







**Proceedings of the International Applied Linguistics Conference:  
*Practice in Language, Language in Practice*  
(PLLP)**

(7 - 8 June 2013 Skopje, Republic of Macedonia)

**Зборник на трудови од  
Меѓународната конференција за применета лингвистика:  
*Практиката во јазикот, јазикот во практиката*  
(ПЈП)**

(7 - 8 јуни 2013 година Скопје, Република Македонија)

**CONTENTS**  
**СОДРЖИНА**

“ПРАКТИКАТА во јазикот, јазикот во практиката” : (ПЈП) : зборник на трудови од меѓународната конференција за применета лингвистика (7-8 јуни 2013 Скопје, Република Македонија) / [главен уредник Лилјана Митковска]

**Preface**

**Предговор**

**9**

**Language, culture and literature**

**Јазик, култура и литература**

**Seeing Double: Latin and Cyrillic in Linguistic Landscape** (UDK 81'246.2)

Christina KRAMER, Dejan IVKOVIĆ, Victor FRIEDMAN

**14**

**Byron's View of the Ottoman Empire: The Case of *Don Juan*** (UDK 821.111.09)

Натка ЈАНКОВА

**21**

**Verbal Irony in Political Discourse** (UDK 81'276.1)

Silvana NESHKOVSKA, Jovanka LAZAREVSKA-STENCHEVSKA

**25**

**Literature as Language: Using a Historical-Cultural Methodology in Teaching American Literature** (UDK 37.016:821.111(73).09)

Gerald SIEGEL

**35**

**The pragmatic role of textual metadiscourse markers in English and Macedonian editorials** (UDK 811.163.3'42:070 UDG 811.111'42:070 )

Zorica TRAJKOVA

**45**

**Транскрипција на странските лични имиња и топонимите во медиумите на албански јазик во Р. Македонија** (удг 811'373.231:003.035=18 удг 811'373.21:003.035=18)

Љуљзим АДЕМИ

**59**

**Синтаксичко-дистрибутивните својства на прилошкиот израз *a lo mejor* во современиот шпански јазик** (удг 811.134.2'367)

Наташа АЛЕКСОСКА

**67**

**Придонесот на применетата лингвистика за развојот на криминалистиката** (удг 81'33:343.98)

Методија АНГЕЛЕСКИ, Елена ЈОВАНОВА – ГРУЈОВСКА,  
Дафина АНГЕЛЕСКА – ЛОЗАНОВСКА

**75**

**Психолошки модели на интерпретација на книжевни дела** (удг 159.964.2:82.09)

Ана КЕЧАН

**85**

**Еуфемизмите и средствата за еуфемизација во македонскиот јазик** (удг 811.163.3'373.49)

Анита КУЗМАНОВСКА

**92**

Стилските обележја на јазикот во фудбалот (удг 796.332:811.131.1'373) Надица МАРКОСКА	103
Лингвистичи истражувања со културолошка димензија (удг 81'27:316.7) Јоана ХАЦИ-ЛЕГА ХРИСТОСКА	112
<b>Second language learning and teaching</b> <b>Учење и предавање странски јазици</b>	
<b>The instructional influence on the acquisition of Spanish subjunctive</b> (UDK 37.016:81'243) Diana HSIEN-JEN CHIN	123
<b>Insights from psycholinguistics for the L2 vocabulary acquisition</b> (UDK 81'23) Ana LAZAROVA-NIKOVSKA	138
<b>Developing Pragmatic Competence at A1, A2, B1 and B2 Level Requests</b> (UDK 811.111'27 UDK 81'27:316.723-021.463) Marija KUSEVSKA	146
<b>Journalist Code of Ethics in the Academic Writing Class</b> (UDK 81'42:316.774) Elena ONČEVSKA AGER	158
<b>Developing the Reading Skill through Phonics Instruction in Young Learners of English</b> (UDK 37.091.33:811.111'243) Emilija SIMONOVSKA STOJANOVSKI	166
<b>Од разбирање македонски до разбирање на македонски (за развојните етапи во вежбите по македонски јазик како странски/немајчин)</b> (удг 37.016:811.163.3'243) Гордана АЛЕКСОВА	175
<b>За (не)употребата на предлогот à од страна на македонските изучувачи на францускиот јазик како странски</b> (удг 37.016:811.133.1'243) Ирина БАБАМОВА	184
<b>Изразување на функциите на Present Simple и Present Continuous во меѓујазикот на македонските изучувачи на англискиот јазик</b> (удг 37.016:811.111'243) Драгица ЗДРАВЕСКА	192
<b>Учењето на францускиот како втор странски јазик кај деца од 4-7 годишна возраст во Р. Македонија</b> (удг 37.016:811.133.1'243) Јулија ЗИСОВСКА	200
<b>Фактори кои ја условуваат појавата на јазичен трансфер</b> (удг 81'243 ) Габриела НЕДЕЛКОСКА	209

<b>Фактори кои придонесуваат кон успешно изучување на англискиот како втор јазик</b> (удг 811.111'243) Јана ТОДОРОВСКА	<b>221</b>
<b>Усогласување со европските стандарди на студиските програми по македонски јазик како странски на УКИМ</b> (удг 371:811.163.3'243) Искра ПАНОВСКА-ДИМКОВА, Татјана ГОЧКОВА-СТОЈАНОВСКА	<b>231</b>
<b>Ефектите од примената на јазичните игри при усвојувањето на стручната лексика во наставата по Деловен италијански јазик</b> (удг 37.016:811.131.1'373.3) Катерина Сековска – Ангеловиќ	<b>240</b>
<b>Примената на лексичкиот природ при усвојувањето на комуникативни обрасци користени во деловната кореспонденција во наставата по деловен италијански јазик</b> (удг 37.016:811.131.1) Катерина СЕКОВСКА- АНГЕЛОВИЃ, Кристина НУШЕВСКА	<b>249</b>
<b>Усвојување на прашалната форма во Present Simple и Present Continuous кај родени говорители на македонскиот јазик на рана возраст</b> (удг 37.016:811.111'243'366.581) Марија СТЕВКОВСКА	<b>260</b>
<b>Translation and interpreting</b> <b>Преведување и толкување</b>	
<b>On Cultural Aspects of Translation and (In)visibility of the Translator</b> (UDK 81'25:316.7) Katarina GJURCHEVSKA ATANASOVSKA	<b>269</b>
<b>Конференциско толкување наспроти толкување во заедницата</b> (удг 81'25) Јана ИЛИЕВСКА	<b>281</b>
<b>Традуктолошка анализа на стручен текст врз пример: анализа на преводот на Уставот на Република Македонија од македонски на француски јазик</b> (удг 811.163.3'25:811.133.1]:34) Светлана ЈАКИМОВСКА	<b>291</b>
<b>Преведување игра на зборови: стратегии и фактори</b> (удг 81'255.2) Соња КИТАНОВСКА-КИМОВСКА	<b>304</b>
<b>Модел на превод сконцентриран на преведувачот</b> (удг 81'25) Марија ЛЕОНТИЃ	<b>317</b>
<b>Преведување на македонското законодавство на англиски јазик – проблеми и предизвици</b> (удг 811.163.3:34]811.111'255.2) Милена САЗДОВСКА	<b>326</b>

**Editorial board:**

Liljana Mitkovska, FON University, Skopje  
Ana Lazarova-Nikovska, FON University, Skopje  
Ana Kechan, FON University, Skopje  
Zvonko Taneski, FON University, Skopje  
Natasha Aleksoska, FON University, Skopje

**International board members:**

Christina Kramer, University of Toronto, Canada  
Grace Fielder, University of Arizona, Tucson,  
USA  
Svetlana Kurteš, University of Portsmouth, UK

Publisher: FON University, Skopje  
International Applied Linguistics Conference:  
*Practice in Language, Language in Practice*  
(PLLP)  
Editor in chief: Liljana Mitkovska  
Lay out: Simona Taneska  
Electronic issue

**Редакциски одбор:**

Лилјана Митковска, Универзитет ФОН  
Ана Лазарова-Никовска, Универзитет ФОН  
Ана Кечан, Универзитет ФОН  
Звонко Танески, Универзитет ФОН  
Наташа Алексоска, Универзитет ФОН

**Меѓународен одбор:**

Кристина Крамер, Универзитет Торонто,  
Канада  
Грејс Филдер, Универзитет на Аризона, САД  
Светлана Куртеш, Универзитет Портсмут,  
Велика Британија

Издавач: Универзитет ФОН, Скопје  
Меѓународна конференција за применета  
лингвистика: *Практиката во јазикот,  
јазикот во практиката (ПЈЈП)*  
Главен уредник: Лилјана Митковска  
Техничко уредување: Симона Танеска  
Електронско издание

**CIP – каталогизација**

Национална и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје

81’33(062)

“ПРАКТИКАТА во јазикот, јазикот во практиката” : (ПЈЈП) : зборник на трудови од меѓународната конференција за применета лингвистика (7-8 јуни 2013 Скопје, Република Македонија) / [главен уредник Лилјана Митковска] = “Practice in language, language in practice” : (PLLP) : proceedings of the International Applied Linguistics Conference (7 - 8 June 2013 Skopje, Republic of Macedonia) / [editor in chief Liljana Mitkovska]. - Скопје: Универзитет ФОН, Факултет за странски јазици = FON University, Faculty of Foreign Languages, 2014. - 332 стр. : табели, граф. прикази ; 24 см

Фусноти кон текстот. - Трудови на мак. и англ. јазик. - Abstract кон трудовите. - Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-4506-34-8

1. Насп. ств. насл. 2. Митковска, Лилјана [главен и одговорен уредник]

а) Применета лингвистика - Собири

COBISS.MK-ID 96886538



## Preface

This volume contains papers from the International Applied Linguistics Conference *Practice in Language, Language in Practice*, which took place on the campus of the FON University in Skopje, Republic of Macedonia, on June 7 and 8 in 2013, organized by the Faculty of Foreign Languages. Conference presenters shared research from a number of areas related to language and its various applications in society: language and culture, bilingualism, second language acquisition/learning, teaching methodology, translation and interpreting, language in literature, languages for specific purposes, discourse analysis, pragmatics, languages in contact. Apart from established professionals working on various languages (researchers, teachers, translators, interpreters, journalists, among others), the conference was also open to students (undergraduate and postgraduate) as well as other novice researchers. The purpose of the conference was to act as a platform for presenting and sharing of research findings in the area of applied linguistics, to encourage fruitful cooperation among experts in the fields of applied linguistics and prompt other such gatherings in our country in the future.

Such a meeting can be a success only through the efforts of a large number of people. We are first indebted to the 73 presenters representing over a dozen countries. We are grateful to the management of the FON University for providing the facilities and all their support, and also to the following institutions: AIESEC, American Corner, CampusFrance, English Centre and the Institute of Macedonian Language “Krste Misirkov”, whose stands enriched the conference experience. The conference could not have been possible without the commitment and perseverance of the members of the Organizing Committee who worked for months to make the event happen. Also, much credit and many thanks go to the students who eagerly made sure the presentations run smoothly and everybody is satisfied.

### The Organizing Committee:

Liljana Mitkovska, FON University, Skopje  
Ana Lazarova-Nikovska, FON University, Skopje  
Ana Kechan, FON University, Skopje  
Zvonko Taneski, FON University, Skopje  
Natasha Aleksoska, FON University, Skopje

### International Committee Members:

Christina Kramer, University of Toronto, Canada  
Grace Fielder, University of Arizona, Tucson, USA  
Svetlana Kurteš, University of Portsmouth, UK

### Student Assistants:

Stefanija Temelkovska  
Marina Peshovska  
Angela-Aleksandra Ivanović  
Marija Chukarska  
Stefani Tabakovska  
Elena Shpoljarić  
Voskre Shkurteska  
Marica Jovanova  
Dimitar Dimitrovski  
Ana Jankulovska

We are proud to have compiled a volume of high quality papers based on the conference presentations. It is available electronically, to facilitate dissemination and further cooperation. All papers submitted for publication underwent review by at least two members of the editorial board. The present volume comprises 33 papers, ten of which are in English and the rest in Macedonian, since these two were the languages of the conference, and each paper contains abstracts in both languages. The selection illustrates the breadth of activities and research carried out by applied linguists. We still decided to group them under three broad topics: Language, culture and literature, Second language learning and teaching and Translation and interpreting. Within each section there is a variety of topics and research questions discussed, offering an array of views and ideas of the way language theory and practice can be integrated. They range from more theoretical to such that

present rather practical issues of language practice.

We hope that this volume will contribute to the advancement of applied linguistics studies in our country and that in the future experts working in applied linguistics will have more opportunities for presentation of their work.

Liljana Mitkovska,  
Faculty of Foreign Languages, FON University, Skopje

## Предговор

Овој зборник содржи статии од Меѓународната конференција за применета лингвистика: *Практиката во јазикот, јазикот во практиката*, којашто се одржа на Универзитетот ФОН, Скопје, Република Македонија, на 7 и 8 јуни, 2013 година, во организација на Факултетот за странски јазици. Учесниците на конференцијата ги претставија своите истражувања од повеќе области поврзани со јазикот и неговата примена: јазик и култура, билингвизам, учење на странски/немајчин јазик, наставни методи, преведување и толкување, јазикот во книжевноста, јазикот во структурата, анализа на дискурс, прагматика, јазици во контакт. Покрај стручњаци кои се занимаваат со различни јазици (наставници, преведувачи, толкувачи, новинари итн.), на конференцијата имаа можност да се претстават и студенти (од прв и втор циклус), како и други млади истражувачи. Целта на конференцијата беше да се претстават и да се споделат трудови од пошироката област на применетата лингвистика и да се поттикне националната и меѓународната соработка помеѓу експертите од областа на применетата лингвистика.

Вакви собири се можни само со ангажман на многу луѓе. Пред сè, успешноста на конференцијата се должи на големиот број учесници, 73 од околу десетина земји, кои го збогатија настанот со своите излагања и дискусии. Благодарност и на Универзитетот ФОН што ни ги отстапи просториите и ни пружи логистичка поддршка и на следниве институции: AIESEC, American Corner, Campus-France, English Centre и Институтот за македонски јазик „Крсте Мисирков“, кои со своите штандови ги збогатија содржините на конференцијата. Секако, за одржувањето на оваа конференција најмногу придонесе посветеноста и упорноста на Организацискиот одбор, чии членови работеа вредно со месеци. Особено признание за нашите студенти кои за време на конференцијата будно се трудеа сè да се одвива како што треба и сите да бидат задоволни.

### Организациски одбор:

Лилјана Митковска, Универзитет ФОН  
Ана Лазарова-Никовска, Универзитет ФОН  
Ана Кечан, Универзитет ФОН  
Звонко Танески, Универзитет ФОН  
Наташа Алексоска, Универзитет ФОН

### Меѓународни членови:

Кристина Крамер, Универзитет Торонто, Канада  
Грејс Филдер, Универзитет на Аризона, САД  
Светлана Куртеш, Универзитет Портсмут,  
Велика Британија

### Студенти – помошници:

Стефанија Темелковска  
Марина Пешовска  
Ангела-Александра Ивановиќ  
Марија Чукарска  
Стефани Табаковска  
Елена Шпољариќ  
Воскре Шкуртеска  
Марица Јованова  
Димитар Димитровски  
Ана Јанкуловска

Горди сме што од оваа конференција произлезе квалитетен зборник, кој ќе биде достапен електронски, за поширок пристап и соработка. Сите поднесени статии беа прегледани од најмалку двајца членови на издавачкиот одбор и ревидирани. Зборникот содржи 33 статии, десет на англиски јазик и останатите на македонски, работните јазици на конференцијата, а секоја статија содржи апстракти на двата јазика. Разновидноста на темите ја илустрира широка лепеза на активности и истражувања што ги покрива применетата лингвистика. Сепак решивме да ги поделиме во три тематски блока: Јазик, култура и литература, Учење и предавање странски јазици и Преведување и толкување. Во рамките на секоја тема се разгледуваат низа на проблеми и прашања, од строго теоретски до такви кои се занимаваат со практичните проблеми на јазичната пракса. Тие нудат нови идеи и можности за поврзување на јазичната теорија и практиката.

Се надеваме дека овој зборник ќе придонесе за напредок во областа на применетата лингвистика во нашата средина и дека во иднина истражувачите ќе имаат повеќе можности за презентација на својата работа.

Лилјана Митковска,  
Факултет за странски јазици, Универзитет ФОН, Скопје

**Language, culture and literature**  
**Јазик, култура и литература**

## Seeing Double: Latin and Cyrillic in Linguistic Landscapes

Christina E. KRAMER,  
University of Toronto, Canada  
ce.kramer@utoronto.ca

Victor FRIEDMAN,  
University of Chicago, USA  
vfriedman@uchicago.edu

Dejan IVKOVIĆ,  
York University in Toronto, Canada  
dejan\_ivkovic@edu.yorku.ca

This paper is a brief examination of the unofficial bi-alphabetism, bilingualism, and multilingualism in the linguistic landscape in Macedonia and in Macedonian virtual linguistic landscapes. We use Latin and Cyrillic here to encompass a range of language contact phenomena including: Macedonian written in both its official Cyrillic script as well as in various official and non-official Latin transcriptions, signs in other languages of Macedonia that use the Latin alphabet, primarily, but not exclusively Albanian, as well as the presence of Latin script in other European languages, primarily, but not exclusively English. It is a part of a larger study on the linguistic landscapes of contemporary Macedonia. The term *linguistic landscape* has come into prominence in recent years, particularly after the widely-cited 1997 article by Landry and Bourhis which, through both qualitative and quantitative analysis, demonstrated that language salience as represented in the linguistic landscape, is an indicator of EV, or ethnic vitality. The ability of users of a particular language to impose that language on the landscape provides evidence of its status in official contexts as well as its vitality in performing more localized communicative functions, particularly in bi- and multi-lingual situations. Further, they define the informational function of language in the landscape “as a distinctive marker of the geographical territory inhabited by a given language community,” and symbolic, as a contributor “to the feeling that the in-group language has value and status relative to other languages within the sociolinguistic setting” (p. 25). Therefore, language use delineates the territory of the language group relative to the territory of other language groups, informing both the in-group and out-group members of their respective ethnolinguistic profile.

What is encompassed by the term *linguistic landscape* is also open to debate. Here we will follow Ivković and Lotherington (2008) who use the term *linguistic landscape* to mean: a sociolinguistic concept that captures power relations and identity marking in the linguistic rendering of urban space: the city read as text. In the present work we understand the term ‘linguistic landscape’ in the broadest sense, i.e. not only official signs produced by government or large corporations, but also so-called bottom-up signs, i.e. hand printed, hand-written signs that are of a more temporary nature and are typically produced by individuals or small, local businesses rather than government offices or corporations. We will also look at the moving landscape, e.g. signs on buses, taxis, as well as publicly evident *realia* such as postcards, the arrangement of store products, etc and, what has been termed by Pennycook (2009) and others as *transgressive* language, e.g. graffiti.

We examine different types of mixed code including translation and transcription, as well as the semiotics of power relations in the relative positioning and prominence of languages and/or alphabets. Drawing on Friedman's field research in a number of different urban centres we will describe how language contact is displayed in the linguistic landscape and in the final section of the paper, time permitting, we will briefly discuss the expansion of the VLL, the virtual linguistic landscape, as described by Ivković and Lotherington (2008), and in an expanded form by Ivković (2013): The virtual landscape, though grounded in the concept of multilingual interactions within a physically defined world, [it] has distinct characteristics to the digital world that continue to evolve conterminous with the complex relationship of the real to the digital. We will argue that, while language laws governing language use and alphabet selection, a hierarchy of language relations and alphabets are not strictly maintained, when closely examined there are several patterns of usage that help us navigate the Macedonian linguistic landscapes both real and virtual.

Shohamy (2006, cited in Pavlenko 2009) writes: "When we arrive in a new country, public signs, ads, and billboards are often the first form of contact we have with the language and script of the place. If the country is multilingual, each instance of language choice and presentation in the public signage transmits symbolic messages regarding legitimacy, centrality, and relevance of particular languages and the people they represent. Arriving at the airport in Skopje the first signs one encounters are predominantly in English. There are, however, certain signs that are tri-lingual. For example, as you wait in line for your passport to be stamped there is marking on the floor in Macedonian, Albanian, and English (in that order) telling you to stay behind the red line while waiting for your turn. Driving into the city one encounters predominantly English language or Macedonian language advertising. Passing through tollbooths, for example, however, one's attention is drawn to the multilingual nature of signage and on first walking through the city we encounter a veritable feast of language signage.



When researchers begin to explore the linguistic landscape they typically select a region to begin collecting examples of public signage. Of course to photograph a landscape with no knowledge of the language policies that helped create the landscape gives a false impression of language use. One could do an extensive study of linguistic landscapes in Aegean Macedonia and conclude that it is a monolingual linguistic territory. This is, in fact, the goal of top-down language policy that controls public domains of language use.

Compare arrival in the Newark airport outside of New York City where on arrival in 2013 the only prominent display of Spanish was a sign welcoming visitors to the United States with Canada where airports prominently display English and French signs throughout. Linguistic landscapes are created for viewers.

To understand the linguistic landscape of Macedonia the viewer must know that Macedonia has long been known for its linguistic diversity and that various recent laws have affected, and will evolve to continue to affect, the landscape. Ljupcho Stefanovski (2002:223) points to the dramatic

changes in language policy when Macedonia became independent. As he notes: “Во еуфоријата на новосоздадената државност македонскиот јазик преку ноќ добива уште поголем статус и станува единствен службен јазик во Република Македонија. Истовремено, вториот по големина јазик во Република Македонија, албанскиот, во голема мера го губи својот дотогашен статус.”

The 1998 laws governing the use of Macedonian (Sluz v. 5/98 30 Jan. 1998), Cyrillic script, and minority languages and the changes to those laws following the Ohrid Framework Accord of 2001 were, as Jovan Bliznakovski notes, reforms predominantly tied to use of minority languages in public domains. Because Albanian is the only minority language that reaches the 20% threshold there is, in Bliznakovski's terms: a three-tiered approach to language rights: Macedonian, Albanian (over 20%) and others. This layering of languages is evident in the displays of signage.

To date, the only work focusing on Macedonia within the discourse on linguistic landscapes was the research conducted by Dimova (2007) in which she examined the use of English in shop signs in Veles. She elected not to conduct research in Skopje since, as she notes, some researchers suggest that capitals “differ from other cities in that they have more Anglicized shop signs. However, her results for Veles do not differ substantially in quality (if perhaps not in quantity) to the Skopje situation and here in the capital city we can better see language layering of minority languages and the use of English for commercial and touristic purposes.

Before we look at the Skopje physical landscape it will be necessary to consider some terms. Reh (2004:4-7) proposes that signs should be analyzed: from the point of view of information arrangement: duplicating, fragmentary, overlapping, and complementary, where different types of information are provided in each language, transmitting somewhat different messages to different audiences (249). Ivković (2013) notes that original research aimed to point out a variety of functions (primarily informational and symbolic) arising from the presence and absence of particular languages, directionality and source of the message (top-down or bottom-up), and the code precedence of linguistic items within a given context, such as display order. More recent research has explored the interdisciplinary potential of the construct and the semiotic nature of linguistic landscapes, expanding the notion of linguistic landscape to semiotic landscapes (e.g., Thurlow & Jaworski, 2010b), involving a range of disciplines in humanities, social and even natural sciences. D. Ivković and H. Lotherington summarize the current use of the term linguistic landscape as an established sociolinguistic term, that denotes the phenomenon whereby different languages interact within a shared physical space to converge, change, and reflect existing power relations.

Top-down, or official signs are placed by the government and related organizations (street names, road signs, etc.) whereas bottom-up or non-official, typify commercial enterprises, private organizations, and individuals. Often top-down are more permanent: carved in monuments, produced in commercial signs hung for public display, whereas bottom-up are often printed on paper, smaller format, moveable, or transgressive, e.g. stickers, graffiti, etc. We will see examples of each in the slides to follow.

The linguistic landscape, or cityscape of Skopje offers a three-dimensional living space in which power relations are evident.<sup>1</sup> Now let us turn to specific examples of the linguistic landscape. First we will look at how Latin and Cyrillic compete, complement, or coexist. Skopje signs were taken

---

<sup>1</sup> When Kramer and Mitkovska produced the third-edition of a Macedonian grammar for English speakers they addressed the use of Latin script, in part motivated by criticisms of the book and student disappointment that the cityscape of Macedonia did not look “exotic” and the presence of English was visually shocking.



along two major arteries: Partizanska and Ivo Lola Ribar, the city centre, Vero Shopping Mall and the Charshia and Bit Pazaar.

In the first signs we are looking at transcription rather than bi- or multi-lingual arrangements.

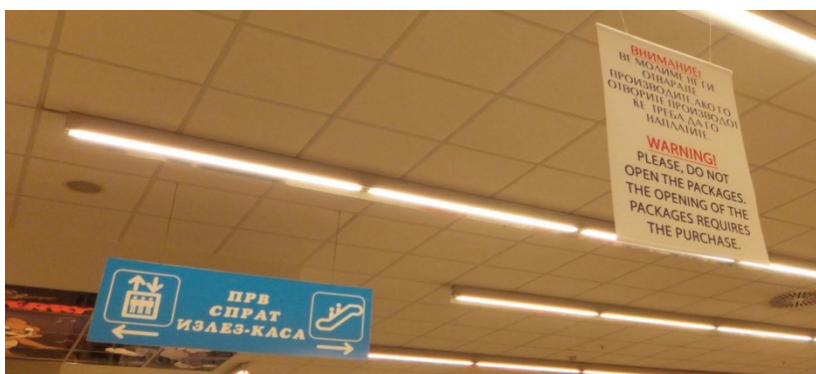
This strategy allows viewers to see equally the name conveyed. Numerous signs have a trade name in Latin, often in English, with a sub-title in Macedonian Cyrillic that explains the nature of the business. These signs have been studied most and form the major results of the study of the Linguistic Landscape by Dimova that she conducted in Gevgelia. Here we will simply note that



these are both top-down signs, large corporations that have outlets here in Skopje or bottom-up signs that continue an obvious trend to use Latin/often English for titling businesses, e.g. *Step Up Dance Studio*. The use of English is virtually irrelevant, merely part of the graphic design of the name. It has become commonplace to cite the use of English as a totem representing globalization,

cosmopolitanism, modernity. We would add that in a multi-lingual context, English serves as a supra-ordinate language that allows for cross-linguistic representation without ethnic or linguistic identification, thus serving as an inter-language, a type of visual lingua-franca that allows the viewer to orient his or herself in the cityscape quickly without reference to Cyrillic.

Beyond the titles, however, it is clear that Macedonian is the dominant language for content: working hours, prices, directions, warnings, information is, in the city centre, in the shopping malls, and along the streets in mono-lingual Macedonian. While the landscape may present with a great deal of Latin alphabet signage - Macedonian in its Cyrillic alphabet is dominant. A quick walk around the Vero Mall exemplifies this. While company names and product names may be in English, all types of information, directions, prices, and advice is in Macedonian as the following signs exemplify. This rule extends to products as well: product name in English, all other information in Macedonian (plus other languages). Where English is used in the Shopping centre in a public way, rather than on imported products, it is a prohibition against certain types of behaviour.



When we turn to bi- and multi-lingual signs that convey informational content in more than one language we move deeper into the semiotics of signs. In Skopje when signs are bilingual using matching fonts that give equal prominence to Macedonian/Albanian, Macedonian is generally placed to the left or above, preserving its greater salience

since it follows the normal movement of the eye in left-to-right reading and top-bottom. When signs are bi-, tri-, or multi-lingual Macedonian is typically given first and in a more prominent font. On information signs that are designed for tourists, Macedonian is given first, Albanian second, then English, and at least in some venues, French. On some historical markers Macedonian is encoded in red

making that text more marked, or salient. On some street signs Macedonian and Albanian are in white and given equal prominence— Macedonian to the left—whereas English is smaller and in yellow – it stands out as different, and is placed below. Macedonian and Albanian belong, English is for outsiders.

When we cross over the bridge into the Čaršija and the Bit Pazar the relationship of signs and languages shifts. The most striking features of the landscape in the Čaršija is an increase in multi-lingual signs, e.g. a store window announcing a sale in Macedonian, Turkish, and Albanian (Zbritje, Popust [in Latin letters], Indirim), the reduction of English language signs likely due to the fact that international corporations are not represented, an increase in Latinized Macedonian, and more instances of Albanian in more salient position. English is seen in signs for restaurants, antique stores, and other specifically tourist sites, but Macedonian is still dominant, though there is more Albanian/Macedonian bilingualism as might be expected as well as a reversal in order with Albanian given prominence, signs in monolingual Albanian, as well as more Macedonian in Latin transcription. We note the Albanian –influenced script in some signs as in the example given here: “Duqanot se izdava pod kiria”<sup>2</sup>. Some signs are in both Albanian and Macedonian, but the information is fragmentary. The sign for the Korča Dent indexes Albania in the name, but also the Albanian version of the sign provides more detailed information, the Macedonian sign points to the Albanian sign.

While in both the Čaršija as well as in the Bit Pazaar, Macedonian in Cyrillic is still dominant, a few hand-written signs capture the multi-lingual reality of the market: za/per makes an inclusive rather than exclusive signage, e.g. a sign on a pile of tomatoes reads: 2 kila za/per 50.

Graffiti in Skopje displays a mix of alphabets and languages. Here, too, we confront code-switching, language contact phenomena, and bi-alphabetism. In an elementary school yard, for example, names were tagged repeatedly either always in Cyrillic [Ника] or Latin [Dragan]. The taggers selected an alphabet to associate their names.

Each town or city has its own landscape constructed from local language contact situations. Friedman has done extensive research on language contact in a number of Macedonian towns and his photos provide a concrete, visual picture of language contact. Although there are Macedonian, Albanian, and Turkish speakers, as well as Romani speakers, in all three towns studied here (Tetovo, Gostivar, and Kichevo) the linguistic landscape of each town is quite distinct. Moreover, some show remnants of the years when Macedonia was part of the SFRY and Serbian/Serbo-Croatian had federal status.

In terms of linguistic landscape, it is worth noting that while in Gostivar all kinds of businesses display trilingual (Albanian, Macedonian, Turkish) signs, other businesses have at most Albanian and Macedonian. It is also pharmacies that are most likely to use other languages in basic signage as well. In Kichevo signage is at most bilingual (Albanian, Macedonian). In all three towns, bi-alphabetism is also present and the use of the Latin alphabet for Macedonian and/or Serbian/BCSM, while arguably merely a convenience in Tetovo and Gostivar, is potentially an ethnolinguistic signifier in Kichevo.

The two photos presented below were taken in Kichevo and Tetovo, respectively, and represent two distinct types of linguistic ecology. In Kichevo, Macedonian speaking Muslims make up about 10% of the population, and more than 90% of those declaring Romani nationality and Muslim religion have Macedonian as their mother tongue (60% Mac, 33% Alb, 0.6% Turkish). It is in this context the the Kichevo photo must be read. The restaurant advertizes itself prominently in

---

<sup>2</sup> Kramer and Ivković have noted elsewhere competing Latinisation systems in Macedonia, contrasting top-down Cyrillic mono-alphabetism, and bottom-up bi-alphabetism, especially in multi-lingual contexts and online.

the left hand middle and lowers windows as non-alcoholic. This, together with the proprietor's last name — Nedžat (spelled thus in the Cyrillic, but Neđat in the Latin — a point to which I shall return) — signals that the restaurant is Muslim owned and caters to Muslim customers, although the name of the restaurant —EUROPA — is a clear nod in the direction of the EU as the guarantor of minority rights. As can be seen, the Cyrillic is upper left, but not particularly prominent. It repeats exactly

the information on the upper right, i.e. the restaurant's nickname (after its owner) and the salient business information that he does wholesale as well as retail selling. The restaurant specializes in typical Balkan meat dishes, especially grilled, but the deployment of Macedonian in Latin letters is part of the indexing of this place as Muslim. The confusion of orthographic <dž> and <đ>, which represent the strident and mellow voiced palatal affricates, respectively, is common in regions where the distinction is neutralized. It is interesting to note that the Cyrillic uses the etymologically correct letter representing <dž>. Another possible explanation, however, is that the monographemic representation was cheaper or easier to obtain.

The second photo is also packed with a variety of information. Tetovo is an Albanian speaking majority town. Macedonian speakers constitute approximately 28 %, Albanian 65%, Turkish 3%, Romani 2%.

Macedonia offers a unique environment for the study of linguistic landscapes. Its famed multilingualism, the dynamics of language contact environments, competing alphabets, pressures from English, and the trends in bottom-up encoding in the physical and virtual landscapes will continue to attract the attention of researchers. We will continue to engage in on-going research into the physical manifestation of language change and language contact in multiple sites within Macedonia to document the written visual record of languages in contact.



1. Torbesh Restaurant



2. Tetovo Jeweler/Pharmacy

## References

- Bliznakovski, Jovan. "Normativ na ramka za jazichnite prava na malcintvata vo Makedonija, vo Soglasnost so Ohridskiot Ramkoven Dogovor" Academia.edu accessed 9 May 2014.
- Bourhis, Richard Y and Landry, Rodrigue. 1997 "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study *Journal of Language and Social Psychology* Volume 16, Issue 1, pp. 23 – 49.

- Dimova, Slobodanka. 2007. "[English shop signs in Macedonia](#)" *English Today*, V. 23 (3- 4), p. 18-24
- Ivković, Dejan and Heather Lotherington. 2009. "Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape" *International Journal of Multilingualism 6 (1)* Volume 6 Issue 1, pp.17-36
- Jaworski, Adam and Crispin Thurlow. 2010. "Language and the globalizing habitus of tourism: Towards a sociolinguistics of fleeting relationships" in *Handbook of Language and Globalisation*, ed. Nikolas Coupland . Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 255–286.
- Kramer, Christina E. and Dejan Ivković. 2012. "Top-down policies and bottom-up practices: Decoding Internet Serbian and Macedonian from A to 3" paper presented at Canadian Association of Slavists.
- Pavlenko, Aneta. 2008. "The Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic Theory" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 11, Nos. 3&4, pp. 275-314
- Pennycook, Alastair. 2009. "Linguistic landscapes and the Transgressive Semiotics of Graffiti" in *Linguistic Landscapes: Expanding the Scenery*. Elana Shohamy and Durk Gorter, eds. Routledge: New York.
- Reh, Mechthild. 2004. *Social Spaces of African Societies*. Applications and Critique of Concepts about "Transnational Social Spaces". Münster etc.: LIT-Verlag. (Mit Jürgen Oßenbrügge).
- Stefanovski, Ljupčo. 2002. "Jazičnata politika vo Republika Makedonija" in *Makedonski Sociolingvistički i filološki temi* Skopje: Sovet za makedonski jazik na Republika Makedonija.

**Christina E. Kramer**, PhD, is a professor of Slavic and Balkan linguistics at the University of Toronto, Canada. Her research interests involve: literary translation, Slavic and Balkan linguistics, language and politics, language pedagogy.

**Victor A. Friedman**, PhD, is Andrew W. Mellon Professor in the Humanities at the Department of Linguistics & Department of Slavic Languages and Literatures at the University of Chicago, USA. He is also a director of the Center for East European, Russian, and Eurasian Studies (CEERES). His research interests involve: language contact; South Slavic and Balkan linguistics, sociolinguistics, linguistic anthropology, language and politics.

**Dejan Ivkovic**, PhD, York University. His research interests involve: virtual linguistic landscape, multilingualism, Internet linguistics, philosophy and semiotics of multilingualism, theory of multilingual sign, comparative language policy and language planning, language attitudes, writing systems and the Internet, language and politics.



## Byron's View of the Ottoman Empire: The Case of *Don Juan*

Natka JANKOVA

FON University – Skopje, Republic of Macedonia

natka.jankova@fon.edu.mk

### Abstract

This paper covers Byron's view of the Ottoman Empire through his famous poem *Don Juan*. Byron is deemed as central to the Romantic vision. His visit to Turkey and the Turkish seraglio made him a bridge-builder between the East and the West where we can easily recognize the patriarchal despotism and the sexual and cultural wealth. Byron's memories of his Eastern experiences had almost faded by the time he wrote *Don Juan*, so it can be summed up that the material in it is not the result of first hand experiences, but Byron's deep readings and observations of the Ottoman Empire's history and manners. This is where Byron's attitude towards the East in *Don Juan* comes from seen as calculated, slight, and satirical. Having established the direction of Byron's approach which is concentrated in the fifth and sixth cantos and referred to in the seventh and eighth, it can be said that Byron's involvement with the East in *Don Juan* is mainly focused on the seraglio, the symbol of Eastern Power and fraud and the most powerful aspect of the Muslim East. In the final chapter of this paper I further explain the Byronic hero introduced by Byron and Don Juan as a typical Byronic hero who seeks adventure and is seen as mixture of good and evil.

**Key words:** Ottoman Empire, seraglio, wanderings, Byronic hero

### Апстракт

Овој труд го обработува погледот на Бајрон кон Отоманската империја преку неговата поема *Дон Жуан*. Бајрон се смета како централен бит во Романтичарската визија. Неговата посета на Турција и турскиот харем го прави мостоповрзувач на Истокот и Западот каде лесно се препознава патриархалниот деспотизам и сексуалното и културно богатство. Сеќавањата на Бајрон за неговите источни искуства биле скоро заборавени во времето кога ја пишувал поемата, но може да се заклучи дека напишаното во поемата е резултат не на неговите првични искуства туку длабоките читања и набљудувања на Бајрон за Отоманската империја и манири. Оттука доаѓа и гледиштето на Бајрон како предвидено, занемарувачко и сатирично. Оформувајќи го своето согледување во шестиот и седмиот дел од поемата на Бајрон, може да се каже дека Дон Жуан е главно фокусиран на харемот – симболот на моќта на Истокот, измамата како најмоќен аспект на Муслиманскиот Исток.

**Клучни зборови:** Отоманска империја, харем, лутање, Бајроновски херој

## 1. Introduction

Being considered as a masterpiece, Byron's *Don Juan* – a poem spanning seventeen cantos, often called the epic of its time, is also regarded as shocking and controversial because it is equally involved with its own contemporary world at all levels – social, political, literary and ideological. On the one hand *Don Juan* shows a special intimate notion of Byron's psychology. He expresses the story by a narrator who speaks for himself. Speaking of that, there was nothing unusual in Byron's visit to the Ottoman Empire. When Byron first visited the Ottoman Empire, the empire was powerful a lot. It consisted of the quarter of Europe, half the Middle East and part of North Africa too. That was a fascinating power in terms of Islam and domination of the enchanting remains of antiquity such as the pyramids, Palmyra, Athens and Delphi.

The character of Don Juan is a constant seeker of meaning rather than one who already knows the moral basis for his actions. Byron developed several Eastern and Turkish affinities while he was in Turkey and Greece. Since Byron's memories of his Eastern experiences had almost faded by the time he wrote *Don Juan*, it can be easily noticed that the material in it is not the result of first hand experiences, but rather of Byron's deep readings and observations of the Ottoman Empire's history and manners. Thus Byron's attitude toward the East in *Don Juan* is calculated, slight, and satirical. Having established the direction of Byron's approach which is concentrated in the fifth and sixth cantos and referred to in the seventh and eighth, it can be said that Byron's involvement with the East in *Don Juan* is mainly focused on the seraglio, the symbol of Eastern Power and fraud and the most powerful aspect of the Muslim East.

According to Andrew Rutherford, Byron uses variations in satiric texture that justifies his assertion of Don Juan being in some way moral. All his immoral episodes, like the adventures in the harem are presented as amusement, entertainment i.e. a light satire. "It expresses his deep hatred of emotional and intellectual dishonesty or delusion, his contempt for hypocrisy, false sentiment, and cant of every kind." (Rutherford 146)

### 1.2 Don Juan and the seraglio

It can be easily seen that the Byron's interest in the seraglio can be categorised into two levels: social and political. In terms of social norms, Byron shows the dwellers of the seraglio - the Sultan and his favourite wife, Sultana. His maids and eunuch expose the perverse relationships which characterize the ties among them, as well as those which they have with the outside world. This deviance is easily felt in the dramatic encounter of Sultana and Don Juan where the Sultan's attitude to his wives many maids in the harem reveals the most secretive part of the seraglio and the Ottoman Palace.

At the political level, Byron seems to criticize the reckless, indifferent, and lustful master of the seraglio, and especially blames him for the catastrophic siege of Ismail which resulted in the death of thousands innocent Turkish people. Moreover, this seraglio helps Byron launch his severest and unjust attack against the tyranny of the Sultan and his wife.

According to Byron, the Sultan and Gulbeyaz abuse the entrusted power by their people. It is important to remember the Byron's merciful fight against the Turkish tyrants, especially in the Greek Independence war against the Ottoman Empire. This actually does not prevent him from reverence

and praise of the courage and heroism of Turkish soldiers who die in the defence of their homes, and from making Juan, his hero, who indeed risks his life for the sake of saving Leila, the orphan Turkish child. At this point Byron succeeds in accomplishing an ultimate level of moral impartiality in his objective attitude toward the siege and subsequent destruction of the Turkish city of Ismail. This is the biggest realism in the biggest sense including the good and bad elements of human nature. Byron attacks the cant of glory and recognises the battle and the men who can show great courage and gives them credit for it:

The troops, already disembark'd, push'd on  
To take a battery on the right; the others,  
Who landed lower down, their landing done,  
Had set to work as briskly as their brothers:  
Being grenadiers, they mounted one by one,  
Cheerful as children climb the breasts of mothers,  
O'er the entrenchment and the palisade,  
Quite orderly, as if upon parade. (Don Juan 113-120)

In fact, Byron admonishes all kind of aimless wars and vain generals. He does not weaken his indictment of war but reinforces it by making us feel the honesty and fairness. He presents the fortification of Ismail and the tactics of the defenders and attackers, the failures and successes on each side. Byron's visit to Turkey and Greece, his tolerance and broad-mindedness to the strange and unfamiliar have worked all together to shape his impartial, unbiased attitude toward the Turks. However, Byron's fascination for the Ottoman Empire can be seen as cosmopolitanism.

As a true European, he had an opened mind and opened heart for other countries, an openness which is not very common nowadays. He was no more exclusive in his choice of countries than in his choice of lovers. Byron did not adopt one country and condemn others as many Balkan enthusiasts and this makes him unique. He wrote that most of the countries are the same for him and he is the citizen of the world where he is present at a certain point and of course, wished for the emancipation of all countries, even his own. But still, all citizens do not share equal characteristics and when writers deal with them, they produce kinds of heroes seen by their points of view. Such is the case with Don Juan - being literally treated as his kind of hero.

## 2. Don Juan – the perfect image of the Byronic Hero

The term "Byronic hero" seen as another type of romantic hero got the name after Byron who was firstly introduced by Byron's famous poem *Childe Harold's Pilgrimage*. The historian and critic Lord Macaulay (1843) made a description of this hero as "a man proud, moody, and cynical, with defiance on his brow, and misery in his heart, a scorner of his kind, implacable in revenge, yet capable of deep and strong affection". Byron created many Byronic heroes in his writing such as Childe Harold, Manfred and of course Don Juan.

Bronte sisters who were reading Byron a lot, also created this type of Byronic heroes influenced by Byron's works through their novels *Wuthering Heights*, *Jane Eyre* and others. These heroes possess

attractiveness, virtue, a type of their own darkness and for women they may become a heart throb by their own virtue and qualities. We can see Don Juan's physical attractiveness described in Canto I:

Young Juan was sixteen years of aye  
Tall handsome, slender but well-knit he seemed  
Active, though not so sprightly as a page (Don Juan 424-426)

Lord Byron did not want to make the military heroes like Vernon, Cumberland, Wolfe, Ferdinand nor the Revolutionary leaders like Barnave, Brissot as central in his poem. Bernard Beatty, a famous critic of Byron, comments: "Byron's hero seems to resemble his original only in his name and in his sequence of love encounters. There are, however some important underlying connections between them." (Beatty 236)

The Byronic heroes share their own unique personality and philosophy and then are not often handsome, good, smart or dignified. They are often seen as mixture of good and evil and these heroes resemble from other epic heroes exactly for these qualities. This can be seen from the opening lines of Don Juan:

I want a hero; an uncommon want.  
When every year and month sends forth a new one,  
Till after cloying the gazettes with cant  
The age discovers he is not the true one. (Don Juan 1-4)

### 3. Conclusion

In terms of hero's heroic virtue, Don Juan can be taken as an adventurous piece of art. Exactly from this hero we can get the real picture of the Byronic hero. This hero is a person who does not hesitate to do an immoral thing. He would be a person who seeks power and breaks all the chains of authority. Don Juan does not want to lose any battle. In the case when Alfonso wanted to kill him, he tried to get away from the situation by knocking Alfonso down although he was forced to leave his only dress. The main protagonist in this poem responds the love of Julia, enjoying her company and consuming her love. Here the attitude of the womanizer is passive. We cannot see the seriousness and emotions because Juan enjoys the physical love and never cares about the girl's feelings. Here Don Juan uses many occasions without any moral or social responsibility. When his illegal love has been discovered he falls down in the darkness.

Finally, it can be summed up that the Byronic hero is interested in sexuality, escaping in a tricky way, journeys, and adventures and of course, disobedience. Although sometimes seems like a villain, while reading the poem we still feel sympathy for this hero.



**References:**

- Rutherford, A. (1961). *Byron: A Critical Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Blackstone, B. (1975). *Byron: A Survey*. London: Longman.
- Stabler, J. (2002). *Byron, Poetics and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manning, P. J. (1991). *Critical Essays on Lord Byron*, G.K. Hall & Co., USA
- Lee, R. (2009). *Poetic Revolution and Paradigm Shifts: An Overview of English Poetry*, Cosmoa Culture Ltd., Taipei.
- Christ, C. T.(2006). *The Norton Anthology English Literature Vol.2 8th ed.*, USA, W.W. Norton & Company, Inc.
- Macaulay. B. T.(1843). *Critical And Historical Essays, Volume II*, Beatty, Beatty.
- Bernard. (2004). *Byron and the eighteenth century – The Cambridge Companion to Byron* Ed.Drummond Bone. Cambridge: Cambridge University Press.

**Natka Jankova, M.A.**, started working at FON University in 2011 as an EFL lecturer at the Faculty of Applied Languages teaching the disciplines: Business English, Two-way translation, British and American civilization, Intercultural communication. She has published couple of scientific papers in the field of English literature, Intercultural communication and education.

## Verbal Irony in Political Discourse

Silvana NESHKOVSKA

“St. Kliment Ohridski” University – Bitola, Republic of Macedonia

silvananeshkovska@yahoo.com

Jovanka LAZAREVSKA-STANCHEVSKA

“Ss Cyril and Methody” University – Skopje, Republic of Macedonia

jovanka@ukim.edu.mk

### Abstract

Verbal irony is a very powerful ‘weapon’ in people’s everyday speech; a device for concealing their true intentions and avoiding responsibility for what they say. Traditionally, verbal irony has been defined as any utterance which is intended to convey some other or completely opposite meaning of its literal meaning. However, this definition depicts only the ‘tip of the iceberg’ of this intricate multifaceted pragmatic phenomenon which comprises several crucial and completely intertwined aspects. The aim of this paper is to analyze the usage of verbal irony in political discourse in the Macedonian language. Macedonian politicians, similarly to most politicians worldwide, frequently resort to using verbal irony when criticizing and disparaging their political opponents, especially during pre-election campaigns. Therefore, political public speeches delivered by Macedonian politicians belonging to both the ruling majority and the opposition are closely scrutinized in order to determine: how frequently politicians employ verbal irony; how they signal their ironic intent (markers of verbal irony) and how they formulate their ironic utterances (types of verbal irony).

**Key words:** *verbal irony, political discourse, types of verbal irony, signals of irony*

### Апстракт

Вербалната иронија е многу силно „оружје“ во секојдневниот говор на луѓето, средство за да се прикријат вистинските намери и да се избегне одговорност за тоа што се кажува. Традиционално, вербалната иронија беше дефинира како исказ со кој се пренесува нешто друго, најчесто спротивното, од буквалното значење на тој исказ. Меѓутоа, со оваа дефиниција се опишува само еден мал дел од овој сложен и повеќекратен прагматички феномен којшто се состои од неколку тесно поврзани и целосно испреплетени аспекти. Целта на овој труд е да се направи анализа на употребата на вербалната иронија во политичкиот дискурс во македонскиот јазик. Македонските политичари, како и сите други политичари во светот, особено за време на предизборни кампањи, често се склони кон употреба на вербална иронија кога изразуваат критика за нивните политички противници. За целите на овој труд, анализирани се јавни говори на македонски политичари од партијата на власт и од опозицијата за да се открие: колку често политичарите употребуваат вербална иронија, како ја сигнализираат нивната иронична намера (сигнали на вербална иронија) и како ги формулираат своите иронични искази (типови вербална иронија).

**Клучни зборови:** *вербална иронија, политички дискурс, видови вербална иронија, сигнали за вербална иронија*

## 1. Introduction

Verbal irony (henceforward VI) is a linguistic phenomenon which is ubiquitous in almost all types of human formal and informal interactions. Its presence, however, in formal interactions is somewhat more peculiar and, consequently, requires special deliberation. Formal interaction, or formal discourse for that matter, is commonly marked with a high dose of seriousness, preciseness and correctness of expression, as well as official language usage. VI, on the other hand, is a linguistic phenomenon traditionally defined as ‘saying one thing but meaning something else, usually the opposite’. Therefore, at first glance, it may seem that there is a huge discrepancy between these two. Nevertheless, the presence of VI has always been a distinguishing feature of at least one type of formal discourse, namely political discourse.

The interconnectedness of political discourse and VI is largely due to the effect of persuasion which is in the core of political discourse. In that respect, verbal irony serves as a strategy employed by politicians in their quest to persuade the electorate to believe in their claims and deeds, and, at the same time, to disbelieve in their opponents’ actions and views. VI, as a linguistic means used for criticising political opponents and for achieving the effect of persuasion is especially prevalent during pre-election campaigns when politicians are particularly prone to articulating fierce verbal attacks against their political counterparts.

The aim of this study is to investigate the usage of VI in Macedonian politicians’ speeches delivered during a pre-election period. In fact, the study strives to confirm that VI is definitely an indispensable part of the political speech of Macedonian politicians and to highlight the types of VI as well as the signals of ironicalness used by politicians in their discourse.

The paper first provides a general overview of the theory of VI, then, it explicates the methodology of research and, in the end, it discusses the analysis of the corpus of political speeches according to the three previously mentioned parameters (frequency, types and markers of VI).

## 2. Theoretical background

VI is a very complex linguistic phenomenon. Numerous theories have attempted to define it by bringing to the fore various preconditions that an utterance must meet in order to be interpreted ironically. In that respect, an utterance could be interpreted ironically if:

- the speaker **says one thing but he/she means something else**, which is usually the **opposite** of what he/she says (The Pragmatic Approach (Grice, 1975, 1978));
- it is an **echoic mention** or **echoic interpretation** of somebody’s thoughts, utterances, attitude from which the speaker disassociates himself (The Echoic Mention/Interpretation Theory (Sperber & Wilson, 1981, 1986));
- the speaker **pretends** to be an injudicious person who is not perceiving anything or condemning anybody, when, in fact, that is exactly what he/she is doing (The Pretense Theory of Irony (Clark & Gerrig, 1984));
- it contains **allusional pretense** (i.e. the utterance is used to allude to unfulfilled expectations, i.e. to allude to the incongruity between the reality and the expectations in a pragmatically insincere manner) (The Allusional Pretense Theory (Kumon-Nakamura, Glucksberg, and

Brown, 1995) etc.

Obviously, VI is not a narrow and inflexible pragmatic phenomenon, but a large family of numerous distinct types and subtypes which are motivated by various cognitive, linguistic and social factors (Gibbs, 2000: 22). Thus, for instance, Barbe (1993) (in Partington, 2007: 1551) distinguishes between **explicit** and **implicit VI**. The explicit irony obligatorily includes phrases such as: “it is ironic that ...”, “the irony is in...” etc. (Barbe, 1993 in Partington, 2007:1551), whereas the implicit irony, does not. In the implicit irony only one part of the narration is present in the text (the dictum), whereas the other part (the implicatum) remains unuttered and must be reconstructed by the hearer (Partington, 2007:1557). Anolli, Ciceri, and Infantino (2000) highlighted the existence of **ironic criticism** versus **ironic compliments**. Ironic criticism is described as a positively formulated expression which conveys a negative message (e.g. “*This is a very delicious meal*” – when the meal is terrible and inedible). Ironic compliments are negatively formulated expression used to compliment somebody (e.g. “*You look terrible today*”- to someone who looks smart and attractive).

Depending on whether there is a contrast between the literal and the intended meaning of the expression VI can be either **antiphrastic** or **truth-telling**. In the case of the antiphrastic irony what is said is completely opposite of what is meant (e.g. “*Wonderful weather!*” – uttered during a storm by someone who absolutely hates stormy weather) (Kreuz, 1996), whereas in the case of the truth-telling irony what the ironist has on his mind is exactly what he intends to convey to his interlocutor (e.g. “*America’s allies- always there when they need us!*”) (Martin, 1992:8). Seckman and Couch (1989) (in Gibbs, 1994:372) claim that VI could either appear in the form of **sarcasm** or in the form of **jocular**. The jocular ironic utterances are playful remarks used to tell interlocutors off but in a non-serious manner, unlike sarcastic ironic remarks which convey a very serious criticism and reproach. Finally, according to some researchers not only the speech act of assertive, but also the other speech acts (commissives, expressives, directives and declaratives) can be used ironically (Brown, 1980:114 in Attardo, 2000:802). Thus, for instance, **rhetoric questions**, **over-polite requests** and **offers**, as well as **thanks** and **apologies** could be considered as separate types of VI when used ironically. What is an underlying trait of all these speech acts is the concept of pragmatic insincerity, i.e. the fact that they do not fulfill the conditions for well-formed speech acts (Kumon-Nakamura et al., 1995).

Considering the subtlety of VI and the fact that its interpretation is a very specific process of inference, i.e. implicature (Grice, 1975), some linguists (Barbe, 1995; Mucke, 1978 etc.) claim that the recognition of irony, in both oral and written discourse, is significantly alleviated by the so-called signals of VI. So far numerous such signals of VI have been identified (Muecke, 1978; Kreuz, 1996 and Utsumi, 2000). However, it would be beyond the scope of this study to discuss all of them. Consequently, the analysis would focus on detecting instances of **verbal signals of VI** such as: *lexical signals* (adjectives, adverbs, meta-linguistic expressions, exclamations, antonyms, homonyms, neologisms and idioms); *stylistic signals* (metaphors, hyperboles, litotes etc.) and *syntactic signals* (subject–object inversion and other types of inversion)<sup>3</sup> etc.

---

3 The other nonverbal markers of VI (*kinesics markers* (various facial expressions and body movements), *graphemic markers* (capital/bold/italic letters etc.) and *phonemic markers* (intonation, slow speech rate, nasalization, etc.)) will not be subjected to analysis.

### 3. Methodology and corpus

As this study targets VI in oral political discourse, initially, a corpus of political speeches was compiled by downloading authentic videos featuring pre-election campaign meetings from youtube.com. The two selected campaign meetings were organized in the city of Bitola by the ruling coalition<sup>4</sup> and the opposition coalition<sup>5</sup>, respectively, prior to the 2013 local election held in the Republic of Macedonia. Each meeting included three speeches delivered by three prominent political figures<sup>6</sup>. Although the selected six speeches were not all of equal duration, yet the total speaking times of the ruling party and the opposition politicians were approximately the same, 43 minutes and 39 minutes, respectively.

The discrimination of the ironic from the non-ironic utterances in the corpus, as well as the inspection of the types and markers of VI present in the extracted ironic utterances was carried out by both authors who in order to raise the objectivity level did the analysis separately. The high objectivity level of the analysis was also warranted by the authors' profound theoretical knowledge of VI as well as their familiarity with the current political, cultural and social circumstances in the Republic of Macedonia.

### 4. Results of the Analysis

On analyzing the corpus the first priority was to identify the ironic utterances in the political speeches, and, in that respect, several interesting insights presented themselves as noteworthy. **Firstly**, the discrimination of the ironic utterances which was carried out on the basis of the preconditions for ironicalness, uncovered that all of the identified ironic utterances met 'the echo-mentioning' precondition (Sperber & Wilson, 1981, 1986). Namely, all of the ironic utterances could be interpreted as echoic mentions of ideas, statements, deeds and behavior of the political opponents of the ironists. **Secondly**, our findings are completely in line with the contention that the *presence of VI is indeed unavoidable in political discourse* as 23 ironic sequences are identified in the analyzed political speeches. The usage of the term ironic sequence in this context is due to the fact that instead of using one single ironic utterance, political ironists mostly tend to create longer ironic sequences, perhaps, to enhance the ironic effect of their message, and, thus to achieve their ultimate goal – the effect of persuasion. The opposition politicians seem to be particularly prone to using VI. Hence, not surprisingly, they used three times as much VI as their counterparts from the ruling party. Namely, on average, each opposition politician used VI six times in his speech (22% of their total speaking time) (Chart 1), whereas each ruling party politician, used VI twice in his/

---

4 VMRO DPMNE (Internal Macedonian Revolutionary Organization – Democratic Party for Macedonian National Unity) and its coalition partners.

5 SDSM (Social Democratic Union of Macedonia) and its coalition partners.

6 In the case of the ruling coalition, the speeches were delivered by: the Prime Minister, Nikola Gruevski; the current mayor of Bitola, Vladimir Talevski (who ran for a third mandate as a mayor) and the candidate running for President of the Municipality of Bitola, Silvana Angelevska. In the case of the opposition, the citizens of Bitola were addressed by the leader of the opposition, Branko Crvenkovski, the candidate for a mayor of the city of Bitola, Mende Dinevski, and the leader of one of the coalition parties (VMRO National Party), Ljubcho Gjeorgievski.

her speech (5% of their total speaking time) (Chart 2).

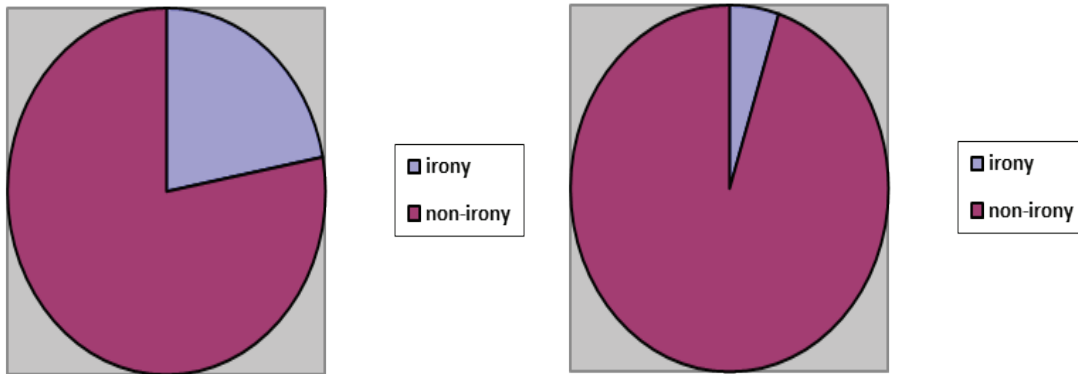


Chart1 Opposition coalition

Chart 2 Ruling coalition

**In addition**, the analysis revealed that the Macedonian politicians do not use explicit irony at all. Instead, they prefer implicit irony in the form of the speech act of assertives (77%) (1).

(1) *Почитувани граѓани, никој во нашето постоење не успеал така жестоко да не подели и меѓусебно да не испокара како народ така како тоа што го направи **пастирот, преродбеникот** Никола Груевски.*

‘Fellow citizens, no one in our existence so far has managed to divide us so vigorously and to make us confront each other as a nation, as **the pastor, reformer, Nikola Gruevski** did.’

The irony in this utterance arises from the usage of the nouns ‘pastor’ and ‘reformer’ as attributes to the Prime Minister. According to the opposition leader, despite Prime Minister’s claims that he works for the spiritual and financial wellbeing of his people, he does the opposite – he spreads discord and hatred among his people.

Types of VI	explicit vs. <u>implicit</u>	<u>assertives</u> vs. other speech acts	<u>truth-telling</u> vs. counterfactual	<u>ironic criticism</u> vs. ironic compliments	<u>sarcasm</u> vs. jocularly
	%	0% 100%	77% 23%	45% 32%	32% 0%

Table 1 Types of VI in the analyzed political speeches

Macedonian politicians also seem to prefer truth-telling irony (45%) (2) over antiphrastic irony (32%). Not surprisingly, there were no instances of ironic compliments and jocularly in the analyzed political discourse. Whereas, the instances of sarcasm were very noticeably present (32%) (3).

(2) *На 24 Во недела вие ќе гласате за локална власт но бидете свесни во исто време со истиот ваш глас или давате или одземате легитимитет на тиранијата на Груевски со фамилијата.*

'On 24<sup>th</sup>, on Sunday, you shall vote for your local authorities, but be aware that with your vote you either give or take the legitimacy of Gruevski and his **family's** tyranny.'

The ironist in this ironic utterance means exactly what he says, however, the entire utterance obtains an ironic overtone due to the usage of the word 'family' which is used metaphorically to refer to the Government and the Prime Minister's closest associates.

(3) *Преѓеска во Демир Хисар, градоначалникот кажа од некогашните 20 000 жители на Демир Хисар, прашање е сега дали само 8 000 можат да се избројат. Тоа за жал станува сликата и на исток и на запад и во централна Македонија. Е тоа е за жал нивното најголемо дело.*

'Earlier in Demir Hisar, the mayor said that from 20 000 people who once lived in Demir Hisar, it is now questionable whether 8 000 people could be counted. Unfortunately, this is the image in the East, in the West and in Central Macedonia. **Unfortunately, this is their greatest deed.**'

The ironist, in this ironic instance is obviously using the harshest form of irony- sarcasm as he wants to express strong disapproval and criticism for the ruling party which according to him, is the main culprit for the massive emigration from the Republic of Macedonia.

**Finally**, as depicted in Table 2 Macedonian politicians use a wide range of lexical, stylistic, syntactic and textual signals to signal their ironicalness.

LEXICAL				STYLISTIC			SYNTACTIC	TEXTUAL	
colloquial words	dialects	archaic words	names surnames nicknames	diminutives	metaphors	litotes	hyperboles	rhyme inversion elipsis	contrast
3	1	1	4	1	4	4	5	1	4

Table 2 Verbal signals of VI

The lexical signals used in the analyzed political speeches encompassed dialect words (e.g. kapadajlok -"macho"), archaic words (e.g. arach -"tax") and diminutives (e.g. directorchinja – "self-styled managers"). Addressing a political opponent by his/her first name (e.g. *Branko*), surname (e.g. *Taleski*) or nickname (e.g. *Grujo*) could also be considered as one of the lexical signals used to signal ironicalness (4). As none of these are compatible with the formal register, they were obviously applied to signal the switch from formal to informal register which, in turn, signaled the ironic intent of the speaker.

(4) *... И **Талески** бидејќи бегаш, јавно те повикувам на телевизиски дуел кога сакаш и каде сакаш па да расчистиме и за мојот мандат и за твојот градоначалнички, и за проектите мои и за осумте години твои и за мене и за **Бранко** и за тебе и за **Грујо**...*



‘And **Taleski** since you are running away from me, I am publically calling you to a TV confrontation so that we could set things straight about my mandate and your mandate as a major, about my projects and about the 8 years of yours and about **Branko** and me and about **Grujo** and yourself...’

In (4), however, apart from the abovementioned lexical signals, the ironist also uses rhyme (“*проектите мои и за осумте години твои*” (“*my projects and about the 8 years of yours*”)), inversion (“*осумте години твои*” (“*the 8 years of yours*”)) and ellipsis (“*твојот градоначалнички (мандат)*” (“*your (mandate) as a major*”)) as additional syntactic verbal signals of irony.

As to the stylistic signals, i.e. the figures of speech used to signal ironicalness, metaphors prevailed in the analyzed political speeches (5).

(5) *Затоа што оние кутри уплашени и збунети луѓе не го заслужуваат нашето внимание бидејќи така уплашени и пуштени низ воздухот во слободно паѓање на 24 ќе го послушаат нивниот лидер и ќе одат до крај и ќе се распрснат во парчиња безброј и тој е искрен кога им вели дека одат до крај.*

‘Today for the first time I am not going to talk about the opposition, because those poor, scared and confused people do not deserve our attention, as being so sacred **they are left to fall freely in the air, and on 24<sup>th</sup> they would listen to their leader and will go all the way to the very end disintegrating into myriads of pieces, because their leader is honest with them when he tells them that they will go all the way to the end.**’

The opposition, according to their opponents’ estimation, is expected ‘to go to the very end and to disintegrate into myriads of pieces’, which metaphorically refers to their very likely disintegration which will happen immediately after their electoral defeat.

Finally, creating a contrast within the ironic sequence of utterances was also one of the very frequently applied signals of VI in the political speeches. Namely, according to Mucke (1978:366) this signal, which he dubs ‘text and co-text’ signal of irony, is used when the ironist feels that he/she cannot rely on the context. In those cases, in order to signal the irony, the ironist must create a verbal context, i.e. to juxtapose two parts of the text, which could be achieved by a gradual or abrupt shift in the expressions he/she is using or a shift in the content itself (6).

(6) *500 милиони евра затворија во камења, во мермер, во бронза, во барокни фасади во центарот на Скопје на 1 км квадратен. Народот нема леб да јаде а фараонот Груевски со народни пари си подига споменици на своето владеење.*

‘500 million euros were ‘closed’ in stones, marble, bronze, baroque facades in the center of Skopje on 1 sq kilometer. People are starving, whereas the Pharaoh Gruevski with their money is building himself monuments of his rule.’

The contrast within this ironic sequence is due to the creation of two opposite images within one and the same context: the image of lavish squandering of the national budget on monuments, on the one hand, and the image of a starving nation, on the other hand.



## 5. Conclusion

This paper tackles the issues of VI usage in Macedonian political discourse. More precisely, being construed as a pilot study which only traces the path for a much more significant and comprehensive study on VI, it tackled VI from three important perspectives: its presence in Macedonian political discourse where it functions as an ideal strategy for persuading the electorate to disbelieve the political opponents of the ironist; as well as the types of VI and verbal signals most frequently employed by Macedonian politicians to signal ironicalness.

The study showed that VI is inextricably connected to political discourse despite the seeming incongruity of these two phenomena. Furthermore, Macedonian politicians prefer using truth-telling irony and sarcasm when they wish to disparage and destroy their counterparts' reputations. They signal the ironicalness of their utterances by using a variety of verbal signals of irony (a variety of lexical, stylistic, syntactic and textual signals) with which they switch from formal to informal register in order to enhance the ironic effect of their messages and, ultimately, the effect of persuasion.

### References:

- Anolli, L., Ciceri, R., & Infantino, M. G. (2000). Irony as a game of implicitness: acoustic profiles of ironic communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29, 275-311.
- Attardo, S. (2000). Irony as relevant inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32, 793-826.
- Barbe, K. (1993). "Isn't it ironic that. . .": Explicit irony markers. *Journal of Pragmatics*, 20, 579-590.
- Barbe, K. (1995). *Irony in context*. Amsterdam: Benjamins.
- Brown, R. L.J. (1980). The pragmatics of verbal irony. In: Roger W. Shuy and Anna Shnukal, (Eds.), *Language use and the uses of language*, Washington, DC: Georgetown University Press, 111-127.
- Clark, H. H. & Gerrig, J. R. (1984). "On the pretense theory of irony". *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 121-126.
- Gibbs, R. W., (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol*, 15, 5-27.
- Grice, P. H. (1975). *Logic and conversation*. New York: Academic Press.
- Grice, P. H. (1978). Further notes on logic and conversation. In P. Cole (Eds.), *Pragmatics: Syntax and semantics*, 9, 113-127.
- Kreuz, R. (1996). The use of verbal irony: Cues and constraints. In J. Mio & A. Katz (Eds.), *Metaphor: Implications and applications*, 23-38.
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S. & Brown, M. (1995). How about another piece of pie: the allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124 (1), 3-21.
- Martin, R. (1992). Irony and universe of belief. *Lingua*, 87, 77-90.
- Muecke, D. C. (1978). Irony markers. *Poetics*, 7(4), 363-375.
- Partington, A. (2007). Irony and reversal of evaluation. *Journal of Pragmatics*, 39 (9), 1547-1569.

- Seckman, M. A., & Couch, C. J. (1989). Jocularly, sarcasm, and relationship. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(3), 327-344.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1981). Irony and the use–mention distinction. In Cole, P. (Eds.), *Radical pragmatics*, 295–318.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford, Basil Blackwell.
- Utsumi, A. (2000). Verbal irony as implicit display of ironic environment: distinguishing ironic utterances from nonirony. *Journal of Pragmatics*, 32, 1777-1806.

**Silvana Neshkovska**, MA., teaches ESP at the Faculty of Administration and Information Systems Management at ‘St. Kliment Ohridski’ University in Bitola, R. Macedonia. Her field of interest is pragmatics. She is currently undertaking her doctoral studies and writing her doctoral thesis titled “Expressing Verbal Irony in Formal and Informal Speech in Macedonia and English”.

**Jovanka Lazarevska-Stancevska, Ph.D.** is Associate Professor and the Vice Dean of Academic Affairs at the Faculty of Philology “Blaze Koneski”, “Ss Cyril and Methodius” University - Skopje, Republic of Macedonia. She teaches English Grammar and English Lexicology at undergraduate level, and Introduction to Cognitive Linguistics at postgraduate level.

## Literature as Language: Using a Historical-Cultural Methodology in Teaching American Literature

Gerald SIEGEL

York College of Pennsylvania, USA

gsiegel@ycp.edu

### Abstract

Viewing American literature in a conventional survey of major writers can acquaint students with important literary selections and provide them with a chance to apply their knowledge of the English language, but this methodology, even if accompanied by student access to Macedonian translations of the works being read, achieves only partial understanding. Abandoning traditional emphasis upon canonical authors and readings and moving instead to a historical-cultural orientation for these courses can deepen student understanding of the English language while it places the readings within the culture that produced and informed them. This discussion describes an American literature curriculum structured around various modes of critical inquiry and which includes historical-cultural approaches within this structure. It next provides a rationale for teaching American literature in this manner rather than as a simple chronological survey and presents implications for the course of this decision. The paper then models such a course and describes experiences in teaching it. Among topics addressed are the functions of regions and regionalism, incorporating study of dialects and their contexts, placing literature within social and "new historicist" parameters, dealing with highly emotional connotations and associations, and incorporating diversity into the study of American literature. Sample syllabi are provided.

**Keywords:** American literature; teaching methodology; survey courses; English language

### Апстракт

Погледот врз американската книжевност употребувајќи еден конвенционален преглед на најзвучните автори може да ги запознае студентите со одредени значајни книжевни избори, истовремено давајќи им прилика да го употребат своето знаење на англискиот јазик, но оваа методологија, дури и ако вклучува пристап на студентите до македонски преводи на делата кои се читаат, успева да постигне само делумно разбирање. Ако го напуштиме ова традиционално инсистирање на канонски автори и текстови и преминеме кон историско-културна ориентација за овие курсеви, тоа може да го продлабочи разбирањето на студентите на англискиот јазик, истовремено поставувајќи ги текстовите во културата која ги има создадено. Во оваа дискусија, ќе опишеме една програма по американска книжевност која е структурирана околу различни начини на критицизам и која вклучува историско-културни пристапи во структурата. Исто така, ќе дадеме основни начела за предавање на американската книжевност на овој начин, а не како едноставен хронолошки преглед, и ќе ги презентираме импликациите за самиот курс како резултат на оваа одлука. Понатаму, ќе дадеме пример на еден таков курс и ќе ги опишеме искуствата од предавањето на истиот. Темите кои ќе бидат разработени ќе ги вклучат функциите на регионите и регионализмот, изучувањето на дијалектите и нивните контексти, поставувањето на книжевноста во рамките на социјални и „ново-историцистички“ параметри, работејќи со емотивни конотации и асоцијации и вклучувајќи ја разноликоста во изучувањето на американската книжевност. Примери од програмите се дадени после текстот.

**Клучни зборови:** американска книжевност, методологија на наставата, прегледни курсеви, англиски јазик.

## 1. Introduction

Knowing vocabulary is only part of what is needed in studying the literature of another language. Contexts and social significance, connotations and variations from modern Edited American (i.e., “standard” or General American) English—all these can affect what is being said in a given work beyond reader comprehension of the words of the text. A literature course for language learners is most effective when it encourages this sort of enhanced experience. These comments advocate and describe an alternative approach to teaching or studying American literature that can help improve that comprehension.<sup>7</sup>

## 2. Backgrounds and Rationale

Several years ago, the York College English and Humanities Department restructured its English Literary Studies major to group courses by modes of literary inquiry (author, genre, theory and thematics, historical and cultural).<sup>8</sup> One result of this change was that the introductory undergraduate courses, including American Literature, ceased being highly canonical “coverage based” surveys and instead adopted a historical-cultural orientation including increased representation of women and minority authors.<sup>9</sup> This pattern does not so much eliminate the concept of a survey for these introductory courses as it provides an alternative structure for them. Instead of an arbitrary laundry list of canonical or frequently anthologized authors, a selection of both familiar and less familiar writers is taught in relation to significant events and movements in American history and against backgrounds of American culture. The result can be improved understanding of vocabulary, as words which may be known to students in one sense gain new significance or yield new meanings and the literature itself gains significance by being presented within historical and cultural contexts instead of simply as *belles lettres*.

A special problem encountered in working with English language learners in literature classes has been clarifying social connotations and implications. Even simple words have multiple uses; how many language classes, for example, teach that “turkey” is not just the name of a bird, but can also be used in colloquial American English to refer to an inept or incompetent individual? Other terms can be controversial in some contexts. While “boy,” for example, can seem simply a neutral term for a young male, in certain contexts involving African-Americans, it can have the effect of an insult. And many terms related to African-Americans or other ethnic or minority groups have different connotations depending upon the historical and social context in which they are used and even depending upon the speaker. Recognizing a word in such situations is only part of linguistic

<sup>7</sup> These suggestions grew partly out of experiences both at York College, the author’s home institution, and in Macedonia, both as a two-time Fulbright professor at Cyril and Methodius University (1988-89 and 2004-05) and as a visiting professor at FON University in 2010.

<sup>8</sup> Each student prepares a short research paper that investigates a topic related to the course. At these “report” sessions, groups of students present oral reports to the class on the findings of those papers. These reports are grouped so that they complement the readings at that stage of the course.

<sup>9</sup> This approach was most notably advocated by Paul Lauter in his 1983 book *Reconstructing American Literature* (New York: Feminist Press of CUNY). His main ideas can also be accessed by those with access to JSTOR items in a brief article: Lauter, P. (1984). Reconstructing American literature: a synopsis of an educational project of the Feminist Press. *MELUS* ( 11:1 ), 33-43. He also incorporated these theories into a pioneering anthology, *The Heath Anthology of American Literature* (1990), which as of 2014 is in its fifth edition with Lauter as general editor.

knowledge, and using the wrong word can often lead to repercussions.

In some cases, students can identify the term, but are unsure about pronunciation—a special problem when words like “water” or “root” are pronounced differently in different parts of the country. Slang or expressions words from American sports like baseball or American football (for example, “take a swing at it” or a title like that of an Irwin Shaw short story named “The Eighty-Yard Run”) are heavily connotative, and use of the term “sports” as a plural is American usage. Regional terms can pose special challenges: for example, carbonated beverages may be called “soda,” “pop,” “soda pop,” or “tonic,” depending upon the region of the country.

Those social and cultural elements also appeared when I talked about literary backgrounds and contexts with my Macedonian students. They were unsure when slavery existed in America, for example, in some cases trying to relate the term to the 20<sup>th</sup> century, and were unclear about such events as the Revolutionary and Civil Wars. Unless they had actually visited the U.S., they tended to have problems with geography and regional differences, an important lack when one tries to examine setting.

This need for historical and cultural awareness is not specific to Macedonians trying to study English. Recently, I had groups of students in two of my American classes describe the difficulties they found in two works that had been translated into English: Mateja Matevski’s poem “Banished from Paradise” and Eugene Ionesco’s one-act play “The Gap.” In the case of the first work, both groups determined that cultural awareness—knowledge of the Bible story of the expulsion from Eden—was the key to understanding the work itself. In contrast, even though Ionesco was a more familiar name, they needed to understand the European examination approach to assessment and the centralized nature of French higher education. They could figure out that the name of the protagonist, “the academician,” had something to do with being a professor, but had no awareness of the character’s position as part of the French Academy, or even what the Academy was.

If we look at actual examples from American Literature, it’s possible to see ways in which the historical/cultural approach may be needed to clarify meaning. Consider first some samples of *words and phrases* which themselves, even if understood as vocabulary terms, pose problems:

- In Harriet Beecher Stowe’s *Uncle Tom’s Cabin*, financially challenged slave owner Mr. Shelby calls a young slave by what may seem an innocuous generic name—“Jim Crow”—which would have multiple racist associations to an American today and which historically suggests the restrictive laws against African-American rights which emerged in the years following Reconstruction.
- In a scene from Mark Twain’s *Adventures of Huckleberry Finn* in which some townspeople, angry at the way the proud and imperious Col. Sherburne has shot and killed the town drunk over a perceived insult, cry out “lynch him” against Sherburne. Here, the term, although often perceived as referring to a racist attack, designates only the act of violence.
- Unusual syntax forms part of the “hard-boiled” style of mystery writer Raymond Chandler’s “Red Wind,” in a scene described thus: “He put the gun on the barman and me” (meaning he pointed the gun). The phrase “hard-boiled” itself (as a literary style) may need explanation as well.
- Slang—and dated slang at that—is used in describing a country club dance in Fitzgerald’s “Bernice Bobs Her Hair.” We’re told here about “a few disappointed stags caught in midfloor

as they had been about to cut in” in an account (using at least two terms in unfamiliar ways) of some single males at the dance who, in an accepted custom, had been about to tap the male partner of a dancing couple on the shoulder, a sign that they wished to replace that partner.

Needed *cultural* cues appear in multiple works as well; the contexts are important for a complete understanding of the works concerned in situations like these.

- For an understanding of various early colonial narratives, one needs to know about the differences in location, economic conditions, and types of settlers at Plymouth Plantation on Cape Cod and at the Massachusetts Bay colony in the Boston area.
- The backgrounds of the Transcendentalists are clearer for readers aware of the town of Concord and of the intellectual influences of the nearby Boston area.
- In *Walden*, Thoreau talks about the importance of paying tuition for college or university education, and in “The American Scholar,” Emerson comments about the “pecuniary [or financial] foundations” that support higher education. Both of them are alluding to private non-profit higher education, a concept which may be unfamiliar to many European readers even if they do recognize the words used.
- Robert Lowell, in his confessional poem “Memories of West Street and Lepke,” refers to a “C.O,” someone subject to the American military draft in the years prior to 1974 who could claim “conscientious objector” status, usually based upon religious grounds, that sometimes, but not always, permitted alternate non-combat service.

Thus, multiple terms become meaningful only if viewed through a cultural lens.

### 3. Content of the course

Changing the approach of such a course means that it must be compiled on a basis other than an arbitrary canon—an approach which I have heard described as a class in which students read “eight dead white guys and Emily Dickinson.” What, then, should be included in such an American Literature course—and what gets dropped in the curriculum reform process?

Certainly there are traditionally included authors whose contributions, accomplishments, and influences are so significant that they merit inclusion as good literary history: Poe, Twain, Frost, Hemingway, and others like them continue to be taught. But there are changes, in part as a result of canon reform. While these more established authors are included, there may be fewer total pages devoted to each than in the past. Popular works and selections from mass culture, works from folk cultures, and works that go beyond fiction, poetry, and drama are now included in the American Literature course. In perhaps the most obvious change, there is an increase in writings by less-represented groups—women, ethnic minorities, immigrants—an increase which has brought a new richness and diversity to our literature, but which has also meant a reconsideration of *which* works should be taught, given the finite limitations of a one-semester (or even a two-semester) academic course.

The description provided next isn’t designed to be either prescriptive or a “one-size-fits-all” course; it is simply an account of how I have developed an introductory American Literature class around this historical/cultural model. But perhaps, both for students or professors, some of these



practices will prove useful.

I have eliminated from the current course such figures as Michael Wigglesworth, Jonathan Edwards, Timothy Dwight, Joel Barlow, Edward Taylor, Philip Freneau, the so-called “schoolroom” poets (Holmes, Lowell, Longfellow, and Whittier), Howells, E.A. Robinson, Sandburg, Dreiser, Hart Crane, and Steinbeck, for example (although I retain some of these authors as subjects for student reports). I also decided to include only one dramatist, Eugene O’Neill, in order to make room for other readings. Replacing these becomes a matter for the individual teacher, and there are some I have not included that others might find interesting. For example, the textbook I use<sup>10</sup> suggests, for the earlier periods, selections such as Christopher Columbus, “Dine Bahane: The Navaho Creation Story,” Sarah Kemble Knight, Olaudah Equiano, Royall Tyler, Judith Sargent Murray, and Susanna H. Rowson.

Whom *do* I include and why? As I’ve already mentioned, I retain some of the most significant traditional figures because they *are* important to literary history. But many of these writers fit into a historical/cultural model anyway. For example, Fitzgerald and Hemingway provide connections to the 1920’s and to the post-World-War I generation, respectively. Poe and Hawthorne, while accessible from a conventional formalist viewpoint, can also be linked with the evolution of the magazine and publishing industry and, in Hawthorne’s case, to Puritan culture, examples of which we also read. Even someone like Emily Dickinson, as recent scholarship notes<sup>11</sup>, was influenced by knowledge of the Civil War, and she also numbered at least one leading popular author, Helen Hunt Jackson, among her friends. There are, of course, also groups of writers as well who fit into the course. Most notable here are the New England Transcendentalists—not just Emerson and Thoreau, but others influenced by them, such as Nathaniel Hawthorne, the feminist writer and for a time editor of the *Dial* Margaret Fuller, and, in terms of shared ideas, even Walt Whitman.

Some literary movements also bring together groups of writers who may be studied within a cultural context. Regionalism (or local color writing) writing is one such grouping that my students have especially enjoyed working with. This type of writing became especially popular in the decades following the Civil War, possibly because it provided a bridge to the realism that American critics encouraged after 1880 and perhaps also because there was an increased sense of local and regional pride after the divisive forces of the war and of Reconstruction.

Different authors stress different regional elements, but the stories, which can range from the somewhat sentimental to grim realism, share similar traits. Typical features include emphasis on regional settings, presentation of regional character types, depiction of the customs and values common to the region, and, perhaps most significantly, use of various local dialects. In the second semester of the course, we examine several works that show varying degrees of skill in the depiction of dialect and local customs, beginning with Mary E. Wilkins Freeman’s “New England Nun,” which stresses values and character types over dialect, continuing to Charles W. Chesnutt’s “The Goophered Grapevine,” a story from the collection *The Conjure Woman*, which depicts both Northern White and Southern Black dialects, but in transcriptions that my students found difficult to read. We move next to the Creole dialects of New Orleans in *The Awakening* by Kate Chopin. When we go on to

---

<sup>10</sup> The text currently used for both semesters of this course is McMichael, G. *et al.*, Eds. (2011). *Anthology of American Literature* (10th ed., vols. 1 and 2). Upper Saddle River, NJ: Longman. This particular text has proved to be an effective choice for a historical-cultural offering, not only because of the authors included, but because it includes introductory sections for each unit of works selected especially for their relevance to establishing a historical context.

<sup>11</sup> See, for example, Friedlander, B. (2009). Emily Dickinson and the battle of ball’s bluff.” *PMLA* (124:5), 1582–99.

Mark Twain, students are able to appreciate the skill he demonstrates with multiple Black and White dialects in *Adventures of Huckleberry Finn*. Later in the course, we return to the examination of dialect, this past semester in works by Jean Toomer, William Faulkner, Richard Wright, James Baldwin, Tomas Rivera, and Junot Diaz.

Other groupings of writers also can be relevant for this course: for example, literary romanticism and 19<sup>th</sup> century thought bring together some authors; realism and the emerging industrial era provide a natural cluster of authors; Darwinian thought provides a background for naturalism; and events such as the 1913 Armory Show of so-called “modern art” provides a common starting point for study of literary modernism.

Certain historical events can also become centers of gravity for examination of works, even if we are not beginning with the authors themselves. Thus, warfare becomes a focus, but may include such disparate choices as Benjamin Franklin on the tensions of the pre-Revolutionary period, Henry David Thoreau being critical of the Mexican War in “Civil Disobedience,” Stephen Crane reflecting upon a Civil War which was history to him in *The Red Badge of Courage*, Ernest Hemingway describing events from World War I, and Craig Mullaney providing a brief memoir about the current war in Afghanistan. Cultural phenomena can likewise give coherence to groups of works: slavery and reconstruction, for example, bring together selections by Harriet Beecher Stowe, Thoreau, slave narratives such as that of Harriet Jacobs, and the comments of Frederick Douglass. A range of cultural topics can provide a similar shaping function, including such themes as Witchcraft, Women’s Rights, Civil Rights, or even a look at everyday life in certain periods.

#### 4. Structure and Methods

Some of these organizing patterns, at times overlapping, operate in the course as I teach it. (We’ve already seen how dialect can do this.) American Literature is taught as two separate 3-credit courses, each meeting three hours a week for 15 weeks. In the following sample listings, authors from both semesters have been grouped into single lists. Works from the first semester are shown in *Italics*.

- **New England history and values:** *Bradford, Morton, Winthrop, Bradstreet, Sewall, Hawthorne, Emerson, Thoreau, Fuller, Freeman, Frost, Lowell*
- **Diversity:** *Wheatley, Douglass, Jacobs, Cullen, Toomer, Wright, Baldwin, Rivera, Diaz, Silko*
- **Everyday life:** *Bradford, Bradstreet, Byrd, Sewall, New England Primer, Franklin, Freeman, Chopin, Rivera, Diaz*

Appendices 1 and 2, taken from syllabi, show the lists of readings for each half. Because I expect students to have read the selections *before* the day on which they are discussed, I limit the number of long assignments. Some of the relevant longer works can become the topics of student presentations.<sup>12</sup>

Because student involvement is important to this course, I use continuous assessment—quizzes and response essays accompanied by class participation. I also provide lists of guide questions

<sup>12</sup> A number of internet sources exist for those wishing to locate accessible materials for student use. In addition, information about background sources can be found at [jerrysiegel.net](http://jerrysiegel.net), a web page originally developed for FON University (Skopje, Macedonia) students



for most works, especially the longer ones, so that students have help in doing their reading and so that they have a starting point for active class discussion. Typically, I'll have groups of 3-4 students each preparing answers to different questions from the guide sheets. Each course also has three or four tests, one of which may be designed as a comprehensive final. The two semester-long courses are each completely separate offerings.

While many of the students in these classes are majors in either English Literary Studies or English-Education, a number of them are not department majors, but take the course as part of a campus-wide general education program; the historical-cultural approach seems to work equally well for all the students in the class. Similarly, it enables such a course, if used as a language class for ELL purposes, to serve a wide range of students.

**Dr. Gerald Siegel** is a Professor of English and literature at York College, Pennsylvania, USA. He teaches Introduction to Literature, American literature course, English Literature Studies, courses in writing. He is a coordinator and advisor of Secondary Education-English and Secondary Education-Communication.

## Appendix 1: SAMPLE FROM LIT281 (FALL) READINGS AND ASSIGNMENTS

- 8/27 Introduction to course.
- 8/29 ***The Literature of Early America***, 1-12. ***Explorations, Everyday Life and Witchcraft***. Smith, 41; General History, 43, all excerpts. Bradford, 80; \*Morton, 104;
- 9/3 Winthrop, 113; Journal, 115. \*The New England Primer, 145. Bradstreet, 152;
- 9/5 \*Mather, **2. Personal Narratives**. Sewall, 220; Diary
- 9/10 Rowlandson, 235; \*sel. from "A Narrative...": 235 (Byrd, 281 Secret Diary, 282.
- 9/12 ***The Literature of The 18th Century***. Franklin, 375; Old Mistresses Apologue; Autobiography,
- 9/17 ***The Literature of the Early to Mid-Nineteenth Century***, 686-700. Wheatley, 663
- 9/19 **TEST #1.**
- 9/24 **REPORTS #1.**<sup>13</sup> \*Irving, 739; \*Rip Van Winkle, 743; \*Adventure of the German Student
- 9/26 Poe: 715, 880;
- 10/1 Poe:
- 10/3 **REPORTS #2.** Hawthorne, 1067
- 10/8 Conclude Hawthorne: **REPORTS #3.**
- 10/10 Melville, 733, 1310: Hawthorne and His Mosses, 733. *Billy Budd*, 1413.
- 10/17 Continue *Billy Budd*. Melville \*[poetry]
- 10/22 **TEST #2.**
- 10/24 ***Transcendentalism in New England***. Begin Emerson, 938; Poetry, 1026-36: Prose selections *Nature*, 940 (the following sections only: Introduction, Nature, Commodity, Beauty, Discipline).
- 10/29 Emerson. The American Scholar, 969.
- 10/31 \*Fuller, 1054: Woman in the Nineteenth Century, 1056-66. **REPORTS #4.**
- 11/5 Thoreau, 1594; Civil Disobedience, 1596. Begin following from Walden
- 11/7 Conclude Thoreau. **REPORTS #5.**
- 11/12 **TEST #3.**
- 11/14 ***Slave Narratives and Popular Writing***. \*Stowe, 1881: from *Uncle Tom's Cabin*, 1883-1901— preface, chapter VII. \*Fern, 1901; selections from 1903-15. **REPORTS #6.**

---

<sup>13</sup> Each student prepares a short research paper that investigates a topic related to the course. At these "report" sessions, groups of students present oral reports to the class on the findings of those papers. These reports are grouped so that they complement the readings at that stage of the course.

11/19 Douglass; 1516: *Narrative of the Life of Frederick Douglass*, 1517-74, chapters I-III, IX-XI.

11/21 **REPORTS #7.** \*Jacobs, 1952: *Incidents in the Life of a Slave Girl*, 1953.

11/26 Conclude \*Jacobs. Alcott, 1999: *Little Women*, 2002-33.

12/3 **A Poetic Pioneer.** Whitman, 2055: "Song of Myself," 2072-2118.

12/5 Whitman: continue "Song..."; "When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd," 2139; \*Children of Adam, 2120 (four poems); \*Calamus, 2123 (three poems), and \*Drum-Taps, 2134 (poems 1-4).

12/10 **TEST #4**

## **Appendix 2: SAMPLE FROM LIT282 (SPRING) READINGS AND ASSIGNMENTS**

1/23 **Introduction to course.** If time, begin Dickinson (see 1/23).

1/25 **The Literature of the Late Nineteenth Century**, 1. Dickinson,

1/28 Complete Dickinson. **Local Color and Regionalism.** [IA] \*Freeman, 412

1/30 Chessnut, 457; \*The Goophered Grapevine, 458.

2/1 Complete stories. Intro. To Chopin, 687. Begin *The Awakening*, 697.

2/4-6-8 Continue Chopin. **Report choices due by today.**

2/11-13-15 Twain, 199, *Adventures of Huckleberry Finn*, 216. \*The War Prayer 410.

2/18-20-22 James, 501: *Daisy Miller*, 502.

2/25 **TEST #1.**

2/27 **Naturalism in Literature.** \*Crane, 786: The Open Boat, 791. \*Norris, 865: A Deal in Wheat, 866; London, 873: The Law of Life, 874.

3/1 **The Literature of the Twentieth Century (1900 to 1945)**, 986. **REPORTS #1.**

3/11 **REPORTS #2**

3/13-18-20 **Currents in Modernist Poetry.** Frost, 1126:

3/22-25 Eliot, The Love Song of J. Alfred Prufrock, \*Journey of the Magi, 1384; The Waste Land, 1368.

3/27 Begin **New Directions in Poetry.** cummings, 1386;. Stevens, 1435:

4/8 Cullen, 15.28: \* W. C. Williams, 1450: Tract, 1454; Danse Russe, 1456; The Red Wheelbarrow, 14

4/10 **REPORTS #3.**

4/12 **American Drama.** \*O'Neill, 1286: \*The Hairy Ape, 1287

4/15 **TEST #2.**

4/17 **Fiction of the 20's and 30's** Fitzgerald, 1556: \*Winter Dreams, 1558; Bernice Bobs Her Hair, 1574. Toomer, 1532: Blood-Burning Moon, 1533.

4/19 Complete stories. **The Literature of the Twentieth Century** 1652. Faulkner, 1595: Barn Burning,

4/22 Hemingway, 1591: In Another Country, 1592.

4/24 Wright, 1694: The Man Who Was Almost a Man, 1695. \*Baldwin, 1784: Sonny's Blues, 1785.

4/26 Confessional Poets. R. Lowell: Memories of West Street & Lepke, Skunk Hour; For the Union Dead

4/29 Plath, Lady Lazarus; Daddy, Beat Poetry. Ginsberg, Howl; A Supermarket in California, 1755.

5/1 Complete Plath and Ginsberg. **REPORTS #4.**

5/3 Rivera, 1852: And the Earth Did Not Part. **The Literature of the Twenty-first Century**, 2355.

[background reading]. Diaz, How to Date a Browngirl, Blackgirl, Whitegirl, or Halfie, 2274.

5/6 Complete stories. Silko, 2068: The Man To Send Rain Clouds, 2068; Coyote Holds a Full House in His Hand, 2072. \*Mullaney, Purgatory, 2254

5/8 **REPORTS #5.** Papers for #5 are also due today.

5/15 **Exam date (tentative)--8:00-10:00 a.m.. TEST #3.**

## The pragmatic role of textual metadiscourse markers in English and Macedonian editorials

Zorica TRAJKOVA

“Ss Cyril and Methody” University – Skopje  
trajkova\_zorica@flf.ukim.edu.mk

### Abstract

This paper explores the role and pragmatic function of textual metadiscourse markers in editorials as a written genre. It aims to demonstrate how Macedonian and American editorial writers organize the text and direct the readers towards the appropriate interpretation of the intended message through the use of transition markers, evidentials and code glosses. These markers help the writers to connect, order and contrast arguments, clarify and support them with evidence from another source. Since it is assumed that the choice of markers defines the format of the genre, an analysis of this kind would reveal the way in which editorials differ in both societies. The corpus consists of 9 editorials from American newspapers and 9 editorials from Macedonian newspapers. The analysis showed that the most frequently used markers in the Macedonian editorials were the transition markers, whereas in the English editorials writers mainly used code glosses and evidentials. Although carried out on a relatively small corpus, this analysis gives a clear indication of the ways editorials, as well as the writers' style, differ in both societies. In addition, it shows cultural differences in the preference of use of the various subcategories of the markers analysed.

**Key words:** textual metadiscourse markers, code glosses, evidentials, transition markers, editorials

### Апстракт

Во овој труд се истражува улогата и прагматичката функција на текстуалните метадискурсни маркери во воведниците како пишан жанр. Целта е да се покаже како македонските и американските новинари го организираат текстот и ги насочуваат читателите кон соодветна интерпретација на истиот преку употреба на транзициски маркери, евиденцијали и појаснувачи. Со помош на овие маркери пишуваците ги поврзуваат, надоврзуваат и спротивставуваат аргументите, ги појаснуваат и ги поткрепуваат со докази од некој друг извор. Земајќи ја предвид претпоставката дека изборот на маркери го дефинира форматот на жанрот, се очекува дека ваквата анализа ќе покаже на кој начин воведниците се разликуваат во двете општества. Корпусот се состои од 9 воведници од американски весници и 9 воведници од македонски весници.

Анализата покажа дека најчесто употребувани маркери во македонските воведници се транзициските маркери, додека пак, во англиските воведници, пишуваците главно употребуваат појаснувачи и евиденцијали. Иако спроведена на релативно мал корпус, анализата дава јасна индикација за начинот на кој воведниците и стилот на пишуваците се разликуваат во двете општества. Исто така, анализата укажува и на културни разлики при изборот на употребата на различните поткатегории на маркери. Во целина, истражувањето помага да се сфати подобро прагматичката улога на текстуалните метадискурсни маркери во воведниците.

**Клучни зборови:** текстуални метадискурсни маркери, појаснувачи, евиденцијали, транзициски маркери, воведници.

## 1. Introduction

This article explores the role and pragmatic function of three categories of textual metadiscourse markers: transition markers, evidentials and code glosses, in editorials as a written genre. The aim is to see to what extent these markers are used in this specific genre in two different societies (Macedonian and American) and how the use of these markers defines editorials as specific written genre in both societies. It is expected that the analysis will show how Macedonian and American editorial writers organize the text and direct the readers towards the appropriate interpretation of the writer's intended message.

Metadiscourse as a term was coined by Zellig Harris in 1959 and it refers to the features speakers/writers use in order to guide listeners'/readers' perception of their message and persuade them to share and accept their opinions (Hyland, 2005: 3-4). There has been plenty of research on the use of metadiscourse markers in writing (Crismore et al., 1993; Hyland, 1998, 2005; Ädel, 2006), and a few on their usage in editorials (Le, 2004, 2009; Dafouz-Milne, 2008).

When linguists tried to define metadiscourse, they followed Halliday's classification (1974), according to which language has three main metafunctions: *ideational* (the proposition itself), *interpersonal* and *textual*. Therefore, according to many of them (Crismore et al., 1993; Hyland, 1998), metadiscourse can be *textual* and *interpersonal*. *Textual metadiscourse* organizes the text and directs readers towards the intended interpretation. *Interpersonal metadiscourse*, on the other hand, helps writers to express their attitude towards the proposition and establish a certain relationship with the readers. In this article, the analysis focuses on three textual metadiscourse markers: transition markers, evidentials and code glosses. These markers help the editorial writers to connect, order and contrast arguments, clarify and support them with evidence from another source.

Editorials, as a written genre, are argumentative texts written by journalists with the aim to persuade the readers in a specific stance and to make them act in a certain way. Newspaper discourse has been analysed by several authors (e.g. Fairclough, 1995; Richardson, 2007 etc.), who attempted to find out in which way the language journalists use reveals the identity of the newspaper, the identity of the journalist, as well as the relationship between the journalist and readers. According to Connor (1996: 143), newspaper discourse, and especially editorials are the most typical example of persuasive writing. In order to persuade the readership, writers must build credibility or *ethos*<sup>14</sup> and that can best be done through the use of specific metadiscourse markers. There have been some attempts to define editorials as a genre (see Le, 2009, for example) and to examine the type of metadiscourse markers used to qualify them as such (Le, 2004; Dafouz-Milne, 2008). Elisabeth Le's analysis on argumentation in editorials shows that editorials contain less textual than interpersonal metadiscourse, and that each of the markers used has a specific function (Le, 2004: 706-7).

---

<sup>14</sup> Since metadiscourse helps writers to engage their audience in the text, it pursues persuasive objectives (Hyland, 2005: 63), and accordingly is very closely connected to rhetoric, which is known as the art of persuasion. Aristotle in his *Rhetoric*, introduces three major means of persuasion: **ethos** (relates to credibility appeals and it concerns the writer's authority and competence), **pathos** (the appeal to emotions) and **logos** (the appeal to reason) (Hyland, 2005: 64).

## 2. Methodology and corpus

The corpus for this small-scale research consists of 9 editorials from Macedonian newspapers (*Утрински весник (Utrinski vesnik)* and *Дневник (Dnevnik)*) and 9 from American newspapers (*The New York Times* and *The Arizona Republic*). The articles were selected to be on similar topics i.e. of social interest for both societies: 1. problems with drugs/smoking, 2. protection of the language, 3. admission at university, 4. pollution, 5. health, 6. (un)employment, 7. media, 8. immigration, 9. education. There were 11 005 words analysed in total, or 5439 words in the Macedonian corpus (Macedonian written language) and 5566 words in the English corpus (English written language).

As for the analysis, it was carried out both manually and with the help of computer software. Firstly, the programme *concordance* AntConc 3.2.3w was used to obtain a list of all the uses of certain words/ phrases in the corpus. Then, they were analysed manually to distinguish those which have metadiscourse functions in the text. After that, the selected words (or phrases) were analysed semantically. Finally, they were analysed formally, i.e. they were classified in an appropriate word group (linking expressions, pronouns, verbs, adjectives, etc.), or were treated as phrases or even whole sentences.

Three initial hypotheses were made prior to the analysis. The expectations were that: 1. there will be differences in the use of the three types of textual metadiscourse markers in both languages; 2. there will be differences in the distribution of the subcategories of these markers in both languages; 3. the differences in the use of the three categories and subcategories of metadiscourse markers will show how editorials as a genre differ in both societies.

## 3. Analysis

### 3.1 Transition markers (TM)

The first type of textual markers analysed were the transition markers. They help in connecting parts of text and establish logical-semantic relationships. On a textual level they have the function of metadiscourse markers which signal transitions in the text and give directions to the readers on how to read the text. In addition, the use of three types of transition markers will be analysed i.e. transition markers which signal additive, contrastive and causative-consequential relations in the texts.

#### 3.1.1 TM signaling additive relations

TM which signal additive relations are used by writers to give arguments and add them to one another in the text. Thus, they help them strengthen their position or stance regarding the topic of discussion. Syntactically, several categories of words or phrases have this function of TM: conjunctions (*and/ и, а*), adverbs, adverbial or prepositional phrases, (*additionally/ во продолжение; moreover, furthermore, what's more/ уште повеќе, а исто така и, уште повеќе*), and even some particles (e.g. *e* in Macedonian). One common term will be used for these three categories: *connectors*. In the corpus, the most frequently used additive connectors were 'у' and 'а' in the Macedonian corpus and *and* in the English (see table 1 below).

TM signalling additive relations	Macedonian corpus			English corpus		
	connectors	n	freq. per 1000 words	connectors	n	freq. per 1000 words
	<i>и</i>	26	8.09	<i>and</i>	14	2.87
<i>а</i>	16	<i>moreover</i>		1		
<i>уште повеќе</i>	1	<i>what's more</i>		1		
<i>е</i>	1					

Table 1. Distribution of TM which signal additive relations

In both examples (1) and (2) below, the journalists introduce new arguments with the help of this connector and thus strengthen the illocutionary force of the statements and their point of view concerning the topic. In the first example, (1), the journalist gives several arguments about the reason why young people in Macedonia leave the country and do not want to come back (... **And** when they came back – they didn't even have food to eat [...] **And** now where to? [...] **And** it's as if times have changed.). In example (2) the author tries to strengthen his/her statement by giving additional arguments for the quick language change, introducing them with the connector 'and'.

- (1) *А за миграциите уште нешто. [...] И кога дојдоа - нема ни леб. Сега каде? Назад? Таму имотите со лага и ги ПОКЛОНИЈА на државата. Е сега каде? Надвор некаде било каде. Да се прехрани фамилијата. И така кој на своја рака [...]. И зоа времињата се сменија. Многумина се решија да се вратат. И знаете како завршија? ... (ME<sup>15</sup>-8) // 'And one more thing about migrations. [...] **And** when they came back – they didn't even have food to eat. Now where to? Back? They gave their possessions to the state. **And** now where to? Out there somewhere. To feed the family. **And** everyone did whatever they thought appropriate. [...] **And** it's as if times have changed. Many decided to come back. **And** do you know how they ended up? ...'*
- (2) *The swiftness of this change in consciousness — and the linguistic change that goes with it — is staggering. **And** a little worrying. (AE<sup>16</sup>-2) // 'Брзината на оваа промена во свеста – и јазичната промена што оди со неа – е за восхит. И по малку загрижува.'*

### 3.1.2 TM signaling contrastive relations

TM which signal contrastive relations in the text are used by writers to contrast two arguments. They usually support one of the two arguments and try to persuade the readers that they should accept that one and not the other one. The most frequently used transition markers of this kind were *но*, *а* and *ама* in the Macedonian corpus and *but* and *yet* in the English corpus (see table 2 below).

15 ME - Macedonian editorial

16 AE - American editorial



TM signalling contrastive relations	Macedonian corpus			English corpus		
	connectors	<i>n</i>	freq. per 1000 words	connectors	<i>n</i>	freq. per 1000 words
	<i>пак</i>	2	5.70	<i>but</i> <i>yet</i>	18 3	3.77
<i>но</i>	13					
<i>ама</i>	5					
<i>а</i>	6					
<i>туку</i>	3					
<i>во спротивно</i>	1					
<i>е</i>	1					

Table 2. TM signalling contrastive relations

Examples (3) and (4) below, feature the usage of these markers in the Macedonian corpus. For instance, in the first case, (3), the journalist criticizes the government for having an improper strategy in the fight against drugs. *Но*/'but' here serves to introduce an argument completely opposite to the situation presented in the previous statement i.e. there is so much drugs around BUT the government has no developed strategy to fight it.

- (3) *Убаво, ај сега нешто и да се преземе, па децата да бидат научени да не бидат измамени од дрогата и пороците што демнат од секој агол. Но, државата нема стратегија.* (ME-1) // 'Fine, now let's do something about it and teach the kids so that they won't be deceived by drugs and other vices around the corner. **But (However)**, the government has no strategy.'

In example (4), with the use of *ама*/'but' the journalist gives an argument against the law for compulsory education. The author agrees with the law but disagrees with the conditions under which it should be put in practice, so she/ he expresses his negative attitude by using a transition marker which signals contrastive relation.

- (4) *Задолжително образование – да, ама под кои услови?* (ME-1) // 'Compulsory education – yes, **but** under what conditions?'

When they are used as metadiscourse markers, *но* and *а* are used at the beginning of the utterance. However, one of them cannot replace the other one because *а*, for instance, is also used to add an argument, not just to contrast two arguments. On the other hand, *ама*, is very close in meaning to *но* and can be replaced with it.

It is also important to mention the use of the particle *е*/'but' in the Macedonian corpus, with the function of a transition marker which signals adversative relations (see (5)):

- (5) *Ни текнува за нив кога треба да пуштат една милијарда да ја покриеме дупката во платниот биланс. Е не одат така тие работи.* (ME-8) // 'We remember them when we need their billion to fill in the gap in the balance. **But** that is not really how things work.'

Although it was used only once in the corpus, it is important to say that this marker is very close in meaning to *но*/'but', but it is a bit more ironic. It is used only at the beginning of the utterance and its function is to contrast two arguments. However, it should be mentioned that besides this function, this particle can also have the function of a booster i.e. it can intensify the illocutionary force of an utterance.

In the English corpus, the most frequently used transition marker was the connector *but*. In the example below, the author tries to convince the reader that the current situation is different from the one described in the previous statement i.e. although saving energy, America is still its greatest consumer.

- (6) *True, energy efficiency has improved, especially in states like California. **But** American drivers, households and businesses still use more energy than those in most other rich countries to do the same thing.* (AE-4)

### 3.1.3 TM signalling causative-consequential relations

TM which signal causative-consequential relations in the text are used by writers to express the reason-consequence relation between arguments. Writers use these textual markers to present themselves as experts in the area under discussion, as they know what the reasons and consequences of certain actions are. The frequency of usage of these markers in both English and Macedonian editorials is presented in table 3 below.

TM signalling causative-consequential relations	Macedonian corpus			English corpus		
	connectors	<i>n</i>	freq. per 1000 words	connectors	<i>n</i>	freq. per 1000 words
	<i>затоа</i>	5	2.94	<i>because</i> <i>so</i>	1 1	0.36
<i>бидејќи</i>	2					
<i>зашто</i>	3					
<i>па</i>	3					
<i>така</i>	1					
<i>оттаму</i>	1					
<i>оттука</i>	1					

Table 3. TM signalling causative-consequence relations

In the Macedonian corpus, the most frequently used transition markers for giving reasons were *бидејќи*, *затоа* and *зашто*, and in the English corpus only *because* was used with this function. As for transition markers used to state the consequence of the previously stated argument, the most frequently used one in the Macedonian corpus was *па* (*оттука* and *оттаму* were used in a lower number), and *so* in the English corpus.

In examples (7) - (10) below, the use of various transition markers for giving reasons is presented.

When they have the function of metadiscourse markers, these transition markers are usually used at the beginning of the sentence and they introduce the reason why the previously stated argument is important or not. With only a slight difference in meaning *бидејќи* and *зашто* (see examples 7 and 8) are synonymous and if one is replaced with the other, the utterance will not undergo any change in meaning. On the other hand, this cannot be done with *затоа* (see example 9), even though it has the same pragmatic function.

- (7) *Време е со вистински очи да погледнеме на работите. Бидејќи ќе дојде ден кога од нашите луѓе ќе имаат корист само туги држави...* (ME-8) // 'The time has come to face the truth. **Because** the day will come when only foreign countries will benefit from our people...'
- (8) *Но, џабе ѝ на државата да фрла пари по кампањи, ако жените мора да чекаат ред за маммографија. Зашто, додека да дојдат на ред, карциномот може толку да се развие, што кога ќе се открие болеста, веќе може да биде доцна за успешно лекување.* (ME-5) // 'There's no use of the money the Government wastes on campaigns, when women have to wait in line for mammography. **Because**, until their turn comes, the cancer might develop so much that when the illness is discovered, it might be too late to treat it successfully.'
- (9) *Единственото што треба да го решат е по која цена и за колку реклами може да добијат нечија медиумска наклоност и поддршка. Затоа, сигурно, и се замижува кога вистинските сопственици на електронските медиуми...* (ME-7) // 'The only thing which should be done is decide at what rate and for how many commercials they can obtain media support. **That is why**, of course, nobody wants to see clearly when the real owners of the media...'

Example (10) features the use of *because* in the English corpus. It is used at the beginning of the utterance and its function is to help the writer give the reason why it is important that America supports the immigrants who graduate there.

- (10) *Why does all this matter? Because just as the United States has relied on foreigners to underwrite its deficit, it has also depended on smart immigrants to staff its laboratories, engineering design studios and tech firms.* (AE-8)

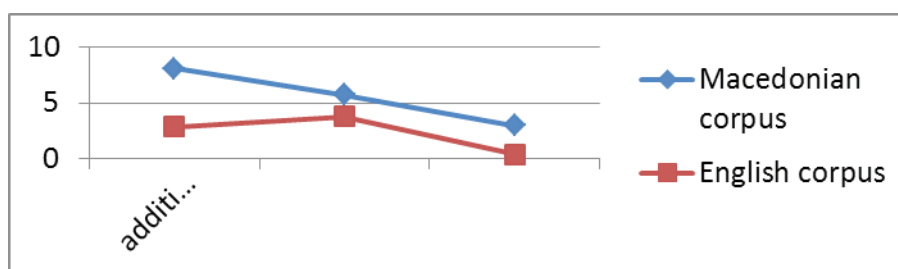
Example (11) is from the English corpus and it presents the use of *so* as a transition marker which signals consequence relations.

- (11) *There were not enough jobs to go around before the recession took hold. So, the young, the poor and the poorly educated were already suffering. Now that pool of suffering is rapidly expanding.* (AE-5)

### 3.1.4 Distribution of transition markers in the corpus

The graph below presents the distribution of transition markers in the corpus. It can be seen that Macedonian editorial writers use transition markers more frequently than American. In the Macedonian corpus, the most frequently used transition markers were the ones that signal additive relations. Those which signal contrastive relations were used less frequently, while the reason-

consequence ones were used the least. This shows that in Macedonian editorials, writers mostly add new arguments when they try to persuade the readers in their standpoint.



Graph 1. Distribution of transition markers

In the English corpus, the most frequently used transition markers were the ones which signal contrastive relations, then those which signal additive relations, while the reason-consequence ones were used the least. This indicates that English editorial writers, compared to Macedonian, mostly contrast arguments and try to persuade readers that one of them should be accepted as true.

### 3.2 Evidentials

The second type of textual metadiscourse markers which were analysed were the evidentials. Evidentials (Hyland, 1998, 2005) are generally defined as metadiscourse markers which help the writer to base a certain standpoint on an information from another source. With the help of evidentials, writers integrate their statements into the already existing knowledge or stated facts and thus, they gain greater credibility and are considered to be more persuasive for the readership. In the Macedonian language, according to Tofoska (Тофоска, 2011: 41), an utterance is marked for evidentiality when it contains an indication of the source of knowledge concerning the stated situation. According to her (ibid: 41), evidentiality can be both *direct* (when the utterance shows that the source of knowledge is the personal, direct perception of the situation by the writer) and *indirect* (when the utterance indicates that the writer did not witness the situation directly but retells it indirectly).

Evidentiality can be expressed through lexical and grammatical language devices. When retelling someone else's words, the writer can cite the exact content of the original utterance (citing - as in example 12), or they can retell the content of the utterance fully or partially (indirect speech - as in example 13) (Тофоска, ibid: 42).

- (12) *А, како што рече ректорот на штипскиот универзитет Саша Митрев, „ако се создадат подобри услови за активирање на техничките факултети, ќе можат да се префрлат во трета година на саканите студиски програми“.* (ME-9) // **‘And as the rector of the Shtip University Sasha Mitrev said “if better conditions are created for activating new faculties of engineering, students can transfer to their favourite study programme when they are in their third year”’**
- (13) *This translated to an annual savings estimated at \$2.2 million in reduced health-care costs and increased employee productivity, according to the Oklahoma State Department of Health.* (AE-1)

The analysis of the use of evidentials in our corpus showed that they were about twice as frequently used in the English corpus compared to the Macedonian corpus (5.21 versus 2.76 frequency per 1000 words). This shows that English writers, compared to Macedonian, are more prone to support their statements with evidence from another, relevant source in order to make them more reliable and persuasive for the readership.

In the examples<sup>17</sup> below, the use of not only lexical, but also grammatical means (tenses: past, future and present) is presented<sup>18</sup> in order to show the influence they have on the use of indirect evidentiality. In (14), for instance, the writer retells a statement by some experts, which refers to the present – this is a case of unmarked use of evidentiality because there is a use of present tense (*e*) as a grammatical indicator. Evidentials are obviously used here to support the writer's argument, which is apparently the same as the one of the experts.

(14) **Стручњаците велат дека образованието е првиот степен за отстранување на децата од улица.** (ME-1) // 'Experts say that education is the first step to be done to take the kids away from the streets.'

In (15), on the other hand, although the writer used the verb *e/не e* in present tense, the verb of saying is used in future tense and it helps the writer to distance himself/ herself from the experts' opinions because he/she might not agree with them.

(15) **Во Македонија жените сè уште умираат од рак на дојка. Стручњаците ќе речат да се умре од рак не е ништо ново, зашто карциномот сè уште е неизлечива болест, па некогаш не помага ни медицината.** (ME-5) // 'Women in Macedonia are still dying of breast cancer. Experts will say that dying of cancer is nothing new, because cancer is incurable, and sometimes even medicine cannot help.'

In (16), the writer retells some past event and uses past tense (минато неопределено време (*излегувале*)), which is actually an unmarked neutral use<sup>19</sup> and shows that the journalist considers this statement true and uses it to prove his/ her arguments.

(16) **Па оттаму и не зачудува однесувањето на дел од професорите кои, според кажувањата на средношколците, одвреме-навреме излегувале од училиниците додека траеле испитите за да ги остават средношколците да се концентрираат на тестовите!?** (ME-3) // 'So therefore, the behaviour of some professors is not surprising, because they, according to students' testimony, would at times go out of the classrooms during the exams in order to leave the students to concentrate on the tests!?'

In the English corpus of editorials there were also samples in which the author relies on another source to support his/ her arguments by transferring someone else's words directly, as in (17) or, retelling them indirectly, as in (18), by using verbs of saying and a past form of the auxiliary verb used for the formation of the future tense (*would* in 18), present or past tense (19), depending on

17 It is important to note that each of these examples (although syntactically they can be whole phrases, parts of sentences or even whole sentences) was counted as 1 sample of evidential.

18 However, it is important to note down that the focus in this paper is mainly on the use of lexical means because the use of grammatical means is a complex matter and cannot be presented in detail here.

19 See (Тофоска, 2011: 51).

whether they refer to some future, present or past event.

- (17) *“We are very happy with our move,” he told me in an e-mail. (AE-8)*
- (18) *Mr. Fitzsimmons said that Harvard would always use tests. But he raised eyebrows when he said the school might one day join the growing number of colleges that have made the SAT and the ACT optional. (AE-3)*
- (19) *For the Kaufmann Foundation, I recently surveyed 1,200 Indians and Chinese who worked or studied in the United States and then returned home. A sizable number said that they had advanced significantly in their careers since leaving the United States. They were more optimistic about opportunities for entrepreneurship, and more than half planned to start their own businesses, if they had not done so already. Only a quarter said that they were likely to return to the United States. (AE-8)*

### 3.3 Code glosses

Code glosses are the third type of textual metadiscourse markers analysed. They are used by the writers to help them explain the propositional content better i.e. to give additional information about words or utterances which the writer considers to be problematic for the readers (Crismore et al., 1993: 49). In this way, they contribute to a clearer and more persuasive text. These language means clarify the text with phrases like: *на пример/ for example, имено/ namely, со ова мислам/ by this I mean, она што мислам е/ what I mean is*, and when the context allows, then some punctuation markers can take the role of code glosses: coma, colon, underlining, quotation marks and parentheses (Hyland, 2007: 268).

In this paper we accept Hyland’s classification (2007) of two main functions of code glosses: reformulation and giving examples (Hyland, 2007: 284). With the first one, the author reformulates the things mentioned before in order to clarify them. There are two main functions of reformulation: 1) to expand the original with further *explanations* (usually with the use of *parentheses, that is, known as, called, referred to as*) or by *drawing an implication* (with the use of phrases like: *in other words, this means that*) and 2) to reduce the original by *paraphrasing* it (by using phrases like: *in other word, put another way, that is etc.*) or *specifying* it (with phrases like: *or more especially, in particular; specifically etc.*).

The analysis, presented in Table 4 below, showed that code glosses were more frequently used in the English corpus of editorials (9.16 versus 5.33 – frequency of use per 1000 words), which leads us to conclude that English journalists use more clarifications and examples to clarify the intended meaning of their arguments.

		Macedonian corpus			English corpus		
		Type of markers	<i>n</i>	Frequency per 1000 words	Type of markers	<i>n</i>	Frequency per 1000 words
Reformulation	Explanation	“ _ ”	5	0.92	“ _ ”	4	0.72
		“( ) ”	7	1.29	“ _ _ _ ”	14	2.52
		<i>значи</i>	2	0.37	“( ) ”	2	0.36
					<i>called</i>	3	0.54
					<i>in fact</i>	1	0.18
					<i>equivalent of</i>	1	0.18
				<i>known as</i>	1	0.18	
	Implication	<i>значи</i>	2	0.37	<i>or</i>	1	0.18
	Paraphrase	<i>демек</i>	4	0.74	<i>to put it simply</i>	1	0.18
		<i>односно</i>	1	0.18	<i>or</i>	1	0.18
<i>со други зборови</i>		1	0.18	<i>I mean</i>	1	0.18	
Specification	“ _ ”	5	0.92	“ _ ”	4	0.72	
	<i>значи</i>	1	0.18	<i>especially</i>	3	0.54	
	<i>односно</i>	1	0.18	<i>precisely</i>	1	0.18	
<b>Exemplification</b>							
	-	-	-	<i>for instance</i>	1	0.18	
				<i>for example</i>	2	0.36	
				<i>like</i>	7	1.26	
				<i>such as</i>	3	0.54	
<b>Total</b>			<b>29</b>	<b>5.33</b>		<b>51</b>	<b>9.16</b>

Table 4. Distribution and use of code glosses in the corpus

The most frequently used code glosses in Macedonian editorials were *значи* (with three main functions: explanation, implication and specification), then *односно* (with two functions: paraphrase and specification), then a hyphen and parentheses. In the English corpus, a greater variation of code glosses was used, but mostly punctuation like hyphens and brackets. There were many examples of exemplification too, like: *like, such as, for example*. Below, we are going to take a look at the use of *значи* in the Macedonian corpus, as well as the use of *or* and *examples* in the English corpus.

#### ЗНАЧИ

*Значи* / ‘mean’ was used in Macedonian editorials to help the writer clear the intended message better and restrict the readers’ alternative interpretations. In example (20), the writer uses *значи* to better explain what he stated previously or in this specific case: to explain that the higher the number of the media, the lower the freedom of journalists. Reformulating the arguments by giving additional explanation, the writer leaves an impression that she/he is an expert in the field and thus it is expected that his/her statements will be considered more persuasive by the readership.

- (20) *Еден македонски новинар е во право кога вели дека кај нас слободата на новинарството се движи обратнопропорционално со зголемувањето на бројот на медиумите. Што тоа значи? Тоа дека една убава работа како што е медиумскиот плурализам,... (ME-7) Expansion by explanation // ‘A Macedonian journalist is right when he says that here the*



freedom of journalism is inversely proportional to the increase in media numbers. What does that **mean**? It means that a nice thing like...'

The marker *значи* was also used to help the writer reformulate the arguments by drawing implications from what was previously stated. Thus, in example (21) *значи* was used by the writer to draw a conclusion by summing up what he/she previously stated.

- (21) *Тогаш по секоја цена се инсистираше големите потрошувачи да се тргнат на страна без да се води сметка дека тие се главни кога треба да се потроши ноќната струја, која домаќинствата не ја влечат. Ова **значи** дека стратегијата е лоша./* (ME-4) Expansion by drawing implications // 'At that time, they insisted, that the big consumers are put aside by all means, without taking into consideration the fact that they are the ones which are responsible for the consumption of the electricity during the night, and it is not the households which consume it. This **means** that the strategy is bad.'

The third function of *значи* in the corpus was to reformulate the arguments by reducing them by specification. In example (22), the writer introduces an argument with *значи* (here, the closest English equivalent would be 'so') to specify that people are employed on the basis of their affiliation in a specific political party.

- (22) *Политичките партии многу брзо најдоа модел како да го заобиколат Законот и преку договорите на дело во државните органи да вработуваат и по стотици нови кадри без да ги поминат соодветните тестови. **Значи**, пак партискиот, пред државниот интерес.* (ME-6) Reduction by specification // 'The political parties have immediately found a way to pass over the Law so they managed to employ hundreds of people, who haven't been tested, in the state institutions with these temporary service contracts. **So** again, the interest of the political party is put ahead than the state interest.'

## OR

In the English corpus of editorials, the writers used *or* to help them paraphrase what they have said before and draw conclusions. So, in (23) below, *or* is used by the writer to paraphrase or explain the word A (*laid off*) with B (*fired*), with the intention to make the discourse clearer and more precise.

- (23) *What is different and more frightening about the current downturn is the number of people actually losing their jobs — being laid off **or** fired.* (AE-6) Paraphrase

## GIVING EXAMPLES

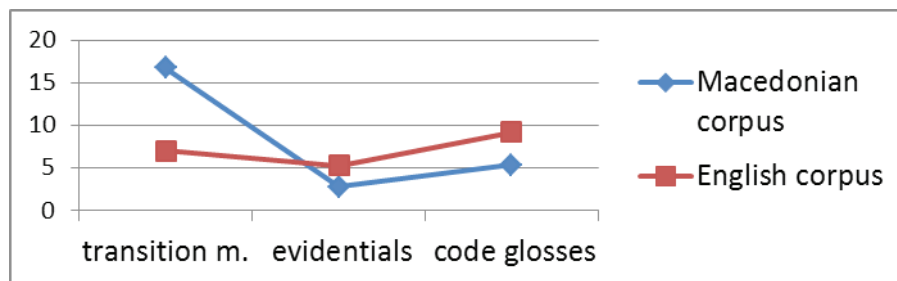
In Macedonian editorials, journalists did not use examples, as type of code glosses, to support their arguments, which indicates that they generally give more subjective opinions. American journalists, on the other hand, tend to support their arguments with examples and the most frequently used markers for this purpose were: *for instance*, *for example*, *like*, *such as* and *fill in the blank*. This could be an indication of some cultural difference or simply of a different format of

this genre in both societies. Examples (24) and (25) feature the use of code glosses in the corpus. It should be noted that if one is replaced with the other, the utterances will not undergo any change in meaning. However, it might result in some minor stylistic change.

- (24) *A study by McKinsey & Company last year argued that most of the carbon abatement needed between now and 2030 could be achieved with existing technologies, things **like** insulating homes, improving fuel efficiency, and switching to concentrated laundry detergents to reduce packaging and transport costs.* (AE-4)
- (25) *No nation may claim more than 7 percent, so years may pass before immigrants from populous countries **such as** India and China are even considered.* (AE-8)

#### 4. Discussion

The overall distribution of these three types of textual metadiscourse markers in the corpus (see graph 2) shows that Macedonian editorial writers used mostly transition markers in their texts, which means that they try to direct readers to the appropriate interpretation of their words, and to restrict all other alternative interpretations. Both code glosses and evidentials were used less frequently, which shows that writers don't really feel the need to give further explanation to the readers concerning their argumentation, or to support their arguments with evidence from another source. This indicates that Macedonian editorial writers tend to give more subjective arguments that are not based on much evidence.



Graph 2. Overall distribution of the three textual metadiscourse markers in the corpus

English editorial writers, on the other hand, used transition markers considerably less frequently than Macedonian writers, but they used code glosses and evidentials more often, which indicates that American writers try to better explain and transfer their intended message to readers and they also rely on other sources to support their arguments better. This really shows that the style of writing editorials in both societies differs i.e. editorials as a written genre differ in both societies. The reason for this might be the different culture and the perception of the writers of the type of text and argumentation in general.

#### 5. Conclusion

To sum up, the analysis of the use of transition markers, evidentials and code glosses in English and Macedonian editorials proved all our three hypotheses correct, i.e. 1. there was difference in the

use of the three types of textual metadiscourse markers in both languages; 2. there were differences in the distribution of the subcategories of these markers in both languages and 3. the differences in the use of the three categories and subcategories of metadiscourse markers showed that editorials as a genre differ in both societies. Although carried out on a relatively small corpus, this analysis gives a clear indication of the ways editorials, as a specific written genre, as well as the writers' style differ in both societies. In addition, it shows cultural differences in the preference of use of the various subcategories of markers. Finally, the research contributes to the understanding of the pragmatic role of textual metadiscourse markers in editorials and may be used in the English as a foreign language writing classes to help learners learn the difference between the format of English and Macedonian editorials.

### References

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins B. V.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric*. Cambridge University Press.
- Crismore, A., Markannen, R., Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive Writing. A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication* 10 (1): 39-71.
- Dafouz-Milne, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscours markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*, 40 (1): 95-113.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Essex: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1974). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold Publishers Ltd.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*. 437-455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.
- Hyland, K. (2007). Applying a Gloss: Exemplifying and Reformulating in Academic Discourse. *Applied Linguistics* 28 (2): 266-285.
- Le, E. (2004). Active participation within written argumentation: metadiscourse and editorialist's authority. *Journal of Pragmatics* 36: 687–714.
- Le, E. (2009). Editorials' genre and media roles: Le Monde's editorials from 1999 to 2001. *Journal of Pragmatics* 41: 1727–1748.
- Richardson, J. (2007). *Analysing Newspapers: An Approach From Critical Discourse Analysis*. Palgrave, Macmillan.
- Тофоска, С. (2008). Глаголски предикати носители на информацијата за евиденцијалност во македонскиот и полскиот јазик. *Реферати на македонските слависти за XIV меѓународен славистички конгрес во Охрид, Скопје*, 303-310.

**Trajkova Zorica**, Assistant Professor at the Department of English Language and Literature, Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje. Currently teaching Modern English 3 and 4 and Academic writing. Professional interest in the areas of Pragmatics and Discourse Analysis.

## Транскрипција на странските лични имиња и топонимите во медиумите на албански јазик во Република Македонија

Љуљзим АДЕМИ

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
ademilulzim@yahoo.com

### Апстракт

За медиумите и нивното големо влијание се зборува многу. Алберт Бандура, оценува дека медиумите се рангираат како трети по влијание врз индивидуата, веднаш по семејството и по општеството (Huston&Wright, 1996). Најновите истражувања укажуваат дека медиумите по своето влијание го надминуваат и семејството. Имајќи го предвид таквото големо влијание на медиумите се поставува прашањето колкаво е тоа влијание и во формирањето на јазичната свест кај луѓето. Во медиумите кои произлегоа по 90-тите години се повеќе се запоставува јазичната култура, денес во медиумите на албански јазик во Република Македонија имаме употреба на јазик полн со недостатоци, и тоа во сите јазични полиња. Таа појава почна во Република Албанија а потоа и во Македонија и во Косово, еден од тие недостатоци е пишувањето на сопствените именки (како личните именки, топонимите и други) во оригинал така како што се пишуваат во јазиците од кои потекнуваат. Оваа тенденција од ден на ден е се по присутна во печатот на албански јазик. Ова се коси со правилото 37 од Правописот на албанскиот јазик. Практичната транскрипција која има широка примена посебно во средствата за масовно информирање за жал целосно е запоставена со пишувањето во оригинал на тие сопствени именки.

**Клучни зборови:** медиум, јазик, јазична култура, правопис, транскрипција,

### Abstract

For media and their influence it's spoken a lot, Albert Bandura estimate that the media ranks third as a source of influence on an individual, behind family and social environment (Huston&Wright, 1996). The latest research suggests that the media according to their influence are placed before family. Considering the huge influence of media the question is how do they affect the formation of linguistic awareness in humans. In the media that emerged in the 90s increasingly linguistic culture is not respected, today in the Albanian language media in Macedonia we use language full of errors, in all language areas. This phenomenon began in Albania and then in Macedonia and Kosovo, One of those disadvantages is writing nouns (such as personal names, names of places, etc.) in original as they are written in the language of origin. This tendency day by day is more and more present in the Albanian press. This is contrary to rule 37 of the Albanian language orthography. Practical transcription which is widely used especially in the mass media unfortunately is completely neglected in the original writing of those nouns.

**Keywords:** media, language, culture, language, spelling, transcription

## 1. Вовед

По 90-тите години на XX век во печатот на албански јазик најпрво во Република Албанија а потоа и во Македонија и во Косово се појави едно непочитување на литературната норма што до тогаш не беше присутно во медиумите на албански јазик, имено сопствените именки (како личните именки, топонимите и други) почнаа да се пишуваат не транскриптирани, значи се пишуваат во оригинал така како што се пишуваат во јазиците од кои потекнуваат, оваа тенденција од ден на ден е се по присутна во печатот на албански јазик. Ова се коси со правилото 37 од Правописот кој вели: “Пишувањето на сопствените именки се потпира воопшто врз нивниот изговор во јазиците од кои потекнуваат, адаптирајќи се на албанскиот графички систем” (Правопис на албанскиот јазик, 1974, стр. 104).

За да се определи како треба да се пишуваат сопствените именки кои потекнуваат од другите јазици, се изработуваат системи за транскрибирање на албански јазик. Транскрибирањето е посебен начин на пишување каде што секој глас или секоја фонема се обележува со посебен знак со иста вредност (во зависност дали е фонетско транскрибирање или фонимиско транскрибирање). Во случаите кога тугите сопствени именки треба да ги прикажеме со голема точност се употребува транслитерацијата (за јазиците кои не се пишуваат со латиница), или се пишуваат во оригинал (за јазиците кои се пишуваат со латиница). Заедно со овие транскрипции се употребува и транскрибирањето кое се нарекува практично транскрибирање во кое има и елементи на транскрипцијата и елементи на транслитерацијата. Овој вид на транскрибирање широко се употребува во средствата за масовно информирање (печат, радио, телевизија), во училишните текстови, како и во другите печатени материјали бидејќи транскрибираните форми се изговараат полесно и не создаваат проблеми во печатот.

Иако, како што спомнавме погоре, овој вид на транскрипција е соодветен за употреба во нашиот печат, целосно е запоставен и како резултат на ова денес во нашиот печат наголемо се употребуваат сопствени именки напишани во оригинална форма како во јазикот од кој доаѓаат. Оваа појава е карактеристична за целиот печатот на албански јазик во Република Македонија, во Република Албанија и во Република Косово.

Дали да се пишуваат сопствените именки според правописното правило или да се напушти тоа правило и да се пишуваат именките во оригинал како што тоа го прават многу јазици во светот (на пример во наше окружување тоа се случува со хрватскиот јазик, со српскиот со латинична азбука, но во последно време и во некои изданија на македонски јазик), е едно од поважните прашања околу кое дебатираат албанолозите и интелектуалците Албанци од сите простори. Дали треба повторно да се разгледа ова правило кое за времето кога е донесено беше оправдано и засновано на општите образовни и културни услови на албанскиот народ. Армин Хецер (Hetzer, A. 2003) е на мислење дека сопствените именки треба да бидат стандардизирани како што се: календарот, часовите, мерите и дека треба да се пишуваат како во земјата од каде потекнуваат. Според него “во времето кога е усвоен правописот на албанскиот јазик (25 ноември 1972 г.), Албанија немаше односи со Западот, па затоа Комисијата која го состави Правописот не ги зема предвид меѓународните конвенции кои се однесуваат на пишувањето на сопствените именки. Од друга страна, ниту на запад никој не се загрижи како Албанците го пишуваат Лајпциг, Вилхелм Тел, Мајер итн. Сега кога ситуацијата е променета, кога односите на Албанија со Западот се добри, и кога според мое мислење во перспектива Албанија ќе биде

членка на Еу, личните именки треба да се пишуваат на начин што е заеднички за сите земји на ЕУ” (Hetcer, A. 2003, стр. 280).

На оваа мислење на Армин Хецер му се придржуваат и други интелектуалци Албанци како Резарта Драчини, Резарта Мурати кои познаваат странски јазици, кои ги употребуваат без никакви потешкотии и кои се убедени дека е дојдено времето сопствените именки да се пишуваат во нивната оригинална форма (Draçini, Rr. & Murati, Rr/, 2007). Тие овој свој став во разните полемики и дебати околу ова прашање го бранат со следниве аргументи кои се од социолингвистички карактер:

- 1) Сите европски јазици кои употребуваат латинска азбука ги пишуваат сопствените именки во оригинална форма, значи не праваат транскрипција и ниту една друга форма на адаптирање на личните именки и бидејќи албанскиот јазик се пишува со латинска азбука треба да се следи тој пат.
- 2) Секој јазик има сопствен гласовен систем со свои карактеристики, па затоа има случаи кога албанскиот јазик не може графички правилно да прикаже некои гласови кои не постојат во албанскиот фонемски систем, така што постои можност тие да се транскрибираат на погрешен начин и да не можат да ја одразат оригиналната форма на таа именка.
- 3) Со транскрипција се променува графички изглед на некои гласови, па затоа тешко може да се идентификува нивното потекло, што ни носи проблеми кога треба да ги бараме во библиотеки, во каталози, во речници, во енциклопедии и на други места.

Наспроти овие аргументи кои одат во прилог на пишувањето на туѓите сопствени именки во оригинална форма, албаноолозите, интелектуалците од разни области меѓу кои има и такви кои не познаваат странски јазици или ги познаваат само на почетно ниво се убедени дека правилото 37 на Правописот на албанскиот јазик е добро и дека треба доследно да се применува, а тоа значи туѓите сопствени именки да се пишуваат со албанска азбука, базирајќи се на изговорот во јазикот од кои потекнуваат. Во загради може да се напише и нивната оригинална форма, особено во научните написи - нешто што е санкционирано со правилото 37 на Правописот. Оваа група ја сочинуваат познати албаноолози како Агим Винца, Енвер Хиса, Ѓовалин Шкурти (Vinca, A., 2001, Hysa, E., 2003, Shkurtaj, Gj., 2001), исто така, својот став го бранат со следниве аргументи:

- 1) Во некои европските јазици правописот е историски значи дека правописот на сопствените именки се разликува од нивниот изговор. Во овие случаи обичниот читател Албанец кој не знае или делумно познава странски јазик, ќе ги чита овие сопствени именки според правилата на албанскиот јазик, што секако не е во ред. На пример, ако еден обичен наш читател треба да го прочита името на познатиот англиски писател Мом, а кој во оригинал се пишува Maugham, (Somerset Maugham) тешко дека ќе го прочита како треба и дека ќе разбере за кој се однесува бидејќи не ги познава правилата на англискиот јазик, или ако се присетиме кога француските коли Peugeot и Renault се читаа како такви на место со правилните форми Пежо и Рено (за такви примери секој ден сме сведоци како погрешно се изговараат имињата на глумците, музичарите, спортистите, топонимите и други, токму поради тоа што се читаат овие именки според правилата на албанскиот јазик ).
- 2) Албанскиот јазик не познава ниту еден случај во кој зборот се пишува поинаку, а се чита



поинаку. Затоа пишувањето на туѓите сопствени именки во оригинал ќе донесе до многу исклучоци од правилата кои веќе над две декади со успех се употребуваат. Значи, доколку продолжи оваа појава во нашиот печат, Албанците ќе треба да учат и многу други правила за изговор на туѓите јазици ако сакаат успешно да го читаат нашиот печат.

- 3) Албанскиот јазик е богат со согласки кои во целост ги исполнуваат сите потреби за изговарање на сопствените именки на поголемиот број на индоевропските јазици.
- 4) Албанскиот јазик има тенденција да се приближува до изговорот на зборови од туѓите јазици, а со ова и на сопствените именки, па затоа грешките во нивната транскрипција се многу мали.
- 5) И во западните јазици пишувањето на сопствените именки од туѓите јазици не е без проблеми. Во тие јазици се зачувува пишувањето според оригиналната форма на именките, но изговорот се прави според фонетските правила на тој јазик што исто така носи нејасноти, на пример на англиски албанското презиме Симо се чита Сајмо, на италиански презимето на познатата пејачка со албанско потекло Ана Хоџа се чита Окса, зачувување на албанската пишана форма во францускиот јазик за името Ѓерѓ (Gjergj) ќе претставува тешкотиа за изговор на француски бидејќи во францускиот не постои фонемата Ѓ и изговорот Ѓжергж според пишаното не е лесно поради тоа дека францускиот нема такви споеви на гласовите.

## **2. Како се пишуваат туѓите сопствени именки во печатените медиуми на албански јазик**

Како и сите странски сопствени именки кои влегле низ вековите во албанскиот јазик така и тие кои влегуваат во денешно време треба да се подредат на правописните и граматичките правила на албанскиот јазик бидејќи мнозинството од туѓите именки лесно се адаптираат на албанската морфологија, поради тоа што нивните суфикси се совпаѓаат со суфиксите на албанските имиња. Но како што спомнавме погоре во периодот по 90-тите години на XX век кога Република Албанија се отвори кон западниот свет и кога во голем број се зголеми бројот на весниците, ревиите, списанијата, радио и телевизиските програми во сите места каде што живеат Албанците, во печатените медиуми сè повеќе странските лични имиња се пишуваат во оригинал така како што се пишуваат во јазиците од кои потекнуваат и оваа карактеристика се приметувачај целокупниот печат на албански јазик како во Република Македонија така и во Република Албанија и во Република Косово. Оваа појава за прв пат се јавува во печатот во Република Албанија за да подоцна ја прифатат и ја применуваат и печатените медиуми во Македонија и Косово, и тоа сè повеќе. Вообичаено оваа појава се уочува на страниците кои се посветена на вестите од светот и од спортските настани како и во додатоците во весниците но и ревиите посветени на светот на филмот, модата, музиката и други рубрики, кои вообичаено се наоѓаат во средните или крајните страници на весниците кои понекогаш и самите се именуваат со странски наслови (Blu Tuth и слично). Со ова тешко се крши правописот на албанскиот јазик каде во правилото 37 јасно се објаснува како треба да се пишуваат овие именки. Еве неколку примери од печатот на албански јазик во Република Македонија во кои во целост се крши правописот на албанскиот јазик и во кои ќе видиме дека личните имиња се пишуваат според правописот на јазиците од кои доаѓаат а не транскрибирани како што налага правилото 37 од албанскиот правопис :

**„Лајм“ 22 мај 2013:** Angelina Jolie, Brad Pitt, George Michael, Coleen Rooney, Wayne Rooney,



Klay Anthony, Cara Delevingne, Leonardo DiCaprio (стр. 8), Jose Mourinho, Carlo Ancelotti, Robert Lewandowski, Franck Ribery, Carlos Tevez (стр. 13).

**„Коха“ 22 мај 2013:** Mary J. Blige, Taylor Swift, Johnny Depp, Ray Manzarek, Jim Morrison, Miley Cyrus, Hannah Montana (стр. 18), Steve Clarke (стр. 20), Garet Bail (стр.21), Angelina Jolie, Brad Pitt, Alex Ferguson, John Lennon, George Harison, Alexix Mardas (стр. 24).

**„Журнал“ 22 мај 2013:** Ashton Kutcher, Demi Moore, Angelina Jolie, Nicole Kidman, Will Smith, Keanu Rives, Jennifer Aniston, Bred Pitt, Matthew McConaughey, Leonardo DiCaprio, Tom Selleck, Harrison Ford, Jean Claude Van Damme (стр. 12), Calvin Harris, Gerard Buttler, Margaret Buttler, Scarlett Johansson (стр. 13), Jack Wilshere, Carles Vilarubi, Jose Murinhos, Ilker Casillas, Peter Cech (стр. 21), Walter Mazzarri, Jean Pierre Papin, Carlo Anceloti, Christophe Jallet Nicolas Nkolou, Maxwel, Marco Verratti, Pierre-Emerick Aubameyang, Jakub Blaszczykowski, Mark Webber, Jamie Carragher (стр. 22).

**„Коха“ 25-26 мај 2013:** Colin Furze, Hayden Panettiere, Wladimir Klitschko, Jim Routon, Hazekiah Darbon, Oscar Luigi Scalfaro (стр. 24).

**„Лажм“ 25-26 мај 2013:** Tim Duncan, Andy Murray, Owen Williams, John Simpson, Makswel Ayertin, James Bond, Alex Ferguson (стр. 13), Anthony Denselow, Charles Brown, Alen Cole (стр. 16).

**„Журнал“ 25-26 мај 2013:** Tom Pearce, James Bennewith, Jasmin Walia, Abi Clark (стр. 12), George Michael, Kimberly Walsh, Janiffer Lopez, Jason Scott, Barack Obama, John Travolta, Britney Spears, David Lucado (стр. 13), Meg Whitman, Marissa Mayer, Miuccia Prada, Beyonce Knowels, Angelina Jolie (стр. 14), Jurgen Klopp, Jupp Heynceks, Arjen Robben, Hans-Joachim Watzke, Robert Lewandowski, Cristiano Ronaldo, Jose Mourinho, Götze (стр. 20), Massimiliano Alegri, Clarens Seedorf, Jose Mourinho, Javier Zanetti, Victor Valdes, Christian Bentake, Timo Plattel, Graeme Souness, George Weah (стр. 21).

**„Коха“ 27 мај 2013:** Silvio Berlusconi, Nicole Mineth, William Browder, Sergi Magnitsky, Michael Adebolojo (стр. 13), Douglas Mawson, Robert Falcon Scott, Ernest Shackleton (стр. 16).

**„Журнал“ 27 мај 2013:** Woodrow Wilson (стр. 5), Gerhard Schroder, Jacques Delors (стр. 11), Cameron Diaz, Jack Davidson (стр. 12), Mariah Carey (стр. 13), Cedric Cordier, John Kerry, Phillipe Lellio (стр. 16), Melisa Cruzz (стр. 18), Phillipp Lahm, Roman Weidenfeller, Jurgen Klopp, Walter Mazzarri, Massimo Moratti (стр. 21), Wayne Rooney, David Gill, David Moyes, Carlo Ancelotti (стр. 22).

**„Коха“ 28 мај 2013:** Robert Anton Wilson, Arnold Schwzenegger, Jacob Haugaard, David Sutch, Ozzy Osburne, Gracie Allen, George Burns, Janusz Rewisk, Abbie Hoffman, Jerry Rubin, Paul Krassner (стр. 15), Hugh Heffner, Marilyn Monroe, Sharone Stone, Victoria Silvstedt, Brigitte Bardot, Christie Brinkly, Pamela Anderson, Jayne Mansfield, Jean Harlow, Donna D’Errico, Mamie Van Daren, Cheryl Tiegs, Mae West, Marilyn Chambers, Carroll Baker, Alice Faye, Terry Moore, Dorothy Stratten, David Beckham, Brad Pitt, Abdellatif Kechiche, Jodie Marsh, Gisele Bundchen, Anna Wintour (стр.18).

**„Лажм“ 28 мај 2013:** Catarina Miglionari, Natalie Dylan (стр. 8), Walter Mazzarri, Massimo Moratti (стр. 12), Lebron James, Dwyane Wade, Chris Bosh, Roy Hibbert, Neymar, Brandan Rogers (стр. 13).

**„Журнал“ 28 мај 2013:** William Hague, Ian Cameron Cliff (стр. 8), Jordana Brewster, Jessica Alba, Jeremy Piven (стр. 12), Gerard Pique, Will Smith (стр. 13), John Kerry, Benjamin Netanyahu, Tony Blair (стр. 16), Oscar Cardoso, Jorge Jesus, Lebron James, Dwyane Wade, David West, Roy Hibbert (стр. 20), Cezary Kucharski, Rober Lewandowski, Jupp Heynckes, Mario Götze, Jose Mourinho, Massimo Moratti, Walter Mazzarri, Vicente Del Bosque, Jordi Alba, Xabi Alonso, Xavi Hernandez, Javi Martinez,

Javi Garcia, Cesc Fabregas, Clarens Seedorf (стр. 21), Thiago Alcantara, Edison Cavani, Carloz Tevez, Cevin Prince Boateng, Franc Ribery (стр. 22).

### 3. Правопис на топонимите во печатените медиуми на албански јазик

Како што веќе спомнавме по 90-тите години на XX век освен туѓите лични имиња во оригинална форма како во јазиците од кои потекнуваат почнаа да се пишуваат и топонимите што претставува уште едно тешко непочитување на правописните правила. Топонимите, како јазични единици, се сместени во групата на сопствените именки, па затоа и за нив важат правописните правила, значи правилото 37 од Правописот на албанскиот јазик.

Разните топоними на местата од светот кои се објект на вестите за кои се пишува во печатот на албански јазик се употребуваат во различни јазици и дијалекти кои се пишуваат со латинска азбука, со кирилица, со хиероглифи и др. Од јазик во јазик има различни изговори на еден назив, некои гласови недостасуваат во соодветните јазици итн, а на тој начин во картографијата називите се предаваат на неколку начини:

- 1) **На традиционален начин:** ова е начин кога станува традиција топонимите да се пишуваат и изговараат онака како што се влезени во нашиот јазик или во група јазици, а не како што се пишуваат и изговараат од мештаните на пример: на албански пишуваме и изговараме Londër (Лондр), Paris (Парис), Moskë (Моск), кои во јазиците од кои потекнуваат се пишуваат London (се изговара Ландн), Paris (се изговара Пари), Moskva (се изговара Москва).
- 2) **Со преведување и калкирање:** ова е начин кога се преведуваат составните делови од називот според нивното значење во соодветниот јазик, на пример: Toka e Zjarrtë (Огнена Земја), Keri i Shpresës së Mirë (Рт на Добра Надеж), Deti i Kuq (Црвено Море).
- 3) **Со транслитерација:** ова е начин кога на секоја фонема на еден одреден јазик му коренсподира иста фонема или приближно ист глас во нашиот јазик. Така на пример на руски се пишуваат Киев, Сукаро, Бепока; на англиски се пишуваат Kiev, Chikago, Verona; на албански се пишуваат Kiev, Çikago, Veronë.
- 4) **Фонетски начин:** ова е начин кога називите се пишуваат со голема точност или приближно така како што се пишуваат во јазикот на соодветната земја.

Како што е познато, правописот на албанскиот јазик е фонетски, што значи дека имињата на местата треба да се пишуваат според изговорот кој го имаат во соодветниот јазик, а адаптирани на албанската азбука.

Еве неколку примери од печатот на албански јазик во Република Македонија во кои може да се види дека ниеден од горенаведените начини не се спроведува туку топонимите се пишуваат така како што се пишуваат во земјата од каде потекнуваат што е спротивно на албанскиот правопис.

**Лајм 22 мај 2013:** Manchester (стр.8, 13), Liverpool (стр.13).

**Журнал 22 мај 2013:** Oclahoma City (стр. 16), Manchester (стр. 20), Rio de Janeiro, Monaco (стр.21), Monte Carlo, Monaco, Munchen (стр.22).

**Коха 22 мај 2013:** Monaco, Monte Carlo, Munchen (стр. 19).

**Лајм 23-26 мај 2013:** Munich (стр. 12), Memphis, Liverpool (стр. 13).

**Журнал 25-26 мај 2013:** Woolwich, Essex (стр. 16), Wembley, Munich (стр.20), Liverpool, Birmingham (стр. 21).

**Коха 25-26 мај 2013:** Mecklenburg – Vorpommern (стр.13), Munich, Wembley (стр. 18).

**Лајм 28 мај 2013:** Miami, Liverpool (стр. 13).

**Журнал 28 мај 2013:** Miami (стр. 20), Munchen (стр. 21,22), Wembley, Munchester, Liverpool (стр. 22).

**Коха 28 мај 2013:** Wimbledon (стр. 16), Cannes (стр. 18). **Лајм 29 мај 2013:** Escondido, Los Angeles (стр. 8), Canada, Memphis, Miami, Monaco (стр. 13).

**Журнал 27 мај 2013:** Central Park (стр. 13), Wembley, Manchester, Munich (стр. 21), Manchester (стр. 22).

**Коха 29 мај 2013:** Plasa de Catalunya, Passeig de Garcia, Rodeo Drive (стр. 14).

#### **4. Заклучок**

Ваквото пишување на личните именки за кое укажуваме во нашиот труд преку дадените примери се отстапувања од литературниот стандард кои за време на нашето набљудување на печатените медиуми на албански јазик во Република Македонија редовно се манифестираат, значи не беа случајни инциденти бидејќи да беа такви нема да беа објект на нашето интересирање. Прекумерната употреба на личните именки во оригинална форма како во јазикот од кој потекнуваат во печатените медиуми во најголем број на случаи се среќаваат во рубриките кои им се наменети на младите, а во кои се пишува за познатите глумци, пеачи и спортисти, за нивниот живот и за сè тоа што ги следи нив. Најчесто во овие рубрики уредници и новинари се млади луѓе кои ги прават своите први чекори во многу одговорната и тешка професија како што е новинарството, а кои, за жал, недоволно ги познаваат: лексиката на албанскиот јазик, литературната норма и имаат ниска јазична култура, но не се исклучува можноста тие да ги употребуваат туѓите зборови како знак за еманципација, дека многу добро го познаваат туѓиот јазик или просто само имитираат слични рубрики во печатените медиуми од светот или на оние од Албанија и Косово, кои во последно време се многубројни, а во кои за жал ова појава е многу присутна.

Ваквата појава треба што побрзо да се спречи бидејќи секое продолжување на ваквиот тренд може да доведе до големи последици посебно ако зацврстат место во јазикот можат да доведат до потреба за промена на јазичниот стандард и воведување на нови правила кои би дозволиле таква употреба на личните именки во оригинална форма.

#### **Користена литература:**

Draçini, Rr., & Murati, Rr., (2007). „Për rishikimin e rregullës së shkrimit të emrave vetjakë të huaj“, Gjuha jonë 1-4, Тирана, стр. 142-146.

Hetcer, A. (2003). „Shkrimi i emrave të përveçëm në gjuhën letrare shqipe“, Научна конференција “Shqipja standarde dhe shoqëria shqiptare sot”, Тирана, стр. 218-230 „

Huston, Aletha C. & Wright, John C. (n.d.). (1996). Television and socialization of young children. In Macbeth, Tannis M. (Ed). Tuning into young viewers: Social science perspectives on television (pp. 37-60) Thousand Oaks, California: Sage Publication

Hysa, E., (2003). „Përsëri për gjuhën e shtypit“, Kultura e gjuhës бр. 1, Приштина, стр. 27-34.

Instituti Albanologjik i Prishtinës, (1974). Drejtshkrimi i gjuhës shqipe, Приштина

Shkurtaј, Gј., (2001). „Emrat e pёrveћёm tё huaj dhe drejtshkrimi i tyre nё gjuhёn shqipe“, Gjuha jonё 3-4, Tирана, стр. 73-78.

Vinca, A. (2001). „Gjuha e shtypit dhe shkelja e normёs“, Seminari ndёrkombёtar pёr gjuhёn, letёrsinё dhe kulturёn shqiptare Приштина, стр. 333-340.

**Доц. д-р Љуљзим Адеми**, доктор по филолошки науки, е раководител на Институтот за предучилишно воспитание на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје. Поле на интерес - јазикот, неговиот развој, употреба и методика на учење на јазик кај децата од предучилишна возраст.

## Синтаксичко-дистрибутивните својства на прилошкиот израз *a lo mejor* во современиот шпански јазик

Наташа АЛЕКСОСКА

Универзитет ФОН – Скопје, Република Македонија

n\_aleksoska@yahoo.com

### Апстракт

Предмет на научниот труд е дескриптивна анализа, од синхрониска перспектива, на прилошкиот израз од епистемичка модалност *a lo mejor* со значење 'можеби' во современиот шпански јазик. Примарен фокус на трудот е утврдување на главните синтаксичко-дистрибутивни особености врз основа на проучена научна литература од релевантни автори како C. F. Rodríguez, M. Was, A. Wasa, F. Matte Bon и др. и врз основа на реални примери ексцерпирани од Референтниот корпус на современиот шпански јазик (Corpus de Referencia del Español Actual – CREA) на Шпанската кралска академија (Real Academia Española – RAE). Во трудот посебен акцент е ставен на дисонантните ставови и често дивергентни одговори на фундаменталното прашање: зошто прилошкиот израз *a lo mejor* (исто како и прилогот *igual*) не може да услови субјунктивен начин во реченицата за разлика од прилозите *quizá(s)*, *acaso* и прилошкиот израз *tal vez* кои припаѓаат на истата парадигма? Целта е да се демонстрира, од една страна, униформираноста, а од друга, хетерогеноста на прилошките единици со кои се искажува сомневање во услови кога постои полифонија на научната мисла во поглед на дефинирањето, класификацијата, значењето итн. на овие јазични елементи.

**Клучни зборови:** прилошки единици, епистемичка модалност, *a lo mejor*, синтаксичко-дистрибутивни својства, субјунктив, современ шпански јазик.

### Abstract

The primary subject of this research paper is a descriptive analysis from a synchronic perspective of the adverbial expression of epistemic modality *a lo mejor* meaning 'maybe/perhaps' in modern Spanish. The primary focus is identifying key syntactic and distributional features on the basis of studied scientific literature by relevant linguists such as C. F. Rodríguez, M. Was, A. Wasa, F. Matte Bon and a series of authentic examples excerpted from the Reference corpus of contemporary Spanish (Corpus de Referencia del Español Actual-CREA) of the Royal Spanish Academy (Real Academia Española - RAE). Special emphasis is placed on the dissonant views and often divergent answers to the fundamental question: why the adverbial expression *a lo mejor* (as well as the adverb *igual*) does not condition the subjunctive mood in a sentence unlike other members of the same paradigm *quizá (s)*, *acaso* or the adverbial expression *tal vez*? The objective is to demonstrate, on the one hand, uniformity, and on the other, the heterogeneity of the adverbial units expressing doubt in circumstances where there is polyphony in the scientific thought in terms of definition, classification, meaning etc. of these linguistic elements.

**Keywords:** adverbial units of epistemic modality, *a lo mejor*, syntactic and distributional properties, subjunctive mood, modern Spanish.

## 1. Вовед

Предмет на овој научен труд е анализа, од синхрониска перспектива, на прилошкиот израз од епистемичка модалност *a lo mejor* со значење ‘можеби’ со кој се искажува сомневање во современиот шпански јазик. Примарен фокус на трудот се синтаксичко-дистрибутивните карактеристики утврдени врз основа на проучената релевантна литература и резултатите од истражувањето спроведено врз реални примери ексцерпирани од Референтниот корпус на современиот шпански јазик (Corpus de Referencia del Español Actual– CREA) на Шпанската кралска академија (Real Academia Española – RAE) регистрирани во 2004 година<sup>20</sup> во сите медиуми во Шпанија. Заради просторни ограничувања во трудот не се внесени статистичките прикази и анализите на семантичките и прагматските карактеристики на прилошкиот израз *a lo mejor* (во компарација со други прилошки единици од истата парадигма) кои се интегрален дел од спроведеното истражување, а кои може да бидат основа за иден комплементарен труд.

## 2. Синтаксичко-дистрибутивни својства на прилошките единици со кои се искажува сомневање

Прилошките единици со кои се искажува сомневање во современиот шпански јазик, иако не претставуваат хомогена група во поглед на нивната структура, сепак споделуваат одредени синтаксичко-дистрибутивни, семантички и прагматски карактеристики со кои оформуваат една парадигма. Накратко ќе ги синтетизираме некои од нивните најрепрезентативни својства. Како и сите прилози во шпанскиот јазик, формално се неменливи, односно се скаменети по род и број. Вообичаено не дозволуваат степенување, но во одредени ситуации може да се направи градација/нијансирање (*muuy posiblemente / probablemente*). Освен суфиксот *-mente* во шпанскиот јазик не постојат други механизми за образување на прилозите, затоа повеќето претставуваат лексикализирани форми. Во поглед на линеаризацијата, постои голема синтаксичка мобилност: може да се појават во иницијална, медијална или финална позиција во реченицата. Може да се јават помеѓу запирки (паузи), на пример: *Es muy difícil pero, quizás, lo entiendas al final*. Не може да се комбинираат со императив (*\*¡Quizá ven tu ahora!*). Многу лимитирано се користат во прашални реченици (*¿Acaso hay algo que debería saber?*). Овие прилошки единици може да се употребат како одговор на прашање автономно во ситуации кога глаголот не се јавува експлицитно, но се подразбира:

(1) - ¿Crees que ganaremos el partido mañana?

- *Tal vez / Quizá(s) / A lo mejor.*

Значи, кога се употребуваат во форма на одговор со елизија на глаголот, може да конституираат автономен исказ самостојно или да бидат засилени со *sí/no*:

(2) - ¿Vas a venir? Quizá(s).

(3) - ¿Vas a venir? Quizá(s) sí / no.

Оваа нивна функција сметаме дека ја потврдува тенденција за економичност во употребата на шпанскиот јазик.

Од функционална гледна точка прилозите со кои се искажува сомневање се сметаат за индикатори на реченичната модалност. Тие се одразуваат на целата реченица заради што

20 Сметаме дека е релевантно да се нагласи дека 2004 година е последна внесена година во Референтниот корпус на современиот шпански јазик (Corpus de Referencia del Español Actual– CREA) на Шпанската кралска академија (Real Academia Española – RAE) во времето на презентација на овој труд.



се анализираат на периферна позиција. Оттука ги сметаме за концептуални прилози чие значење не зависи од контекстот, туку имаат сопствено значење. Главно со нив се искажува: сомневање, хипотеза, веројатност, можност итн. Може да условат појава на индикативен или субјунктивен начин во зависност од тоа што говорителот сака да го искаже или да го пренесе на соговорникот.

Во продолжение на трудот тежиштето е ставено на основните синтаксичко-дистрибутивни карактеристики на прилошкиот израз од епистемичка модалност *a lo mejor* во современиот шпански јазик.

### 3. Синтаксичко-дистрибутивни својства на прилошкиот израз *a lo mejor*

Како што веќе споменавме, прилозите и прилошките изрази со кои се искажува сомневање се хетерогена категорија со елементи што не секогаш се придржуваат до критериумите дефинирани во нормативните граматика. Како што потврдува и Л. Р. Гурилјо (Gurillo, 1997: 19–31) ова тврдење посебно доаѓа до израз во контекст на прилошките изрази, кои, поради сопствената идиосинкратичност, претставуваат фиксни синтагми што се однесуваат како лексеми

Во поглед на структурата, прилошкиот израз *a lo mejor* е составен од неколку различни компоненти и претставува фиксна синтагма во чиј состав влегува предлогот *a* и *lo mejor* што претставува поименчена степенувана придавка во неутрална форма со посредство на неутралниот член *lo* и како стабилна зборовна комбинација не дозволува модификација на нејзините компоненти (супституција или пермутација на некој или повеќе елементи) ниту пак дозволува додавање на дополненија<sup>21</sup>. М. Холечкова (Holeskova, 2007: 15) тврди дека изразот *a lo mejor* се доближува до слободните синтагми со фигуративно значење поради својата идиоматичност и истовремено се доближува до зборовни комбинации со синтагматски карактер поради својата стабилност и честота на употреба.

Од функционална гледна точка *a lo mejor* е реченичен прилог (според терминологијата на Е. Alarcos Llorach тие се *реченични атрибути*, Р. Carbonero Cano ги именува како *формулатори*, А. М. Barrenechea го користи терминот *прагматски оператори* итн.)<sup>22</sup>.

*A lo mejor* е прилошки израз со реченична модалност, кој модификува цели реченици (пример 4), дел-реченици (пример 5) или синтагми (пример 6):

- (4) *Mi sueño sería ganar una medalla en las Olimpiadas de Atenas... Quién sabe, si sigo entrenando mucho a lo mejor no es tan difícil de conseguir. (CREA: Metro Directo, Metro News, S.L. - Península Ibérica (Madrid), 2004)*

21 С. Fuentes Rodríguez и Е.Р. Alcaide Lara (1996: 88-93) истакнуваат една помалку експлоатирана карактеристика на изразот *a lo mejor*, а тоа е неговата идентична структура со изразот *a lo peor* исто така со значење 'можеби'. Тоа што варира во структурата на овие два изрази е лексичкиот елемент: *mejor*, *peor*, кои се компаративи и едниот и другиот, едниот кон позитивниот, а другиот кон негативниот пол. И двата изрази во основа означуваат истовремено можност и желба (позитивна во изразот *a lo mejor*, негативна во изразот *a lo peor*): *A lo mejor viene hoy Juan. A lo peor se ha enfadado.*

22 Реченичните прилози во научната литература исто така може да се сретнат и именувани како „скаменети фрази“, „прилошки локуции“, „прилошки изрази“ итн. Ние го користиме во овој труд терминот „прилошки изрази“ за кој постои најголем консензус помеѓу лингвистите, но би сакале да го воведеме во македонската литература терминот „модизми“ кој доживува силна пролиферација во шпанската научна мисла.



- (5) Desde el Alto Rey me llega la vista para contemplar la “peña Fort”, la legendaria Atienza, que un día de estos celebra, y lleva más de ocho siglos, su Caballada. Yo iré si puedo y **a lo mejor** ni nos llueve. (CREA: A tu salud. Suplemento Salud de La Razón digital, Grupo Planeta (Madrid), 2004)
- (6) **A lo mejor sólo el último mes, pero con todo el equipo”,** apostilló. (CREA: El Mundo, Explica su salida de Madrid, Unidad Editorial (Madrid), 2004)

Прифаќајќи ја терминологијата на С. Гринбаум (Greenbaum, 1969) сметаме дека *a lo mejor* претставува дисјунктивен прилог за став, и затоа поседува голема синтаксичка мобилност во реченицата. Во контекст на дистрибуцијата, од анализираниите реални примери од корпусот, евидентни се неколку заклучоци: *a lo mejor* може да се најде во иницијална позиција, но може да заземе и медијална, а поретко финална позиција; може да се јави во предвербална или поствербална позиција; може да се јави со одреден степен на автономија меѓу запирки (паузи) и може да биде целосно интегриран во реченицата, и би сакале да потенцираме еден ексцерпиран пример во кој *a lo mejor* дури се наоѓа во рамките на една глаголска синтагма: *Hombre, es que hay gente que le gusta a lo mejor decir: yo salgo en tal hermandad, por ejemplo* што ја потврдува големата подвижност на овој прилог во синтаксичката структура.

Како дисјунктивен прилог за став, изразот *a lo mejor* не може да биде засегнат од негацијата. Периферноста на овој прилошки израз и фактот што не влегува во опфатот на негацијата е карактеристика што можеме да ја забележиме кај сите ексцерпирани примери од корпусот. За илустрација го посочуваме следниот пример:

- (7) - *El pasado diciembre conseguiste el oro en los Campeonatos Europeos. ¿Cuál es tu sueño ahora? Mi sueño sería ganar una medalla en las Olimpiadas de Atenas... quién sabe, si sigo entrenando mucho a lo mejor no es tan difícil de conseguir.* (CREA: Metro Directo, Metro News, S.L. - Península Ibérica (Madrid), 2004)

Друга синтаксичко-дистрибутивна карактеристика на *a lo mejor* се однесува на можноста за комбинирање на оваа прилошка единица со прашалната, извичната, заповедната и желбената реченична модалност. Прилошкиот израз *a lo mejor* може да се појави во прашални и извични непрототипни реченици (кога не се употребени прашални или извични зборови), но е некомпатибилен со заповедната и желбената модалност.

Со непрототипни прашални реченици се чини дека се работи за повторување во прашална форма<sup>23</sup>; тој што го поставува прашањето се интересира за содржината на некој претходно изнесен исказ повторувајќи го исказот во форма на директно прашање што може да се илустрира со следниот пример:

- A lo mejor no viene.*  
-*¿A lo mejor no viene?*

Рестриктивната употреба во прашалните реченици ја потврдува и Л. Сантос Рио (Santos

<sup>23</sup> Овој вид на непрототипни прашања може да ги именуваме како *echo* прашања прифаќајќи ја англиската терминологија (echo questions).

Río, 2003: 556) кој посочува дека, за разлика од прилошките единици *tal vez*, *acaso* и *quizá(s)*, *a lo mejor* вообичаено не се користи како реченичен прилог во прашални контексти, но може да се користи во индиректнопрашални реченици или реченици со кои се извлекува некоја информација од соговорникот: *A lo mejor te estás aburriendo y no dices nada. – No, no, qué va.* Во цитираниот пример „No, no, qué va“ е ублажена пријателска реплика, а не одговор во вистинската смисла на зборот.

Изразот *a lo mejor* не може да се појави во извични реченици: *\*¡A lo mejor qué casa tan bonita!*

*A lo mejor* како реченичен прилог може да се појави само во непрототипни извични конструкции како што е илустрирано во следниот ексцерпиран пример:

- (8) *El general Gorostieta solía dictar despechugado, sobre el pecho peludo sobresaltaba la gran cruz cristera que había decidido llevar siempre colgando: con las piernas abiertas y los puños en las caderas se quedó mirando a Fabián fijamente: “No es mi intención, mi general -se apresuró Fabián a declarar-, no he querido faltarle a usted al respeto, seguro que no he entendido bien la frase.” “¡A lo mejor la has entendido bien! -exclamó el general-. (CREA: Pombo Álvaro: Una ventana al norte, Anagrama (Barcelona), 2004)*

*A lo mejor* е целосно некомпатибилен со заповедната модалност: *\*Ven a lo mejor.*

Исто така, не може да се користи (идентично како прилогот *quizá(s)*) со желбена модалност: *\*Ojalá a lo mejor venga.*

#### 4. (Не)комбинирање на прилошкиот израз *a lo mejor* со субјунктивниот начин

Покрај наведените карактеристики на *a lo mejor* за кои постои, во поголем или помал степен, консензус во научната мисла, со години стои отворено едно круцијално прашање за кое постојат многу дисонантни ставови помеѓу лингвистите, а тоа е прашањето зошто прилозите со кои се искажува сомневање во шпанскиот јазик, како што се *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, дозволуваат алтернација индикатив – субјунктив, а прилошкиот израз *a lo mejor* (како и адвербијализираната придавка *igual*), кој се класифицира во истата прилошка парадигма, не условува субјунктивен начин?

Тенденцијата на изразот *a lo mejor* да се комбинира исклучиво со индикативот се чини дека се должи на неговите семантички својства. Некои автори сметаат дека *quizá(s)* (како *acaso*, *tal vez*, итн.) искажува сомневање што се јавува во свеста на говорителот, додека *a lo mejor* ја балансира можноста еден настан да се случи наспроти спротивното. Други автори во ексклузивната употреба на индикативот со *a lo mejor* гледаат рефлексивна на опаѓањето на употребата на овој начин во современиот шпански јазик, појаснување што се чини дека помалку задоволува од претходно изнесеното, затоа што не го правда комбинирањето на *quizá(s)* и на другите прилошки единици со кои се искажува сомневање како со индикативот така и со субјунктивот, ниту пак разликите во селектирањето на начините, кои постојат помеѓу *quizá(s)* (*acaso*, *tal vez*, etc.), од една страна, и *a lo mejor* (*igual*), од друга.

Многу пати е повторено дека начинот зависи од ставот на говорителот спрема

искажаното. Индикативот се смета за начин со кој се отсликува реалноста, додека со субјунктивот – иреалноста. Дефинирањето на индикативот како единствен начин на објективната реалност сметаме дека е неадекватен и ограничен, бидејќи субјунктивот исто така може да навлезе во сферата на реалноста, на пример: *Me duele que sea tan malo* (cf. E. Aletá Alcubierre, 2003). Исто така, индикативот се оддалечува од објективната реалност кога се употребува за да се нијансира некое сомневање, несигурност или можност, на пример: *A lo mejor me toca la lotería*. Значи аргументот реалност – иреалност не е доволен за да се даде издржан одговор на прашањето: зошто *a lo mejor* не дозволува субјунктив.

Г. Р. Фенте, Х. Фернандес Алварес и Л. Г. Феихо (Fente, Fernandez Álvarez & Feijoo, 1972: 59) исто така прават обид да дадат одговор на ова суштинско прашање и истакнуваат дека „прилошкиот израз *a lo mejor*, иако има исто значење со *quizá(s)*, *tal vez*, *acaso*, се употребува секогаш со индикатив и во говорниот јазик е најупотребувана форма од целата парадигма можеби затоа што со него се елиминира непријатното колебање на говорителот исправен пред изборот помеѓу едниот или другиот начин“.

На иста линија на размислување е и Е. Лоренсо (Lorezo, 1980: 162), кој во неграматичноста на употребата на *a lo mejor* со субјунктивниот начин ја гледа декаденцијата на субјунктивот во шпанскиот јазик (процес кој забрзано се материјализира во францускиот јазик): „... изразите *acaso vaya* и *a lo mejor voy* не се идентични изрази во литературниот јазик (главно затоа што вториот се смета за колоквијализам), но затоа се сосема идентични во говорниот јазик каде првиот може да биде интерпретиран како афектиран, неприроден израз“.

Сметаме дека ниту едното ниту другото појаснување не го решава на задоволителен начин проблемот зошто *a lo mejor* го има изгубено субјунктивот, имајќи предвид дека *quizá(s)* исто така се употребува со голема фреквенција во колоквијалниот јазик, но може да се комбинира и со двата начина.

Ф. Мате Бон (Matte Bon, 1995: 257) пристапува кон употребата на *a lo mejor* од гледна точка на комуникацијата и посочува: „За да се воведат тоа што говорителот смета дека е можно, кога се работи за нова хипотеза (рематска), која не била спомената на ниеден начин во претходниот контекст, се користи *a lo mejor + глагол во информативно време* (време на индикативот или кондиционалот според терминологијата на авторот)“, но ниту овој аргумент не е секогаш доволен да се разбере зошто *a lo mejor* не дозволува субјунктив.

А. Васа (Wasa, 2002: 132) ги спротивставува прилошките единици за веројатност (*seguramente*, *posiblemente*) и прилошките единици за можност (*quizá*, *a lo mejor*), а потоа ги спротивставува прилозите што искажуваат суд за можноста да се случи само една единечна пропозиција (*quizá(s)*, *acaso*, *tal vez* итн.) со оние што искажуваат парадигматска релација помеѓу повеќебројни пропозиции (*a lo mejor*, *igual* итн.) и заклучува дека *a lo mejor* не дозволува субјунктив затоа што говорителот го применува субјунктивот не за да внесе сомневање во вистинитоста на една пропозиција, туку за да избере една или две пропозиции од тие што истовремено настануваат во свеста на говорителот и да ја искаже парадигматската релација помеѓу нив.

Ние го делиме во целост ова гледиште и сметаме дека со употреба на прилозите за веројатност (*probablemente*, *seguramente*) говорителот ја демонстрира својата убеденост во поглед на вистинитоста на тоа што претходно е кажано. Во поткрепа на ова тврдење може да послужат и дефинициите од речникот на М. Молинер (Moliner, 1998: 778) дека *probablemente*

се употребува „кога веројатноста да се случи тоа што говорителот го искажува е поголема од веројатноста тоа да не се случи“, а *seguramente* означува „голема веројатност, иако не сигурност, да настане тоа што се тврди“ (op. cit.: 1047). Значи кога говорителот ги употребува овие прилози мисли само на една пропозиција. Оттука со *seguramente* или *probablemente* не е возможно да се презентираат поларизирани пропозиции што може да се илустрира со следниве примери: \**Seguramente sí, seguramente no. \*Probablemente sí, probablemente no. \*Seguramente / probablemente viene, seguramente / probablemente no viene. \*Quizá(s) viene, quizá(s) no viene.*

Од друга страна, ако се употреби *a lo mejor*, може во одговорите да се презентираат две поларизирани пропозиции кои му се чинат можни на говорителот: *A lo mejor viene, a lo mejor no viene.*

(9) *¿Sería cierto?*

*-Quien sabe – murmuro al fin, la mujer -. A lo mejor, si. A lo mejor, no. Dios sabrá.  
(Vargas Llosa, ¿Quién mato a Palomino Molero?)*

Покрај поларизираниите пропозиции, *a lo mejor* може да стави во јукстапозиција и различни пропозиции во една реченица:

(10) *¿A dónde va a ir usted?*

*Pues, no lo sé fijo. A lo mejor voy a Budia, a lo mejor a Pareja.  
(Cela, 1948: 91)*

Посочените примери цениме дека се доволни да се заклучи дека, во независните реченици, глагол што е модификуван од страна на прилогот *quizá(s)* може да се искаже како во индикатив така и во субјунктив. Во тој случај, говорителот, со субјунктивот, внесува сомневање во вистинитоста на пропозицијата. За разлика од прилогот *quizá(s)*, прилошкиот израз *a lo mejor* се употребува кога настануваат повеќебројни пропозиции, било да се поларизирани или различни. *A lo mejor* не е израз со кој се внесува сомневање, затоа што говорителот го употребува не за да искаже степен на убеденост во вистинитоста на дадената пропозиција, туку за да избере една или две пропозиции што му се чинат можни во дадениот контекст. Оттаму субјунктивот не е соодветен затоа што тој се користи за да се внесе сомневање во единечна пропозиција.

## 5. Заклучок

Овој краток преглед сметаме дека ги илустрира најрелевантните синтаксичко-дистрибутивни својства на прилошкиот израз *a lo mejor* и дека дава еден прифатлив одговор на прашањето за (не)комбинирањето на овој прилошки израз со субјунктивниот начин. Констатирајќи ја потребата од понатамошна продлабочена анализа се надеваме дека овој труд ќе го збогати фондот од материјали што се посветени на истражувањето на прилошките единици со кои се искажува сомневање во современиот шпански јазик и ќе побуди научен интерес за овие недоволно анализирани јазични елементи кај македонските лингвисти особено тие кои имаат познавања и од современиот шпански јазик.

### Користена литература:

- Aletá Alcubierre, E. 2003. La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera, en T. Blesa y M. A. Martín Zorraquino, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, стр. 101–112.
- DeMello, G. 1995. Alternancia modal indicativo / subjuntivo con expresiones de posibilidad y probabilidad, *Verba*, 22, стр. 339–361.
- Holeckova, M. 2007. Locuciones adverbiales en el español, Brně, Masarykova Univerzita.
- Fente G.R, J. Fernández Álvarez y L.G. Feijoo. 1972. El subjuntivo, Madrid, SGEL.
- Fuentes Rodríguez, C. 1991. Adverbios de modalidad, *Verba*, 18, стр. 275–321.
- Fuentes Rodríguez, C. y E. R. Alcaide Lara. 1996. La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla, Sevilla, Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Greenbaum, S. 1969. *Studies in English Adverbial Usage*, London, Longman.
- Lorenzo, E. 1980. El español de hoy, lengua en ebullición. Madrid, Gredos.
- Matte Bon, F. 1995. Gramática comunicativa del español, vol. II, Madrid, Edelsa.
- Moliner, María (1966 / 1967): Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, 2 vols. [Se cita como DUE]. Primera edición.
- Moliner, María (1998): Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos, 2 vols. [Se cita como DUE]. Segunda edición.
- Martín Zorraquino, M.A. 1998. Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas modales en español actual, *Actas del XI Congreso de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela/ASELE, стр. 25–56.
- Ruiz Gurillo, L. 1997. Relaciones categoriales de las locuciones adverbiales, *Contextos*, XV, стр. 19–31.
- Santos Río, Luis (2003): Diccionario de partículas, Salamanca, Ed. Luso – Española.
- Was, M. 2000. Aspectos de la traducción del marcador discursivo polaco *może* al español, *Quaderns. Revista de traducció*, 5, стр. 161–177.
- Wasa, A. 2002. A lo mejor y el subjuntivo, *Hispania*, 85, стр. 131–136.

### Корпус:

Референтниот корпус на современиот шпански јазик (Corpus de Referencia del Español Actual - CREA) на Шпанската кралска академија (Real Academia Española - RAE) во 2004 година во сите медиуми во Шпанија. [Internet]. <http://corpus.rae.es/creanet.html>

**Наташа Алексоска** е виш лектор по француски и шпански јазик на Факултетот за странски јазици, Факултетот за правни науки и Факултетот за политички науки и дипломатија при ФОН Универзитетот. Подготвува докторска дисертација од областа на модалноста во романските јазици што е примарен фокус на нејзин научен интерес покрај современите наставни методи и јазикот во струката.

## Придонесот на применетата лингвистика за развојот на криминалистиката

Методија АНГЕЛЕСКИ  
Универзитет ФОН – Скопје, Република Македонија  
angeleskimetodija@yahoo.com

Елена ЈОВАНОВА – ГРУЈОВСКА  
Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ – Скопје, Република Македонија  
elenajovanovagrujovska@yahoo.com

Дафина АНГЕЛЕСКА – ЛОЗАНОВСКА  
ОУ „Вера Јоциќ“ – Скопје, Република Македонија  
dafina\_angeleska@yahoo.com

### Апстракт

Говорната и пишаната комуникација на човекот претставува една од неговите најважни особини што ги задржува до крајот на животот. Проучувањето на лингвистичките карактеристики на индивидуата има огромно практично и теоретско значење за криминалистиката. Криминалистиката како самостојна и хеуристичка наука неминовно се потпира врз сегменти на системот на знаења произлезен од пазувите на применетата лингвистика. Придонесот на применетата лингвистика како посебна научна дисциплина, а наедно и како помошна криминалистичка дисциплина, е евидентен доколку се има предвид дека: 1) за потребите на криминалистиката се вршат лингвистички вештачења (за што во последниве неколку децении се разви научната гранка криминалистичка фоноскопија како составен дел на криминалистичката техника); 2) за да се спознае јазикот на криминалците (арго, сленг итн.) што им служи тајно да се договараат се потребни лингвистички знаења. И во едниот, и во другиот случај, методите на применетата лингвистика се алатки за идентификација на делинквенти според нивните говорни карактеристики. Во трудот авторите се осврнуваат врз основите на историскиот развој, видовите и значењето на лингвистичките експертизи, како и врз особините на говорот на криминалците како начин за тајно комуницирање.

**Клучни зборови:** применета лингвистика, криминалистика, лингвистички вештачења, криминалистичка фоноскопија, говор на криминалците.

### Abstract

Speech and written communication is one of the most important features that keep to the rest of your life. The study of the linguistic characteristics of the individual has extensive practical and theoretical significance for the criminalistics. Criminalistics as independent heuristic science inevitably rely on the system segments the knowledge derived from the bosom of applied linguistics. The contribution of applied linguistics as a separate scientific discipline, and at the same time as auxiliary criminal discipline is evident if we consider that: 1) the needs of criminalistics perform linguistic expert (which in recent decades has developed scientific phonoscope crime branch as an integral part of forensics); 2) to learn the language of the criminals. (Argo, slang, etc.) That serve to secretly negotiate necessary linguistic knowledge. And, in the one, and in the other case, the methods of applied linguistics are tools for identification of delinquents by their voice characteristics. In this paper the authors are reflecting to the fundamentals of historical development, the types and importance of the linguistic expertise, as well as the properties of the speech of criminals as a way of secret communication.

**Keywords:** Applied Linguistics, Criminalistics, linguistic expertise, Criminal phonoscope, criminal speech.



## 1. Историски развој на применетата лингвистика

Применетата лингвистика е академска дисциплина што го поврзува знаењето за јазикот со донесувањето одлуки во реалниот живот. Општо земено, улогата на применетата лингвистика е да извлече заклучоци од оние области во изучувањето на јазикот што се релевантни при донесувањето на тие одлуки (Simpson, 2011:1).

Почетоците на применетата лингвистика датираат од средината на минатиот век и се тесно поврзани со напорите на академските кругови за изучување странски јазици. До 1980 година оваа научна дисциплина првенствено проучува и третира практични проблеми што спаѓаат во областа на педагогијата, такашто се фокусира на подучување, тестирање и едуцирање на наставници. Меѓутоа, постапно применетата лингвистика го проширува својот предмет на интерес со оглед дека во последниве неколку децении опфаќа теоретски и практични проблеми што произлегуваат од нејзината поблиска или подалечна поврзаност со дисциплини од системот на општествени науки (јазикот и правото, јазикот и криминалистиката, јазикот на институциите, медиумски дискурс, преведување и толкување, јазично планирање итн.).

Покрај ова применетата лингвистика се стреми да изнајде одговори и на бројни други прашања што се поврзани со културата, етничките групи, полот, идентитетот, миграцијата и др., од што произлегува дека обработува теми што произлегуваат од реалниот живот на индивидуата, општествените групи и на опстојувањето на општеството во целост, а со таквата научно – методолошка постапка несомнено ја потенцира социолингвистичката и психолингвистичката димензија. За нејзини потреби при примената на позајмени методи и постапки таа користи описи на јазикот од некои традиционални дисциплини, како што се: когнитивната лингвистика, корпус лингвистиката, генеративната лингвистика.

Една од најцитираните дефиниции за применетата лингвистика е онаа на Кристофер Брумфит. Тој применетата лингвистика ја определува како „теоретско и емпириско истражување на проблеми од реалниот живот, при што јазикот зазема централно место“ (Брумфит, 1995:27). Оваа дефиниција не само што е доволно широка за да опфати проучување на прашања од погоре споменатите области, туку таа наедно ја издвојува применетата лингвистика од другите сродни дисциплини. Ваквата дефиниција пледира на сфаќање на лингвистиката како наука што се занимава со јазични универзалии.

Податоците од достапната литература од англиското јазично подрачје покажуваат дека применетата лингвистика е плод на заложбите на неколкумина лингвисти од Америка, особено на Леонард Блумфилд и Чарлс Ц. Фрајс, кои креирале и реализирале специјализирани програми за подучување во текот на Втората светска војна и по неа (Ховат, 1984: 85).

За историскиот развој на применетата лингвистика од особено значење е придонесот на списанието „Изучување на јазикот“, што од 1948 година се издава од страна на Универзитетот во Мичиген (а е иницирано првенствено според заслуги на професорите Чарлс Фрајс и Роберт Ладо). Во еден негов број е објавен хронолошки преглед на развојот на применетата лингвистика за време од педесет години (Катфорд, 1988). Во изданието од 1993 година ова списание ја сместува применетата лингвистика во составот на лингвистиката (Davies and Elder, 2004: 2-3). Наедно тоа е „прво списание во светот во коешто на насловната страница е употребен терминот применета лингвистика“ (Изучување на јазикот, 1967: 2-3).

Историскиот развој на применетата лингвистика од почетокот на нејзиното појавување во научната орбита до крајот на минатиот век условно минува низ следниве етапи:



1. од 1948 година почнува да се издава списанието „Изучување на јазикот“ како специјализирано списание за применета лингвистика;
2. во педесеттите години се преземаат искуства од структуралната лингвистика за да се применат во применетата лингвистика;
3. во шеесеттите години интересот се проширува на јазичната политика, совладувањето странски јазик, како и на оценувањето;
4. во седумдесеттите и осумдесеттите години применетата лингвистика покажува интерес за мултилингвализмот, лексикографијата, преведувањето и корпус лингвистиката;
5. во деведесеттите години применетата лингвистика се насочува кон критичките студии за анализа на дискурс, педагогијата, како и кон дескриптивната анализа и употребата на јазикот во академски и професионални средини.

## **2. Поврзаност на криминалистиката со лингвистиката**

Развојот на криминалистиката, почнувајќи уште од нејзиното раѓање на залезот на 19. век, па до денес, е евидентен и незапирлив. Доколку научната орбита како глобален систем на науки условно се подели на три системи (општествени, природни и филозофски науки), криминалистиката спаѓа во општествените науки поради тоа што нејзиниот објект на проучување е криминалот како општествена појава. Поточно кажано, таа е составен дел на големото семејство кривични (неправни и правни) науки, меѓутоа, во научната орбита си обезбедила самостојност.

Имено, криминалистиката се развила во самостојна (а не применета!) наука за откривање и спречување криминал и за справување со делинквенти поради тоа што ги исполнува сите нужни научни критериуми и услови за одделна дисциплина, со оглед дека: 1) има сопствен предмет на проучување; 2) има специфични задачи и цели; 3) создала систем од теории; 4) користи свои методи на истражување; 5) теоретските сознанија ги поврзува со практиката.

Според предметот на проучување (криминалот и делинквентот), криминалистиката се третира како неправна кривична наука што е поврзана не само со општествените науки, туку и со природните и филозофските науки.

Криминалистиката најмногу е поврзана (поцврсто или полабаво) со повеќе општествени и природни науки, чии што методи ги презема како основа за градба, надградба, трансформација и модификација на нови, сопствени криминалистички методи (особено посебни или специфични) што ги користи за свои цели.

Предмет на интерес во нашава статија се допирните точки на криминалистиката со применетата лингвистика.

Во теоријата се уште е застапена сладнава (можеби веќе застарена) класификација на науките: 1) фундаментални или т. н. „чисти“ (тоа се науки што ги истражуваат општите закономерности на природата, општеството и мислењето); и 2) применети (тоа се науки што во пракса ги реализираат достигнувањата на фундаменталните науки). Ваквата поделба на науките има релативно значење доколку се имаат предвид евидентните современи процеси на интеграција и диференцијација на знаењата во рамките на глобалната научната област. Со полно право, впрочем, некои автори сметаат дека „со оглед на достигнатото ниво и развојните тенденции на науката, единствено исправно е да се зборува за фундаментални

(теоретски) истражувања и за нивна практична примена во рамките на секоја наука, па и во криминалистичката наука“ (Vodinić, 1993:78).

Тесната поврзаност на науките и примената на испреплетени методи насочени кон постигнување соодветна истражувачка цел при проучување слични или различни објекти се резултат на евидентната синтеза на знаења што води кон научен напредок. Заедничките напори на научници од различен профил за решавање теоретски и практични проблеми што спаѓаат во исти, гранични или сосем различни научни области се насочени кон спознавање на закономерностите на определен сегмент од стварноста што го проучуваат.

Криминалистите ги проучуваат закономерностите на кривичниот настан (односно на криминалот како негов супстрат), а во рамките на хеуристичкиот процес или кога станува збор за теоретски или емпириски истражувања, ним (на криминалистите) им е неопходна помош од други профили на научни и стручни работници (меѓу кои и од лингвисти). Тоа е резултат на симбиозата меѓу поблиски или подалечни науки и на неминовната интердисциплинарност при истражувањето на заеднички општ објект (или на посебен предмет), при што неизбежно доаѓа до меѓусебно споделување на научните достигнувања во глобалниот трихотомен научен систем и во одделните системи на науки.

Од ваквите процеси не е исклучени ниту криминалистичката наука. Напротив, таа не само што „црпи методи и постапки од други науки, туку ним им позајмува свои методи дури и тогаш кога немаат заеднички предмет на истражување“ (Vodinić, 1993: 224).

Криминалистиката не може без лингвистиката. Нивната врска е неспорна и само навидум е лабава. Поврзаноста се согледува првенствено преку двојниот придонес на применетата лингвистика за развојот на криминалистиката. Еве за што, всушност, станува збор!

1) Во пазувите на криминалистиката, поточно во рамките на нејзиниот развиен дел (или потсистем) наречен криминалистичка техника (или природонаучна криминалистика, односно форензика, како што милуваат да ја именуваат во научната и пошироката јавност во англосаксонското јазично подрачје) се оформи и веќе неколку децении се развива криминалистичка фоноскопија како подрачје што ги третира лингвистичките вештачења. Таквите експертизи ги вршат лингвисти како специјализирани криминалистички вештаци што користат лингвистички методи и постапки за криминалистички цели. Се разбира дека таквите јазични експерти дополнително ги совладале барем елементарните криминалистички поставки нужни заради спроведување вакви специфични експертизи со кои што се идентификуваат говорни и пишани лингвистички карактеристики на профил на определен претпоставен сторител на некакво кривично дело што се истражува во почетната фаза од криминалистичкото работење. Со ова практично лингвистот се изградил во криминалист што постапува според институтот криминалист – специјалист бидејќи за потребите на криминалистиката (поточно за практичната криминалистика) применува и прилагодува неопходни лингвистички методи и постапки и со тоа значително придонесува за поефикасно справување со криминалот

2) Нема успешен криминалист без познавање на јазикот на криминалната средина. Сознанијата што тој оттаму ги собира директно или, пак, индиректно (преку ангажирани информатори како тајни собирачи на информации, односно преку јавна соработка со граѓани) треба да минат низ лингвистички „филтер“ бидејќи криминалците користат и негуваат специфичен, само ним познат, јазик. За да криминалистот ги дешифрира и разбере јазичните специфичности на говорната и пишана комуникација на делинквентите (како облик на

разговорен јазик) е неопходно тој да поседува специјални лингвистички знаења.

Ова, пак, отвора можност кога се реформира високото криминалистичко образование (при наредно иновирање на студиските програми) сериозно да се размисли за додавање наставен предмет од областа на применетата лингвистика. И тоа не е се! Прогресивните стратегии на плански проетираното планирање на борбата против криминалот би зацртале и дополнителна лингвистичка надградба на криминалистите практичари во духот на методот на доживотно учење. За македонски услови ова звучи прилично утопистички, со оглед дека во Република Македонија (доколку внимателно се анализира актуелната состојба во теоријата и практиката) испливува на површина поразителната вистина дека ниту се афирмира, ниту, пак, се размислува за несомнениот придонес на применетата лингвистика за развојот на криминалистичката теорија и практика. Нашиов скромн научен труд како пионерски потфат нека биде само еден прилог за размисли во овој правец!

Евидентниот брз развој на релативно младата наука криминалистика навестува дека ваквиот двоен придонес на лингвистиката за развојот на криминалистиката ќе се проширува, такашто прашање на време е кога криминалистичката наука ќе се збогати со уште една научна дисциплина што би се нарекувала криминалистичка лингвистика (или евентуално лингвистичка криминалистика). Се разбира дека ваквите оптимистички прогнози може да се однесуваат само за оние земји во чија што теоријата и/или практиката повеќе децении се негува и развива криминалистичката фоноскопија.

### **3. Лингвистички вештачења**

Говорната (и пишана) комуникација закономерно се наметнува како една од главните особини на човекот што тој ја задржува во текот на целиот негов живот. Таквата комуникација претставува одраз и белег на дејствувањето на секоја одделна индивидуа во која било сфера од нејзиното живеење.

Американскиот лингвист и антрополог Едвард Сапир (1884 – 1939) своевремено во едно негово дело искажал една мисла што има длабоко криминалистичко значење. Подоцна (по неколку децении) таквото негово сфаќање може да се каже дека си наоѓа свое место во криминалистичката теорија и практика со востановувањето и развојот на лингвистичките вештачења како една од релативно поновите придобивки на криминалистичката наука. Имено, Сапир сметал дека преку говорот на поединецот се откриваат својставата на неговата личност и на неговото искуство.

Подоцна ќе се потврди сознанието дека токму преку лингвистичка анализа на карактеристиките на нечиј глас и говор (што се прави од страна на тесно специјализирани лингвисти што работат во полициски фоноскопски лаборатории) е возможна идентификација на поединец замешан во вршењето на определено кривично дело. Токму таа криминалистичка придобивка што е стекната благодарение на придонесот на применетата лингвистика во последниве неколку децении ќе си најде свое заслужено место во превентивната и репресивната борба против криминалот во некои високоразвиени и други земји (првенствено во САД и во Европа).

Најпрвин со вршење теоретски и експериментални истражувања, а потоа и со вршење лингвистички експертизи за потребите на полицијата и судот, постапно се градела и обликувала

криминалистичката фонографија (или сонографија) како едно од поновите подрачја на криминалистичката наука што се развива во пазувите на нејзиниот дел што се нарекува криминалистичка техника (или природнонаучна криминалистика, односно форензика, како што милуваат да ја именуваат во литературата на земјите од англосаксонското јазично подраче и пошироко). Ваквиот развој во оваа научна област бил резултат на симбиозата на лингвистиката со криминалистиката. Преку анализа на нечиј глас и на неговите карактеристики (амплитуди, фреквенции, анатомско формирање) можат несомнено да се идентификуваат поединци што биле вклучени при вршењето некаков вид криминал. Тоа покажува дека применетата лингвистика со свои методи и постапки го решава проблемот во врска со идентификацијата (и селекцијата) на лица врз основа на говорот, а со тоа наедно и го трасира патот на криминалистиката во напорите за изнаоѓање нови современи средства и методи за справување со каков било криминал (особено со организираниот).

„Препознавањето“ лица врз основа на лингвистичка анализа на говорот во почетокот се вршело со користење аналогна апаратура, меѓутоа, подоцна (со истиснување од пазарот на аналогните апарати и со несомнено брзиот развој на информатичката технологија) во криминалистичката практика на повеќе европски и воневропски земји се применуваат најсовремени методи за автоматска идентификација на лица со помош на компјутерски системи. Компјутеризацијата на лингвистичките експертизи за криминалистички цели се темели врз автоматска анализа на физички параметри на сигналите на континуиран говор. Дигиталната обработка на акустични сигнали го скусува времетраењето на експертизата, а со тоа наедно ја зголемува нејзината „употребна“ вредност. Само како илустрација го наведуваме фактот дека во определени околности криминалистичкото начело на брзина бара бргу да се реагира за да се реши некоја криминалистичка задача со активирање криминалистички комбинации што се состојат од повеќе оперативни и процесни дејствија (при што некогаш уште во првиот оперативен зафат е потребно да се спроведе криминалистичко – лингвистичко вештачење).

Теоретските истражувања и фоноскопската пракса докажуваат дека сите параметри на сигналите на континуиран говор што можат да се екстрахираат и мерат имаат индивидуален карактер слично како семантичките, лингвистичките и фонетските карактеристики. Индивидуалноста на физичките параметри на сигналите на говорот се условени од анатомската градба на говорните органи, која кај одделни лица значително се разликува според обликот и величината на резонантните комори, како и според артикулациските ефекти. Можни се идентификација и елиминација на лица врз основа на анализа на физички параметри на сигналите на континуиран говор бидејќи тие се интегрално поврзани со индивидуалните психофизиолошки карактеристики на лицето, како и со фоно-артикулациските преддиспозиции, кои наоѓаат целосен одраз во процесот на говорење (Blasikiewicz, Bednarczik, 4/1980:360).

Компјутерската лингвистичка анализа најчесто се потпира врз проучување на следниве параметри на сигналите на говор: фреквенција на тонот; интонациски линии; број на зборови, слогови, гласови и на паузи во единица време (темпо и ритмика на говорот); пропорции на динамиката на звучни и беззвучни гласови; среден спектар на говорот; квалитет на гласови и паузи; временски пропорции на гласови наспрема паузи (види: Blasikiewicz, Bednarczik, 4/1980:360, 362).

При примената на аналогна или дигитална апаратура заради криминалистичка идентификација на лица врз основа на вршење лингвистичка анализа се земаат предвид

повеќе индивидуални карактеристики на говорот и гласот (семантички, фонетички, акустични, психо-лингвистички, социо-лингвистички итн.).

Апаратите (аналогни или дигитални) што се употребуваат заради идентификација на лица според говор и глас во стручната и научната литература се познати под еден од следниве називи: спектрограф, сонограф (кои се употребуваат во, условно кажано, западната теорија и практика) или фонограф (ваков термин е застапен во источната теорија и практика). Станува збор за електроакустични апарати чијашто употреба предизвика голем скок во развојот на фонетиката и на лингвистичките истражувања, со оглед дека говорот како акустичен феномен го претвораат во визуелен ефект во вид на графички приказ (наречен спектрограм, сонограм или фонограм).

Токму заради ваквата моќ на оваа апаратура за визуелно прикажување на гласот (класичните форманти на гласот се гледаат во вид на линии), во теоријата и практиката се диференцирале поимите „видлив говор“ (visible speech), односно „отпечаток од глас“.

Прилично инвентивниот поим отпечаток од глас во литературата го вовел Керста во 1962 година, истакнувајќи дека со помош на „спектрограми може да се идентификува говорник на начин сличен на оној што се однесува на идентификација според отпечатоци од прсти“ (види: Hammarstrom, 2/1989:159).

При примената на техниката на земање нечиј отпечаток од глас се тргнува од фактот дека е индивидуален и специфичен говорот (и гласот) на секој одделен говорник и оти суштествуваат препознатливи, помали или поголеми, варијации на изговорањето одделни зборови или цели реченици, меѓу различни говорници.

Можеби некој ќе помисли дека говорот може да се симулира во различни ситуации. Тоа е само делумно точно и за момент може да го излаже нашето уво кое нема такви можности да ги „фати“ сите вибрации на гласот. Меѓутоа, со помош на фреквентно амплитудни дигитални анализи тоа многу лесно се открива бидејќи преку компјутер се фаќа ларингеалниот (гркланскиот) ритам на вокалот во акустично јадро, а сопствениот грклан се уште никој не успеал да го измени. Поточно, сонографскиот отпечаток од човечки глас добиен преку анализа со помош на компјутер овозможува со подеднаква сигурност да идентификуваме некоја личност исто како што тоа се прави и на други начини: преку вршење анализа на структурата на коса со помош на електронски микроскоп; со методот на генетски отпечаток од прст или со други слични методи што се применуваат во судската медицина (Pantazijević–Stanojević, 1/1989:48).

За да може да се направи лингвистичко вештачење, односно според отпечатоците од глас да се изврши криминалистичка идентификација на лица, се потребни спорни и неспорни снимки на говор.

Спорни снимки претставуваат сите оние инкриминирани звукозаписи на непознат говорник што е криминалистички релевантен со оглед дека постојат индиции за негова замешаност во одвивањето на некој кривичен настан (разговор меѓу неидентификувани делинквенти во врска со вршењето некое кривично дело; закана кон жртва; најавување терористички чин; итн.).

Неспорните снимки претставуваат звукозаписи на осомничено лице и служат како компаративен аудио-материјал за вршење фоноскопска експериза. Спектрограм (сонограм или фонограм) на глас од осомничен се споредува со отпечаток од глас на непознат говорник.

Во практиката се диференцирала посебна методика и техника на земање неспорни

снимки што служат како компаративен фонограм. Тоа е работа што ја вршат специјализирани форензични фонетичари вработени во полициските фоноскопски лаборатории. Од големо значење е при регистрирањето на неспорната снимка како фоноскопски компаративен примерок „осомничениот точно да ги повторува (по службеникот што го води испитувањето) зборовите онака како што биле забележани на спорната снимка“ (Gačić, 1/1982:67).

Експерименталните истражувања покажале, а фоноскопската пракса потврдила дека е можна категорична идентификација на лица врз основа на говор дури и кај снимки со интензивни пречки, но само доколку се располага со стручно земени и на соодветен начин регистрирани компаративни изјави (Бласикиевич С. 4/1977:389).

Достапната литература покажува дека криминалистички фоноскопски експертизи, односно лингвистички вештачења што служат за криминалистичка идентификација на лица врз основа на проучување на карактеристиките на нечиј глас, се вршат во повеќе земји речиси на сите меридијани во светот. Резултатите од вавите вештачења имаат доказно значење. Имено, од кривично-процесна гледна точка фоноскопските експертизи од страна на судот се третираат како начин за собирање и проверување на докази.

Полициската и судската пракса покажуваат дека лингвистички вештачења што се темелат врз анализа на говорни сигнали се вршат во: САД (од 1960 година, и тоа во 25 федерални држави), Канада, Австралија, Италија, Франција, Англија, Израел, Русија, Полска (лабараторија за фоноскопија во рамките на полицијата е основана во 1963 година), Романија (од 1972 година), Бугарија, Словенија.

#### **4. Говорот на делинквентите**

Криминалистичката практика покажува дека делинквентите во нивната меѓусебна комуникација употребуваат специфични зборови и фрази коишто за останатите луѓе се целосно неразбирливи или се само делумно разбирливи. Доколку не се „преведат“, не може да се сфати нивното суштинско значење или, пак, може погрешно да се сфати порака бидејќи буквално се прифаќа. Ова ќе го илустрираме со наведување на следниов хипотетички случај:

Реченицата „Петре синоќа беше заклан“ определен сведок на таквата конверзација што не го познава јазикот на криминалната средина ќе разбере дека Петре е убиен на свиреп начин. Познавачот на говорот на делинквентите ќе го сфати изместеното значење на зборот „заклан“ во реченицава, која во себе ја крие следнава порака: „Петре синоќа многу пари изгуби на коцка“.

Користењето специфични зборови што се препознатливи само за криминалната средина покажува дека станува збор за жаргон на делинквентите што се разликува од кој било друг жаргон. Во речничката литература поимот жаргон се толкува како „говор на луѓе од иста професија, сталеж или социјална група кој содржи посебно карактеристични зборови, изрази и условни, изместени значења на зборови надвор од општоусвоената терминологија и од нормите на стандардниот јазик“ (Велковска С. и др. 2003:615)

Говорот на делинквентите ги зближува криминалците и тој на некој начин претставува своевиден одбранбен механизам што служи за тајно договарање и за маскирање на криминалната активност. Кога ова ќе се поврзе и со фактот дека делинквентите, по правило, се служат и со едно или повеќе лажни имиња или прекари, ваквите нивни постапки можат да



се толкуваат како нивни обид да останат анонимни и што подалеку од дофатот на полицијата.

Говорот на делинквентите претставува специфичен јазик што влече корени од дамнешни времиња. Некои криминалистички авторитети сметаат дека потекнува од средниот век (види: Vodinelić, 1984:139).

Криминалната средина го негува говорот на делинквентите. Тој во различни јазични подрачја е познат под различни називи. Во земјите од англосаксонското јазично подрачје се нарекува „sleng“ или “cant”; во Германија – “sprache” или “rotwelsch”; во Франција – “argot”; во Италија – “gergo”; во Србија – „шатровачки говор“.

Познавањето на жаргонот на делинквентите има неспорно лингвистичко и криминалистичко значење. Гледано од криминалистички аспект, навлегувањето во тајните на ваквиот специфичен говор претставува доволно цврста основа за спознавање на психологијата на делинквентите, со што се овозможува и многу полесно решавање на некоја задача во рамките на одвивањето на криминалистичко-спознајниот процес. Токму заради тоа е потребно секој криминалистички практичар да го познава жаргонот на делинквентите, а при работењето со таквите делинквенти (со ваков говор главно се служат професионалните повеќекратни делинквенти) е потребен поинаков пристап отколку со примарни делинквенти коишто се почетници во вршењето кривични дела и други деликти.

Навидум безначајни разговори или писма можат да содржат таков распоред на изрази со кои се издава, а во исто време истражниот судија има илузии дека поради вршениот надзор не дошло до таен договор (колузија). Разговорот на дотогаш непознати лица што употребуваат жаргон својствен за делинквенти за оперативецот може да биде сигнал за да внимава на нив, иако порано немал поим дека тие се, на пример, џепчии (Vodinelić, 1984:140).

Досега во македонската лингвистичка и криминалистичка теорија не му е посветено никакво внимание на говорот на делинквентите. На криминалистичките практичари, особено на поискусните (овде првенствено алудираме на полициските инспектори), овој жаргон им е познат заради разбирливи прагматични цели. Колку што ни е познато, заради неформални едукативни цели, и тоа поврзани со превенцијата на злоупотреба на дрога, специјализирани криминалистички инспектори за борба против наркокриминалот во последниве неколку години во пригодни презентации во некои училишта во Република Македонија, покрај другото, пренесуваат и знаења поврзани со спецификите на наркоманскиот жаргон.

### Користена литература:

- Blasikiewicz S., Bednarczik, W. (4/1980) *Osnovni problemi kriminalisticke identifikacije osoba na osnovi govornih signala pomocu elektronskih racunskih strojeva (EMC)*. Zagreb: Izbor.
- Vodinelić V. (1993) *Opsta teorija kriminalisticke nauke* (ракопис).
- Vodinelić V. (1984) *Kriminalistika*, Beograd.
- Велковска С. и др. (2003) *Толковен речник на македонскиот јазик*, том I. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“
- Gaćić M. (1/1982) *Metode identifikacije osoba po karakteristikama glasa*. Beograd: 13 Maj.
- Davies A. and Elder, C. (2004) *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Grabe, W. (2002) *Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-first century*. Oxford



University Press.

Pantazijević–Stanojević M. (1/1989) *Lingvistička analiza govora i glasa kao pomoćno sredstvo u kriminalistici*. Beograd: 13 Maj.

Simpson J. (2011) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Hammarstrom C. (2/1989) *Identifikacija glasa*. Zagreb: Izbor.

## Психолошки модели на интерпретација на книжевни дела

Ана КЕЧАН

Универзитет ФОН – Скопје, Република Македонија

anakecan@gmail.com

### Апстракт

Книжевната критика постои откако постојат книжевните дела. Низ вековите, читателите и критичарите наоѓале различни начини да го интерпретираат она што го читаат. За потребите на овој есеј, ние ќе се осврнеме на двата модели на психолошка интерпретација, кои произлегуваат во 20тиот век, како резултат на новите сознанија и откритија на ова поле, со што неизбежно се актуелизира и прашањето за креативните процеси на писателот и односот на писателот кон делото. Првиот модел е оној базиран врз теориите на Сигмунд Фројд и се нарекува психоаналитички. Вториот, пак, се базира врз теориите на Карл Густав Јунг и, иако не постои еден униформиран израз за ваквата интерпретација, ние тука ќе ја наречеме архетипска. Очигледно е дека овие два модели на интерпретација ги користат теориите и методите, а и техниките, на конкретните психолошки правци, но што можат тие да ни кажат за книжевното дело?

**Клучни зборови:** интерпретација, психологија, Сигмунд Фројд, Карл Густав Јунг, книжевност.

### Abstract

Literary criticism has probably existed for as long as literature itself. Throughout the centuries, both readers and critics have come up with different ways of interpreting what they were reading. In this essay, we are going to present the two models of psychological interpretation of literary works, both of which were developed in the 20<sup>th</sup> century, as a result of the new discoveries and developments in this field, which inevitably touched upon the questions of the writer's creative processes and the relationship between the author and his/her work. The first model is based upon the theories of Sigmund Freud and is known as psychoanalytic interpretation. The second is based upon the theories of Carl Gustav Jung and, although there is no single term for this kind of interpretation, we have chosen to call it archetypal. It is obvious that both of these models of interpretation use the theories and methods, as well as the techniques of the actual psychological schools, but what can they tell us about literary works?

**Keywords:** interpretation, psychology, Sigmund Freud, Carl Gustav June, literature.

## 1. Вовед

Низ времето, читателите и критичарите наоѓале различни начини за интерпретирање на она што го читаат, па оттука имаме и многубројни критички правци и модели на интерпретација на книжевните дела. Некои од овие модели на интерпретација се превземени од следниве критички правци: феминизам, марксизам, структурализам, пост-структурализам или нов историцизам, нова критика, објективна анализа и други. Од крајот на 19-тиот век и првата половина на 20-тиот век, психологијата станува една од најконтроверзните науки, обидувајќи се да даде увид во човечката психа. Како наука која ја изучува психата, онаа истата психа која ги создава книжевните дела, неизбежно било патиштата на овие две науки да се преплетат. Прв психолог кој почнува со анализа на книжевни дела е Сигмунд Фројд, по што следи развој на цел правец во книжеvnата критика и интерпретација, а тоа е психоаналитичкиот. Неговиот ученик и, првично, следбеник, Карл Густав Јунг, ја продолжува оваа традиција на употреба на психолошките теории, методи и техники при анализа на книжевните дела (иако тој најмногу се задржува на митовите и бајките), со што се создава еден втор и, по многу карактеристики, ривален метод на интерпретација, а тоа е архетипската интерпретација<sup>24</sup>.

## 2. Фројдовска/психоаналитичка интерпретација на книжевни дела

За разлика од Карл Густав Јунг (Carl Gustav Jung), Сигмунд Фројд (Sigmund Freud) самиот, во своите текстови, ни има дадено неколку анализи на книжевни дела, во кои ја употребува психоаналитичката интерпретација. Најпознати меѓу нив се анализата на *Градива* на Вилхелм Јенсен (Wilhelm Jensen), особено соништата<sup>25</sup> и анализата на *Хамлет* на Вилијам Шекспир (William Shakespeare), како и познатата анализа на митот за Едип. Во еден многу краток есеј, насловен како *Креативните автори и фантазирањето*<sup>26</sup>, објавен во 1907 година, Фројд ни дава одговор за тоа како гледа на уметноста, а со тоа и на книжевноста. Не навлегувајќи тука во дефиниции на фројдовите концепти, ќе кажеме дека Фројд верувал дека постојаниот конфликт помеѓу принципот на реалноста и принципот на задоволството во секој од нас, ги тера луѓето да создадат одреден простор, одредено место кое ќе биде ослободено од оваа тензија и каде желбите кои сакаме да ги задоволиме нема да подлежат на тестирање од реалноста а со тоа и ќе бидат ослободени од цензура. Тој простор е просторот на фантазијата, на имагинацијата, но тој простор ги вклучува и играта на децата, соништата, а особено книжеvnата и, општо, уметничка креативност.

Во овој есеј, Фројд поставува и одговара на две прашања: 1) Врз кој извор креативниот писател ги базира своите текстови? Од каде доаѓа тој материјал? и 2) Зошто ваквиот материјал има толку моќен ефект врз нас, читателите? Како да го објасниме задоволството кое постојано го доживуваме во контакт со книжевните текстови? Односно, како успева авторот да го префрли/трансферира задоволството од чинот на создавање врз чинот на читање?

Одговорот на првото прашање Фројд го наоѓа во детската игра. Детето создава сопствен фантазматски свет, кој му пружа задоволство, но тоа и во реалноста ја продолжува оваа фантазија, а возрасните, спротивно на ова, чувствуваат потреба да ги кријат своите фантазии, кои продолжуваат, пак, да постојат само во нивните глави и веќе не се реализираат. Единствено

<sup>24</sup> Алтернативни имиња на овој метод на интерпретација се јунговска и митолошка.

<sup>25</sup> Во Sigmund Freud, *Iz kulture I umetnosti* (Beograd: Matica srpska, 1984), 7-95.

<sup>26</sup> Пристап до овој есеј може да се најде на следниот линк: [ecmd.nju.edu.cn/UploadFile/17/8027/daydreaming.doc](http://ecmd.nju.edu.cn/UploadFile/17/8027/daydreaming.doc)

креативниот писател сè уште успева да создава фантазматски светови, во кои се впушта со вистински чувства, но тоа се светови кои ги одвојува од реалноста, со што тие успеваат да ги избегнат сите стеги и наметнувања и цензури на истата, и имагинацијата е повторно ослободена. Освен книжевниот текст, според Фројд, други форми на бегство од реалноста се хуморот и неврозата, а ова е од особено значење бидејќи објаснува зошто психоаналитичката интерпретација го анализира делото како невротичен симптом на авторот.

Како одговор на второто прашање, Фројд вели дека книжевноста ни дозволува да уживаме во задоволства без никакво чувство на вина, но и самиот автор нè подмитува со ветување на задоволство, почнувајќи со естетското задоволство од убавата форма, структура, што претставува нешто како пред-задоволство, а кое пак, овозможува ослободувања на поголеми задоволства од длабочината на нашата психа, и ни дозволува да се растеретиме од насобраната психичка тензија. Она што ни го овозможува книжевното дело е, преку идентификација со фиктивни светови и ликови, да ги изживееме нашите сопствени фантазии без срам и самокритика.

Ако ова е точно, тогаш што подразбира психоаналитичката интерпретација на книжевните дела? Ваквата интерпретација се фокусира на личното, на биографијата на авторот (и на ликовите), а најмногу на нивната патологија и симптоматологија. Многумина од приврзаниците на овој вид на интерпретација, од кои како најпознати би ги издвоиле Харолд Блум (Harold Bloom), Жак Лакан (Jacques Lacan) и Јулија Кристева (Julia Kristeva), по аналогијата на работата со соништата во психоанализата, и текстот го третирале како сон, барајќи ја латентната, скриена содржина која се крие позади манифестната. Објект на интерпретација во книжевните дела се и механизмите на потиснување, семејната динамика (со фокус на комплексите, особено Едиповиот), анализа на тоа како текстот и дејствијата на протагонистите ни даваат слика за нивниот ид, его и супер-его, која е потсвесната порака која што ја праќа авторот, несвесните ментални чинови, инстинктивни пориви, психичко барање на начини за намалување на нагоните, психичките сили на само-цензурата, дијагностичкиот потенцијал за симптоми, грешки, асоцијации на зборови и соништа.

Денес на психоаналитичката интерпретација се гледа како на крајно редуktivна, поради инсистирањето дека авторите своите потиснати и несвесни желби и нагони ги проектираат во своите дела, како и своите комплекси и трауми од детството.

### 3. Јунговска/архетипска интерпретација на книжевни дела

Своите сфаќања, што подоцна ќе ги употреби во еден нов правец во психологијата, познат како длабинска или аналитичка психологија, Карл Густав Јунг ги базирал врз своите изучувања и анализи на митологијата, компаративната религија, легендите и бајките, соништата и ноќните мори. Во четвртиот дел од својата книга *Духот во човекот, уметноста и книжевноста*, насловен како *Психологијата и уметноста*, Јунг ја поврзува својата теорија на архетипови и колективното несвесно со двата аспекти на уметноста, делото и авторот.

Јунг на уметноста гледа како на психолошко делување, и оттаму произлегува тесната врска помеѓу овие две полиња. Сепак, тој потенцира дека „само оној дел од уметноста што постои во процесот на уметничкото обликување може да биде предмет на психологијата, но не и оној дел што ја сочинува вистинската суштина на уметноста...прашањето што е уметноста по себе, никогаш не може да биде предмет на психолошкото...разгледување“

(Јунг, 2007: 5-6).

Во контекстот на поврзаноста на уметноста и психологијата, како наука за душата, таа треба да ја покаже и разработи психолошката структура на уметничкото дело, но и психолошките претпоставки на уметникот. Уметничкото дело е производ на комплицирани душевни дејствија а уметникот е носител на душевниот апарат. Јунг потенцира дека *„иако двата објекти остваруваат најинтимен однос и нераскинливо меѓусебно дејствување, сепак, едниот не може да го објасни другиот“* (47). Ова е една од карактеристиките на архетипската, односно, јунговската интерпретација, и основната разлика помеѓу неа и психоаналитичката интерпретација. Психоаналитичката интерпретација инсистира на анализирање на делото преку личната психологија на конкретниот автор, но Јунг вели дека иако *„сите психички текови во свеста можат да бидат каузално објаснети, ...творечкото, коешто има свои корени во несогледливоста на несвесното, вечно ќе се спротивставува на секое човечко сознание“* (49).

Јунг ја критикува психоаналитичката книжевна критика, која што, како што рековме, бара начини да се заобиколи свесниот слој и да се навлезе во несвесното, правејќи паралела помеѓу ваквата дисекција и хипотетичната обдукција на мозокот на Ниче. Обдукцијата можеби би покажала од каква форма на парализа тој починал, но тоа нема никаква врска на пример со Заратустра – обдукцијата не може да покаже од кој дел се родил ваквиот лик или како воопшто настанал во Ничевиот ум.

По прашањето за односот помеѓу авторот и делото, односно толкувањето на делото исто како што се лечи еден невротичен пациент, Јунг вели:

*„Сосредоточувањето на личното, кое се поттикнува со прашањето за личната каузалност, дотолку е неадекватно по однос на уметничкото дело што тоа не е човек, туку нешто надлично. Тоа е еден феномен кој што нема личност и за кој што, оттука, личното не може да биде некакво мерило. Вистинското уметничко дело има своја посебна смисла во тоа што успева да се ослободи од амбисите и ќорсокаците на личното и далеку под себе да го остави сето она што е минливо и краткотрајно, врзано за самоличното.“* (Јунг, 2007:17)

Но, овој метод на Фројд е прифатлив, според Јунг, тогаш кога уметничкото дело е *симптоматично*, односно кога содржината доаѓа од оној дел кој тој го нарекува лично несвесно. Тогаш навистина станува збор за лични трауми и проекции на авторот.

Јунг разликува два вида на дела, едните од кои се психолошки а вторите визионерски. Првите ги нарекува психолошки затоа што *„во нив, поетот ја завршил работата на психологот, затоа што самите дела потполно се објаснуваат себеси...тие отсекогаш биле познати – страста и нејзините последици, човековата судбина и нејзините страдања, вечната природа со нејзината убавина и хорор“* (54-55). Ваквите дела целосно остануваат во границите на она што е психолошки разбирливо.

Многу од таквите дела свесно се создаваат во одредена форма од страна на авторот (пред сè, на пример поезијата, иако има такви и во прозата). Во тој случај авторот свесно ја подложува материјата на насочена и намерна обработка, почитувајќи ги формата и стилот. Како примери на вакви дела Јунг ги набројува сите романи кои се занимаваат со љубовта, семејното милје, злочинот и општеството, заедно со дидактичката поезија, и драмите (и комедии и трагедии).

Втората категорија на дела кои тој ги нарекува визионерски се сосема поинакви бидејќи таквите дела му доаѓаат на авторот како визији,

„Раскинувајќи ја одврвот до дното завесата на која е насликана сликата за организираниот и среден свет, притоа овозможувајќи му поглед во неизмерливиот амбис на работи неродени кои допрва ќе бидат. Дали е тоа визија на други светови, или на темнината на духот, или на првичните почетоци на човековата психа?“ (Јунг во Саг, 1992:70)

Се чини дека ваквиот вид на дела не ги создава авторот, туку делото е битие кое го искористува човекот и неговите лични диспозиции обликувајќи се себеси во она што по себе сака да стане. Авторот се чини како да е маѓепсан додека го преплавуваат слики а формата и смислата сами се наметнуваат. Затоа Јунг решава да не зборува за писателот како за личност, туку како за творечки процес. Плодната почва од која тоа битие црпи храна за да се обликува е колективното несвесно и, се разбира, од тоа море на првобитни слики, како најкарактеристични излегуваат на површина архетиповите, па оттука и името на ваков вид на интерпретација. Како примери за книжевни и уметнички дела од ваков карактер, Јунг ги набројува *Божествената комедија* на Данте Алигиери, вториот дел на Гетеовиот *Фауст*, песните и цртежите на Вилијам Блејк, *Уликс* на Џејмс Џојс и сл.

Кога се наоѓаме пред едно книжевно дело со визионерски (често и мрачен карактер), обично сакаме да веруваме дека „*зад сите тие делумно изобличени, делумно насетувачки темнини, мора да стојат лични доживувања со кои би можеле да се објаснат чудесните визији на хаосот...*“ (58). Но, сведувањето на визионерското доживување на некое лично искуство, му ја одзема нуминозоста на таквото доживување. Она кое што се јавува во визијата е слика на колективното несвесно, односно слика за една структура на онаа психа која претставува матрица и предуслов за свеста.

Компензаторниот карактер на ваквите слики, според Јунг, е од особена важноста за науката на книжевноста. Односно, со помош на тие слики едностраната, неприспособената или дури и опасна состојба на свеста треба да биде доведена во рамнотежа. Но, не се работи за компензација на личната свест, туку за компензаторниот однос којшто едно книжевно дело го има кон свеста на времето и на општеството во кое е создадено. Затоа Јунг прашува „*може ли да се замисли дека Фауст или Така зборуваше Заратустра можел да ги напише некој кој не е Германец? И двете дела алудираат на исто, на нешто што вибрира во германската душа, некоја исконска слика...*“ (78).

Тоа неродено дело во душата на уметникот кое како природна сила се пробива како живо битие, во подоцнежните години на својот живот, Јунг го именувал во *автономен комплекс*<sup>27</sup>. Со овој термин се означуваат општо сите психички творби кои отпрвин се развиваат сосема несвесно и постепено навлегуваат во свеста со преминувањето на прагот на свесноста. Тие стапуваат во врска со свеста преку перцепцијата што кажува дека комплексот е запазен но не може да биде потчинет на свесната контрола, со што се потенцира неговата автономност – тој се појавува и исчезнува тогаш и во таков облик како што тоа одговара на неговата внатрешна тенденција.

Уште подлабоко од автономните комплекси, кои можат да станат свесни, доаѓаме до онаа, како што рековме претходно, почва од каде излегуваат исконските слики или

---

27 Во тој период Јунг и архетипот го нарекува автономен комплекс, така што останува конфузијата дали се работи за идентични или (иако слични) сепак различни феномени.

архетиповите. Овој дел не поседува способност за свесност бидејќи не се работи за потпражни, потиснати содржини, туку едноставно за можности на претставување.

Јунг вели дека во тоа е тајната на дејствувањето на уметноста, бидејќи „творечкиот процес...се состои во несвесно оживување на архетипот и во неговото развивање и вообликување до завршено дело...на јазикот на сегашноста, со што секому се овозможува да го најде пристапот до најдлабоките извори на животот“ (37). Уште во најпримитивните општества, човекот правел напори да изнајде форми со кои би го искажал она коешто само го насетувал во своето несвесно, и затоа денес е логично што писателот се навраќа на митолошките фигури за да најде соодветен начин да го изрази своето доживување.

„Повторното нурнување во прасостојбата на таа *participation mystique*, е тајната на уметничкото творење и дејствувањето на уметноста затоа што, на тоа ниво на доживување, веќе не доживува поединецот, туку народот, и таму веќе не се работи за среќата или несреќата на поединецот, туку за животот на народот. Затоа големото уметничко дело е реално и безлично и длабоко потресно. Затоа и личното во писателот е само предност или пречка, но никогаш не е од голема важноста за неговата уметност.“ (81)

Кога станува збор за конкретните архетипови на Јунг (Персоната, Сенката, Анимата, Анимусот, Јаството), имаме многу примери во книжевноста. На пример, патот на индивидуацијата многу ретко го наоѓаме во книжевноста, во негова целост. Еден таков пример би била *Божествената комедија* на Данте, во која поетот/Егото мора да се симне до пеколот, односно светот на Сенката, каде среќава многу демонски двојници на себеси, и дури ја гледа и најголемата Сенка на сите, Сатаната. Тогаш, воден од Беатриче, неговата Анима, тој може да се врати во рајот и да биде во состојба да ја види целосната слика на вселената и сопственото место во неа, со што постигнува хармонија со Јаството. Можеби најинтересно е тоа што сето ова се случува на сон. Како уште еден пример би можеле да ги наведеме двата дела на *Фауст*, од Гете, каде Фауст е Егото, Мефистофел е Сенката, Маргарета е позитивната Анима, Елена од Троја е негативната Анима а Кралицата на Небото е Јаството.

Општо земено, Јунг никогаш не создал критички правец или школа, ниту пак размислувал за себе како за книжевен критичар. Кога анализираше одредено книжевно дело, тој не се интересираше за формата, или биографијата на авторот, ниту пак книжевните конвенции на одреден период. Тој единствено барал докази за визионерските атрибути како атрибути кои поврзуваат дела и идеи. Сепак, не може да се негира фактот дека неговите теории создадоа дел од климата во која се развиваше книжевната критика во последниве шеесет години. Неговиот придонес е повеќеслоен, иако, како што видовме, тоа не е првиот психолошки модел со кој се служела книжевната критика.

Првин да тргнеме од ликовите. Јунговскиот модел на интерпретација има две крајности на карактеризација кај ликовите: или се работи за претстави на „сирови“ архетипски претстави, како на пример ликовите во стриповите, или станува збор за оригинални артистички структури на комплексни ликови. И тука разликуваме две категории: во првата категорија имаме дела во кои ликот е примарен а архетипот служи да даде длабочина и универзално значење (односно архетипот има функција на ендоскелет), и дела во кои архетипот е примарен а ликот служи да му даде тело (односно архетипот има функција на егзоскелет). Ваквиот модел дозволува протејска, метаморфозна промена во личноста/ликот која му одговара на модерниот сензибилитет кој не признава апсолути, притоа давајќи прилика за поглед во длабочините под површината.



Понатаму, за една критика базирана врз теоријата на Јунг од огромно значење се следниве елементи:

- мора да се земе предвид несвесното како жива сила која ја турка свесноста кон создавање на слики и симболи со кои би ја претставила сопствената содржина. За жал, тука не може да се примени било каков емпириски метод, бидејќи ваквото истражување би се базирало најмногу врз интуицијата.
- мора да се земе предвид разликата помеѓу архетипот и архетипските претстави како актуелизации на различните архетипови. Ако се бараат самите архетипови, таквата потрага би го довела критичарот во слепа улица.
- кога работел со соништата и фантазиите на своите пациенти, Јунг го развил таканаречениот метод на амплификација, при што различните елементи на сонот/фантазијата се збогатуваат со аналоген, смисловен материјал којшто се состои од слики, симболи, митови и сл., при што секој елемент е прикажан во сите свои нијанси на полисемија. Потоа, секој елемент како таков се поврзува со следниот елемент додека не се добие целина. Ваквиот метод е спротивен на редукцискиот психоаналитички модел и е експанзивен затоа што паралелите со митовите, бајките или верската историја претставуваат филогенетска асоцијација и придонесуваат за подобро разбирање на колективните симболи.

#### 4. Заклучок

И двата модели на психолошка интерпретација имаат свои предности, но и одреден вид на книжевни дела кои полесно подлегнуваат на нивните специфични методи на интерпретација. За некои дела психоаналитичката интерпретација би била, во најмала рака, редуктивна, а за други, пак, архетипската интерпретација воопшто не би можела ни да се земе предвид. Како и сите останати модели на интерпретација, и психолошките модели имаат свои слабости, но, и покрај тоа, тие сепак се во широка употреба сè до ден денес.

#### Користена литература:

- Freud, S. (1907). *Creative Writers and Daydreaming*. [ecmd.nju.edu.cn/UploadFile/17/8027/daydreaming.doc](http://ecmd.nju.edu.cn/UploadFile/17/8027/daydreaming.doc)
- Frojd, S. (1984). *Iz kulture i umetnosti*. Beograd: Matica srpska.
- Јунг, К. Г. (2007). *Психологијата и уметноста*. Скопје: Гурѓа.
- Sugg, R. P.ed. (1992). *Jungian literary criticism*. Evanston: Northwestern University Press.

**Ана Кечан** е доцент по британска и американска книжевност на Факултетот за странски јазици при Универзитетот ФОН во Скопје. Нејзините интереси во ова поле ја вклучуваат книжеvnата херменевтика, готика, митолошките/фолклорни елементи во книжевните дела, и сл. Предава и англиски како странски јазик, а воедно е и лиценциран обучувач на професори по англиски јазик од страна на Универзитетот Кембриџ и обучен Гешталт советник.

## Еуфемизмите и средствата за еуфемизација во македонскиот јазик

Анита КУЗМАНОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија

a\_kuzmanoska@yahoo.fr

### Апстракт

Во последните години во повеќе западни земји, но и во Македонија, можеме да забележиме тенденција на сè почеста употреба на еуфемизми како во медиумите така и во приватната комуникација. Се посегнува по овие јазични облици, зборови или изрази во усната или писмената комуникација кога треба да се замени непријатен збор кој упатува на референт кој има конвенционално непријатна или непристојна асоцијација. Тие зборови или изрази кои се замена за „непожелни“ или „табу“ зборовите, се нарекуваат исто така и „политички коректни зборови“ или „мелиоративи“. Во оваа статија изнесовме примери на еуфемизми во македонскиот јазик кои ги поделивме во две поголеми теми и тоа: еуфемизми на тема човек (физички и психички карактеристики, функции на човекот) и еуфемизми во сферата на општествените односи (економија, војна, политика, криминал, економска пропаганда..). Од изнесените примери ги анализиравме сретствата со кои се ублажува збор кој носи негативна конотација. Забележавме дека средствата со кои се постигнува ублажителниот ефект се многубројни. Нив ги поделивме исто така во две категории: Вербални средства (промени извршени врз вообичаениот збор или со субституција на вообичаениот збор и негова замена со друг збор или повеќе зборови) и невербални средства во кои спаѓаат визуелните (мимика, гестови, проксемија...) и аудитивни надворешнојазични средства за ублажување (интонација, интензитет, ...).

**Клучни зборови:** еуфемизам, табу, конотација, средства за еуфемизација

### Abstract

In recent years in the western countries but also in Macedonia, the use of euphemisms is increasingly frequent in the media and in the everyday communication. The “euphemism” is defined as a figure or expression by which an idea is softened or mitigated whose otherwise straightforward expression would be perceived as brutal, unpleasant, indecent or shocking. The euphemisms are used to avoid the taboo word, not to offend, out of decency, out of politeness,... The examples of euphemisms in this article are classified into two main clusters: the euphemisms with reference to the human beings (mental and physical functions and characteristics ...) and the euphemisms used in social life (economy, politics, war, advertising ...). The analysis of examples has allowed us to identify the means used to euphemise in the Macedonian language. We divided the euphemisation methods into two major categories, namely, the means used for verbal euphemisation (modification of the ordinary word or substitution of the ordinary word with another word or group of words) and non-verbal means for euphemisation, ie visual (facial expression, gesture, proxemics) and auditory (intonation, intensity ...).

**Keywords:** euphemism, taboo, connotation, means for euphemisation

## 1. Вовед

Зборовите се нашите секојдневни сопатници и нè придружуваат во текот на целиот живот; пропратени со нашите емоции и случувања, тие според истите се создаваат и се обликуваат.

При општење, нашите мисли се постојано *“испреплетени со чувствителната страна на нашето “јас,, со нашите емоции, импулси, желби, стремежи, со еден збор, со сè што трепери во нас,,”*<sup>28</sup>. Филип Делерм (Philippe Delerm), француски современ писател и издавач пишува : *„Зборовите не се само најмали реченични единици. Тие имаат реална моќ. Зборовите управуваат со нас, нè изневеруваат, нè повредуваат, но и не разгалуваат. Како и да е, не нè оставаат рамнодушни“.*

Изборот на зборовите што ги користиме при комуникација зависи од личниот став на говорителот и од намерата што тој сака да ја постигне кај соговорникот. Зависно од тоа дали сака да го засили исказот или да ја ублажи мислата говорното лице ќе употреби депресијативна лексика (жаргонизми, дисфемизми, вулгаризми...) или мелиоративи, лаудативи и еуфемизми.

Еуфемизмот е благ, пријатен збор или израз којшто го заменува вообичаениот збор кој се смета за непријатен, непристоен или шокантен. Еуфемизмот припаѓа на обележаната или експресивната лексика и укажува на субјективниот став и чувствителноста на говорителот во однос на искажаното.

Во секојдневната комуникација постојат теми на разговор кои се непријатни, срамни, тажни, или шокантни. Како да зборуваме за смртта, за болестите, за срамните делови од човечкото тело, за недостатоците, мааните кај луѓето а притоа да не навредиме некого или да не се засрамиме? Веројатно, употребата на внимателниот, претпазливиот еуфемизам е неминовна во тие ситуации. Тогаш, говорител кој има одреден статус во општеството, кој добро го владее јазикот на којшто се изразува и кој се грижи за неговиот углед, ќе се стреми да се изразува внимателно и да ги одмерува зборовите.

Ублажувачкиот ефект на еуфемизмот може да се препознае само доколку се спореди со неговиот негативно обележан еквивалент (збор којшто вообичаено се користи во дадената ситуација). Во примерите што ќе следат, покрај еуфемизмот, ќе фигурира еквивалентот кој што содржи негативна конотација.

За да ги анализираме средствата со кои се еуфемизираат неутралните зборови нужно е да разгледаме повеќе примери на еуфемизми кои ги преземавме од македонските печатени медиуми, аудио-визуелни и електронски медиуми (списанија, весници, електронските медиуми, вести, емисии...).

*Во Македонија еуфемизмите се присутни во повеќе сфери на општественото живеење, како во јавната така и во приватната комуникација. Примерите на еуфемизми ги класифициравме во две поголеми теми, и тоа : еуфемизми на тема човек (физички и психички карактеристики, функции на човекот,...) и еуфемизми во сферата на општествените односи (економија, војна, политика, криминал,...).*

---

28 Филип Делерм (Philippe Delerm) директор на колекцијата “Le Goût des mots” (éditions Point) од 2006 год. ја користи оваа мисла како лајтмотив во неговите изданија.

## 2. Примери на еуфемизми

### А. Еуфемизми на тема човек

А1. Еуфемизмите кои се користат за ублажување на човечките маани и недостатоци

Еуфемизми кои ги ублажуваат негативните физички карактеристики на човекот:

- 1) слаб (еуф.) *слабичок*
- 2) слабење (еуф.) *телесна дефициенција*
- 3) дебел (еуф.) *елегантно пополнет, полничок, малку крупен*
- 4) грд (еуф.) *не е убав, грдичок*
- 5) многу дебело лице (еуф.) *лице со прекумерна телесна тежина, гојазно лице*

Психички карактеристики на човекот

- 1) скржав (еуф.) *економичен, со змијата во џебот*
  - 2) алкохолочар, пијаница (еуф.) *зависник од алкохол*
  - 3) крадец (еуф.) *лице на кој му лепат прстите*
  - 4) глуп (еуф.) *не е најбистар, ограничен, наивен, приглуп*
- Понекогаш “глупавоста,, просто се претвара во (еуф.) *безумност*
- 5) надуен (еуф.) *надуенко*
  - 6) мрзелив (еуф.) *лапнимува*
  - 7) човекомразец, намќор (еуф.) *мизантроп*

Постојат бројни еуфемизми за именување на хендикепирани лица кои се од доменот на политички коректниот јазик :

- 1) хендикепирано лице (еуф.) *лице со посебни/специјални потреби*
- 2) слеп (еуф.) *слепо лице, лице со делумно и целосно оштетен вид*
- 3) глув (еуф.) *лице со делумно и целосно оштетен слух*
- 4) џуџе (еуф.) *лице со низок раст*

А2. Еуфемизми во врска со карактеристиките на човекот во поглед на :

Возраста

Често се внимава на начинот на кој се именуваат постарите лица :

- 1) стар (еуф.) *лице во години, во поодминати години, во зрели години, лице од трета доба*

Расната и националната припадност

Поради некои постоечки предрасуди, бројни националности се еуфемизирани :

- 1) црнец (еуф.) *африканец, афроамериканец*
- 2) Евреин (еуф.) *од еврејско потекло*

Социјалениот статус

- 1) сиромав (еуф.) *лице со загрозен статус, материјално необезбеден, во лоша финансиска состојба, социјално загрошено лице*
- 2) сиромашни луѓе (еуф.) *социјално ранлива група, луѓе со социјален ризик*
- 3) клошар, скитник (еуф.) *бездомник, луѓе коишто немаат постојано место на жибеење [Емисија “Раноден,, на А1 телевизија на ден 6.01.2010 год.]*

А3. Еуфемизми создадени за зачувување на пристојноста/соопштување тажна вест

За именување на одредени места, делови на човечкото тело се користат еуфемизми:

- 1) Нужник (еуф.) *тоалет, ВЦ, бања*
- 2) Задник(еуф.) *долниот дел од грбот*
- 3) Човечкото тело може да биде “голо,, / “ гол човек,, или (еуф.) *како од мајка роден*
- 4) За машкиот и женскиот полов орган се користат еуфемизмите (еуф.) *срамниот дел*

Неколку еуфемизми за именување на човечките потреби (функции), состојби :

1) (еуф.) *уринира*

2) (еуф.) *спије со некого*

Во секојдневната комуникација најтешко е да се зборува/ пишува за смртта.

3) “*тој умре,, (еуф.) е починат , не е веќе на овој свет, не е веќе помеѓу живите, е во прегратките на смртта, си замина, не напушти, се простивме од, настрада , изгуби глава, се упокои, екситира.*

4)“*умрениот,, (еуф.) покојниот , починатиот.*

Обреди поврзани со смртта се исто така предмет на ублажување:

5) погреб (еуф.) *последно испраќање*

6) гроб (еуф.) *вечно почивалиште, вечен дом*

## **Б. Еуфемизми во сферата на општествените односи**

Во нашето општество еуфемизмите навлегуваат полека но сигурно во сите сфери на општественото живеење.

### **Б1. Економија**

Бурните настани и тензични ситуации во оваа сфера (затварање на фабрики, отпуштање на работници ...), се плодно тло за создавање на еуфемизми. Најчесто еуфемизмите од сферата на општествените односи се создаваат со цел да се ублажат негативните појави, да се замагли реалноста:

1) рецесија (еуф.) *негативен раст*

2) покачување на цените на некои услуги (еуф.) *нагорна корекција на цените*

3) отпуштање на работници (еуф.) *реорганизација на фирмата*

4) стечај (на една фирма) (еуф.) *затворање на вратите*

### **Б2. Професии**

Некои професии се разубавуваат со цел да се валоризираат.

1) секретар(ка) (еуф.) *АТС (административно технички секретар)*

2) чистач (еуф.) *хигиеничар*

3) службеник (еуф.) *референт*

4) комерцијалист (еуф.) *агент за продажба, маркетинг координатор*

5) проститутка (еуф.) *давател на сексуални услуги, сексуален работник*

6) чувар (еуф.) *агент за обезбедување*

### **Б3. Институции**

1) сртаречки дом (еуф.) *Центар за грижа на стари лица*

2) дом за сираци (еуф.) *Дом за згрижување на деца без родители и родителска грижа*

### 3) затвор (еуф.) КПД (кривично коправен дом)

#### Б4. Политика и дипломатија

Во политиката дипломатскиот речник е неизбежен. Дипломатскиот речник е “par excellence,, говор полн со заобиколни изрази, непрецизности, кој бара од говорителот многу такт, вештина и умевање. Цел на политичарот е да убеди а еуфемизмите се најадекватно средство во остварувањето на таа намера:

- 1) лага (еуф.) *невистина*
- 2) влошување на односите (еуф.) *затегнување на односите*
- 3) криза (еуф.) *сложена ситуација*
- 4) набљудување од страна на странски држави (еуф.) *мониторинг*

#### Б5. Војна и конфликти

Со оглед на тоа што војната буди негативни чувства (страв, омраза, агресивност, нетрпеливост...), говорител (автор на текст) со такт ќе умее да ги одмерува зборовите за да не го шокира или вознемирува соговорникот (читателот):

- 1) воен напад (еуф.) *воени дејствија, воена интервенција, воена акција*
- 2) засилени напади (еуф.) *засилени активности*
- 3) бомбардирање (еуф.) *напад*
- 4) војна (еуф.) *воена опција, воена акција*
- 5) воен напад на НАТО врз Ирак (еуф.) *хуманитарна војна*

### 3. Средства за еуфемизација

Од овие примери може да ги согледаме средствата со кои се градат еуфемизмите. Постојат повеќе можни начини на класификација на средствата за еуфемизмизација. Ние, ги поделивме средствата за еуфемизација во македонскиот јазик на вербални и невербални. Во вербалните средства спаѓаат средствата коишто се состојат во **модификацијата на формата на вообичаениот збор** и средствата коишто се состојат во **субституција на вообичаениот збор и негова замена со друг збор или други зборови**. Во невербалните средства ги вбројуваме **визуелните** (графички и кинетички) и **аудитивни надворешнојазични средства** (артикулациско-интонациски средства).

#### А. Вербални средства

##### А.1. Еуфемизација со модифицирање на вообичаениот збор

##### А1.1. Модифицирање на формата на зборот со помош на префиксација

Кај глаголите се додава префиксот “под-,, со што се постигнува ублажување на значењето:

- 1) лаже (еуф.) *подлажува*
- 2) краде (еуф.) *поткрадува*

Кај придавките пак, префиксот “при-,, врши ублажувачка функција како во примерот :

- 3) глуп (еуф.) *приглуп*

##### А1.2. Промена на формата на зборот со помош на суфиксација или додавање

Употребата на деминутиви со помош на *наставките* – *ичка, –ичок, –чко,* или *–уле, –енце, –енко* придонесува именката да добие позитивна субјективна оценка.

- 1) грешка (еуф.) *грешкичка*, лош (еуф.) *лошичок*, грдо (еуф.) *грдичко*, крт (еуф.)
- 2) *кртуле*, газ (еуф.) *газенце*, надуен (еуф.) *надуенко*

A1.3. Промена на формата на зборот со извртување на слоговите

- 1) проститутка (еуф.) *туткапрости* (го изнесуваме овој пример иако може да се смета за оказионализам)

A1.4. Промена на формата на зборот со скратување на зборот

\*скратување на последниот слог/слогови од зборот :

- 1) хомосексуалец (еуф.) *хомо*

\*скратување на зборот со задржување на само првата буква од зборот.

Ова средство за ублажување во македонскиот јазик се применува кога треба да се одбегне непристоен или вулгарен збор. Најчесто вулгаризмите се одбегнуваат со изговарање или пишување на само првата буква на непристојниот збор :

- 1) (еуф.) *Тој е п....!*

Се случува и од суеверие или од срам да се изговори само првата буква од еден збор:

- 2) (еуф.) Не го спомнувајте *џ.....* (ѓаволот) !

- 3) (еуф.) Имам *в.....* (вошки)!

\* субституција и замена со друг збор кој почнува со иста буква.

Овие примери се среќаваат во разговорниот јазик :

- 4) Ај не јади *г.....* ! (еуф.) Ај не јади *гурабии* !

- 5) Оди у *П.М.* ! (еуф.) *Оди у пиу мау* ! (разговорно)

Зборовите во примерот што го даваме ги заменуваат срамните зборови, но немаат никакво значење. Сепак, тоа не пречи соговорникот многу лесно да разбере за што станува збор, дури и без конкретен контекст.

A.2. Супституција и замена со друг збор

A2.1. Замена на вообичаениот збор со друг збор со поблага семантичката содржина

Ова средство се состои во примена на збор со поублажена семантичка содржина од вообичаениот збор кој би можел да шокира, или да биде непријатен : војна во Македонија во 2001(еуф.) *конфликт во 2001*

A2.2. Супституција на вообичаениот збор и замена со неговиот позитивен антоним на кој му се додава еден “одречен,” префикс: лага (еуф.) *невистина*

A2.3. Супституција и замена со збор со поопшто или недефинирано значење може да резултира со ублажување на значењето: Често се употребуваат заменки како „*тоа*“: води љубов (еуф.) *го прави тоа*



Во разговорниот јазик употребата на нејасно дефинирани зборови како глаголите “онадува” или именките “онадуење”/“онаквуење” го ублажуваат значењето. Овие зборови, иако не се јасно дефинирани, сепак можат да се разберат од контекстот и ситуација во која се употребуваат.

A2.4. Супституција и замена со странски збор (превод) / заемка или неологизам.

Ова средство на ублажување на значењето се состои во употребата на јазични елементи или зборови позајмени од странски јазик.

- 1) малтретирање на работното место (еуф.) *мобинг*
- 2) набљудување, контрола од странски земји (еуф.) *мониторинг*

A2.5. Супституција и замена со кованица (спојување на два збора во еден)

- 1) мрзелив (еуф.) *лапнимува*
- 2) лаком (еуф.) *лапнијаре*

A2.6. Супституција и замена со архаизам

- 1) злосторник (еуф.) *злосторец*

A2.7. Супституција и замена со стручен збор

- 1) мочка (еуф.) *урина*
- 2) умира (еуф.) *екситура*

A2.8 Супституција и замена со лексика од повисок регистар на јазик

Позајмување на збор кој што припаѓа на повисокиот регистар/ниво на јазик има ефект на ублажување: човекомразец (еуф.) *мизантроп*

A2.9. Супституција и замена на општо име со лично име / или примена на стилската фигура: антономазија

Имиња на познати ликови од литературни дела се употребуваат како обични именки: заводник на жени, љубовник (еуф.) *донжуан*

A2.10. Супституција и замена со Метафора

- 1) шлиц, разрез на панталони (еуф.) *дукан*

A2.11 Супституција без замена или “нулти еуфемизам „

- 1) (еуф.) *Беше денес?* (Прашањето се однесува на лице кое има стомачни проблеми)

A.3. Супституција и замена со други зборови

A3.1. Наместо вообичаениот збор се употребуваат други зборови со пошироко значење

- 1) ВЦ (еуф.) *бања*

A3.2. Во комуникацијата, ублажувањето често се постигнува со субституција на вообичаениот збор и замена со стилска фигура (со употреба на повеќе зборови):

\* Перифраза (зборување по заобиколен пат)

Оваа стилска фигура се состои во замена на вообичаениот збор со повеќе зборови за да се искаже една иста смисла. Ова е најчестото средство за еуфемизација:

- 1) сирак (еуф.) *дете без родители*
- 2) хендикепирано лице (еуф.) *лице со посебни потреби*

\*Оксиморон

Со поврзувањето на два посебни збора со спротивно значење се постигнува ефект на омекнување на значењето. Ова средство за ублажување најчесто се употребува во доменот на економијата и војната:

- 1) рецесија (еуф.) *негативен раст*
- 2) отвора оган кон сојузничките сили (еуф.) *пријателски оган*
- 3) воен напад на НАТО врз Ирак (еуф.) *хуманитарна војна*

\*Метонимија (од грчкиот јазик : преименување)

Ова стилска фигура или тропа се карактеризира со именување на предмет, лице или појава со име на друг предмет од иста целина, притоа помеѓу нив постои некаква врска или однос кој е доволно јасен.

- 1) краде (еуф.) *има лепливи прсти*
- 2) пијаница (еуф.) *е по чашката*

\*Метафора

Метафората е стилска фигура која се состои во употреба на збор (ови) надвор од нивното основно значење. Називот на еден предмет или поим се пренесува на друг предмет или поим сличен по некое обележје; оваа фигура е всушност сликовито изразување за некој поим.

- 1) лош, безмилосен човек (еуф.) *човек со камено срце*

\*Иронија или антифраза

Иронијата е изразно средство кое се употребува за изразување спротивното значење од она што се мисли.

- 1) (еуф.) *“Е, многу си дарезлив!”,* (во ситуација кога некој покажува скржавост)  
Без конкретна ситуација иронијата најчесто не може да се разбере.

\*Литота

Литотата е најблиска фигура до еуфемизмот. Оваа стилска фигура ја ублажува мислата со тоа што истата се искажува со негирање на спротивното.

- 1) глуп (еуф) *не е најпаметен*

\* сигли - буквени скратеници

Скратеното пишување на некои поими со цел ублажување е честа појава во францускиот јазик. Вообичаено е група иницијали да функционираат како посебни лексички единици.

- 1) затвор (еуф.) *КПД (кривично поправен дом)*

Б. Невербални средства за еуфемизација

Надворешнојазичните изразни средства може да бидат визуелни (графички и кинетички) или аудитивни (артикулациско-интонациски).

Невербалните средства при меѓусебната комуникација се комбинираат со вербалните

средства за изразување и прават заеднички изразен комплекс.

Б.1. Визуелните средства на изразување може да бидат графички или кинетички.

**Графичките визуелни средства**, особено интерпункциските знаци, се својствени на писмената форма на јазикот и претставуваат значаен дополнителен елемент за разбирање и восприемање на текстот. Кога станува збор за еуфемизмите, интерпункциските знаци се користат како стилско средство и со употребата на истите се постигнува одреден ефект кај читателот. Интерпункцијата, а особено одредени интерпункциски знаци, како што се ѕвездичките (\*\*), точките (...), наводниците (" „) можат да играат важна улога во бележењето на еуфемизмот.

**Кинетичките визуелни средства** или комуникација преку движењето на човечкото тело. Со изразот на лицето и гестукулацијата човекот испраќа до соговорникот бројни имплицитни пораки поврзани со одреден конвенционален или неконвенционален код на однесување.

\* Мимиката

Мимиката е значајна компонента при директното усно изразување. Таа делува на интензитетот на пораката а понекогаш може да го измени значењето на пораката. На пример, ироничното значење на пораката се препознава и преку мимиката, односно изразот на лицето, кој најчесто е со наместена насмевка што го ублажува исказот. Наместената насмевка и контактот со очите се исто така нејазични изразни средства за ублажување кои често се пропратени со вербално изразување на учтивост.

\* Гестовите

Кинезиката е науката која ги испитува значењата на човечките гестови. Гестови кои влијаат ублажително врз пораката би можеле да бидат следните:

-Спојување на рацете со грчење на рамениците.

-Благо поклонување со спуштање на главата на една страна.

\* Гестовите попратени со говор :

-Триење на палецот и показателот со изговарање на зборовите : *“се нема време,,* а треба да се разбере *“се нема пари,,*.

\* Проксемијата

-Со приближувањето до соговорникот може да се постигне ефект на ублажување на изговореното.

- Физичките допири меѓу говорителот и соговорникот имаат за цел да влеат доверба кај соговорникот а со тоа се ублажува изговореното.

Б.2. Аудитивни надворешнојазични средства за ублажување

Прозодијата или фоничните елементи како што се динамиката, мелодијата, квантитетот и интензитетот претставуваат значајни карактеристики на говорниот ланец и усната реторика. Тие помагаат при разбирање на значењето на пораката но и се индикатори за намерата на говорителот.

\* Интонацијата

Тонската модулација на говорот може значајно да делува на начинот на восприемање на

изговореното. Говорител кој внимава на она што го изговара и кој сака да му се допадне на соговорникот ќе го прилагоди ритамот, темпото на говорот, интензитетот на гласот, неговата боја. Поточно, ритамот е редовен, темпото е бавно, гласот е со слаб интензитет а бојата на гласот е милозлива.

**\*Интензитетот**

Умерената јачина на гласот при говорење претставува исто така еден аудитивен надворешнојазичен елемент и средство за ублажување на една усна порака.

**\*Паузата**

Паузата која претставува прекин на звучната емисија на говорителот при говорна интеракција е карактеристичен показател за намерата или намерите на говорителот. Повеќе автори како Диез<sup>29</sup> (Duez), Кербрат-Орекјони<sup>30</sup> (Kerbrat-Orecchioni), Карцевски<sup>31</sup> (Karcevski) ја проучувале паузата. Диез (Duez) ја издвојува субјективната пауза или звучна пауза /пополнета пауза која ја поврзува со феноменот воздржување, колебање. Долгата пауза во исказот може да се толкува како крај на исказот, и предавање на редот во говорната интеракција. Со цел да не му се одзема зборот соговорникот ја употребува така наречената “пополнета пауза,“ која е пауза во која се користат извици или изрази како : „и...“, “.....mmm.....”, “.....aaa.....”, “мислам.....”, “да кажеме ..... Паузата е всушност можност за говорното лице да тактизира.

#### **4. Заклучок**

Можеме да забележиме дека еуфемизмите се присутни во повеќе сфери во општественото живеење. Нивната употреба е сè поприсутна во нашето општество, како во јавната така и во приватната комуникација. Констатиравме дека начините со кои се постигнува ублажување на значењето на зборовите се многубројни и разновидни. Во нашето излагање издвоивме дури 14 вербални и 7 невербални ублажувачки средства. Дојдовме до заклучок дека ублажувачкиот ефект на еден збор со негативна референца може да се постигне со модификација на самата форма на тој збор или со супституција на тој збор и негова замена со еден или повеќе зборови. Согледавме и повеќе невербални средства односно визуелни или аудитивни надворешнојазични средства кои исто така се значајни во комуникацијата и кои допринесуваат да се ублажи непријатна, непристојна или груба мисла.

Човечкиот ум покажува навистина голема креативност и способност за создавање нови зборови со позитивно значење или конотација. Многу често чувствуваме потреба да го изоставиме вообичаениот збор, којшто најверно ја отсликува вистината, реалноста и да употребиме поблаг збор, еуфемизам, којшто е непрецизен, понекогаш и нејасен и кој во некои ситуации ја искривува реалноста. ( На пример, се употребува (еуф.) *си замина* > за поимот „умре“, (еуф.) *негативен раст* > за рецесија, (еуф.) *хуманитарна војна* > за воен напад на НАТО врз Ирак).

Се прашуваме зошто во последно време луѓето имаат зголемена потреба да „користат

29 Duez, D., ‘Pauses silencieuses et pauses non-silencieuses dans trois types de messages oraux’, во *Travaux de l’Institut de Phonétique d’Aix* no. 8, 1981-2, pp.85-114.

Duez, D., *La pause dans la parole de l’homme politique*, Éditions du CNRS, coll. Sons et parole, , Marseille 1991, pp.106-118.

30 Cosnier J. & Kerbrat-Orecchioni, C., *Décrire la conversation*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1987.

31 Karcevski, S., ‘Sur la phonologie de la phrase’, во *Travaux du cercle linguistique de Prague* no. 4, 1931, pp.188-227.

розови очила“ за да зборуваат за светот околу нив?

Ова прашање е од доменот на социолозите, психолозите, филозофите... Ние го поддржуваме мислењето на Куртеу (Courtheoux)<sup>32</sup> француски социолог и економист којшто објаснува дека оваа тенденција е реакција на зголеменото насилство, бруталност, несигурност со кои современиот човек се соочува секојдневно. Немоќен да ги измени општествените состојби и светот кој го опкружува, современиот човек се повикува на еуфемизмите, тие волшебни зборчиња кои придонесуваат сите да се чувствуваме подобро.

#### **Користена литература:**

Courtheoux J.P. :“Expressions, modalités et incidences de la socio-euphémie”, *Cahiers de recherche*, Université Paris Sud, Faculté Jean Monnet, Paris, 2000.

Duez, D., ‘Pauses silencieuses et pauses non-silencieuses dans trois types de messages oraux’, in *Travaux de l’Institut de Phonétique d’Aix* no. 8, 1981-2, pp.85-114.

Duez, D., *La pause dans la parole de l’homme politique*, Éditions du CNRS, coll. Sons et parole , Marseille, 1991, pp.106-118.

Karcevski, S., ‘Sur la phonologie de la phrase’, in *Travaux du cercle linguistique de Prague* no. 4, 1931, pp.188-227.

Kerbat-Orecchioni, C. & Cosnier J., *Décrire la conversation*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1987.

**Анита Кузманоска** е виш лектор по француски јазик на Катедрата за Романски јазици и книжевности при Филолошки факултет „Блаже Конески“- Скопје. Нејзин домен на интерес се компаративните истражувања помеѓу францускиот и македонскиот јазик (експресивна лексика, транскрипција).

---

<sup>32</sup> Courtheoux J.P. :“Expressions, modalités et incidences de la socio-euphémie”, *Cahiers de recherche*, Université Paris Sud, Faculté Jean Monnet, Paris, 2000.

## Стилски обележја на јазикот во фудбалот

Надица МАРКОСКА

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Република Македонија

m\_nadica@yahoo.com

### Апстракт

Стилистиката е наука што ги проучува изразните средства и можности на јазикот, како и нивната реализација во говорот. Основното значење на зборот стил го наоѓаме во латинскиот јазик, во кој *stilus* значи средство или начин на зборување и на пишување. Јазикот во фудбалот е дел од спортскиот функционален стил и е еден од најбогатите и најкреативните. Претставува мешавина од лексички единици преземени од општиот јазик и технички термини кои служат за да се опишат правилата и тактиката на игра, како и за да се објаснат улогите на фудбалерите. Од друга страна изобилува со експресивни елементи, стилски фигури и фразеолошки изрази, како во пишуваниите текстови, така и во спортските хроники, со цел да се привлече вниманието на гледачите или на читателите. Неговата цел не е само да ги информира читателите и гледачите, туку и да ги инспирира, да ги приврзе, како и да ги вклучи директно во спортскиот настан. Затоа се користат голем број на стилски фигури, од кои најзастапени се: метафора, компарација, хипербола, метонимија и антономазија, а нивната функција е да побудат силни емоции кај гледачите, слушателите и читателите. Предмет на проучување на овој труд се стилските карактеристики во италијанската фудбалска лексика.

**Клучни зборови:** фудбал, функционален стил, стилски фигури

### Abstract

Stylistics is the science that studies the expressive means and functional styles of a language as well as their implementation in the speech. The primary meaning of the notion style is found in the Latin language, where *stilus* has the meaning of tool or method of speaking and writing. The football language is part of the sports functional style and is one of the richest and most creative ones. It represents a mixture of lexical units taken from the common language and technical terms used to describe the rules and the tactics of the game, as well as to explain the roles of the players. On the other hand, is rich with expressive elements, stylistics elements and phraseological expressions, both in the written text, and sports chronicles, in order to attract the attention of the spectators or the readers. Its goal is not only to inform the readers and the spectators, but also to inspire and to attach them, and to directly engage them in the sports event. Therefore a wide range of stylistic elements are being used, of which the most common are: metaphor, simile, hyperbole, metonymy and antonomasia, and their function is to provoke strong emotions in the spectators, listeners and readers. The object of study of this paper are the stylistic features of the Italian football terminology.

**Key words:** football, functional stylistics, rhetorical figures.

## 1. Вовед

Стилистиката е наука што ги проучува изразните средства и можности на јазикот, како и нивната реализација во говорот. Изразните средства и можности на јазикот се разгледуваат на сите рамништа: фонетско-фонолошко, морфолошко, зборообразувачко, лексичко, синтаксичко и, што е најважно, на рамништето на врзаниот текст сфатен како единица на говорот во која можеме најлесно да ги определиме карактеристиките на основниот предмет на стилистиката – стилот (Минова Ѓуркова, 2003).

Основното значење на зборот *стил* го наоѓаме во латинскиот јазик, во кој *stilus* значи начин на зборување и на пишување. Во секојдневното општење меѓу луѓето зборуваме за стил на облекување, стил на однесување, стил на пеење, стил во спортовите и сл. Станува збор за начинот на кој се облекува или се однесува некое лице, начинот на пеење или на свирење на некој музичар, начинот на кој учествува во својата дисциплина некој спортист и сл.

Стилистиката тргнува од познавањето на јазикот како систем од знаци: колку подобро се познава јазикот, толку побогат ќе биде говорот и ќе биде посоодветен кон ситуацијата во која се наоѓа единката, а таа посоодветно ќе ги изрази своите мисли, чувства и сл. Значи, за да се има добар стил треба да се познава јазикот што се употребува и тоа на сите рамништа. Стилистиката го анализира текстот, а тој е конкретна творба, резултат на креативниот чин на единката во едно определено време и во една определена ситуација. Повеќе автори нагласуваат дека стилистиката е поврзана со говорот, со текстот како реализација на можностите на секој јазик. Стилот не постои во јазикот туку во текстот гледан како слободна, творечка и конкретна реализација на јазикот.

## 2. Функционален стил

Функционалниот стил можеме да го окарактеризираме како разновидност на јазикот во која тој се јавува во определена сфера од општествено-говорната практика на луѓето, со особености условени од особеностите на општењето во таа сфера. Се должи на фактот дека можеме да зборуваме за раслојување на јазикот, т.е. за фактот дека секој говорител на еден јазик, во зависност од ситуацијата во која се наоѓа, помалку или повеќе свесно одбира од јазичните средства такви што одговараат, според него, на дадената ситуација.

Секоја индивидуа различно се однесува и различно комуницира кога се наоѓа дома, на работното место, на факултет, меѓу пријателите и сл. Функционалните стилови служат за задоволување на индивидуални и социјални потреби на единката во општеството. Тие имаат свој развој зашто го следат развојот на општеството и на јазикот. Иако секој функционален стил располага со сопствен систем, сепак нема остра граница меѓу функционалните стилови.

Италијанскиот лингвист Кортелацо (Cortelazzo, 1988) ја дава следната дефиниција за функционалните стилови: „Функционалниот стил е функционална варијанта на еден природен јазик која зависи од една област на знаења или од една сфера на специјалистички активности која се користи од страна на една потесна група говорители со цел да ги задоволат комуникативните потреби од таа специјалистичка област.“



## а. Стилски обележја на јазикот во фудбалот

Јазикот во фудбалот претставува интересен јазик на дадената професија кој служи за разбирање и комуникација меѓу сите објекти кои земаат учество во комуникацијата во фудбалот и е дел од спортскиот функционален стил. Се јавува уште со појавата на првите праигри од кои се развил денешниот фудбал, меѓутоа вистинската фудбалска терминологија почнува да се создава со пренесувањето на фудбалот во Италија од Англија во периодот на втората половина на XIX век. Италијанската фудбалска лексика во најголем дел е позајмена од англискиот јазик, и тоа како неинтегрирани заемки.

Првиот речник за фудбалот *Dizionario del calcio italiano: mille parole da Abatino a Zona Uefa* е издаден во 1990 година, а автор е Лука де Фјоре. Во овој речник авторот го употребува терминот *calcese* за да го означи јазикот во фудбалот и истиот го дефинира на следниот начин: “јазик, кој не е одвоен од другите, збогатен со изрази од секојдневието и од фантазијата на оној кој, ден по ден создава нови изрази гледајќи внимателно 22 млади како трчаат по топката полни со ентузијазам.”<sup>33</sup>

Од спортскиот функционален стил, јазикот во фудбалот е еден од најбогатите и најкреативните. Неговата цел не е само да ги информира читателите и гледачите, туку и да ги инспирира, да ги приврзе, како и да ги вклучи директно во спортскиот настан. Затоа се користат голем број стилски фигури кои имаат функција да го привлечат вниманието на читателите или гледачите и да побудат силни емоции кај истите. Во јазикот на фудбалот најзастапени се следните стилски фигури: метафора, метонимија, хипербола, антономазија, компарација и други.

### і. Метафора

Оној кој зборува за фудбалот задолжително користи метафори. Оној кој слуша една фудбалска конверзација мора да ги разбере метафорите доколку сака активно да се вклучи во дискусијата. Фудбалскиот жаргон поседува сопствени карактеристики на ниво на комуникацијата и на метафоричко ниво и се манифестира првенствено преку говорниот јазик. Кога спортските лица комуницираат меѓу себе не користат секогаш една постојана, константна номенклатура, туку пронаоѓаат нови изрази кои понекогаш се водени од емоциите и се користат во посебни околности.

Метафората е стилска фигура која означува пренесување на значењето, или во најширока смисла, употреба на зборовите надвор од нивното основно значење. Се однесува на употреба на некој збор што именува (означува) некоја класа од предмети, појави и сл., за карактеризирање или за именување на објект што припаѓа на друга класа, врз основа на каков било однос меѓу двете класи (Минова-Ѓуркова, 2003).

Во следниот пример е употребена именката *ragnatela* со метафоричко значење. Основното значење на овој збор е *пајажина*, додека во фигуративна смисла се употребува со значење на *спреченост на некое лице да се движи слободно*.

---

<sup>33</sup> Calcese: un linguaggio, ma non a parte, non separato, arricchito dal parlare quotidiano e dalla fantasia di chi, giorno dopo giorno, crea nuove espressioni osservando ventidue giovanotti correre entusiasti dietro un pallone. (превод: авторот)

(1) *La ragnatela di centrocampo dei siciliani non ha permesso ai calabresi di muoversi.*

„Пајажината на Сицилијанците во центарот на теренот не им дозволи на фудбалерите од Калабрија да се движат.“

Во лексиката на фудбалот можат да се сретнат стотици изрази и термини преземени од воената терминологија. Воените термини кои се карактеристични за спортот се јавуваат со метафоричко, преносно значење. Во фудбалот најчесто се среќаваат следните термини од семантичкото поле *војна*: *attaccare* (напаѓа), *attacco* (напад), *assalto* (напад), *battere* (победува), *combattivo* (борбен), *difendere* (се брани), *difesa* (одбрана), *duello* (дуел), *rivali* (ривали), *sfida* (двобој), *lotta* (борба), *lottare* (се бори), *offensivo* (напаѓачки):

(2) *Ora il Milan deve attaccare e rischiare.*

„Сега Милан треба да напаѓа и да ризикува.“

(3) *I nerazzurri battono la Samp a Genova con i colpi di Sneijder e Eto'o.*

„Црносините ја победија Сампдорија во Џенова со головите на Снајдер и Ето.“

(4) *La Juventus ha scoperto un grandissimo Del Piero, combattivo come nessuno.*

„Јувентус го откри маестралниот Дел Пјеро, борбен како никој друг.“

(5) *Col Brasile ci siamo difesi troppo.*

„Со Бразил премногу се браневме.“

(6) *Il primo problema è proprio ai lati: sia in difesa che in avanti c'è il deserto.*

„Првиот проблем е токму по страните: како во одбраната така и во нападот има празен простор.“

(7) *In autunno era in lotta per la terza posizione.*

„На есен беше во борба за третото место.“

(8) *Il Milan ha lottato per lo scudetto giocando molto bene.*

„Милан се бореше за освојување на скудетото со одлична игра.“

(9) *Luis Enrique: il nostro calcio offensivo piacerà ai tifosi.*

„Луис Енрике: нашиот офанзивен фудбал ќе им се допадне на навивачите.“

(10) *Gli ultimi 90 minuti saranno decisivi con la sfida tra Cile e Spagna.*

„Последните 90 минути ќе бидат одлучувачки со двобојот меѓу Чиле и Шпанија.“

Во италијанскиот јазик се забележуваат и метафори од семантичкото поле *животно* и можат да се употребуваат во функција на прекари на некои од фудбалерите или, пак, на одредена фудбалска екипа. Така, на пример, холандскиот фудбалер Франк Рајкард го нарекуваат *Лама* по немилиот настан со плукање на германскиот фудбалер Руди Фелер, фудбалерот

Ефенберг, поради неговата голема способност за играње, го нарекуваат *Тигар*, фудбалерите на екипата на Модена, поради жолтата боја на дресот, се наречени *Канаринци*, фудбалерите на националниот тим на Австралија се познати под името *Кенгури* итн.

(11) *Rispetto al 2006, la rosa dei canguri pare nettamente inferiore.*

„Во однос на 2006 година листата на играчи на *кенгурите* е видно ослабната.“

Новинарот Карло Бергољо (Carlo Bergoglio)<sup>34</sup>, познат под псевдонимот Карлин, во своите карикатури фудбалските екипи ги претставувал преку следните слики од животни: црнобелиот дрес на Јувентус го претставил преку *зебрата*, симбол на Интер била *змијата* која се наоѓа на грбот на фамилијата Висконти и се смета за амблем на градот Милано, фудбалскиот клуб Џеноа го претставил преку *грифонот* (митски лав со крилја и глава на орел) и сл.

(12) *L'incontro di Domenica 10 Aprile che vedrà opposte le zebre torinesi ai grifoni liguri è stato fissato per le 12:30.*

„Средбата во недела на 10 април помеѓу екипите на *зебрите* од Торино и *грифоните* од Лигурија е закажана за 12:30 часот.“

Карактеристична е и појавата на метафори од семантичкото поле *театар*. Фудбалерите ги нарекуваат актери кога ќе се обидат да одглумат некој прекршок. Интересна е изјавата на познатиот италијански селектор Ариго Саки во однос на фудбалот како спорт:

(13) *Il calcio è un teatro dove a volte si inscenano grandi drammi e a volte si inscenano commedie scritte male.*

„Фудбалот е еден театар каде на моменти се изведуваат големи драмски дела како и комедии лошо режирани.“

Голем дел од метафорите кои се користат во фудбалската лексика наоѓаат широка примена и во секојдневната комуникација. Фудбалот кој се практикува на професионално или на аматерско ниво е составен дел од животот и општењето меѓу луѓето. Затоа не треба да нè изненади доколку забележиме дека некои метафори од фудбалот навлегле и во општиот, секојдневниот јазик и најчесто добиваат постојана, стандардизирана форма. Изразот *salvarsi in corner* значи исфрлање на топката во корнер за да се оддалечи од голот. Во општиот јазик се користи во значење на *извлекување од некоја ситуација во последен момент*:

(14) *Non sapevo rispondere alla domanda ma mi sono salvato in corner.*

„Не знаев да одговорам на прашањето, но се извлеков во последен момент.“

Истото значење го има и изразот *in zona Cesarini*, односно *во последен момент*. Имено, фудбалерот на Јувентус, Чезарини, се прославил по својата игра со постигнување голови во последните минути од натпреварот:

(15) *Sono riuscito a ottenere la firma di quel contratto proprio in zona Cesarini.*

<sup>34</sup> Carlo Bergoglio (1895-1959): италијански новинар, писател и дизајнер. Своите почетоци ги бележи во 1912 година како карикатурист во спортскиот весник *Guerin sportivo*.

„Успеав да добијам потпис на договорот во последен момент.“

## ii. Метонимија

Метонимијата претставува именување на предмет, лице или појава со име на друг предмет, лице или појава, при што меѓу нив има некаква врска, некаков однос (Минова-Ѓуркова, 2003). Во следниот пример го имаме односот *клупа* наспрема *резервни играчи*, а значењето е дека на клупата за резервни фудбалери тренерот има на располагање многу играчи:

(16) *Helveg: "attenti, abbiamo la panchina lunga."*

Хелвег: „Внимавајте, нашата клупа е долга.“

## iii. Хипербола

Во јазикот на фудбалот се користи и стилската фигура хипербола доколку сакаме да претставиме една одлучувачка акција или да ги возвишиме фудбалерите. Терминот хипербола доаѓа од грчкиот збор *hyperbolé*, што значи *прекумерност, претераност*. Според Минова-Ѓуркова (Минова-Ѓуркова, 2003) станува збор за хипербола кога место вистинскиот израз се употребува експресивен израз што го засилува, го зголемува впечатокот. Придавката *formidabile* означува *извонреден, необичен, страшен*. Во фудбалската лексика се употребува за да каже колку е опасна екипата и е страв и трепет за противникот:

(17) *Grande sfida contro una squadra formidabile.*

„Важен натпревар против страотна екипа.“

Придавката *mitico* означува *митолошки*. Во следниот пример значи дека фудбалерот Марадона е толку познат како фудбалер што претставува мит во фудбалот:

(18) *"Le ultime notizie sul mitico calciatore argentino Diego Armando Maradona."*

„Најнови вести за *митскиот* фудбалер од Аргентина, Диего Армандо Марадона.“

Основното значење на придавката *fenomenale* е *чудесен, извонреден, многу редок*. Во следниот пример е употребена токму оваа приставка за да се стави акцент на огромниот квалитет на фудбалерот Ето:

(19) *"Eto'o è un attaccante fenomenale, è ambizioso, corre, lavora per la squadra, segna grandi gol ed è un vero vincente."*

„Ето е феноменален напаѓач, амбициозен е, трча, работи за екипата, постигнува големи голови и е вистински победник.“

## iv. Антономазија

Антономазија е стилска фигура кога се употребува лично име со значење на општ поим и кога се дава назив на некое лице според некоја негова особина што е содржана во тој назив.

Таков е примерот со фудбалерот Алесандро дел Пјеро кој се нарекува *Pinturicchio*<sup>35</sup>:

(20) *“Entusiasmo. Tutto esaurito davanti al «Summer Village» per le prime parole di Pinturicchio”.*

„Ентузијазам. Сè распродадено пред «Summer Village» за првите зборовина Пинтурикио.“

#### v. **Компарација**

Минова-Ѓуркова (Минова-Ѓуркова, 2003) ја дефинира оваа стилска фигура како конфронтирање на два или повеќе предмети или појави за да се објасни едниот/едната од нив со средствата на другиот/другата. Во италијанскиот јазик споредбата се воведува најчесто со прилогот *come* (како), а во македонскиот јазик поимите што се споредуваат се поврзуваат со зборовите: *како (ко), е слично, налик*.

Во јазикот на фудбалот новинарот Бруно Роги<sup>36</sup> прв ја употребува оваа стилска фигура за да направи некаква споредба. Во нашиот анализиран материјал наидовме на следниве компарации: споредба на движењето на бекот со гладен лав во потрага по храна, споредба на вештината на десното крило во надминување на противникот и вештината на младоженецот во ставање венчален прстен на невестата, споредба на скокот на центарфорот со висината на кулата:

(21) *Il terzino si aggirava nell`area di rigore come un leone in cerca della preda.*

„Бекот се вртеше во шеснаесетникот како лав во потрага по плен.“

(22) *L`ala destra superava l`avversario con la stessa naturalezza con cui uno sposo infila l`anello nuziale nel dito della sposa.*

„Десното крило го премина противникот исто како што младоженецот ѝ го става венчалниот прстен на невестата.“

(23) *Il centravanti saltava in alto per colpire di testa come se fosse una guglia protesa verso il cielo.*

„Центарфорот скокаше за да ја удри топката со глава како да е кула која се издига кон небото.“

#### б. **Фразеолошки изрази**

Фудбалските репортери и новинари употребуваат голем број на фразеологизми. За време на фудбалските радио и телевизиски преноси, како и во печатените спортски медиуми се

---

35 Прекарот на Дел Пјеро му го дал Џани Ањели во почетокот на неговата кариера за да го разликува од познатиот фудбалер Роберто Баџо кого го нарекол Рафаело. Пинтурикио и Рафаело се италијански сликари од времето на Ренесансата.

36 Бруно Роги (1894-1962) - единствениот новинар кој бил директор на три италијански спортски весници: *Gazzetta dello Sport*, *Corriere dello Sport* и *Tuttosport*.

среќаваат многу фразеолошки изрази кои потекнуваат од општиот јазик. Значи, тие не претставуваат пречка во пренесувањето на комуникацијата односно се разбирливи и за лицата кои не се дел од фудбалот и спортот воопшто. Најчесто употребувани фразеолошки изрази се следните:

- **addormentare la partita** (ја `умртвува` играта)  
(24) *Incontro vivace nel primo tempo mentre nella ripresa i rossoneri riescono ad addormentare la partita festeggiando la vittoria nel campionato.*  
„Динамичен натпревар во првиот дел, додека во второто полувреме црвеноцрните ја `умртвија` играта славејќи ја победата во првенството.“
- **bucare la difesa** (пробива одбрана)  
(25) *Il Savona non riesce a bucare la difesa.*  
„Савона не успева да ја пробие одбраната.“
- **chiudersi in difesa** (се затвора во одбрана)  
(26) *Una squadra come la nostra non può chiudersi in difesa contro il Milan.*  
„Екипа како нашата не смее да се затвори во одбрана против Милан.“
- **fanalino di coda** (последно пласирана екипа)  
(27) *Delle ultime cinque in classifica, infatti, quattro sono toscane: Pistoiese, Prato, Siena e Carrarese, fanalino di coda.*  
„Од пет екипи на дното на табелата, всушност, четири се од Тоскана: Пистојезе, Прато, Сиена и Карарезе, последна на табелата.“
- **macchina da gol** (машинерија за голови)  
(28) *Vucinic, una macchina da gol: 102 in undici stagioni.*  
„Вучинич, машинерија за голови: 102 гола во 11 сезони.“
- **mangiarsi un gol** (промашува чист гол)  
(29) *Al 9' Vucinic si è mangiato da due passi un gol fatto.*  
„Во 9-та минута Вучинич промаши чист гол.“
- **risultato a occhiali** (резултат 0-0)  
(30) *Risultato a occhiali per il Triskell Taormina nella delicata trasferta a S. Domenica.*  
„Резултат 0-0 за Трискел Таормина во тешкиот меч на гости во С.Доменика.“

### 3. Заклучок

Функционалниот стил претставува разновидност на јазикот во која тој се јавува во определена сфера од општествено-говорната практика на луѓето. Основна карактеристика на секој функционален стил е специјализираната лексика и присуството на стручни термини. Со терминот функционален стил се означува начинот на употреба на јазикот во зависност од тоа каква функција врши тој во општеството, во културата, во комуникативната ситуација.

Јазикот во фудбалот изобилува со голем број на стилски фигури, како во пишуваните текстови така и во спортските хроники, со цел да се привлече вниманието на гледачите или на читателите, да побуди некоја силна емоција кај истите и да му даде на зборот или изразот некаква поинаква смисла. Најзастапени стилски фигури во италијанската фудбалска лексика се *тропите* или зборови и изрази кои го промениле своето првобитно значење и стекнале друго, односно преносно значење.

Мотивот да се создаде овој труд беше големиот интерес на учениците за фудбалот и фудбалските термини и изрази кои не се дел од општиот јазик кој е предмет на проучување, меѓутоа младите секојдневно се во контакт со нив благодарение на италијанските медиуми и италијанскиот печат кои се достапни и во Македонија.

#### Користена литература:

- Caretti, L. (1985). *Lingua e Sport*. Firenze: Vallecchi.
- Минова-Ѓуркова, Л. (2003). *Стилистика*. Скопје: Магор.
- Симев, В. (2005). *Современа фудбалска тактика*. Скопје: Друштво за консалтинг БС.
- Bascetta, C. (1962). *Il linguaggio sportivo contemporaneo*. Firenze: Sansoni.
- Beccaria, G. L. (1973). *Linguaggi settoriali e lingua comune*. Milano: Bompiani.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza.
- Caon, F., & Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel Pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Devoto, G. (1939). *Le cronache del calcio, "Lingua nostra", I 17-21*. Firenze: Sansoni.
- Sobrero, A. (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Tosovic, B. (1988). *Funkcionalni stilovi*. Svjetlost: Sarajevo.
- Zolli, P. (1991). *Le parole straniere*. Bologna: Zanichelli.
- Lanfranchi, P. (1992). *Il calcio e il suo pubblico*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Maietti, A. (2002). *Come era bello con Gianni Brera*. Arezzo: Limina edizioni.
- Pivotti, G. (2004). *Dizionario-glossario del gioco del calcio*. Città di Castello: Edizioni Nuova Prhomos.
- <http://www.calcioalpallone.com/>
- <http://www.gazzetta.it/>

**Надица Маркоска** е магистер по филолошки науки - романистика. Моментално работи како помлад асистент на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип по повеќе лингвистички предмети на италијанскиот јазик, современ италијански јазик и италијански јазик како странски јазик. Во моментот е запишана на трет циклус студии при Школата за докторски студии во Скопје на студиската програма Наука за јазик – романистика.



## Лингвистички истражувања со културолошка димензија

Јоана ХАЌИ-ЛЕГА ХРИСТОСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија

joana\_77\_99@yahoo.com

### Апстракт

Целта на нашиот труд е да се потврди тесната врска која постои меѓу јазикот, односно говорот и културата на една заедница и тоа преку една семиолошко-лингвистичка анализа. Оваа врска особено доаѓа до израз кај говорните единици кои можат да генерираат фигуративно значење, како фраземите, пословиците, интерактивните единици, клетвите и благословите. По краткиот приказ на секоја од овие видови единици, разгледуваме конкретна ситуација поврзана со обврската на девојката да се мажи карактеристична за традиционалното општество. Наведените признаци се резултат од анализата на корпус од француски и македонски единици, при што се утврдува дека, и покрај различното потекло и еволуција на двата јазика и на двата народа, сепак нивниот став и однесување во оваа ситуација се многу слични. Јазичната анализа овозможува, од една страна, да се добие претстава за културно-општествените одлики на една заедница во даден момент, а од друга, разгледување на културолошки условени однесувања и ставови низ компаративна призма.

**Клучни зборови:** јазик, култура, говорни единици, фигуративно значење, семиолошка анализа

### Abstract

The purpose of this paper is to confirm the close link existing between the language, that is to say, the speech and the culture of a community through a semiological-linguistic analysis. This link can be especially discerned by speech units that can generate figurative meaning, such as idioms/phrasemes, proverbs, interactive units, curses and blessings. After a short exemplification of each of these units, we look at a specific situation connected with the obligation of a girl to get married, characteristic of a traditional society. The indicated features are a result of the analysis of a corpus of French and Macedonian units, which establishes that, in spite of the different origin and evolution of the two languages and the two nations, their standpoint and attitude in this situation are very similar. The language analysis enables us, on one hand, to get a clear picture of the cultural-sociological characteristics of a community in a given moment, and, on the other hand, to see the culture conditioned attitudes and views through a comparative prism.

**Key words:** language, culture, speech units, figurative meaning, semiological analysis

## 1. Врската јазик/култура

Врската меѓу јазикот, односно говорот како симболички систем и културата на една заедница е непобитен факт. Најпрво, културата е онаа која нужно наоѓа свој одраз во говорниот систем и му одолева на забот на времето пренесувајќи се кај идните генерации, било усно (преку пословиците, песните, митовите, легендите), било преку различни пишани облици. За американскиот етнолингвист и антрополог Едвард Сапир, говорот е гласовна реализација на способноста на човекот да ги пренесува реалноста и искуството од неа на симболичен начин, што овозможува остварување на неговата најважна функција, а тоа е комуникацијата. Говорот не е обична комбинација од звуци и лингвистички форми, тој е многу сложен симболички систем условен од околностите на говорење, што му овозможува изразување на чувства или на скриени значења (Sapir, 1991:37-41). Според истиот автор, говорот е најстариот културен аспект на човештвото и, како инструмент за изразување и за комуникација, бил предуслов за најпримитивните пројави на материјалната култура (Sapir, 1921:20).

Вака сфатениот однос меѓу јазикот и културата остава впечаток дека јазикот, односно говорот има улога на вектор кој ги пренесува културните придобивки на една заедница. Сепак, реалноста покажува дека оваа врска се актуализира и во обратната насока, односно дека и говорот има удел во обликувањето на човековиот поглед на светот (да ја споменеме во овој контекст теоријата на јазична релативност според која говорот е оној кој има пресудна улога во обликувањето на човековата свест, несвесно наметнувајќи му на човекот одреден начин на интерпретирање на светот својствен за сите единки кои го споделуваат истиот код). Така, говорот, пренесувајќи ги сите елементи кои ја сочинуваат културата на една заедница, како системот на вредности, но и стереотипите како затврдени ставови кои произлегуваат од една искривена перцепција на стварноста, е од суштинско значење во процесот на обликување на менталниот склоп на една единка.

Тесната поврзаност меѓу јазикот и културата на еден народ многу јасно доаѓа до израз при анализата на фигуративните значења што ги генерира јазикот и на говорните единици во кои тие значења се актуализираат. Имено, ваквите единици претставуваат спој на, од една страна, човечката *psyché* и нејзините пројави (убедувања, расудувања, стравови, стремежи) и, од друга страна, јазичните структури низ кои таа се преточува. Механизмот на фигуративното значење најчесто е проникнат од аналошкиот начин на доживување и восприемање на реалноста, карактеристичен за народната размисла, кој претпоставува след на искуства кои не подлежат на научна верификација. Анализата на единиците со фигуративно значење е начин за проникнување во светогледот на говорителите на даден јазик, односно во начинот на кој тие го интерпретираат светот. Таа интерпретација многу често е обременета со субјективност, стереотипност и е целосно во функција на етичкиот систем кој е на сила во моментот на создавање и користење на тие единици (Јакимовска, 2004:19).

Да разгледаме неколку вида говорни единици кои се податливи за пренесување на фигуративен семантички полнеж. Тие се пред сè карактеристични за народното творештво, што значи дека честопатиотсликуваат и културни модели и однесувања кои се временски дистанцирани од сегашноста.

### 1.1. Фраземи

Бројот на студии за фраземите, односно фразеолошките изрази или фразеологизмите,

во последно време бележи значителен пораст. Тоа е особено важно имајќи го предвид фактот дека овие единици долго време имале репутација на говорни творби кои се одликуваат со својот народен карактер и баналност, ѝ биле припишувани речиси исклучиво на народната креативност и биле исклучувани од пишаниот јазик. Гонзалес Ре ги дефинира фразеолошките изрази како факти на говорната активност (*parole*) кои, благодарение на репродукцијата и повторливоста, се трансформирале во факти на јазикот (*langue*) коиможат да добијат иопределена метафоричка вредност (González Rey, 1995:158). Во контекст на нашето размислување, да го наведеме и ставот на Хрњак според кој создавањето на јазичниот поглед на светот по пат на метафоричен преносе најочигледно токму во областа на фразеологијата (Hrnjak, 2009:197).

Фраземите, покрај интелектот на говорниот субјект, имаат голема способност да ја истакнат и неговата афективност. Токму при процесот на нивно реализирање во говорната активност може да се согледа вредноста на фразеолошките изрази. Тие обезбедуваат успешна комуникација бидејќи меѓу соговорниците воспоставуваат однос на блискост и го потврдуваат споделувањето на иста културна основа (González Rey, 1999:251). Оттука произлегува недостатокот на речниците кои фраземите ги предаваат изолирано, како скаменети форми, без да се истакне нивната прагматична страна која го збогатува нивното значење, а често е и пресудна за неговото обликување.

## 1.2. Пословици

И кај пословиците врската меѓу јазикот и културата доаѓа до посебен израз зашто тие, како дел од фолклорното творештво на еден народ, се показател за вредностите и за општествениот модел што една култура ги промовира. Како што констатира Мирела Конена, тие се истовремено и јазичен и културен елемент (Conenna, 1998:99) и се подложни на истите промени како и културата воопшто. И покрај временската дистанца која постои меѓу контекстот во кој пословиците се создале и современоста, нивната употреба е сè уште жива, а тоа упатува на вонвременскиот карактер на одредени вредности, како и на опстојувањето на елементи со претежно патријархален печат (Mitkova, 2007:89).

И пословиците во последно време побудуваат зголемен интерес кај лингвистите кои ги проучуваат од различен аспект. Имено, сè повеќе се зголемува свеста за потенцијалот на ваквиот вид говорни единици и за сознанијата до кои може да се дојде благодарение на нив. Досега, тие, како дел од фолклорот на еден народ, беа сметани за второстепена јазична манифестација, интересни претежно од стилистички аспект. Но најновите проучувања покажуваат дека пословиците се вистинска јазична категорија и дека, наспроти досегашниот став дека се израз на мудрост и на вистина, тие повеќе служат за потврдување на нешто што е веќе етаблирано (Anscombe, 2000:3-5). Поврзувајќи ги минатото и сегашноста, тие се и скапоцен материјал во рамките на проучувањето на родовите стереотипи (Cascajero, 2002:31).

Во однос на значењето на пословиците, треба да истакнеме дека, и покрај раширеното мислење дека нивната порака и мудрост е генерално дадена низ метафоричка призма, сите тие немаат преносно или фигуративно значење. Но Conenna смета дека буквалното или нефигуративно значење е и самото извор на метафора (Conenna & Kleiber, 2002:59-60). Според Мариз Прива, пословици во самата говорната активност функционираат како метафори зашто воведуваат извесно отстапување од реалноста (а тоа се однесува и на пословиците со непреносно значење) и дека, за да изразат јасна порака, се очекува да бидат што понејасни и

тоа токму благодарение на метафората(Privat,1997:511).

### 1.3. Интерактивни единици

Станува збор за говорни единици кои вообичаено се дефинираат како фразеологизми, но покажуваат посебни карактеристики поради кои Звонко Никодиновски ги разгледува како одделна група единици наречени интерактивни (илокутивни единици, паремиски единици во второ лице). Тие, имено, претставуваат паремии чие говорно дејство се реализира со произразена илокутивна сила која укажува на *“антрополошката реалност на говорната интеркомуникација”* (Никодиновски, 2007:194). Овие единици нè воведуваат во ситуација на дијалог, односно на директно обраќање на друго лице, што значи дека во нив доаѓа до израз конативната функција на говорот (според Јакобсон) и, од граматичка гледна точка, најчесто бараат употреба на второ лице еднина (пр. *Што го жалиш, не го родила мајка ти?*). Сепак, во голем број случаи, содржината на интерактивната единица се однесува на трето лице кое не е директен учесник во говорната интеракција, но е предмет на дијалогот меѓу двајца соговорници (пр. *Sa femme l'a fait Jean.*).

### 1.4. Клетви и благослови

Во рамките на говорните единици во кои се огледува начинот на восприемање на реалноста ќе ги споменеме и клетвите и благословите. Значењето што тие го пренесуваат најчесто не е фигуративно (затоа некои автори ги дефинираат како говорни изрази со буквално значење (Китевски,1998:7)), а се базираат на верувањето дека зборовите имаат моќ да повредат или да му дадат позитивна насока на нечиј живот. Што се однесува до клетвите, Цветановска смета дека нивната главна функција е да бидат механизам за реализирање на одмазда, како одговор на нанесено зло (Цветановска, 2002:10). Особено карактеристично за клетвите е што ги изговарале претежно жени (кои, во традиционални околности на живеење, ја користеле моќта на зборот, во комбинација со определени обредни активности, за да ги остварат своите цели и да се изборат за место во заедницата (Цветановска, 2002:10)). Сепак, клетвата често била употребувана и со позитивна намера, со што доаѓа до израз нејзината функција да коригира нечие девијантно однесување.

Што се однесува до благословите, пак, Марко Китевски според формата ги доближува до пословиците, а според пораката до баењата (Китевски, 1998:89). Сепак, како и клетвите, тие се создадени врз основа на верувањето во магиската моќ на зборот, односно дека тој може да направи некому нешто добро.

## 2. Семиолошко-лингвистичка анализа на корпус од француски и македонски говорни единици

По краткиот приказ на неколкуте вида говорни единици во кои доаѓа до израз врската меѓу јазикот и културата, ќе го илустрираме начинот на кој тие ја отсликуваат реалноста. Избраните примери потекнуваат од два различни јазички затоа што споредбените јазични проучувања го покажуваат контрастот меѓу двете култури и ја потврдуваат користа од лингвистички проучувања со културолошки предзнак. Говорните единици (и нивните варијантни форми) што ќе ги претставиме гравитираат околу концептот *жена* во францускиот и во македонскиот јазик, а од мноштвото семиолошки признаци што можат да бидат предмет на обработка, ќе

се задржиме на еден момент кој во патријархалната и патрилинеарната заедница е од клучна важност: обврската на девојката да се омажи, односно да замине од татковото огниште и да влезе во друго семејство. Овој признак е илустриран со повеќе примери (и нивни варијантни форми), но ќе ги наведеме само оние кои се пертинентни за ова излагање, а особено еквивалентните форми во двата јазика кои укажуваат на сличен начин на согледување на овој општествен феномен.

Според анализираните говорни единици, контекстот и во двата јазика е ист. Имено, мажењето е суштински елемент во општествениот живот на жената зашто благодарение на него таа ги реализира двете најважни функции кои ѝ овозможуваат видливост и некаков статус во заедницата- да биде нечија сопруга и мајка. Повеќето примери упатуваат на пасивната улога на жената која во овој чин е сведена на предмет:

- во францускиот јазик младата девојка е “*mariée, donnée en mariage par ses parents*” (омажена, дадена од страна на нејзините родители), додека момчињата “*semariant, ils prennent femme*” (се женат, земаат жена) (Beauvoir, 1976:225)
- во македонскиот јазик се забележува фраземата *зема жена* (Мургоски) [(вар.) (фраз.) *донесе/донесува жена*= « ожени се » (Фразеолошки речник)]

Сепак, она што е интересно, особено со оглед на фактот дека македонската средина многу повеќе се поврзува со патријархалниот принцип, е тоа што во македонскиот корпус има повеќе примери кои ја претставуваат проактивната улога на жената која, како и мажот, се става во улога на ‘избирач’:

- (1) (интер.) *Вати да шари со очите моето чупе, зер сака мажење.* (Цепенков, 5)
- (2) (интер.) *Да бидам неста, колку да поминам на редот.* = ‘Бракот е востановен ред во заедницата кој треба да се почитува.’ (Каваев, 582)
- (3) (посл.) *Која мома момче пребират, брго не ќе се омажит.* (Цепенков, 1104) [(вар.) (посл.) *Која мома ногу избира, брже не ќе да се ожени.* (Пенушлиски: Малешевски фолклор)]
- (4) (посл.) *Жените со пари си ‘и купуваат мажите, ама во градоите.* (Цепенков, 775) [(вар.) (посл.) *Жена со пари се купува, ама по селата.* (Цепенков, 750)]

Во францускиот корпус регистриравме помалку вакви примери, како следниве со кои на девојката ѝ се дава слобода самата да одлучува за сопствената иднина во однос на брачната заедница:

- (5) (посл.) *Pour une fille, un homme riche n’est jamais vieux.* = ‘L’âge du futur mari a moins d’importance que sa richesse.’ (Ripert)
- (6) (посл.) *Epouse un buveur, si tu veux, mais jamais un coureur, si tu peux.* = ‘Il ne faut pas épouser un homme à femmes.’ (Base de proverbes, 15)

Анализата на говорните единици овозможи формулирање на семантички признаци кои се еквивалентни за двата јазика, а тоа укажува на сличност во реализирањето и во доживувањето на овој општествен феномен. Тоа се следните признаци, илустрирани со по неколку примери од двата јазика:

- **Мажењето како главна општествена обврска на девојката и избегнување на судбината да остане стара мома**

- (7) (интер.) *Cette fille est mûre.* = 'en état d'être mariée' (*Le Bouquet*)
- (8) (посл.) *La femme ou nonne ou mariée.* = 'La femme qui se veut honnête n'a pas d'autre solution.' (*Base de proverbes, 775*)
- (9) (фраз.) *coiffer sainte Catherine* = 'rester vieille fille' (*Le Bouquet*)
- (10) (интер.) *Се сторила за на коња.* = 'Се сторила за мажење.' (*Каваев, 3303*)
- (11) (посл.) *Жена без маж и маж без жена, за кауѓери и прилега.* (*Поленаковиќ, 2048*)
- (12) (благ.) *Ергените да трчет по тебе.* (*Пенушлиски: Пословици*)
- (13) (клет.) *Третоженец да земе.* (*Пенушлиски: Пословици*)
- **Добра е девојката која доаѓа од средина слична на онаа на момчето**
- (14) (посл.) *Feu et femme de ta rue même.* (*Base de proverbes, 491*)
- (15) (посл.) *A femme à qui vous vous mariez, faites qu'elle soit de votre condition.* (*Base de proverbes, 10*) [(вар.) (посл.) *La femme avec qui tu te marieras chois-la de ta condition.* (*Base de proverbes, 693*); (вар.) (посл.) *Si vous voulez vraiment être le maître prenez une femme de condition égale ou moindre.* (*Base de proverbes, 1184*)]
- (16) (посл.) *Од свое село мома, како вода в чаша, од чужо село мома, како вода в стомна.* (*Каваев, 2713*)
- (17) (посл.) *Барајжена данајдишодсој, даакоет сиромашка.* (*Цепенков, 170*)
- **Богатството на девојката е мамка за момчињата**
- (18) (посл.) *Fille maigre avec grosse dot plaît à chaque jeune homme.* (*Base de proverbes, 154*) [(вар.) (посл.) *Fille maigre et dot grasse, à chaque jeune homme plaît.* (*Base de proverbes, 155*)]
- (19) (посл.) *Celui qui prend une vieille femme aime l'argent plus que la dame.* (*Base de proverbes, 141*) [(вар.) (посл.) (арх.) *Qui prend vieille femme, aime l'argent de coutume.* (*Base de proverbes, 1128*)]
- (20) (посл.) *Ќерките на богатите и телињата на сиромасите бргу идат.* (*Домазетовски, 3722*)
- (21) (интер.) *Знам оти не сам царова шчерка.* (*Пенушлиски: Малешевски фолклор*)
- **Ако девојката доаѓа од богато семејство, ќе си придава поголема важност во бракот**
- (22) (посл.) (арх.) *Celui qui prend femme de grande maison, ne sera pas sans noise dans sa maison.* (*Base de proverbes, 146*)
- (23) (посл.) *Жена што ќе купи маж со пари, кај сака ќе си го води.* (*Поленаковиќ, 2084*) [(вар.) (посл.) *Жена миразлика дека иска мажо ќе си го води.* (*Пенушлиски: Малешевски фолклор*)]
- **Важност на угледот и карактерот на родителите на девојката**
- (24) (посл.) *Avant de prendre la fille, sache ce qu'est la mère.* (*Base de proverbes, 2*)
- (25) (посл.) *D'après la mère choisissez la fille pour n'avoir pas à regretter ensuite.* (*Base de proverbes, 11*)
- (26) (посл.) *Кога зглежџаш момичка, фрли опуљ и на мајката.* (*Каваев, 1463*)
- (27) (посл.) *По мајката ќе ја познајш и ќерката.* (*Каваев, 2970*)
- **Девојката не е многу пребирлива при изборот на сопруг**
- (28) (посл.) *Mettez un chapeau d'homme à un bouc, on trouverait une femme pour l'épouser.* (*Base de proverbes, 581*)
- (29) (посл.) *L'homme se marie quand il veut et la femme quand elle peut.* (*Base de proverbes,*



661) [(вар.) (посл.) *L'homme se marie quand il veut et la femme seulement quand elle trouve.*  
(Base de proverbes, 662)]

(30) (посл.) *Која мома момче пребират, брго не ќе се омажит.* (Цепенков, 1104) [(вар.) (посл.) *Која мома ногу избира, брже не ќе да се ожени.* (Пенушлиски: Малешевски фолклор)]

➤ **Бракот носи многу неизвесности за жената**

(31) (посл.) *Il faut prendre une maison faite et une femme à faire.* (Base de proverbes, 544) [(вар.) (посл.) *Achète maison faite et femme à faire.* (Base de proverbes, 41); (вар.) (посл.) (арх.) *Achepter paix et maison faicte, cheval faict et femme à faire.* (Base de proverbes, 40)]

(32) (посл.) *Кога да се родит женско, и стреите плачат.* (Поленковиќ, 2916) [(вар.) (посл.) *Женцко коа се раѓа, стреите плачат.* (Цепенков, 3542); (вар.) (посл.) *Женско куга се роди и стреите плачат.* (Пенушлиски: Малешевски фолклор)]

(33) (посл.) *Женцко уште коа се роди, поарно је да умри.* (Поленковиќ, 2113)

Анализата на француските и на македонските говорни единици ни овозможува да ги резимираме трите моменти кои се заеднички за двете јазични и културни заедници: и покрај неизвесноста за жената отелотворена во бракот, тој претставува императив за неа, а пошироката и потесната социјална средина од која таа доаѓа се од суштинска важност, со потенцирање на фактот дека богатството на девојката ќе ги заниша темелите на инаку цврсто втемелениот патријархален принцип.

Оваа проблематика е обработена и во други примери кои овозможуваат формулирање на семантички признаци кои се специфични за двата јазика, а следствено на тоа и на двете општествени реалности.

Во францускиот корпус се забележуваат следниве признаци:

➤ **Изгледот на девојката пред мажењето е многу важен:**

(34) (посл.) *La femme se prend à la vue et non au goûter.* (Base de proverbes, 810)

➤ **Сепак, нејзиниот карактер е поважен од нејзиниот изглед:**

(35) (посл.) *Il faut chercher une femme avec les oreilles plutôt qu'avec les yeux.* (Ripert)

➤ **И девојката треба да внимава на карактерот на момчето:**

(36) (посл.) *Epouse un buveur, si tu veux, mais jamais un coureur, si tu peux.* (Base de proverbes, 15)

➤ Во контекст на материјалниот момент, се укажува на фактот дека **богатството на идната сопруга брзо ќе исчезне поради склоноста на жените да трошат:**

(37) (посл.) *Celui qui bâtit sur le bien de sa femme, bâtit sur l'eau.* (Base de proverbes, 136)

Во македонскиот дел од корпусот се izdelуваат неколку признаци кои упатуваат на императивите поврзани со бракот како суштински момент во животот на една жена:

➤ **Девојката треба да биде работлива и чесна:**

(38) (интер.) *Да земиш жена сиромашка, ама да не е лижи-саанка.* (Поленковиќ, 1344)

(39) (посл.) *Којшто зема жена бесчесна, ќе си ја има дома бељата.* (Цепенков, 1142)

➤ **Фалењето на девојката може да има позитивно или негативно влијание врз одлуката на момчето:**

(40) (посл.) *Нефалена момичка, немъжена останвит.* (Каваев, 2472)

(41) (посл.) *Валеното девојче ќе земи полошо момче.* (Цепенков, 5)

➤ **Сепак, момчето не треба да има премногу високи критериуми зашто ниедна девојка**



**не е совршена:**

(42) (посл.) *Којшто бара жена без кусур, не ќе можеш да ја најдеш ни во Стамбол.* (Цепенков, 1134)

➤ **Изборот на девојка наликува на трка во која има победник:**

(43) (посл.) *Кој прв кај девојката, негова е девојката.* (Домазетовски, 1556)

➤ **Девојката не треба многу да чека и да избира зашто интересот за неа е минлив:**

(44) (посл.) *Мъжи ја момичката дур ти тропет на врата, зашто после ти ќе фатиш да тропаш по чужци враќе.* (Каваев, 2062) [(вар.) (посл.) *Дај момата додека ти клукат на портата, заре после ќе фанеш ти да клукаш.* (Китевски: *Фолклорни бисери*); (вар.) (посл.) *Дај момата додека ти клукат на портата, заре после ќе фанеш ти да клукаш.* (Пенушлиски: *Пословици*)]

Додека француските примери повеќе се задржуваат на изгледот и на карактерот на девојката, во македонските примери акцентот се става на околностите и на одликите на самиот избор, при што се обрнува особено внимание на факторот време.

### 3. Наместо заклучок

Имајќи предвид дека јазиците што се предмет на разгледување се генетски различни, би очекувале и сликата што тие ја пренесуваат за одредена реалност да биде специфична, односно својствена за културата која ги користи. Впрочем, самиот факт дека клетвите и благословите се изразни форми кои се регистрираат само во македонскиот јазик укажува на еден посебен начин на изразување на реалноста кој го засега и доменот на други дисциплини, како етнологијата или антропологијата. Сепак, повеќето семантички признаци кои се izdelуваат во текот на анализата на избраните говорни единици се идентични. Тоа би можело да се објасни и со фактот дека разгледуваниот општествен феномен е константа во секое патријархално општество, што значи дека генералниот контекст може однапред да се предвиди. Меѓутоа, она што е значајно во нашиот случај е тоа што забележуваме еквивалентност и кај деталите кои се однесуваат на одредени модалитети и финеси, а тоа укажува на сличност во уредувањето на односите во француската и во македонската традиционална заедница. Секако, и двата разгледувани корпуса покажуваат одредени разлики, но тие се сосема очекувани за две заедници кои еволуирале во доста различни културно-општествени околности.

Овој пример покажува дека семиолошко-лингвистичкиот пристап може да овозможи востановување на сличностите и разликите меѓу културите. Секако, во едни современи услови, сознанијата добиени од една ваква лингвистичка анализа можат да имаат одлики на стереотипи кои се надминати или се во процес на надминување, но и таквите констатации се показатели за системот на вредности кој е длабоко вткаен во културното ткиво на една јазична заедница. Исто така, ваквите сознанија, освен научна, имаат и дидактичка вредност, зашто воведуваат културолошка димензија која ја дополнува и ја збогатува работата врз еден јазичен код.

### Користена литература:

Anscombe, J.-Cl. (2000). Présentation. *Langages*, n° 139, *La parole proverbiale*, 3-5.

Beauvoir, S. (1976 [1949]). *Le deuxième sexe* (tome II). Paris : Gallimard.

Cascajero, J. (2002). La descalificación de la mujer en la Paremiología griega. Los *Monóxicos* de Menandro. *Paremia 11*, 31-38.

- Conenna, M. (1988). Sur un lexique-grammaire comparé de proverbes. *Langages*, n° 90, *Les expressions figées*, 99-116.
- Conenna, M. & Kleiber, G. (2002). De la métaphore dans les proverbes. *Langue française*, Vol. 134, N°1, *Nouvelles approches de la métaphore*, 58-77.
- González Rey, M. (1995). Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques. *Paremia* 4, 157-167.
- González Rey, M. (1999). La mise en discours des expressions idiomatiques françaises. *Paremia* 8, 249-254.
- Hrnjak, A. (2009). Putovanje kroz hrvatsku frazeologiju, *Südslavistiik-online*, Nr. 1, <<http://www.suedslavistik-online.de/01/hrnjak.pdf>>
- Mitkova, A. (2007). Estereotipos del habla femenina, en el refranero español. *Paremia* 16, 89-97.
- Privat, M. (1997). Proverbes, métaphores et traduction. *Paremia* 6, 511-514.
- Sapir, E. (1991 [1949]). Le langage. *La linguistique*. Paris : Gallimard, 29-64.
- Sapir, E. (1921). *Le langage. Introduction à l'étude de la parole* (une édition électronique réalisée à partir du livre d'Edward Sapir - traduction française de S. M. Guillemin), <[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)>

- Јакимовска, И. (2004). *Амбар на душата (етичкото во поговорките)*. Скопје: Слово.
- Китевски, М. (1988). *Фолклорни бисери*. Скопје: Македонска книга.
- Никодиновски, З. (2007). Паремиските единици во второ лице во францускиот и во македонскиот јазик. *Семиологија на говорот и на јазикот*. Штип : 2-ри Август, 193-203.
- Цветановска, Ј. (2002). Клетва како одмазда – обредно-магиски и социјални аспекти. *ЕтноАнтропозум*, Природно-математички факултет, Завод за етнологија, Скопје, <[http://www.iea.pmf.ukim.edu.mk/EAZ/EAZ\\_02/Cvetanovska\\_EAZ\\_02\\_mak.pdf](http://www.iea.pmf.ukim.edu.mk/EAZ/EAZ_02/Cvetanovska_EAZ_02_mak.pdf)>

#### **Користени извори:**

- Base de proverbes <[http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe\\_fr](http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe_fr)>
- Duneton, Cl. (1990). *Le Bouquet des expressions imagées: encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*. Paris : Seuil.
- Ripert, P. (2001). *Dictionnaire des maximes, dictons et proverbes français*. Vaux-en-Velin: Maxi-livres.
- Домазетовски, П. & Поп-Јовановски, А. (2002). *Зрно по зрно – погача, камен по камен – палата* (македонски народни пословици и поговорки). Јабланица : Вишарица.
- Каваев, Ф. (1961). *Народни пословици од Струга и Струшко*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Пенушлиски, К. (2005). *Малешевски фолклор IV*. Скопје: Матица македонска.
- Пенушлиски, К. (1969). *Пословици и гатанки*. Скопје: Македонска книга.
- Поленакоски, Х. & Пенушлиски, К. (1954). *Македонски народни умотворби. Том IV, книга 1: Пословици*. Скопје: Кочо Рацин.
- Цепенков, М. (1972). *Македонски народни умотворби. Книга осма: Пословици и поговорки, гатанки, клетви и благослови*, (редактирал д-р Томе Саздов). Скопје: Македонска книга.

**Јоана Хаџи-Лега Христоска** е доцент на Катедрата за романски јазици и книжевности при Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје (Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје). Нејзината наставна и научно-истражувачка дејност е поврзана со повеќе области од граматиката на францускиот јазик (фонетика/фонологија, синтакса и семантика – фразеологија и паремиологија) и од споредбената граматика на романските јазици.

**Second language learning and teaching**

**Учење и предавање странски јазичи**

## The instructional influence on the acquisition of Spanish subjunctive

Diana HSIEN-JEN CHIN

Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan

dianachin80@hotmail.com

### Abstract

The present study investigates whether input-oriented instruction enhances Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners' understanding of the subjunctive mood in Spanish. The following research question was proposed: Does input-oriented instruction on the semantic interpretation of subjunctive facilitate the Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners' acquisition of the subjunctive mood in Spanish conditional clauses? Three groups participated in the study: (1) the native group (2) the tutored group (3) the control group. The tutored group received input-oriented instruction on the semantic interpretation of subjunctive in Spanish conditional clauses. The results revealed that input-oriented instruction enhanced the learners' ability to comprehend the semantic interpretation entailed by the subjunctive morphology. Furthermore, the influence of instruction was retainable. Moreover, the instruction successfully directed Spanish learners' attention to the semantic and contextual cues that require the presence of the subjunctive mood.

**Keywords:** input-oriented instruction, Spanish subjunctive, Chinese-English-Spanish learners, L3 acquisition, mood

### Апстракт

Трудот има за цел да истражи дали настава во која наменски се манипулира јазичниот инпут го подобрува усвојувањето на субјунктивот во шпанскиот јазик кај група изучувачи со кинески како мајчин – англиски како втор и шпански како трет јазик. Поставено беше следново истражувачко прашање: Дали настава во која се нагласува семантичката интерпретација на субјунктивот го олеснува усвојувањето на шпанскиот субјунктив во кондиционални реченици кај изучувачи со мајчин јазик кинески, со англиски како втор јазик, а шпански како трет. Три групи испитанци зеаа учество: 1) нативни говорители 2) изучувачи во формални услови 3) контролна група. Групата изучувачи во формални услови слеа настава во која се нагласуваше семантичката интерпретација на субјунктивот употребуван во кондиционални реченици во шпанскиот како јазик-цел. Резултатите покаа дека ваквиот тип настава им помага на изучувачите полесно да го разберат семантичкото значење на морфологијата која ја носи шпанскиот субјунктив. Понатаму, ефектот од нагласената настава беше долготраен. Конечно, со модифицираната настава успешно им се обрна внимание на изучувачите да ги препознаваат семантичките и контекстуални знаци кои ја означуваат потребата од употреба на субјунктивот.

**Клучни зборови:** модифицирана настава, шпански субјунктив, кинески-англиски-шпански изучувачи, изучување на трет јазик

## 1. Introduction

The subjunctive in Spanish has been considered one of the most difficult features by many learners.

Collentine (1995) stated that the difficulty is caused by the learners' misinterpretation of the subjunctive mood. He further proposed that it is essential to enhance the learners' recognition of the context and the syntactic structure in which subjunctive is required. Although previous studies have revealed that Spanish subjunctive is a difficult feature to acquire, how to facilitate the acquisition has remained under-explored. Furthermore, studies on the acquisition of Spanish subjunctive have focused mainly on L2 learners. How learners acquire the subjunctive mood in Spanish as their L3 has not been thoroughly investigated. This is what the present study aims to do.

In the following sections, I will first present the previous research investigating the instructional influence on the acquisition of Spanish subjunctive. Then, I will discuss how the subjunctive mood is expressed in conditional clauses in Chinese, English, and Spanish. After that, I will present the study. Later, I will discuss the findings and how they relate to the previous studies. Finally, I will conclude this paper with suggestions for pedagogical implications and future research.

## 2. Background

### 2.1 The acquisition of the subjunctive in L2 Spanish

Many factors affect a successful acquisition of the Spanish subjunctive mood. Collentine (2003, 2010) stated that both internal (e.g. language proficiency) and exterior (e.g. syntactic structure, learning condition) factors are related to how L2 Spanish learners acquire the subjunctive. Previous studies suggest that both factors play an influential role in the acquisition of L2 Spanish subjunctive.

Terrell, Baycroft, and Perrone (1987) conducted a study on college freshmen learning the subjunctive in the first year Spanish class. Their results showed that the guided instruction was more effective in enhancing the correct usage of subjunctive in the written exam than in the oral exam. Terrell, Baycroft, and Perrone (1987) stated that guided instruction attracted students' attention to the target structure and it shortened the process of acquisition. However, their results also indicated that this method did not facilitate the internalization of this knowledge. The students were unable to use it correctly in oral production. In addition to the type of instructions and exams received, L2 learners' knowledge of the previously acquired language(s) also affects the acquisition of the subjunctive mood.

In Collentine's (1995) study on intermediate level English-speaking Spanish L2 learners, the most common error found in the students' oral production was replacing the subjunctive with infinitive verbs. Collentine (1995) attributed these errors to L1 transfer. Since the subjunctive morphology is not present in modern English, in nominal clauses that express expectation, the infinitive verb was used (e.g. I want you to come). Moreover, these findings revealed that the intermediate level Spanish L2 learners had not fully acquired the structure of the subordinate clauses in Spanish, which affected their accurate usage of the subjunctive mood. This suggests that the learners' language proficiency is crucial for the acquisition of the Spanish subjunctive.

In order to explore the appropriate stage to acquire the subjunctive mood, Collentine (2000) administered morphology and syntactic tests to 36 advanced level Spanish L2 learners. The results indicated that the acquisition of subjunctive is related to the students' knowledge of aspect. Learners who marked aspect correctly (e.g. preterit vs. imperfect) showed higher accuracy rate in correct

subjunctive usage. Therefore, Collentine (2000) claimed that it is essential for Spanish L2 learners to have acquired verb and aspect morphology before learning the subjunctive.

The studies presented above (i.e. Collentine, 1995, 2000; Terrell, Baycroft, and Perrone, 1987) examined the learners' knowledge of the Spanish subjunctive based on production data. However, production data alone may not fully represent the learners' knowledge. The output in an L2 is not only influenced by the learners' language proficiency but also by other factors, such as pressure, environment, slip of tongue...etc. In general, language production requires higher proficiency level than other tasks. Therefore, it is important to explore the acquisition of Spanish subjunctive from other perspectives.

Bruhn de Garavito (1997) examined advanced level Spanish L2 learners' interpretation of the subjunctive. No significant difference was found between the natives' and the L2 learners' ability to interpret the subjunctive mood in Spanish. However, the difference between the multilingual and the monolingual groups was significant. The multilingual learners' interpretation of the subjunctive mood was closer to the native speakers'. Bruhn de Garavito (1997) suggested that multilingual learners are more experienced with language learning and they possess a stronger linguistic awareness toward non-native languages. Similar results were also reported by Borgonovo and Prévost (2003) in their study with French speaking Spanish L2 learners.

In sum, the learners' L2 proficiency, their knowledge of the syntactic structure for the subjunctive mood, and language learning background are the factors that affect the acquisition of the Spanish subjunctive. Moreover, Terrell, Baycroft, and Perrone (1987) stated that specific instruction on subjunctive mood is beneficial. However, what kind of instruction facilitates the acquisition still remains under-explored.

## **2.2 Language instruction and the acquisition of subjunctive in L2 Spanish**

Since the semantic interpretation is essential to the acquisition of subjunctive, Collentine (1998) suggested that instructors should emphasize on the learners' comprehension of the subjunctive, not their production. In his study with Spanish L2 learners receiving either input or output oriented instruction on the subjunctive mood, Collentine (1998) reported that that both experiment groups scored significantly higher than the control group in the semantic and cloze tests. However, no significant difference was found between the two experiment groups. Collentine (1998) concluded that both input and output-oriented instruction are beneficial for the acquisition of Spanish subjunctive. In a follow-up study, Collentine, Collentine, Clark and Frigal (2002) investigated the influence of syntactic oriented instruction on the acquisition of subjunctive. Their results indicated that instruction on the syntactic structures where the use of subjunctive was required did not have a significant effect on enhancing the correct usage of subjunctive.

Both Collentine's (1998) and Collentine et. al.'s (2002) studies revealed that specific instruction on the Spanish subjunctive facilitates the acquisition. However, what kind of instruction is more effective remains unrevealed. This might be due to the participants' low Spanish proficiency in both studies. The acquisition of subjunctive requires advanced level proficiency and the knowledge of the syntactic structure. The participants in both Collentine's (1998) and Collentine et. al.'s (2002) studies were second semester Spanish L2 learners. It is possible that the participants had not reached the adequate level to acquire the subjunctive mood.

Farley (2001, 2002) claimed that instruction on the subjunctive mood should not only center on



production, it should focus on language processing and raising metalinguistic awareness. Therefore, Farley (2001, 2002) suggested that instructions on subjunctive should be input-oriented, and aim to improve learners' recognition of the semantic interpretation entailed by the subjunctive morphology. Furthermore, Fernández (2008) stated that the difficulty that learners encounter in the process of learning the Spanish subjunctive lies in its communicative value. In many contexts, the absence of subjunctive does not impede communication. Therefore, the subjunctive mood is easily neglected. Hence, Fernández (2008) suggested that instructors should emphasize the communicative value of the subjunctive mood, not its syntactic structure nor the morphology.

### 2.3 The conditional clauses in Spanish, English, and Chinese

Since the participants in the present study were Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners, it is necessary to present how the subjunctive mood is expressed in the conditional clauses in the languages involved. King and Suñer (2004) categorize the Spanish conditional clauses into four categories: (i) condition with high probability (ii) condition with low probability (iii) counter-factual condition in the present (iv) counter-factual condition in the past. The examples are presented as follow:

i. Condition with high probability

(1) *Si tengo tiempo, te visitaré.*

"If I have time, I will visit you."

In (1), the indicative *tengo* (have) expresses a condition with high probability in the conditional clause *Si tengo tiempo* (If I have time). In addition, the indicative also confirms the cause-effect relationship between the principle clause *te visitaré* (I will visit you) and the subordinate clause *Si tengo tiempo* (If I have time). The event of *te visitaré* (I will visit you) happens when *Si tengo tiempo* (If I have time) takes place.

ii. Condition with low probability

(2) *Si tuviera tiempo, te visitaría.*

"If I had time, I would visit you."

The imperfect subjunctive *tuviera* (had) in the conditional clause implies that the possibility for this condition to happen is low. From the perspective of the speaker, the use of imperfect subjunctive in the subordinate clause reveals the speaker's uncertainty on the reliability of the condition expressed.

iii. Counter-factual condition in the present

(3) *Si fuera el director de la empresa, te ofrecería el puesto.*

"If I were the director of the company, I would offer you the job."

The imperfect subjunctive *fuera* (were) in the conditional clause expresses a condition that is the opposite from the reality. In other words, the truth is that I am not the director of this company, so I cannot offer you this job. The difference between sentences (2) and (3) is the probability of occurrence of the event presented in the conditional clause. The event in (2) has not happened, so it is still possible for it to occur, even though the possibility is low. By contrast, the condition in (3) is against a concrete fact. The conditional clauses are marked with imperfect subjunctive in both examples, but the contexts attribute to the different interpretations.

iv. Counter-factual condition in the past

(4) *Si hubiera tenido tiempo, te habría visitado.*

"If I had had time, I would have visited you."

The pluperfect subjunctive *hubiera tenido* (had had) expresses a condition that did not happen in the past. The difference between sentences (3) and (4) is the verb tense. The imperfect subjunctive expresses an unreal condition in the present time, while the pluperfect subjunctive indicates an impossible condition prior to the time of speech.

For the Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners, the semantic interpretation and the employment of the correct subjunctive form are difficult for them. This is because the subjunctive mood is not present in both L1 and L2. In Chinese, the probability level of a condition depends on the interlocutors' interpretation of the context. On the other hand, the probability of a condition is distinguished by verb tense morphology in English. The examples of the conditional clauses in Chinese and English are presented in (5ab), (6ab) and (7ab).

(5) a. English: If I have time I will visit you.

b. Chinese: *rugou wo yo shijen, wo hui baifang ni.*

"If I have time, I will visit you."

(6) a. English: If I had time, I would visit you.

b. Chinese: *rugou wo shenzai yo shijen, wo jo chu baifang ni le.*

"If I had time, I would visit you."

(7) a. English: If I had had time, I would have visited you.

b. Chinese: *rugou wo nashiho yo shijen, wo jo hui chu baifang ni le.*

"If I had had time, I would have visited you."

As presented in (5ab), the possible condition is marked by the present tense morphology in English. In Chinese, since there is no tense morphology, the condition is expressed by the hypothetical marker *rugou* (if). Regarding the condition with low probability in the present, the verb in the condition clause is marked with past tense in English, as shown in (6a). In Chinese, the adverb *shenzai* (now) marks the time of speech, and the pragmatic markers *jo* and *le* imply the low probability of the occurrence (see 6b). Finally, the sentence in (7a) shows that the low probability condition in the past is marked by the pluperfect tense morphology in English. While the sentence (7b) demonstrates that such condition is expressed by the infinitive verb *yo* (have) with a temporal adverb *nashiho* (then). The temporal adverb marks the time of the conditional clause, which leads to the interpretation of a past condition.

Since the subjunctive mood is not present in Chinese and English, it is an innovative concept to the Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners. In order to facilitate the acquisition process, effective instruction is required. Farley (2001, 2002) and Fernández (2008) suggested that input-oriented instructions that aim to raise learners' metalinguistic awareness on the semantic interpretation of the target structure facilitates the acquisition. However, their suggestions were not supported by solid evidence, and this is what the present study aims to do. In the next section, I will present the study.

### 3. The present study

The present study explores whether input-oriented instruction on Spanish subjunctive can effectively raise the learners' metalinguistic awareness on the target structure and further facilitate the acquisition. The research question is: Does input-oriented instruction on the semantic interpretation of subjunctive facilitate the Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners' acquisition of the subjunctive mood in Spanish conditional clauses?

### 3.1 Participants

Three groups participated in this study: (1) native speakers (2) tutored group (3) the control group. The native speaker group consisted of 10 Spanish speakers. There were 14 and 13 participants in the tutored and control groups respectively. They were Chinese native speakers who started to learn English as the L2 in primary school and began to learn Spanish as the L3 in college. Two participants in the tutored group had also learned Japanese and Korean respectively, but it lasted less than a year.

All participants in the tutored group had passed DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*) exam at B1 level (intermediate), and one of them also passed the exam for B2 (upper-intermediate). As for the control group, two participants had not passed DELE exam for B1.

### 3.2 Methods

#### 3.2.1 Materials

The materials included a background questionnaire and three semantic tests. The purpose of administering a background questionnaire was to gather the information on the participants' learning experience and demographic information.

#### 3.2.2 Semantic tests

Three semantic tests were implemented in this study. There were four categories of questions: (1) condition with high probability (e.g. *Si quieres, voy al hospital contigo*. [If you want, I will go to the hospital with you.]) (2) condition with low probability (e.g. *Si le tocara la lotería, viajaría por todo el mundo*. [If he won the lottery, he would travel around the world.]) (3) counter-factual condition (e.g. *Si hubieras venido más temprano, no habría ocurrido el accidente*. [If you had come earlier, the accident would not have happened.]) (4) Distracters (e.g. *Cuando muera Pepe, su esposa se casará con otro hombre*. [When Pepe dies, his wife will marry another man.]). The purpose of including the distracters was to ensure that the participants understood the instruction and were able to perform the task. Each category had five questions, which resulted in 20 questions in total. The questions were randomized. A sample test is presented in Appendix A.

The participants were asked to read the sentence in each question and choose the appropriate description of the condition from the following options: (1) describe a condition with high probability (2) describe a condition with low probability (3) describe a counter-factual condition. In addition, they had to explain their decision in either Chinese or Spanish. The instruction was presented in Chinese to avoid misunderstanding.

#### 3.2.3 Procedure

The native speakers completed all materials on-line. The learner groups completed the tasks as part of class activities. The process took four weeks. In the first week, the participants received a packet including an informed consent form, a background questionnaire and the pre-test. They completed the packet in class. The whole process took approximately an hour.

The instruction for the tutored group began in the second week. First, the instructor presented a situation on Powerpoint slides and showed four sentences, each sentence contained a conditional clause. After the students understood the situation, the instructor asked them to rank the four

sentences based on the level of probability. Then the students were asked to discuss and explain their decision with their peers. After the discussion, the instructor showed them the answers and explained the semantic difference between these sentences within context.

Then, the instructor gave the students a newspaper article and asked them to mark all the conditional clauses while reading. The students discussed their interpretation of each clause and its probability level in groups. They were also asked to propose a hypothesis on why the author presented the ideas with the conditional clauses. Each group presented their work in class. The whole process was carried out mainly in Spanish. However, the instructor would explain in Chinese upon students' request to clarify the concepts. The lesson took approximately two hours. Meanwhile the tutored group received instruction, the control group had lectures on Hispanic culture. Both groups took the post-tests immediately and two weeks after the instruction respectively. Each test took approximately 30 minutes.

## 4. Results

### 4.1 Pre-test

Chi-square good-of-fit tests were conducted to analyze the participants' responses in each category.

For the conditional clauses with high probability (e.g. *Si hace buen tiempo, vamos a la playa*. [If the weather is nice, we go to the beach]), the results showed that all three groups preferred the high probability interpretation ( $X^2(2, 145) = 153.55, p < .001$ ). Ninety-three percent (42/45) of the answers in the native group and 80% of responses from the learner groups were for the probability interpretation (i.e. tutored: 80% [56/70], control: 82% [49/60]).

In the conditional clauses with low probability (e.g. *Si me tocara la lotería, viajaría por todo el mundo*. [If I won the lottery, I would travel around the world.]), the Chi-square analysis indicates that all three groups preferred the low probability interpretation ( $X^2(2, 145) = 173.28, p < .001$ ). However, there was a difference between the native and the learner groups. Sixty-nine (31/45) percent of the natives' responses were for the low probability interpretation, but only nearly 40% of the learners' responses were for this interpretation (i.e. tutored: 36% [25/70]; untutored: 40% [24/60]).

In the counter-factual conditional clauses, all three groups preferred the counter-factual interpretation ( $X^2(2, 145) = 148.48, p < .001$ ). In addition, the counter-factual interpretation was more preferable to the learners than to the natives. Fifty-five percent (25/45) of the natives' answers were for the counter-factual interpretation, while more than 70% of the responses from the learner groups were for this interpretation (i.e. tutored: 71% [50/70]; control: 72% [43/60]).

The learners reported verb morphology was the main indication for the semantic interpretation. They considered the conditional morphology an indication of counter-factual hypotheses. By contrast, the indicative morphology signals a highly possible situation. As for the clauses with low probability, some learners reported that they made the decision by guessing, others stated that the judgment was based on the sentence's translation in Chinese.

### 4.2 Post-test 1

In the conditional clauses with high probability, the Chi-square analysis reveals that the three groups all preferred the high probability interpretation ( $X^2(2, 145) = 154.12, p < .001$ ). The percentage of the tutored group's responses for the high probability interpretation was 93% (65/70), which was

close to the native group (i.e. 92% [37/45]). In addition, 90% (54/60) of the control group's responses were for the high probability interpretation.

As for the conditional clauses with low probability, although the Chi-square analysis showed that the low probability condition was the most preferable interpretation in all groups ( $X^2(2, 145) = 170, p < .001$ ), a great difference was found between the learner groups. Sixty-one percent (43/70) of the tutored group's responses were for the low probability interpretation. This was higher than the control group's (i.e. 40% [24/60]). As for the natives, 58% (26/45) of their responses were for the low probability interpretation.

Finally, the preferred answer for the counter-factual clauses was the counter-factual interpretation ( $X^2(2, 145) = 156.76, p < .001$ ) in all groups. Fifty-one percent (23/45) of the natives' responses were for the counter-factual interpretation. The percentages of the responses for the counter-factual interpretation in the tutored and the control groups were 77% (54/70) and 70% (42/60) respectively. However, in addition to the counter-factual interpretation, 27% (12/45) of the native speakers' responses were for the low probability interpretation. This was due to their interpretation of the contextual information entailed in these sentences. I will further discuss this in section 5.

The participants in the tutored group reported that their judgment was mainly based on the verb morphology in the conditional clause. On the other hand, the participants' decision in the control group mainly depended on verb morphology and Chinese translation.

#### 4.3 Post-test 2

For the conditional clauses with high probability, the Chi-square analysis indicates that the high probability was the most preferred answer in this category ( $X^2(2, 145) = 150.25, p < .001$ ). Ninety percent of the participants' responses were for the high probability interpretation (i.e. tutored: 93% [65/70]; control: 97% [58/60]; native: 87% [39/45]). Regarding the participants' responses in the low probability clauses, the low probability interpretation was the preferred response ( $X^2(2, 145) = 169.72, p < .001$ ). In the native group, 71% (32/45) of their responses were for the low probability interpretation. The percentages of the responses for the low probability interpretation in the learner groups were 74% (52/70, tutored group) and 47% (28/60, control group) respectively. Finally, in the counter-factual clauses, the most chosen answer was the counter-factual interpretation ( $X^2(2, 145) = 162.35, p < .001$ ). As for the responses in each group, 53% (24/45) of the natives' answers were for the counter-factual interpretation. In the learner groups, the counter-factual interpretation was more preferable in the tutored group (i.e. 77% [54/70]) than in the control group (i.e. 67% [40/60]).

The participants in the tutored group reported that they used both the subjunctive morphology and the contextual information to interpret the conditional clauses. By contrast, the control group reported that verb morphology and Chinese translation were the most employed methods to obtain the semantic interpretation of a conditional clause. This suggests that the L1 played an important role in obtaining the semantic interpretation of the conditional clauses for the non-tutored Spanish L3 learners.

### 5. Discussion

The present study revealed that input-oriented instruction facilitated Chinese (L1)-English (L2)-Spanish (L3) learners' acquisition of the subjunctive mood in conditional clauses. The instruction

was more effective for acquiring the low probability conditional clauses. The percentage of the tutored group's responses for the low probability interpretation increased in both post-tests (i.e. pre-test: 36% [25/70], post-test 1: 69% [43/70], post-test 2: 74% [52/70]). On the other hand, the percentage of the control group did not change much among the three tests (i.e. pre-test: 40% [24/60], post-test 1: 40% [24/60], post-test 2: 47% [28/60]). This suggests that the instruction enhanced the Spanish L3 learners' understanding of the semantic interpretation in the low probability conditional clauses. Furthermore, the instructional effect was retainable.

The percentage of the learners' responses for the high probability conditional clauses also increased in the post-tests (i.e. tutored: pre-test: 80% [56/70], post-test 1: 93% [65/70], post-test 2: 93% [65/70]; control: pre-test: 82% [49/60], post-test 1: 90% [54/60], post-test 2: 97% [58/60]). This suggests that Spanish L3 learners' ability to obtain the appropriate interpretation for the high probability conditional clauses enhanced over time even without specific instruction. Furthermore, the participants in both learner groups had less difficulty in obtaining the correct interpretation for the high probability conditional clauses. This is because the subjunctive mood is not present in these sentences.

By contrast, the input-oriented instruction did not enhance the Spanish L3 learners' judgment on the interpretation for the counter-factual conditional clauses. The percentage of the participants' responses for the counter-factual interpretation remained around 70% in both tutored and control groups in all tests. In addition, the percentage of the learners' responses for the counter-factual interpretation was higher than the native speakers'.

The native speakers stated that sentences like *Si te casaras con Brat Pit, vivirías en Los Ángeles*. [If you married Brat Pit, you would live in Los Angeles] could have two interpretations. If the speaker thinks that it is still possible for her to marry Brat Pit in the future, the subjunctive mood in the conditional clause entails a low probability interpretation. On the other hand, if the speaker thinks that marrying Brat Pit is not possible, then the subjunctive mood expresses a counter-factual condition. Such ambiguity might have contributed to the low percentage for the counter-factual interpretation in these clauses. In addition, the native speakers' statements suggest that their interpretation of the conditional clauses is contextually oriented, and they are more flexible with the contextual queues.

On the other hand, the learners' judgment on the interpretation mainly depended on the subjunctive morphology. Although the tutored group stated that they also used the contextual queues to make their judgment in the post-tests, the verb morphology was still the first feature that they looked for in a sentence. As for the control group, in addition to the verb morphology, the translation in Chinese also served as a reference.

The results of the present study support the findings of Collentine (1998) and Collentine et. al. (2002). Specific instruction on Spanish subjunctive facilitates acquisition. In addition, Collentine (1998) and Collentine et. al.'s (2002) studies focused on the instructional effects on Spanish nominal clauses. The present study shows that instruction is also effective on acquiring the conditional clauses. Moreover, the input-oriented instruction on Spanish subjunctive directed the learners' attention from the morphological level to the semantic level. It also raised their awareness of the contextual information entailed in the sentences.

Bruhn de Garavito (1997) states that multilingual learners' knowledge of other languages facilitates the acquisition of Spanish subjunctive. However, the results of the present study showed just the contrary. The untutored learners tended to judge the semantic interpretation of the conditional



clauses based on their Chinese translation, which might contribute to semantic misinterpretation. Since the subjunctive mood is not specifically marked in both Chinese and English, language transfer from either L1 or L2 leads to negative results. Therefore, whether multilingual learners' previous knowledge facilitates the acquisition of Spanish subjunctive depends on the presence of the subjunctive mood in the languages previously acquired.

## 6. Conclusion

The results of this study revealed that input-oriented instruction does facilitate the acquisition of the subjunctive mood. Spanish language instructors often aim to teach their students how to apply the subjunctive morphology in sentences. However, the results suggest that at early stage, instruction on the Spanish subjunctive should focus on the semantic interpretation entailed by the morphology and the context.

Only one instructional method was examined in this study. Future research on the influence of the instructions with different approaches (e.g. output-centered, communicative, contrastive... etc.) will bring more insights to this topic. In addition, the influence of input-oriented instruction on acquiring the subjunctive in other syntactic structures will bring new perspective to the research on the learning of the Spanish subjunctives. Finally, examining the acquisition of Spanish as an L3 is just the beginning, future studies exploring the instructional influence on L3 acquisition will definitely expand our vision on language pedagogy.

## References:

- Borgonovo, C., & Prévost, P. (2003). Knowledge of polarity subjunctive in L2 Spanish. In Barbara Beachley, Amanda Brown, & Frances Conlin (Eds.), *Proceedings of the 27th Boston University conference on language development* (pp.150-161). Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Bruhn de Garavito, J. (1997). Verb complementation, coreference and tense in the acquisition of Spanish as a second language. In A. T. Pérez-Leroux, & W. Glass (Eds.), *Contemporary perspectives in the acquisition of Spanish* (pp.167-180). Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Collentine, J. (1995). The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate level learners of Spanish. *Hispania*, 78, 122-135.
- \_\_\_\_\_. (1998). Processing instruction and the subjunctive. *Hispania*, 81, 576-587.
- \_\_\_\_\_. (2000). The relationship between syntactic and morphological abilities in FL learners of Spanish. In R. Leow, & C. Sanz (Eds.), *Spanish applied linguistics at the turn of the millennium* (pp. 20-35). Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- \_\_\_\_\_. (2003). The development of subjunctive and complex-syntactic abilities among FL Spanish learners. In Barbara Lafford, & Rafael Salaberry (Eds.), *Studies in Spanish second language acquisition: the state of the science* (pp.74-97).Washington, DC: Georgetown University Press.
- \_\_\_\_\_. (2010). The acquisition and teaching of the Spanish subjunctive: an update on current findings. *Hispania*, 93(1), 39-51.
- Collentine, J., Collentine, K., Clark, V., & Frigal, E. (2002). Subjunctive instruction enhanced with syntactic instruction. In Silvina Montrul, & Francisco Ordóñez (Eds.), *Proceedings of the 4th Hispanic linguistics symposium* (pp. 32-45). Sommerville, MA: Cascadilla Press.



Farley, A. (2001). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.

\_\_\_\_\_. (2002). Processing instruction, communicative value and ecological validity: a response to

Collentine. *Hispania*, 85(4), 889-895.

Fernández, C. (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in*

*second language acquisition*, 30, 277-305.

King, L., & Suñer, M. (2004). *Gramática española: análisis y práctica*. New York:McGraw-Hill College.

Terrell, T., Baycroft, B., & Perrone, C. (1987). The subjunctive in Spanish interlanguage: accuracy and comprehensibility. In Bill Van Patten, Trisha R. Dvorak, & James F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: a research perspective* (pp.19-32). Cambridge: Cambridge University Press.

**Dr. Diana Hisen-jen Chin** is an Assistant Professor in the Department of Spanish in Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan. Her research interests are L3 acquisition and on-line language teaching.

## Appendix A.

### Sample of the semantic tests

In the following test you will be reading 20 sentences. Please read each sentence carefully. After reading each sentence, please select the most appropriate description of the sentence and explain your decision in the column below. You may use any language that you feel comfortable with, as long as you can express your ideas clearly.

Here is an example:

		Describe una condición con alta probabilidad	Describe una condición con baja probabilidad	Describe una condición contra-factual
1.	Si hace buen tiempo, vamos a la playa			
Explicación:				

If you think “Si hace buen tiempo,vamos a la playa.”describes a very possible condition, check in the column “Describe una condición con alta probabilidad” (Describes a condition with high probability).

If you think this sentence describes a condition that is almost impossible, please put a check

in the column “Describe una condición con baja probabilidad” (Describes a condition with low probability).

If you think the sentence describes a condition that is unreal or impossible, please put a check in the column “Describe una condición counter-factual” (Describes a counter-factual condition).

Once you have selected your answer, please explain your decision in the column below.

This test is anonymous, please DO NOT write your name on it. The answers that you provide in this test are for research only. This will not affect your grades in this course. There is no limited time for you to complete the test. However, please DO NOT consult any reference while taking it. If you have any questions, please ask your instructor or TA. Thank you!

		Describe una condición con alta probabilidad	Describe una condición con baja probabilidad	Describe una condición contra-factual
1.	Si tienen dinero, viajarán por todo el mundo			
Explicación:				
2.	Si le hubiera llamado antes, le habría podido decir la verdad.			
Explicación:				
3.	Es imposible que pueda terminar todo a tiempo.			
Explicación:				
4.	Si me visitaras, te daría los regalos.			
Explicación:				
5.	Cuando llego a casa, siempre le llamo a mi madre primero.			
Explicación:				

		Describe una condición con alta probabilidad	Describe una condición con baja probabilidad	Describe una condición contra-factual
6.	Si ganáramos el premio, le llamaríamos a mi madre para decirle la buena noticia.			
Explicación:				
7.	Si no hubiera ido a España, no habría conocido a Juan.			
Explicación:				
8.	Si riegas las plantas, no se secarán.			
Explicación:				
9.	Es posible que hay dos soluciones.			
Explicación:				
10.	Si me tocara la lotería, te compraría una villa.			
Explicación:				
11.	Si hace sol, cojo el parasol.			
Explicación:				
		Describe una condición con alta probabilidad	Describe una condición con baja probabilidad	Describe una condición contra-factual
12.	Si ellos no se hubieran peleado, no se habrían divorciado.			

Explicación:				
13.	Si echamos más sal al pescado, estará salado.			
Explicación:				
14.	Es casi imposible que se casen.			
Explicación:				
15.	Si trabajaran en Hollywood, conocerían a muchos actores famosos.			
Explicación:				
16.	Si fuera Madonna, querría cantar enfrente del Rey de España.			
Explicación:				

		Describe una condición con alta probabilidad	Describe una condición con baja probabilidad	Describe una condición contra-factual
17.	Si terminas el trabajo, llámame.			
Explicación:				
18.	Cuando nieva, vamos a esquiar.			
Explicación:				
19.	Si José viniera temprano, iría al cine con nosotros.			

Explicación:			
20.	Si conociera al presidente de <i>Apple</i> , conseguiría un <i>iPhone 4S</i> ahora mismo.		
Explicación:			

## Insights from psycholinguistics for the L2 vocabulary acquisition

Ana LAZAROVA-NIKOVSKA  
FON University, Skopje, Republic of Macedonia  
ana.lazarova-nikovska@fon.edu.mk

### Abstract

The aim of the paper is to review a number of psycholinguistic and neurolinguistic experiments which offer insight into the organisation of the Mental lexicon and to compare the results of such experiments with the practice of vocabulary L2A in a classroom setting. The first part of the paper investigates the structure of the Lexicon as the repository of lexical forms, from a theoretically linguistic perspective, as well as the organisation of the Mental lexicon, from a psycholinguistic perspective. We shall revisit relevant psycholinguistic and neurolinguistic experiments which offer a view into the organisation of the Mental lexicon. Experiments will be cited from studies on normally developing language users (e.g. phoneme restoration, priming, PET scans, tip of the tongue phenomenon) as well as from individuals with language dysfunctions (e.g. aphasia, dyslexia). In the remainder of the paper, the role of vocabulary knowledge is discussed in the area of second language learning, particularly the multidimensional notion of 'knowing' a word in the light of current practice of teaching foreign languages. Specific attention shall be paid to types of semantic networks and their role in successful acquisition of the L2 lexis.

**Key words:** mental lexicon, psycholinguistics, neurolinguistics, semantic networks

### Апстракт

Целта на овој труд е да се даде преглед на неколку психолингвистички и невролингвистички експерименти за организацијата на менталниот лексикон и да ги спореди резултатите од тие студии со праксата на третирање на вокабуларот на L2 во формални услови на изучување на странски јазик. Во првиот дел од трудот се разгледува структурата на лексиконот како збир на лексички форми, од теоретско-лингвистичка перспектива, како и организацијата на лексиконот од психолингвистичка перспектива. Ќе се осврнеме на релевантни психолингвистички и невролингвистички експерименти кои нудат објаснувања за организацијата на менталниот лексикон. Ќе бидат спомнати експерименти водени со индивидуи со нормален јазичен развој (на пр. реставрација на фонеме, ефект на „подготвителен стимул“, PET скрининзи, феноменот „на врв на јазик“), како и со индивидуи со јазични нарушувања (на пр. афазија, дислексија). Во остатокот од трудот, улогата на усвојувањето на L2 вокабулар е разработена во рамки на теоријата за учење на странски јазик, со посебен осврт на повеќеслојноста на „познавање“ на еден збор низ призма на современите практики за подучување на странски јазици. Посебно ќе се разгледуваат видовите на семантички мрежи и нивната улога во успешно усвојување на странскиот јазик.

**Клучни зборови:** ментален лексикон, психолингвистика, невролингвистика, семантички мрежи

## 1. Introduction

Language understood both as a linguistic system and as a competence of the human mind is a complex phenomenon. In this paper, I will focus on one aspect of our linguistic knowledge, namely on *word* knowledge, and in particular knowledge of the *meaning* of words, putting aside the other levels of linguistic competence such as syntax, or of socio-linguistic competence, such as pragmatics. I further restrict the discussion to *single words* used in their *literal* meaning, not to multi-word sentences, or words used in their metaphorical state. From a psycholinguistic perspective, vocabulary knowledge will be discussed both from the point of view of language comprehension as well as language production.

The Lexicon will be considered within a linguistic theory and then also within a cognitive, processing theory, where it is referred to as the Mental lexicon. The structure of the Mental lexicon is usually tested using various established psycholinguistic techniques, some of which will be briefly referred to below. In the final section of the paper, the organisation of the Mental lexicon will be placed in the context of the L2 classroom, where vocabulary knowledge is increasingly being considered as a crucial element of L2A (Singleton, 1999). A number of principles of L2 vocabulary teaching will be reviewed and an evaluation offered on several recent studies conducted specifically on the teaching of the *meaning* of L2 lexis. In the conclusion, I will summarise the insights from the psycholinguistic research and list a number of practical recommendations this research might offer with respect to L2 vocabulary teaching.

## 2. The Lexicon

In the Minimalist Program (MP) (1995), a theoretical linguistic model suggested by Chomsky, the computation of language elements (the syntax) is simplified and more responsibility is assigned to the Lexicon.

‘Many aspects of language that earlier models dealt with as ‘syntax’ are now handled as idiosyncrasies of lexical items; the syntax itself is considerably simplified by the omission of many rules at the cost of greatly increased lexical information’ (Cook and Newson, 1996:19).

Hence, within the MP, the Lexicon consists of a universal list of lexical and functional categories, formal features of functional categories (i.e. the parametric options) and knowledge of the organisation of lexical entries (i.e. the types of features each lexical item should contain). The locus of cross-linguistic variation is believed to be in the lexicon. Items of the lexicon are of two general types: lexical categories, having a substantive (descriptive) content (Nouns, Verbs, Adjectives, Adverbs, and Prepositions) and functional categories, realising various grammatical functions (Determiners, Inflections, Particles, Clitics and Complementisers). Each of these categories is represented as a bundle of formal, abstract morphological features, while those under the functional categories represent different parametric values. With the advances of the MP, the classification of features has developed further. For example, a distinction is made between intrinsic features (e.g. categorial) and optional (e.g. phi/φ-features, i.e. person, number, gender). An important distinction is the one between  $\bar{\kappa}$  interpretable features: interpretable features have semantic content and contribute to determining the meaning of an item at Logical form (LF) (e.g. categorial and φ-features on nominals); uninterpretable features do not determine meaning, hence cannot be interpreted at LF (e.g. Case on nouns and φ-features on verbs). In addition, the lexicon contains a list of words (the vocabulary), the lexical entries of which are again sets of phonological, semantic and formal (grammatical) features,



such as the categorial features (Lazarova-Nikovska, 2004).

### **3. The Mental lexicon**

The theoretical understanding of the Lexicon in linguistic theory has been tested in processing theories which look at the Lexicon as our knowledge about the words, our mental dictionary (Harley, 2001). It is the store of declarative knowledge about the words and their larger units. Hence, it is often referred to as the Mental lexicon (ML). For each item, the ML contains its lemma information (lemma for short), i.e. declarative knowledge about its meaning, information about its syntax and morphology, necessary for constructing the word's syntactic environment (Garnham, 1985). Phonological and orthographic representations of each word are also included and they can be dissociated from the meaning of the word (e.g. Hirsch-Pasek et al, 1993). Although researchers differ on the exact nature of the neural networks, most agree that the Mental lexicon is organised according to meaningful relationships between words (Sousa, 2011). Forms can be organised in different ways: by sound (phonological similarity, e.g. book, big, or kite, bite), frequency of use, age of form acquisition, part of speech, or by meaning (e.g. semantic similarity, e.g. pear, orange) (Collins and Loftus, 1975). With respect to the meaning of the lexical entry, a concept, the mental representation of a word, determines how words are related and categorised. It enables us to group things together, so that instances of a category all have something in common. There are various ways in which this relationship between words can be represented: hierarchical (animal-dog), opposites (dead-alive), associates (dog-lead), non-associates (ship-yacht), etc. Associations arise from words regularly occurring together, while semantic relations arise from shared contexts and higher-level relations (Harley, 2001:277).

### **4. Data from psycholinguistic and neurolinguistic research**

Psycholinguistics and neurolinguistics are scientific disciplines which help us understand where and how language is stored in our mind, as well as how humans process language. Psycholinguistics is the area of linguistics concerned with the way humans process language, i.e. how we use our linguistic competence in language comprehension and language production. As part of that knowledge, the human brain is able to acquire and store the mental lexicon and grammar.

In language production, a lemma will be activated if its meaning matches part of the preverbal message intended to be conveyed by an individual. In language comprehension, the recognition of words involves both perceptual and contextual information, which allow for lexical access to take place, i.e. the retrieval of a word from the mental lexicon. An accessed word is a word that may be identical with the current perceptual input. When identity is achieved, word recognition has occurred. The two main models of word recognition are the 'search model' (bottom-up processing) and the 'activation model' (top-down processing, for which there is more experimental evidence) (Garnham, 1985:43). Language comprehension and production are mirror-image processes.

Evidence for the psychological reality of the categories governing the organisation of words in the mental lexicon (e.g. connection of words in the mental lexicon on the basis of sound, frequency, meaning, etc.) derives from various experimental studies carried out with participants who were normally developing native language users of the tested language. A number of these experiments are briefly described below.

'Lexical decision' experiments speak of the importance of frequency (i.e. how often the words

are used) for their relative ease of retrieval from the mental lexicon. It involves measuring reaction times it takes the participants to decide whether the auditory stimuli (or string of words) they are exposed to is a word or a non-word. More commonly used words require shorter reaction times (Fromkin et al., 2007). 'Tip of the tongue' phenomenon (Scovel, 1998) illustrate the psychological connection between the pronunciation and/or the orthography of two words, because words that are similar in sound, length and which begin or end in the same letter or syllable are the candidates in line for the word on the tip of our tongue in such experiences.

Both top-down and bottom-up processes are involved in language comprehension. The effect of top-down processing emphasises the importance of context (both linguistic and non-linguistic) in facilitating lexical access. Let us consider the following experiments derived from research on word recognition, the process by which we obtain information about the meaning and syntactic properties of a word from our mental lexicon:

a) **'Error identification'** experiments: Participants are able to identify more errors in spoken words in the presence of noise when the words appear in grammatical and meaningful sentences (i.e. context) rather than when the words appear in isolation.

b) **'Phoneme restoration'** experiments confirm the same outcome because the participants are convinced that they have heard a certain missing fragment of a recorded word in a sentence only because they could predict what the missing element was from the meaning and grammar of the sentence, even though they did not physically hear the segment.

The most cited experimental evidence for the meaning-based organisation of the mental lexicon comes from experiments involving 'semantic priming'. After being shown the 'prime' word, the participants must decide as quickly as possible if the 'target' is an existing English word, or it is a non-word. The results invariably show that the participants are faster and more accurate in making decisions about target words that are related in meaning to the prime (e.g. swan – goose), than to an unrelated prime (goose – tulip). Brain images done during semantic priming experiments show that there is a very brief priming (i.e. simultaneous activation, awakening) even between grammatically connected words like teach and taught.

Researchers believe that this is due to the fact that related words are physically closer to each other among the neurons that make up the semantic network and that related words may be stored together in specific cerebral regions (e.g. Gazzaniga et al. 2002, Lavigne and Darmon, 2008). Evidence for this idea actually comes from imaging studies using PET scans. Participants in such scans were asked to name persons, animals and tools. The results show that naming items of the same category activates the same area of the brain (Damasio et al., 1996).

It seems that the brain stores clusters of closely associated words in a tightly packed network, so that words within the network can activate each other in minimal time. Activating words between networks, however, takes longer. There are different models of semantic networks, one that garners substantial support from contemporary neuroscience is based on an earlier model first proposed by Collins and Loftus (1975), the model of spreading activation. In this model, the links between nodes vary in strength, i.e. distance. The distance between the connections is determined by the semantic relationship between the words. For example, when we hear lemon, the neural area that represents lemon will be activated. Other words in the network such as lime and grapefruit would also be activated and therefore accessed very quickly. The word bird will not come to mind. (see Sousa, 2011:19, Figure 1.6). What can be also deduced from the source referred to is the fact that

the organisation is based not only on the semantic (non-associate) relations between words (e.g. lemon-lime), but also on the thematic (associate) relations between words (e.g. yellow-taxicab). What the latter relationship illustrates is the psychological reality of the close connection of the central concept (yellow) to other concepts which are thematically linked to it (e.g. taxicab, canary, dandelion) and the more remote link of the central concept to thematically more remote words to it like truck, robin and lily.

The idea of the mental lexicon as an organised network of connections between the words is also supported by research conducted with individuals suffering from different language disorders, such as aphasia (difficulties in speech production or comprehension) and dyslexia (reading difficulties). For example, the kind of word substitutions that Wernicke aphasic patients produce serve as arguments that neural connections exist among semantically related words and among words that sound alike: sometimes the substituted words are similar to the intended words in sound (pool-tool), or in meaning (table for chair or boy for girl). Similar findings derive from the speech of patients with acquired dyslexia (after brain damage) and thus, instead of producing the word *heal* written in front of the patient in an experimental setting, they may say *medicine* or *pain*. Moreover, these dyslexic patients show signs of agrammatism in their inability to read function words (as opposed to content words), which shows that content and function words live in separate compartments in the mental lexicon (Fromkin et al., 2007).

## 5. Learning of L2 vocabulary

In this section we shall explore how the mental lexicon, i.e. knowledge of words, is understood in the context of second language acquisition. Vocabulary knowledge of the target language is considered an indicator of overall L2 proficiency: by learning new words, students can increase their listening, speaking, reading and writing vocabularies and can improve overall comprehension and production in the L2 (Singleton, 1999). As vocabulary knowledge is considered as a range of inter-related aspects of knowledge, researchers (e.g. Nation, 1990, 2001) propose that knowing a word involves having the knowledge of the spoken and the written form, morphological knowledge, knowledge of the word meaning, its collocational and grammatical knowledge, connotative and associational knowledge, as well as the knowledge of social or other constraints in its use.

The *meaning* of each word, more specifically, is expressed through its semantic features, semantic relations and restrictions (i.e. lexical and syntactic collocations) as well as its appropriate use (i.e. pragmatics). The meaning associations of words are usually paired based on meaning categories rather than physical similarities (i.e. *pen* and *paper* rather than *pen* and *highlighter*). Common associations are based on co-ordination (i.e. *salt* and *pepper*), collection (*salt* and *water*), opposite (*salt* and *sweet*) and superordination (i.e. *butterfly* and *insect*) (Aitchison, 1994). These parameters are linked with vocabulary depth and are realistic strategies L2 learners implicitly adopt when acquiring the meaning of an L2 word.

Furthermore, language learners recognise receptive and productive vocabulary in their competence. Receptive vocabulary knowledge is the ability to recognise the form and retrieve the meaning in listening and reading (Nation 1990). Receptive knowledge is important because there are consistent research findings that L2 learners' receptive vocabulary size is larger than their productive vocabulary size; and the larger receptive vocabulary L2 learners have, the larger the productive vocabulary size they are likely to have in an EFL context (e.g. Webb, 2008; Zhong and Hirsh, 2009).

## 6. Vocabulary teaching in the L2 classroom

Many instructional strategies were devised and utilised by L2 language teachers to develop the general and academic vocabulary of students. For example, Woodard (1998) suggested word origins, structural analysis, reading aloud, use of dictionaries, dramatising, the use of ICT, and using **semantic mapping**. Presently, the concern among vocabulary researchers is that L2 learners are unable to increase their vocabulary knowledge within the context of current L2 language classrooms due to insufficient meaningful input. Learning connected words would provide more meaningful content. L2 lexical knowledge was shown to improve when taught in meaningful contexts and related to previously existing knowledge, i.e. through **semantic networks**. The strongest vocabulary gains were experienced by the classes that were taught through meaning-based *implicit* vocabulary activities (Nadarajan, 2009).

These networks can be of two related, yet not identical types:

**Semantic clustering (lexical sets/ semantic fields)** - sets of semantically and syntactically similar words which fall under a covering concept (e.g. *peach, plum, nectarine, pear, apple*).

**Thematic clustering** - grouping of words in frames or schemas on associative strength; and are thus derived cognitively (e.g. *haunted, moonlight, yell, ghost, groan*).

Research testing the effectiveness of such clustering phenomenon on the teaching and learning processes yields the following findings:

- Inspired by research on the interference theory, which suggests that similarity will impede, rather than enhance the learning process, Tinkham (1993) discovered that students learn semantically unrelated words better than semantically related ones. This is an important finding in the light of the fact that the larger number of EFL textbooks organise their units semantically, rather than thematically.
- A more 'thematic' manner of organising new L2 vocabulary is suggested by more recent psychological research to be more easily learnt than groups of unassociated words. This, as well as the fact that thematic clustering serves as a facilitator of *new* language vocabulary learning has been supported by some experimental findings (Folse, 2004; Tinkham, 1997).

## 7. Conclusion

Instead of a conclusion, we offer the following recommendations for the approach to lexis in the L2 classroom, underpinned by the theoretical hypotheses and processing experiments discussed above.

1. L2 vocabulary instruction and revision should cover *all aspects of 'knowing a word'*. Thus, considering the components of each lexical entry in the mental lexicon, students should be provided with information about its pronunciation, orthography, morphological features, and syntactic restrictions (rather than providing mainly L1 translations of the new L2 words).

2. Furthermore, both the syntactic and the semantic *context* of the L2 target word should be (repeatedly) analysed and practiced as they aid L2 vocabulary acquisition and retention.

3. L2 vocabulary instruction and acquisition should capitalise on the use of homophones, homographs, rhyming words as mnemonic devices as these are psychologically real in our mental lexicon.

4. *Thematic* clustering should be predominantly used for *introducing* new L2 words, while

*semantic* clustering (including the lexical paradigmatic relations of synonymy and antonymy) for *revising* L2 words.

5. L2 vocabulary should be introduced and revised using *different* (perceptual) *modalities*.

6. *Frequency* of exposure and use makes a positive difference and we should teach the most frequent items first and repeat them often.

### References:

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell Publishing.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Collins, A.M. and Loftus, E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Cook, V. and Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar*. Blackwell Publishing.
- Damasio, H. et al. (1996). A neural basis for lexical retrieval. *Nature*, 380, 499-505.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. N.P: University of Michigan Press.
- Fromkin et al. (2007). *An Introduction to Language*. Thomson.
- Gazzaniga et al. (2002). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind* (2<sup>nd</sup> ed.) New York: Norton.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language*. Psychology Press.
- Hirsch-Pasek, K et al. (1993). Words and meaning: From primitives to complex organisation. In J. B. Gleason and N.B. Ratner (eds.). *Psycholinguistics* (pp. 134-199). Forth Worth: Harcourt Brace.
- Lazarova-Nikovska, A. (2004). *Age and Transfer Effects in the Initial Stages of L2A of English*. Unpublished PhD dissertation. University of Cambridge, UK.
- Lavigne, F. and Darmon, N. (2008). Dopaminergic neuromodulation of semantic priming in a cortical network model. *Neuropsychologia* 46, 3074-3087.
- Nadarajan, S. (2009). The effect of instruction and context on L2 learners' vocabulary development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6(2), 177-189.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. CUP.
- Orita, M. (2002). Word associations in Japanese EFL learners and native speakers. *Annual Review of English Language Education in Japan* 13, 111-120.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. OUP.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. CUP.
- Sousa, D. (2011). *How the ELL Brain Learns*. Corwin, USA.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System* 21(3), 371-380.
- Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research* 13(2), 138-163.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes in L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (1), 79-95.
- Woodard, C. (1998). Developing vocabulary skills. ERIC Document Reproduction Service No. ED426400.
- Zhong, H. and Hirsch, D. (2009). Vocabulary growth in an English as a foreign language context. *University of Sidney Papers in TESOL*, 4, 85-113.

**Ana Lazarova-Nikovska** is associate professor at the Faculty of Foreign Languages at the FON University. Her fields of special interest are: Second Language Acquisition, psycholinguistics, first language acquisition, language policy.



## Developing Pragmatic Competence at A1, A2, B1 and B2 Level Requests

Marija KUSEVSKA

Goce Delcev University–Štip, Republic of Macedonia

marija.kusevska@ugd.edu.mk

### Abstract

This paper reports on the results of a corpus study on the development of pragmatic competence of Macedonian learners of English at A1, A2, B1 and B2 level, as defined by the *Common European Framework of Reference Levels* (CEFR). Pragmatics is the study of language for communication. With the introduction of the communicative approach, it has become obvious that learning the rules of lexicon, grammar and phonology is not enough for successful communication. For the realization of their communicative intentions in the second/ foreign language, learners have to learn both the social rules and the linguistic forms appropriate in certain situations. Central to developing pragmatic competence are the speech acts. In this study, we will be focusing on the speech act of requesting. Even in such restrictive environment as the classroom, it is among the first speech acts that students are exposed to. Data for analysis was drawn from the Macedonian English Learner Corpus (MELC) which was compiled in 2011-2012 as a part of a joint project of FON, UKIM and UGD.

**Key words:** pragmatics, competence, speech acts, requests, CEFR, corpus analysis

### Апстракт

Овој труд претставува корпусно истражување на развојот на прагматичката компетенција на македонските изучувачи на англискиот јазик на А1, А2, Б1 и Б2 ниво, според класификацијата на нивоата во *Заедничката европска референтна рамка на јазиците* (ЗЕРП). Прагматика е наука која се занимава со употребата на јазикот во комуникацијата. Со воведувањето на комуникативниот приод, стана очигледно дека учењето на вокабуларот и на граматичките правила не се доволни за успешна комуникација. За реализација на своите комуникативни цели во вториот / странскиот јазик, изучувачите треба да се оспособат да прават правилен избор на јазичните средства во зависност од соговорникот и односот што го имаат со него. Централно место во развој на прагматичката компетенција имаат говорните чинови. Во ова истражување ќе се фокусираме на говорниот чин на замолување. Дури и во такви ограничени услови како што е училищата, тој е меѓу првите говорни чинови со кои изучувачите на странскиот јазик се среќаваат. Разговорите врз коишто се врши анализата беа земени од Македонскиот корпус на англискиот меѓујазик (МКАМ), кој беше собран во периодот 2011-2012 година, како дел од заедничкиот проект на ФОН, УКИМ и УГД.

**Клучни зборови:** прагматика, компетенција, говорни чинови, замолување, ЗЕРП, корпусно истражување



In this study we will look more closely at the development of pragmatic competence at A1, A2, B1, and B2 level. In particular, we will look at how the speech act of requesting is acquired across different levels. The aims of the study are as follows:

1. to describe the request strategies used by learners at different levels and compare the results with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
2. to describe the modification of the requests at different levels
3. to draw some conclusions about request development across different levels

### 1. Data

The research described here is based on students' conversations from the Macedonian Corpus of English Interlanguage - <http://mkam.app.fon.edu.mk/Default.aspx>. This corpus was compiled as a result of a two year project (2011-2012) jointly realized by FON, UKIM and UGD. The materials were produced by students from state schools, language centers and universities. Unfortunately, the corpus does not contain spoken language. Data for studying spoken language were elicited by a Discourse completion task (DCT). The aim of this task was to provide insights about speech act production. The DCT consists of four situations, some of which elicit requests. We analyzed the following situation in particular:

*You belong to a small tennis club. Next weekend you are going to have a tennis match with another team out of town. You do not have a car and you need a ride. You find out that another club member, Daniel, is going to drive there. You are not exactly on his way, but you think he lives closest to you. Even though he is older than you and you are not very close, you decide to ask him to give you a ride.*

*You:*

*Daniel:*

*You:*

*Daniel:*

*You:*

The elicited conversations were divided in two groups according to learners' age: 5-15 and 16-60. They were first analyzed separately and then in relation to one another.

### 2. Methodology

The requests obtained from the corpus were analyzed in relation to the following aspects:

1. occurrence of the request strategy in the head act
2. internal modification inside the head act
3. the use of the politeness marker *please*

The following request classification was adopted (Hendriks, 2008):

#### **Direct requests**

Imperative

Performative

Obligation statement

Want statement

Suggestion

## Conventionally indirect requests

Non-obviousness

Willingness (when the speaker questions the willingness of the hearer to comply with the request.

Those are speech acts formulated with *will, would, would like*)

Ability (when the speaker questions the ability of the speaker to comply with the request. Those are speech acts formulated with *can, could, be able to*)

Hint

Point of departure for this analysis was the CEFR (Council of Europe, 2001) which primary aim is developing communicative competence. The CEFR discusses communicative competence at length, including pragmatic competence. While the descriptors in the CEFR about the pragmatic competences are too general, the T-books, related to the CEFR levels, give more detailed descriptions: Breakthrough (Trim, 2009) is related to A1 level, Waystage (van Ek & Trim, 1998) to A2, Threshold (van Ek & Trim, 1998) to B1, and Vantage (van Ek & Trim, 2001) to B2. Table 1 gives the exponents for each of the levels.

Table 1 Request exponents as listed in the T-books

Level	Functions	Exponents
A1 Breakthrough	requesting others to do something	<i>Please + VP imperative.</i> <i>Please can you + VP infinitive</i>
	requesting assistance	<i>Help!</i> <i>Can you help me, please?</i>
A2 Waystage	requesting others to do something	<i>Please, .....(e.g. come over here)</i> <i>....., please.</i> <i>Will/would/could you ...?</i> <i>Would you mind ...?</i>
	requesting assistance	<i>Can you ... (e.g. help me), please?</i>

B1 Threshold	requesting someone to do something	<i>Please + VP imper. (Please sit down)</i> <i>VP imper.+please (Stop talking, please)</i> <i>Would/could you (please) +VPinf? (Could you please close the door?)</i> <i>Would you be so kind as to +VPinf (Would you be so kind as to wait?)</i> <i>Kindly + VP imperative +(please) (Kindly make less noise, please)</i> <i>Would you mind + VP gerund (Would you mind opening the window?)</i> <i>Can I have + NP + VP past (Can I have my shirt washed?)</i>
	Requesting assistance	<i>Can/Could you help me please?</i>
B2 Vantage	making polite requests	?
	dropping hints for someone to act on	<i>declarative sentences+ tag (falling) (It's _cold in here, __ isn't it?__)</i> <i>It would be nice + if-clause (It would be nice if someone could shut the window.)</i> <i>I don't suppose + complement clause (falling-rising) (I _don't suppose someone could light the _fire?)</i>
	asking for assistance	<i>Help!</i> <i>Can/could you help me, please?</i> <i>Do you think you could give/lend me a hand?</i>

The A1 section on requests illustrates that at this level the learners are expected to use the direct strategy of requesting with imperative constructions and the conventionally indirect (CI) strategy of questioning the ability (ability strategy) of the hearer to comply with the request. They are also expected to be able to mitigate their speech acts with the politeness marker *please*.

The expectations of the CEFR for A2 learners is expended to a certain extent. In addition to formulating their requests with imperatives and with the conventionally indirect strategy of questioning the ability of the speaker to comply with the requests, learners are also expected to use the CI strategy of questioning the willingness (willingness strategy) of the speaker to comply with the request.

The CEFR expects learners to use the same requesting strategies at B1 level. What learners are expected to improve at is modification of the speech act. Learners are expected to modify the speech act both lexically (*kindly*) and syntactically (*Would you be so kind as to...*).

For B2 level, the Vantage book gives a more elaborated display of different types of requests and exponents that learners are expected to be able to use. Thus requests are classified as urgent,

giving instructions and orders and asking for assistance. There is a special place for polite requests, which are grouped separately. Additionally, the strategy of dropping hints for someone to act on is given separately and specific exponents are listed for its realization.

We will not go into discussion about this classification. We would just like to comment that urgent requests, instructions and orders can also be polite or impolite. One of the factors that perhaps motivated the authors to emphasize polite requests is the wide-spread criticism that language learners are often too direct, even blunt, in formulating their speech acts and that there is need to make them aware of how they could modify their speech act in order to make it more acceptable for native speakers.

Another thing that is different in the Vantage book in comparison with the others is that it lists exponents for responding to requests. The responses themselves are of different types: agreeing, agreeing with reservations, agreeing with reluctance, demurring, and refusing. This requires developing more sensitivity on the part of the learners for the context that the request is made in.

At this point, it makes sense that we look at requests which are classified by the authors as polite, dropping hints for someone to act on and asking for assistance because the requests obtained from the corpus fall into these categories. In addition to the introduction of wider range of requests and responses, there is wider range of modifiers that learners are expected to use at this level. The dropping hints group is also broadened with more syntactic means that learners are expected to use. The most striking is perhaps the “be pessimistic” strategy, according to which it is assumed that the hearer is not likely to do the act (*I don't suppose + complement clause (falling-rising) (I don't suppose someone could light the fire?)*).

### **3. Analysis**

#### **3.1. Request strategies used by learners at different levels**

The first aim of this study was to describe the request strategies used by learners at different levels and compare the results with the CEFR scale.

In general, very little data was collected for A1 level. A1 learners have very little language for any speech production on their own and most of the time they avoided the task. Only two speech acts were obtained from the A1 adult learner corpus:

*Did you want ride me there?*

*Please help me in this?*

Obviously, it is impossible to draw any conclusions on the basis of two examples. However it is encouraging that *please* is already there.

The 5-15 group was much more productive and the total number of speech acts that was obtained was 42. The majority of requests produced by this group (29) were formulated with the CI of questioning the ability of the hearer to comply with the request (*Can you pick me up to a tennis match, next weekend? Can you show me the centre next Monday?, Hello Daniel! Can you pick me up to the tennis club in the another town?*). 4 of the requests were formulated with the willingness strategy (*Do you like to help me for a homework?, do you like to give me an Instructions, Are you helping me with a project?, David, would you let me take it to some beautiful places in your city?*) and 4 of the requests were formulated with direct request strategies, all of which were imperative

constructions, modified with the politeness marker *please* (*Please give me a ride?, please give me to small tennis club, please help, Please your car*). The most indirect strategy, hinting, was noticed in 5 of the requests (*Yes, but I have a little problem! I don't have a ride. I can't car, but I want go to tennis match., Are you going to the car?, I hi going to car?*).

At A2 level we were able to select 30 requests for the 16-60 group. 11 of these requests were formulated with the ability strategy: *can* (9) and *could* (2). These include some attempts to modify the speech act (*I am calling you to ask you if you can give me a ride this weekend to the tennis match?*). In 9 cases the learners used willingness strategy, using *would* and *want*, and in 1 example *shall* (*Would you like to take me with you? Do you want to take me with you, I don't have a ride, Shall you give a ride me?*). There were also 3 direct requests formulated with the infinitive and 6 hints (*Do you have a car to go there?, Are you going to go to match next weekend?*).

Younger learners overwhelmingly preferred the CI strategy of questioning the ability of the hearer to comply with the requests, 27 out of 30 (*Can you help me? Could you please give me a ride to the tennis match?*). The other 3 requests were formulated with *will* (1 - *Will you take me to the tennis match please*), *would* (1 - *Daniel, would you like to gime a ride to the tennis match?*) and directly (1 - *I need somebody who can give me a lift*).

The selection of requests for the 16-60 group at B1 level consisted of 31 requests produced by adult learners and 28 requests produced by younger learners. The preferred strategies by both groups again was CI strategy of questioning the ability of the hearer to comply with the request. Out of 31, the adult group produced 26 by using the verbs *can* (24) and *could* (2). The remaining 5 requests were formulated with the CI strategy of questioning the willingness of the hearer by using *will* (1 – *Will you take me?*) and *would* (5 – *Would you give me a ride?*). Out of the 26 ability requests, 10 were syntactically modified with *I was just wondering, I was thinking, I called you to ask you, I (would) like to ask you (I would love to ask you), I wanted to ask you* and 2 with *could* (all past tense forms). One of the *could* forms was additionally modified with a lexical modifier (*Could you possibly...*).

The B1 5-15 group completely relied on the ability strategy (28). 2 of their requests were syntactically modified with *could* and 2 with *I was just wondering/ I wondered*. The 2 remaining requests were prefaced by an explanation or a reason.

Possible explanation for the discrepancy in request modification is that adults are more aware of the sociopragmatic characteristics and they make effort to put their communication in line with this. Now that they have the means they don't hesitate to use them. Younger people's awareness of these factors is lower; the range of people that they communicate with is less varied and is mostly directed towards their friends and family. Therefore, they do not see the need to resort to request modification.

For B2 level, we managed to obtain 27 speech acts from the 16-60 group and 53 from the 5-15 group. Considerable differences could be noticed between the two groups. The adult group showed great preference for the ability strategy which was applied in 22 out of the 27 speech acts. However, only two of these were not modified. 20 of them were internally modified, mostly with syntactic means like *I was wondering if, I wanted to ask, I would like to ask*, etc. All the willingness examples (5) were also syntactically modified with the same means as the ability strategy.

The 5-15 group also showed great preference for the ability strategy, 40 out of 49. However the number of request which were not internally modified was much bigger, 21, and there were 5 examples with *could* (internally modified with past tense). Most of the unmodified cases were externally modified with explanations, other statements or questions. The questions of the type *Can I ask you a favour?* prevailed as external modifier. The rest of the ability requests (14) were internally modified by the same syntactic means as adult request (*I was wondering if, I thought, I wanted to ask, I would like to ask, etc.*) Willingness strategy was registered in 7 of the requests, all of which were internally modified in the same way as the adult ones. There were only two examples of hinting.

Table 2 Request strategies used by learners at different levels

strategy	A1		A2		B1		B2	
	5-15	16-60	5-15	16-60	5-15	16-60	5-15	16-60
direct	4	1	1	3	0	0	0	0
ability	29	0	27	11	28	26	40	22
willingness	4	1	2	9	0	5	7	5
hinting	5	0	0	6	0	0	2	0
Total	42	2	30	29	28	31	49	27

Table 2 is a summary of the above discussion. It reveals that learners across all levels show preference for the CI strategy of questioning the ability of the hearer to comply with the request. All groups of respondents used both modified and unmodified *can/could* in their requests as in the examples

A2 - *Can you drive me there?*

*Can you give me a ride please?*

*Could you please give me a ride to the tennis match?*

B1- *I wanted to ask if I could come with you.*

*I was just wondering, could you possibly do me a favor and take me to the tennis match since you are going.*

*I was wondering if you can show me around.*

*I like to ask you if I can go with you.*

*I would like to ask you if you can give me a ride.*

*I would love to ask you if you can give me a ride.*

B2- *I found out that you are going to the same place that I am, so I was wondering if you could give me a ride.*

*I was wondering if I can count on you.*

*I don't have a car and wanted to ask you if you could give me a ride. I would really appreciate it.*

*I'd like to ask you if I can count on you to take me to the tennis match since it is in another town.*

*I would like to know if you can take me with you.*

All other categories, the use of direct strategies in form of imperatives, the CI strategy of questioning the willingness of the speaker to comply with the request and the indirect strategy of hinting, although found among the examples do not have any prominence.

### 3.2. Request modification at different levels

The data showed that there is very little modification at A1 and A2 level. It can only be observed in the use of the past tense form *could* and *would*, the use of questions, which are sometimes due to negative transfer *Do you want to take me with you?; I need a ride and I was hoping you can give me a lift*; most of the time they are quite abrupt *Hi Daniel, can you drive me to the tennis match?* When modified at B1 and B2 level, the modification is again mostly syntactic rather than lexical. Actually only few lexical modifications have been noticed: *perhaps, possibly, just*. And they have been used scarcely.

Table 3 and Table 4 illustrate the pragmatic ability of learners at B1 and B2 level, respectively. The exponents in black are those that students have used; the exponents in red are those that students have not used; the blue colour indicates the exponents that are not listed by Threshold and Vantage, but students have used them.

Table 3 Pragmatic ability of B1 learners

Level	5-15	16-60
B1 Threshold	<i>Please + VP imper. (Please sit down)</i> <i>VP imper.+please (Stop talking, please)</i> <i>Can/Could you help me please?</i> <i>Would you (please) +VPinf? (1)</i> <i>Would you be so kind as to +VPinf (Would you be so kind as to wait?)</i> <i>Kindly + VP imperative +(please) (Kindly make less noise, please)</i> <i>Would you mind + VP gerund (Would you mind opening the window?)</i> <i>I was just wondering if</i>	<i>Please + VP imper. (Please sit down)</i> <i>VP imper.+please (Stop talking, please)</i> <i>Can/Could you help me please?</i> <i>Would you (please) +VPinf?(1)</i> <i>Would you be so kind as to +VPinf (Would you be so kind as to wait?)</i> <i>Kindly + VP imperative +(please) (Kindly make less noise, please)</i> <i>Would you mind + VP gerund (Would you mind opening the window?) (2)</i> <i>I was just wondering if</i> <i>I would like to ask you if</i> <i>I wanted to ask you if</i> <i>I was thinking that</i> <i>I was asking me if_</i>

black-given and used

red-given but not used

blue-not given but used



Table 4 Pragmatic ability of B 2 learners

		5-15	16-60
B2 Vantage	making polite requests	<p><i>Please+ VP imperative (Please sit down.)</i></p> <p><i>VP imperative, please (Come in, please.)</i></p> <p><i>Would you (be so kind as to) VPinf, please?</i></p> <p><i>Can/could you help me, please?</i></p> <p><i>Do you think you could give/lend me a hand</i></p> <p><i>Do/would you mind+ VPgerund, please (Would you mind waiting, please?)(1)</i></p> <p><i>I wonder if/do you think you could (be so kind as to VPinf), please (I wonder if you could be so kind as to open the window, please.</i></p> <p><i>I wanted to ask you/ I'd like to know/I need to know/I wanted to know</i></p> <p><i>I thought/I was thinking</i></p> <p><i>I was hoping that</i></p> <p><i>Would you like to</i></p>	<p><i>Please+ VP imperative (Please sit down.)</i></p> <p><i>VP imperative, please (Come in, please.)</i></p> <p><i>Would you (be so kind as to) VPinf, please?</i></p> <p><i>Can/could you help me, please?</i></p> <p><i>Do you think you could give/lend me a hand</i></p> <p><i>Do/would you mind+ VPgerund, please (Would you mind waiting, please?)(2)</i></p> <p><i>I wonder if/do you think you could (be so kind as to VPinf), please (I wonder if you could be so kind as to open the window, please.</i></p> <p><i>I wanted to ask you/ I'd like to know/I need to know/I wanted to know</i></p> <p><i>I was hoping that</i></p> <p><i>Would you like to</i></p>
	dropping hints for someone to act on	<p><i>declarative sentences+ tag (falling) (It's _cold in here, _ _isn't it?_)</i></p> <p><i>It would be nice + if-clause (It would be nice if someone could shut the window.)</i></p> <p><i>I don't suppose + complement clause (falling-rising) (I _don't suppose-someone could _light the _fire?)</i></p>	<p><i>declarative sentences+ tag (falling) (It's _cold in here, _ _isn't it?_)</i></p> <p><i>It would be nice + if-clause (It would be nice if someone could shut the window.)</i></p> <p><i>I don't suppose + complement clause (falling-rising) (I _don't suppose-someone could _light the _fire?)</i></p>

black-given and used

red-given but not used

blue-not given but used

Table 3 and Table 4 show that learners at both B1 and B2 level show preference for CI strategy of questioning the ability of the hearer. They also show that the more advanced learners did not modify their requests differently than the intermediate learners. When modified at B1 and B2 level,

the modification is mostly syntactic rather than lexical. All love verbs have been used to modify the request: *Would you like to do me a favour; I wanted to ask if I could come with you; I would like to know if you can take me with you; even love: I would love to ask you if you can give me a ride.* Verbs of love are different in English and in Macedonian and they are used differently. This confuses Macedonian learners of English. Other forms of negative transfer have also been noticed in the following examples: *I was asking me if you are going home would you like to take me home; I am sorry for asking but can you please give me a ride next week.* The first example is a direct translation from Macedonian (*Се прашував дали ...*); the second one illustrates the Macedonian way of prefacing requests with the speech act of apologizing (*Извини, ама ...*).

Some of the requests are modified with the politeness marker *please*. The use of *please* across the levels is very low and does not follow a developmental path, in spite of all the emphasis that books and teachers put on it. What was surprising to notice was that the younger group uses the politeness marker more often than the adult group.

Table 5 Use of politeness marker please across different levels and age groups

	A1		A2		B1		B2	
	5-15	16-60	5-15	16-60	5-15	16-60	5-15	16-60
politeness marker	1/2	7/29	8/30	3/30	4/28	2/29	9/49	1/27
please in head acts		24.1%	26.6%	10%	14.2%	6,8%	18.3%	3 . 7 %

### 3.3. Some conclusions about request development across different levels

On the basis of the above analysis, we could draw the following conclusions:

1. Learners can use imperative, *can/could* strategies from very low levels. However, the variety doesn't build up. The infinitive is dropped as soon as learners can use the *can/could* strategy. They continue to rely on this strategy across all levels.
2. When learners have acquired more language and are able to produce more complex sentences at B1 and B2 level, they begin to internally modify their requests with syntactic means, most of which are not listed among the exponents of the CEFR. In fact, many of them are due to negative transfer from the mother tongue (Macedonian).

At B1 only fewer attempts have been registered. At B2 level, however, syntactic modification is widely practiced. Most probably they have been constructed by negative transfer on the basis of their mother tongue.

3. In framing their requests, learners were influenced by what they perceive polite. The examples that they have produces and which are not on the list of the T-books politeness markers illustrate that they perceive the following language means as polite:

- *Would* is obviously perceived as polite. It is used by both age groups for the strategy of questioning the willingness of the speaker to comply with the request (*Would you give me a ride? Would you like to give me a ride?*)
- The blue examples in Table 3 and Table 4 show that learners perceive past tense as politeness marker and they widely apply it. They have used the past simple tense with verbs which do not take

the progressive form (*want, need*) and past continuous with the rest of the verbs. Hendriks (2008: 347) notices that “Two other syntactic devices that tended to co-occur, especially in the native English data, were (past) tense and (durative) aspect. Both devices have a mitigating effect, although they work along different lines to achieve this effect. The use of the past tense in a request distances the request away from reality..., whereas continuous aspect (*I am wondering*) creates a mitigating effect by making a request more tentative...”

- The adverbs *just* and *possibly* are also seen as polite.

4. At B2 level learners still have problems with the following:

- *Do you think you could...* is not used at all

- tag questions are not used at all

- *It would be nice if ...* is not used at all

- be pessimistic strategy is not used at all

- *Would you mind...* is rarely used and when used it is not used in grammatically correct constructions

- lexical modification is rarely used (*possibly, perhaps, just*)

5. the politeness marker *please* is not used enough and its frequency in learners requests does not follow a developmental path. Its frequency is the highest at the lowest levels. When learners think that they have enough language to modify their requests they drop it even more.

#### 4. Conclusion

This study is limited with respect to the number of speech acts obtained and the instrument used. It is often claimed that the DCT does not produce reliable data as the data obtained is not naturally produced. However, other studies have proven that the results obtained through a DCT can be valid. Kasper and Rose (2002: 96), for example, argue that DCT “can provide useful information about speakers’ pragmatic knowledge of the strategies and linguistic forms by which communicative acts can be implemented” (Kasper and Rose, 2002: 96, in Economidou-Kogetsidis, 2013).

Although this is a small scale research, the results obtained in this study coincide with other studies (Hendriks, 2008; Woodfield, 2008; Otcu & Zeyrek, 2008; Economidou-Kogetsidis, 2013, etc.). Most of the studies of request acquisition show that learners prefer CI strategy of questioning the ability of the hearer and that fewer show preference for the rest of the strategies. Even for the strategy of CI of questioning the willingness of the speaker to comply with the request. This comes as a surprise because this strategy is quite frequent, even more frequent than the ability strategy. The analysis presented in the studies above also coincide with our conclusion that English learners prefer to modify their requests syntactically rather than lexically.

Of course, we are very much aware of the limits of our study. The results obtained here need to be checked by means of other research instruments, such as role plays and observation of naturally occurring data. But undoubtedly it can serve as an excellent preliminary or pilot study for further investigation of request development in learners’ interlanguage.

#### References:

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers’ requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics* 53,

21-38.

- Hendriks, B. (2008). Dutch English requests: A study of request performance by Dutch learners of English. In M. Putz, & J. Neff-van Aertselaer, *Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and cross-cultural perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Macedonian Corpus of English Interlanguage - <http://mkam.app.fon.edu.mk/Default.aspx>.
- Otcu, B., & Zeyrek, D. (2008). Development of requests: A study on Turkish learners of English. In M. Putz, & J. Neff-van Aertselaer, *Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and cross-cultural perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Trim, J. L. (2009). *Breakthrough*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://www.englishprofile.org>
- van Ek, J. A. (1998). *Threshold 1990 (Revised and corrected edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. (1998). *Waystage 1990 (Revised and corrected edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodfield, H. (2008). Interlanguage requests: A contrastive study. In M. Putz, & J. Neff-van Aertselaer, *Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and cross-cultural perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

**Marija Kusevska** is assistant professor at the Faculty of Philology, University Goce Delchev-Stip, where she teaches courses in English Linguistics and Contrastive analysis. In her research she mostly deals with topics on pragmatics and intercultural communication, putting into focus the notions of face, politeness, shaping the discourse and the use of specific linguistic means for specific purposes.

## Journalist Code of Ethics in the Academic Writing Class

Elena ONČEVSKA AGER  
„Ss Cyril and Methodius University“ – Skopje , Republic of Macedonia  
elena.oncevska@gmail.com

### Abstract

This paper reports on a small-scale classroom research into the development of university students' awareness about using reliable journalistic products as support in their argumentative essay writing. The research was motivated by multiple past experiences of students using sources uncritically in order to develop their argument, thus producing essays with limited capacities to persuade the reader. The subjects were a class of twenty third-year English language undergraduates from Ss Cyril and Methodius University in Skopje. They were all attending an academic writing course, during which the research data was collected. The students were guided into the area of journalist ethics by their English language instructor and a communication studies postgraduate, who attempted to blend their two respective disciplines in order to aid the students in the process of developing their argument in writing. Explicit teaching was inspired by the Journalist Code of Ethics, particular emphasis being put on issues which feature prominently in contemporary Macedonian society, such as hate speech, political spin and other such phenomena. The research dealt with the quality of the students' analyses of media discourse and their reflections about the process of scrutinising such discourse before using aspects of it to enhance their argument.

**Key words:** academic writing, reliability of sources, media discourse, hate speech.

### Апстракт

Овој труд претставува извештај за мало истражување на познавањата на студентите во врска со користењето новинарски продукти како поткрепа на нивните аргументи при пишувањето академски есеи. Мотивација за истражувањето претставуваа многуте минати искуства на некритичко користење извори од страна на студентите при градењето на нивниот аргумент, што доведуваше до не посебно убедливи есеи. Во истражувањето беше вклучена група од дваесетина додипломци при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ од Скопје. Сите го слушаа предметот *Академско пишување б* (како компонент на *Современ англиски јазик б* – во третата година од студиите), во рамките на кој и се одвиваше собирањето податоци за истражувањето. Студентите добија вовед во областа на новинарската етика од страна на (1) нивниот лектор и (2) постдипломец по комуникологија. Лекторот и постдипломецот, во таа смисла, направија обид за спој на нивните дисциплини со цел да им помогнат на студентите во процесот на развивањето на пишаниот аргумент. Експлицитната настава се темелеше на *Новинарскиот етички код*, а посебно внимание се обрна на некои истакнати тенденции во современото македонско општество, како што се говорот на омраза, политичкиот спин и слично. Главниот фокус на истражувањето беше квалитетот на анализите на медиумски дискурс што ги изработија студентите, како и нивните ретроспективни записи во врска со процесот на анализирање медиумски дискурс пред да употребат аспекти од тој дискурс со цел зацврстување на сопствените аргументи.

**Клучни зборови:** академско пишување, вреднување извори, медиумски дискурс, говор на омраза.

## **1. Introduction**

In this paper I will report on an educational innovation I introduced to my academic writing class in order to support the development of my university students' awareness about using reliable journalistic products as support in their research paper writing. After outlining the teaching context in which this educational novelty was imbedded, I will elaborate on some of the most pertinent problems my students faced in using sources when writing. It is these problems which motivated me to develop a specific type of collaborative instruction coupled with appropriate teaching materials in order to support my students more effectively in their argumentative writing endeavours. I will also report on the effect this educational change had in my context, as evidenced by my students' perceptions about selected aspects of this change. Finally, I will suggest teaching implications for writing teachers looking to introduce similar instruction and/or materials to their academic writing teaching contexts.

## **2. Background to the project**

The students involved in this project were a class of twenty third-year English language undergraduates from Ss Cyril and Methodius University in Skopje. At the time this research was conducted (summer semester of the academic 2012/2013), they were attending my academic writing course. The main goal of this course is to equip students with the skills necessary to research a contentious issue of their interest and to produce small-scale research paper, incorporating sources as support for their argumentation. The students usually decide to research current social dilemmas and/or phenomena that opinions are divided on. As the students do not have access to an academic journal database, they are allowed to use journalistic products from reliable sources freely available on the internet in order to support their argument.

This project was motivated by multiple past experiences of students using sources uncritically in order to develop their argument (often by quoting questionably reliable journalistic products), thus producing essays with limited capacities to persuade the reader. I hoped that introducing the students to a new disciplinary area such as communication studies will provide them with the basic tools to practise critical thinking – an immediate benefit for the writing classroom, but also a definite prerequisite for their development into more responsible and critically-minded citizens (Freire, 1970).

## **3. Tailoring instruction and materials for the academic writing class**

To help the students feel more confident and competent to distinguish between reliable and less reliable journalistic products, I organised prior collaborative instruction into selected aspects of media discourse. Seeing that I am not an expert in media discourse, the students were first introduced to the area of journalist ethics by Ljubinka Brašnarska, a communication studies postgraduate. During her lecture, Brašnarska used examples of current (local and international) journalistic writings to both illustrate deviations from what is considered professional media discourse and to highlight the norm. Particular emphasis was put on defining and exemplifying hate speech. Putting such media phenomena in the students' local contexts proved to be an excellent stimulus for an in-depth discussion of the intricacies of producing and divulging hate speech. The students very much appreciated this focus on media discourse as could be seen by their interest in the topic and the relevant questions and dilemmas posed.

*Hate speech* is defined in a Council of Europe Recommendation as:

“covering all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, anti-Semitism or other forms of hatred based on intolerance, including: intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, migrants and people of immigrant origin” (Recommendation No. R (97) 20, Council of Europe, 1997: 107).

The same Recommendation goes on to underline the following:

“The governments of the member states, public authorities and public institutions at the national, regional and local levels, as well as officials, have a special responsibility to refrain from statements, in particular to the media, which may reasonably be understood as hate speech, or as speech likely to produce the effect of legitimising, spreading or promoting racial hatred, xenophobia, anti-Semitism or other forms of discrimination or hatred based on intolerance. Such statements should be prohibited and publicly disavowed whenever they occur” (p. 107).

From the discussion with Brašnarska it transpired that Macedonian media discourse can be ripe with such expressions of discrimination and hate speech that public authorities are expected to refrain from.

To follow up Brašnarska’s vibrant lecture, I reviewed the literature on hate speech and brought some current news items to class for analysis as well as theoretical constructs to inform the students’ analyses. For example, Noriega and Iribarren’s 2011 research into hate speech on commercial radio identified four “faces” of hate speech:

- false facts
- flawed argumentation
- divisive language and
- dehumanising metaphors.

To focus on the last two, I exposed my students to two headlines and three articles on the same current local news story borrowed from various local media and translated into English by myself for the purposes of this paper. My insistence on employing local examples had the purpose of giving life to a less than tangible topic: it was paramount that the content analysed in class was current and meaningful to the students. Also, by bringing original excerpts to class, I was able to shed light on persistent literacy problems in contemporary Macedonian media writing – hence the deliberate typos retained in the translated texts. To start with, I juxtaposed the following two headlines to announce the news that a rehabilitation centre in one Skopje municipality was going to be converted into a polyclinic, with the patients from the rehabilitation centre having to be re-located:



Headline 1: REHAB CENTRE IN KISELA VODA TO TURN INTO POLYCLINIC

Headline 2: BREAKING UP ADDICT CIRCLES: REHAB CENTRE IN KISEL VODA CLOSES DOWN

The students quickly noticed the fairly objective reporting style in Headline 1, as compared to the dehumanising and divisive portrayal of drug addicts in Headline 2.

The students then discussed the following three, less than professionally written accounts and interpretations of the announced conversion of the rehabilitation centre into a polyclinic:

*Medium 1*

“Kisela Voda Rehabilitation Centre will turn into a polyclinic. After 20 years, the people from the surrounding area will rid themselves of the bloody needles and the syringes dispersed across the playground. [...] And to live nearby a rehab centre is a reall nightmare. The neighbours stepping on needles and syringes on a daily basis bear witness to that.”

“What do you think it is like to live here... Our small children can see them [the addicts] taking their clothes off and injecting themselves. It’s a nightmare,” say the citizens.

*Medium 2*

“The idea is to lower the concentration of people who suffer from addictions in any one place. Our aim is to have a bigger number of safe centres housing fewer addicts and not located near schools, kindergartens or places popular among young people,” said X while promoting the project.

*Medium 3*

“With all due respect for those who use the services of this day centre, I believe that every municipality should sort out this category of people – they should be dealt with in their own municipality.”

The students did not struggle to identify neither the divisive language used to refer to some categories of people (the addicts should be housed away from “places popular among young people”), nor the dehumanising metaphors used in the journalistic products (the locals rejoicing about the imminent “rid[ding] themselves of” the addicts; locals complaining that living in the neighbourhood is a “nightmare”, addicts needing “sort[ing] out” by their municipalities, etc.).

While preparing this selection of materials, I was unsuccessful in finding an objective rendition of this news item. Even when the journalistic account was free of hate speech, the reports were still one-sided in that the interviewed parties were either the authorities who arranged the conversion of the clinic or the local residents – it was never the patients or their doctors, i.e. those who were actually going to be relocated, hence most affected by the change. This was also discussed in class, with the students sharing related reading and/or viewing experiences.

Once the students were more confident to identify problematic aspects of media discourse in authentic journalistic material, I went on to design teaching materials to ease my students' autonomous analysis of journalistic products. The starting point for my materials development was the Journalist Code of Ethics, whose standards Brašnarska repeatedly quoted as representing the foundations to any objective reporting. Drawing on the IFJ Declaration of Principles on the Conduct of Journalists and ZNM's Прирачник за етиката во новинарството, I devised the following Journalist Code of Ethics Checklist, featuring selected professional journalist principles and with particular focus on hate speech:

#### **JOURNALIST CODE OF ETHICS CHECKLIST**

1. Does the title of the report reflect its contents?
2. Is the report balanced, in the sense of acknowledging the other side of the story?
3. Has the origin of the reported facts been stipulated (unless it is protected)?
4. Does the source (unless it is protected) look reliable?
5. Is there any propaganda (political, economic, etc.) presented alongside and/or camouflaged as facts?
6. Does the report promote any discrimination based on race, sex, sexual orientation, language, religion, political or other opinions or national or social origins?
7. Has anyone's membership to a group (based on race, sex, sexual orientation, language, religion, political or other opinions or national or social origins) been mentioned, even though it has no bearing to the story?
8. Have there been attempts to legitimise any stereotypes?
9. Does the text feature private information which is unrelated to the person's public duty?
10. Have names of victims or perpetrators been disclosed without the latter standing trial?
11. Has care been taken to minimise the risk for those involved in the news story?

Having discussed the above principles in class to be sure that they were understood and usable as analysis tools, the students were invited to use the Journalist Code of Ethics Checklist to analyse a pair of news reports of their own choice. Below is the actual wording of the task:

**CONTRASTIVE MEDIA DISCOURSE TASK:** Using the checklist above, analyse two journalist reports (preferably on the same topic), one that you consider to be reliable and one that you don't. Write up your comparative analysis in two paragraphs of 100 words each, one paragraph per report. Please submit in ONE Word document: (1) the integral reports with sources carefully cited according to APA and (2) your comparative analysis.

#### 4. Student response to the tailored instruction and materials

In order to gain insight into how the students experienced this educational novelty, I analysed their responses to the Contrastive Media Discourse Task as well as pooling their reflective comments about this educational change via an open-ended questionnaire.

In their analyses, the students successfully spotted journalistic fallacies such as the ones outlined in the checklist: the title of the report and its contents not matching up, one-sided reporting, no mention of the origin of the facts reported, propaganda accompanying and/or presented as facts, relying on discrimination or stereotyping to assure popularity, etc.). Interestingly, in their analyses the students added more discourse features demonstrating lack of professionalism in reporting to the list provided in class: excessive size and/or use of pictures or punctuation, missing names of the authors of the articles or provided initials of their names only, etc.

In their reflections, the students put in writing: (1) what they learnt from the Contrastive Media Discourse task, (2) how what they learnt from the Contrastive Media Discourse task related to them personally and (3) what advice they'd give a prospective third-year student about understanding media discourse.

As for what the students learnt from the Contrastive Media Discourse task, most of them reported that it was helpful in supporting them to check the validity of journalistic sources they were planning to use in their research papers. Others prided themselves on being more capable to "discover hidden agendas" after the lecture and the accompanying instruction. The students also reported learning to distinguish between hate speech and freedom of expression despite the often blurred boundaries between the two notions; they underlined their realisation that public figures given media space and/or having many followers on the social media have a bigger responsibility to refrain from hate speech or discrimination on any grounds. Finally, some students reported gaining the knowledge that not all media publish their news "properly", which may indicate rising awareness about the reliability of journalistic products in the process of scrutinising media discourse before using it to enhance their argument.

On the topic of how what they learnt from the Contrastive Media Discourse task related to them personally, the students were unanimous that it enabled them to approach the media critically in their own, private processing of information, too – not only for the purposes of academic writing.

The students were very eager to give advice to prospective third-year students about understanding media discourse. Most of the comments revolved around choosing sources critically, after extensive reading and double-checking the reliability of the information reported on by different media ("[do] not take everything for granted", "don't rely on one medium"). Others alerted their imaginary colleagues to some obstacles in the process of supporting one's argument with others' ideas: "you don't want to sell someone else's agenda", "keep an open mind, always be alert for people who abuse their position as journalists or editors and research a lot – one source is never enough!".

#### 5. Teaching implications and conclusions

This project was an attempt to blend two respective disciplines together (applied linguistics and communication studies) to support the development of my students' research and academic writing skills. The ultimate goal of this enterprise was not only to help them develop into more skilful writers, but also into more informed and critically-minded citizens, who are able not only to observe

social phenomena as they unfold in front of their eyes, but also to make sense of them and suggest directions for constructing alternative social realities. The students, therefore, were seen as active agents capable of transforming the reality rather than just passively looking on. This is very much in line with Freire's (1970) critical pedagogy, which sees the student engaging in a dialogue with the teacher while researching his/her own, personally chosen societal niche. The students seemed to appreciate this journey to a different disciplinary area, seeing it as an opportunity for making new connections and creating new understandings of the surrounding complex social and linguistic reality.

This interdisciplinary attempt to come to grips with current social and linguistic developments in the media discourse in Macedonia has proved to be a unique learning experience not only for my students, but for myself, too. I maintained a steep learning curve throughout and have become increasingly interested in other pedagogically-relevant investigations of socio-linguistic phenomena. Some ideas for a similar interdisciplinary approach to supporting the improvement of students' argumentative essay writing and critical thinking skills include: identifying hate speech in any of its aspects – from flaws in argumentations to dehumanising metaphors, analysing marketing/political slogans, commercials, various types of written language, spoken language, body language, etc. This will hopefully better equip our students to tackle a wide range of contemporary social challenges in a more confident and informed way.

Seeing that this project has promoted learning on many levels and in all parties involved, I would recommend that similarly-minded professionals engage in interdisciplinary projects like this, pushing their own and their students' learning limits by inviting their students to become "critical co-investigators in dialogue with the teacher" (Freire, 1970: 62). Adopting this critical pedagogy approach to teaching academic writing will hopefully ease the transition in our students from spectators of reality via its "demystifiers" to its (re)creators.

#### **References:**

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

International Federation of Journalists. (2003). *IFJ Declaration of Principles on the Conduct of Journalists*. Retrieved 27 September 2013 from:

<http://www.ifj.org/en/articles/ifj-declaration-of-principles-on-the-conduct-of-journalists>

Noriega, C. A. and Iribarren, F. J. (2011). *Quantifying Hate Speech in Commercial Talk Radio, A Pilot Study*. CSRC Working Paper.

Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on "Hate Speech". No. R (97) 20 (Council of Europe, Committee of Ministers) of 30 October 1997.

Чаусидис, Т. и Бојаровски, З. (2012). *Прирачник за етиката во новинарството*. Скопје: Аркус дизајн.

**Elena Ončevska Ager** (PhD) is an EFL educator at the Ss Cyril and Methodius University in Skopje (Macedonia) and a teacher trainer. She recently completed her PhD research in the area of group dynamics and teacher education. Her research interests also include academic writing, motivation, learner autonomy and e-learning.

## Developing the Reading Skill through Phonics Instruction in Young Learners of English

Emilija SIMONOVSKA STOJANOVSKI

NOVA International Schools, Skopje , Republic of Macedonia

emilija.simonovska@nova.edu.mk

### Abstract

The subject of my research for my Master's thesis is the development of reading skills in 8 seven- and eight-year old students who are not native speakers of English, through effective phonics instruction as a part of teaching English as a foreign language. More specifically, I am investigating the influence of systematic and explicit teaching of the relationship between the letters of the written language (graphemes) and the distinct sounds of spoken language (phonemes) on improving the ability to decode new words, their automatic recalling and hence the overall reading ability of students. Phonics instruction has been a cause for many controversies and professional debates around the world in the last two decades. Hempenstall (2009) even calls it *The Great Debate* in all the countries in which English is spoken as a first language. What gave rise to the debates is the great increase in the number of people who do not reach a sufficient literacy level. Three main approaches of teaching reading have been employed so far: the whole-word approach, the whole-language approach and phonics instruction (Rayner et al. 2002)

**Keywords:** phonics instruction, whole word instruction, whole language instruction, The Great Debate, phonemic awareness, synthetic phonics, decoding, phoneme.

### Апстракт

Предмет на моето истражување за магистерската теза која е развојот на вештината читање со помош на експлицитното фонично поучување како дел од наставата по англиски како странски јазик кај осум деца од седум до осумгодишна возраст кои не се мајчини говорители на англиски јазик. Поточно го испитувам влијанието на систематското и експлицитно поучување за врската помеѓу буквите од пишаниот јазик (графемите) со поединечните звуци (фонемите) на говорниот јазик врз подобрувањето на способноста за **декодирање** на новите зборови, понатамошното нивно автоматско препознавање и како резултат на ова значително подобрување на вештината читање. Фоничното поучување претставува извор на многу контроверзии и професионални дискусии во последниве две декади ширум светот. Hempenstall (2009) ги нарекува и Големата Дебата во сите земји во кои се зборува на англиски јазик. Причина за ова е како што наведува тој големиот пораст на луѓе кои што не достигнуваат задоволително ниво на писменост. Три главни пристапи кон поучувањето на читањето како вештина се практикувани досега, поучувањето на принцип на “цел збор” (**whole-word instruction**), поучувањето на принципот “цел јазик” (**whole-language approach**) и “фоничниот принцип” (**phonics**) (Rayner et al. 2002).

**Клучни зборови:** пристап цел јазик, пристап цел збор, фонично поучување, Големата дебата, синтетичко фонично поучување, фонемска свесност, декодирање, фонема.

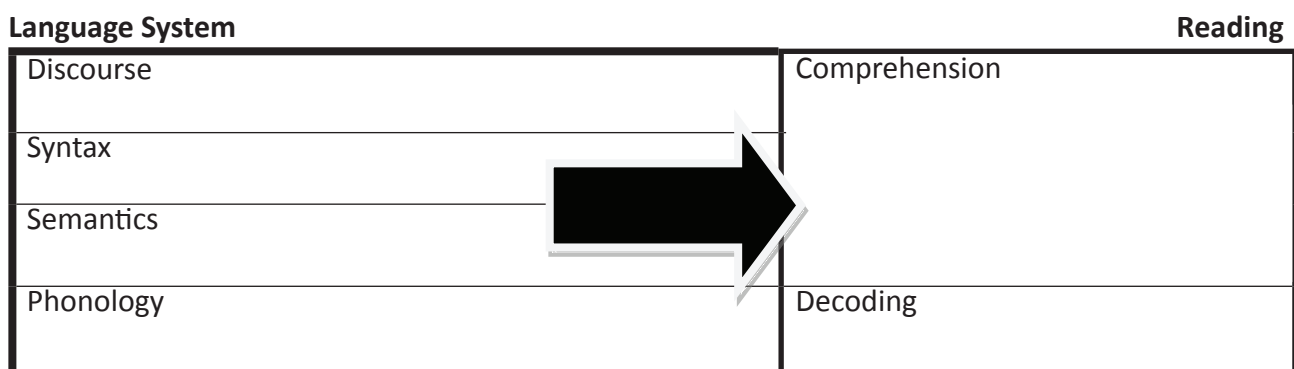
## 1. The Reading Skill

Educators nowadays agree that reading is a complex, multifaceted process that begins and ends with meaning. Reading for meaning – comprehending - is the ultimate goal of reading and our teaching. We want students not only to understand what they read but also to enjoy texts, interpret them, and apply their learning from reading to other areas. In order to sustain reading, readers need to solve words (recognize, decode and understand their meaning). Word solving in reading is a complex process that involves both decoding and deriving meaning, the two processes are inseparable. In order to read fluently with understanding, readers need to instantly recognize about 95% of the words in the text (Adams, 1900). While it is possible for adequate word recognition skills to be accompanied by poor comprehension abilities, the opposite almost never happens. There is no instruction that could result in good reading comprehension without the presence of at least adequate word recognition (Stanovich, 1998).

### 1.1. Why is mastering reading a challenge?

Today many scientists agree that speaking is innate while reading is not. Shaywitz (2003) emphasizes that spoken language has been with us for more than 50,000 years, possibly much longer. During this time, the brain has had enough time to evolve and the assembling and disassembling of phonemes in order for spoken communication to occur have become automatic and effortless. On the other hand, the printed word has existed for only 5,000 years, time that is insufficient for the brain to develop the ability to automatically get meaning from print. The reader must somehow convert the print on the page into the linguistic code since the letters of the alphabet do not have an inherent connotation (meaning). This process is called **decoding** and is the prerequisite of reading comprehension.

Dr. Kerry Hempenstall (2009) says that our written language is thus a code, and phonics (the teaching of the letter-sound correspondence) is simply the key to unlocking the code. Shaywitz's model of reading (2003) actually emphasizes that students' decoding skills depend largely on their knowledge of phonology and if students do not possess at least basic decoding skills they cannot access the comprehension level.



We can thus conclude that reading is an acquired act, an invention of man that must be actively taught/ learned at a conscious level.



## 2. The Great Debate – The Three Different Approaches to Teaching Reading

There have been three prevailing ways of teaching reading so far, phonics, the whole word approach and the whole language approach.

### 2.1. The Whole Language Approach

The whole language approach is also called literature-based instruction and it relies on the child's experience with language. Even Rousseau believed that children have an innate ability to learn and as they grow up, their knowledge and abilities will be naturally acquired. The teacher has the role of a facilitator and aims to provide a suitable environment where the students' skills will naturally develop at their own pace. Authenticity, risk-taking, choice and empowerment are the central concepts of this approach (Mills and Clyde, 1990). Hempenstall claims it is evident that the educational process is viewed as inner-directed rather than environmentally evoked (Education News, 2009). What this means in the classroom is that students are given engaging books to read and they need to guess the unknown words by looking at the surrounding context, pictures and not by trying to sound out the word. The aim is to instill a love of reading and writing and therefore phonics should not be taught directly. The connection between the letters and the corresponding sounds should be mastered incidentally, by exposure. Hence, students' mistakes while reading should not be corrected (Rayner et al., 2002).

As a result of this appealing rationale behind the whole-language approach, educators have widely adopted it. Nowadays the whole-language approach has been disguised as the **new balanced approach** and Dr. Hempenstall wittingly remarks on it by comparing beginning readers to beginning golfers.

*(1) We know intuitively that golf is an irreducibly holistic experience best learned by authentic experiences. We enter all our novices in the US Open because that's authentic golf. The teacher's role is that of motivator/facilitator – we empower our students to grow in golf while experiencing a sense of enchantment. We do not teach skills, of course, even though some emerging golfers may naively request help with their swing. We explain that swing is only a sub-skill of golf, and to emphasize it out of the context of authentic golf is time-wasting, or even developmentally inappropriate.” (Education News, 2006)*

### 2.2. The Whole-Word Approach

Smith (1978) claimed that “the knowledge of the letter-sound relationship would naturally develop once whole-word recognition was established”. This gave rise to the whole-word approach which is based on rote memorization of word lists with the assumption that after some period of time, students will make certain generalizations and deduce reading and spelling rules on their own. Chall (1967) claimed that “words should be introduced to the learner through their meaning”. Therefore, students are dependent on memory and visual recognition of word shapes. The gestaltists exerted this belief that the overall shape of the word will provide the clue to the meaning of the word. They thought that experienced readers associated meaning directly onto the orthographic image and that's why beginning readers would save time if they were trained to do the same. However, our memory of pictures is limited and over time it becomes overcrowded and consequently new words cannot be remembered. Tunmer and Hoover (1993) also pointed out that one of the major drawbacks of the whole-word method is the learner's inability to decode and consequently understand unknown

words.

### 2.3. Phonics

Phonics used to be the norm up till the mid-nineteenth century (Adams, 1990). It was probably abandoned because of the boring way in which it was presented to students. Phonics is the teaching of the relationships between the letters (graphemes) of written language and the individual sounds (phonemes) of spoken language (Put Reading First, 2001). It stresses the acquisition of letter-sound correspondences and their use in reading and spelling. Generally, there is a set of elements that come in sequence and are taught explicitly and systematically. Instructors present the spellings for different sounds in a specific order, introducing the simplest and most useful patterns first. Then they practice these patterns with engaging books. (Rayner et al. 2002)

There are many types of phonics instruction. First, **synthetic phonics** consists of instruction in how to convert letter combinations into corresponding sounds and how to blend the sounds together to form recognizable words. **Analytic phonics** focuses on how to analyze letter-sound relationships in previously taught words. **Analogy-based phonics** focuses on how to use word families in order to identify other words that contain the same parts. **Phonics through spelling** teaches how to segment words into phonemes to make words by writing letters for phonemes. **Embedded phonics** emphasizes the recognition of letter-sound correspondences while reading a connected text. Finally, **onset-rime phonics** consists of instruction in identifying the sound of the letter or letters before the first vowel (the onset) in a one-syllable word and the sound of the remaining part of the word (the rime).

### 3. How the Reading Brain Works?

The Shaywitzes have been using functional MRI (fMRI) to see how the brain works while reading. What is most important is that they identified three different neural pathways for reading, two for beginning reading and slow sounding out of words and another speedier pathway for skilled reading. The two slower or analytic ones are the frontal and parieto-temporal one and the express route is the occipito-temporal relied on by experienced readers. Some scientists like to refer to them as the 'phoneme producer', 'the word analyzer' and 'the automatic detector' for the sake of simplicity. Beginning readers rely on the phoneme producer when they want to say things silently or out loud and do some analysis of the phonemes found in words. The parieto-temporal, or the word analyzer, analyzes words more thoroughly, pulling them apart into their constituent syllables and phonemes and linking the letters to their sounds. As readers become more skilled, the automatic detector becomes more active, the one that is in the back of the brain. (Gorman, 2003)

Here's how that process goes with an actual example. After a child has analyzed and correctly sounded out and read words several times, he forms an exact neural model of that specific word. That model reflects the word's spelling, pronunciation and meaning and is being permanently stored in the occipito-temporal system. Subsequently, only seeing the word in print immediately activates the word form and all the relevant information about that word. This process happens automatically without any conscious effort. Therefore, we can conclude that **confident and fluent readers show the most activation in the back of the brain, or more precisely the automatic detector (word form area) during imaging.** (Shaywitz, 2003)

Those people who struggle with reading do not use the productive brain regions for reading instead they compensate and use the visual centers of the right hemisphere and they look at words

as if they were pictures.

#### 4. Why Phonics Now?

Phonics instruction has been a cause for many controversies and professional debates around the world in the last two decades. Hempenstall (2009) even calls it *The Great Debate* in all the countries in which English is spoken as a first language. What gave rise to the debates is the great increase in the number of people who do not reach a sufficient literacy level which, according to some research, reaches up to 30% in Australia (Louden et al., 2000; Marks & Ainley, 1997).

Snow et al. (1998) with the publication of the book "Preventing Reading Difficulties in Young Children" spurred the whole educational movement "Scientifically-Based Reading Research". Much research was done in order to assess the effectiveness of the different approaches to teaching reading. The National Reading Panel of the USA, which was formed to carefully analyze previous research in reading, issued the *No Child Left Behind* act which claims that every reading program should contain *explicit and systematic* instruction of the following components: **phonemic awareness, phonics, reading fluency, vocabulary development and reading comprehension** (2002). In Great Britain the Department for Education was formed in 1998 and issued related policies in 2002. Australia formed the National Enquiry into the Teaching of Reading in 2004 in order to ensure effective reading instruction.

#### 5. Phonics in the ESL and the EFL classroom

So far, research clearly stated the benefits of explicit and systematic phonics instruction for students whose first language is English. What happens in the ESL classroom where English is studied as another language? The research that Morgan and Willows conducted in 1996 actually confirmed that ESL students with phonics instruction outperformed EL1 learners without one in phonemic awareness, beginning reading and spelling (Kwan, 2005). Liberman in 1989 noticed that phonics instruction has a positive impact on improving the pronunciation of ESL learners and it also prevents or minimizes the approximation of phonemes quite typical for language learners. Ehri (2001) pointed out that phonics instruction is more effective earlier than later which means children should receive phonics instruction from an early age.

Shaywitz (2003), on the other hand, with her research demonstrated that explicit and systematic phonics instruction helps at-risk students for reading difficulties, dyslexic students and students with other learning disabilities.

Finally, research shows that 85% of the words in English follow specific spelling patterns which once identified can help with the decoding, reading and spelling of related words. Knowing that phonics instruction really works for the EL1 learners and it also helps ESL students, clearly leads us to the conclusion that phonics instruction would be beneficial for the learners of English as a foreign language (EFL) which is the hypothesis I try to prove with my research.

Therefore, the major disagreement is no longer if phonics but how phonics.

#### 6. Research Timeline, Subjects, Teaching Materials, Method and Testing

The research I conducted lasted for 9 months, starting from September 2012 till May 2013. Eight seven and eight-year olds took part in the research whose mother tongue was Macedonian. I

followed the **synthetic phonics principle** of teaching reading described above (Rayner et al. 2002) for 20 minutes twice per week. This was added to their normal EFL classes in which we worked on a typical EFL program. In order to reach my goal, I used the following teaching resources:

- a. [www.starfall.com](http://www.starfall.com) (an interactive website that has texts with the related spelling rules)
- b. [Jolly Phonics](#) by Sue Lloyd and Sara Wernham
- c. [Fun Fonix](#) – [www.mes-english.com](http://www.mes-english.com)
- d. Multisensory Reading and Spelling flashcards

I tested the students four times during this period in September, December, March and May in order to follow their reading growth more closely.

This is a list of the reading tests I used:

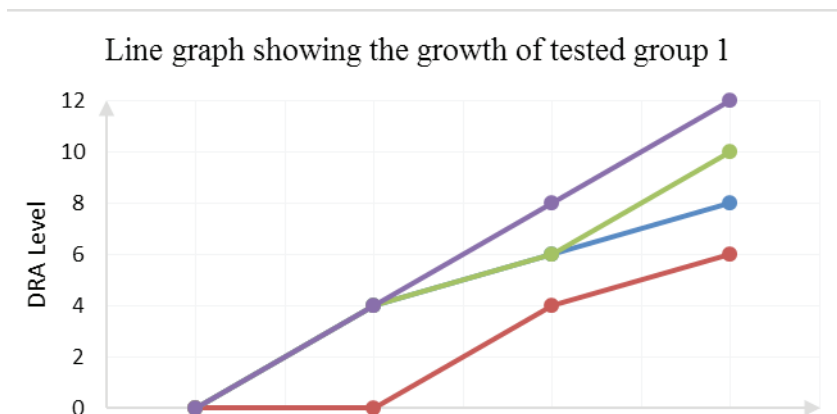
- a. **DRA (Direct Reading Assessment)** a comprehensive reading test that consists of three parts, namely, Reading Engagement, Oral Fluency and Reading Comprehension. I allowed the students to do the comprehension part in Macedonian when necessary.
- b. **Fry Oral Reading Test**
- c. **San Diego Quick Assessment**
- d. **Core Phonics Survey**

My focus was first on the individual sounds the letters make, i.e. the ones that have a one-on-one letter-sound correspondence (e.g. b, d, z etc.). Then, I continued with the digraphs (sh, ch, th) qu and x. The more challenging part were the short and long vowels, the silent 'e' at the end of the word and its effect on the previous vowel as well as the open and closed syllable types. I continued with the vowel pairs (oo, oa, ee, ea, ai), the -y in final position and the r-controlled vowels in -ar, -or, -er, -ir. I also focused on some sight words that do not follow a specific spelling pattern, however are widely used, like *are, have, life* etc.

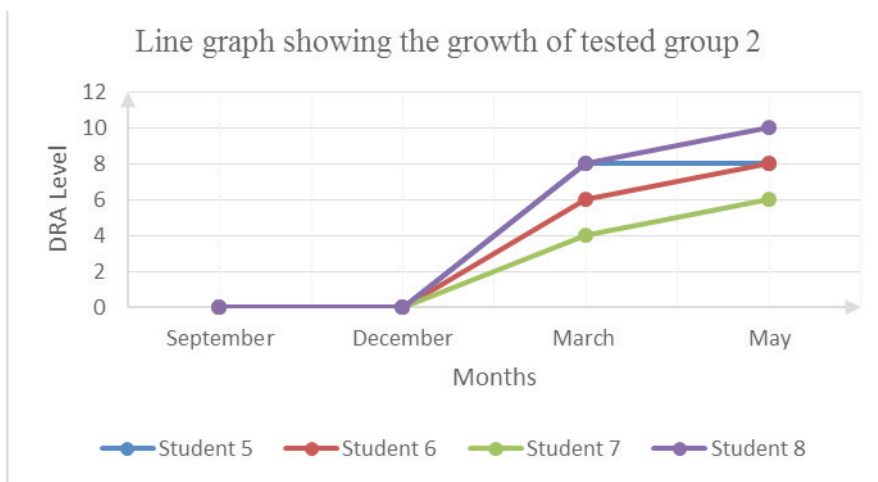
In my instruction I used flashcards on which the letter, keyword (in picture form) and the matching sound were given. Then the interactive website ([www.starfall.com](http://www.starfall.com)) and accompanying worksheets were used. I put emphasis on motions ('zzz' movement like a bee for the letter z and its sound or a series of hand movements for the open and closed syllables), songs and chants (e.g. for vowel pairs we used to say "when two vowels go walking, the first one does the talking"). Word sorts and similar activities helped me see whether the students could discriminate between the sounds and classify them. I always made sure students could apply what they have learned by practicing their fluency with leveled books.

## 7. The Results of the Research

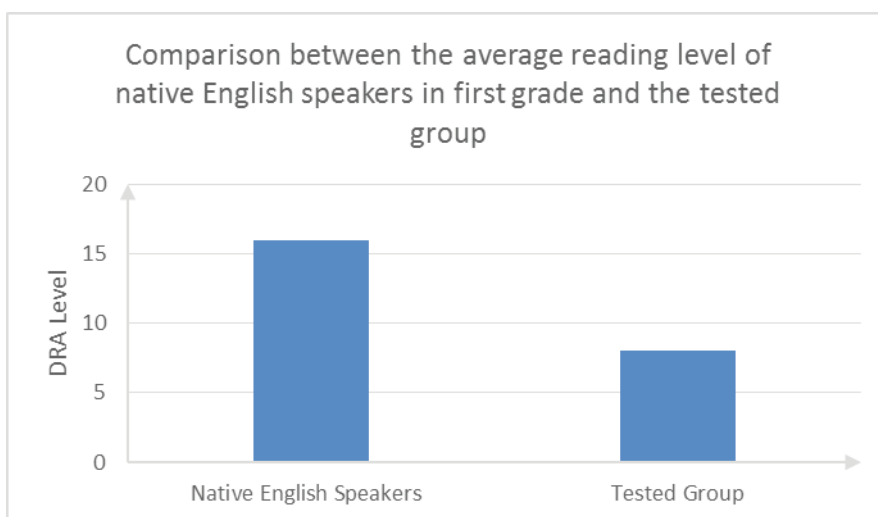
The results of the research are shown in the graphs below. I used students' DRA scores as they were the most comprehensive and reliable. In the line graphs below you can see students' individual scores in the four testing sessions. In the end, I also compared the scores of the tested group to the average reading level of native speakers of English at the end of first grade.



Graph 1



Graph 2



Graph 3

Based on the results of the research, one can conclude that there was a steady growth observed in all four testing sessions and in all students. In the end, when I compared the scores to those expected of first graders who are native speakers of English, I came to the conclusion that the explicit systematic

phonics instruction helped the tested group reach half the expected level of native speakers which is commendable.

## 8. Conclusion and Recommendations

The results of the research clearly demonstrate that the explicit and systematic phonics instruction **did** positively affect EFL students' reading skills. Besides confirming the main hypothesis of my research, I also noted some other behaviors that are worth mentioning. Namely, I observed an improvement in students' pronunciation in spoken communication as well as their spelling skills. The focused reading instruction also increased their love of reading and expanded their vocabulary. Based on the findings of my research I can make the following recommendations:

### a. **Phonemic awareness and phonics instruction should be a part of the EFL**

**classroom** due to the positive impact on students' reading skills, listening/discrimination of phonemes, pronunciation, spelling and love of reading.

### b. **Start as early as possible**

Ehri et al. (2001) discovered that systematic phonics instruction was more effective in developing word reading skills, reading comprehension skills and spelling skills when used earlier (kindergarten or grade 1) than later (after grade 1), including those children at-risk for developing reading difficulties.

### c. **Use a multisensory approach** (songs, chants, motions)

Sumbler (1990) found out that the use of physical actions as an additional mnemonic device is related with measures of reading, spelling and phoneme awareness.

### d. Without successful **decoding**, there is **no comprehension**

### e. **READ!** There is no better way to improve students' reading skills than by reading

aloud, silent reading and reading for pleasure.

## References:

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read, Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Allen et al. (2008). *Multisensory Reading and Spelling*. USA: Neuhaus Education Center.
- Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Armbruster et al. (2011). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. USA: Partnership for Reading, retrieved from the website <http://www.ed.gov/offices/OESE/readingresources.html>
- Chall J. (1996). *Stages of Reading Development*. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Cox M. (2006-2014). *Fun Fonix*. retrieved from the website [www.mes-english.com](http://www.mes-english.com)
- Ehri et al. (2001). *Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read*. Reading Research Quarterly 36(3), 250-287
- Fry E. (1999). *Fry Oral Reading Test*. USA: CORE.
- Gorman, C. (2003, July 28). *The New Science of Dyslexia*, Time, 53-59
- Hempstall K. (2009, July 29). *The Whole Language-Phonics Controversy: A Historical Perspective*, Education News, retrieved from [www.educationnews.org](http://www.educationnews.org)

- Kwan, A.B. (2005). *Impact of Systematic Phonics Instruction on Young Children Learning English as a Second Language*. Toronto: University of Toronto
- La Pray et al. (1999). *San Diego Quick Assessment*. USA: CORE
- Lloyd et al. (1993). *Jolly Phonics Workbooks 1-6*. Great Britain: Jolly Learning
- Liberman M. (1989). *Reading is Hard just because Listening is Easy*. Brain and Reading, Hampshire, UK: Macmillan, 197-205
- Mahler J. and Valle I. (1999) *CORE Phonics Surveys*. USA: CORE
- Morgan & Willows. (1996). *Early Phonemic Awareness Teaching for at-risk Children in Junior Kindergarten*. Paper presented as a part of the symposium Systematic Phonics within a Balanced Literacy Program, National Reading Conference, Charleston, SC.
- Pearson Education, (2005). *Direct Reading Assessment, DRA*, USA: Pearson Education Inc.
- Rayner et al. (2002, March). *How Should Reading Be Taught*, Scientific American, 85-91.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*. United States: Alfred A. Knopf.
- Smith, (1978). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Snow et al. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Starfall Education, (2002-2012). *Learn to Read*, USA: Starfall Education, retrieved from [www.starfall.com](http://www.starfall.com)
- Sumbler K. (1999). *Phonological Awareness Combined with Explicit Alphabetic Coding Instruction in kindergarten: Classroom Observations and Evaluation*. Toronto, Ontario: University of Toronto.
- Wayne et al. (2001). *Scientifically-Based Reading Research*, North Dakota: Department of Public Instruction, retrieved from [www.dpi.state.nd.us](http://www.dpi.state.nd.us)
- Wren S. (2000). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*, Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

**Emilija Simonovska Stojanovski**, 4<sup>th</sup> grade homeroom teacher, NOVA International Schools. Interests in teaching approaches to beginning reading both in English and Macedonian, dyslexia and other reading difficulties.



## Од разбирање македонски до разбирање на македонски (за развојните етапи во вежбите по македонски јазик како втор)

Гордана АЛЕКСОВА  
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
galeks63@hotmail.com

### Апстракт

Во статијата е претставена една можност за реализација на комуникациската настава по македонски јазик како втор.<sup>37</sup> Наставните содржини и начините на коишто тие стануваат основа за јазична интраакција на часот се содржини и наставни форми на комуникациска вежба (задача) за јазичната вештина *слушање*. Накусо се претставени разликите помеѓу современата (комуникациската) и традиционалната настава по македонски јазик како втор, а предностите на првиот модел настава се аргументирани низ особеностите на наставата по *слушање*. Во примерите се очигледни развојните фази на вежбите за *слушање*, при што, особено е важен моментот кога пасивното разбирање на јазикот, коешто завршува со завршувањето на нагорната фаза (bottom-up), преминува во жива јазична активност во надолната (top-down) фаза. Целта е да се покажат некои од начините со коишто оваа настава ги оспособува своите слушатели за конкретна примена на македонскиот јазик во реални животни ситуации, како и да се покаже важноста на вежбите во процесот на стекнувањето и оживувањето на комуникациските компетенции на македонски јазик кај учениците со немајчин македонски јазик.

**Клучни зборови:** македонски јазик, мајчин јазик, немајчин јазик, втор јазик, комуникациска настава, вежби, задачи, јазични вештини, слушање

### Abstract

One of the possibilities of conducting the communicative language teaching for Macedonian as a second language is presented in this article. The contents of teaching and how they become the base for oral interaction during the lesson are the actual contents and teaching methods in the communicational exercises for the language skill known as *listening*. The differences between the communicative language teaching and the traditional teaching methods are briefly introduced, whereas the benefits of the first one, the communicative language teaching, are presented and argued with the characteristics of teaching of the *listening* skill. The stages of development in the *listening* tasks can be clearly seen in the given examples, wherein a very important moment is when the passive understanding of the language, which ends with the ending of the ascending phase (bottom-up), passes to an active usage of the language in the descending (top-down) phase. The sole purpose here is to show some of the techniques that this method of teaching uses to enable and prepare its followers (listeners) to use the Macedonian language in real life situations, and to show the importance, for those with a native language other than Macedonian, of the exercises / tasks in the process of gaining of the communicational skills in Macedonian.

**Key words:** Macedonian language, native language, non-native language, second language, communicative language teaching, tasks, exercises, language skills, listening

<sup>37</sup> Во македонската лингвистичка терминологија термините: *македонски јазик како втор јазик / како немајчин јазик / како јазик на општествената средина* се однесуваат на македонскиот јазик што се изучува во Република Македонија, од корисници на кои тој не им е мајчин, а кои се дел од општествената заедница на РМ (Албанци, Турци, Срби, Власи, Роми, Бошњаци итн.). За македонскиот јазик како јазик на странска земја, традиционално се употребува терминот *странски јазик*, а за македонскиот наменет за наследени слушатели и говорители во дијаспората, во најново време се воведува терминот *наследен јазик*. За потребите на оваа статија го користиме терминот *македонски јазик како втор*. Содржините од статијата се однесуваат на наставата по македонски јазик како втор во основното и во средното образование во РМ. Истите може подеднакво компетентно да се применат и во наставата по македонски јазик како странски или како наследен.

Наставните активности на часовите и резултатите во наставата по македонски јазик како втор зависат од многу чинители поврзани со состојбата во училиницата и надвор од неа. Тука може да се зборува за структурата (од различни аспекти: пол, возраст, социјален статус, територијално потекло итн.) на целната група; за физичките услови и за техничката опременост на училиницата; за програмската концепција и за структурата на наставните содржини; за времетраењето на курсот пропишано со наставните планови; за квалитетот на учебниците и на другите наставни средства итн. Независно од сите нив, современата настава по македонски јазик како втор треба да овозможи солидни предуслови за непречено и функционално изучување на македонскиот јазик. Тоа, во прв ред, подразбира наставни ситуации што ќе овозможат динамична интеракција на македонски јазик помеѓу учениците, како и помеѓу учениците и наставникот. Крајната цел на оваа настава е да им овозможи динамична и непречена комуникација на македонски јазик на учениците на коишто македонскиот не им е мајчин со родените зборувачи на македонскиот во секојдневните животни ситуации.

Наставникот по македонски јазик е клучната фигура во фазата на организирањето на наставните активности, а комуникацискиот пристап во наставата е императив што тој треба да го следи низ сите етапи од работата на часот. Важноста, т.е. доминацијата на наставникот, навидум, се намалува за време на часовите, каде што тој продолжува да дејствува само како координатор, помошник, набљудувач и контролор на активностите на учениците. Учениците се центарот кон коишто се насочени сите наставни активности на часот. Успешни се оние часови каде што изгледа дека наставникот е во сенката на активностите на учениците. Еден од најважните предуслови за создавање и за успешно одвивање на комуникациските ситуации на часот е и квалитетот на наставните содржини во учебниците, како и на оние, застапени во различните видови нагледни средства – аудитивни или визуелни и, секако, во наставните материјали, наменски подготвени од наставниците. Сите тие треба да ги задоволат комуникациските потреби на четирите јазични вештини: слушање, читање, пишување и зборување.

Пред да пристапиме кон претставување на една од јазичните вештини како дел од наставата по втор јазик, накусо ќе кажеме во што ги гледаме разликите помеѓу традиционалниот и современиот наставен модел.

Современата настава по втор јазик во основата има интерактивен, комуникациски пристап во реализацијата на содржините. Таа применува стратегии и активности што го оспособуваат слушателот (ученикот) да го користи јазикот во реални животни ситуации, а не само во училиницата. Во реалниот живот јазикот треба да ги задоволи комуникациските потреби на корисникот, што претставуваат многу повеќе од совладувањето на формалната страна на јазикот, што традиционалната настава го прави, на пример, преку клиширани граматички и лексички форми. Потоа, јазичната реалност, секако, се одвива во контекст, а традиционалната настава го изолира јазикот од контекстуални ситуации. И, на крај, традиционалната настава, од различни причини, акцентот го става само на една или две јазични вештини, главно на *читање* и на *зборување*, а современата настава оспособува корисници на јазикот во сите форми на неговата реализација. Во реалните јазични ситуации се користат и рецептивните вештини за *читање* и *слушање* и продуктивните вештини за *зборување* и *пишување*.

Во продолжение, се задржуваме на јазичната вештина *слушање*. Ќе бидат претставени нејзините основни карактеристики и ќе бидат понудени примери за вежби според

традиционалниот и според комуникацискиот наставен модел.

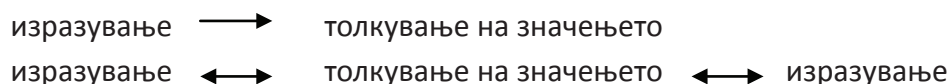
За јазичната вештина *слушање* се одлучивме затоа што наставната практика покажува дека таа е, всушност, најслабата страна во наставата по македонски јазик како втор и дека нејзе ѝ се посветува најмалку внимание на часовите по овој наставен предмет. Нашата идеја за претставувањето на оваа наставна јазична вештина е поткрепена и од фактот дека слушањето е дел од јазичната комуникација којшто е најмногу застапен во нашата секојдневна јазична интеракција со надворешниот свет. Тоа се должи, пред сè, на човековата способност да ги прима звучните дразби од околината со помош на сетилото за слух. Постојано слушаме звуци, гласови, звучни сигнали, говорни информации, зборување на соговорник, туѓи разговори итн. Едноставно, можеме и не мораме секогаш да читаме, да зборуваме или да пишуваме, меѓутоа, не можеме да ја ограничиме нашата способност постојано да слушаме.

На слушањето му пристапуваме како на психолонгвистички и како на комуникациски процес.

Слушањето како психолонгвистички процес се состои од различни нивоа на активности - од восприемање на звуците до вклучување на личното искуство и на културолошкиот и социолошкиот контекст во определувањето на значењето на слушнатата информација. Оттука, не може да се зборува за слушањето како за „пасивна“ или „рецептивна“ вештина, наспрема зборувањето или пишувањето како „активни“ или „продуктивни“ вештини. Слушателот не е само несвесен восприимач и сведок на звучни дразби кој не може да учествува во комуникацијата. Напротив, со севкупноста од ментални способности и со својот интелектуален и сознаен капацитет, во текот на слушањето тој е активен учесник во комуникацискиот процес (Lee & Van Patten, 2003). Според Волвин и Коукли (Wolvin & Coakley, 1985), слушањето се одвива низ три фази: *восприемање звучни дразби, вклучување во звучните дразби и определување на значењето на звучните дразби*. *Восприемањето звучни дразби* (Perceiving aural stimuli) се однесува на психолошкиот аспект од слушањето, кога звучните бранови примени со сетилото за слух се пренесуваат до мозокот како точни информации (на пр.: *чита – читаа, играа таму – играат таму, не слуша – нè слуша, кој е – кое* и сл.). *Вклучувањето во звучните дразби* (Attending to aural stimuli) претставува активно внесување на слушателот во изборот, т.е. во филтрирањето на звучните дразби како важни или неважни за комуникацискиот акт (на пр.: за да слушнеме информација од разглас, треба да се сконцентрираме само на звучните дразби поврзани со неа, а да ги исклучиме сите останати што доаѓаат од околината). *Определување на значењето на звучните дразби* (Assigning meaning to aural stimuli) ја подразбира способноста на слушателот за соодветно толкување на значењето на звучната дразба, којашто зависи од многу фактори: лингвистички, културолошки, социолошки, лични итн. (на пр.: зборот *јаде* значи *внесување храна во организмот*, но, може да се употреби и во контексти како: *го јаде во фудбал, телефонот му јаде импулси, не се јаде сè што лета*, или: кусиот дијалог: *А: Доаѓаш? Б: Се гледаме во б.* може да замени неколку подолги реплики со кои А го кани Б на забава за која претходно се зборувало поопширно и сл.).

Слушањето како комуникациски акт, т.е. како дел од комуникацискиот процес, е во постојана заемна врска со зборувањето. И покрај тоа што се чини дека општењето најчесто се остварува само преку зборувањето, сосема е јасно дека овие две јазични способности не можат да постојат одделно една од друга. Дури, како што рековме и погоре, во определена

комуникациска ситуација не мора да учествуваме како зборуваачи (понекогаш гестовите или мимиките ги заменуваат репликите), но комуникацијата е невозможна без слушање. Како и да е, јазичното општење подразбира мноштво од активности на релацијата помеѓу изразувањето и толкувањето на значењето. Некои од тие активности можеме да ги претставиме дијаграмски на следниот начин:



Во усната интеракција толкувањето на значењето подеднакво упатува и на зборувањето и на слушањето.

Во зависност од тоа дали слушателот ќе се вклучи или нема да се вклучи во комуникацискиот акт како говорен соучесник, како учесник во заемното разменување информации со соговорникот, слушањето може да биде *двонасочно* или *еднонасочно*, т.е. *соработувачко* или *несоработувачко* (*collaborative : noncollaborative*) (Lee & Van Patten, 2003), т.е. *заемно* или *незаемно* (*reciprocal : non-reciprocal*) (Nunan, 1989). Кај *двонасочното*, или *соработувачкото*, или *заемното слушање* и зборуваачот и слушателот рамноправно се вклучени во комуникацијата, што значи дека слушателот активно соработува во креирањето на содржината на јазичната интеракција. Притоа, не се мисли само на ситуациите кога слушателот станува и зборуваач при општењето, туку и на неговите реакции на слушнатото, во форма на гестови или мимики со кои покажува согласување, несогласување, тврдење, одрекување, сомневање, како и на куси реплики од типот: *Да, да! Не, не! Навистина? Мислиш? Не ми се верува! Сигурно!* и сл. Ваквото слушање е карактеристично, на пр., кај дијалозите или разговорите лице в лице, како и при телефонските разговори. Кај *еднонасочното*, или *несоработувачкото*, или *незаемното слушање* слушателот не учествува во креирањето на содржината на јазичната интеракција. Слушателот само го слуша кажаното од зборуваачот, кој сам ја определува информативната содржина. Такви се ситуациите кога се слуша песна, информација од телевизија или од радио, информација од разглас, звучна телефонска порака и сл.

Ако се согласиме дека слушањето како комуникациски акт во себе вклучува: испраќач (зборуваач), порака (содржина на јазичната интеракција) и примач (слушател), тогаш, двете форми на слушање можеме да ги претставиме со следните дијаграми:

*двонасочно / соработувачко / заемно слушање*



*еднонасочно / несоработувачко / незаемно слушање*



Слушањето како комуникациски акт може да се разгледува и од аспект на модалноста, т.е. на *видното* (*визуелното*) и *слушното* (*аудитивното*) *воспримање* (Lee & Van Patten, 2003). И покрај фактот дека слушањето настанува со воспримање звучни дразби, не може да се каже дека тоа се реализира единствено на тој начин. Во најголем број случаи слушателот го гледа

својот соговорник и преку неговите мимики, гестови, телесни движења, знаци и сл. добива дополнителни информации кои му помагаат во толкувањето на неговата порака. Исто така, во голем број случаи слушателот гледа и придружни визуелни материјали на зборувањето (фотографии, слајдови, видеозаписи, нагледни листови, постери и сл.), кои го олеснуваат комуникацискиот акт. Во овие случаи слушањето се реализира како резултат на *видно и слушно воспримање* надворешни дразби. За разлика од нив, разговорот преку телефон или воки-токи, звучните пораки, радиоемисиите со зборување, информациите преку разглас во училиште, на автобуска или железничка станица, на аеродром и сл. претставуваат ситуации кога слушањето се реализира само како резултат на *слушно воспримање*.

Традиционалната настава по *слушање* не им овозможува на учениците лесно да го разберат јазикот што не им е мајчин и лесно да се вклучат во комуникациска интеракција на тој јазик. Ова е резултат на застарениот и нефункционален начин на реализирање на наставата за оваа јазична вештина. Традиционално, таа се изведува според следниов модел. Наставникот чита текст или учениците слушаат снимен текст во кој честопати има многу непознати зборови. Потоа, се пристапува кон изработување вежби кои треба да покажат дали учениците го разбираат текстот, т.е. дали го знаат значењето на зборовите, дали препознаваат некои фонетски особености (акцент, интонација, паузи и сл.), дали препознаваат прости или сложени, потврдни или одречни, прашални или извични реченици итн. Главно, вежбите се здодевни и немотивирачки и во нив учениците треба да одговорат на лесни прашања, да изберат одговор со *да* или со *не*, да изберат еден од три или четири понудени одговори, да определат кој дел од реченицата е нагласен според реченичниот акцент, да кажат кој збор колкупати се повторува во текстот, кои зборови најмногу се употребени, колку прашања има во текстот и сл. По завршувањето на вежбите, наставниците ги проверуваат резултатите и најчесто работата завршува со повторно слушање на текстот, со налог кон учениците да внимаваат на деловите во кои погрешиле.

Од ова произлегува дека во традиционалната наставата по *слушање* активностите се фокусирани само на *нагорниот (bottom-up) процес* на усвојување на јазичните содржини, кој резултира само со разбирање на текстот, а не и со способности на учениците за вклучување во живиот јазичен комуникациски акт (Nunan, 1989, 1991).

За илустрација, избираме вежба за *еднонасочно слушање* при *слушно (аудитивно) воспримање* текст, како една од карактеристиките на традиционалната настава. Текстот е содржина на звучна телефонска порака.

Вежба:

Слушнете го снимениот текст. Потоа, изработете ги задачите.

(текст за слушање)

*Вјолца, цела вечер не одговараш на повикот. Добро ли си? Јас, Елена и Ваљбона ќе останеме на училиште утре по часовите. Ќе вежбаме за приредбата. Ќе се најдеме зад сцената, дојди и ти. Имаме костим и за тебе, да знаеш. Се гледаме ли?*

(задачи по слушањето на текстот)

Слушнете го уште еднаш текстот и заокружете ја реченицата што ја слушате.

1. а) *Вјолца, цела вечер не одговараш на повикот.*

б) *Вјолца, цел ден не одговараш на повикот.*



2. а) *Јас, Елена и Ваљбона ќе останеме на училиште утре по часовите.*  
 б) *Јас, Ваљбона и Елена ќе останеме на училиште утре по часовите.*
3. а) *Ќе се најдеме на сцената, дојди и ти.*  
 б) *Ќе се најдеме зад сцената, дојди и ти.*

Одговорете на следните прашања.

1. Каков вид текст е текстот што го слушнавте?
2. Кој ѝ се обраќа на Вјолца?
3. За што ја информираат Вјолца?
4. Колку другарки планираат да останат во училиште по часовите?
5. Каде и кога ќе се најдат другарките?
6. Дали Вјолца треба да донесе костим?
7. Знаат ли другарките дали Вјолца ќе дојде?

Слушнете го уште еднаш текстот и одговорете колку прашања има во него.

- а) едно                      б) две                      в) три

Современата (интерактивна, комуникациска) настава по *слушање* ги комбинира *нагорниот (bottom-up)* и *надолниот (top-down)* процес на усвојување на јазичните содржини. Додека, *нагорниот (bottom-up)* процес се движи по патот од јазикот кон значењето, т.е. од конкретните јазични факти до општото значење што го добиваат во текстот, *надолниот (top-down)* процес оди од значењето кон јазикот, т.е. од општото значење што го формираат јазичните факти до нивната поединечна функција во текстот. Надолното процесирање во усвојувањето на јазичните содржини ги вклучува во погон веќе стекнатите знаења во нагорниот процес на слушањето, како и постојниот сознаен, искусвен, културолошки и социолошки капацитет на учениците. Во надолното процесирање учениците настапуваат како комуникациски оспособени и како активни учесници во јазичната интеракција. Тогаш тие практично, низ вежби за зборување или пишување, покажуваат дека го разбрале слушаниот материјал, но и дека ги усвоиле јазичните содржини на начин што ќе им овозможи функционална употреба на истите.

Комуникациската настава се труди да им го олесни слушањето на учениците и да ги охрабри за практична примена на јазикот во реални животни ситуации. Еден од начините со кои го постигнува тоа се и активностите на наставникот и на учениците во трите фази од слушањето: *пред-слушањето (pre-listening)*, *слушањето (while-listening)* и *по-слушањето (post-listening)*. *Пред-слушањето* претставува почеток на вежбата и подготовка за следната фаза; тука се поставува тематскиот контекст на слушањето и се олеснува внесувањето на инпутот што следи. За оваа цел може да се развие дискусија во врска со целната комуникациска тема, да се предизвика *бура од идеи*, да се употреби соодветен визуелен материјал и сл. *Слушањето* е фаза кога слушањето на текстот се комбинира со внимателно осмислени активности на учениците. Во оваа фаза учениците се поттикнуваат да фаќаат белешки според инструкциите на наставникот, да внимаваат на делови или на зборови од текстот што ќе бидат важни при реконструирањето на текстот, да направат цртеж или дијаграм, да го напишат текстот или еден негов дел, да бележат во што се согласуваат или не се согласуваат со некој дел од содржината на текстот, да работат во групи и сл. *По-слушањето* е фазата каде што се сумираат заклучоците од активностите во претходната фаза, учениците разговараат меѓу себе, секој може и треба да

си го каже своето мислење за проблемот, пишуваат текстови на истата тема или на тема што е во блиска врска со неа и сл. Со други зборови, учениците практично ги покажуваат своите комуникациски компетенции кои на часот ги збогатиле со содржините од јазичната вештина *слушање* (Lee & Van Patten, 2003).

Вежба:

#### Пред-слушање

(На почетокот учениците работат индивидуално.)

1. Прочитај го внимателно следниов прашалник. Прашај ако има зборови што не ги разбираш или што не можеш да ги прочиташ гласно (да ги изговориш). Размислувај за одговорите, но не одговарај на прашањата!

Што правиш за време на викендите?

(кус прашалник кој покажува што вообичаено правиш за време на викендите)

1. Како најчесто ги поминуваш викендите?

а) гледам телевизија, слушам музика, се вклучувам на интернет, читам книги и сл.

б) се дружам со семејството, со роднините и со пријателите

в) учам

2. Каде најчесто ги поминуваш викендите?

а) на спортски терен, на пешачка или на планинарска патека, на базен и сл.

б) дома или на шопинг

в) на гости кај роднини или кај пријатели

3. Дали сам/сама одлучуваш како ќе го поминеш викендот?

а) сам/сама одлучувам што ќе правам за време на викендот

б) понекогаш се договарам со родителите

в) се договараме со другарите

4. Што би правел/би правела кога викендот би имал три дена?

а) повеќе би читал/би читала

б) повеќе би се дружел/би се дружела со роднините и со пријателите

в) повеќе би спортувал/би спортувала

5. Кога мислиш дека некорисно го поминуваш викендот?

а) кога помагам во чистењето или во средувањето на куќата и на дворот

б) кога одам на пазарување

в) кога сум долго време со другарите на интернет

2. Сега, со другарот/другарката до тебе работете во двојка и поставувајте си ги прашањата. Прво ти читај ги прашањата и внесувај ги неговите/нејзините одговори. Притоа, тој/таа треба само да слуша, а не и да чита од прашалникот. Потоа разменете ги улогите.

#### Слушање

1. а) Слушај го внимателно снименото интервју. Листот со прашалникот сврти го наопаку. Продолжуваат да работите сами (индивидуално). Ќе ги слушнете прашањата со нивните можни одговори (а, б, в), а по секое прашање, ќе слушнете еден понуден одговор. Како што слушаш, бележи кој од можните одговори (а, б, в) е најблиску до понудениот одговор. Ако понудениот одговор не одговара на ниеден од можните (а, б, в), обиди се да го запишеш него. Не грижи



се ако по првото читање не успееш да ги внесеш сите информации. Снимката ќе ја слушнете барем двапати.

б) Откако ќе завршиш, спореди ги одговорите со другарот/другарката. Потоа проверете ги со наставникот.

Понудени одговори за прашањата од прашалникот:

1. Пишувам домашна работа. (в)
2. На базен. (а)
3. Никој не ми кажува како да го поминам слободното време. (а)
4. Повеќе би пишувал/пишувала поезија. (ниеден)
5. Кога мајка ми ме испраќа во супермаркет да купам нешто. (б)

2. а) Продолжете да работите во двојки. Сега ќе слушнете друга верзија од истото интервју. Во неа прашањата ќе бидат по друг редослед. Уште еднаш, сега заедно со другарот/другарката, одлучете кој од можните одговори (а, б, в) одговара на понудениот.

б) Откако ќе завршите, споредете ги одговорите во група од четворица (2+2). Потоа проверете ги со наставникот.

3. а) Продолжете да работите во групи по четворица. Слушнете ја уште еднаш првата верзија од интервјуто. Сега бележи ги зборовите, изразите или речениците што не ги разбираш. Не грижи се ако грешеш во пишувањето.

б) Откако ќе завршиш, спореди ги белешките со другарите од групата. Обидете се заеднички да си ги поправите грешките еден на друг. Потоа, проверете ги со наставникот.

#### По-слушање

1. а) Земи го повторно листот со прашалникот. Обиди се за секој од можните одговори на прашањата да составиш друга реченица со исто значење, т.е. истиот одговор да го кажеш со свои зборови.

На пр.: Кога помагам во чистењето или средувањето на куќата и дворот. = Кога мајка ми ме тера да си ја исчистам собата. / Кога морам да ја средам кујната. / Кога со татко ми собираме лисја во дворот...

б) Читајте ги сите своите реченици. Истовремено, заеднички поправајте си ги грешките и коментирајте дали вашите реченици им одговараат според значењето на речениците од можните одговори.

Активностите на наставникот во наставата по *слушање* треба да бидат насочени кон создавање и развивање на способностите на учениците за комуникациска примена на јазичните знаења. Текстовите што се користат за слушање треба да бидат технички уредно подготвени, а темите интересни, разновидни и во согласност со возраста и интересите на учениците. Во текот на целиот час по *слушање*, а особено во фазата *по-слушање*, треба да се создаваат колку може поавтентични комуникациски ситуации, за ученикот да може подобро да се подготви за јазична интеракција надвор од училницата. Кај учениците треба да се создава и да се развива културата на слушање. Треба да се поттикнуваат да слушаат со полно внимание, независно дали се работи за двонасочно или за еднострано слушање; треба да се учат на концентрација за време на слушањето, зашто и покрај тоа што може да претпостават што ќе биде кажано во продолжение, никогаш не можат да бидат сигурни дека се во право; треба да знаат да ја почитуваат желбата на соговорникот да се доискаже до крај, т.е. да го чекаат да заврши со зборувањето; треба да завршат со слушање пред да почнат да зборуваат; треба да им се

укажува на тоа дека кога слушаат треба да размислуваат за главната идеја и за другите идеи на зборуваачот, а притоа да внимаваат на деловите истакнати со зборовите: *Сакам да истакнам...*, *Треба да запомнете...*, *Би сакал да те замолам...* итн.; треба да се охрабруваат да поставуваат прашувања секогаш кога не разбираат нешто од кажаното; треба да се учат да даваат повратни сигнали дека го следат соговорникот итн.

**Користена литература:**

Lee, James, F. & VanPatten, Bill (2003). *Making communicative language teaching happen (second edition)*, The McGraw-Hill Second Language Professional Series – Directions in Second language learning, 195-216.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 26-31.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology – A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 17-39.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1985). *Listening*, 2<sup>nd</sup> ed. Dubuque, IA: William C. Brown Publishers.

**Гордана Алексова** е Виш лектор по македонски јазик при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ на УКИМ, Скопје. Нејзини подрачја на посебен професионален интерес се: наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин; современ македонски јазик; лингвостилистика.

## За (не)употребата на предлогот à од страна на македонските изучувачи на францускиот како странски јазик

Ирина БАБАМОВА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија

e-mail: irina\_babamova@yahoo.com

### Апстракт

Изучувањето на францускиот јазик како странски јазик од страна на македонските говорители и совладувањето на неговата правилна употреба се покажува како своевиден предизвик во кој одделно место заземаат предлозите, а меѓу нив особено предлогот à. Со оглед на големата честота и на разноликоста во значењата на овој предлог, на неговата правилна употреба изучувачите работат од почетното до напредното ниво. Истражувањето се темели врз примери од писменото изразување на француски јазик на ученици со ниво А2-Б1 и на студенти со ниво Б2. Нашата претпоставка е дека во писмената продукција на овие целни групи се појавуваат јазични грешки на нивото на (не)употребата на предлогот à кои во меѓујазикот (interlanguage) се манифестираат како негативен трансфер. Целта ни е да посочиме некои почести случаи на неоправдана употреба или неупотреба на францускиот предлог à од страна на македонските изучувачи на францускиот јазик и да укажеме дека со анализа на тие случаи може да се утврдат стратегии за совладување на неговата правилна употреба во рамките на наставниот процес по француски јазик.

**Клучни зборови:** француски јазик, македонски јазик, предлог à, анализа на грешки, трансфер.

### Abstract

Learning French as a foreign language and achieving high proficiency is a challenge for the Macedonian learners especially when it comes to the category of prepositions and more particularly to the preposition à. Given the high frequency of use of the preposition à and its multitude of meanings, the proper use of this preposition requires continuous work from beginner to advanced level. This research is based on examples from written production in French by students at A2-B1 level compared to students at B2. Our hypothesis is that the misuse or non-use of the preposition à in the written output of these target groups come as a result of the negative transfer from Macedonian. The purpose of this research is to highlight some cases of incorrect use of the preposition à and indicate that the analysis of such cases may lead to development of remediation strategies and educational materials adapted to the needs of the Macedonian learners of French as a foreign language.

**Key words:** French language, Macedonian language, the preposition à, error analysis, transfer

Изучувањето на францускиот јазик од страна на македонските говорители, покрај тоа што претставува израз за запознавање на француската/франкофонските култура(и), претставува и израз на потребата од комуникација на овој јазик, а совладувањето на неговата правилна употреба се покажува како своевиден предизвик. Иако македонскиот и францускиот јазик имаат различно генетско јазично потекло, едниот го има за предок прасловенскиот, другиот латинскиот, обата јазика следат сличен правец во својот еволуциски развој (од синтетизам кон аналитизам). Една од битните компоненти на тој развој е губењето на падежната деклинација кај двата јазика и изразувањето на падежните односи со помош на предлози, кои како неменливи (службени) зборови прераснале во средство за изразување на односите меѓу именските зборови во реченицата и на односите на глаголското дејство спрема неговите дополненија. Совладувањето на правилната употреба на предлозите е еден од многуте предизвици кој се провлекува од почетното до напредното ниво на изучување на францускиот како странски јазик. Меѓу предлозите, значајно место му припаѓа на предлогот *à*.

**Целта** ни е да посочиме некои почести случаи на неоправдана употреба или неупотреба на францускиот предлог *à* од страна на македонските изучувачи на францускиот јазик и да укажеме дека со анализирање на тие случаи може да се утврдат стратегии за совладување на неговата правилна употреба во рамките на наставниот процес по француски јазик.

**Претпоставката** од која тргнуваме е дека во писмената продукција на целната група се појавуваат јазични грешки на нивото на (не)употребата на предлогот *à* кои во меѓујазикот (interlanguage) (Селинкер, 1972) се манифестираат како негативен трансфер.

Истражувањето се темели врз писмени продукции од две целни групи изучувачи на францускиот јазик. Првата група ја сочинуваат 200 ученици од основно и средно училиште (ниво на познавање на францускиот јазик е А2-Б1) што учествувале на државните натпревари за писмена творба на француски јазик организирани од страна на ЗПФРМ<sup>38</sup> во периодот од 2010-2013. Втората група ја сочинуваат околу 50 студенти што во истиот период ја следеа наставата по Контрастивна граматика на францускиот и на македонскиот јазик што ја изведуваме со студентите од Групата за француски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје чие ниво на познавање на францускиот јазик е (во просек) Б2. Вклучувањето две компактни групи со различно ниво на познавање на францускиот јазик овозможува да се забележи дека грешките во однос на употребата на предлогот *à* не се исти на нивото А2, Б1 и Б2 и дека за некои употреби на предлогот *à* може да се утврди прогресија во усвојувањето, т.е. да се следи исчезнувањето на грешката од писмената продукција на учениците и студентите што го изучуваат францускиот јазик. Материјалот што ни послужи како основа на истражувањето ни понуди низа примери за правилната или неправилната употреба на предлогот *à*, како и можност за контрастивно согледување на изразните тенденции во оваа насока, а со тоа на причините за направената грешка од страна на изучувачите.

---

38 Во периодот од 2010-2013г. Здружението на професорите по француски јазик на РМ (ЗПФРМ) организира четири државни натпревари (по еден годишно) за писмен состав на француски јазик во кој учествуваа повеќе од 300 ученици.

## 1. Неколку општи забелешки за францускиот предлог *à*

Изборот на предлогот *à* и неговата (не)употреба при писменото изразување за предмет на ова истражување не е случаен. Како јазично средство, овој предлог е еден од најчесто употребуваните предлози во францускиот јазик. При анкетите водени за определување на зборовниот фонд за основниот француски јазик (le « Français Fondamental »), статистички е утврдено дека според својата честота, предлогот *à*, со 5326 регистрирани употреби, се наоѓа на деветто место (Réquédât, 1980 : 9). Се работи за предлог кој може да стекне различни значења во вербален контекст, а наставното искуство ни покажува дека совладувањето на неговата правилна употреба е резултат на еден долготраен процес на учење кој во некои случаи не запира со завршувањето на студиите по француски јазик.

Полисемијата не е својствена само за предлогот *à*. Таа е, во принцип, својствена и за други предлози во францускиот јазик и е генератор на дилеми при неговата употреба од страна на изучувачите на францускиот како странски јазик. Кога е во прашање предлогот *à*, една од тешкотиите е и во тоа што во едни вербални контексти тој може да биде во конкурентна употреба со предлогот *de* (*Le livre à Marie / Le livre de Marie = Книгата на Марија / Книгата од Марија*), а во други пак, да му се спротивставува (*Une tasse de café / une tasse à café = Филџан (со) кафе / филџан за кафе*) и да ја исклучува неговата употреба при реализирање одредено значење. Разгледуван во сооднос со други предлози во францускиот јазик, *à* покажува бројни опозиции од ваков тип (Melis, 2003 : 99-100).

Освен тоа, предлогот *à* влегува и во составот на голем број предлошки изрази во францускиот јазик, како на пример: *à bas de, à cause de, à coté de, à défaut de, afin de, à fleur de, à force de, à la faveur de, à la merci de, à l'égard de, à l'encontre de, à l'entour de, à l'exception de, à l'exclusion de, à l'instar de, à l'insu de, à même, à moins de, à partir de, à raison de* и др. (Grevisse, 1988 : 1505-1506). На некои од овие изрази во македонскиот јазик не им одговара предлошки израз туку сврзник (*à cause de = поради*)

Изразената јазична агилност на предлогот *à* е еден од предусловите за оформување фактори кои влијаат врз (не)употребата на предлогот *à* во писменото изразување на целните групи во овој труд.

## 2. Фактори кои влијаат врз (не)употребата на предлогот *à*

Францускиот јазик го наследил предлогот *à* од латинскиот јазик каде тој се употребувал, пред сè, со пространствено значење. Но со еволуцијата на францускиот јазик, ова значење отстапува место за развој на други значења т.е. за развој на полисемија. Честотата на овој предлог и разновидноста на значењата што може да ги добие тој во зависност од контекстот на употреба претставуваат обемен волумен на информации со кои се судира изучувачот и за чие усвојување му се потребни труд и време. **Обемниот број нови информации** е еден од факторите кои влијаат на (не)употребата на предлогот *à*. На овој фактор се надоврзуваат бројни потфактори, како на пр. фактот дека нему не му соодветствува само еден конкретен предлог во македонскиот јазик и дека не може да се воспостави затворен систем на просто соодветство помеѓу предлогот *à* и еден предлог во македонскиот јазик. Во француско-македонскиот речник (Атанасов et alii, 1992), на пример, се наведени предлозите *на, во, до, со, по, за*, или поточно 6 предлози, што може да се јават како еквиваленти на предлогот *à* во различни контексти.

Друг битен фактор е **јазичната интерференција**, или **меѓујазичното влијание**, познато

и како позитивен и негативен **трансфер** кој најчесто се јавува на релација од мајчиниот кон странскиот јазик или, поретко, на релација од првиот странски јазик кон вториот странски јазик. Јазичната интерференција има огромно влијание врз оформувањето на т.н. **меѓујазик** (interlanguage). Тргувајќи од анализата на грешките што ги прави ученикот при учењето друг (странскиот/вториот) јазик, Селинкер (Selinker, 1972) го претставил меѓујазикот како посебен јазичен систем кој може да се смета за посредна етапа на патот кон усвојувањето на другиот јазик. Меѓујазикот се разликува од мајчиниот јазик и од јазикот што се изучува, се темели врз правилата од првиот (мајчиниот јазик), но се менува под влијание на правилата што важат за другиот јазик. Неговата променливост се стабилизира паралелно со доближувањето до структурата на странскиот јазик и со нејзиното постепено усвојување.

Всушност, употребата или неупотребата на предлогот *à* може во голема мера да ги отслика разликите и сличностите помеѓу францускиот и македонскиот јазик и да посочи на разликите во когнитивните претстави на родените говорители на овие јазици за просторот и времето. Начинот на кој што тие го обликуваат своето сфаќање на просторот, на времето, на различните односи што се воспоставуваат во секојдневието е запишан во јазикот. Веројатно затоа Астолфи заклучува дека учењето не подразбира само акумулирање нови знаења туку и преобразување на начините според кои го сфаќаме светот (Astolfi, 2001).<sup>39</sup>

### 3. Тенденции во (не)употребата на предлогот *à*

Изразните тенденции на македонските изучувачи на францускиот јазик даваат добар приказ за состојбата околу правилната или неправилната употреба на предлогот *à* во македонско-францускиот меѓујазик.

Една од главните тенденции, особено кај изучувачите со ниво А2-Б1, е неоправданата употреба на предлогот *à* во структури кои претставуваат калка/пресликување/буквален превод на структури за кои македонскиот јазик бара употребување индиректно преоден глагол и предлог *на* со дативна вредност, а францускиот јазик директно преоден глагол: *J'aide à ma mère* (според: *И помагам на мајка ми*) наместо правилното *J'aide ma mère*; *Je lui remercie au voisin* (според: *Му благодарам на соседот*) наместо *Je remercie le voisin*, или пак, неупотребата на предлогот *à* за сметка на употребата на друг предлог, на пр. *J'aime jouer avec des jeux vidéo* (според *Сакам да играм со видео игри*) наместо *J'aime jouer aux jeux vidéos*; *Cela est interdit pour les enfants de moins de 8 ans* (според *Ова е забрането за деца под 8 години*) наместо *Cela est interdit aux enfants de moins de 8 ans*.

Ова недвосмислено укажува дека францускиот и македонскиот јазик или француските и македонските говорители имаат различна концептуализација на светот што нè опкружува, што широко ги отвара вартите за настап на она што се нарекува позитивен и негативен трансфер.

Негативниот трансфер е особено нагласен во случаите кога разликите помеѓу францускиот и македонскиот јазик се видно изразени и тоа по правило го отежнува совладувањето на употребата на француските предлози, општо, а посебно на предлогот *à*. Позитивниот трансфер пак, поволно влијае на совладувањето на правилната употреба на предлогот *à*, но за жал присутен е само за некои значења. Едно од тие значења е посесивното значење.

39 « Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son stock de savoir, c'est aussi transformer ses façons de penser le monde » (Astolfi 2001).



### 3.1. (Не)употреба на предлогот *à* за искажување посесивно значење

Посесивната релација во францускиот јазик може, покрај други средства, да се изрази со два предлога : *à* и *de*. *Ce livre est à Marie. / Le livre de Marie.* (Книгавата е **на** Марија/ Книгата **од** Марија). Ексерцираниот материјал покажува дека совладувањето на употребата на предлогот *à* со вакво значење е релативно лесно и брзо, веројатно затоа што посесивното значење во македонскиот јазик може да се изрази на сличен начин, поточно со употреба на предлозите *на* и *од*, најчестите македонски еквиваленти на предлозите *à* и *de*. Сметаме дека тука влегува во игра позитивниот трансфер, и дека формалната сличност на моделот во македонскиот јазик го олеснува усвојувањето на употребата на предлогот *à* со посесивно значење.

### 3.2. (Не)употреба на предлогот *à* за искажување просторно значење

#### 3.2.1. *À* vs *DANS*

Просторното значење, како едно од основните значења на предлогот *à* во францускиот јазик најчесто се употребува во контексти што означуваат место сфатено како целна точка на некое дејство, поставеност 'врз нешто', насока на движење, временско и/или просторно растојание и сл.

На предлогот *à*, кога е тој употребен со просторно значење, може да му соодветствуваат различни македонски предлози, но најчесто се работи за *на* и *во*. Овие два предлога во македонскиот јазик, покрај тоа што развиле нови значења, гочуваат своето основно, просторно значење, но ваквата двојна можност честопати е извор на несигурност при изборот на предлогот *à* како нивен еквивалент. Така, во писмената продукција, изучувачите на францускиот јазик со ниво А2-Б1 имаат тенденција да го употребат предлогот *dans* (*во*, *во*): *Je vis/J'habite dans Skopje* (според: *Живеам во Скопје*) наместо *J'habite à Skopje*. Но со оглед на честотата на употребата на предлогот *à* кога прилог за место е име на некој град, ваквата дилема исчезнува штом ќе се надмине почетното ниво на изучување на францускиот јазик. Неупотребата на предлогот *à* е веројатно мотивирана од негативниот трансфер, поточно од начинот на кој француските и македонските говорители го согледуваат просторот.

Според француската граматика *Le bon usage*, предлогот *à* го согледува местото (одредиштето) како точка, а предлогот *dans* како волумен (Grevisse 1988 : 1522). Значи во реченицата *Je vis à Skopje* (*Јас живеам во Скопје*) просторот што го зафаќа градот се согледува како точка, без изразени димензии. Македонскиот еквивалент на оваа реченица го содржи предлогот *во*, чие просторно значење се определува како 'наоѓање внатре во некоја средина' (Конески, 1987: 509). Со предлогот *во* пак, во реченицата *Јас живеам во Скопје*, градот се согледува како простор со три димензии, како волумен. Оттука веројатно и тенденцијата што ја има нашата целна група со ниво А2-Б1 да го употреби предлогот *dans* наместо *à* во реченицата од типот *J'habite dans Skopje* и притоа да направи грешка. Сепак, зачестената употреба на реченици од ваков тип при вежби за сопствено претставување на француски јазик придонесува за брзо совладување на употребата на предлогот *à* во ваков контекст.

Дека концепцијата на просторот има важна улога во изборот на предлогот покажуваат и честите погрешни реализации од типот *J'ai mal dans le ventre* (според: *Имам болка(а) во стомакот, Ме боли стомакот*) наместо правилното *J'ai mal au ventre* или *Le sang me monte dans la tête* (според: *Крвта ми се качува в глава*) наместо *Le sang me monte à la tête*. И во овие два примера, македонскиот говорител ја сфаќа целната точка (стомакот, главата) како затворен



простор со одреден волумен, поточно со три димензии, па оттаму и тенденцијата за употреба на предлогот *dans* со кој во францускиот превод ќе се калкира македонскиот модел.

Недоволно развиеното чувство за разликување на *à* и *dans* доаѓа до израз во структури кај кои постојат нијансирани разлики во нивното просторното значење според кое, како во следниве примери, местото се согледува како простор/домен, односно како институција. Така, при превод на француски јазик на речениците *Влегувам в/во куќа(та)/ Влегувам во Куќата/ Домот на уметниците, Одам в/во градина(та)/ Одам во Градината X, Работам в/во кино, Работам во киното X*, би требало да се добие : *Entrer dans la maison / Entrer à la maison des artistes, Aller dans le jardin / Aller au Jardin des plantes, Travailler dans le cinéma / Travailler au cinéma Pathé*. Но, примерите во ексцерпираниот материјал покажуваат дека во писменото изразување на македонските изучувачи на францускиот јазик, речиси без исклучок се употребува предлогот *dans* кој им соодветствува на предлозите *в, во* и ја неутрализира дистинкцијата простор/домен : институција . Ова, од своја страна, повторно укажува на негативен трансфер од мајчиниот јазик. А разликата во значењето што постои помеѓу предлозите *à* и *dans* употребени во вакви примери тешко се согледува и совладува дури и на повисоко ниво на познавање на францускиот јазик.

За разлика од ова пак, еден друг пример покажува дека македонските изучувачи на францускиот јазик речиси инстинктивно го поврзуваат предлогот *dans* со значењето 'наоѓање внатре во некоја средина' и дека потешко ги диференцираат значењата што тој може да ги стекне во даден контекст. На барањето да се преведе реченицата *Го земам апаратот и заминувам на прошетка низ Париз*, исходот беше различен. Резултатите што ги сумираме во Табела 1 покажуваат дека во ниеден превод не е употребен предлогот *dans* и дека за сметка на овој предлог во најголем процент од случаите неправилно е употребен предлогот *à*, а во помал процент предлошките изрази *à travers* и *autour de*, кои најчесто им соодветствуваат на *низ* и на *околу* во македонскиот јазик. Употребата на предлогот *dans* во примерот на француски јазик веројатно се оправдува со тоа што градот се сфаќа како тродимензионален простор низ кој може да се циркулира.

Реченица за преведување	Очекуван резултат	Добиен резултати
<i>Го земам апаратот и заминувам на прошетка <b>низ</b> Париз</i>	<i>Je prends mon appareil photo et je vais me balader <b>dans</b> Paris.</i>	... <b>à travers (de)</b> Paris (15% од преводите)
		... <b>autour de</b> Paris (5% од преводите)
		... <b>autours</b> Paris (5% од преводите)
		... <b>à</b> Paris (70% од преводите)
		Непреведена реченица (5% од преводите)

Табела 1

### 3.2.2. À vs SUR

Според погоре спомнатата француска граматика *Le bon usage*, со предлогот *sur* местото се согледува како површина. Во македонскиот јазик, согледувањето на местото како површина се реализира со предлогот *на* кога тој укажува „на положба згора врз нешто“ (Конески 1987 : 519). Така, како еквивалент на реченицата *Се качувам на таван* или *Живеам на трети кат*, во писменото изразување ја регистриравме употребата на *sur* за сметка на предлогот *à* : *Je monte sur le grenier, J’habite sur le troisième étage* или помалку вообичаеното *Je monte sur le cheval*, наместо правилните *Je monte au grenier, J’habite au troisième étage* или *Je monte à cheval*. Во примериве, *таванот*, *катот* и *коњот* македонскиот говорител повеќе ги согледува како дводимензионална површина (должина и ширина) врз која тој треба да се најде, а помалку како целна точка до која тој треба да стигне. Оваа разлика во сфаќањето на просторот веројатно може да објасни зошто во примери од ваков тип почесто ја регистриравме употребата на *sur*, а не употребата на *à*.

### 3.2.3. (Не)употребата на предлогот à со временско значење

Временското значење е едно од изведените значења на предлогот *à* и се појавува, се разбира, во соодветен контекст. Доколку од целната група се бара да се преведат речениците *Доаѓам во 6 часот, Дојдоа на пладне, Работи од 3 до 6 часот* најчесто се добива реченица со правилна употреба на предлогот *à*: *Je viens à 6 heures./ Ils sont venus à midi. / Il travaille de 3 heures à 6 heures*. Меѓу ексцерпираниите примери од ваков тип, освен еден изолиран случај од типот *J’arrive dans 6 heures*, кај изучувачите со ниво А2-Б1 не регистриравме употреба на друг предлог на местото на предлогот *à*, иако од примерите може да се види дека тој им соодветствува на 3 македонски предлози: *во, на, до*. На нивото Б2, без исклучок забележавме правилна употреба на предлогот *à* во вакви примери. Меѓутоа, при преведување на речениците *По доаѓањето на пролетта сè се смени. / Тој дојде на власт по смртта на татка си*, во најголем број случаи беше употребен предлогот *après*, поточно варијантите *Après la venue du printemps, tout a changé/ Après la mort de son père, il est venu au pouvoir*. Речиси и да не забележавме примери во кои наместо предлогот *après* е употребен предлогот *à*, кој исто како и *après* може да искаже последователност во временска смисла. со таа разлика што *à* воведува информација за непосредност во последователноста. (*À la venue du printemps, tout a changé/ À la mort de son père il est venu au pouvoir*.) Со оглед на вакавата нијанса во значењето која не е содржана во предлогот *по*, и тука доаѓа до израз негативниот трансфер и тенденцијата за калкирање на македонскиот модел при преведување на француски јазик. Така, последователноста во времето која е изразена со предлогот *по*, и целната група со ниво Б2 почесто ја поврзува со францускиот предлог *après*, отколку со предлогот *à*.

Кога треба да се укаже на еден момент во времето, на пример *На враќање, На тргнување*, кај обете целни групи преовладува тенденцијата за употребување временски сврзник, на пример: *lorsqu’il rentrait ... (= кога се враќаше...), lorsqu’il partait... (= кога заминуваше...)*, но не и составот од предлог *à* и соодветна именка, на пример *au retour, au départ* итн.

Примерите со (не)употреба или погрешна употреба на предлогот *à* и нивната анализа може во голема мера да ги посочи тендециите што преовладуваат при писменото изразување на француски јазик со цел да се продолжи со типологизацијата на грешки и да се помогне во

нивното објаснување, на што веќе имаме укажано (Babamova 2013 : 149-159). Резултатите од таквата анализа треба да послужат како основа за подготовка на вежби кои ќе му овозможат на изучувачот на францускиот јазик да ги согледа разликите во начинот на кој францускиот и македонскиот јазик ја отсликуваат стварноста и постепено и систематски да ја усвои правилната употреба на предлогот *à*. Во моментов има многу малку истражувања во врска со анализата на грешките што ги прават македонските ученици и студенти при писмено или усно изразување на француски јазик. Сметаме дека нивното проучување може да помогне во изработката на педагошки материјал кој ќе биде адаптиран на потребите на македонските изучувачи на францускиот јазик.

#### **Користена литература:**

Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.

Атанасов, П. et alii. (1992). *Француско-македонски речник*. Скопје: Македонска книга, Просветно дело.

Babamova, Irina (2013). "Sur les types d'erreurs dans la production écrite en FLE chez les apprenants macédoniens au niveau universitaire". In: Dincă, D., Manolescu, C. (éds.). *La Formation professionnelle des futurs enseignants de FLE: enjeux et stratégies dans la zone Europe centrale et orientale* (p. 149-159). Craiova : Editura Universitaria.

Grevisse, M. (1988). *Le bon usage. Grammaire française*. Paris : DUCULOT.

Конески, Б. (1987). *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Култура.

Melis, L. (2003). *La préposition en français*. Paris : Ophrys.

Réquédat, F. (1980). *Les constructions verbales avec l'infinitif*. Paris : Hachette.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. In : IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (p.209), 10:3.

<http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>

**д-р Ирина Бабамова** е вонреден професор на Катедрата за романски јазици и книжевности и на Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Подрачја на професионален интерес: Контрастивна граматика на францускиот и на македонскиот јазик, Теорија на преведувањето и на толкувањето, Преведување од француски на македонски јазик.

## Изражување на функциите на Present Simple и Present Continuous во меѓујазикот на македонските изучувачи на англискиот јазик

Драгица ЗДРАВЕСКА  
ООУ „ Кирил и Методиј ” Прилеп , Република Македонија  
jordanoskadragica@gmail.com

### Апстракт

Во овој труд се дава опис и анализа на употребата на формите на англиското сегашно просто (СП) и сегашно трајно (СТ) време (Present Simple и Present Continuous) во сите карактеристични функции од страна на македонските ученици. Се користат податоци добиени од тестовите на 120 испитаници. Се прикажува процентот на нивна правилна употреба, но и процентот на генерализација на двете форми. Целта е да се потврди или модифицира појдовната хипотеза која се однесува на генерализацијата на СТ формите кај функциите изражување на состојба и хабитуалност и потхипотезата за генерализација на формите во специјалните функции. Се прикажува процесот на усвојување на формите од ниво на ниво преку приказ на процентот на правилни и неправилни употреби како и приказ на употребата кај поделните функции. Со истражувањето се добиваат сознанија за процесот на усвојување, за внатрешно и надворешнојазичните влијанија, за проблемите и тешкотиите со кои се соочуваат учениците. Ваквите истражувања ги потенцираат проблемите но со тоа предлагаат и можни решенија и упатства за наставниците за поцелисходни инструкции при подучувањето.

**Клучни зборови:** СП форма, СТ форма, функционална дистрибуција, прототипни употреби, генерализација

### Abstract

What is presented in this research paper is a description and an analysis of the usage and functional distribution of the English Present Simple and Present Continuous forms in the interlanguage of Macedonian learners. The research results are based on the data collected from 120 examinees. The graphs show the percentage of correct usage and generalization of both structures. The aim is to either confirm or modify the basic hypothesis which states that PC forms are generalized when used to express habituality and state. The sub hypothesis focuses on the choice of forms when used to express special functions. The presentation and the explanations of the percentages of correct and generalized usage in all functions further clarify the way structures are learned. The factors that directly influence the acquisition process are interlingual and intralingual, actually L1-L2 transfer (influence) and developmental stages in L2 acquisition. This research is practical in a sense that the results clarify certain issues for the teachers and show them where the basic weaknesses are. By doing so teachers would see the broader perspective and find ways to teach the structures in a more meaningful way.

**Key words:** PC form, PC form, functional distribution, usage of forms, structures, generalization

## 1. Тема, цел и опис на истражувањето

Тема на овој труд е анализа и опис на функционалната дистрибуција на структурите за изразување сегашно време во англискиот јазик. Станува збор за формите за изразување сегашно просто (СП) и сегашно трајно време (СТ) или во англиски формите за Present Simple и Present Continuous. Во контролните тестови преку два типа вежби се разгледува реализацијата на двете испитувани форми. Во првата вежба учениците треба да избираат една од понудените (СП или СТ) форми и да се одлучат за несоодветниот избор во дадените реченици, додека во другата вежба глаголот е даден во инфинитив и учениците самостојно ја впишуваат формата водени од контекстот и ситуацијата.

Истражувањето вклучува 120 испитаници на возраст од 11 до 15 години, значи 30 испитаници од секое ниво- A1, A2, B1, B2 (според Европската референцијална рамка за јазици). Учествуваа ученици од 5 одделение до прва година средно училиште. Тестовите наменети за истражувањето учениците ги работеа на дополнителните часови во присуство на наставниците. На сите претходно им беше даден унифициран тест за утврдување на нивото на познавање на јазикот. Истражувањето беше спроведено за да се проверат и дополнително да се појаснат резултати добиени од анализа на корпусот на меѓујазикот на македонските говорители (МКАМ), но и да се прошират сознанијата за начинот на кој учениците ги користат ПС и ПТ формите во сите функции во кои тие можат да се користат. Функциите кои се анализираат се следните:

а) За СП: изразување на состојби, хабитуални дејства, факти / вистини, фиксен распоред во иднината (агенда), историски презент;

б) За СТ: изразување на моментен презент, актуелизиран презент (период околу моментот на зборување), привремени т.е временски ограничени дејства, план и намера во иднината(агенда) и експресивна функција;

Акцентот е на разликите во значењата при употребата на двете диференцирани форми во англискиот јазик, а резултатите треба да покажат колку учениците ги препознаваат тие разлики и како ги поврзуваат формите со соодветните функции. Во македонскиот јазик има само една форма за сегашно време која ги покрива функциите на двете диференцирани форми во англискиот и токму ваквото разграничување претставува една од причините за нивната несоодветна употреба. Освен првиот јазик како причина за грешки се јавува и развојниот процес поточно фазите низ кои минуваат учениците кога усвојуваат одредени структури од J2 (Seville-Troike 2006: 42).

Појдовна хипотеза е тврдењето дека СТ формите ќе се генерализираат, што значи несоодветно ќе се употребуваат за функции кои им одговараат на СП формите. Тоа се функциите изразување состојба и хабитуалност. Се очекува во почетните нивоа да има повисок процент на генерализации кој ќе се намалува кај повисоките степени на познавање на јазикот (B1 и B2). Како потхипотеза се поставува претпоставката дека и двете форми ќе се генерализираат при изразувањето на специјалните функции, особено експресивната функција и функцијата изразување на рутинска идност. Резултатите треба да дадат податоци кои ќе ги потврдат или одречат хипотезите.

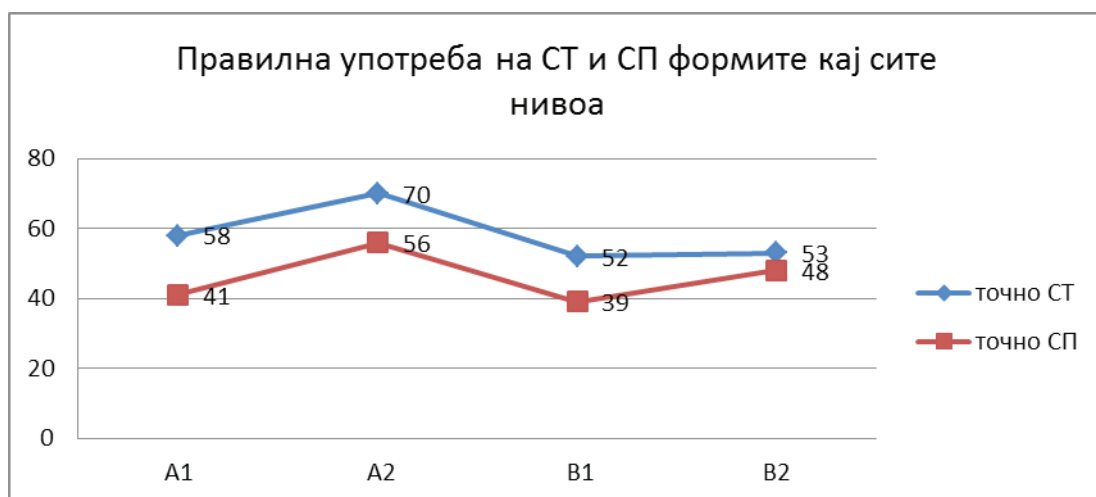
Резултатите и анализата во трудот се претставени на следниот начин:

- 1) Во одделни графикони се прикажани процентите на правилна употреба на СП и СТ формите и процентите на генерализација кај секое ниво. Графиконот на едноставен начин го покажува растот или опаѓањето по што следат објаснувања и анализи.
- 2) Во две табели поодделно се прикажани и процентите на правилна употреба на формите за секоја функција од ниво А1 до Б2. Ваквата споредба има повеќекратна намена- од една страна се утврдува во кое ниво има најголеми отстапувања кога во фокусот е само една функција, но и се утврдува која функција се издвојува според бројот на процентуално најточни примери или според процентот на најчести отстапувања .

Заклучокот кој следи по презентацијата на табелите ги сумира резултатите и дава одговор на појдовната хипотеза и потхипотезата. Тука се дадени и извесни импликации за наставата и предлози како се подобри процесот на предавање и учење на структурите за изразување сегашно време.

## 2. Опис и анализа на резултатите од тестовите

Во овој дел се претставени графиконите кои го покажуваат процентот на соодветно и несоодветно употребени форми ( т.е. на генерализации) од вкупниот број на избројани глаголи. Првично, важно е да се нагласи дека за истражувањето се користени два теста, пониско ниво за учениците од 5 и 6 одделение и повисоко ниво за ученици од 7, 8 одделение и прва година. Типот на вежбите и бројот на примерите е ист, а има и реченици кои се јавуваат и во двата теста. Она што ги разликува, освен варијациите во изборот на вокабуларот и извесни лексички структури, е присуството (т. е. отсуството) на типичните прилози за фреквенција кои се поврзуваат со и сугерираат употреба на СП и СТ формите. Кај повисокото ниво побројни се и примерите за специјални употреби кои во пониското ниво се среќаваат само со два примери (по еден во двата типа вежби).



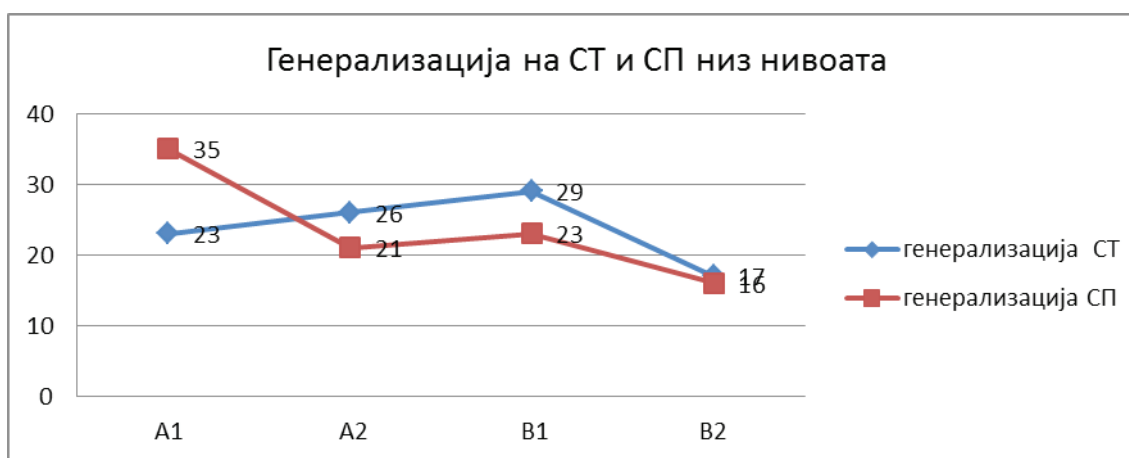
Графикон 1. Приказ на правилна употреба на СП и СТ формите од А1 до Б2

Графиконот 1 ја покажува правилната употреба на формите кај сите нивоа. Највисок процент на правилна употреба на СП формата има во нивото А2 додека кај другите нивоа процентот



е приближно ист и не е повисок од 60. Оваа форма во наставата се воведува многу рано и во прототипни контексти, па потоа се проширува доменот на нејзината употреба. На оваа форма и се придава голема важност, се инсистира на детални објаснувања и многу се вежба, зашто наставниците знаат и очекуваат учениците да имаат тешкотии и со реализацијата на формата и со употребата. Сепак, резултатите од тестовите покажуваат дека учениците не ја совладуваат целосно ни во повисоките нивоа. Причините за добиените резултати се повеќекратни. Најпрво во тестови од ваков тип каде е дадена само реченица контекстот може да биде недоволно јасен или разбран двосмислено. Во вежбата каде се понудени само двете форми како опции изборот е потесен и е на извесен начин контролиран. Од учениците се бараше да го препознаат контекстот, да ја согледаат ситуацијата и да се определат за една форма. Во другата вежба избираат и употребуваат форми за кои мислат дека се соодветни што доведува до други грешки. Учениците од пониските степени ги користат и двете форми наизменично во ситуации кога или не го разбираат значењето на глаголот или пак го среќавале само во одредени ситуации па го генерализираат во таа употреба. Друга причина може да биде избирање на форма базирана на најблиското опкружување на глаголот и занемарување на целосната ситуација или пак поведување по дадената форма на друг глагол што се јавува во реченицата.

СТ формата, од друга страна, покажува поголем процент на правилни употреби во сите нивоа со највисок процент во А2. Неочекувано е дека процентот кај повисоките нивоа опаѓа што според добиените резултати се должи на генерализацијата на СП формата во специјалните функции. На резултатот влијае и воведувањето на други форми (минато просто време) во контексти каде се очекува СТ

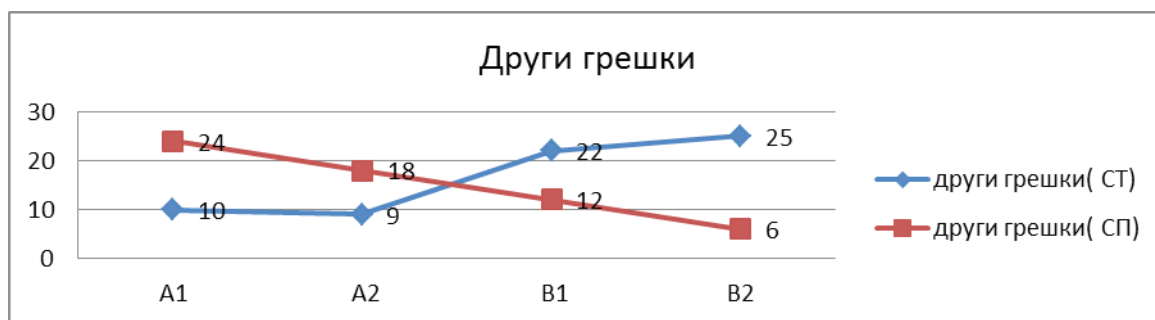


Графикон 2. Приказ на генерализирани форми од А1 до Б2

Графиконот 2 го покажува процентот на генерализација на двете форми. Се тргнува од претпоставката дека поголем ќе биде процентот на генерализација на СТ формата при изразување хабитуалност и состојба. Тоа е и случај кај сите нивоа освен кај А1 каде поголем процент на генерализирани форми има кај СП формите (35%). Според Елис (Ellis, 1994: 121) во процесот на усвојување очекувано е учениците на почетокот да користат една форма во сите контексти (категоријална употреба) пред да воведат и друга форма па да ги користат наизменично. Во нивото А1 учениците ја користат СП формата во сите контексти што резултира со висок процент на генерализации. Во другите нивоа ги користат и двете форми наизменично. Се претпоставува дека процентот на правилни употреби ќе се зголемува но тоа не е случај.



Споменав дека во нивото Б1 учениците добиваат тестови во кои ситуациите, изборот на глаголи и прилози за фреквенција се помалку очигледни. Учениците експериментираат со формите особено во контексти кои им се непознати. Во извесни случаи се придржуваат кон правилата, но не ги познаваат исклучоците кои се однесуваат на употреби различни од прототипните. Типичен пример е употребата на глаголот 'have' со СП форма дури и кога ситуацијата налага СТ форма за изразување на моментно дејство. Учениците глаголот го знаат како статичен па го ограничуваат само на СП формата во која обично се јавуваат статичните глаголи. Во почетните степени учениците знаат помал број на форми и затоа се генерализираат само СП и СТ формите, но во повиските нивоа ситуацијата се усложнува. Учениците усвојуваат и други форми( форми за минато време, перфект итн) па ги користат и нив каде мислат дека се соодветни. Графиконот 3 го покажува тоа.



Графикон 3. Приказ на други грешки

Сината линија во графиконот се однесува на форми кои се користат наместо СТ формата. Тоа се најчесто формите за минато просто време, неколку примери со минато трајно време и идна форма со 'will'.

Можната причина за грешките е двосмисленоста на реченицата која со ограничен контекст (само реченица без поширок текст) учениците ја толкуваат на поинаков начин од интенцијата на истражувачот, односно како завршено дејство. Тоа е еден од недостатоците на овој вид на еднократно истражување, но сепак ваквите показатели даваат индикации за пофокусирани понатамошни истражувања.

### 3. Опис на употребата на формите во поединечни функции

Во овој дел од трудот дадени се податоците од правилната употреба на СП и СТ формите во сите функции.. Целта е со добиените резултати да се докаже потхипотезата која се однесува на прототипната и специјалната употреба.

Табела 1. Правилна употреба на СП формите во сите функции прикажани во проценти

ниво	Состојба %	Хабитуалност %	Факти %	рутинска идност-агенда %	Наративен презент %
A1	50	43	40	40	38
A2	65	65	58	68	39
B1	68	68	58	69	39
B2	88	64	100	77	63

Процентите покажуваат која функција на СП формата учениците најдобро ја познаваат и најправилно ја употребуваат, и колку процентот на правилна употреба се зголемува од ниво до ниво. Најголем процент на правилна употреба е кај функцијата изразување на факти за која во Б2 има дури 100 % точност, по што следи функцијата изразување на состојба. Учениците научуваат кои глаголи најчесто се користат за изразување на состојба (*'She lives in Skopje'. 'The castle stands next to the road'*) и соодветно употребуваат кога се јавуваат во типични ситуации. Значителен е процентот на генерализации на СТ формите за изразување на хабитуалност, учениците се колебаат за употребата, особено во примери како следниов:

1. *I want to be successful and rich and that is why I \_\_\_\_\_ (attend) the best school in town and I \_\_\_\_ (do) sports.* 'Сакам да бидам богат и успешен и затоа (одам/ учам) во најдоброто училиште во градот и (тренирам) различни спотрови.'
2. *It's the same old story. I work / am working a lot and I am sleeping/ sleep for 3 hours only.* 'Истата приказна. Работам многу и спијам само три часа.'

Во македонскиот јазик овие примери имаат преводни еквиваленти кои се во имперфективна форма која учениците ја поистоветуваат со трајната форма (present continuous) во англиски јазик. Оттаму зачестеноста на ваквата употреба. Се забележува пораст во процентот на правилна употреба кај рутинска идност и наративен презент што се должи на фактот што учениците веќе ги среќаваат формите во повеќе различни функции. Иако можеби ваквите форми не се експлицитно објаснувани на часовите истите се среќаваат во текстови и разни активности за слушање, а и во извори надвор од наставата. Најтипичен пример за употреба на наративниот презент е во спортски коментари, прераскажани кратки приказни и анегдоти што често се среќаваат.

Табела 2. Правилна употреба на СТ формите во сите функции прикажани во проценти

Ниво	Моментен презент %	Околу момент на зборување %	Привремени дејства %	Иден план / намера %	Експресивна функција %
A1	50	73	73	58	28
A2	86	75	84	79	15
B1	65	21	80	41	22
B2	80	65	97	24	38

Прототипни функции за СТ формите се изразување на моментен презент и дејства околу моментот на зборување. Претпоставката е дека кај овие функции процентот на правилни употреби ќе биде поголем во споредба со специјалните функции. Резултатите кај двете функции покажуваат неочекуван пад во нивото Б1. Реченците се различни за ниво 1 (примерите 3 и 4) и ниво 2 (примерите 5 и 6).

3. *We are in our new kitchen. Mum is cooking / cooks dinner, my favourite dish-pizza.* 'Ние сме во кујната. Мама готви вечера, пица, моето омилено јадење.'
4. *Can I please talk to Dejan? No, I am afraid not. He \_\_\_\_\_ (have) a bath at the moment.*

‘Може ли да зборувам со Дејан? За жал не. Тој (се капи) во моментов’.

и ниво 2

5. *I am afraid he can't answer the phone right now. He is working / works on the computer at the moment.* ‘За жал тој не може да се јави во моментов. Работи на компјутер’

6. *She is not in the office at the moment. She \_\_\_\_\_ (have) a meeting.* ‘Во моментот тој не е во канцеларијата. Таа (има ) состанок.’

Речениците се слични, во нивото 2 и во двете има експлицитен прилог за време (‘at the moment’, ‘now’) а глаголот ‘have’ се јавува и во двете нивоа. Сепак во нивото Б1 најголем број од учениците го користат глаголот ‘have’ со СП формата (примерот 6). Претпоставката е дека, како што беше кажано погоре, учениците нерадо ги користат статичните глаголи во прогресивна форма што значи дека само парцијално го разбираат правилото. Голем е процентот на грешки (пример 7) за функцијата дејства околу моментот на зборување.

7. *He is focused on his work. He \_\_\_\_\_ (write) his third novel.* ‘Тој е фокусиран на работата. Го (пишува) третиот роман.’

Учениците ја користат формата за минато просто време во околу 80 % од вкупниот број примери што доведува до резултат од само 21% точност во ниво Б1.

Кај функцијата изразување на привремени дејства растот е пропорционален со зголемување на нивото. Функцијата изразување на намера (пример 8) покажува неочекуван резултат, само 24 % точност. Најголем е процентот на генерализирани СП форми. Ваквиот избор е донекаде оправдан зашто идност се искажува и со СП време, иако не намера или план, функција која учениците во оваа реченица очигледно не ја препознаваат. Има и процент (околу 12%) на одговори со формата за идно време ‘will’ одговор кој без доволно контекст е можна опција. Со оглед на тоа дека оваа функција е претставена со само една реченица резултатот се зема со извесна резерва

8. *My friend \_\_\_\_\_ (come) to see me all the way from Bulgaria. He will be here on Monday.*

Конечно, експресивната функција покажува континуирано мал процент на точни одговори заради генерализација на несоодветни СП форми (пример 9). Претпоставка е дека учениците не ја препознаваат оваа функција, заради тоа што во наставата се воведува подоцна но можно е и погрешно да ја толкуваат заради прилогот ‘over and over again’ кој го изедначуваат по значење со ‘always’.

9. *I have told her millions of times but she \_\_\_\_\_ (ask) the same question over and over again. It drives me crazy.* ‘Сум и кажала милион пати но таа повторно ме прашува. Тоа ме излудува’.

#### 4. Заклучок

Целта на ова истражување е да се анализира однесувањето на целните структури, СП и СТ формите, кои ги изразуваат сегашното просто и сегашното трајно време во англискиот јазик. Се тргнува од претпоставката дека СТ формите ќе се генерализираат во контексти каде соодветна и очекувана е СП формата, а тоа се функциите изразување на состојба и хабитуалност. Тоа е и основната, појдовна хипотеза на ова истражување која, според резултатите, се покажа точна. Поголемиот процент генерализации на СТ формата е за изразување хабитуалност. Една од причините за генерализација е поистоветувањето на македонската имперфективна форма со трајната форма од глаголот во англискиот јазик (ова е преносна грешка) но влијание имаат и

развојните фази во процесот на усвојувањето на структурите и нивните функциите во процесот на учење втор јазик (J2). Генерализација на СП формите се јавува главно во експресивната функција, а процентот на несоодветна употреба во други функции е многу помал. Потхипотезата се однесува на специјалните функции и на очекуваните отстапувања при нивна реализација. Најголем процент на генерализации има во експресивната функција (СП форма наместо СТ форма) и наративен презент (СТ форма наместо СП). Се јавуваат и голем процент употреби на формите за минато просто време, но бидејќи тие не се фокус на истражувањето посебно не се анализираат. Забележителен е растот на процентите на точни употреби од ниво на ниво што потврдува дека учениците после фазата на категоријална употреба и фазата на слободна варијабилност почнуваат да ја консолидираат употребата. Систематичност и стабилизација сепак не се достигнува, барем не кај резултатите од конкретно истражување. Земајќи во предвид дека речениците се дадени изолирано, со малку контекст и објаснување на ситуацијата, добиените резултати не даваат целосна слика и конечни одговори на прашањата но даваат насоки и отвораат простор за дискусија. Предноста е што даваат важни импликации за наставата. Ова истражување покажа врз основа на емпириски материјал дека на учениците им е тешко да ги поврзат формите со функциите во англискиот јазик. Тоа е особено изразено на А2 и Б1 ниво, но проблемот се јавува и на повисок степен. Наставниците треба да бидат свесни дека мешањето на формите и на функциите на двете сегашни времиња е очекувано и е дел од природниот процес на усвојувањето. Тие не треба да ги обесхрабруваат учениците во експериментирањето зашто после фазата на експериментирање следи фаза на стабилизација и систематизација во која учениците ќе научат правилно да ги користат и двете форми. Сепак, наставниците треба секогаш да ги водат учениците низ процесот на учење и треба да им помогнат да ги увежбуваат сите функции на PS и PC (особено непрототипните) со соодветени вежби и активности.

#### **Користена литература:**

- Richards, J. (1974). *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gass, M. S & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
- Saville - Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

**м-р Драгица Здравеска** е наставник по англиски јазик во основно училиште во Прилеп. Работи на различни проекти од областа на образованието како што се користење ИКТ во наставата и работа со млади ученици. Посебно поле на интерес и се истражувања од областа на усвојување на втор јазик, англиска граматика, методологија и методика на предавање на странски јазик.

## Учењето на францускиот како втор странски јазик кај деца од 4-7 годишна возраст во Р. Македонија

Јулија ЗИСОВСКА

Интернационални училишта НОВА – Скопје, Република Македонија

jzisovska@gmail.com

### Апстракт

Усвојувањето на странски јазици од рана возраст носи многу бенефити (на пр. Mechelli et al. 2004). И покрај тоа, постојат родители кои сметаат дека воведување на странски јазик (кај деца на рана возраст од 3 до 7 години), а посебно на втор странски јазик, би можело да го попречува академскиот и пред сè јазичниот развој на нивните деца, како и да претставува оптеретување и да предизвика отпор кон учењето. Со овој труд, преку преглед на некои од истражувањата водени на слична тема, како и со краток осврт на истражување водено со деца на рана возраст, кои изучуваат два странски јазици - англиски и француски, би сакле да покажеме дека тоа не само што не е штетно, туку би можело да има и позитивно влијание. Имено преку повеќе јазични активности од различен тип, на пример пишување едноставни реченици, куси пасуси, како и практикување едноставна конверзација целосно на француски може да се забележи дека напротив, тие сосема солидно ги совладуваат содржините и уживаат правејќи го тоа. При изучувањето на францускиот како странски јазик во оваа фаза на развојот потребно е да се користат посебни методи и пристапи, материјали кои се соодветни и прилагодени на возраста, како и кадар кој е подготвен со ентузијазам и позитивна енергија да ги пренесе своите знаења.

**Клучни зборови:** билингвизам; рано изучување на странски јазик; мултилингвизам; методологија за изучување на странски јазик

### Abstract

Second language acquisition from an early age brings numerous benefits (e.g. Mechelli et al. 2004). Despite such findings, there are parents who believe that the introduction of a foreign language, especially of a second foreign language early in life (ages 3-7) could be an obstacle for the academic, and in particular, for the language development of their children, as well as it could have a negative effect and cause resistance to further learning. In this paper, through a review of some of the studies conducted on a similar topic, as well as a brief reference to the research conducted with children at an early age, who are learning two languages - English and French, we would like to show that learning a foreign language could only be beneficial for the child. It has been noticed that the multiple language learning through different types of activities, as writing simple sentences, short paragraphs, and practice of simple conversations entirely in French is fun and the children enjoy doing it, while gaining a solid knowledge. While studying French as a foreign language at this stage of development it is necessary to use special methods and approaches and materials that are appropriate and adapted to the age.

**Key words:** bilingualism; second language acquisition; foreign language; multilingualism; early age education; methodology for learning a second language on an early age

## 1. Вовед

Знаењето на само еден странски јазик во општеството денес не е доволно. Самиот начин на комуникација и интернетот како еден од најкористените медиуми, го диктираат искачувањето на англискиот јазик на степен на втор мајчин јазик. Несомнено, тоа се забележува и со порастот на бројот на деца кои течно го зборуваат и одлично го користат, за разлика од нивните родители кои имаат потешкотии со истиот. Истовремено, сè повеќе се јавува и потребата за изучување на уште еден странски јазик, како можност за лична надоградба и подобрување на глобалната комуникација.

Иако сето ова им е добро познато на родителите и се стремиме кон едно мултилингвално општество, децата во едукативниот систем почнуваат да учат јазици прилично доцна. Во Република Македонија, до неодамна децата почнуваа со англиски јазик дури на 10-11 годишна возраст, иако тоа сега се менува и англискиот се учи од 6-7 години. Родителите се сепак скептични кога станува збор за учење повеќе странски јазици. Резултатите на едно истражување водено во Р. Македонија покажуваат дека родителите на малите деца на возраст од 4-7 години се скептични кон тоа нивното дете да изучува странски јазик на рана возраст, а посебно втор странски јазик (Lazarova-Nikovska et al., 2013). Најголемиот дел од родителите стравуваат дека може да се појави интерференција со мајчиниот јазик, но и меѓу странските јазици кои се учат. Други пак, стравуваат дека со учењето на странски јазици би им се скратило детството на децата и тие премногу рано би почнале со учење, а би изгубиле од безгрижноста. Понатаму, се плашат дека сето ова може негативно да се одрази на нивниот когнитивен развој, како и на психолошкиот и академскиот развој во другите области.

Таквите стравувања се погрешни. Имено, голем број истражувања кои се водени до сега, најмногу околу билингвизмот на рана возраст (Harley, 1986; Singleton, 1989; Singleton & Lengyel, 1995, Birdsong, 1999, Bialystok 2001 ), укажуваат на огромен број на предности кои ги имаат билингвалните и мултилингвалните деца во однос на своите врсници кои го зборуваат само мајчиниот јазик.

### 1. Подготвеноста на децата за учење на странски јазик и теоријата за критичниот период

Се верува дека уште на тригодишна возраст детето ги има сите интелектуални способности и церебрална флексибилност за да го имитира и да го учи странскиот јазик како и да се вклопи во истиот. Она што е важно за децата е да бидат изложени на рана возраст на странски јазици. И тоа според Коен: 'Колку порано се почне со учење, толку подобро.' (Cohen, 1991:48).

Во областа на истражувања за изучување на втор јазик, се вели дека постои период во животот на човекот во кој учењето на втор јазик е полесно (Brown, 1994; Larsen-Freeman and Long, 1991; Scovel, 1998). Завршувањето на таа возраст која е спомнувана, најчесто се поклопува со возраста на пубертетот, односно до околу 10-12 годишна возраст. Учењето на странски јазици кое почнува по овој 'критичен период' всушност сеуште е реално и можно, но, според истражувањата, сепак, изучувачите имаат недостатоци во знаењето, пред сè во послабата способност да се постигне и имитира *изговорот* на странскиот јазик. (Brown, 1994).

Основите на оваа хипотеза се потпираат на невролошки истражувања кои покажуваат дека мозочните функции стануваат латерализирани после пубертетот. Општо познато е дека постојат две страни на човечкиот мозок – десната и левата хемисфера. Некои јазични функции



се контролирани од десната, додека други се наоѓаат во левиот дел. По пубертетот, јазичните функции во најголем дел се контролирани од левата страна, но се верува дека, пред пубертет, овие функции не се целосно одделени на било кој дел од мозокот и тој е една комплексна еластична маса. Се верува дека до овој период мозокот е како 'сунѓер' кој ги апсорбира сите нови искуства. Ваквата 'апсорпција' од аспект на јазикот на неспецифични локации во мозокот го прави учењето на јазикот (прв, втор, трет јазик), полесно за децата отколку за возрасните и постарите адолесценти (Tarentino Fraternali, 1997).

На темата за билингвизам и мултилингвизмот, како и нивното влијание врз развојот на личноста која почнала со изучување на еден странски јазик на рана возраст, водени се многу истражувања. Тие претставуваат база, врз која и ние понатаму можеме да одиме уште подалеку, гледајќи го влијанието и на мултилингвизмот, како и факторите кои имаат некакво влијание врз самиот процес на изучување.

Од истражувачите, особено голема важност има Елен Бјалисток. Таа е вклучена во истражувањето на различни аспекти на билингвизмот и неговата врска со когнитивниот развој и развојот на писменоста – особено со мали деца. Таа забележува дека билингвалните деца немаат некоја униформно металингвистичка или когнитивна предност, но вели дека раното изучување и постојаната употреба на најмалку два јазици покажува забележително зголемување на способноста на децата да решаваат проблеми кои бараат од нив селективност, на пример кога од нив се бара да занемарат информации кои им се непотребни за да завршат некоја задача. Исто така анализира студии кои ја покажале оваа предност на билингвалните деца над монолингвалните во различни аспекти од размислувањето, вклучувајќи концепти за квантитативност, просторност и решавање проблеми (Bialystok, 2001).

За разлика од неа, пак, некои истражувачи покажуваат дека само лицата кои што биле изложени на странски јазик до седум годишна возраст или порано се способни да достигнат ниво во странскиот јазик кое е поблиско до мајчиниот јазик (Johnson and Newport, 1989). Тие, во едно од своите истражувања имаат оценувано четириесет и шест возрасни кинески или корејски говорители кои што го имаат изучувано англискиот како втор јазик на различна возраст. Истражувањето се состоело од тоа што учесниците требало да ја оценуваат граматичката точност на серија англиски реченици. Тие откриле дека резултатот на оваа задача е директно поврзан со возраста на која секој учесник дошол во САД. Учесниците кои биле изложени на англиски пред седум годишна возраст биле способни точно да ја оценуваат граматичноста на речениците како и оние на кои што англискиот им е мајчин јазик. Но по таа возраст имало негативна корелација меѓу возраста на почеток на изучување на англискиот и резултатот во оценувањето на точноста на речениците.

Ајзенштајн пак (Eisenstein, 1990) испитувала една друга позитивна страна на билингвизмот, покажувајќи дека детскиот билингвизам е позитивно поврзан со општата способност за изучување и други странски јазици понатаму во животот. Таа оценувала англиски монолингвален студент (кој што не бил изложен на втор јазик пред десетгодишна возраст) и билингвален (способен да комуницира на повеќе од еден јазик пред десетгодишна возраст). Учесниците биле тестирани со стандардизиран тест кој што ја мери општата способност за изучување јазици. Учесниците исто така требало да ги презентираат нивните средношколски оценки за странски јазици, универзитетски оценки за странски јазици како и авто-евауација за сопствената способност за изучување јазици. Билингвалците не само што добивале повисоки



оценки во изучувањето на странски јазици од монолингвалците, туку имале и подобри резултати на тестот, а биле и посамоуверени за својата способност за изучување јазици.

Некои претходни студии на билингвални деца имаат покажано дека тие покажуваат побрз развој во некои делови од когнитивниот развој за разлика од нивните монолингвални врстници. Ианко-Ворал (Ianco-Worrall, 1972) истражува некои аспекти од тие согледувања. Всушност таа го тестира согледувањето дека билингвалните деца го разделуваат звукот на зборот од неговото значење порано отколку што тоа го прават монолингвалните. Во нејзината студија биле вклучени триесет африканско-англиски билингвални деца, поделени во две групи: деца од четири до шест години и деца од седум до девет години. Заклучокот кој го донела е дека билингвалните деца достигнуваат стадиум во семантичкиот развој околу две-три години порано отколку нивните монолингвални врстници.

Оттука, можеме да забележиме дека, учењето на втор јазик помага во развојот на металингвистичките способности затоа што го продлабочува искуството на децата за јазиците. Понатаму, монолингвалните деца имаат ограничен број на извори кои што им помагаат да развијат металингвистичка способност. Децата кои употребуваат втор јазик од рана возраст и оние кои учат втор јазик се поспособни да црпат од сопствениот и да го споредуваат со друг јазичен систем. Нивните способности се шират и во други области, па така тие се поспособни за решавање проблеми кои од нив бараат специфични способности.

Сите овие истражување се концентрирани на еден, засебен аспект во изучувањето на втор јазик. Она што ние сакавме да го дознаеме, е дали и при изучување на трет јазик, не се постигнува преоптеретеност и како тоа се рефлектира во другите сфери од детскиот развој.

## **2. Истражување водено со деца на рана возраст кои изучуваат повеќе јазици**

### **2.1. Опис на истражувањето**

Во оваа статија би сакале да се осврнеме и на едно истражување кое е поттикнато од добрите резултати кои што се добиени при работа со деца кои рано почнале со изучување на странски јазици или пак растат паралелно учејќи два странски јазици. Решено е да се отиде чекор понатаму, па работено е со деца кои што изучуваат повеќе јазици на рана возраст. Во конкретниов случај, децата покрај тоа што го знаат македонскиот, кој им е мајчин јазик, изучуваат англиски и француски јазик. Работено е со две групи од по две деца: првата започна со работа пред две години кога децата имаа по пет години, а втората пред една година кога децата имаа четири години. Сите деца доаѓаат од македонско говорно подрачје, високо едуцирани родители кои што имаат познавање од само еден странски јазик – англиски. Кај сите деца во домот и семејството секојдневно се зборува само македонскиот јазик. Не е работено по една специфична метода, туку се комбинирани повеќе методи со цел работата да биде најадаптирана на потребите и склоностите на децата и изложеноста на странските јазици да биде најголема. Разликата меѓу изучувањето на јазиците се состои во тоа што англискиот јазик е изучуван во училиште, два пати неделно, а францускиот јазик се изучува во домашни услови, во форма на приватни часови, еднаш неделно и во рамки на училиштето еден час неделно. Исто така важен фактор е тоа што надвор од формалниот период, децата имаат изложеност на англискиот јазик преку цртаните филмови и музиката која ја слушаат, додека пак немаат изложеност на францускиот јазик. Треба да се напомене и дека родителите можат да им помогнат во изучувањето на англискиот јазик, но не можат да го сторат истото кога станува

збор за францускиот.

Децата се следени во текот на две години. Часовите се држени во домашни услови, што значи зборуваме за не-училишна атмосфера, што позитивно влијае за опуштеноста на децата и отвореноста кон нови нешта. Се концентриравме на изучувањето на францускиот јазик, иако неформално е забележан и прогресот кој го имаа со англискиот јазик. Децата беа тестирани со стандардизирани тестови ДЕЛФ прим, работени според Европската Референтна Рамка за јазици.

## 2.2. Начин на работа и користење на соодветна методологија

За да може да се одговори на потребите на децата треба да се најде соодветен метод за работа. Тоа значи дека освен изучувањето на странскиот јазик, децата треба да се научат како да работат со другите деца, да се стимулира нивната креативност и желбата за изразување на различни начини како и познавањата за културата на народот чиј јазик се изучува.

Најлесен начин да се пристапи до детската мисла на оваа возраст се симболичките игри (како бинго со слики, каде се читаат зборовите, а децата ја заокружуваат сликата која го претставува прочитаниот збор), како и игрите со имитација (како пантомимата) кои ја поттикнуваат имагинацијата и кои се од огромна важност во педагогијата.

Пред да се започне со изучување на јазикот и одредување на методите кои би се користеле, треба да се одредат темите на кои ќе се работи. Тие се најчесто земени од секојдневниот живот, нешта кои им се веќе познати на децата и нешта кои се повеќе конкретни отколку апстрактни. Децата треба да можат да пронајдат нешто кое би им било веќе познато, па на тоа да можат да ги надградуваат новите знаења. За децата кои одат во градинка, најлесно пристапни теми се: животните (кои се изучуваат поделени на дивни- од џунглата, домашни, шумски итн.) годишните времиња и временските промени, плодовите, предметите во домаќинството, бројките, буквите и сл.

Овие теми се појдовни точки од кои се реализираат бројните активности по француски јазик. Како активности се сметаат:

- јазични активности- учење на стихотворби, песнички, дијалози, читање и слушање на приказни, разгледување на сликовници, игри со идентификување, опишување, претставување, имитирање;
- ликовни и уметнички активности: изработка на предмети во врска со изучуваната тема, цртање, боење, сликање,
- математички и логички активности: броење, снаоѓање во простор, поврзување, множества; активности за осознавање на светот околу себе преку директно откривање на појавите и феномените, графички активности за развивање на моториката на раката и почетоци за пишување
- физички активности преку многубројни игри, игри за развивање на општата физичка способност на децата на оваа возраст, како и типични француски игри.

Сето ова има за цел да го задржи вниманието на децата и на интересен, забавен начин да ја поттикне нивната љубопитност и да им даде една основа за странскиот јазик кој го изучуваат. Се покажа како многу важно при процесот на изучување, децата да имаат и надгледен материјал за визуелно претставување на предметите, како и детски песнички како

аудитивна поткрепа.

Овие типови активности покажуваат дека не се работи за едноставна сензибилизација кон јазикот туку за вистинско изучување. Тоа наложува претходна добра педагошка подготовка на наставникот, познавање на психологијата на детето како и одлично познавање на јазикот, затоа што на рана возраст детето не може да импровизира, туку наставата и активностите мораат да следат по детално и осмислено планирање, кое изучувањето на јазикот го става во контекст и ситуација која што наставникот перфектно ја владее. (Tarentino Fraternali, 1997)

Кога се зборува за работата со мали деца на оваа возраст, не смее да се заборави и играта. Играта претставува многу важна алатка за детското откривање на светот. Затоа и во процесот на изучување на странскиот јазик таа има многу важна улога. Голем дел од активностите кои ги споменавме погоре, всушност се еден вид на игра или пак им се така претставени на децата. Но, да се игра, тоа не значи да не се прави ништо, туку некогаш дури значи да се работи поинтензивно одошто во состојби, така наречени ситуации на работа. Од играта има повеќе полезни дејства, од кои најважни се: преживувањето на нови искуства и интеграцијата на знаењата. (De Graeve, 1996)

Видови на игри, кои се користат во наставата на странски јазици се: игри според одредени правила, со имитација, игри со зборови, сложувалки, логички игри. Исто така, во училиштата, може да спроведат и акциони игри и играње на различни улоги. (De Graeve, 1996)

Освен играта, уште еден метод кој е многу корисен при учењето странски јазик кај децата е и сликовницата. Таа е вовед во светот на книгите, откривање на читањето. Односот кон книгата почнува уште пред детето да знае да чита: преку вртењето страници разгледувањето на сликите, препознавање на некои од зборовите или ономотопеите. Детето се задржува на сликите и според тоа се обидува да открие што пишува таму. Тоа е малку по малку откривање на текст, форми, зборови и со тоа постепено поттикнување на детската љубопитност.

Сликовницата е неопходен придружен инструмент во програмите. Освен што на децата им претставува огромно задоволство да работат со неа, таа служи и за развивање на некои неопходни вештини, како разбирањето на текст, асоцијација на слика со текст и слично. Различните сликовници имаат различна цел кај децата. Некои од нив може да се користат за детето да научи да чита, други за учење на зборувањето, трети пак за развивање на детската фантазија. Без разлика која и е целта на сликовницата, детето на рана возраст има потреба од неа при изучувањето на еден странски јазик.

Но, за да може да се запамети секоја јазична содржина, еден од клучните елементи е повторувањето кое навистина помага за откривање на магијата на јазикот како и за утврдување на реченици и начини на кажување на нештата. Авторите на сликовниците за многу мали деца, ја користат моќта на повторување: детето уште не ја знае точната природа на односот помеѓу зборовите и нештата, бидејќи зборовите имаат статус на објекти меѓу другите. Промената на зборовите, за него е и промена на светот. Повторувањето за него значи и дека приказната е точна. Детето ужива кога и по неколку пати му се чита истата приказна. Тоа сака и само да ја повтори потоа помагајќи си со слики. Тоа ќе ја раскаже приказната онака како што ја разбрало, а сликовницата на тој начин ќе му помогне да се искажува на поорганизиран начин.

## 2.3. Заклучоци и согледувања

### 2.3.1. Лингвистички согледувања

Децата предмет на ова истражување немаа никаков проблем во изучувањето на повеќе странски јазици на рана возраст; тестовите кои ги имаат во нивната редовна настава покажуваат дека тие не забавија со развојот во мајчиниот јазик и дека не заостануваат зад своите соученици. Во совладувањето на странските јазици, ретко се забележува негативен трансфер. Тој се јавува најчесто во случаи кога недостига збор од едниот јазик, а го знаат на другиот:

Пр. (1): *chaussures* (фр.) да го замени *shoes* (анг.) кога детето не знае како да каже 'чевли' на англиски

Другите случаи кога се јазува таквиот трансфер се поретки и најчесто се резултат на недостаток на концентрација и секогаш се проследени со авто-корекција. Забележано е дека децата често го користат едниот јазик за да си помогнат во другиот. На пример, се случува кога не знаат некој збор во француски јазик, да го искористат синонимот од англискиот при тоа свесно обидувајќи се да му дадат француски акцент. Со оглед на тоа што се работи за свесна постапка, потоа, таа е лесно коригирана откако ќе се научи бараниот збор. Исто така, лесно ги забележуваат сличностите во зборовите, па тоа им помага во памтењето на новите зборови :

Пр. (1): фр. *foret*-анг. *forest* за 'шума'

Пр. (2): фр. *chat*-анг. *cat* за 'мачка'

За разлика од своите монолингвални врстници, мултилингвалните деца на рана возраст почнуваат да користат металингвистички изрази кои го опишуваат јазикот порано (детето на пет години веќе е свесно дека има разлики во видот на зборовите и ги опишува како 'глаголи', 'именки', а е свесно и за постоењето на графички акцент во францускиот јазик).

Што се однесува до начинот кој е најсоодветен за најлесно учење на вокабуларот, тоа би било преку слика и со повторување на одредени песнички. Повторување е клучно во помнењето на нови зборови. Факторот на изложеност на јазикот надвор од училницата е од голема помош, па тие напредуваат побрзо во јазикот на кој што ја имаат. Јазичните игри се од големо значење за изучувањето на јазик на оваа возраст, па затоа кога на децата им се претставуваат содржините на тој начин, тие не се плашат да го користат јазикот и да прават грешки.

### 3.3.2 Согледување за психичкиот, когнитивниот и развојот во другите академски области

Тестовите кои децата предмет на ова истражување ги имаат по сите предмети покажуваат дека не постои никаква препрека во напредокот во другите области, туку напротив, децата постигнуваат одлични резултати. Сеуште не е познато дали има корелација, меѓутоа секое од децата покажува исклучителни резултати уште во некоја област, неповрзана со јазиците: математика, решавање со абакус, тенис, свирење на инструмент. Она што со сигурност може да се забележи е дека не само што нема спречување, туку кај децата има огромна љубопитност и интерес и за други области. Училишниот психолог пак, преку метод на опсервација има многу позитивни согледувања. Тој забележува голема зрелост кај децата како и многу поразвиени комуникациски способности.

Друго позитивно влијание на изучувањето на јазиците е големата способност на децата

за поврзување на нештата и користење и преземање информации од една област во друга. На пример, по учењето на сметање на бројките на македонски и учењето на називите на бројките на странските јазици, децата веднаш сметаат и на странските јазици. Најважно од се е што децата се формираат во личности кои што се свесни за разликите меѓу луѓето, не се плашат од нив, туку напротив ги користат за да се зближуваат.

### 3. Заклучок

Од горе наведеното може да се забележи дека учењето на странските јазици на рана возраст не само што воопшто не претставува пречка, туку и многу придонесува во развојот на децата.

Иако повеќето истражувања се водени околу билингвизмот, се покажува дека истите позитивни согледувања важат и за мултилингвизмот. Денешните модерни општества за кои е нужна комуникацијата и отвореноста, бараат познавање на голем број јазици настрана од широките познавања во другите дисциплини. Со овозможувањето на децата да учат странски јазици порано, им се дава можност подобро да го научат јазикот како и подолго во животот да можат да го користат. Самото тоа води не само до академско, туку и до лично усовршување.

Од истражувањето кое е водено, се забележува дека децата одлично реагираат на изучувањето на англискиот и францускиот јазик истовремено, без тоа да им се одрази негативно во другите дисциплини. Сепак, мора да се нагласи дека за да може изучувањето да биде успешно, а и за да се поттикне интересот на децата, мора да се користат соодветни методи.

Поради сето ова, во светот, во Европа, а со надеж и во нашата земја, почнуваат да се воведуваат се повеќе програми за изучување на странски јазици на рана возраст. Европската Комисија, пак, има направено стратешка рамка за воведување на јазичната настава во предучилишното образование, со чекори за имплементација до 2020 година. Важно е родителите да бидат свесни за овие придобивки и да се обидат да му обезбедат на детето пристап до нив. Понатамошните истражувања ќе покажат кои практики се најдобри и каков модел би бил најуспешен за примена кај нашата популација.

#### Користена литература:

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice.
- Cohen, R. Apprendre le plus jeune possible and DABENE L., "Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ?" in GARABEDIAN M., WEISS F., *Enseignements/apprentissages précoces des langues*. Le Français dans le Monde, numéro spécial, août-septembre, 1991, p.48 et p.57.
- De Graeve, S. (1996) *Apprendre par les jeux*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Eisenstein, M. (1990). Review. Understanding Research in *Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. James D. Brown, Ed. Cambridge: Cambridge U. Press.
- Ianco-Worrall, AD. (1972). *Bilingualism and Cognitive Development*. Child Development, 43, 1390-1400.
- Larsen-Freeman&Long. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman.

- Lazarova-Nikovska, A. et al. (2013). *On parents' beliefs about early second language acquisition*. ELLSEE Proceedings.
- Mechelli, A. et al. (2004). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature* 431, 757.
- Newport, E. (1991). Contrasting concepts of the critical period for language. In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarantino Fraternali, O. (1997). *L'enseignement précoce du Français Langue Étrangère, bilans et perspectives*. Grenoble: Laboratoire Lidilem, Université Stendhal - Grenoble III.

**Јулија Зисовска** предава француски и шпански јазик во меѓународните училишта НОВА. Ги следеше постдипломските студии по Применета лингвистика, на Универзитетот ФОН, на Факултетот за применети јазици во Скопје и во моментот работи на магистерска теза од областа усвојување на јазик на рана возраст.

## Фактори кои ја условуваат појавата на јазичен трансфер

Габриела НЕДЕЛКОСКА  
Универзитет ФОН – Струга , Република Македонија  
gabriela.nedelkoska@fon.edu.mk

### Апстракт

Јазичниот трансфер е условен од бројни надворешнојазични и внатрешнојазични фактори. Повеќето истражувања ги третираат нив изолирано, што разбирливо бидејќи за да се докаже дека постои влијание на некој фактор неопходно е да се изолираат другите, но за да може да се добие целосна претстава факторите мора да бидат согледани во меѓусебната интеракција. Понатаму за да се определи видот и интензитетот на трансферот покрај директните, предвид треба да се земат и индиректните влијанија. Во овој труд ќе се направи преглед на факторите кои ја обојуваат појавата на јазичен трансфер со посебен акцент на нивната интеракција и насоката на делување.

**Клучни зборови:** јазичен трансфер, фактори, интеракција

### Abstract

Many extralinguistic and intralinguistic factors dictate the occurrence of linguistic transfer. Most researchers treat them in isolation, which is understandable since proving one factor's existence and influence necessitates control and isolation of the others. However in order to fully grasp the complex phenomenon of linguistic transfer, the factors influencing it should be treated from the aspect of their interaction. Furthermore the type and intensity of linguistic transfer depends on both direct and indirect factor influences. This paper will consider different factors modeling the occurrence and specifics of linguistic transfer with special focus on their mutual interaction.

**Key words:** linguistic transfer, factors, interaction



## 1. Вовед

Јазичниот трансфер претставува комплексна појава која настанува под влијание на повеќе фактори. За јазичниот трансфер се смета дека претставува „оска“ околу која се испреплетуваат влијанијата на факторите (Han, 2004:119). Факторите можат да бидат лингвистички (структурни), психолошки (поврзани со изучувачот), но и надворешни или општествени (Odlin, 1989), односно поврзани со изучувачот (надворешнојазични) и поврзани со јазикот (внатрешнојазични) (Murphy, 2003).

Влијанието на факторите не е константно, односно определен фактор може да делува повремено, во почетокот на усвојувањето, понатаму во текот на усвојувањето, а може и да го менува интензитетот (Ellis and Larsen-Freeman, 2006). Исто така влијанието не секогаш е директно, односно постојат случаи каде што влијанието на еден фактор моделира некој друг фактор кој пак директно влијае врз јазичниот трансфер или согласно 'Принципот на повеќекратен ефект' или *Multiple Effects Principle* (Selinker and Lakshmanan, 1993) факторите може да се преклопуваат, да влијаат наизменично или пак да конвергираат, односно да влијаат паралелно и како резултат на нивната активност во меѓујазикот на изучувачот да се јави некој елемент кој не му припаѓа на јазикот кој се усвојува.

Повеќето истражувања на оваа тема се однесуваат на влијанија на изолирани фактори бидејќи за да се докаже дека постои влијание на некој фактор, неопходно е тој да се изолира од останатите. Меѓутоа за да се добие целосна претстава на кој начин се моделира појавата на јазичниот трансфер факторите мора да бидат согледани во меѓусебна интеракција.

## 2. Фактори поврзани со изучувачот (надворешнојазични фактори)

а) Првиот фактор кој ќе биде разгледан е **нивото на кое се владее јазикот**. Покрај на јазикот кој се усвојува се однесува и на останатите јазици од лингвистичката конфигурација на изучувачот, па оттука се јавуваат и различни гледишта. Имено трансферот најчесто се поврзува со пониските нивоа на новиот јазик кога изучувачот има застој или проблем во комуникацијата, па често посега по искуства од претходно усвоените јазици (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Poulisse and Bongaerts, 1994). Но, постојат истражувања кои го покажуваат спротивното, односно дека некоја форма на трансфер (пр: прагматски трансфер) сепак се јавува на повисоко ниво, поради тоа што сложените конструкции кои се употребуваат на повисоките нивоа ги насочуваат изучувачите кон претходните искуства (Jessner, 1996).

Кој јазик ќе се јави како матрица или извор на трансферирани елементи зависи од нивото на кое се владее. Ова прашање е комплексно бидејќи не станува збор само за конкретните јазици туку и за нивната интеракција, односно соодветните меѓујазици. Според едно гледиште (Williams and Hammarberg, 2009) јазикот кој се владее на повисоко ниво ќе биде потенцијален извор, додека според друго извор ќе биде јазикот кој се владее на пониско ниво (Grosjean, 2010). Оваа контрадикторност може да се разјасни доколку во равенката се вклучи и друг фактор<sup>40</sup> како што е на пример јазичната типологија. Имено изучувачите не можат да повлечат јасна граница меѓу јазиците поради нивната типолошката блискост и ниското ниво на кое ги владеат (De Angelis, 2005) што веројатно ќе резултира со појава на негативен трансфер или од друга страна не можат да ги препознаат сличностите за да ги искористат предностите

---

40 Факторите кои се спомнуваат во интеракција со *нивото на владеење на јазикот* ќе бидат дополнително разгледани подолу

на позитивниот (Lindqvist, 2010). Друга причина за тоа што изучувачите не можат да ги разграничуваат јазичните специфики може да биде уште еден фактор, а тоа е слабо развиената метајазична свест, што повторно е во врска со нивоата на кои се владеат јазиците. Интересна анализа за ова прашање може да се најде и кај Летица и Мардешиќ кои на повисоко ниво на владеење на новиот јазик не евидентираат појава на трансфер, додека пак на пониските нивоа трансферот го припишуваат покрај на јазичната типологија и на количината на изложеност (Letica i Mardešić, 2007).

б) Следниот фактор кој треба да се потенцира е **количината на изложеност на јазикот** за кој погоре спомнавме дека е во интеракција со нивото на владеење на тој јазик (Cummins, 2005). Количината на изложеност првенствено зависи од возраста на изучувачот, а се мери преку должина на престој во заедница во која се зборува јазикот цел или пак во количината на инструкции по тој јазик во училищата, па оттука може да се каже дека два типа на изложеност: формална и неформална. Јазикот на кој што последно бил изложен изучувачот веројатно ќе се јави како извор на трансфер (Williams and Hammarberg, 1998), чие влијание се намалува со зголемување на изложеноста на новиот јазик (Letica i Mardešić, 2007)

в) Како трет фактор ќе ја разгледаме **јазичната состојба**. Поимот 'јазична состојба' или *language mode* го развива Грожан (Grosjean, 2001), а се однесува и на продукцијата (говорот, писмото) и на перцепцијата на изучувачот. Имено изучувачот се смета дека е во одредена јазична состојба доколку тој јазик го употребува за комуникација (вербална или пишана) во тој момент, со други зборови тој јазик е активен. Покрај јазикот кај тој изучувач се смета дека се активирани и механизмите за негово процесирање. Доколку изучувачот зборува два или повеќе јазици и паралелно ги употребува за комуникација се смета дека е во двојазична, односно повеќејазична состојба. Двојазичната (повеќејазичната) состојба се карактеризира со бројни примери на мешање на кодови, бидејќи најчесто изучувачот е во ваква состојба при комуникација со друг двојазичен (повеќејазичен) соговорник при што не внимава на изборот на јазични структури. Меѓутоа, ако соговорникот зборува само еден од јазиците тогаш изучувачот ќе се труди да го блокира или инхибира другиот јазик (Green, 1998), или барем да го донесе до состојба на ниска активација.

Сепак, како што веќе беше истакнато, интеракцијата на факторите е она што во крајна линија ја оформува продукцијата и перцепцијата (Grosjean, 2001). Типолошки поблиските јазици ќе предизвикаат нивна взаемна активација и со тоа мешани форми во меѓујазикот, додека поодалечените ќе придонесат кон постабилна јазична состојба (Ringbom, 2001). Забележано е влијание и на престижот на јазиците како фактор, односно колку е јазикот попрестижен, неговата доминантност ќе ја спречува инхибицијата и тој јазик ќе се јави како извор на трансфер (Dewaele, 2001). Активацијата на јазиците уште се поврзува и со ниското ниво на новиот јазик, при што со зголемување на компетенцијата се намалува напорот кој треба да се вложи за процесирање на тој јазик, а со тоа и влијанието на претходно усвоените јазици (Williams and Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001). Формалноста на контекстот како фактор придонесува за стабилизација на јазичната состојба, додека емоциите присутни во неформален контекст го намалуваат фокусот на изучувачот (Dewaele, 2001).

г) Четвртиот фактор или **метајазичната свест** претставува способност јазикот да се согледа како посебен субјект или апстрактно да се размислува за него при што влијае врз квалитетот на усвојувањето, употребата, како и неговата интеракцијата со другите јазици

(Jessner, 2006). Согласно 'Теоријата за динамични системи'<sup>41</sup> (*Dynamics Systems Theory - DST*), оние кои усвојуваат трет јазик развиваат напредно ниво на метајазична свест и метакогнитивни стратегии како резултат на интеракцијата на бројни фактори поврзани со претходно усвоените јазици (Herdina and Jessner, 2002). Одлин особено ја потенцира улогата на метајазичната свест или 'знаење за јазикот' (*knowing about language*) при усвојувањето на повеќе од еден јазик (Odlin, 1989).

Повеќејазичната компетенција се поврзува со зголемена метајазична свест, поголема креативност и когнитивна флексибилност, како и поразновидни ментални способности (Cook, 1992). А интеракцијата на метајазичната свест со општествениот статус индиректно открива релации со мотивацијата, ставовите и перцепцијата на индивидуата (Tabouret-Keller, 1995). Развојот на метајазичната свест се поврзува со формални инструкции по јазик, а и со нивото на писменост не само на изучувачот туку и на неговото семејство (August, Shanahan, and Shanahan, 2006).

д) За да може да се утврди влијанието на факторот **возраст**, а воедно и неговата анализа да даде релевантни информации, потребно е точно да се определи или ограничи неговото значење. Имено во истражувањата честопати може да се сретнат дистинкции од типот: **помлад/постар, млад/стар, дете/возрасен**, кои се однесуваат на различни концепти во зависност од средината или контекстот. Всушност тука и не станува збор само за две крајности, односно споредба на јазична продукција помеѓу две точки од процесот на усвојување, бидејќи за време на лингвистичкото созревање на една индивидуа може да се забележат различни типови и различни интензитети на трансфер. Кога станува збор за основната дистинкција (по млад/(по)стар мора да се напомене нашироко распространетата констатација дека во однос на јазикот подобро е да се почне со усвојување на што е можно помала возраст, но не постои консензус за слична релација со јазичниот трансфер. Постојат гледишта според кои возраста нема никаква улога врз трансферот (Selinker and Lakshmanan, 1993), меѓутоа преовладуваат оние кои ја сместуваат во позначајните фактори потенцирајќи ја нивната интеракција. Најдиректна врска со појавата на јазичен трансфер претставува Хипотезата за критичен период, според која возраста на која едно лице започнува да учи J2 е во директна врска со крајниот успех на таа индивидуа по неколку години употреба на тој јазик<sup>42</sup>. Се тврди дека изучувачот во овој период се потпира на принципите на УГ и тогаш практично нема појава на трансфер (Bialystok and Nakuta, 1999). По завршувањето на периодот на изучувачот ќе му бидат достапни сите ресурси, меѓу кои и претходно усвоените јазици. Веќе напоменавме дека возраста се поврзува со нивото на кое се владее јазикот, како и поразвиената метајазична свест (Beardsmore, 1986; Cepoz, 2001). Имено свесни за типолошките сличности повозрасните испитаници повеќе посегнуваат по форми од претходно усвоените јазици. Покрај интеракцијата на возраста со горенаведените фактори треба да се земат предвид и констатациите на Елис кој предлага возраста да се разгледува во комбинација со мотивацијата која тој ја нарекува желба за учење (Ellis, 1994), а забележана е и врска со емотивниот развој (Singleton and Ryan, 2004)

ѓ) Влијанието на **образованието** како фактор го загатнавме погоре. Се направи

41 Применет во когнитивните процеси на јазично усвојување овој модел нуди одговор за тоа како изучувачот го процесира јазикот. Со овој систем можат да се предвидат когнитивните и општествените ефекти на претходно усвоените јазици врз нов јазик.

42 Билошкото гледиште ја застапува тезата дека способноста за учење опаѓа паралелно со другите когнитивни способности со стареењето на индивидуата, додека пак бихејвиористите тврдат дека возраста е ирелевантна при имитирањето и стекнувањето на навики.

паралела помеѓу метајазичната свест и нивото на образование на ученикот, но и на останатите од неговото опкружување. Ниското ниво на метајазична свест се поврзува со ограниченото формално образование и следствено ниско ниво на писменост (Fuller, 1999). Од друга страна пак формалното образование, а со тоа и повисокото ниво на писменост (вештините на читање и пишување, како и богатиот лексички фонд) се поврзува со појавата на позитивен трансфер.

е) Лингвистички гледано поимот **контекст (уште и средина во која се усвојува еден јазик)** претставува мноштво информации поврзани со фонологијата, морфологијата, лексикологијата, морфосинтаксата, текстот, граматиката, етимологијата, метафората, дискурсот, прагматиката и светското знаење (Pinker, 1995) стр. 344). Според ова контекстот е фактор при јазичната рецепција и продукција. Наједноставно може да се претстави преку два типа: лингвистички (јазичен) и екстралингвистички (надворешнојазичен). Јазичниот се поврзува со јазикот во текстот или исказот, додека пак надворешнојазичниот со ситуацијата (локација, публика и сл) во која тие се кажани или напишани. Јазичниот контекст уште се однесува и на бројот на јазици кои индивидуата ги користи во периодот кога усвојува нов, додека надворешнојазичниот уште се среќава и како *средина во која се усвојува јазик* и може да се поврзе со условите и ситуацијата во кои се одвива усвојувањето, поточно дали се работи за природна средина или пак формална со помош на инструкции.

Повеќејазичниот контекст значи наизменична активација на јазиците со помала можност тие да се деактивираат или држат одвоено што ќе резултира со нивно засилено влијание. За формалноста на ситуацијата (формален контекст) е покажано дека влијае врз појавата на трансферот на начин што изучувачот свесно ја контролира својата продукција во зависност од потребното ниво на формалност. Ваквото фокусирање на јазикот Одлин го поврзува со метајазичната свест. Имено изучувачот мора да има свест за припадност кон одредена група, потоа свест за лингвистичките норми кои треба да ги прилагоди, а на крај свест за имплементирање на претходно утврденото (Odlin, 1989). Фокусираната свесна продукција во однос на јазичниот трансфер значи помалку примери на негативен трансфер.

ж) **Јазичните ставови** претставуваат ментални конструкции во кои се содржат сите вредности, верувања и емоционални аспекти кон еден јазик (Penalosa, 1981), (1981). Врската со појавата на јазичен трансфер не е доволно емпириски докажана иако постојат докази дека општествено-културолошките ставови влијаат на појавата на трансфер при усвојување на странски јазик (James, 2012). Се смета дека во интеракција со мотивацијата (Gardner and Lambert, 1959) го поттикнува усвојувањето на јазикот, па може да се претпостави дека позитивните ставови водат кон искористување на сите достапни ресурси, меѓу кои и претходно стекнатите знаења за остварување на комуникацијата

з) Слично како со ставовите и врската помеѓу **мотивацијата** и трансферот не е доволно истражувана, па затоа тука ќе се осврнеме на нејзината индиректна улога. Мотивацијата претставува комбинација од вложен труд и позитивни ставови кон усвојувањето на еден јазик (Gardner, 1985) стр. 10). Постојат обиди на поврзување на мотивацијата со развојот на метајазичната свест во смисла на изнаоѓање и употреба на стратегии кои ќе ги елиминираат пречките истовремено искористувајќи ги предностите од претходно стекнатите знаења вклучувајќи го тука и трансферот. Одлин дава една интересна илустрација за улогата на мотивацијата: Ако еден ученик со J1 кинески е мотивиран да учи англиски, тој ќе постигне поголем успех од немотивиран ученик со J1 шпански и покрај структурната сличност помеѓу

англискиот и шпанскиот јазик. (Odlin, 1989:129).

s) Во повеќејазични заедници **престижот** на секој од јазиците како фактор, (сметајќи го тука и прикриениот престиж<sup>43</sup>), заснован на индивидуалните ставови и мотивација на изучувачот ќе има значителен придонес во квалитетот на усвојувањето на јазиците. Џозеф зборува за *prestige transfer* 'трансфер на престиж' (Joseph, 1987), односно јазичен трансфер кој се јавува бидејќи изучувачот ги имитира луѓето кои имаат престиж во општеството веројатно поради некоја нивна физичка или материјална карактеристика, а бидејќи тоа не е едноставно мора да се задоволи со нешто приближно, но сепак блиско до идентитетот на поединецот или групата, како што е јазикот. Со други зборови јазикот со повисок престиж ќе биде извор на јазичен трансфер, без оглед на сложеноста на конструкциите. Ова открива врска со ставовите и мотивацијата, но и со општествениот и економскиот статус на изучувачот (Labov, 1966). Понатаму треба да се истакне и дека престижот не гарантира само еднонасочен трансфер, односно од попрестижниот во помалку престижниот јазик, туку и обратно. Во меѓујазикот можат да се евидентираат непристојни изрази кои им припаѓаат на претходно усвоените јазици и се подложни на трансфер веројатно поради ублажување на негативниот ефект од употребата на нивниот корелат во новиот јазик (Beardsmore, 1986).

и) Развојот на психолингвистиката овозможува мерење на когнитивните и менталните способности на изучувачите со што тие заземаат централна улога во процесите на учење и продукција уште од 1960тите години. Начинот на кој изучувачот го процесира информациите и пристапува кон некоја задача се нарекува когнитивен стил (Peal and Lambert, 1962) и е во директна врска со неговиот **карактер** (Odlin, 1989) кој во истражувањата фигурира како влијателен фактор. Имено забележано е значително влијание на самодовербата, инхибицијата, ризикувањето, егопермеабилноста, и толеранцијата за двосмисленост при јазичните процеси (Alderman, 1999). Изучувачите со пониска самодоверба и сомнеж во сопствените квалитети се помалку успешни во процесот на усвојување што се одразува врз нивната продукција и за нив може да се каже дека имаа слабо развиено „јазично его“ (Guiora, Brannon and Dull, 1972). Инхибираната продукција од една страна може да се разгледува како помала можност за појава на негативен јазичен трансфер, но од друга страна пак значи неискористување на позитивниот трансфер како стратегија за поуспешно усвојување. Во овој однос треба да се истакне и квалитетот на овие карактеристики, односно начинот на кој тие го дефинираат карактерот на една индивидуа. Нивните екстремни вредности не се одраз на нормална и здрава индивидуа.

### 3. Фактори поврзани со јазикот (внатрешнојазични фактори)

а) Низ литературата можат да се сретнат повеќе обиди за дефинирање на факторот **типолошка сличност**, утврдување на интензитетот на неговото влијание како и интеракцијата што ја остварува со останатите фактори. Притоа можат да се сретнат повеќе термини за негово именување: 'типолошка сличност' *typological similarity*, 'типолошка блискост' *typological proximity*, 'оддалеченост на јазиците' *language distance*, 'степен на меѓусебна структурна и

---

43 Јавниот престиж (overt) претставува позитивна или негативна перцепција во однос на една јазична варијанта формирана во согласност со доминантните норми на општествените институции (медиуми, образование, префериран јазик на горните општествени слоеви). Прикриениот престиж (covert) се однесува на перцепцијата на пониските општествени слоеви (пример работничката класа) во случаи кога мотивацијата да се учи и употребува јазичната варијанта потекнува од лојалност кон групата. (Labov, 1966)



фонолошка поврзаност на јазиците' *structural and pholological inter-relatednes*, кои се прифатени и наизменично се користат, а генерално, овој фактор се сместува во групата на највлијателните во однос на јазичниот трансфер. Различни мислења постојат во однос на неговата улога. Имено логички е да се претпостави дека типолошката сличност помеѓу јазиците може да се поврзе со појава на позитивен трансфер, додека пак оддалеченоста ќе предизвикува негативни влијанија од претходно усвоените јазици, односно негативен трансфер. Меѓутоа токму блискоста може да предизвика забуну во однос на разликите меѓу јазиците (Ringbom, 1987). Во овој контекст треба да се истакне дека тука не станува збор за фактичка блискост туку за перцепцијата на изучувачот или *perceived typological similarity* (Kellerman, 1983). Всушност перцепцијата на изучувачот за постоење сличности помеѓу елементите на различни јазици ќе предизвика нивна активација. Или со други зборови изучувачот ќе може да прави претпоставки за типолошката блискост доколку кај него е развиена метајазичната свест. Типолошката сличност уште се поврзува и со неговите ставови (Beardsmore, 1986) и престижот на јазиците (Cenoz, 2001).

б) **Повторливоста на јазичните елементи** е неопходна компонента на сите процеси на усвојување, вклучително и јазикот. Бихевиористичкиот постулат: „Повторувањето е мајка на знаењето“ применет во овој контекст би значел дека колку повеќе изучувачот го слуша, толку подобро ќе може да го имитира јазичниот елемент при продукцијата, а истовремено зголемената употреба ќе придонесе за поголема точност. Оттука произлегуваат два аспекти на овој фактор. Имено, станува збор за повторливост на јазични елементи во претходно усвоените јазици и повторливост на елементи во новиот јазик<sup>44</sup>. Повторливоста на елементите во претходно усвоените јазици се поврзува со негативен лексички трансфер<sup>45</sup>, односно со поголемо продирање на елементи во новиот јазик поради активација на тие јазици (Dewaele, 1998), особено ако станува збор за поголема изложеност на нив, како и ниско ниво на владеење на новиот јазик (Poulisse, and Bongaerts, 1994). Изучувачот може и несвесно да употребува лексички елементи (пр.: функционални зборови) од претходно усвоените јазици доколку често ги среќава (Faerch and Kasper, 1986). Евидентирана е и врска на овој фактор со временски блиската употреба (Williams and Hammarberg, 1998) и возраста во смисла на развој на когнитивни способности (Gass, and Mackey, 2002).. Меѓутоа треба да се внимава на фосилизацијата, бидејќи ако говорителот има погрешно или недоволно усвоено некој лингвистички концепт, тогаш повторливоста при употребата нема да има никаква улога во точното усвојување. Пример за ова е присутноста на странски акцент (фонетско-фонолошки трансфер) и покрај долгогодишната употреба на одреден јазик.

в) Појавата на трансфер е моделирана и од **видот на трансфериран елемент**. Имено изучувачот од различни причини може да посегне по елемент од претходно усвоените јазици. Во зависност од спецификите на тој елемент, односно неговата ментална репрезентација која се формира кај изучувачот кој треба да ја процесира, на различно јазично ниво се јавува различен вид на трансфер. На пониските нивоа ќе се очекува поголемо влијание во однос на не-семантичките карактеристики како што се изговорот и акцентот. Со достигнувањата на повисоките нивоа покрај морфолошкиот и фонетско-фонолошкиот трансфер, може да се сретне и лексичкиот и семантичкиот. Морфолошката анализа на трансферот прави разлика помеѓу слободни и врзани морфеми, додека од семантички аспект трансферираните елементи

44 Во овој контекст не е релевантно дали станува збор за рецепција или продукција на овие јазици бидејќи и едниот и другиот процес подразбираат нивна активација.

45 За видот на трансферирани лексички елементи ќе стане збор подолу

можат да бидат функционални и содржински.

Не постои консензус во однос на интензитетот на трансфер на врзаните и слободните морфеми. Имено според некои истражувачи слободните морфеми се тие што најмногу ќе подлежат на трансфер (Gass, 1984), а според други врзаните (Dewaele, 1998; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001). Исто така во меѓујазикот на изучувачите можат да се сретнат форми кои содржат елементи од повеќе јазици од лингвистичкиот репертоар на индивидуата (*lexical inventions* или 'лексички творби') (Dewaele, 1998) кои се јавуваат поради ниското ниво на новиот јазик (Fuller, 1999), без некаква особена причина или функција (Hammarberg, 2001), веројатно поради тоа што изучувачот не може јасно да ги разграничи јазиците.

Во однос на трансферот на содржински и функционални зборови<sup>46</sup> постојат повеќе гледишта. Според едни меѓујазичното влијание се чувствува повеќе во сферата на функционалните зборови (Muñoz, 2007) веројатно поради слабата активација потребна за нив, како и фокусот на изучувачот (Odlin, 1989), а влијание има и нивната повторливост во јазиците (Williams and Hammarberg, 1998). Имено на пониско ниво метајазичната свест не е доволно развиена за изучувачот да може да ги согледува граматичките концепти па затоа се фокусира на содржинските.

Сепак преовладуваат истражувања според кои количината на содржинските зборови во трансферираните елементи изолирани од продукцијата е поголема, при што како причина се наведува интеракцијата на овој фактор со останатите. Трансферот на содржински зборови се поврзува со нивото на владеење на јазиците, односно јазикот кој се владее на највисоко ниво ќе послужи како матрица (Hammarberg, 2001). Зебележана е и врска со јазичната типологија, имено содржинските зборови кои припаѓаат на типолошки поблиските јазици до јазикот што се усвојува се позастапени во меѓујазикот на повеќејазичен изучувач (Cenoz, 2001). Исто така видот и количината на трансферирани елементи зависат од контекстот, односно пишаната продукција се одликува со помал продор на други јазици споредено со оралната продукција (Muñoz, 2007).

г) Во однос на следниот фактор - **начинот на кој се изведува настава** треба да се истакне дека сите образовни програми се засновани на концептот дека човекот има способност да го префрли претходно наученото од една во друга ситуација. Ова се нарекува трансфер на учење (обука) (Krashen and Terrell, 1983). Уште се користи терминот 'стратегии за учење' кој ги опфаќа техниките кои ученикот ги користи за да се стекне со знаење (Rubin, 1975).

Развојот на метајазичната свест како когнитивна предност на повеќејазичното усвојување, е поврзан со усвојувањето во формална средина (Cummins, 1993; Odlin, 1989), а на изучувачот му овозможува полесно да ги определи типолошките специфики на јазиците при што се поврзува со појавата на позитивен трансфер. Кај изучувачи со повисоко ниво на владеење на јазик се забележува зголемена употреба и трансфер на метакогнитивни стратегии. Улогата на наставникот, кој треба да го иницира трансферот на стратегии, е од голема важност, односно формалното усвојување го диктира развојот на метајазичната свест (Wenden, 1987). Наставникот е тој кој ќе им ги посочи елементите од нативниот јазик паралелно со стратегијата за нивно усвојување правејќи врска со новиот јазик кој се усвојува, притоа водејќи сметка и на теоретските знаења, а не само на практичната примена.

---

<sup>46</sup> Се смета дека просечен нативен говорител на англиски јазик во својот вокабулар од импресивни 100000 зборови вклучува помалку од 400 функционални (Baayen, Piepenbrock, and Gulikers, 1995).



д) **Видот**, односно **тежината на задачата** како фактор е во врска со капацитетот на изучувачот да посвети внимание (*attentional capacity*), односно да се фокусира. Имено задачи за кои има доволно време за планирање и одредени предзнаења и за кои е потребна една активност се сметаат за полесни и поедноставни и за нив треба помалку внимание. 'Двојни' (*dual*) задачи кои вклучуваат симултани или паралелни активности без време за планирање или пак релевантни предзнаења се сметаат за покомплексни и за нив треба поголемо внимание (Robinson, 2003). Доколку капацитетот на изучувачот да посвети внимание се исцрпи за задачата, односно задачата е претешка, нема да може доволно да се фокусира на активацијата, односно инхибицијата на соодветните јазици. Количината на трансфер е поврзана и со меморискиот капацитет на мозокот (Magiste, 1979), односно колку повеќе работна меморија е потребна за да се изврши една задача, толку помалку когнитивни ресурси ќе останат за спротивставување негативните влијанија од претходно усвоените јазици. Но, од друга страна гледано, поедноставната или подобро прилагодената задача ќе влијае врз продукцијата на новиот јазик во однос на потребното време за планирање како и употреба на претходно усвоеното во нов контекст, односно употреба на претходно усвоените јазични содржини во нова ситуација (Ortega, 1999). Успешноста на задачата се поврзува со фокусот на вниманието при формалниот контекст. Имено вниманието што изучувачот ќе го посвети на говорот директно влијае врз варијациите во изговорот кога станува збор за задачи со различно ниво на формалност (Tarone, 1979). Во нејзиниот 'Модел на камелеон' *Chameleon Model* се опфатени сите варијации во продукцијата на новиот јазик, при што неврзан разговор на новиот јазик ќе има најголем број на неточни конструкции, а со зголемување на нивото на формалност се зголемува и бројот на точни конструкции.

#### 4. Заклучок

Усвојувањето на јазикот се состои од најразлични процеси кои резултираат со формирањето на уникатен јазичен систем за секој изучувач, односно неговиот меѓујазик. Позначајна улога во неговото формирање има јазичниот трансфер, кој сам по себе претставува комплексен феномен моделиран од бројни внатрешно јазични и надворешно јазични фактори чиешто влијание не е секогаш директно и еднонасочно, ниту пак континуирано. Начинот на нивното делување не е изолиран, или со други зборови појавата на трансферот е определена од нивната меѓусебна интеракција до даден момент.

#### Користена литература:

- Alderman, M. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baayen, R.H., Piepenbrock, R., & Gulikers, L. (1995). *The CELEX Lexical Database (Release 2) [CD-ROM]*. Philadelphia: Linguistics Data Consortium (Distributor).
- Beardmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bialystok, E. and Hakuta, K. (1999). Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. *D. Birdsong (ed.) Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 161–181). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning, 42*, 557-591.
- Cummins, J. (1993). Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics 13*, 51–70.
- Cummins, J. (2005). Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. *TESOL Symposium on Dual Language Education*. Istanbul: Bogazici University.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and Non-Native Lexical Transfer: an Identification Problem. *International Journal of Multilingualism, Vol 2, No. 1*, 1-25.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics 19.4*, 471-490.
- Dewaele, J.-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic influence in third language acquisition, Psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics— Introduction to the special issue. *Applied Linguistics, 27*, 558-89.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1986). Strategic competence in foreign language teaching. *Kasper, G. (ed.). Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (pp. 179-193). Aarhus: Aarhus University Press.
- Fuller, J. M. (1999). Between three languages: Composite structure in interlanguage. *AppliedLinguistics, 20 (4)*, 534-561.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning 34 (2)*, 115-131.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics, 9*, 198–217.
- Gass, S., & Mackey, A. (2002). Frequency effects and second language acquisition: A complex picture? . *Studies in Second Language Acquisition, 24(2)*, 249-260.
- Green, D. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition, 1 (2)*, 67-81.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. *J. Nicol (ed.), One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1–22). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Guiora, Alexander, Z., Brannon, Robert C., and Dull, Cecilia Y. (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning 22*, 111-130.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. *J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (eds) Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 21-41). Clevedon:

Multilingual Matters.

- Han, Z.-H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspective of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- James, M. (2012). An investigation of motivation to transfer second language learning. *The Modern Language Journal*, 96, 51-69.
- Jessner, U. (1996). La transferencia en la adquisición de la segunda lengua. J. Cenoz & J. Valencia (Eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 141-153). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Joseph, J. (1987). *Eloquence and power: The rise of language standards and standard*. Oxford: Blackwell.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley: Newbury House.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Letica, S. i Mardešić, S. (2007). Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Oral Production. Horvath, J. i Nikolov, M. (ur.) *Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 307-318). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lindqvist, C. (2010). Lexical cross-linguistic influences in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. IRAL48(2-3), 131–157.
- Magiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 79-89.
- Muñoz, C. (2007). Cross-linguistic influence and language switches in L4 oral production. *Vial (Vigo International Applied Linguistics)*, 4,, 73-94.
- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Teachers College. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1).
- Ngeow, K. Y. (1998). Motivation and Transfer in Language Learning. *ERIC Digest* <http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm>.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999). *Rethinking foreign language education: Political dimensions of the profession. Foreign language teaching and language minority education. (Technical Report No. 19)*. Foreign language teaching and language minority education. (Technical Report No. 19).
- Peal E. and Lambert M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 75 (546), 1–23.
- Penalosa, F. (1981). *An introduction to the sociology of language*. Rowley, Ma: Newbury House.
- Pinker, S. (1995). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. England: Penguin Books.

- Poulisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36–57.
- Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. *J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. *C.M. Doughty & M.H. Long (eds.), The handbook of second language acquisition* (pp. 631–78). Oxford: Blackwells.
- Rubin, J. (1975). What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9(1), 41-51.
- Schumann, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. *In J. C. Richards (Ed.), Understanding second & foreign language learning* (pp. 163-178). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. *In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Philadelphia: PA: John Benjamins.
- Singleton D. and L. Ryan. (2004). *Language acquisition: The age factor. 2nd edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tabouret-Keller, A. (1995). Conclusion: code-switching research as a theoretical challenge. *Milroy/Muysken (eds.) One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 344-355). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as a Chameleon. *Language learning* 29, 181-191.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. *Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 3, 295-333.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *In Processes in Third Language Acquisition B. Hammarberg (ed.)* (pp. 28–73). Edinburgh: EUP.
- Yip, V. & Matthews, S. (2006). Assessing language dominance in bilingual acquisition: A case for mean length utterance differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3(2), 97-116.

**Габриела Неделкоска** работи како лектор по англиски јазик на Факултетот за странски јазици при ФОН Универзитет во Струга. Нејзини полиња на професионален интерес се: културолошки аспекти на учење странски јазик, културолошки аспекти на предавање странски јазик и меѓујазично влијание на сите нивоа.

## Фактори кои придонесуваат кон успешно изучување на англискиот како втор јазик

Јана ТОДОРОВСКА

Универзитет ФОН, Скопје, Република Македонија

jana\_todorovska@yahoo.com

### Апстракт

Во овој труд се разгледува влијанието на неколку фактори во изучувањето на англискиот како странски јазик, поточно во достигнување на крајното ниво на познавање на јазикот кај индивидуата. Следниве фактори се земени во предвид: возраста на која се почнува изучувањето на јазикот, начинот на учење (задолжително образование, курсеви, медиуми и сл.), мотивацијата, континуитетот во учењето, времето поминато во изучување на јазикот (со или без прекини) и неговото активно користење во моментот на тестирање. Резултатите од добиените одговори се прикажани табеларно и ги потврдуваат поставените хипотези: пораното почнување со изучување на втор јазик резултира со повисоко ниво на крајниот степен на познавање на јазикот, но во комбинација со други услови. Факторот возраст, комбиниран со факторите континуитет и лична мотивација дава подобри резултати. Факторите континуирано и долготрајно учење, како и поголемата изложеност на јазикот придонесуваат за подобар краен резултат, во споредба со резултатите кога тие фактори не се застапени. Истражувањето потврди дека доколку јазикот активно се користи, се одржува постигнатото ниво на знаење. Истражувањето е реализирано преку спроведена анкета, врз 30 испитаници на возраст од 45-55 години, од Скопје, со најмалку високо образование и во работен однос.

**Клучни зборови:** фактори во изучување втор јазик, возраст, мотивација, континуитет

### Abstract

This paper looks at the influence of several factors on the process of learning English as a foreign language; specifically, it looks into the level of ultimate attainment in second language acquisition (L2A). The following factors have been taken into consideration: the age of the individual when the L2 learning started, the way of learning (formal education, language courses, media), motivation, the learning continuity, the time spent learning the language (with or without interruptions) and its active use in the moment of taking the questionnaire. The results of the answers offer support to the hypotheses set: starting earlier with second language learning results in higher level of knowledge of the language, but combined with other factors. The age factor, in combination with the factors continuity and personal motivation gives better results. The factors continuity and continuance in the learning process, as well as greater exposure to the foreign language all contribute to a better final result. The survey confirmed that if the language is actively used, the achieved level of knowledge is maintained. The research was conducted by distributing a questionnaire to 30 individuals from Skopje, age 45-55, employed and having at least a degree in higher education.

**Key words:** factors in L2 learning, age, motivation, continuity



## Вовед

Науката за изучување на втор (странски) јазик проучува како луѓето го учат вториот јазик, покрај мајчиниот. Иако е наречена усвојување на втор јазик, се мисли на учење на секој јазик покрај мајчиниот, без разлика на тоа дали е втор, трет или четврти. Има повеќе начини на изучување на втор јазик, главно поделени на формално учење во училиште или неформално, кога индивидуата го учи јазикот преку медиуми, книги или престој во земјата каде се зборува јазикот. Многу фактори придонесуваат за успешноста на ученикот при изучувањето на вториот јазик, како што се околината во која се учи, возраста на индивидуата, мотивацијата, континуитетот во учењето итн. Нема точен број фактори и нивната поврзаност не е утврдена. Некои истражувачи ги делат факторите на: когнитивни (стратегија на учење, когнитивни стилови, индуктивно и дедуктивно заклучување итн.), лични фактори (инхибиција, мотивација, подготвеност на ризик за грешки, екстровеерност итн.) и социокултуролошки фактори (културолошки стереотипи, ставови, социјална дистанца итн.) (Brown, 2007).

Општо прифатено помеѓу психолингвистите е мислењето дека за усвојувањето на првиот јазик (мајчиниот) постои критичен период, период во животот по кој усвојувањето на јазикот може да биде несовршено или нецелосно (Lenneberg, 1967). Постои контроверзија дали критичниот период се однесува и на изучувањето на втор јазик, и затоа лингвистите дебатираат дали пораното почнување е подобро (Read, 2003). Според Браун (Brown, 2007) постои критичен момент (кој се случува во пубертетот) до кој може да се усвои втор јазик, а потоа индивидуата е навидум релативно неспособна да го постигне тоа.

Исто така се дебатира и колку индивидуалните карактеристики (меѓу кои: мотивација, интелектуални способности, карактер, склоности и стилови при учењето) на секој ученик влијаат во крајното познавање на вториот јазик (Naiman et al., 1995; Lightbown, Spada, 2006). Стефансон (Stefansson 2013) вели дека иако возраста игра значајна улога во усвојувањето на втор јазик, мотивацијата и изложеноста на јазикот придонесуваат за подобри резултати во постигнување на целосно совладување на јазикот. Ларсон – Хол (Larson-Hall, 2008) во својата студија заклучува дека возраста игра улога која не може да се занемари во подобрувањето на усвојување на втор јазик, доколку учениците имаат доволна изложеност на јазикот. Напоменува дека е подобро да се почне со изучување на јазикот на помала возраст бидејќи така се обезбедува поголема изложеност. Муњос (Muñoz, 2010) вели дека за младите ученици во раните фази на учењето на вториот јазик се екстремно важни квалитетот и количината на изложеност на јазикот.

Целта на овој труд е да се осврне на дел од горенаведените фактори и да го испита нивното влијание врз нивото на владеење со англискиот јазик кај група возрасни познавачи на овој јазик како странски, во Република Македонија.

## 2. Метод на истражување

Направено е социо-лингвистичко истражување како кус преглед низ призма на искуствата на 30 испитаници за да се утврди колку испитаните фактори влијаат на успешно усвојување на вториот јазик.

За да се има увид во најважните фактори, прашањата во анкетата се однесуваат на возраста на која испитаниците започнале со учење на јазикот, времетраењето и континуитетот во учењето, начинот на учење и активното користење на јазикот.

Анкетираните се вработени, факултетски образовани и на слична возраст. Возраста на испитаниците е одбрана под претпоставката дека испитаникот со возраст над 45 години може да даде оценка за конечното знаење на јазикот, а можностите за подобрување се поретки. Образванието, најмалку факултетско, е избрано како показател на заинтересираноста за учење и себенадградување и можните потреби за користење на јазикот на работното место и надвор од него.

Анкетата е направена да испита два различни времески периоди, од аспект на минатото (процесот на учење на јазикот) и сегашноста (резултатите од тој процес).

Следниве фактори кои влијаат на учењето на втор јазик се опфатени во трудот:

-ВОЗРАСТ: на пр. *Кога започнавте со изучување на англискиот јазик?*

-ВРЕМЕТРАЕЊЕ И КОНТИНУИТЕТ: на пр. *Колку долго го учевте или го учите јазикот?*

-НАЧИН НА УЧЕЊЕ: на пр. *Каде го учевте јазикот?*

-АКТИВНО КОРИСТЕЊЕ: на пр. *Дали јазикот го користите активно или пасивно? За што го користите англискиот јазик?*

Со истражувањето тестирани се следниве конкретни хипотези:

1. Доколку порано се почне со учење на втор јазик, ќе има подобри резултати.
2. Доколку процесот на учење на јазикот е подолг и се одвива со континуитет, ќе има подобри резултати.
3. Доколку ученикот е повеќе изложен на јазикот (задолжително образование, курсеви, медиуми, престој во земја каде се зборува јазикот), јазикот се учи подобро.
4. Доколку јазикот активно се користи, се одржува нивото на знаење.

Методот на истражување е анонимна анкета (Прилог бр. 1), составена од 8 прашања (од кои 7 со заокружување на предложени одговори, а 1 со слободни коментари), спроведена кај 30 испитаници (на возраст од 45-55 години, со најмалку високо образование и во работен однос) во Скопје, март 2013 година. Овој метод, иако субјективен и ограничен (според бројот на испитаници и бројот на прашања и принципот на самооценување на нивото на познавање на јазикот), сепак може да придонесе до појасно согледување на тоа колку овие различни фактори кои влијаат врз изучувањето на втор јазик одговараат во наши услови.

Прашањето: *Кога започнавте со учење на англискиот јазик?* се однесува на првата хипотеза. Втората хипотеза се проверува со прашањето: *Колку долго го учевте или го учите јазикот?*, а третата со прашањето: *Каде го учевте јазикот?* (во задолжителното образование, на приватни курсеви, на престој во земја во која се зборува англискиот јазик, од медиумите и др.). Со прашањата: *За што го користите јазикот?* и *Дали јазикот го користите активно или пасивно?* се проверува четвртата хипотеза. Две прашања (*Што сметате дека ќе го подобреше уште повеќе Вашето учење и сегашно знаење на англискиот јазик?* и *Што сметате дека најмногу Ви користеше кога го учевте англискиот јазик?*) беа поставени за да се провери личното мислење на испитаниците во врска со процесот на учење на вториот јазик. Одговорите од последното прашање: *Оценете го нивото на Вашето познавање на англискиот јазик со почитно, средно или напредно.*, беа споредени со сите останати прашања од анкетата за да се провери влијанието на овие фактори врз крајното познавање на јазикот.



### 3. Резултати и дискусија

Одговорите на секое прашање во анкетата во овој труд се претставени со табеларни прикази. Оценувањето на нивото на познавање на англискиот јазик е субјективно за секој испитаник поединечно. Одговорите на останатите прашања од анкетата за можните влијанија на факторите од интерес се разгледувани во споредба со добиеното самооценување.

Испитаниците го оценија своето познавање на англискиот јазик со предложените нивоа:

*почетно, појаснето со “знам и разбирам мал број зборови и фрази”,*

*средно, “успевам да се впуштам во основна комуникација” и*

*напредно “лесно разговарам на покомплексни теми”.*

Добиените одговори на прашањето: *Кога започнавте со учење на англискиот јазик? Се прикажани во Табела 1.*

Табела 1. Одговори на анкетното прашање бр.1

Понудени одговори	Испитаници	Ниво на познавање на јазикот		
		Почетно	Средно	Напредно
Предучилишна возраст	2	-	-	2
За време на основното образование	24	3	9	12
За време на средното образование	-	-	-	-
За време на студиите	3	-	3	-
Подоцна	1	1	-	-
Вкупно	30	4	12	14

Со анализа на добиените одговори од табела 1. се гледа дека од 30 испитаници, оние кои почнале порано се здобиле со напредно ниво на знаење на јазикот (2 испитаника кои почнале од предучилишна возраст, 12 од 24 испитаници кои почнале во текот на основното образование до 11 годишна возраст), додека оние кои почнале за време на студиите или подоцна, не достигнале напредно ниво.

На второто анкетно прашање кое се однесува на долготрајноста на изучувањето на јазкот, *Колку долго го учевте или го учите јазикот?* одговорите се прикажани во Табела 2.

Табела 2. Одговори на анкетното прашање бр.2

Понудени одговори	Испитаници	Ниво на познавање на јазикот			
		Почетно	Средно	Напредно	
Од основно училиште	и во основно	-	-	-	
	и во средно	1	-	1	
	и на факултет до денес	-	-	-	
	Дисконтинуирано	1	-	1	
Од студиите на факултет	и во средно	7	1	3	
	и на факултет	10	2	5	
	до денес	5	-	3	
	Дисконтинуирано	2	-	1	
Подоцна	до денес	3	-	3	
	Дисконтинуирано	-	-	-	
Вкупно		30	4	12	14

Одговорите од табела 2. покажуваат дека од 30 испитаници, најмногу (26 испитаници) кои почнале да го изучуваат јазикот од предучилишна возраст и основно училиште и континуирано го учеле до факултет или до денес, постигнале средно или напредно ниво. Тоа покажува дека подолготрајното и континуирано учење на јазикот доведува до повисоко ниво на познавање на јазикот.

Добиените одговори на прашањето: *Каде го учевте јазикот?* се прикажани во Табела 3.

Табела 3. Одговори на анкетното прашање бр.3

Понудени одговори	Испитаници	Ниво на познавање на јазикот		
		Почетно	Средно	Напредно
Во задолжително образование	11	2	5	4
На приватни курсеви	4	1	2	1
Задолжително образование и приватни курсеви	13	-	4	9
Само од медиуми, книги	2	1	1	-
Вкупно	30	4	12	14

Од табелата 3. се гледа дека најдобри резултати постигнале оние кои јазикот го изучувале комбинирано, и во задолжително образование и на приватни курсеви, па така од 13 испитаници 9 постигнале напредно ниво. Од 11 испитаници кои учеле само во задолжително образование, 4 постигнале напредно ниво на познавање на јазикот, а од 4 испитаници кои учеле само на приватни курсеви – 1. Оние кои учеле самостојно (од медиуми и книги) постигнале почетно и средно ниво. Можеби тука влијаат и факторите долготрајност и континуитет во изучувањето, што е карактеристично за задолжителното образование, кои во комбинација со учењето преку курсеви покажуваат најдобри резултати.

Следната табела 4. ги прикажува одговорите на прашањето: *Што сметате дека најмногу Ви користеше кога го учевте англискиот јазик?*

Табела 4. Одговори на анкетното прашање бр.4

Понудени одговори	Поединечни одговори	Ниво на познавање на јазикот		
		Почетно	Средно	Напредно
Добриот професор	14	1	5	8
Добрата програма и учебниците	8	-	3	5
Личната мотивација	20	3	9	8
Конверзација	15	1	5	9
Медиуми, книги	14	1	4	9
Друго (Престој)	1	-	-	1
Вкупно	72	6	26	40

Со разгледување на табела 4. може да се увиди дека за познавањето на јазикот на напредно ниво најмногу користеле конверзацијата и гледањето филмови, слушањето музика и читањето книги на англиски јазик, а голема улога играле и личната мотивација и добриот професор. Престојот во земја каде се зборува англискиот јазик, иако е еден од најважните фактори кои би придонеле за успешно совладување на јазикот, не би го потенцирала посебно, бидејќи не секој испитаник и покрај желбите, бил во можност да престојува во таква земја.

Одговорите на петтото прашање: *За што го користите англискиот јазик?* се прикажани во Табела 5.

Табела 5. Одговори на анкетното прашање бр. 5

Понудени одговори	Поединечни одговори	Ниво на познавање на јазикот		
		Почетно	Средно	Напредно
Во работата	24	1	9	14
За интернет	26	4	10	12
При патувања	25	2	11	12
Следење медиуми, читање книги на англиски јазик	6	-	3	3
Вкупно одговори	81	7	33	41

Со анализа на табела 5. се забележува дека на ова прашање има најмногу комбинирани одговори, односно испитаниците го користат јазикот и во работата, и за интернет, и при патувања и за следење медиуми и читање книги на англиски јазик. Сите испитаници кои сметаат дека напредно го познаваат јазикот го користат пред сè во работата, а останатите опции се со помала застапеност.

Добиените одговори на прашањето: *Дали јазикот го користите активно или пасивно?* се прикажани во Табела 6.

Табела 6. Одговори на анкетното прашање бр.6

Понудени одговори	Испитаници	Ниво на познавање на јазикот		
		Почетно	Средно	Напредно
Активно	20	-	6	14
Пасивно	10	4	6	-
Вкупно	30	4	12	14

Од табела 6. се гледа дека оние испитаници кои го користат активно (редовно комуницираат, читаат, пишуваат), го познаваат јазикот на напредно или средно ниво, додека оние кои го користат пасивно (разбираат, но не комуницираат) го познаваат на почетно или средно ниво.

На отвореното седмо прашање: *Што сметате дека ќе го подобреше уште повеќе Вашето учење и сегашно знаење на англискиот јазик?*, добиени се разновидни коментари.

Оние испитаници со почетно познавање на јазикот, сметаат дека нивното сегашно знаење ќе било подобро наведувајќи го следниве фактори како значајни: добар професор (на пример: *професорот од основно/средно образование да беше потрпелив; да оценуваше пообјективно; да не ме исмеваше на секоја направена граматичка грешка; да беше добро објаснувана граматиката; да практикувавме повеќе говорни вежби отколку писмени одговори*), порано започнување (да го изучував јазикот од основно училиште), континуирано учење (да продолжев да го учам јазикот и на факултет) и поголема изложеност на јазикот (да одев на приватни курсеви).

Кај испитаниците кои се самооцениле со средно ниво на познавање на јазикот, најмногу коментари се однесуваат на потребата од добар професор и континуираното учење, како и посетување на курсеви за освежување на јазикот (да посетував специјализирани курсеви од мојата професионална област).

Оние испитаници кои сметаат дека достигнале напредно ниво на познавање на јазикот, подобрувањето на нивното знаење, најмногу во однос на зборувањето (на пример: *ќе имав подбар изговор*) мислат дека ќе го постигнале при подолг престој во земја каде што се зборува англискиот јазик.

#### **4. Заклучок**

Од добиените одговори на анкетата може да се заклучи дека кај анкетираниите испитаници со напредно ниво на познавање на јазикот најважните фактори биле: пораното почнување со изучување на јазикот, долготрајноста и континуитетот на процесот, комбинирано учење во задолжително образование и приватни курсеви, како и читање книги, следење медиуми и конверзацијата на англиски јазик, активното користење на јазикот, особено во работата, а важна улога играле и личната мотивација и добриот професор. Овие испитаници сметаат дека уште повеќе ќе го подобреле нивното знаење (во однос на акцентот при зборувањето) со подолг престој во земја каде што се зборува англискиот јазик.

Иако анкетата има свои ограничувања (на пример малиот број испитаници и прашања, непрецизноста во самооценувањето на испитаниците), овој труд сепак потврди некои од поставените хипотези.

- Со истражувањето се потврди хипотезата дека пораното почнување со изучување на втор јазик резултира со повисоко ниво на крајниот степен на познавање на јазикот, но во комбинација со други услови. Интересно е дека наспроти очекувањето дека доколку се почне доцна со учење ќе се добие ниско ниво на знаење, има примери кога се почнало со учење за време на студиите, а испитаниците достигнале средно ниво, поттикнати од потребите на (идното) работното место и личната мотивација. Оттука може да се заклучи дека факторот возраст, комбиниран со факторот континуитет и лична мотивација дава подобри резултати отколку кога би бил исполнет само факторот возраст.

- Се потврди дека континуираното и долготрајно учење, како и поголемата изложеност на јазикот се фактори кои придонесуваат за подобар краен резултат.

- Истражувањето потврди дека доколку јазикот активно се користи, се одржува постигнатото ниво на знаење.

Во иднина, ова пилот истражување би можело да се дополни со низа други проширени истражувања поддржани од повеќе институции кои би опфатиле поголем број испитаници, повеќе старосни групи, различни профили на луѓе, региони, фактори и слично, за да се добие покомплетна и пореална слика за оптималните услови кои играат улога во успешното изучување на англискиот како втор јазик.

### **Корисена литература:**

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson.

Larson-Hall, J. (2008). *Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation*. Second Language Research Retrieved from [http://peer.ccsd.cnrs.fr/docs/00/57/07/38/PDF/PEER\\_stage2\\_10.1177%252F0267658307082981.pdf](http://peer.ccsd.cnrs.fr/docs/00/57/07/38/PDF/PEER_stage2_10.1177%252F0267658307082981.pdf)

Lenneberg E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.

Lightbown P.M., Spada N.M. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press

Munoz C. (2010). *On how age affects foreign language learning*. Advances in Research on Language Acquisition and Teaching, Retrieved from <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf>

Naiman N. et al. (1995). *The Good Language Learner*. Multilingual Matters Ltd.

Read C. (2003). *Is younger better*. English Teaching Professional, Issue 28 July 2003.

Stefánsson E. G. (2013). *Second Language Acquisition: The Effect of Age and Motivation* Retrieved from: [http://skemman.is/en/stream/get/1946/15018/35741/1/BA\\_EinarG.pdf](http://skemman.is/en/stream/get/1946/15018/35741/1/BA_EinarG.pdf)

**Прилог бр. 1.** Изглед на анкетниот лист

Анкета за научен труд: Фактори во учење на англиски јазик

Возраст: \_\_\_\_\_ Пол: м/ж

1. Кога започнавте со учење на англискиот јазик?

а) предучилишна возраст

б) за време на основно училиште (наведете кое одделение) \_\_\_\_\_

в) за време на средно училиште

г) за време на факултет

д) подоцна (на која возраст?) \_\_\_\_\_

г) комбиниран одговор (на пр. многу кратко – неколку месеци во предучилишна возраст, но континуирано од 5 одд.) \_\_\_\_\_

2. Колку долго го учевте или го учите јазикот (доколку сте имале паузи во учењето, заокружете ги сите стадиуми во кои сте го учеле англискиот јазик)?

а) од предучилишна возраст до \_\_\_\_\_

б) од основно училиште (наведете кое одделение) \_\_\_\_\_ до \_\_\_\_\_

в) од средно училиште до \_\_\_\_\_

г) од факултет до \_\_\_\_\_

д) подоцна (на која возраст?) \_\_\_\_\_ до \_\_\_\_\_

3. Каде го учевте јазикот? (заокружете ги сите точни опции)

а) во задолжително образование

б) на приватни курсеви

в) со престој во земја во која се зборува англискиот јазик

г) од медиуми

д) друго \_\_\_\_\_

4. За што го користите јазикот? (заокружете ги сите точни опции)

а) во работата

б) интернет

в) при патувања

г) друго \_\_\_\_\_

5. Дали јазикот го користите:

а) активно (редовно комуницирате, читате, пишувате)

б) пасивно (разбирате, но не комуницирате)

6. Што сметате дека најмногу Ви користеше кога го учевте англискиот јазик? (заокружете ги сите точни опции)

а) добар професор

б) добра програма и учебници

в) лична мотивација

г) комуникација со нативни говорители на јазикот

д) филмови, музика, читање книги

ѓ) друго \_\_\_\_\_

7. Што сметате дека ќе го подобреше уште повеќе Вашето учење и сегашно знаење на англискиот јазик ?

8. Оценете го нивото на Вашето познавање на англискиот јазик со:

почетно (знам и разбираам мал број зборови и фрази),

средно (успевам да се впуштам во основна комуникација) и

напредно (лесно разговарам на покомплексни теми), според следниве критериуми:

Читање со разбирање	Почетно	Средно	Напредно
Пишување	Почетно	Средно	Напредно
Слушање со разбирање	Почетно	Средно	Напредно
Зборување	Почетно	Средно	Напредно

**Јана Тодоровска** е студент на прв циклус на студии при Факултетот за странски јазици, ФОН универзитет.



## Усогласување со европските стандарди на студиските програми по македонски јазик како странски на УКИМ

Искра ПАНОВСКА-ДИМКОВА  
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
ipdimkova@gmail.com

Татјана ГОЧКОВА-СТОЈАНОВСКА  
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
tanjag@ukim.edu.mk

### Апстракт

Меѓународниот проект од Темпус-програмата: „Надградување на студиските програми по македонски јазик како странски“ се изведуваше во периодот од 15.01.2010 г. до 14.07.2012 г. Координатор на проектот и грант-холдер беше Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје (УКИМ). Покрај УКИМ, во Проектниот конзорциум учествуваа уште шест универзитети: Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола, Универзитетот „Гоце Делчев“ – Штип, Универзитетот „Американ колеџ“ – Скопје, Универзитетот од Љубљана, Словенија, Јагелонскиот универзитет од Краков, Полска и Универзитетот од Бедфордшир, Велика Британија. Од проектот произлегоа следниве резултати:

1. Реструктурирање на постојните предметни програми по македонски јазик за странски студенти на УКИМ – во 2011/2012 г. сите четири македонски универзитети ги наградија предметните програми по МЈС. Се изработи и специјален Распределувачки тест, како и нов модул за професори по македонски јазик како странски на УКИМ, кој ќе се имплементира во наставата во учебната 2013/2014 г.;

2. Изработка и објавување на три учебници по македонски јазик за странци: „Божилак“ (почетно рамниште), „Суница“ (средно рамниште) и „Виножито“ (напредното рамниште) – користејќи го комуникативниот пристап и современите методологии во наставата;

3. Изработка на Тест по македонски јазик како странски – ТЕМАК за напредното рамниште (Ц1), заедно со придружна документација (Прирачници за кандидатите, составувачите и испитувачите и оценувачите, надграден модел на сертификат, надграден Правилник).

**Клучни зборови:** проект, македонски јазик како странски, предметни програми, тестирање, учебници

### Abstract

The Tempus-project “Macedonian as a foreign language curriculum upgrading” was realized in the period 15.01.2010 until 14.07.2012. The project co-ordinator and grant-holder was the “SS. Cyril and Methodius” University – Skopje (UKIM). Apart from UKIM, the Project Consortium consisted of six more universities: “St. Kliment Ohridski” University – Bitola, “Goce Delchev” University – Shtip, University American College – Skopje, the University of Ljubljana, Slovenia, the Jagiellonian University from Krakow, Poland and the University of Bedfordshire, United Kingdom.

The main project outcomes were the following:

1. Reforming and upgrading the curricula for teaching Macedonian as a foreign language – in 2011/2012 all six Macedonian universities offered upgraded curricula in MFL. A special Placement test was designed and a new module for teachers in MFL at UKIM was also designed and is expected to be implemented in the teaching process in 2013/2014.
2. Three course books in MFL were designed and published: “Bozhilak” (basic level), “Dzunica” (intermediate level) and “Vinozhito” (advanced level) – using the communicative method and applying modern technology;
3. The Test of Macedonian as a Foreign Language – ТЕМАК at advanced level – C1 was designed along with an accompanying documentation (Guidelines for Candidates, Item-writers and Examiners and Raters, upgraded certificate model, upgraded Rule Book).

**Key words:** project, Macedonian as a foreign language, curricula upgrading, assessment, course books

Во периодот од 15 јануари 2010 г. до 14 јули 2012 г. на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, се реализираше меѓународниот проект од Темпус-програмата: „Надградување на студиските програми по македонски јазик како странски“, под раководство на проф. д-р Искра Пановска-Димкова. Проектот се работеше на Катедрата за македонски јазик и јужнословенски јазици во соработка со Центарот за тестирање и сертификарање на македонскиот јазик како странски/втор јазик. Буџетот на проектот изнесуваше речиси 600 илјади евра.

Општа цел на проектот беше да се надградат предметните програми од областа македонски јазик како странски на универзитетите од РМ, учесници во овој проект, со цел да се понудат нови, усогласени и подобрени предметни програми по македонски јазик како странски во согласност со најновите сознанија од оваа област, побарувачката на пазарот, и од аспект на Болоњските процеси преку примена на европските стандарди за јазична референтност.

Проектниот конзорциум го сочинуваа седум универзитети, и тоа четири од Република Македонија: Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ (УКИМ) – Скопје, како институција координатор и носител на грантот, Универзитетот „Св. Климент Охридски“ (УКЛО) – Битола, Универзитетот „Гоце Делчев“ (УГД) – Штип и Универзитетот „Американ колеџ“ (УАКС) – Скопје, како и три универзитети од Европската унија: Универзитетот од Љубљана, Република Словенија, Јагелонскиот универзитет од Краков, Република Полска, и Универзитетот од Бедфордшир, Велика Британија.

Проектот опфати три суштински аспекти:

1. усогласување и надградување на постојните предметни/студиски програми,
2. изработка на три учебници по македонски јазик за странци за: почетно, средно и напреднато ниво,
3. дефинирање на соодветни процедури за тестирање и оценување за напреднато рамниште, според европските стандарди.

Во рамките на овие три области беа реализирани следниве активности:

### **1. Усогласување и надградување на постојните предметни/студиски програми**

Проектните активности во оваа област се одвиваа во две насоки:

#### **1.1. Реструктурирање на постојните предметни програми по македонски јазик за странски студенти на УКИМ и воведување предметни програми по македонски јазик како странски на партнерските универзитети од Македонија.**

Со оглед на фактот што претходните предметни програми на УКИМ не ги задоволуваа потребите на студентите што го изучуваа македонскиот јазик како странски, се наложи потребата од нивно реструктурирање. За таа цел прво беа организирани обуки и работилници од страна на партнерите од европските универзитети на кои македонските тимови се обучија како да ги реализираат промените на постојните курсеви и како да ги оформат новите предметни програми во согласност со ЕКТС и со принципите на Болоњската декларација. Беа одржани вкупно четири обуки: две од Универзитетот од Љубљана, Словенија (март 2010 г., мај 2010 г.), и две од Јагелонскиот универзитет од Краков, Полска (ноември 2010 г., мај 2011 г.).

По завршувањето на обуките, македонските тимови од сите четири партнерски универзитети пристапија кон изработување на предметни програми по македонски јазик како

странски, коишто ќе соодветствуваат на потребите на нивните студенти и коишто ќе можат да се вградат во соодветните студиски програми. Како резултат на тоа, УКИМ понуди шест семестрални курсеви, под наслов „Македонски јазик за странски студенти 1-6“ со фонд на часови 2+2. Шесте курсеви се осмислени да одговараат на шесте рамништа на познавање на јазикот според Заедничката европска референтна рамка за јазиците: А1-Ц2 (*Заедничка европска референтна рамка*, 2001).

Од особена важност е да се напомене дека на универзитетите УКЛО, УГД и УАКС за првпат се изработија и се понудија предметни програми по македонски јазик како странски, со што се одговори на зголемениот интерес на странските студенти за изучување на македонскиот јазик на тие универзитети. Така, Педагошкиот факултет на УКЛО, Битола, сега нуди шест курсеви по македонски јазик како странски (А1-Ц2) за студентите странци кои сакаат да се здобијат со диплома 'наставник по македонски јазик и англиски/ германски/ француски јазик', со фонд на часови 3+2. Универзитетот „Гоце Делчев“ за своите студенти, кои главно доаѓаат од Турција, нуди два интензивни семестрални курсеви, А1 и А2 (почетно рамниште), со фонд на часови 10+10, а Универзитетот „Американ колеџ“ нуди шест курсеви (А1-Ц2) со фонд на часови 2+1.

Во рамките на учебната 2010/2011 година на сите четири универзитети се изведе пилотирање на предметните програми по македонски јазик како странски. По консултациите со колегите од европските универзитети и по согледувањата добиени од пилотирањата, се извршија соодветни корекции и дополнувања и конечните предметни програми официјално се воведоа во наставата на сите четири универзитети во учебната 2011/2012 година.

Примената на новите предметни програми укажа на потреба од определен тест кој ќе им се дава на студентите пред почетокот на наставата со цел тие да бидат распределени на соодветниот степен на изучување на македонскиот јазик како странски. Во таа смисла, како дополнителна активност на проектот, се пристапи кон изработка на Распределувачки тест, кој за првпат официјално се примени за потребите на доследно распределување на студентите по групи на Семинарот за македонски јазик, литература и култура во Охрид, јуни 2012 г.

## **1.2. Воведување нов, втор изборен модул за професори по македонски јазик како странски**

Во изготвувањето на модулот учествуваа професори од Катедрата за македонски јазик и јужнословенски јазици во консултација со европските колеги, пред сè, од Јагелонскиот универзитет. Конечната верзија на модулот беше готова во јуни 2011 г., по што модулот беше усвоен од релевантните тела на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“. Во моментот модулот, заедно со другите студиски програми на Филолошкиот факултет, е даден на акредитација и се очекува официјално да се воведоа во наставата во учебната 2013/2014 г. Модулот, како втор изборен модул, ќе може да го изберат сите студенти на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, со што ќе се здобијат со диплома 'професор по македонски јазик како странски'.

Модулот трае 6 семестри и, покрај другите, како специфични за модулот, ги опфаќа предметите: Принципи на усвојување странски јазик 1 и 2, Методички пристапи во наставата по македонски јазик како странски, Општа европска рамка за референтност на јазиците, Усвојување на граматичките содржини во наставата по странски јазик, Техники на тестирање, Преглед на граматиката на македонскиот јазик како странски, Методика на јазичните вештини, Оформување курс по македонски јазик како странски, Македонска култура и цивилизација,

Наставата по македонски јазик како странски (во словенски и во несловенски контекст) и Преглед на македонската современа литература.

## **2. Изработка на три учебници по македонски јазик за странци – за почетно, средно и напредното рамниште**

**2.1.** Со оглед на недостигот на учебници по македонски јазик како странски, изработени според упатствата на Заедничката европска рамка за референтност на јазиците (*Заедничка европска референтна рамка*, 2012), обуката од страна на партнер-универзитетите од ЕУ главно беше насочена кон пренесување на искуствата во областа на формувањето и печатењето на три одделни учебници: за почетно, средно и напредното ниво, преку примена на европските стандарди.

Трите учебници беа подложени на повеќекратни пилотирања, како на сите четири македонски универзитети така и на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура во Охрид, но и на Универзитетот во Љубљана. Паралелно со пилотирањата, материјалите беа постојано ревидирани од страна на колегите од европските партнерски универзитети, пред сè, од Универзитетот во Љубљана: д-р Ина Фербежар и д-р Наташа Пирих-Светина, и од Јагелонскиот универзитет: проф. д-р хаб. Владислав Миодунка и проф. д-р хаб. Пшемислав Турек, а беа рецензирани и од двајца редовни професори на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, проф. д-р Људмил Спасов и проф. д-р Максим Каранфиловски. Како резултат, во мај 2012 г. од печат излегоа: „Божилак“ – учебник по македонски јазик како странски за почетно рамниште, од авторките проф. д-р Татјана Гочкова-Стојановска и проф. д-р Искра Пановска-Димкова, „Суница“ – учебник по македонски јазик како странски за средно рамниште, од м-р Гордана Алексова, и „Виножито“ – учебник по македонски јазик како странски за напредното рамниште, во авторство на проф. д-р Анета Дучевска и проф. д-р Симон Саздов. Сите три учебници се со модерен дизајн, придружени со оригинални фотографии и професионални студиски снимки на текстовите за слушање.

**2.2.** Учебникот „Божилак“ е наменет за возрасни говорители на кои македонскиот јазик им е странски и кои сакаат да се здобијат со знаења по македонски јазик на почетно рамниште од која и да е причина. Учебникот може да го користат и апсолутни почетници и лица со минимални познавања на македонскиот јазик. Целта на учебникот е изучувачите да го усвојат македонскиот јазик до ниво на кое ќе може соодветно да комуницираат на секојдневни теми во едноставни говорни ситуации.

Концепциски, „Божилак“ е составен од осум лекции (на 120 страници) од кои секоја носи оригинален наслов – една македонска народна мудрост или поговорка. Почетната, уводна лекција е наменета за запознавање со македонската азбука и акцент. Секоја од наредните осум лекции им овозможува на кандидатите да ги вежбаат сите четири јазични вештини подеднакво, вклучувајќи го, истовремено, и аспектот на креативно пишување. По секоја лекција следуваат граматички вежби, во чии рамки во пропорционална застапеност се вежбаат моделите на употреба на граматичките и синтаксичките правила и конструкции. На крајот од учебникот има кус граматички преглед, како и решенија на вежбите и транскрипција на текстовите за слушање.

Бидејќи учебникот „Божилак“ го опфаќа почетното рамниште, се наложи потребата од

преведување на инструкциите на повеќе јазици, па во таа смисла се изработија три изданија со превод на по три јазици (вкупно 9 преводни паралели): балканско издание – со превод на албански, турски и грчки јазик, словенско издание – со превод на руски, полски и хрватски јазик и европско издание – со превод на англиски, германски и француски јазик.

**2.3.** Учебникот за средно рамниште, „Суница“, концепциски и структурно природно се надоврзува на претходниот. Од технички аспект се работи за 160 страници текст, придружен со следниве додатоци: граматички преглед, решенија на вежбите и текстови за слушање. Лексичките теми и граматичките содржини се одбрани и презентирани на начин што им овозможува на кандидатите увежбување на сите четири јазични вештини.

**2.4.** Учебникот „Виножито“ е наменет, пред сè, за слушателите на Летната школа – курсот за напреднати, во рамките на Семинарот за македонски јазик, литература и култура, но и за студентите што го изучуваат македонскиот јазик на странските универзитети. Структурно, учебникот ги следи истите технички стандарди и концепциски карактеристики на претходните два: осум лекции насочени кон увежбување на четирите јазични вештини, три додатоци: Граматички вежби, Преглед на сврзниците во македонскиот јазик и Граматички потсетник.

Воведувањето на новиот концепт за изработка на учебници истовремено значеше и: воведување нови и современи методологии во наставата, воведување интеркултурен и интердисциплинарен пристап, нагласување на практичниот пристап наспрема теорискиот, поддршка на тимската работа, воведување нови компјутерски технологии во наставата, како и воведување на процес на постојано евалуирање на студентите.

### **3. Изработка на тест по македонски јазик како странски (ТЕМАК) за напредното рамниште, со придружна документација**

**3.1.** Во рамките на обуките изведени од страна на партнерските универзитети од ЕУ, одделна обука беше наменета за пренесување на британското, словенечкото и полското искуство од соодветната област. Особено истакнат ангажман, во таа смисла, му припадна на еминентниот експерт од областа тестирање странски јазик (подготовка и вреднување на тестот IELTS), д-р Ентони Грин од Универзитетот во Бедфордшир, Велика Британија, кој е долгогодишен соработник и предавач и во Асоцијацијата за јазично тестирање во Европа, АЛТЕ, со седиште во Кембриџ.

Оваа активност претставуваше природно надоврзување и заокружување на активностите од претходните три европски проекти, во рамките на кои се оформија и тестовите ТЕМАК за почетно и за средно рамниште. Оттаму, со оглед на важноста на сегментот, токму во овој дел, би сакале одделно да се задржиме кон научниот пристап на македонскиот тим кон овој исклучително сериозен и комплексен ангажман.

**3.2.** Како што е познато од литературата од овој вид (Hughes, 2012; Madsen, 1983), стандардизираните и официјализирани тестови претставуваат задолжителен дел од секој пристап со кој се заокружува степенот на владеење на еден јазик како странски. Оттаму, со цел да се обезбеди квалитет, доследност и транспарентност во самиот процес на сертификација, најнапред се пристапува кон дефинирање на основите на владеењето на еден јазик и тоа: на **теориски план**, преку дефинирање на моделите на јазичната компетенција и, на **практичен план**, преку оформување валидни, веродостојни и контролирани тестови за различни намени и категории на корисници.

Во контекст на **теориските модели** ќе кажеме дека тие, во својата интегрална форма се претставени и разработени во Заедничката европска референтна рамка за јазиците и, нема сомнение дека во голема мера помогнаа да се покачи свеста за важните прашања во поврзаност со сегментот на оценувањето. Во својата основа, општиот и, веќе добро познат и широкоприфатен модел, се потпира на разбирањето на **јазикот** како комплексен феномен кој бара владеење на голем број различни вештини/компетенции и на нивните меѓусебни односи. Оттаму, заземените ставови за тоа кои аспекти на употребата треба да се тестираат, помага да се обезбеди резултатите од тестот да може да се интерпретираат и да бидат корисни.

Во таа смисла, во контекст на македонскиот јазик и за потребите на тестирањето со намена да се оцени степенот на владеење на македонскиот јазик (без оглед дали кандидатот формално посетувал настава или не), се пристапи, најнапред, кон дефинирање на јазичните компетенции подложни на оценување кај кандидатите, имено, **комуникациските јазични компетенции**. Тие потоа се поделија на трите составни компоненти – **лингвистички вештини**, кои ги опфатија: правописното и правоговорното рамниште, фонолошкото, граматичкото, лексичкото и семантичкото, потоа, **социолингвистички вештини**, кои ги опфатија: јазичните обележја на општествените односи, правилата на учтивото однесување, изразите на народна мудрост, разликите во регистарот и во акцентот, и на крај, **прагматичките компетенции**, каде што беа вклучени: дискурсната и функционалната јазична компонента.

Врз основа на ваквата поделба на јазичните компетенции се пристапи кон оформување тестови задачи, при што добиените резултати, според психометриските извештаи од пилот-верзиите, дадоа доследна и валидна слика за степенот на владеењето на еден јазик на соодветното рамниште и тоа на: **основно, средно или напреднато**, а од аспект на **продуктивните, рецептивните и интерактивните** компетенции на кандидатот.

**3.3.** Во контекст на **планот на практиката**, акцентот беше ставен, најнапред, на дефинирањето а, последователно, и кон излегувањето во пресрет на соодветните потреби на кандидатите, идни корисници на корпусот-тестови ТЕМАК. Оттаму, тестот ТЕМАК беше/е конципиран и изготвен како тест во којшто тестовите задачи се насочени кон **проверка и потврдување на степенот на комуникативните јазични вештини базирани врз правописно-правоговорни, граматички и речнички основи**, според кои кандидатот го владее македонскиот јазик за одредена, најчесто, професионална потреба или цел.

Во процесот на конкретното изготвување и конечно оформување тестови задачи од овој тип, особено се водеше сметка за спецификите на македонскиот јазик кои се суштински значајни кога тој се усвојува како странски (Гочкова-Стојановска, Минова-Ѓуркова, Пановска-Димкова, 2005).

Во таа смисла, на пример, на **фонетско-фонолошко** и **правописно-правоговорно** рамниште, неодминливи се задачите насочени кон:

- оценување на правилниот изговор на македонскиот гласовен систем, при што, особено е препорачливо да се води сметка и за фактот од кое говорно/јазично подрачје доаѓаат кандидатите (на пр.: од словенско, од западноевропско или од сосема различно подрачје, како азиско, итн.),
- оценување на правилната усвоеност на гласовните промени во современиот јазик, особено процесите на озвучување, обезвучување и испуштање на одделните гласови,
- степенот на усвоеност на третосложниот акцентски модел на македонскиот јазик,



вклучувајќи ги и акцентските целисти.

Оценувањето на знаењата на **морфосинтаксичко** рамниште, пак, беше поедноставно, бидејќи компонентите на морфосинтаксичките правила во примената полесно се идентификуваат од аспект на (не)точноста. Задачите лесно може да се приспособат и со цел да ги тестираат како активните така и пасивните знаења на кандидатот, но и во однос на сложеноста на барањата, лесно може да се приспособат кон дефинираните степени на владеење на јазикот.

Поголем простор, исто така, се отстапува за барањата насочени кон темите кои се особено важни, а, истовремено, и покомпликувани за усвојување, како на пр.: двојните родови форми и множинските наставки кај именките, граматичките категории вид и преодност кај глаголот, удвојувањето на директниот и индиректниот објект со кусите личнозаменски форми и со кусата форма на личноповратната замена, активот наспрема пасивот, итн.

Притоа, барањата кај овие тестови задачи, може да бидат интерконекциски формулирани, т. е. да се доведат во поврзаност и со другите јазични вештини. Во таа смисла, една од варијантите на тестовите со дополнување претставуваат и задачите кои бараат кандидатот сам да го наведе прифатливиот одговор, па, оттаму, кога се тестира знаењето за граматичките категории, на пример, кај именката, може истовремено да се оцени и познавањето на:

- правописните правила за употреба на големата и малата буква (на пр.: кај општите, личните, герографските именки),
- аспектот на фонетските промени кој е изразен во множинските форми на именката (на пр.: кај промените од типот: метар-метри, монолог-монолози, итн.),
- познавањето на правилата на интерпункцијата – на пр.: кај вокативните форми на именката, чие правилно усвојување, пак, упатува и на степенот на познавањето на социокултурните правила во еден јазик и на продуктивниот капацитет на кандидатот во рамките на комуникативниот акт, итн.

На идентичен начин се пристапи и кон тестирањето на **морфосинтаксичките** и **лексички** категории, како што се: отсуството на смисловност во текстот, опфатот на посложените синтаксички структури, дискурсна функционална поврзаност и присуството/отсуството на сврзувачки средства, т.е. аспектот на кохезија и кохеренција, на туѓите влијанија и на влијанието од мајчиниот јазик, итн.

За крај, во овој контекст, особено би сакале да ја потврдиме и да ја истакнеме релевантноста на сознанието кое произлегува од самата практика, а тоа е дека – за што повалиден, поавтентичен и поквалитетен тест во голема мера придонесува и систематизирањето на типичните грешки што ги прават странците, а кои, речиси стандардно, се сретнуваат во нивниот јазичен израз. Ваквите грешки, како и некои исклучително креативни примери, се среќаваат само во текот на наставата и на лекторските вежби, па оттаму, долгогодишното професионално, лекторско искуство на составувачите и на оценувачите на тестовите, претставуваше суштинска помош при оформувањето на ТЕМАК- тестовите.

**3.4.** Инаку, како тип на конкретен ангажман, подготовката на целосната документација за тестирање и сертифицирање и на тестот за напредното рамниште опфати:

- подготовка на три одделни теста (еден демо и два активни теста) – тестот ТЕМАК за напредното рамниште претставуваше логично надоврзување на веќе изготвените



тестови: ТЕМАК за почетно рамниште и ТЕМАК за средно рамниште.

- изведување на пробен испит заради проверка на валидноста на тестот – се изведоа две пилотирања (во Словенија и во Македонија), по што се изврши ревизија и се изготви верзија за официјална употреба.
- оценување и бодување – скалите за оценувањето и бодувањето на тестот, кои се во непосредна поврзаност со изработката на самиот тест, беа изготвени исто така според европски стандарди, за што како образец се користеа листите за вреднување на тестови кои веќе постојат за словенечкиот, англискиот и полскиот јазик.
- издавање на релевантен сертификат на кандидатите за познавање на македонскиот јазик како странски – се оформи нов модел на сертификат кој одговара на новиот ТЕМАК за напредното рамниште. За таа цел, македонскиот тим изврши споредба на моделите на сертификати од европските партнерски универзитети.
- подготовка на придружна документација – се отпечатија три прирачници во авторство на проф. д-р Анета Дучевска, проф. д-р Лидија Аризанковска и м-р Марија Паунова, и тоа: Прирачник за кандидатите, Прирачник за составувачите на тестот и Прирачник за изведувачите и оценувачите на тестот.
- надградување на Правилникот за изведување на ТЕМАК и на другите документи со кои се регулираат правните аспекти на процесот на тестирање и сертифицирање.

**4.** За успешна реализација на проектот, придонесоа и следниве **дополнителни активности**:

- набавка и инсталирање на нова лабораториска и информатичка опрема: беа инсталирани две фонолаборатории – по една на УКИМ и на УКЛО,
- посета на македонските тимови заради здобивање на директно искуство на: Центарот за словенечки јазик како втор/странски јазик при Универзитетот во Љубљана, Словенија; Центарот за полски јазик и култура во светот при Јагелонскиот универзитет во Краков, Полска; и Центарот за истражувања од областа на учењето и вреднувањето на англискиот јазик (CRELLA) при Универзитет во Бедфордшир, Велика Британија.
- контрола на квалитетот на изработените проектни придобивки – преку рецензии како од страна на европските партнери така и од домашни универзитетски професори,
- набљудување на процесот на примената на новите предметни програми,
- дисеминативни активности, кои, меѓу другото, вклучија презентации пред македонската, но и меѓународната академска јавност, како и ажурирање и одржување на веб-страницата.

Резултатите постигнати во рамките на проектот „Надградување на студиските програми по македонски јазик како странски“ во целост ја покриваат областа на учење, настава и оценување на македонскиот јазик како странски. Истовремено, тие претставуваат солидна основа за натамошно оформување на неопходните специјализирани учебници: за Македонците во дијаспората, за различни профили на кандидати (право, економија, медицина итн.), за деца и младинци, како и за учење на далечина и преку Интернет.

### Користена литература:

- Гочкова-Стојановска, Т., Минова-Ѓуркова, Л., Пановска-Димкова, И. (2005). *Македонскиот јазик како странски: примена на техниките за тестирање според европски стандарди*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Заедничка европска референтна рамка за јазици: учење, настава и оценување. (2012). (Совет на Европа, 2001). Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Hughes, A. (2012). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford University Press.

**Искра Пановска-Димкова** е редовен професор на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици. Нејзините главни теми на професионален интерес се: фонетика/фонологија и правопис/правоговор, македонски јазик за странци и глаголски вид.

**Татјана Гочкова-Стојановска** е редовен професор на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици. Нејзините главни теми на професионален интерес се: морфологија, македонски јазик за странци и психолингвистика.

## Ефектите од примената на јазичните игри при усвојувањето на стручната лексика во наставата по Деловен италијански јазик

Катерина СЕКОВСКА – АНЃЕЛОВИЌ  
Универзитет ФОН – Скопје, Република Македонија  
k.angelovik@gmail.com

### Апстракт

Предмет на овој труд е примената на методологијата која се заснова на употребата на јазичните игри во наставата по предметот Деловен италијански јазик и нејзините ефекти при усвојувањето пред сè на стручниот вокабулар, како и јазичните функции и специфичности на деловниот јазик кај студенти од високо образование. Целта е да утврдиме дали усвојувањето на вокабуларот на деловниот италијански јазик преку примена на јазични игри може да биде навистина ефикасен и истовремено забавен и мотивирачки метод. За да ја потврдиме оваа хипотеза, ќе биде спроведено истражување со две групи студенти на исто ниво на познавање на италијанскиот јазик, една контролна и една експериментална група, при што во експерименталната група ќе се применуваат јазични игри како техника за усвојување на целните зборови од деловната лексика, додека во контролната група, игрите за усвојување на вокабуларот ќе се изостават, а воведувањето на новиот вокабулар ќе се спроведува преку давање превод на мајчиниот јазик, дефиниции и сл. На крајот од истражувањето субјектите ќе бидат тестирани и исто така ќе одговорат на неколку анкентни прашања. Резултатите од тестовите и анкетата ќе покажат дали хипотезата е потврдена.

**Клучни зборови:** јазична игра, вокабулар, деловна лексика, мотивација.

### Abstract

The topic of this paper is the application of a methodology based on the use of language games in Business Italian classes as well as its effect on the acquisition of the business terminology and other language functions among higher education students. Our objective was to determine whether the use of language games for the acquisition of Italian business terminology is as effective as it is fun and motivating teaching approach. In order to test the hypothesis, an experimental design was set involving two groups of students at the same proficiency level in Italian. One group was experimental, the other one control: the former incorporated the use of language games for the presentation and practice of the target business terminology, whereas in the latter, the relevant vocabulary was introduced using translations and definitions of the terms, but not language games. The research design also included testing the students at the end of the teaching period as well as a survey. The results of the research confirm our initial hypothesis.

**Key words:** language games, vocabulary, business terminology, motivation

## 1. Вовед

За потребите на сè покомплексниот контекст во кој се изучуваат странските јазици, разноврсна и интегрирана настава станува неопходност доколку целта е да се постигне што поефикасно усвојување на јазикот од страна на субјектите во овој процес, нивно оспособување за комуникација и перманентно самостојно учење. Ако го прифатиме како основа на овој труд принципот дека учениците се пред сè личности, за кои треба се размислува водејќи сметка на нивните специфични карактеристики, дека се стожери и двигатели на наставниот процес, тогаш неопходно е да се размислува за примена на таква наставна методологија која ќе знае да ги прилагоди оперативните предлози врз основа на индивидуалните разлики на секој поединечен ученик и на секоја група ученици во најразлични контексти.

Предмет на овој труд е разгледувањето и примената на методологијата која се заснова на употребата на јазичните игри во наставата по предметот Деловен италијански јазик, како една од мноштвото пристапи, не помалку важен од останатите кои се на располагање за оставарувањето на гореспоменатата цел, а целта е утврдување на ефектите од примената на јазични игри при усвојувањето пред сè на стручниот вокабулар, како и јазичните функции и специфичности на деловниот италијански јазик кај студенти од високо образование.

Јазичните игри се такви наставни активности кои ја зголемуваат мотивацијата кај учениците, бидејќи се пријатни и рекреативни активности. Преку нив учениците несвесно ги усвојуваат јазичните содржини додека се забавуваат. Оттука, развиени се многу видови на јазични игри кои можат да го претворат часот по странски јазик во интересен едукативен процес.

На часот по странски јазик од примарна важност е да се создаде пријатна атмосфера во која ќе се одвива учењето. Ако играта создава атмосфера во која учениците учат преку забава, тие ќе вложат многу поголем напор во учењето (Lee, 1979: 3). Ли (Lee 1979: 3) сепак истакнува дека забавата не е единствената предност што ја овозможува јазичната игра. Примената на јазикот во специфични ситуации и на комуникативен начин е основната идеја во современото учење на странските јазици.

Во едноставна и релаксирана атмосфера во која се одвива играта, учениците ги паметат јазичните содржини многу побргу и подолготрајно (Wierus and Wierus, 1994: 218). Здибиевска (Zdybiewska, M., 1994: 6) верува дека играта е одличен метод за практикување на јазикот, бидејќи овозможува модел според кој учениците би го користеле понатаму јазикот во реални ситуации.

“Вообичаено на игрите им се додава *пополнувачка* функција; играта претставува пауза помеѓу две активности, потребна за да се возобноват енергијата и мотивацијата пред повторно да се прејде на *сериозните* наставни обврски врзани за концептот на напорната работа.”<sup>47</sup> (Caon e Rutka, 2004:22). Тие се применуваат како кратки активности за загревање, или пак доколку остане време на крајот од часот. Ваквите мислења можат да го наведат наставникот да ги исклучи јазичните игри од сопствениот метод, или пак да резервира маргинален простор за нивна примена. Меѓутоа, како што забележува Ли (Lee, 1979: 3), играта “не треба да се смета за маргинална активност што служи за пополнување на моментите кога наставникот и

---

47 Spesso “si attribuisce al gioco soltanto una funzione *riempitiva*; esso rappresenta un intervallo tra un’attività e un’altra, utile per conseguire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all’impegno dello studio più *serio* quanto più legato al concetto di fatica, di costrizione” (Caon e Rutka, 2004:22).

учениците немаат што друго да прават<sup>48</sup>. Според него игрите мора да се најдат во средиштето на наставата по странски јазици. Риксон (Rixon, S. (1981, p.70) дури предлага да се користат игри во сите фази на наставната целина (од фазата за мотивација, до фазата за евалуација на знаењата), со тоа што да бидат соодветно и внимателно избрани и адаптирани.

Сепак, наставната методологија која се заснова на примена на јазични игри во последниве години предизвикува сè поголем интерес и примена во наставната практика за усвојување на странските јазици. Оваа методологија се разви базирајќи се на проучувањата и истражувањата познати под името Хуманистичко-афективен пристап.

Во овој пристап централна улога им се придава на афективните и релациските аспекти на учениците, од карактеристиките на личноста на индивидуата, па сè до залагањето за негова самореализацијата и автономност во учењето. Вниманието е сосредочено на сите оние фактори кои би можеле да влијаат врз способноста за учење кај индивидуата: потрага по начини за искористување на индивидуалните можности на секој ученик, за негово активно учество во едукативниот процес, за зголемување на мотивацијата и пред сè елиминирање на изворите на страв и стрес, со цел јакнење на самодовербата за комуникација на странскиот јазик. Овој пристап и сите методи кои произлегоа од него, обрнуваат големо внимание на концептот за афективен филтер, односно заштитниот механизам на личноста кој се јавува во состојба на страв и возбуда.

Оттука, интересно е да се забележи дека методологијата која вклучува примена на јазични игри во наставата по странски јазици се претставува не само како методологија која ги преведува оперативните модели и принципи на хуманистичко – афективниот пристап, туку таа е во хармонија и со принципите на комуникативниот приод доколку преку играта се валоризира комуникативната функција на јазикот.

Сè до скоро време овој метод и воопшто наставата базирана на хуманистичко – афективниот приод, беа сметани за соодветни и предлагани само за детската публика. Меѓутоа, поновите истражувања покажаа дека дава одлични резултати кај сите возрасти и јазични нивоа, па според тоа и кај возрасните субјекти во наставниот процес, под услов наставникот да води сметка за спецификите на наставата со таа категорија ученици и да предлага добро прилагодени активности (Begotti, 2006b:20).

Искусството со играта, која за време на детството е основна, ја задржува својата вредност и во подоцнежната возраст, еволуирајќи во поинаков вид на забава, манифестирајќи се во поинакви форми, кои го пружаат истото задоволство од играта.

Во овој контекст се воведува поимот за мотивацијата и големата важност што ѝ се придава во овој метод: без мотивација нема ниту спонтано, ниту свесно учење. Оваа методологија има за цел да го стимулира учењето оживувајќи кај ученикот пријатни и мотивирачки ситуации и искуства, способни да ја засилат мотивацијата која се базира пред сè на задоволство. Компонентата на задоволство која е во основата на играта влијае на долготрајната меморија, најмногу го стимулира учењето и потпомага усвојувањето.

Јазичните игри стануваат уште помотивирачки ако се земе во предвид дека покрај тоа што нудат задоволство, тие ја поттикнуваат фантазијата и креативноста кај учениците, слободата за комуникација на странскиот јазик, ги охрабруваат во учеството и во соработката со другите

---

48 "should not be regarded as a marginal activity filling in odd moments when the teacher and the clas have nothing better to do" (Lee, 1979: 3).

ученици и ги избегнуваат повторливите и здодевни аспекти типични за фронталната настава.

Сето ова ја оправдува примената на јазичните игри и со возрастна група ученици, секако соодветно прилагодена.

Возрасните вообичаено добро ги прифаќаат јазичните игри бидејќи тие честопати претставуваат предизвик и натпревар пред сè со самите себеси. Активностите од забавен карактер го стимулираат исто така и интересот за новото, што е многу важно за поттикнување на мотивацијата и за зајакнување на меморијата. Употребата за време на часот на забавни активности на кои возрасните не се навикнати, односно никогаш не ги поврзувале со наставата, туку ги сметале само за моменти на разонода, значи да ѝ се додаде на вежбата емотивно значење кое може да го охрабри и развие усвојувањето на јазикот. На овој начин странскиот јазик не се перципира само како учење, туку станува инструмент преку кој може отворено да се искажат и манифестираат сопствените емоции.

Сепак, според Беготи (Begotti, 2006b), многу е важно во наставниот процес, овој метод да се применува постепено во комбинација со други методи. Понекогаш, возрасните покажуваат отпор спрема методот на јазични игри бидејќи со искуството, возрасниот усвојува доста ригидни ментални навики што го отежнува прифаќањето на нови техники кои претходно не биле изведувани. Во овој случај багажот што возрасниот го создал со тек на време е ограничувачки за наставниот процес бидејќи секој новитет се доживува како дестабилизирачки и раѓа отпор и недоверба. Оваа пречка, вели таа може да се манифестира без оглед на полот и нивото на образование, но често е поврзана со самата личност на ученикот.

Во тој случај од голема важност е почетниот договор со учениците за наставниот процес при што ќе се разговара за когнитивните аспекти, но исто така и за методолошките, како и за целите на јазичните игри и принципите и убедувањата на учениците. Пред примената на секоја јазична игра особено е важно соодветно да се објасни целта и намерата за да не се предизвика немир од евентуално неразбирање или пак од самата нејзина изведба, како и да се укаже на нејзината дидактичка оправданост во процесот на усвојувањето на странскиот јазикот. Доколку наставникот има намера на часот да спроведе јазични игри, неопходно е помеѓу него и учениците да се воспостави конструктивен и позитивен однос, заснован на еднаквост, што ќе ги наведе учениците да се чувствуваат многу повеќе инволвирани во донесувањето на одлуките.

Искуството на некои наставници како и моето искуство од спроведување на јазични игри за време на часот, наведува да ја поткрепам тезата за применливоста и ефикасноста на овој метод со возрасни слушатели, само во случај кога јазичните игри се во согласност со потребите на учениците, а целта и намерата за нивно спроведување е експлицитна.

За забавната компонента при усвојувањето на странскиот јазик интерес пројави и Европската референцијална рамка на Советот на Европа, попрецизно во параграфот 4.3.4 (Совет на Европа, 2001, стр 55), каде се истакнува важната улога на јазичните игри при усвојувањето на странскиот јазик. Во истиот параграф се наведени неколку класификации на јазични игри, од бесилка до табланет, од крстозборки до ребуси или анаграми, од радио-телевизиски квизови до игри на зборови типични за рекламните спотови и новинарските наслови. Сугестиите за примена на забавни елементи во наставата во Европската референцијалната рамка, сведочи за големата важност што таа методологија ја има во рамките на наставниот процес на европско и интернационално ниво.

## 2. Кога да се применат јазичните игри во наставата по странски јазик?

Честопати наставникот по странски јазик е свесен за ефикасноста на јазичните игри со возрасни ученици, но наоѓа тешкотија во нивна примена бидејќи не секогаш е сигурен во поглед на начинот и времето на нивна реализација за време на часот. Можноста се многубројни и варијабилни, зависат од приемливоста, од мотивацијата и потребите што ги манифестира групата ученици. Сепак Беготи (Begotti 2006b) не препорачува употреба на овие техники само како средство 'за пополнување', бидејќи учениците би можеле да ги сметаат како активности од помала дидактичка вредност и на тој начин би им се намалила ефикасноста. Доколку групата се состои од екстровеертни ученици расположени за примена на ваков метод, таа смета дека постои можност да се креира целиот курс со елементи од забавен карактер, но доколку групата е воздржана или пак покажува отпор, може да се применуваат неколку активности само во одредени моменти за време на наставниот процес и тоа:

- одвреме навреме, особено доколку курсот се одвива во вечерните часови, а учениците го следат по напорниот работен ден.
- кога треба да се воведат јазични структури чијашто комплексност би можела да го доведе во прашање нивното усвојување,
- На почетокот на една наставна целина или на почетокот на курсот, како мотивација за воведување на новите јазични елементи.
- На крајот од часот, како активности за зацврстување и повторување на елементите кои се изучувале во претходните фази, како активности за повторување и вежбање на обемен материјал.

Во секој случај доколку наставникот успее да им објасни на учениците дека јазичната игра не претставува само разонода туку е пријатен начин за усвојување на нови знаења и компетенции, за развивање на лични и општествени вештини, тогаш може да ја предложи и да ја направи прифатлива оваа методологија дури и за најмалку доверливите ученици.

## 3. Истражувачки дел

Целта на спроведеното истражување беше да се утврди дали усвојувањето на вокабуларот на деловниот италијански јазик преку примена на јазични игри може да биде навистина ефикасен и истовремено забавен и мотивирачки метод.

По завршување на втората година од додипломските студии, студентите на Факултетот за странски јазици на Фон Универзитетот од бизнис насоката, кои како втор странски јазик го слушаат италијанскиот јазик, во трета година продолжуваат со изучување на деловниот италијански јазик. Во првите две академски години студентите се претпоставува дека ги усвоиле основните граматички структури соодветни за нивото (B2 според Европската референцијалната рамка за изучување на странски јазици на Советот на Европа), за понатаму да продолжат со специјализирање во одредена област, во овој случај во деловната сфера на работење, во рамките на предметот Деловен италијански 1 и 2. Овој курс претпоставува акумулирање на стручна лексика, јазични функции и фрази својствени за деловниот јазик како и запознавање со деловната култура во Република Италија. Поради обемот на вокабуларот што треба да се усвои во рамките на овој курс според предвидената програма, се обидов да



пронајдам и применам методологија која ќе им овозможи на најлесен и најефикасен начин да го меморираат предвидениот лексички материјал. Методот кој предвидува примена на забавни активности и јазични игри ми се чинеше како најсоодветен за постигнување на оваа цел, студентите со помал напор и на забавен начин да ги постигнат предвидените цели, и да ја поттикнам и зголемам мотивацијата кај нив, иако се подразбира дека со самиот избор на оваа насока тие се веќе мотивирани да го следат овој курс. За да утврдам дали овој метод е навистина ефикасен во усвојувањето на деловната лексика, а истовремено ја поттикнува мотивацијата и го задржува интересот кај студентите, благодарение на забавната компонента во споредба со останатите методи и техники, спроведов едно истражување.

Истражувањето се одвиваше во зимскиот семестар во времетраење од два месеци во кое беа вклучени студенти со исто ниво на познавање на јазикот (Б2), кои го слушаа предметот Деловен италијански јазик 1 со неделен фонд од 6 часа, распоредени во два блока. Студентите беа поделени во две групи, една контролна (11 студенти) и една експериментална група (12 студенти), при што во експерименталната група се применуваа јазични игри како техника за усвојување на целните зборови од деловната лексика, додека во контролната група јазичните игри беа изоставени, а воведувањето на новиот вокабулар и неговото усвојување се спроведуваа преку давање превод на мајчиниот јазик, дефиниции, синоними и преку соодветни лексички вежби. Во текот на горенаведениот период беа спроведени 16 јазични игри во експерименталната група (ЕГ), и 16 вежби за усвојување на истиот лексички материјал во контролната група (КГ). Игрите во ЕГ и вежбите во КГ беа спроведувани два пати неделно. Во двете групи имаше идентичен импут на наставна материја. Значи, двете групи ја следеа наставата според истите учебници и имаа еднаков број часови во текот на семестарот. Идејата за игрите беше инспирирана од неколку збирки со забавни активности на англиски јазик (Ur, P. & Wright, A., 1991; Angela Lloyd, Anna Preier, 1996), но целосно беа преадаптирани на италијански јазик за потребите на целниот лексички материјал предвиден за усвојување. Времето на изведбата за време на часот во зависност од играта се движеше од 15 до 30 минути. Подолго време беше потребно за осмислување и адаптација на игрите, како и за подготовката на материјалите потребни за нивно изведување на часот. Претежно игрите беа креирани за проверка и повторување на целната лексика, но имаше и такви за воведување на нови зборови во новата наставна целина како и за отворање на дискусија на одредена тема. Игрите се работеа во групи или парови, а повеќето од нив содржеа елементи на натпревар и соработка. На крајот студентите ја оценуваа играта во поглед на корисноста, тежината и забавниот елемент. Во текот на истражувањето беа применети различен тип на игри: игри со употреба на зарови, домино, игри со меморија, puzzle, сложувалка, крстозбор, бесилка, осмосмерка и други. Пред започнувањето на секоја јазична игра студентите беа информирани за нејзините цели, а на крајот, за време на заедничката корекција се оставаше простор за лингвистичко размислување и за систематизација на лексичките или морфосинтаксичките правила кои се употребуваа за време на изведувањето на активностата, со цел студентите да сфатат дека не се работи за 'губење на време' туку за еден вид валидна алтернатива, многу позабавна и попријатна од традиционалните активности и методи.

Во контролната група беа спроведени вежби за усвојување на истиот лексички материјал, но во нив отсутствуваше забавниот елемент. Спроведените вежби беа од најразличен вид-вежби за препознавање, вежби за продукција, вежби со поврзување, вежби со повеќекратен

избор, вежби со дополнување, креирање семантичко поле и др.

На крајот од истражувањето субјектите беа тестирани и исто така одговорија на неколку анкетни прашања.

#### 4. Резултати

Резултатите од тестот беа следниве: студентите во ЕГ во просек освоија 85 поени од тест од вкупно 100 поени, а кај студентите од КГ просечната вредност на освоени поени изнесуваше 74 што значи покажаа за 15,2 проценти послаби резултати од оние во ЕГ.

На прашалникот одговараа само студентите од експерименталната група.

Од сумираните резултати од прашалникот ги донесовме следниве заклучоци: студентите се свесни за важноста од усвојување на вокабуларот покрај останатите јазични вештини и сметаат дека учебниците не се доволни за негово усвојување туку се потребни и дополнителни вежби. Притоа јазичните игри ги сметаат за ефикасна техника преку која учат и паметат подолго и подобро. Не се согласуваат со мислењето дека треба да се употребуваат само со деца, туку напротив треба да се интегративен дел од програмата за изучување на странскиот јазик и за возрасни. За време на изведувањето на игрите студентите се забавуваат, се чувствуваат пријатно и се послободни во изразувањето. Преку игрите ги паметат побргу и подолготрајно зборовите, учат нови зборови и од другите студенти и се многу повеќе мотивирани не само на час туку и по часот да ги повторат зборовите со кои се сретнале. Во поглед на натпреварувачкиот елемент, 5 од нив одговориле дека воопшто не им е важно да победат во играта, тројца од нив дека би сакале да победат, додека на останатите тројца им е исклучително важно и најмогу се фокусираат на победата.

Што се однесува на игрите кои беа работени на час, сметаат дека биле соодветни за возраста и нивото на познавање на јазикот, ниту премногу тешки ниту премногу лесни, инструкциите јасни, а правилата едноставни за следење. За време на истражувачкиот период беа спроведени разновидни игри кои им помогнале во усвојувањето на новата лексика, но ја зголемиле и мотивацијата за усвојување не само на новите зборови, туку и на деловниот јазик воопшто. За студентите игрите беа интересни, а атмосферата во која се изведуваа релаксирана, во која можеа да се изразат слободно без стравот и непријатноста од правење грешки. Студентите сметаат дека игрите ги зацврстуваат односите помеѓу студентите и треба почесто да се спроведуваат за време на часовите не само за усвојување на лексиката, туку и на останатите јазични вештини и граматичките содржини.

Студентите не беа информирани дека на крајот ќе бидат тестирани. Во прашалникот се изјаснија дека не биле сигурни, ниту пак размислувале дали учеството во игрите ќе им донесе подобри резултати на тестовите, но се вклучија безусловно во наставата и задоволството од игрите им беше доволно само за себе, иако дошле до сознание дека несвесно запаметиле обемен лексички материјал.

Во споредба со резултатите од контролната група подобрите резултати на тестовите во експерименталната група можеби се должи исто така и на поголемата изложеност на целната лексика често пати повторувана заради природата на самата игра. Од друга страна, вообичаено пасивните студенти во контролната група ги работеа механички лексичките вежби исто како и останатите вежби и активности за време на часот. Малата разлика во резултатите сепак се

должи на вклучувањето на дополнителни лексички вежби во КГ кои наставниот материјал не ги содржи и зависи од самиот наставник дали ќе ги подготви или ќе се држи само до вежбите во методот. Во спротивно може да се претпостави дека оваа разлика во резултатите би била многу поголема.

Сепак за добивање на порелевантни податоци сметам дека е потребно да се спроведе истото истражување но во обратна насока.

## 5. Заклучок

Како општ заклучок би истакнала дека иако за еден наставник по странски јазик подготвувањето на јазични игри, особено ако не располага со соодветен материјал, претставува навистина напорен процес кој бара подолго време и надвор од работните обврски, сметам дека за остварување на квалитетна настава, разновидна по својот карактер која може да одговори и да ги усогласи различните потреби кај секој ученик и да одговори на нивните очекувања, треба да применува разновидни техники меѓу кои и овој метод кој независно од возраста како што утврдивме, може најмногу да ја поттикне мотивацијата и да го засили учењето на странскиот јазик дури и во специфични случаи како што е усвојувањето на стручниот деловен јазик.

На крај ќе заклучам дека независно од резултатите покажани на тестовите, зголемениот интерес, мотивираност и задоволство што студентите го покажаа за време на часовите беа и повеќе од доволни да ме убедат дека спроведувањето на јазични игри во настава со возрасни ученици дури и за усвојување на една специфична материја како што е стручниот јазик е навистина ефикасен и делотворен метод вреден за внимание и напор од страна на наставникот. Сметам дека употребата на овој метод со возрасни студенти се покажа корисен и дека има многу можности за развој благодарение на разновидноста на активностите и на нивниот капацитет за брзо, долготрајно и пријатно постигнување на одредените наставни цели.

### Користена литература:

- Angela Lloyd , Anna Preier (1996): *Business Communication Games*, Oxford University Press
- Begotti, P. (2006b) "L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri in Italia", *In.It.*18: 20-22.
- Caon, F. & Rutka, S. (2004) *La lingua in gioco – Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni
- Consiglio d'Europa (2001): *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Oxford, 2004 (оригинален наслов: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Council of Europe, Strasbourg)
- Lee, W. R. (1979). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford. Oxford University Press.
- Lindstromberg, S. cur. (1990) *The Recipe Book – Practical ideas for the language classroom*, Harlow, Longman.
- Rixon, S. (1981) *How to use games in language teaching*, London and Basingstoke, Macmillan Publishers Ltd.
- Ur, P. & Wright, A. (1991), *Five-Minute Activities – A resource book of short activities*, Cambridge,

Cambridge University Press.

Wierus, B. & Wierus, A. (1994). *Games for Classroom*.

Zdybiewska, M. (1994). *One Hundred Language Games*. Warsaw. WSIP.

**Катерина Сековска – Ангеловиќ** работи како виш лектор по италијански јазик на Факултетот за странски јазици при ФОН Универзитетот во Скопје. Особен професионален интерес пројавува во областа на наставата по странски јазици.

## Примената на Лексичкиот приод при усвојувањето на комуникативни обрасци користени во деловната кореспонденција во наставата по деловен италијански јазик

Катерина СЕКОВСКА- АНЃЕЛОВИЌ  
Универзитет ФОН, – Скопје, Република Македонија  
k.angelovik@gmail.com

Кристина НУШЕВСКА  
Универзитет ФОН, – Скопје, Република Македонија  
angelovskakristina@hotmail.com

### Апстракт

Истражувањата покажаа дека значењето и важноста на лексичките обрасци во деловната кореспонденција наметнуваат потреба од нивна интеграција во наставата по деловен италијански јазик. Како најсоодветен приод за нивно усвојување се покажува Лексичкиот приод на Мајкл Луис, методологија сосредоточена на јазични размислувања од индуктивен тип која го поставува во средиштето на наставниот процес ученикот со неговите сопствени стратегии на учење. Во овој труд се собрани најфреквентните комуникативни обрасци кои се среќаваат во италијанската деловна кореспонденција сортирани според комуникативните потреби. Лексичките обрасци можат да се користат во наставниот процес и при изработка на наставниот материјал со цел да се олесни совладувањето на деловната кореспонденција во наставата по деловен италијански јазик.

**Клучни зборови :** Лексички приод, лексички обрасци, деловна кореспонденција, деловен италијански јазик.

### Abstract

Research shows that the abundance and significance of lexical formulae in business communication implies their integration in the teaching of Business Italian. The Lexical approach (Lewis, 1993) proves to be the most suitable methodology for the acquisition of lexical formulae as it is a methodology based on the inductive learning principles which place the learner, together with their personal learning strategies, in the middle of the learning process. In this paper we have gathered the most frequent communicative formulae found in Business Italian and they are further classified based on the communicative needs they satisfy. Lexical formulae can also be used in the teaching process and in the preparation of teaching materials in order to facilitate the acquisition of business correspondence style during the classes in Business Italian.

**Key words:** Lexical approach, lexical formulae, business correspondence, Business Italian

## 1. Вовед

Деловната кореспонденција како составен дел од предметот Деловен италијански јазик, на Факултетот за странски јазици, студентите ја изучуваат со неделен фонд од 6 часа при крајот на вториот семестар во трета година од додипломските студии. Поради големиот број на деловни писма кои треба да ги усвојат студентите за многу краток временски период, сакавме да го пронајдеме најсоодветниот начин за нивно полесно усвојување. Од таа причина го избравме лексичкиот приод како најсоодветен за совладувањето на комуникативните (лексички) обрасци што се користат во деловната кореспонденција. Олеснителна околност претставува фактот што студентите од насоката Странски јазици и бизнис пред да започнат со курсот по Деловен италијански јазик веќе ја владеат стручната терминологија на македонски јазик.

Составувањето на деловни писма се смета за значајна јазична вештина во наставата по предметот Деловен италијански јазик и поради тоа потребно е да се посвети поголемо внимание. Ова истражување произлезе од потребата за полесно совладување на деловната кореспонденција во наставата по овој предмет. За таа цел се изработија најфреквентните комуникативни обрасци кои се појавуваат во италијанските деловни писма <sup>49</sup>и ги сортиравме според комуникативните намери.

## 2. Лексички приод

Лексичкиот приод на Мајкл Луис (Michael Lewis, 1993) е еден од најинтересните методолошки предлози во дидактичкото истражување во последните децении. Научната полемика околу лексичкиот приод се разви во рамките на новиот интерес за лексиката, нејзината природа и нејзиното усвојување во наставата по странски јазици. Според Мајкл Луис (Michael Lewis, 1993) лексичките единици заземаат централно место во јазикот, па според тоа треба да добијат централно место и во наставата по странски јазици. Неговите педагошки сугестии се состојат од интеграција на комуникативниот приод со строго фокусирање на лексиката. Лексичкиот приод поаѓа од лексиката и преку лексиката ги воведува останатите аспекти на јазикот при неговото усвојување. Основните начела на овој приод се содржани во следниве искази на Мајкл Луис (Michael Lewis, 1993):

*„Јазикот се состои од граматикализирана лексика, не од лексикализирана граматика,,.*

*„Граматиката како структура ì е потчинета на лексиката”*

*„Дихотомијата граматика/вокабулар е неважечка; голем дел од јазикот се состои од повеќезборовни целини” <sup>50</sup>*

Значи една од централните идеи во овој приод е надминување на традиционалната дихотомија помеѓу лексиката и граматиката како посебни делови на јазикот и восприемање на јазикот како збир од повеќезборовни целини (multi-word chunks).

Теоретската основа на овој приод е насочена кон употреба на јазикот наместо

49 Корпусот го сочинуваат циркуларните писма, понуда и порачка содржани во прирачниците “Italiano per gli affari” (Nicoletta Cherubini, 2002) и “Corrispondenza commerciale italiana” (Aldo Luppi, 2000), “Manuale di Tecnica e Corrispondenza commerciale” (Angelo Chiuchiù- Mauro Bernacchi).

50 *„Language consists of grammaticalised lexis, not Lexicalised grammar”*

*„Grammar as structure is subordinate to lexis”*

*„The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi word ‘chunks’” (Lewis 1993)*

кон негова анализа. Значи не е доволно само да се познава значењето на зборовите. За успешна комуникација потребно е развивање на **лексичка компетенција** која во себе ги содржи следниве поткомпетенции:

1. *Јазична компетенција* која се однесува на морфосинтаксичките аспекти, односно формата на зборовите како и аспектите кои се однесуваат на правописот и изговорот.

2. *Дискурсивна компетенција* која се однесува на логичко-семантичките односи помеѓу лексичките единици, познавањето на колокациите и правилата за кохеренција и кохезија во рамките на текстот.

3. *Референцијална компетенција* која се однесува на познавања од светот и енциклопедијата. Овозможува активирање на шеми и записи врз кои се базираат процесите на донесување заклучоци и т.н. *'expectancy grammar*.<sup>51</sup>

4. *Социокултурна компетенција* која се однесува на аспектите врзани за функцијата и значењето на зборовите. Оваа компетенција го опфаќа изборот на регистарот врз основа на комуникативниот контекст во рамките на кој се создава јазичниот акт и ја опфаќа културната, афективната и конотативната вредност на зборовите во релација со културната рамка својствена за одредена јазична заедница.

5. *Стратегиска компетенција* која се однесува на капацитетот да се активираат одредени стратегии за решавање на проблемите во комуникацијата. На пример, способноста да се употребат контекстуалните информации за да се извлечат заклучоци за непознатите зборови или да се употребат компензирачки стратегии во фазата на продукција на јазикот во случаи на недостаток од соодветен вокабулар.

Лексиката не се состои од зборови меѓусебно изолирани. Зборовите се поврзуваат меѓусебно преку односите на значење и притоа формираат лексички целини и колокации со голема употреба во секојдневната комуникацијата. На овие аспекти традиционалната наставна методологија воопшто не обрнува внимание и тие честопати се игнорирани од нормативните граматички применувани во курсевите по странски јазик.

Според овој пристап јазикот се состои од лексички обрасци, со чијашто комбинација настанува кохерентен текст. Лексиката не ги опфаќа само поединечните зборови, туку и синтагмите составени од два или повеќе збора, кои во менталниот лексикон постојат како целина.

Наместо за *зборови*, значи, подобро е да се говори за лексички единици, за „пакети“, од зборови или лексички обрасци кои претставуваат важен дел од лексиката. Еден многу важен аспект на лексичката компетенција се состои токму во свеста за постоењето на таканаречените лексички обрасци. Според тоа многу е важно кај учениците да се развива способноста за нивно препознавање во текстот и за нивна употреба во комуникацијата.

Кови (Cowie, 1988) тврди дека лексичките обрасци им се потребни не само на оние кои го изучуваат странскиот јазик туку и на родените говорители. Тоа се изрази кои меморирани како целина во одреден момент најефикасно ги задоволуваат комуникативните потреби на поединецот.

---

51 Под *„expectancy grammar“* се подразбира „граматика“ која владее со процесите на предвидување, претпоставки: за она што може да се случи во дадена ситуација, за лексиката што може да биде употребена при општење на одредена тема, за синтаксата (на пример ако одредена реченица започнува со „se“ следната реченица најверојатно би започнала со „allora“; ако именската синтагма е воведена со „le“, можеме да претпоставиме дека останатите делови ќе бидат во женски род множина). (Balboni 2002).



Лексичките обрасци ја чинат основата на јазичното изразување. Јазичната точност карактеристична за родените говорители се постигнува токму со комбинација на лексички склопови, а не со користење на граматички правила за спојување на изолирани зборови. Порто (Porto,1998:22) тврди дека меморираните лексички обрасци им пружаат можност на учениците да се изразат и во случаи кога не се свесни за јазичните законитости.

Според Луис (Lewis,1993), јазикот е составен од четири основни категор  
ии на лексички единици, поаѓајќи од кои се создаваат т.н. лексички обрасци на секој јазик:

1. а) word (parola, збор) б) polyword (locuzioni composte da più di una parola, изрази составени од повеќе зборови)
2. collocation (collocazione, колокации)
3. institutionalized utterances (frasi istituzionalizzate, институционализирани фрази<sup>52</sup>)
4. sentence frames or heads (espressioni per strutturare il testo, изрази за структурирање на текст<sup>53</sup>).

Усвојувањето на голем број лексички обрасци и нивното складирање во менталниот лексикон ја олеснуваат значително примената на таргет јазикот и им помага на учениците да станат пофлуентни како и да се фокусираат повеќе на пораката што треба да ја испратат отколку на формирањето на речениците. Меморирањето на овие изрази овозможува рапидно да се зголемат комуникативните ресурси кај учениците. Ваквите обрасци особено им се корисни на оние кои го изучуваат деловниот јазик. Изразите за структурирање на текст им овозможува на студентите кои го изучуваат деловниот јазик да ги изразат и истакнат своите идеи во разговорот многу побрзо и полесно. Луис (Lewis,1993) исто така тврди дека „колку се поголеми обрасците кои учениците првобитно ќе ги усвојат, толку полесна потоа ќе им биде задачата да се изразат како родени говорители”.

Учењето на странскиот јазик претставува комплексен и долготраен процес, а претпоставката за усвојување на јазикот се разликува од ученик до ученик. Додека некои при учењето користат когнитивни стратегии, голем број ученици учат користејќи пасивна стратегија која се состои од механичко меморирање на податоците. Иако пасивната стратегија не може во потполност да го замени когнитивниот пристап, механичкото учење напамет за многу ученици игра клучна улога и нема алтернатива. Меѓутоа еднаш кога ќе се одредат лексичките обрасци тие се усвојуваат и зацврстуваат преку нивна повторна употреба во вежби и активности од типот problem solving, а не преку нивно едноставно и пасивно повторување.

### 3. Деловна кореспонденција

Деловната кореспонденција претставува збир на пишана комуникација која се одвива помеѓу фирмите со цел започнување, унапредување или склучување на зделки<sup>54</sup>.

52 Институционализирани фрази се такви изрази кои функционираат како значенски целини во фиксирана или полуфиксирана форма. Таквите може да бидат цели реченици во рамките на одреден контекст на пример: c'è una telefonata per te, apro io, non ha niente a che fare con.. итн.Овие изрази Луис предлага да се изучуваат и употребуваат во целина.

53 Изразите за структурирање на текст се типични за пишаниот јазик. Овие изрази може да се сретнат и во говорниот јазик, на пример во полето на академскиот говор. Познавањето на овие и слични изрази може да им бидат од особена корист на учениците кои сакаат да го изучуваат стручниот јазик од некоја област, било за разбирање на пишаните текстови, било за усно или писмено излагање на некоја тема од таа област.

54 Meroni. G, *Nozioni di corrispondenza commerciale*, Lissone, 2008/2009

Поимот *Деловна кореспонденција* има двојно значење:

1) Опфаќа:

- писма,
- дописи,
- записници,
- извештаи и други видови на пишана комуникација помеѓу деловните партнери.

2) Означува составување и пишување на деловни писма

Деловната кореспонденција има правила кои треба да се почитуваат:

- графичкото претставување на документот треба да биде јасно и различните делови кои го сочинуваат треба да бидат читливи и разбирливи;
- текстот на писмото треба да биде:
  - **јасен**, бидејќи текстот не треба да предизвикува двоумење при интерпретацијата;
  - **прецизен**, бидејќи пренесувањето на пораки не може да толерира грешки и непрецизност;
  - **концизен**, на начин вниманието на примачот на пораката да биде насочено од самиот почеток кон предметот на писмото;
  - **коректен**, од граматичка гледна точка.

Деловната документација придонесува при создавањето на добар имиџ на фирмата: претставува еден вид на “визит карта” која се испраќа до клиентите, добавувачите, банките итн. Поради тоа сите содржински и формални аспекти треба да бидат внимателно разгледани, внимавајќи исто така и на спецификацијата на фирмата и на примачот. Впрочем, сложеноста на деловните односи бара составување на документи карактеризирани со различни стилови во зависност од целта или примачот на документот.

Деловното писмо претставува најчестиот облик на деловно комуницирање. Тоа се составува и испраќа посебно на секој деловен партнер. Деловното писмо претставува документ за определена работа и неговата содржина зависи од видот на деловниот однос и конкретното барање. Деловното писмо претставува документ преку кој се одвива нормалната комуникација помеѓу фирмите. При составувањето на деловни писма се бара прецизност, јасност и концизност во изразувањето и употреба на формален јазик. Треба да се избегнуваат комплицирани изрази, долги реченици, банални комплименти и бескорисни повторувања.

### 3.1 Комуникативни обрасци во италијанската деловна кореспонденција

Првите две табели ги содржат најфреквентните воведни, средишни и завршни формули кои се употребуваат при изработка на деловно писмо во италијанскиот јазик со соодветен превод на македонски. Последните две табели ги содржат воведните, средишните и завршните формули кои се употребуваат при составувањето на понуда и порачка во италијанската деловна кореспонденција, како едни од најмногу употребуваните деловни писма при деловното работење. Во некои случаи комуникативните обрасци представени се со цели реченици, бидејќи нивното делење на помали синтагми би имало негативен ефект. Обрасците се сортирани според комуникативните цели:

<b>Formule di apertura e chiusura</b>	<b>Обраќање и поздравување</b>
<p align="center"><b>Formule di apertura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Egregio/Gentile Signore</i></li> <li>2. <i>Egregia/ Gentile Signora</i></li> <li>3. <i>Egregi/Gentili Signori e Signore</i></li> <li>4. <i>Spettabile Ditta</i></li> </ol> <p align="center"><b>Formule di chiusura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Cordiali saluti</i></li> <li>2. <i>Distinti saluti</i></li> <li>3. <i>La saluto cordialmente</i></li> <li>4. <i>Con stima</i></li> <li>5. <i>Gradite i nostri distinti saluti</i></li> </ol>	<p align="center"><b>Воведни поздрави</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Почитуван Господине</li> <li>2. Почитувана Госпоѓо</li> <li>3. Почитувани Дами и Господа</li> <li>4. Почитувани</li> </ol> <p align="center"><b>Завршни поздрави</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Срдечни поздрави</li> <li>2. Со особена почит</li> <li>3. Срдечно Ве поздравувам</li> <li>4. Со почит</li> <li>5. Примете ги нашите срдечни поздрави</li> </ol>

<b>La lettera circolare</b>	<b>Циркуларно писмо</b>
<p><b>Quando volete comunicare qualcosa:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Abbiamo il piacere d'informarVi che...</i></li> <li>3. <i>Vi informiamo che...</i></li> <li>4. <i>Vi comunichiamo che...</i></li> <li>5. <i>Siamo lieti di comunicarVi...</i></li> </ol> <p><b>Quando volete comunicare di aver mandato in allegato:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi alleghiamo...</i></li> <li>2. <i>Vi accludiamo...</i></li> <li>3. <i>in allegato...</i></li> </ol> <p><b>Frase finali</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Siamo a Vostra disposizione e distintamente Vi salutiamo.</i></li> <li>2. <i>Sperando di poterVi annoverare ben presto fra i nostri clienti, Vi salutiamo distintamente.</i></li> <li>3. <i>Cogliamo l'occasione per salutarVi distintamente.</i></li> <li>4. <i>In attesa di una Vostra conferma inviamo I distinti saluti.</i></li> <li>5. <i>Attendiamo i Vostri ordini e Vi salutiamo cordialmente.</i></li> <li>6. <i>Vi ringraziamo della Vostra richiesta, e in attesa delle Vostre decisioni, distintamente Vi salutiamo.</i></li> </ol>	<p><b>Кога сакате да соопштите нешто:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Со задоволство Ве информираме дека..</li> <li>2. Ве информираме дека...</li> <li>4. Ви соопштуваме дека...</li> <li>5. Задоволни сме да Ве информираме...</li> </ol> <p><b>Кога сакате да соопштите дека сте испратиле во прилог:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви приложуваме...</li> <li>2. Ви приложуваме...</li> <li>3. во прилог....</li> </ol> <p><b>Завршни реченици</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви стоиме на располагање и срдечно Ве поздравуваме.</li> <li>2. Со надежда дека набрзо ќе Ве вброиме помеѓу нашите клиенти, срдечно Ве поздравуваме.</li> <li>3. Ја користиме оваа можност за срдечно да Ве поздравиме.</li> <li>4. Во очекување на Вашата потвора Ви испраќаме срдечни поздрави.</li> <li>5. Ги очекуваме Вашите порачки и срдечно Ве поздравуваме.</li> <li>6. Ви благодариме на Вашето барање, и во очекување на вашите одлуки, срдечно Ве поздравуваме.</li> </ol>

Offerta	Понуда
<p><b>Richiesta di offerta:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi preghiamo di volerci sottoporre la Vostra migliore offerta...</i></li> <li>2. <i>Vi preghiamo di farci pervenire la Vostra migliore offerta...</i></li> </ol> <p><b>Richiesta di catalogo, condizioni di vendita e listino prezzi:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi saremo grati se vorrete farci avere il Vostro catalogo ed il Vostro ultimo listino prezzi..</i></li> <li>2. <i>Favorite spedirci il Vostro Catalogo e farci conoscere le condizioni di vendita e di pagamento per la clientela all'estero.</i></li> </ol> <p><b>Invio di offerta:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi inviamo la nostra migliore offerta..</i></li> <li>2. <i>Vi sottoponiamo la nostra migliore offerta...</i></li> </ol> <p><b>Invio di cataloghi, listini, campioni e condizioni di vendita:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi inviamo, in plico a parte, il nostro Catalogo con i rispettivi listini dei prezzi.</i></li> <li>2. <i>Vi abbiamo inviato alcuni campioni dei nostri prodotti.</i></li> <li>3. <i>Le condizioni particolari che noi possiamo farVi sono le seguenti:</i></li> <li>4. <i>Vi inviamo la nostra offerta per i sottospecificati materiali alle condizioni seguenti:</i></li> </ol> <p><b>Risposta negativa all'offerta</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Siamo spiacenti doverVi comunicare che..s</i></li> <li>2. <i>Con vivo rammarico dobbiamo informarVi che...</i></li> </ol> <p><b>Parte finale dell'offerta</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>In attesa della Vostra risposta...</i></li> <li>2. <i>Sperando che i nostri prezzi e le nostre condizioni incontrino la Vostra approvazione...</i></li> <li>3. <i>Nella fiducia che la nostra offerta soddisfi le Vostre esigenze...</i></li> <li>4. <i>Restiamo in attesa di Vostre notizie...</i></li> <li>5. <i>Confidiamo che la nostra offerta venga benevolmente accolta ...</i></li> </ol>	<p><b>Барање понуда</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ве молиме да ни ја доставите Вашата најдобра понуда...</li> <li>2. Ве молиме да ни ја испратите Вашата најдобра понуда...</li> </ol> <p><b>Барање каталог, услови на продажба и ценовник:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ќе Ви бидеме благодарни ако ни го доставите Вашиот каталог и Вашиот последен ценовник...</li> <li>2. Ќе не удостоите ако ни го испратите Вашиот Каталог и ако нè запознаете со условите на продажба и плаќање за странска клиентела.</li> </ol> <p><b>Испраќање на понуда:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви ја испраќаме нашата најдобра понуда.</li> <li>2. Ви ја приложуваме нашата најдобра понуда...</li> </ol> <p><b>Испраќање на каталози, ценовници, примероци и услови на продажба:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви го испраќаме, во посебно плико, нашиот Каталог со соодветните ценовници.</li> <li>2. Ви испративме неколку примероци на нашите производи.</li> <li>3. Посебните услови кои ние можеме да Ви ги понудиме се следните:</li> <li>4. Ви ја испраќаме нашата понуда за долуспоменатите материјали под следните услови:</li> </ol> <p><b>Негативен одговор на понудата</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Жал ни е што треба да Ви соопштиме дека...</li> <li>2. Со големо жалење треба да Ве информираме дека...</li> </ol> <p><b>Завршниот дел на понудата</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Во очекување на Вашиот одговор...</li> <li>2. Со надеж дека нашите цени и услови ќе наидат на Ваше одобрување...</li> <li>3. Во надеж дека нашата понуда ќе ги задовили Вашите потреби...</li> <li>4. Ги очекуваме Вашите вести..</li> <li>5. Веруваме дека нашата понуда ќе биде добро прифатена...</li> </ol>

<b>Ordinazione</b>	<b>Порачка</b>
<p><b>Come ordinare?:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Vi ordiniamo la merce...</i></li> <li>2. <i>Vi inviamo in allegato il nostro ordine...</i></li> <li>3. <i>Vi passiamo la nostra ordinazione per...</i></li> </ol> <p><b>Come confermare un'ordinazione:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Riceviamo il Vostro ordine a mezzo fax...</i></li> <li>2. <i>Abbiamo registrato il vostro ordine..</i></li> <li>3. <i>Confermiamo ricevuta del Vostro ordine..</i></li> </ol> <p><b>Come dire che l'ordine è in corso di esecuzione o che è eseguito:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Il Vostro ordine è in corso di esecuzione..</i></li> <li>2. <i>Il Vostro ordine sarà puntualmente ed accuratamente eseguito.</i></li> </ol> <p><b>Come dire quando sarà spedita la merce:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La merce sarà spedita entro i termini indicati nella Vostra lettera...</i></li> <li>2. <i>Siamo in grado di spedirVi la merce al ricevimento dell'ordine.</i></li> <li>3. <i>Potremo spedirVi la merce entro 20 giorni dal ricevimento dell'ordine.</i></li> <li>4. <i>La merce può essere spedita immediatamente al ricevimento dell'ordinazione.</i></li> </ol> <p><b>Come dire che possiamo concedere uno sconto:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Siamo disposti a concederVi uno sconto..</i></li> </ol> <p><b>Come dire sotto quali condizioni sarà eseguita l'ordinazione:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Ordiniamo alle condizioni a seguito citate..</i></li> </ol> <p><b>Parte finale dell'ordinazione:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Certi che vorrete eseguire quest'ordine con la massima diligenza...</i></li> <li>2. <i>Nell'attesa della Vostra conferma...</i></li> </ol>	<p><b>Какo да нарачаеме?:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ви ја порачуваме стоката...</li> <li>2. Во прилог Ви ја испраќаеме нашата порачка...</li> <li>3. Ви ја доставуваме нашата порачка за...</li> </ol> <p><b>Какo да ја потврдиме порачката:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ја примивме Вашата порачка преку факс..</li> <li>2. Ја регистриравме вашата порачка...</li> <li>3. Го потврдуваме приемот на Вашата порачка...</li> </ol> <p><b>Какo да кажеме дека порачката се извршува или пак дека е извршена:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вашата порачка се извршува...</li> <li>2. Вашата порачка ќе биде точно и внимателно извршена.</li> </ol> <p><b>г) Какo да кажеме кога ќе биде испратена стоката:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стоката ќе биде испратена според термините посочени во Вашето писмо...</li> <li>2. Во можност сме да Ви ја испратиме стоката по примањето на порачката.</li> <li>3. Ќе можеме да Ви ја испратиме стоката во рок 20 дена од приемот на порачката.</li> <li>4. Стоката може да биде испорачана веднаш по примањето на порачката.</li> </ol> <p><b>Какo ќе кажеме дека можеме да дадеме попуст:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготвени сме да Ви дадеме попуст..</li> </ol> <p><b>Какo да кажеме под кои услови ќе биде извршена порачката:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нарачуваме под наведените услови во продолжение...</li> </ol> <p><b>Завршниот дел на порачката:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сигурни дека грижливо ќе ја извршите оваа порачка...</li> <li>2. Во очекување на Вашата потврда..</li> </ol>

#### 4. Истражувачки дел

Со оглед на фактот дека во Р.Македонија се регистрирани 247 мешовити италијанско-македонски претпријатија кои имаат потреба од деловни кореспонденти со познавање на деловниот италијански јазик, посебно специјализирани за остварување на ефикасна деловна

кореспонденција заради остварување на успешна деловна соработка помеѓу италијанско-македонските претпријатија, една од целите на наставната програмата е токму создавање на вакви профили.

Од нашето претходно искуство поради специфичноста на стручниот јазик што се употребува во таа кореспонденција и проблемот со кој се соочуваат студентите при усвојување на истата, не наведе да бараме метод кој од една страна за краток временски период ќе ги задоволи потребите на нашите студентите за нивниот понатамошен професионален ангажман и воедно ќе ги оствариме целите предвидени со наставната програма, а од друга страна ќе им го олесни начинот на усвојување на оваа специфична материја. При тоа го одбравме Лексичкиот приод како најсоодветен за остварување на оваа цел. За да ја утврдиме ефикасноста на Лексичкиот приод во оваа намена, спроведовме едно истражување во времетраење од два месеци.

На крајот од вториот семестар по предметот Деловен италијански јазик 2 според програмата предвидено е усвојување на деловната кореспонденција.

Студентите го слушаат предметот Деловен италијански јазик 2 со 6 часа неделно, распоредени во два блока по 3 часа во летниот семестар. Според програмата вкупниот фонд на часови определен за деловна кореспонденција изнесува 48 часа. Во нашето истражување студентите беа поделени во две групи, една контролна група 15 студенти и една експериментална 14 студенти, при што во експерименталната група за разлика од контролната го применивме Лексичкиот приод како начин за усвојување на комуникативните обрасци. Во двете групи имаше идентичен инпут на наставна материја, односно двете групи ја следеа наставата според истите учебници и им беа воведени во наставата истите комуникативни обрасци со соодветен превод на мајчин јазик. За потребата на ова истражување сортираме и изработивме списоци со лексичките обрасци според комуникативната намера (на пример, порачка, понуда, испраќање на понуда, потвдра за прием на понудата итн.). Станува збор за воведни, средишни и завршни формули за структурирање на деловни писма и исто така изработивме вежби за нивно усвојување и утврдување.

Во горенаведениот период во експерименталната група (ЕГ) беа спроведени вежби според Лексичкиот приод, а во контролната група (КГ) само со непознатите зборови од деловните писма. Во експерименталната група беа спроведени вежби од различен вид за усвојување, односно меморирање и утврдување на целите комуникативни обрасци, додека во контролната група спроведовме вежби за усвојување само на оние лексички единици, односно индивидуални зборови во рамките на деловните писма кои на студентите им беа непознати. Вежбите во ЕГ беа од следниов вид: вежби со поврзување (на пример поврзување на деловите од воведните, средишните и завршните формули, редоследно поврзување на зборовите во рамките на една формула, поврзување на формулите со македонскиот еквивалент), понатаму вежби со систематизација/групирање на формулите во воведни, средишни и завршни според комуникативната намера, (вежби со препознавање на воведните, средишните и завршните формули според целите на нивната комуникативна намена, вежби со искажување на комуникативната намера врз основа на дадени комуникативни обрасци и нивно групирање, вежба со пронаоѓање на натрапникот да се препознае формулата која не одговара на определена комуникативна намера), вежби со дополнување (дополнување на еден дел од формулите, дополнување на дадена половична формула, пополнување на формулата



која што недостасува во дадено деловно писмо, пополнување на изоставената формула во дадено деловно писмо како вежба за продукција или како вежба за препознавање од три дадени можности, пополнување на три деловни писма со различна комуникативна намера со дадени формули од различни комуникативни обрасци како вежба за препознавање или без дадени обрасци како вежба за продукција); вежби за подредување по хронолошки ред на дел од формулите и на делови од текстот од деловното писмо кои се дадени во измешан ред.

Во контролната група се спроведуваа вежби со пополнување, со поврзување на непознатиот збор со македонскиот еквивалент или пак со италијанскиот синоним, во рамките на деловното писмо, пополнување на испуштените зборови од дадени опции како вежба за препознавање или како вежба за продукција сами да ја пополнат, пополнување на цело деловно писмо или пак на една формула, вежба во која се бара да се прочита едно непознато деловно писмо и потоа да се пополни истото со испуштени зборови, вежби со повеќекратен избор, во рамките на едно деловно писмо да ги изберат соодветните лексички термини од неколку понудени опции, креирање на семантичко поле, групирање на индивидуалните зборови врз основа на неколку понудени комуникативни намери.

На крајот од истражувањето спроведовме тестирање за да потврдиме дали Лексичкиот приод е ефикасен пристап за усвојување на лексичките обрасци и нивна примена. Тестирањето се спроведе во рамките на вториот колоквиум по предметот Деловен италијански јазик 2, покрај останатите вежби предвидени за евалуација на знењата постигнати според наставната програма. Во рамките на тестот за оценување на вештината писмено изразување воведовме вежба за составување на деловно писмо со дадени инструкции каде студентите го покажаа знењето стекнато во изминатиот период. Од резултатите произлезе дека студентите од ЕГ при составувањето на деловното писмо идентично ги меморирале комуникативните обрасци и коректно ги употребиле во согласност со комуникативната намена. Резултатите од тестирањето на студентите од КГ покажаа дека при составувањето на деловното писмо тие соодветно ги употребија усвоените зборови но во еден послободен стил карактеристичен за секојдневниот јазик кој не е во согласност со нормите на стручното изразување при изработката на едно деловно писмо и покрај тоа што располагаа со идентичен наставен материјал.

## **5. Заклучок**

Основната претпоставка за учење на јазикот која се базира на лексичкиот пристап е акумулирање соодветни лексички обрасци. Затоа за потребите на ова истражување ние ги собравме најчестите комуникативни обрасци кои се појавуваат во деловната кореспонденција и ги сортираваме според комуникативните намери. Меморирањето на овие комуникативни обрасци е прв чекор кон совладување на деловната кореспонденција на италијански јазик, а македонските еквиваленти претставуваат голема помош при индивидуалното учење, ако се земе во предвид дека лексичкиот приод не ја исклучува употребата на мајчиниот јазик. Во некои случаи комуникативните обрасци се преставени со цела реченица, бидејќи нејзиното разделување на помали синтагми би имало помал ефект. Откако еднаш ќе се одредат лексичките обрасци се усвојуваат и зацврстуваат преку нивна повторна употреба во разновидни вежби и активности.

Лексичките обрасци претставуваат темел на течното јазично изразување. Јазичната течност карактеристична за родените говорители се постигнува со комбинација на лексички



склопови, а не со спојување на изолирани зборови. Меморирањето на лексичките обрасци им овозможува на студентите да се изразат и во случај кога не се свесни за јазичните законитости. Благодарение на лексичките обрасци можно е да се постигне течност и да се развие вештината пишување како на пример составување на деловни писма во нашиот случај дури и без предзнаења од деловниот италијански јазик како и во почетните степени на учење на странскиот јазик кога учениците располагаат само со базични познавања на граматичките содржини.

Врз основа на резултатите од спроведеното истражување заклучивме дека лексичкиот приод дава најдобри резултати за усвојување на лексичките обрасци и развивање на вештината за составување на деловни писма за краток временски период. Токму затоа сметаме дека примената на лексичкиот приод е најсоодветна во наставата по стручен јазик каде најголем акцент се става на усвојување на стручната терминологија.

### **Користена литература:**

Lewis, M.,(1993): *The Lexical Approach*, Hove, England:LTP

Lewis, M.,(1997): *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*, Hove, England:LTP, 1997

Porto, M., (1998): *Lexical Phrases and Language Teaching*. In English Teaching Forum, Vol. 36, No.3

Chiuchiù, A., Bernacchi, M.,(1994): *Manuale di Tecnica e Corrispondenza commerciale*, Guerra Edizioni.

Cherubini, N., ( 2002): *L'italiano per gli affari*, Bonacci

Meroni. G, (2008/2009): *Nozioni di corrispondenza commerciale*, Lissone

Balboni, E. Paolo (2002): *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle societa complesse*, UTET, Torino.

Cowie, A. P. (Eds.). (1988): *Stable and creative aspects of vocabulary use*. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), "Vocabulary and language teaching" (pp. 126-137). Harlow: Longman.

Aldo Luppi (2000): *Corrispondenza commerciale italiana, commercio estero e corrispondenza turistico-alberghiera*, Skolska Knjiga - Zagabria

**М-р Кристина Нушевска** работи како виш лектор по италијански јазик на Факултетот за странски јазици при ФОН Универзитетот во Скопје. Особен интерес пројавува во областа на деловниот италијански јазик, интеркултуролошката комуникација и деловната култура.

**М-р Катерина Сековска – Ангеловиќ** работи како виш лектор по италијански јазик на Факултетот за странски јазици при ФОН Универзитетот во Скопје. Особен професионален интерес пројавува во областа на наставата по странски јазици.

## Усвојување на прашалната форма во Present Simple и Present Continuous кај родени говорители на македонскиот јазик на рана возраст

Марија СТЕВКОВСКА  
International Balkan University, Skopje, Republic of Macedonia  
avgust15@yahoo.com

### Апстракт

Целта на овој труд е да се придонесе кон истражувањата за усвојување на немајчин јазик преку истражување на начинот на кој се усвојува прашалната форма во двете сегашни времиња во англискиот меѓујазик кај македонски говорители на рана возраст. Централната претпоставка е дека децата ќе покажат ограничена разновидност во употребата на глаголите и одреден развоен редослед во усвојувањето на прашалната форма во двете сегашни времиња, кој покажува сличности со редоследот од студиите на Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) и Канцино, Росански и Шуман (Cancino, Rosansky & Schumann, 1975). Со истражувањето се проверува хипотезата за усвојување на J1=усвојување на J2 на Дулеј и Барт (Dulay & Burt, 1974). Трудот се базира на лонгитудинална студија во кој се вклучени осум деца на возраст од 6-8 години кои го учат англискиот како немајчин јазик во училишна средина. Резултатите покажуваат дека постои одреден развоен редослед во усвојување на прашалната форма со што се потврди хипотезата за усвојување на J1=J2.

**Клучни зборови:** усвојување на немајчин јазик, меѓујазик, развоен редослед, мајчин јазик (J1), немајчин јазик (J2).

### Abstract

The purpose of this paper is to contribute to second language acquisition research by exploring the way in which the interrogative form in both present tenses in English is acquired in the English interlanguage of Macedonian speakers at an early age. The central premise of this thesis is that children will show limited variety in the use of verbs and a certain developmental sequence can be noticed when acquiring question formation in both present tenses, which is similar to the sequence arrived at in the studies of Klima and Bellugi, (1966) and Cancino, Rosansky and Schumann, (1975). The research will test Dulay and Burt's (1974) L1=L2 acquisition hypothesis. Eight children, aged 6-8, studying English in an instructed environment, participated in the longitudinal study. The results have shown that there is a developmental sequence in the acquisition of interrogative form, thus confirming the L1=L2 acquisition hypothesis.

**Key words:** second language acquisition, interlanguage, developmental sequence, first language (L1), second language (L2).

## 1. Вовед

Овој труд е направен во рамките на областа наречена усвојување на немајчин јазик (УНЈ), која се занимава со проучување на начинот на кој се усвојува немајчин јазик (J2)<sup>55</sup>. Македонските англисти во последниве години почнуваат да се интересираат за раното усвојување на јазикот, но недостасуваат публикувани дела на оваа тема.

Затоа се надевам дека овој труд ќе придонесе кон проучувањата поврзани со рано изучување на англискиот јазик во македонска говорна средина и од истиот ќе произлезат соодветни педагошко-методолошки импликации.

Во трудот најпрво се дава приказ на досегашните истражувања за усвојување на прашалната форма во двете сегашни времиња во англискиот јазик. Потоа следува опис на истражувањето со македонски испитаници. Следна е анализата на резултатите и дискусија односно споредба на резултатите со претходно наведените истражувања за да се провери хипотезата за усвојување на J1=усвојување на J2 на Dulej i Bart (Dulay and Burt, 1974). На крајот ќе се донесат заклучоци во врска со истражувањето и ќе се наведат придобивките од истото.

## 2. Преглед на истражувањата за усвојување на прашална форма во англискиот јазик

Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) први го истражувале усвојувањето на прашалната форма во Present Simple (сегашно просто време) и Present Continuous (сегашно трајно време) во англискиот како J1 во 1966 година со цел да најдат законитости во истиот. Во периодот помеѓу 1966 и 1992 година направени се 12 позначајни студии за редоследот на усвојување на прашалната и одречната форма во англискиот јазик од страна на говорители со различни J1: Равем (Ravem, 1968); Бутерворт (Butterworth, 1972); Адамс (Adams, 1974); Милон (Milon, 1974); Воуд (Wode, 1976); Гилис и Вебер (Gillis & Weber, 1976); Хананиа и Градман (Hanania & Gradman, 1977); Гербо (Gerbault, 1978); Канцино, Росански и Шуман (Cancino, Rosansky & Schumann, 1978); Феликс (Felix, 1981) и Елис (Ellis, 1992).

Во врска со хипотезата J1=J2 на Дулеј и Барт (Dulay & Burt, 1974), односно тврдењето дека процесите на усвојување на прв и втор јазик се исти, дојдено е до два спротивни заклучока:

а) едниот е дека не може да се постави равенство помеѓу овие два процеса затоа што во студиите за развојниот редослед за усвојување на прашалната форма не се најдени убедливи докази за фазите на усвојување според Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966). До овој заклучок дошле и Канцино и др. (Cancino et al., 1978), согласувајќи се дека развојниот редослед во J1 и J2 не е ист и дека при усвојување на J2 има влијание и од J1.

б) другиот, спротивен заклучок од студиите на Милон (Milon, 1974), Гилис и Вебер (Gillis & Weber, 1976) и Хананиа и Градман (Hanania & Gradman, 1977) е дека постојат докази за хипотезата J1=J2. Во сите три студии во кои се проучувало усвојувањето на прашалната форма истражувачите забележале структури слични на оние кај Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966). Како резултат на сите овие студии прифатено е дека учениците на англискиот како J2 покажуваат развоен редослед во процесот на усвојување на прашалната форма. Но не постои консензус

<sup>55</sup> Во англиската литература се користат два термина за англискиот јазик кој се усвојува а кој не е мајчин јазик: втор јазик и странски јазик. Втор јазик е кога се усвојува во земја од англиско говорно подрачје, додека странски јазик е кога истиот се усвојува во земја која не припаѓа на англиското говорно подрачје. Во македонската терминологија овие два термина се заменети со терминот немајчин јазик (Алексова и др., 2011:7), термин кој ќе се користи во трудот, а кратенката за него е J2 (јазик два или втор јазик), која се користи во стручната литература. За мајчиниот, односно првиот јазик ќе се користи кратенката J1.

дали развојниот редослед е ист за оние кои го учат англискиот како J2 и како J1, односно некои од истражувањата ја поддржуваат хипотезата за усвојување на J1=усвојување на J2, но други не се согласуваат со неа. Во следната глава следува приказ на истражувањето направено со македонски говорители.

### 3. Истражување за усвојување на прашалната форма во Present Simple и Present Continuous кај родени говорители на македонскиот јазик на рана возраст

Во истражувањето вниманието е насочено кон начинот и редоследот на усвојување на прашалната и одречната форма во двете сегашни времиња во англискиот јазик од страна на македонски говорители на рана возраст. Од практични/просторни причини во овој труд ќе бидат претставени само резултатите од усвојувањето на прашалната форма. Истражувањето е во вид на лонгитудинална студија со осум деца, во период од осум месеци. Изведено е во училишница во која се усвојува англискиот како немајчин јазик (J2).

Податоците се собираани на следниве начини: преку методот на директно набљудување; консекутивен превод на 40 реченици кои се снимени со камера; транскрипција на снимените видео материјали; и редовно водење дневник од страна на истражувачот. За собирање и анализа на податоците се користеше комбинација од квалитативен и квантитативен метод. Најпрво прашањата беа поделени во три категории како што е прикажано на Табела 1.

Табела 1

категиорија	пример
1. да/не прашања	<i>I can play on the computer?</i> (нагорна интонација) <i>Is Elena's have a dog?</i>
2. прашања со прашален збор	<i>Where are you living?</i> <i>How is Woody?</i>
3. прашања како готови формули	<i>What are you doing?</i> <i>What's your name?</i>

По поделбата на прашањата ги идентификував начините на образување: користење на потврдна форма со нагорна интонација на реченицата, правење инверзија со глаголот *to be* 'сум', користење на помошен глагол *do*, образување прашање со прашален збор + потврдна форма, образување прашање со прашален збор + инверзија.

Потоа продолжив со броење на прашањата според трите категории и со броење на прашалните форми кои се користат во секој од тие искази, за да се пресмета нивната процентуална застапеност во јазикот на испитаниците. На крајот ги анализирав овие податоци.

Како главна база за целите на истражувањето се користат податоците добиени од следењето на учениците, кои преку методот на контрастивна анализа (KA) се споредуваат со податоци од корпусот ЧАЈЛДС (CHILDES-Child Language Data Exchange System) и со студиите на Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) и на Канцино и др. (Cancino et al., 1978), со цел проверка на хипотезата за усвојување на J1=усвојување на J2.

Резултатите од ова истражување се ограничени поради фактот што се работи за (1) студија која вклучува само мал број на испитаници (само осум) и (2) сите испитаници го имаат македонскиот како J1, така што не може да се генерализира и да се донесат општи заклучоци.

### 3.1 Анализа на резултатите и дискусија

#### 3.1.1 Опис на примерокот и резултати од основното истражување

Табела 2: Форми при усвојување на прашалната форма

категорија	пример			
ДА/НЕ П Р А Ш А Њ А	<i>Present Simple + процент на употреба</i>		<i>Present Continuous+ процент на употреба</i>	
	1.1.1 потврдна форма со нагорна интонација 14,5 %	<i>I can play on the computer? I have a brother? It's him Ronny?</i>	1.2.1 инверзија, помошниот глагол е секогаш are 21,3 %	<i>Are Woody is playing the recorder? Are he sitting? Are you Ronny listening to music?</i>
	1.1.2 Инверзија 65 %	<i>Is he Ronny? Can you dance?</i>	1.2.2 инверзија, помошниот глагол одговара по лице и број 78,7 %	<i>Are you sleeping? Is Ronny sleeping?</i>
	1.1.3 со додавање на помошен глагол 25,5 %	<i>Is Elena's have a dog? Do you know swimming? Are you have a brother?</i>		
2. прашања со прашален збор	2.1.1 Инверзија (без додавање на помошен глагол)	<i>How old is Woody? How much years have Woody?</i>	2.2.1 Инверзија 57,2%	<i>Where's you living? Where are you living?</i>
			2.2.2 Без инверзија 28 %	<i>Where my mother'working?</i>
			2.2.3 Со инверзија на целата глаголска фраза (помошен глагол to be ,сум' + глагол со наставка -ing) 14,8 %	<i>Where it's working my mummy?</i>
3. прашања како готови формули	<i>What's this? Where are you? What's your name?</i>		<i>What are you doing?</i>	

**а) Глаголот *to be* 'сум' се користи во Present Simple (сегашно просто време), индикатив, актив, конјугиран во сите лица, во еднина и множина (*Is he Ronny? Where are they now?*)**

**б) Модалниот глагол *can* 'може/сmee/знае/умее' се користи во Present Simple (сегашно просто време), индикатив, актив, конјугиран во сите лица, во еднина и множина (*Can I play on the computer?*). Од примерот се гледа дека децата ја користат правилната конструкција на сложениот предикат којшто се состои од модалниот глагол *can* + глагол во инфинитив.**

#### в) Полнозначни глаголи во Present Simple и Present Continuous

**в') Глаголи во Present Simple (сегашно просто време), индикатив, актив, се користат во сите лица, еднина и множина (*Elena's have a dog?; How much years have Woody?*)**

**в' Глаголи во Present Continuous (сегашно трајно време), индикатив, актив, исто така се користат во сите лица, еднина и множина (*Are he sitting ; Where's you living?*)**

#### 3.1.2 Резултати од дополнително истражување и проверка на хипотезата за постоење на редослед во усвојување на прашалната форма

а) Споредба со студиите на Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) и на Канцино и др. (Cancino et al., 1978): Редоследот до кој е дојдено во студиите на Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) и на Канцино и др. (Cancino et al., 1978) за усвојување на прашалната форма е даден во Табела 3.

Табела 3: Редослед на усвојување на прашална форма според Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966:200) и на Канцино и др. (Cancino et al., 1978:425)

<b>Редослед на усвојување на прашална форма</b>	<b>Примери од спроведеното истражување со македонски испитаници</b>
1. Потврдна форма со нагорна интонација	<i>I can play on the computer?</i> (Нагорна интонација)
2. Прашања со инверзија	<i>I have a brother?</i> <i>Have you a brother?</i> <i>Can you swim?</i>
3. Прашања со помошен глагол	<i>Are Woody is playing the recorder?</i> <i>Do you can swim?</i> <i>Do you like chocolate?</i> <i>Is he Ronny?</i>
4. Прашања со прашален збор	<i>How is Woody?</i> <i>Where your mother's working?</i> <i>How much years have Woody?</i> <i>Where's you living?</i>
Прашања како готови формули * Тие не се дел од истражувањето затоа што се сметаат за меморизирани искази	<i>What are you doing?</i> <i>What's your name?</i>

Во однос на начинот на формирање прашања се забележува истиот редослед и кај македонските испитаници. Кај прашањата со прашален збор кои содржат помошен и главен глагол кај македонските испитаници има две фази: (1) првата е кога нема инверзија (*Where your mother's working?*) и (2) втората е кога има инверзија на подметот и помошниот глагол (*Where's you living?*). Во прашањата каде има еден главен глагол (а не копулативниот глагол *to be* 'сум') сè уште се употребува помошен глагол *do* односно *does*.

И во спроведеното истражување со македонски испитаници прашањата како готови формули не се дел од истото. Имено, децата ги користат овие прашања само со глагол во второ лице еднина. Затоа истите ги сметаме за меморизирани, неанализирани искази.

б) Споредба со искази од корпусот ЧАЛДС (CHILDES)

Примерите од корпусот ЧАЛДС (CHILDES) се земени од дете на возраст од 7 години, со германски како J1, кој англискиот како J2 го учи на училиште.

Табела 4: Примери за усвојување на прашална форма од корпусот ЧАЛДС (CHILDES)

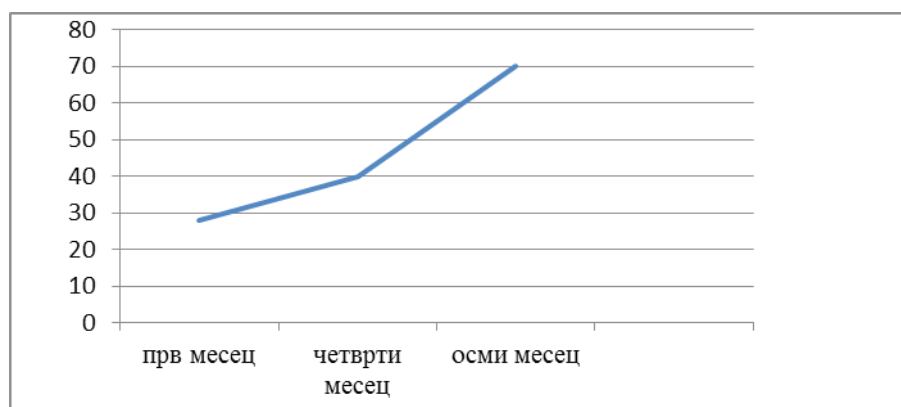
<b>Примери од корпусот ЧАЛДС (CHILDES)</b>	
You go to school?	Are you to home?
Live you here?	Where live you?

Може да се забележат следниве сличности во образувањето на прашањата во англискиот меѓујазик кај деца со германски како J1: прашања каде глаголот е во потврдна форма со нагорна интонација (*You go to school?*), прашања со инверзија (*Live you here?*), прашања со

помошен глагол (*Are you to home?*), прашања со прашален збор (*Where live you?*). Се разбира и овде е дискутабилно дали причина за начинот на усвојување не е всушност трансферот од J1. Но германскиот јазик не е предмет на проучување на овој труд, така што ова прашање нема да биде подетално разработено.

### 1.1.3. Тенденции во усвојување на прашалната форма

Анализата на податоците добиени од истражувањето покажа одредени тенденции при усвојувањето на прашалната форма. Кај децата на шестгодишна возраст резултатите покажаа незначителен напредок во однос на усвојувањето на точните глаголски форми при образување прашална форма. Од таа причина на графиконот подолу претставена е само развојната линија кај децата на осумгодишна возраст.



Графикон 1: Тренд на усвојување на прашална форма

Во однос на прашалната форма од графиконот може да се забележи следново:

- усвојувањето на прашалната форма започнува со 27%, кои во четвртиот месец се зголемуваат за 12%, за да во последниот месец од истражувањето децата формираат прашања со правилна глаголска форма во 70% од случаите.

Моја претпоставка е дека потешкотиите при усвојувањето на прашалната форма се должат на фактот што децата треба да внимаваат на два елемента: да направат инверзија и да доддат помошен глагол. Според концептуално ориентираниот приод функционалниот товар е поголем кај негативната честичка *not* отколку што е тоа случај кај прашањата. Кај самите прашања за децата користењето на нагорна интонација за потврдна реченица претставува разумно средство за нивно изразување, кое истовремено е граматички и комуникативно разбирливо, па поради тоа поретко поттикнува усвојување на нова форма (Gas & Schachter, 2003:22).

## 4. Заклучок

Врз основа на споредбите на податоците од истражувањето со македонски испитаници и истражувања направени со деца кои англискиот го усвојуваат како J1 и како J2 можеме да го заклучиме следново во однос на редоследот на усвојување на прашалната форма:

- постои одреден редослед во усвојување на прашалната форма, кој е сличен со резултатите од студиите на Клима и Белуџи (Klima & Bellugi, 1966) и Канцино, Росански и Шуман (Cancino, Rosansky & Schumann, 1975).



- оние форми во англискиот меѓујазик кои не се присутни во англискиот како J1 се должат на трансфер од J1 на испитаниците или пак на индивидуалните разлики на самите испитаници (различни стратегии на учење).

Понекогаш точните граматички реченици на децата не се резултат на ништо друго освен на некои готови формули и изрази (*What's this? Can I go to the toilet?*) кои имаат голема фреквенција во говорот, така што децата толку често ги слушаат на час, на телевизија или од други лица што самите тие почнуваат несвесно да ги употребуваат како неанализирани формули. Според претставникот на социокултурната теорија Охта (Ohta) *'користењето на готови фрази има значајна улога, барем во раните фази на развој на јазикот'* (Ohta, 2001:189).

На крајот ќе заклучиме дека ова истражување успеа да даде одговор на хипотезата поставена на почетокот од овој труд – хипотезата за усвојување на J1=усвојување на J2 на Дулеј и Барт (L1=L2 acquisition hypothesis, Dulay and Burt, 1974). Истата беше потврдена, односно беше докажано дека постојат сличности во редоследот на усвојување на прашалната форма помеѓу македонските испитаници, родените говорители на англискиот јазик како и децата кои го учат англискиот како J2 а имаат друг J1.

#### **4.1 Придобивки од истражувањето**

Не можат да се извлечат многу големи заклучоци од оваа студија затоа што има ограничен опсег, но сепак придонесува за развојот на литературата поврзана со усвојување на глаголски форми. Истата дава ограничени докази дека учениците и во училишна средина користат слични структури во раните фази на прашална форма како и учениците во природна средина, што е особено важно за наставниците по англиски јазик, на кои можат да им помогнат педагошките импликации кои произлегуваат од оваа студија.

Со оглед на фактот дека во нашата земја ова е прва студија со деца на рана возраст за усвојување на одредени глаголски форми во нивниот англиски меѓујазик, значи дека постои потреба од повеќе вакви студии. Постојат различни димензии кои можат да се истражуваат врз основа на податоците кои се на располагање. Би можеле да се проучуваат ученици со други J1 кои живеат во Р. Македонија за да се утврди дали нивниот меѓујазик ќе покаже сличности во однос на усвојувањето на глаголските форми, со што би се потврдила односно негирала хипотезата за природен редослед на усвојување. Истражувањата со испитаници на рана возраст би можеле да се направат и за усвојување на други структури од морфологијата: на пример определениот и неопределениот член, личните заменки за директен предмет, користење на долги и скратени форми од глаголите; од синтаксата (редослед на зборовите), или пак од фонетика и фонологија (гласовите /ð/ и /θ/). Бидејќи наставниците користат истражувања за УНЈ за да добијат податоци за своето предавање, училицата изгледа како логично место за идни истражувања.

#### **Користена литература:**

##### **Единици на кирилица**

Алексова, Г. и др. (2011). *Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците*

настанавниците во основното, средното и високото образование. Скопје: Британски Совет.

### Единици на латиница

- Adams, M.S. (1974). *Second Language Acquisition in Children: A Study in Experimental Methods: Observation of Spontaneous Speech and Controlled Production Tests*, MA Thesis. Los Angeles: University of California.
- Butterworth, G. (1972). *A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax.*: MA Thesis, Los Angeles: UCLA TESL Department.
- Cancino, E., Rosansky, E. & Schumann, J. (1975). *The acquisition of the English auxiliary by native Spanish speakers*. *TESOL Quarterly* 9:421-430.
- Cancino, E., Rosansky, E. & Schumann, J. (1978) *The acquisition of English negative and interrogatives by native Spanish speakers*, in E. Hatch (ed.). *Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley MA.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). *Natural sequences in child second language acquisition*. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1992). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Felix, S. (1981). *On the (in)applicability of Piagetian thought to language learning*. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 201-220.
- Gass, M.S. & Schachter, J. (2003). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Gerbault, J. (1978). *The Acquisition of English by a Five-year old French speaker*. MA Thesis. Los Angeles: University of California at Los Angeles.
- Gillis, M. & Weber, R. 1976 *The emergence of sentence modalities in the English of Japanese-speaking children*, *Language Learning* 26: 77-94.
- Hanania, E. & Gradman, H. (1977). *Acquisition of English structures: a case study of an adult native speaker in an English-speaking environment*. *Language Learning* 27: 75-92.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1966). *Syntactic regularities in the speech of children*, in J. Lyons and R. Wales (Eds.), *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 183-208.
- Milon, J. (1974). *The development of negation in English by a second language learner* *TESOL Quarterly* 8: 137-143.
- Ohta, A.S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom*. New Jersey: Routledge.
- Ravem, R. (1968). *Language acquisition in a second language environment*. *IRAL* 6: 175-185.
- Wode, H. (1976). *Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition*. in E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House, pp. 101-117.

**Марија Стевковска** е магистер по англиски јазик и дидактика. Работи како лектор по англиски јазик на Меѓународниот Балкански Универзитет во Скопје, Р. Македонија. Нејзините подрачја на интерес се методологија на наставата по англиски јазик како немајчин јазик како и социо- и психолингвистика.

**Translation and interpreting**

**Преведување и толкување**

## On Cultural Aspects of Translation and (In)visibility of the Translator

Katarina GJURCHEVSKA ATANASOVSKA  
Ss. Cyril and Methodius University Skopje, Republic of Macedonia  
katarina.gjurcevska@gmail.com

### Abstract

This paper offers an insight into cultural aspects of translation, culturally infused vocabulary and as a distinctive category as well as strategies available to the translator when dealing with it. In addition, an analysis of carefully chosen examples taken from literary texts in English and their respective Macedonian translations will lead to drawing conclusions on the extent to which the translator's presence is visible in the translation procedures used for culture specific items and how it influences the reader. The purpose of the paper is to emphasise certain problematic issues related to Macedonian translation and the stylistics implications they can have for the translation quality. The conclusions are aimed at all translators working with culture specific items in order to raise translation quality standards.

**Key words:** language, culture, translation, cultural gap, culture specific items, style

### Апстракт

Во рамките на овој труд ќе се обидеме да дадеме теоретска рамка во која ќе можеме да ги согледаме културолошките аспекти на преведувањето, да ја разгледаме културолошки обоената лексика како специфична категорија, како и да понудиме стратегии кои преведувачот може да ги користи кога работи со неа. Потоа, преку анализа на внимателно одбрани примери од литературни текстови на англиски јазик и нивни соодветни преводи на македонски јазик ќе се обидеме да формулираме заклучоци за тоа колку присуството на преведувачот е (не) забележливо во преведувачките стратегии кои се користат кога се преведува ваква лексика и како тоа се одразува на читателот. Меѓу другото, целта на трудот е и да се посочат одредени спорни моменти во преводните решенија на македонски јазик и да се укаже на стилските импликации кои тоа ги има врз квалитетот на преводот. Заклучните согледби се насочени кон сите оние кои практично се занимаваат со преводот во овој контекст и се среќаваат со ваков вид лексика со цел да се подигнат стандардите на преводот.

**Клучни зборови:** јазик, култура, превод, културолошки јаз, културолошки обоена лексика, стил

## 1. Language, culture and translation

In the era of globalization, people's attention has inevitably been drawn to the concept of culture and it has sparked the interest of human sciences which have been extensively researching various aspects of this notion; sociologists and anthropologists have been writing profusely on the subject of culture and its implications on different aspects of human life and living. This undoubtedly underlines the importance of culture when it comes to contemporary societies.

One of the oldest and most quoted and referred to definitions of culture is the one given by the English anthropologist Edward Burnett Taylor. According to him, "culture or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society" (Taylor 1920).

Wilhelm von Humboldt was also among the first people to understand that culture, language and behavior are interdependent. For him "language was something dynamic, an activity (*energeia*) rather than a static inventory of items as the product of activity (*ergon*). At the same time, language is an expression both of culture and individuality of the speaker, who perceives the world through the language" (Snell Hornby 1995: 40).

A century later, these ideas were echoed by Edward Sapir and his student Benjamin Lee Whorf, who gave impetus to the theory that "culturally based ways of speaking exist: a concept that would form the basis of what is today known as the Sapir - Whorf Hypothesis" (Jones 1999: 24). In the hypothesis, they propose the idea that "languages of different cultures comprise distinct systems of representation which are not necessarily equivalent and that a language not only encodes certain angles of reality but also affects the thought processes of its speakers" (Jones 1999: 25).

Furthermore, in her book **Language and Culture**, Claire Kramsch gives a detailed outline of the relationship between language and culture. According to her, "language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in context of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways. She refers to the Sapir – Whorf hypothesis and linguistic relativity and goes on further to state that "words reflect their authors' attitudes and beliefs, their point of view that are also those of others. In both cases language expresses cultural reality" (Kramsch 1998: 1-8).

After the brief outline of some very important moments in the history of linguistic anthropology, which shows the inseparable connection between language and culture, it can be concluded that this standpoint was furthermore reflected to translation.

The first insights into the connection between translation and culture were initiated by the advent of the Functionalist approach to translation. Namely, the main argument of this approach is that "texts are produced and received with a specific purpose, or function in mind; scholars working within functionalist approaches want to highlight that translation is not only, or exclusively, a linguistic activity, but rather a purposeful activity, embedded in and contributing to other purposeful activities" (Schäffner & Wiesemann 2001: 14)

In the late 1970s, Vermeer initiated the Skopos theory within the framework of the functionalist theory (**skopos** meaning **goal, objective**); the Skopos theory was further developed and combined with Reiss's specific translation theory to arrive at general translation theory, according to which "translation is a specific kind of communicative action; each action has a specific purpose, and therefore, the most decisive criterion for any translation is its purpose. A text is information

offered by the text producer to a text receiver. Subsequently, a translation, i.e. TT, is information offered in a TL culture about information offered in SL and culture. Since language and culture are interdependent, translation is transfer between cultures, i.e. it is a specific kind of culture – determined text production“ (Nida in Venuti 1964: 15).

The ideas and standpoints mentioned above suggest that during the 1970s culture was given a huge importance when it came to translation and translation studies. This will pave the way for what is today known as the **Cultural turn** of translation studies in the 1980s. Several authors, among whom the most important ones are Gideon Toury, Jose Lambert, Susan Barnett – McGuire and Andre Lefevre laid the foundations of a new paradigm for the study of literary translation on the basis of comprehensive theory and practical research (Snell Hornby 2006: 48). The concept of translation has been related to some new key terms such as **descriptive, target – oriented, functional and systemic** as opposed to the dogmas on translation of the time which were essentially prescriptive, source – text oriented, linguistic and atomistic. Consequently, it was not the linguistic features of the source text that were dominant when it came to translation, but rather the function of the translation in the target culture (Snell Hornby 2006: 49).

## 2. On translation of culture - specific items

We have seen that since 1980s translation science has seriously started to orient itself towards culture, recognising it is as one of the major factors that affect translation processes and strategies. Bearing in mind that translator’s work is largely dependent on the extent to which he/she is able to produce an appropriate reaction among the readers and that this reaction is highly dependent on culture (register, context etc), his/her task will mainly be to ensure that the translation matches those culture – related expectations of its potential readers (Baker 1992: 17).

As it was previously stated, different languages reflect different culture realities and “the concepts of one language may differ radically from those of another. . . . Each language articulates or organizes the world differently. Languages do not simply name existing categories; they articulate their own“(Culler in Baker 1992: 10). This is the reason why translators often encounter problems related to non-equivalence on different levels of the languages they work with. According to Mona Baker, one of the major problems of non – equivalence at a word level is translation of culture - specific concepts (Baker 1992: 10).

The source language word may express a concept which is completely unknown in the target culture. The concept in question may be abstract or concrete; it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food. Such concepts are often referred to as ‘culture – specific’ (ibid). She gives the example of the English word *Speaker* (of the parliament), which has no equivalent in many languages, thus posing difficulties for translators.

Newmark also dealt with problems related to translation of culture - specific concepts. According to him, words which are part of the universal language (Newmark 1988: 94), usually do not pose problems to the translator. Unlike them, culture words will be a translation problem unless there is cultural overlap between the source and the target language (and its readership). In addition, when a speech community focuses its attention on a particular topic (this is called ‘*cultural focus*’), it spawns a plethora of words to designate its special language or terminology - the English on sport, notably cricket words (a *maiden over*, *silly mid-on*/'*howzzat*), the French on wines and cheeses, the Germans on sausages, Spaniards on bull-fighting, Arabs on camels, Eskimos, notoriously, on snow;

many cultures have their words for cheap liquor for the poor and desperate: *vodka, grappa, slivovitz, sake, Schnaps* etc. Frequently, where there is cultural focus, there is a translation problem due to the cultural gap or distance between the source and target languages (Newmark 1988: 94).

Speaking of problems and issues related to translation of culture - specific items or cultural words, he classifies them into several categories (ibid: 95):

**(1) Ecology**

Flora, fauna, winds, plains, hills: *honeysuckle, downs, sirocco, rundra/pampas, tabuleiros (low plateau), plateau, selva (tropical rain forest), savanna, paddy field*

**(2) Material culture (artefacts)**

(a) Food: *zabaglione, sake, Kaiserschmarren*

(b) Clothes: *anorak, kanga (Africa), sarong (South Seas), dhoti (India)*

(c) Houses and towns: *kampong, bourg, bourgade, chalet, low-rise, tower*

(d) Transport: *bike, rickshaw, Moulton, cabriolet, tilbury, caliche*

**(3) Social culture - work and leisure**

*ajaki amah, condottere, biwa, sithar, raga, reggae, rock*

**(4) Organisations, customs, activities, procedures, concepts**

(a) Political and administrative

(b) Religious: *dharma, karma, temple*

(c) Artistic

**(5) Gestures and habits**

*Cock a snook, spitting*

When it comes to translation of cultural words, Newmark points out two translation procedures which are at opposite ends of the scale that are normally available; **transference**, which, usually in literary texts, offers local colour and atmosphere, and in specialist texts enables the readership (some of whom may be more or less familiar with the source language) to identify the referent - particularly a name or a concept - without difficulty. However, transference, though it is brief and concise, blocks comprehension, it emphasizes the culture and excludes the message, does not communicate; some would say it is not a translation procedure at all. At the other end, there is **componential analysis**, the most accurate translation procedure, which excludes the culture and highlights the message. Componential analysis is based on a component common to the source language and the target language, say in the case of *dacha, house, dom* to which you add the extra contextual distinguishing components (*for the wealthy, summer residence*). Inevitably, componential analysis is not as economical as transference. The translator of a cultural word, which is always less context - bound than ordinary language, has to bear in mind both the motivation and the cultural specialist (in relation to the text's topic) and linguistic level of the readership<sup>56</sup> (Newmark 1988: 90 - 91).

Javier Franco Aixelá also proposes different strategies for dealing with problems connected with translation of culture specific items. He offers a scale, from a lesser to a greater degree of intercultural manipulation, divided in two major groups separated by their conservative or substitutive nature (Alvarez, África Vidal, 1996:61-65).

---

<sup>56</sup> Apart from these two procedures, Newmark offers more translation solutions and procedures when it comes to translation of culture - specific vocabulary. For further and more exhaustive information on the topic see Newmark, Peter. *A Textbook on Translation*. Prentice Hall International, Hertfordshire, UK. 1988. Chapters 8 and 9.



## 1) Conservation

a) **Repetition** – the translators keep as much as they can of the original reference. The obvious example is the treatment of most toponyms. However this strategy involves an increase of the exotic and archaic character of the SCIs which is felt to be more alien by the target language reader because of its linguistic form and cultural distance.

b) **Orthographic adaptation** – this strategy includes procedures like transcription and transliteration, which are mainly used when the original reference is expressed in a different alphabet from the one target reader uses.

c) **Linguistic (non – cultural) translation** – in this case the translator chooses a denotatively very close reference to the original, but increases its comprehensibility by offering a target language version which can still be recognized as belonging to the cultural system of the source text. Units of measures and currencies are very frequent instances of this strategy.

d) **Extratextual gloss** – the translator uses one of the above mentioned procedures, but considers it necessary to offer some explanation of the meaning or implications of the SCIs. It does not seem to be convenient to mix it with the rest of the text, so the explanation is given in a footnote, endnote, glossary, commentary/translation in brackets, italics).

e) **Intratextual gloss** – this strategy is the same as the previous one, but the translators feel they can or should include their gloss as an indistinct part of the text, usually so as not to disturb the reader's attention.

## 2) Substitution

a) **Synonymy** – the translator resorts to some kind of synonym or parallel reference to avoid repeating the SCI, due to stylistic reasons.

b) **Limited universalisation** – the translators feel that the SCI is too obscure for the target readers or that there is another, more usual possibility and decide to replace it. They seek for another reference also belonging to the source language culture but closer to their readers and less specific so to say.

c) **Absolute universalisation** – the basic situation is identical to the previous one, but the translators do not find a better known SCI or prefer to delete any foreign connotations and choose a neutral reference for their readers.

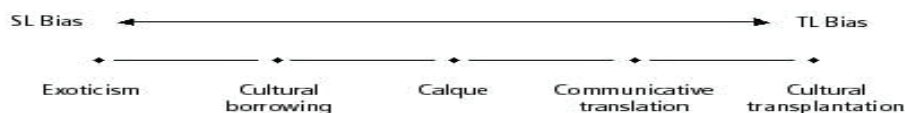
d) **Naturalisation** – the translators decides to bring the SCI into the intertextual corpus felt as specific by the target language culture.

e) **Deletion** – the translators consider the SCI unacceptable on ideological or stylistic grounds, or they think it is not relevant enough for the effort of comprehension required by their readers or that it is too obscure for other procedures such as gloss.

Speaking of cultural aspects of translation, Hervey and Higgins use the term **cultural transposition**, which is a cover term for the various degrees of departure from literal translation that one might resort to in the process of transferring the contents of a source language into the context of a target culture (Hervey, Higgins 1992:28). The various degrees of cultural transposition can be visualized as points along a scale between the extremes of exoticism and cultural transplantation (Hervey & Higgins 1992:29)<sup>57</sup>:

---

57 For a detailed description and explanation of these techniques, see Hervey & Higgins 1992:29.



Having in mind the ideas which Nemark and Aixelá analyze and propose when it comes to translation of cultural terms, we can also mention the concepts of domestication and foreignisation introduced and explained by Lawrence Venuti (Venuti 1995). According to him, **domestication** is often used to refer to the adaptation of the cultural context or of culture - specific terms, while **foreignisation** is related to the preservation of the original cultural context in terms of settings, names etc (Gambier; Van Doorslaer 2010: 40). These two concepts refer to the role or the visibility of the translator in the translation process; in the former case, the translational behaviour leads to acculturation or domestication of the ST in line with the conventions and expectancies of the TC and ultimately to translator's invisibility. In the latter case, translators take a proactive stance in the act of cross – cultural mediation and make themselves visible by choosing to foreignise rather than standardise or normalise the ST in the TC (Petrili 2003: 140).

### 3. Analyzed examples

In order to support the theoretical framework elaborated above which will help us illuminate some problems when it comes to the translation of culture – specific items and define the role of the translator in this process, in this paper we will analyse Macedonian translation suggestions for the cultural vocabulary in the novel *Dubliners* by James Joyce. There are two translations of this novel published in Macedonian; for the purpose of the paper, we will excerpt our examples from the one published by Kocho Ratsin in Skopje in 1963 and made by Tome Momirovski. Since the translator in this case translated only selected short stories, I will try to provide my own translation solutions with a brief comment and an explanation for the examples from the short stories that are not included in this translation.

The novel *Dubliners* is a piece of work that depicts Irish everyday life in the early XX century; its short stories shed light on the difficult life of the middle class suffocating in poverty, social paralysis and economic stagnation. The language Joyce uses is very vivid and colourful and the whole setting for the short stories is culturally infused and nuanced. That is certainly a challenge for the translator who, in this case, is working on a text intended for an ordinary, average (educated) reader who is not necessarily familiar with the cultural items and concepts from the Irish every day life, since they differ considerably from the Macedonian ones. Thus, the translator is faced with the problem of deciding how much he should adapt the text to the expectations of the reader so that he can understand the translation more easily or keep the local colourfulness of the ST and bring the reader closer to it. Our purpose is to analyze the translation techniques which our translator uses in order to determine how present he is in the translation and how this level of his (in)visibility affects the readers and their impressions of the translation in question.

#### Examples

1) *O'Halloran stood tailors of malt, hot, all round and told the story of the retort he had made to the chief clerk when he was in Callan's of Fownes's Street....;* (Counterparts, cmp. 89)

„O'Халоран им предложи на сите по една **топла пијачка** и им раскажа дека остро му

одговорил на главниот писар кога работел кај Калан во улицата Фаунес,...“ (Counterparts, стр. 89)

2) *I crammed my mouth with **stirabout** for fear I might give utterance to my anger.* (Sisters, p. 3)

„Од страв да не ја истурам својата лутина ја наполнив устата со **каша**“. (Сестри, p.7)

When we talk about the translation of culture – specific items, food vocabulary is one of the most frequent and evident problems, especially if the two cultures do not overlap in this regard. According to the Merriam Webster dictionary, *malt* is a “traditional Irish fermented liquor (as beer) made with malt“. In Macedonian, there is not an equivalent for this term so in order to facilitate the understanding of this notion the translator used a more general term that he believed would be more acceptable for the readers (*топла пијачка*). Wanting to bring the term closer to the readers, the translator used universalisation technique and chose a more general term in Macedonian so that the readers might understand it better. This is not a bad option since we expect that many readers may not be familiar with this concept, although additional information may have been used in order to bring the meaning closer to the reader. The translator might have preserved the original word in a transliterated form and he might have offered additional explanation (any type of gloss) to clarify the term further. Thus, he would have kept the colourfulness of the local settings and helped the readers understand the text better. We can conclude that in this example, the translator offered a solution that is more target – language oriented.

Speaking of the second example, according to the Merriam Webster dictionary, *stirabout* is “a traditional Irish porridge consisting of oatmeal or cornmeal boiled in water or milk and **stirred** “. In Macedonian, there is not an equivalent for this term so in order to facilitate the understanding of this notion the translator used a more general term or hyperonym *каша*, which is a general term for porridge. In order to facilitate the readers’ understanding, he again used universalisation technique, which is not a bad suggestion since we expect that many readers may not be familiar with this concept, although additional information (gloss) may have been used in order to bring the meaning closer to the reader. The example shows us that the translator in this case chose a target – language oriented translation technique.

3) *Her faith was bounded by her kitchen, bit of she was put to it, she could believe also in the **banshee** and in the Holy Ghost.* (Grace, p. 157)

„Нејзината вера беше попречувана од нејзината кујна, но ако беше принудена, би можела исто така да верува во **Банши** и во Светиот Дух“. (Милост божја, p.85)

According to the Merriam – Webster dictionary a *banshee* is “a female spirit in Gaelic folklore whose appearance or wailing warns a family that one of them will soon die“. The cultural gap is obvious since Macedonians have a completely different folklore and mythology. The translator preserved the word in an appropriate transliterated form, which means that he opted for repetition technique; this can be seen a sort of exoticism, but since it is not a frequently used term in everyday life the average Macedonian reader is unlikely to have come across it. That is why he additionally offered an extratextual gloss (a footnote) in which he explains the meaning of *banshee*. Thus, by

choosing a source – language oriented translation technique the translator both keeps the nuance of the local Irish settings and informs the reader about the unknown concept.

4) *The transept of the **Jesuit** Church in Gardiner Street was full. Grace, p.171)*

„**Езуитската** црква во улицата Гардинер беше преполна“. (*Милост божја, p.100*)

In the examples 4 we have a religious term which can create problems for the translator quite frequently. The word *Jesuit* refers to a member a member of the Roman Catholic Society of [Jesus](#) founded by St. Ignatius Loyola in 1534 and devoted to missionary and educational work. According to Newmark, religious terms are most often transferred; the language of the other world religions tends to be transferred when it becomes of TL interest, the commonest words being naturalized (Newmark 1988: 102). The example clearly shows that the translator used the repetition technique conserving the foreign term in the appropriate naturalized form, which means that he preferred a source – language oriented translation technique. However, when dealing with religious terms, we must not forget that if the target language offers a commonly accepted solution for a certain religious term, it should normally be preferred in these cases.

5) *Ivy Day in the Committee Room (Ivy Day in the Committee Room, p.115)*

„**Денот на Бршленот** во канцеларијата на собраниската комисија“ (Денот на Бршленот во канцеларијата на собраниската комисија)

The example 5 is actually a title of one of the short stories included in *Dubliners*. According to the Irish history and tradition, Ivy day is a holiday observed on October 6<sup>th</sup>, in memory of the prominent [nationalist](#) politician [Charles Stewart Parnell](#) (Brown 1956). The cultural gap between Ireland and Macedonia is obvious. Repetition technique in this case will be of little help for the reader since it is very specific, infrequent and not very well – known for us. Looking for cultural equivalents in Macedonian would not make any sense either since the whole short story is full of cultural allusions related to this holiday. Since it is unlikely that an average reader will be familiar with this holiday, the best solution to use here is a literal word for word translation of the English notion (*денот на бршленот*) with additional explanation (gloss) given by the translator in a footnote or with an asterisk explaining to the reader what the holiday is about. Thus by using a rather domesticated translation solution the translator in this case manages to bring the notion of the whole short story closer to the reader.

6) *Mr. Richard J. Tierney, P.I.G., respectfully solicits the favour of your vote and influence at the coming election in the **Royal Exchange Ward**. (Ivy Day in the Committee Room, p.116)*

„Г – дин Ричард Тиерни, службеник одговорен за спроведување на законот за сиромашни, со почит замолува да го дадете вашиот глас за него и со тоа да повлијааете на претстојните избори во **Општинската изборна единица на градот**“. (Денот на Бршленот во канцеларијата на собраниската комисија)

*The Royal Exchange* is a civic building in Dublin. Originally, it was a meeting place for Dublin's businessmen, where they could buy and sell goods and trade [bills of exchange](#). In 1850s the city

government bought the Royal Exchange and converted it for use by the city government; the Royal Exchange was then renamed *City Hall* as the first meeting of Dublin City Council was held there (Brown 1956). A *ward*, according to the Merriam – Webster dictionary, is “a division of a city for representative, electoral, or administrative purposes”. In Macedonian, there is no equivalent for The Royal Exchange, but we obviously do have a word for a *ward*. The best technique to use here would be to translate the term verbatim into Macedonian (*општинската изборна единица на градот*) and to form a sort of calque that would make the meaning clearer for Macedonian readers. This means that in this case, the translator preferred a more target – language oriented translation technique.

7) *The clerk in Terry Kelly’s said **A crown!** But the consignor held out for six shillings and in the end the six **shillings** was allowed him literally. (Counterparts, p.88)*

„Чиновникот кај Тери Кели ја одреди цената од **пет шилинга**, но чуварот му понуди шест и на крајот тој навистина прими шест **шилинга**“. (Преписи, p. 59)

Translation of money and currency is rather problematic for the translator having in mind that each country has its own specificities and the cultural discrepancies are evident. According to Merriam – Webster dictionary, a *crown* is “an old usually silver British coin worth five shillings”. A *shilling* is „a former monetary unit of the United Kingdom equal to 12 pence or  $\frac{1}{20}$  pound“. The translator in this case used a rather exotic translation technique and used the same word *shilling* to explain the word *crown*. In this case it would have been useful to put additional remark or a gloss to explain the meaning of these two words further. The exoticisms in these cases might impede understanding, but they preserve the local colourfulness of the settings. Any use of Macedonian monetary equivalents would be rather ambiguous and unnatural since the reader knows that the setting is located abroad.

8) *Little Chandler had come home late for tea and, moreover, he had forgotten to bring Annie home the parcel of coffee from **Bewley’s**. (Little Cloud, p.77)*

„Малиот Чандлер стаса дома кога беше веќе доцна за чај, а патем имаше и заборавено да и донесе на Ана пакетче кафе“. (Облаче, p. 48)

*Bewley’s* is a famous chain of tea and coffee houses, owned by a well – known Dublin Quaker family (Brown 1956). However, an average Macedonian reader is likely to be unfamiliar with this notion specific of Irish everyday life because such coffee and tea shops and houses are not typical for Macedonian culture and tradition. Hence, to use only repetition as a translation technique would be of little use since the reader would be deprived of the true meaning of the word. Instead, the translator should also provide additional description (gloss) of the type of the shop it represents. The reader might infer that it is a kind of shop or store, but he should be informed about its specificity. The word should be transferred into Macedonian in transliterated form (*Бјули*) because that would emphasize the local settings in the story, but an additional descriptive explanation should also be offered (*продавницата за кафе и чај*). The Macedonian translator in our case has simply omitted the word, probably due to the specificity of translating such terms related to social culture. However,

in spite of the fact that deletion is justified in certain cases, the notion in our case really exists and it adds to the local colour of the original text, so he should have tried to find some translation solution instead of simply omitting it.

9) We crossed the Liffey in the ferryboat, paying our toll to be transported in the company of two labourers and a little Jew with a bag. (*Encounter*, p. 15)

„Ја поминавме реката Лифеј со ферибот; си плативме карта и се возевме заедно со уште двајца работници и со еден ситен Евреин со чанта во рацете“. (*Средба*, стр. 12)

10) Father O'Rourke was in with him a Tuesday and anointed him and prepared him and all". (*Sisters*, p.7)

„Отец О'Рурке беше кај него во вторникот, го миропомаза, го подготви и му направи се што требаше“. (*Сестри*, стр. 11)

Speaking of translation of foreign proper names, we have to be extremely careful. Newmark points out that their spelling should be checked carefully and that each language has a different way of approaching their translation (Newmark 1988:35). In the example 9 *Liffey* is the principal river upon which the city of Dublin is built (Brown 1956). However, we may expect that very few readers will have heard about it. We should first and foremost check its spelling and pronunciation and then transfer it into Macedonian and transliterate it appropriately (*Лифу*). Since not many Macedonian people are familiar with this river, it is desirable to add a classifier (or any kind of gloss) to it so that they can fully understand what it means. This means that in the Macedonian translation we should emphasise that it is the *river* Liffey that we are talking about. In this regard, the translator's option to repeat or transfer the word is justified, showing a tendency to a rather source – language oriented translation technique. Proper names should be transferred and transliterated properly and in that case there will be no problems with the understanding of the notion and in the same time the local nuance of the word will be kept, which is important in the case of literary works with folklore themes and settings. The same applies to example 10. *O'Rourke* is a typical Irish surname and the writer uses it with a purpose to depict the Irish setting in which the plot is taking place. It should simply be transferred into Macedonian without any change (*Орурк*). The readers will easily infer that it refers to a surname. In our case, the translator tried to transfer the name, but the attempt is unsuccessful because the solution offered in this case does not meet the phonetic and orthographic standards of the Macedonian language.

#### 4. Conclusion

This new cultural aspect of translation has raised the question of culture - specific items and the specificities they entail when it comes to translation. Many authors have been dealing with this issue proposing classifications of these terms and strategies for translating them so that they can satisfy the reader's competences and expectations. Each of the strategies proposed entails a certain amount of bias either towards the source culture or the target culture and the translator faces a serious task of deciding which one to choose in order to meet the reader's expectations on different language levels (style, register, tone etc). He has to make a decision about the level of his visibility or invisibility in the translation itself, so that the reader can receive the translation properly and



understand it appropriately. In other words, these decisions will seriously affect the impression that the translation will make on the reader, that impression should approximately be the same as the one that the original text has on its readers.

It has to be admitted that this is not an easy task to achieve. In order to show which strategies are best to use when it comes to translation of CSIs and how this is reflected on the translation itself, we have analysed examples of such vocabulary taken from the short story collection *Dubliners* and its Macedonian translation. First and foremost, the results have shown that this activity should be approached with attention, knowledge and – what is maybe the most important of all – responsibility since translators have the duty to meet reader’s expectations and competences and to produce the same effect on him/her as the original has on its readers. When working with such a language, the translator must be aware of the type of the text he is working on, the purpose it has and the type of the audience it is destined to. Only by taking into account these aspects can he/she make a good and functional translation oriented towards the readers.

Below is a table which gives a schematic overview of the types of techniques that the Macedonian translator used to deal with SCIs from the original text of *Dubliners* and the tendency they show: they are either source – language (culture) oriented or target – language (culture) oriented.

Example number	Type of CSI	Translation technique	Tendency
1	food	universalisation	TL/TC
2	food	universalisation	TL/TC
3	religious/folklore customs	repetition/exoticism	SL/SC
4	religious	repetition	SL/SC
5	social culture/leisure/holidays	calque + gloss	TL/TC
6	political/administrative	calque	TL/TC
7	Material culture/money/currencies	repetition/exoticism	SL/SC
8	social culture	omission	TL/TC
9	proper nouns	repetition	SL/SC
10	proper nouns	repetition	SL/SC

The analysis of the examples of culture - specific vocabulary and their respective translations into Macedonian, gives an overview of the translation techniques that the translator used; he used either source – language oriented techniques or techniques oriented towards target language to bring the meaning closer to the reader. Different solutions showed different tendencies: ones were in favour of foreignisation, while others emphasised domestication. The table above shows us that out of 10 analyzed examples, 5 are in favour of the SL/SC and the other 5 are showing tendency towards the TL/TC. Some translations solutions are appropriate and they meet the reader’s expectations on most language levels, others are less suitable and need improvement as we have shown in the comments for each example. This means that one of the most important conclusions to draw would be that there is no hard and fast rule as to how SCI should be treated and how domesticated or foreignised the translation solutions should be. Each example should be treated separately and the translator should decide how visible or invisible he will be in the translations he/she offers. It is essential to emphasize that whatever decision he/she makes, he/she must bear in mind the type of the text he/she is working on, its purpose and the reading audience it is created for. Taking into account all these factors will lead him/her to the best and the most justified strategy to use.

The other important conclusion that we have drawn is the fact that we have seen how important the role of the translator is. No matter which strategy he/she uses and how present he/she is in the translation, his ultimate objective is to bring the culture of the source language and the



reader close to each other. In some translations we will feel his presence more, in some it will be less evident; however he must not fail to illuminate the concepts that the reader is unfamiliar with, to stress the ones that he already knows and to make him learn new ones. Otherwise, all his work and efforts would be in vain. His task is to produce a translation that would have the appropriate stylistic effect on the reader so that he/she can enjoy reading it. Therefore, his purpose is to bridge and to educate through his (in)visibility in the translation.

### References:

- Alvarez, R. Africa Vidal, M.C. (1996) *Translation, Power, Subversion*. UK: Multilingual Matters LTD
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Course book on Translation*. London: Routledge.
- Gambier, Y. Van Doorslaer, L. (2010) *A Handbook of Translation Studies (Volume 2)*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jones, J. (1999) *Language, Society and Power*. London: Routledge.
- Kremsch, C. (1998) *Language and Culture*. UK: Oxford University Press.
- Newmark, P. (1988) *A Textbook on Translation*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International.
- Nida, E. (1964) "Principles of Correspondence". In: Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*, London: Routledge.
- Petrilli, S. (2003). *Translation, Translation*. Editions. Amsterdam – New York: Rodopi, B.V.
- Schäffner, C., Wieseemann, U. (2001) *Annotated Texts for Translation: English-German: Functionalist Approaches Illustrated*. Multilingual Matters
- Snell Hornby, M. (1995) *Translation Studies: An Integrated Approach*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Snell Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Tylor, E. (1920 [1871]) *Primitive Culture*. New York: J.P. Putnam's Sons.1
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London/New York: Routledge.

**Katarina Gjurcheska Atanasovska** is currently teaching English language at the Department of Translation and Interpreting within Ss. Cyril and Methodius University of Skopje. Apart from English language course, she teaches Liaison Interpreting and Preparation for Translation and Interpreting at the same department. Presently, she is working on her doctoral dissertation in translation. She is particularly interested in literary translation challenges and issues related to specific vocabulary and lexis.

## Конференциско толкување наспроти толкување во заедницата

Јана ИЛИЕВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија

janailievska@gmail.com

### Апстракт

Целта на овој труд е истражување на проблематиката на толкувањето, поконкретно споредбена анализа на конференциското толкување наспроти толкувањето во заедницата (community interpreting). Трудот дава кус преглед на почетоците на толкувањето и ги опишува различните видови толкување според социјалниот контекст на интеракција. Разработувајќи ги заедничките карактеристики и разликите кои постојат меѓу конференциското толкување и толкувањето во заедницата, трудот го претставува профилот на професионалниот конференциски толкувач и на професионалниот толкувач во заедницата, вклучувајќи ги и вештините и способностите кои мора да ги поседува професионалниот толкувач, а го разгледува и прашањето на етичко и професионално однесување на толкувачот за време на ангажманот и потоа. Трудот исто така се стреми и кон компаративно претставување на улогата која ја има конференцискиот толкувач наспроти улогата на толкувачот во заедницата. Со претставувањето на оваа проблематика и со обидот за компаративна анализа на конференциското толкување и толкувањето во заедницата, трудот има за цел да придонесе за промоција и унапредување општо на статусот на професијата толкувач, без разлика на социјалниот контекст на интеракција во кој толкувачот работи.

**Клучни зборови:** толкувач, преведувач, конференциско толкување, толкување во заедницата, јазик

### Abstract

The goal of this paper is to research the field of interpreting, i.e. to make a comparative analysis of conference interpreting vs. community interpreting. This paper provides a brief overview of the beginnings of the profession of interpreting and describes the various types of interpreting according to the social context of interaction. Elaborating upon the similarities and differences existing between conference and community interpreting, this paper draws the profile of professional conference interpreters and professional community interpreters, including their skills and abilities, and it also deliberates upon the issue of ethics and professional behavior during the assignment and afterwards. Furthermore, this paper aims to comparatively depict the role of conference interpreters vs. the role of community interpreters. Discussing this issue and performing a comparative analysis of conference and community interpreting, this paper strives to contribute to the promotion of the status of interpreters and their profession, regardless of the social context of interaction.

**Key words:** interpreter, translator, conference interpreting, community interpreting, language

## 1. Вовед

Толкувањето, како древна човекова активност, служи за надминување на бариерите во комуникацијата меѓу различните јазици и култури. Толкување се практикувало „уште во дамнешни времиња кога припадниците на различни јазични и културни заедници стапувале во контакт за некоја одредена цел“ (Pöchhacker, 2004:13). Но што поконкретно претставува толкувањето?

Според Де Јонг (De Jongh), „толкувањето се однесува на ситуациите на усна комуникација во кои едно лице зборува на изворниот јазик, толкувачот го преработува исказот и произведува резултат на друг јазик, додека истовремено едно или повеќе лица ја слушаат толкуваната верзија на пораката од оригиналот на целниот јазик“ (De Jongh, 1992:35). Селескович (Seleskovitch) ја истакнува суштинската разлика меѓу преведувањето пишан текст и толкувањето усни пораки преку потенцирање на самото присуство на толкувачот меѓу лицата на кои им се потребни неговите услуги: „толкувачот е присутен и е заедно со говорителот и слушателот... Тој учествува во дијалогот, неговите зборови се насочени кон слушателот кому директно му се обраќа и од кого очекува реакција...“ (Seleskovitch во Gonzales, Vasquez & Mikkelsen, 1991: 295). Во современото општество, физичкото присуство на толкувачот на настанот на кој се неопходни толкувачки услуги може да биде заменето и со неговото т.н. електронско присуство, во случаите на толкување од далечина (distance/ remote interpreting). Во делото на Гонзалес и др. (Gonzales et al.) се истакнува и временскиот аспект како уште една особено важна разлика меѓу преводот на пишаниот збор и толкувањето, и тоа „преведувачите обично имаат време да размислат и да го прочистат преводот, додека толкувачите мораат за време од неколку секунди да изнајдат преводен еквивалент на целниот јазик, истовремено слушајќи ги другите последователни мисли од изворниот јазик“ (Gonzales et al., 1991:295).

Овој труд се стреми да придонесе за промоција и унапредување на статусот токму на професијата толкувач, која е од големо значење за општеството. Врз основа на достапната литература и искуството на авторот, во овој труд имаме за цел да извршиме споредбена анализа меѓу конференциското толкување и толкувањето во заедницата и да увидиме до кој степен постојат разлики и сличности меѓу овие два вида толкување врз чија основа ќе биде претставен и профилот на професионалниот конференциски толкувач и на професионалниот толкувач во заедницата, дали конференцискиот толкувач може да работи и како толкувач во заедницата и обратно, итн.

Пред да преминеме кон споредбена анализа меѓу овие два вида толкување најпрво ќе дадеме кус преглед на почетоците на толкувањето, осврнувајќи се и кон најзначајните настани релевантни за теоријата на толкување, а ќе бидат претставени и различните видови толкување според социјалниот контекст на интеракција.

### 1.1. Кон почетоците на толкувањето

Толкувачката дејност очигледно му претходи на откритието на писмото и пишаниот превод (Pöchhacker, 2004). Од натписите пронајдени во египетските гробници може да се забележи дека уште во третиот милениум пред нашата ера биле користени услугите на толкувачите (Kurz, 2012).

„На релјефот на гробницата на Харемхаб, генерал кој подоцна го наследил Тутанкамон како фараон (1333-1306 г. п.н.е.) е прикажан двојниот лик на толкувачот. Неговата „дволичност“

јасно ја изразува неговата улога на посредник меѓу великодостојниците од левата страна и делегацијата странци во положба на понизност од десната страна.“ (Kurz, 2012:2). Толкувачот, кој го разбирал јазикот на странците, во Древен Египет се поистоветува со негативната перцепција на странец и се доведува во непосредна врска со странските варвари, та токму затоа и толкувачот е претставен како учесник во комуникацијата со најнизок општествен статус (Симоска, 2009).

Од друга страна, во Римското Царство, Римјаните често биле билингвални, а познавањето на грчки јазик било предуслов за образованите граѓани, па луѓето кои зборувале повеќе јазици и на кои не им бил потребен толкувач уживале посебна почит во општеството (Kurz, 2012: 3). Во овој контекст, Курц (Kurz) дополнително наведува дека „дури и кога римските службеници течно го зборувале локалниот јазик каде што биле во посета, сепак биле користени толкувачи за латински јазик, официјалниот јазик на Римското Царство, за комуникација со локалното население заради национална гордост“ (Kurz, 2012:3).

Од древните почетоци на толкувањето, толкувачката дејност зема сè поголем замав, достигнувајќи го врвот во дваесеттиот век со појавата на симултаното толкување. Едни од најзначајните настани кои се особено релевантни за теоријата на толкувањето се, меѓу другите, „Мировните преговори во Париз (18.1.1919-21.1.1920), непосредно по завршувањето на Првата светска војна; Генералното собрание на Меѓународната организација на трудот во 1927-ма година, Светската енергетска конференција во Берлин од 1930-та година, итн.“ (Симоска, 2009:145). Симултаното толкување, како посебен начин на толкување, иако практикувано до одредена мера на претходни настани, се раѓа по завршувањето на Втората светска војна, за време на познатите воени судења „кои се одржуваат во Нирнберг во периодот од ноември 1945-та и октомври 1946-та година и во Токио од јуни 1946-та и ноември 1948-ма година, што всушност го означуваат и пробивот на симултаното толкување на светската сцена“ (Baker & Saldanha, 2009:63). Сепак, мора да се истакне дека симултаниот начин на толкување бил осуден како непрактичен за судењата кои биле одржани во Токио, така што била донесена одлука да не се практикува овој начин на толкување во Трибуналот во Токио (Baker & Saldanha, 2009). Симултаното толкување се смета како умствено најтешка активност. Но, не помалку стресно е и консекутивното толкување. Токму затоа, толкувачката дејност во современото општество ужива голема почит. Со својата улога на неутрална алка за овозможување на комуникација и надминување на јазичните и културните бариери меѓу учесниците на најразлични настани, толкувачот го има издигнато својот општествен статус и постојано работи на унапредување на дејноста.

## 1.2. Видови толкување

Социјалниот контекст на интеракција (Pöschhacker, 2004) во кој се изведува толкувањето е еден од најочигледните критериуми за категоризирање на толкувањето. Пехакер (Pöschhacker) наведува дека „најверојатно некои од првите контакти кои биле воспоставувани меѓу заедници кои зборувале различни јазици, а за кои било неопходно толкување, биле со цел тргување и размена на стоки, односно од „деловен карактер“, што всушност би можело да претставува еден од најдревните видови толкување“ (Pöschhacker, 2004:13-14). Денес деловното толкување се практикува сè повеќе, а особено како резултат на глобализацијата и ширењето на приватниот сектор надвор од границите на поединечните држави. Деловните толкувачи и преведувачи

најчесто се ангажирани од банки, мултинационални корпорации, фирми за недвижности, и многу други, каде што најчесто толкуваат на состаноци, при преговарања меѓу компаниите, компаниите и клиентите, итн. (Gonzales et al., 1991).

„Во случаите кога се состанувале претставници од различни лингвистички и културни заедници со цел воспоставување и негување политички односи, тие се потпирале на посредници кои практикувале *дипломатско толкување*. Во случаите пак кога односите се влошувале, или пред воопшто да бидат воспоставени дипломатски односи, вооружените конфликти ја подвлекувале потребата од комуникација потпомогната од толкувачи во услови на конфликт. Таквото *воено толкување*, како во разговори со сојузници, преговори или испитување на затвореници има блиска поврзаност со дипломатското толкување“ (Pöchhacker, 2004:14). Денес би можело да се каже дека дипломатското толкување е тесно поврзано и со *конференциското толкување*, кое се однесува на давање јазични услуги со цел олеснување на комуникацијата меѓу говорителите на различни јазици кои земаат учество на некој состанок или конференција.

Според социјалниот контекст на интеракција особено е важно да се спомене и *„толкувањето во заедницата (community interpreting)“*, кое како најважни подвидови ги вклучува *медицинското толкување, судското толкување*, како и *толкувањето во училишта и различни јавни установи“* (Pöchhacker, 2004:15). *Медицинското толкување* се одвива во болници, канцеларии на официјални даватели на здравствени услуги и во единици за итна помош. „Медицинскиот толкувач мора одлично да ги познава и владее техничките медицински термини на двата јазици со цел да му помогне на докторот. Не ретко од квалитетот на медицинското толкување зависи и здравјето и животот на пациентот“ (Gonzales et al., 1991:28-29). Аналогно на ова, од квалитетот на судското толкување до одреден степен зависи слободата и понатамошниот живот на обвинетиот. *Судското толкување* е од една страна директно поврзано со военото толкување, кое вклучува и испитување на затвореници, а од друга страна со конференциското толкување, во контекст на толкување во меѓународни кривични судови и трибунали.

Како последен вид толкување според социјалниот контекст на интеракција се споменува *толкувањето во медиуми*, кое најчесто се практикува при пренесување на телевизиски емисии во живо од друга земја, каде што се ангажираат толкувачи со цел содржината на емисијата да биде достапна за сите телевизиски корисници од земјата (Pöchhacker, 2004), или пак при гостување на странски гости во телевизиски емисии во живо.

## **2. Споредбена анализа: конференциско толкување наспроти толкување во заедницата**

Како предмет на овој труд ги земаме *конференциското толкување* и *толкувањето во заедницата* како поопсежни категории. Погоре беше спомената поврзаноста меѓу овие два вида толкување со другите подвидови. Под категоријата *конференциско толкување* ги вклучуваме дипломатското толкување (толкување во институциите на Европската унија, Организацијата на Обединетите нации, НАТО итн.), толкувањето на научни и академски конгреси и собири, деловното толкување, толкувањето при официјални посети на пратеници и државници и судското толкување\* (во поглед на толкувањето во меѓународни кривични трибунали и судови).

Под категоријата *толкување во заедницата* ги вклучуваме медицинското толкување,

односно толкување во здравствени установи, болници итн., судското толкување\* (во национални рамки), толкување во полиција, истражни постапки, затвори и толкувањето во јавни училишни установи.

Мора да се напомене дека сиве овие подвидови имаат свои поединечни карактеристики според кои се разликуваат од другите подвидови во рамките на една категорија.

## **2.1. Заеднички карактеристики**

### **2.1.1. Улога на толкувачот**

Според Камило (Camilo), „сите професионални толкувачи обезбедуваат вербална комуникација меѓу културите и јазиците кои одлично ги познаваат и меѓу многу говорители и меѓу многу групи на клиенти. Како резултат на тоа, сите професионални толкувачи во суштина вршат слична работа“ (Camilo, 2010:4). Толкувачите, како учесници во комуникацијата, претставуваат неутрална алка, двојазично лице кое има задача да функционира како врска меѓу различните учесници, без разлика на социјалниот контекст на интеракција. Во Националниот водич за стандарди при обезбедување на услуги на толкување (Healthcare Interpretation Network), улогата на толкувачот „е да ја олесни усната комуникација пренесувајќи ја пораката меѓу двете страни кои немаат заеднички јазик што е можно поверно“ (HIN, 2007:19). Притоа, „верно“ се дефинира како толкување со кое се зачувува значењето на пораката, без изоставане, дополнување или измени во изворната порака (HIN, 2007). Во овој поглед се крие и една од разликите меѓу овие две категории толкување, за кои ќе стане збор во понатамошниот текст.

### **2.1.2. Вештини и особини кои мора да ги поседува професионалниот толкувач**

Во трудот на Пехакер (Pöchhacker) се истакнува дека „толкувачите и психолозите веќе долго време укажуваат на одредени психолошки предуслови кои мора да ги исполнуваат оние кои би ја вршеле професијата толкувач. Меѓу нив се споменуваат когнитивните особини, како интелигенција, интуиција, меморија, како и етичките и моралните квалитети, како честност, дискретност, подготвеност, урамнотеженост, итн. Сепак, покрај овие се споменуваат и физичките квалитети, како кондиција и издржливост и цврсти нерви, итн.“ (Pöchhacker, 2004:166-7).

И конференциските толкувачи и толкувачите во заедницата мора да ги поседуваат следниве вештини за успешно да се справат со предизвиците кои ги носи толкувачката дејност: одлично и сеопфатно познавање на работните јазици, вештина на говорење во јавност, поради тоа што од јасното и чистото изразување на толкувачот, како и од неговото држење, зависи степенот на разбирање кај целната публика, вештина на активно слушање, вештини на помнење, расудување, концентрација, техники на бележење и поделено внимание. Покрај тоа, способноста за справување со стрес и издржливоста се важна вештина кај обата вида толкување, иако поизразена во одредени случаи.

### **2.1.3. Етичко и професионално однесување**

Постојат етички правила на однесување кон кои професионалниот толкувач мора да се придржува со цел да обезбеди висококвалитетна услуга и притоа да влее доверба кај слушателите.

- Почит за говорителите и слушателите.



- Неутрално однесување и непристрасност. Толкувачите си го задржуваат сопственото мислење за себе (Camilo, 2010) и го пренесуваат само тоа што е изнесено.
- Непостоење судир на интереси. Кој и да е услов кој може да ја повреди објективноста на толкувачот или да влијае врз неговата професионална независност означува судир на интереси (Berk-Seligson, 2002:252).
- Неоткривање информации од ангажманот, доверливост, за време на ангажманот и потоа.
- Прецизност и верност при толкувањето. Дотолку поважно при толкување во заедницата, за да не дојде до „неправедно казнување и осудување на невини лица“ (De Jongh, 1992:114), или пак до погрешна дијагноза или до погрешна примена на терапија (во контекст на медицинското толкување), итн.
- Професионален кодекс на облекување. Изгледот на толкувачот ја одразува компетентноста и професионалноста на толкувачот (Edwards, 1995).
- Професионалните толкувачи постојано работат на подобрување на своите вештини и одржување и зголемување на своите познавања (Camilo, 2010).

## **2.2. Разлики меѓу конференциското толкување и толкувањето во заедницата**

### **2.2.1. Разлики во поглед на рамката на толкувањето**

Според Камило (Camilo), главната разлика меѓу овие два вида толкување се крие во „правната рамка и во потребите кои ги покриваат толкувачите“. „Толкувачите во заедницата, пред сè, работат во националниот систем за заштита на основните права на граѓаните, додека конференциските толкувачи работат во повеќенационална и меѓувладина средина“ (Camilo, 2010:5). Сепак, во поглед на судското толкување како подвид може да се каже дека тоа се применува и во повеќенационална средина кога станува збор за судења во меѓународни воени судови и трибунали. „Толкувањето во заедницата ги одразува уставните начела, и на национално и на меѓународно ниво: пристап до правда, еднаквост пред законот, еднакви права и обврски за сите граѓани, итн.“ (Camilo, 2010:5).

Општо земено, толкувањето во заедницата опфаќа два јазика. При толкувањето во заедницата, јазиците од кои и на кои се толкува секогаш го вклучуваат официјалниот јазик кој се зборува во земјата каде се одвива толкувањето (освен кога станува збор за судско толкување во меѓународни воени судови и трибунали) (Camilo, 2010). Од друга страна, конференциското толкување не е поврзано со конкретна земја и покрива најразлични теми. Секако, на секоја конференција има повеќе делегати и учесници, на која се одвиваат дебати, преговори или презентации. Може да има различни слушатели, кои доаѓаат од различни земји и зборуваат различни јазици.

Има разлика и во поглед на клиентот на толкувачот во обата вида толкување. Кај конференциското толкување, клиент е најчесто меѓународна или национална организација или институција, невладина организација, амбасада, претставништво, фирма, итн. „Притоа, организаторот на конференцијата и толкувачот, или агенцијата за толкување, директно преговараат за работните услови врз основа на конкретниот случај“ (Camilo, 2010:5). Од друга страна, кај толкувањето во заедницата, клиенти се државните органи или националните служби, судовите, болниците, затворите, министерствата, училиштата, полициските служби, итн., при што „во најголем број случаи, клиентот е тој кој ги одредува работните услови и кој ги



ангажира толкувачите“ (Camilo, 2010:5).

Овие два вида толкување се разликуваат, општо земено, и по видот на учесниците на настанот. Кај толкувањето во заедницата често станува збор за учесници кои се претежно поединци од одредена земја или претставници на етничка заедница од земјата каде што се одвива настанот. При конференциското толкување, учесници се обично делегати или претставници од различни земји. Камило (Camilo) исто така истакнува дека една од поважните разлики се крие и во врска со тоа дали ќе има некаков исход од настанот, наведувајќи дека при конференциското толкување „нема конкретен исход кој мора да биде постигнат, а доколку има, тогаш тој ќе има влијание пред сè врз група лица, земји, итн.“ (Camilo, 2010:5), за разлика од толкувањето во заедницата, каде што скоро секогаш има конкретен резултат, најчесто со влијание врз поединец, без разлика дали станува збор за донесување на пресуда (исклучок се судски случаи во кои има повеќе обвинети) (Camilo, 2010), за одредување на дијагноза или терапија која се поставува за поединец, доаѓање до решение врз основа на истражна постапка, итн.

Една од понатамошните структурни разлики меѓу овие два вида толкување се крие во начинот на толкување кој се применува при настаните. При толкување во заедницата претежно станува збор за консекутивно толкување, при што еден толкувач работи во текот на подолг временски период. Тука мора да се напомене дека толкувачот во заедницата може да биде повикан да толкува, ако е подготвен, во кој било час од денот или ноќта. Судските толкувачи најчесто работат сами, тие директно се соочуваат со судијата, странките и присутните при судењето и можно е да се случи да работат долг временски период при едно судење (Camilo, 2010). Истото се однесува и на медицинските толкувачи, кои директно се соочуваат со докторот и пациентот и се директно вклучени во комуникацијата, што може во многу случаи да биде и исклучително стресно. Конференциското толкување, од друга страна, во последно време сè повеќе се изедначува со симултаното толкување, при што секогаш работи тим од двајца толкувачи, во одредени ситуации и тројца, со употреба на најсовремена технологија, претежно работејќи во кабините за симултано толкување, со повеќе од два јазика. Секако, консекутивниот начин на толкување се применува и при конференциското толкување. Ова е особено напорно за конференцискиот толкувач ако станува збор за врвен дипломатски настан, каде што толкувачот се појавува пред плејада дипломати и останати учесници.

Во поглед на образованието и науката, за конференциското толкување има изведено најголем број истражувања. Тоа е предмет на изучување и обука на државни и приватни образовни институции и се практикува на домашниот пазар, како и во меѓународен контекст, додека во поглед на толкувањето во заедницата ситуацијата е поинаква. Тука неопходни се нови истражувања и чекори за негово унапредување во општеството.

Европската унија, како резултат на сè поголемата потреба од конференциски толкувачи, основа мрежа од универзитети кои добиваат помош и поддршка за спроведување на Европските Мастер студии по конференциско толкување (Camilo, 2010). Република Македонија ги следи европските трендови, па покрај тоа што на државните и приватните универзитети постојат катедри и насоки за преведување и толкување, во учебната 2007/2008 година беа основани Магистерските студии по конференциско толкување во Скопје со поддршка од Европската унија, а целта беше развој на професионални конференциски толкувачи кои би ги покриле потребите од конференциски толкувачи, земајќи предвид дека заложбите на Република

Македонија се насочени кон евроатлантските интеграции.

За толкувањето во заедницата може да се каже дека нема професионална обука. Исклучок е судското толкување во одредени повеќејазични земји, како Канада, САД, Белгија, Финска, итн., кои од историски и општествени причини имаат традиција и регулативи на ова поле и овде е неопходно специфично образование за правниот и законодавниот систем на конкретната земја (Camilo, 2010). Како резултат на сè поголемата мобилност на населението надвор од границите на поединечните држави, прекуграничните економски активности, растечкиот туризам, итн. стануваат неопходни обуките и специјализираното образование за толкувачи во заедницата, кои во иднина ќе стануваат сè попотребни.

### **2.2.2. Разлики во поглед на изведбата на толкувачот**

- Подготвеност и сеопфатна образованост на учесниците

Мора да се земе предвид дека при толкувањето во заедницата се среќаваат најразлични варијанти на јазикот, како на пример административниот и правниот јазик на адвокатите, обвинителите и судиите со специфичната правна терминологија, специфичната медицинска терминологија, за која на толкувачите им е потребна посебна подготовка и изучување, потоа стандардната варијанта на јазикот, многуте идиоми на јазикот, жаргони и различните дијалекти, кои најчесто се присутни кај обвинетите, сведоците, пациентите, итн. Следствено, толкувачот во заедницата мора, пред сè, да има одлично и сеопфатно познавање на двата работни јазика, со цел да може целосно да го пренесе значењето на изнесеното при ангажманот.

Тука лежи и една од главните разлики меѓу конференциското толкување и толкувањето во заедницата во поглед на изведбата на толкувачот. При конференциското толкување, толкувачот овозможува комуникација за учесници кои се наоѓаат на релативно еднакво образовно и интелектуално рамниште, што секако значи дека конференцискиот толкувач мора беспрекорно да ја познава стандардната варијанта на работните јазици. Ова не е сосема случајот при толкување во заедницата. Тука толкувачот можеби ќе се соочи со објаснување на непознати концепти за пациентот, обвинетиот, итн., за што е неопходна дополнителна стручна подготовка и сеопфатна образованост.

- Справување со стрес и издржливост, емотивни излагања

Оваа особина е истовремено заедничка карактеристика и разлика меѓу конференциското толкување и толкувањето во заедницата. За конференциските толкувачи е важно тие да се способни да се справат со стрес и толкување на напорни конференции, во смисла на државни преговори за чувствителни прашања, или тешки деловни преговори, итн. Но, сепак, во контекст на судско толкување во меѓународни воени судови и трибунали, професионалниот толкувач мора да ја поседува способноста за справување со стрес и подготвеност за работа во исклучително тешки психички услови, каде што може да има „живописни описи на тортура и брутално насилство, што на толкувачите не може, а да не им влијае она што го слушаат и пренесуваат како информација“ (Berk-Seligson, 2002:231).

Од друга страна, во поглед на толкувањето во заедницата, стресот, психичкиот напор и емотивните излагања се составен дел од ангажманот. Толкувачот мора да биде во состојба да не биде лично допрен од сето она што се случува за време на толкувањето. Често се случува пациентите, сведоците, обвинетите итн., да се изразено емотивни, дури и да плачат и да бараат помош од толкувачот, бидејќи го гледаат како единствениот човек кој ги разбира

и кој би било логично да им помогне. Токму затоа за толкувачот во заедницата особено се важни интерперсоналните вештини на толкувачот, како и отпорноста во поглед на преголема чувствителност, односно да е способен да не дозволи да надвладаат емоциите. Толкувачот во заедницата е во директен контакт со пациентот, сведокот, обвинетиот, итн. така што е важно да се постави на дистанца. Исто така, толкувачите во заедницата многу често ќе бидат обврзани да толкуваат во кое било време од денот, и ако е потребно да толкуваат по неколку часа сами.

- Подобрување на оригиналниот говор

„Литературата достапна за практиката на толкувањето покажува дека конференциските толкувачи често се случува намерно да го подобруваат говорот на говорителот, го подобруваат самиот избор на зборови и синтаксата, го коригираат говорот во оние делови каде што недостасува логика, изоставаат повторувања, недоумици и погрешни започнувања на говори и придонесуваат говорителите да звучат повешти во говорењето и поразбирливи отколку што тие звучат на нивниот сопствен јазик“ (Gonzales et al., 1991:27). За разлика од ова, толкувањето во заедницата подразбира што е можно попрецизно и поблиско пренесување на оригиналниот говор, без додавање и без одземање информации, затоа што исходот зависи од точноста и прецизноста на толкувањето. Сепак, мора да се напомене дека во многу случаи и конференциските толкувачи не смеат да си дозволат никакво изменување на оригиналниот говор, особено кога станува за настан од висок дипломатски карактер.

- Протокол

Конференциското толкување значи и посебни утврдени правила на однесување, седење, положба во салата, кои мора да се следат од страна на толкувачот, бидејќи може да станува збор за толкување за високи државници и носители на важни државни функции. Кај толкувањето во заедницата повеќе станува збор за почитување на општо прифатени правила и норми во установата каде што се толкува.

### **3. Заклучок**

Врз основа на претходно изнесеното, може да се заклучи дека дефинитивно постојат заеднички карактеристики меѓу конференциското толкување и меѓутолкувањето во заедницата, но исто така постојат и основни формални разлики, како и разлики во поглед на изведбата на толкувачот.

Во однос на прашањето дали конференцискиот толкувач може да работи како толкувач во заедницата, одговорот е да, но доколку ја поседува способноста за справување со исклучително тешки емотивни излагања. Во Република Македонија обично не се прави голема разлика меѓу различните видови толкување, меѓу различните области во кои работат толкувачите, па и преведувачите, пред сè поради ограничениот пазар. Затоа толкувачите се обврзани да се приспособуваат.

А во однос на тоа дали долгогодишен толкувач во заедницата може да работи како конференциски толкувач, одговорот би бил повторно да, но тој мора претходно да се подготви за ангажманот и детаљно да се информира за протоколот кој со себе го носи конференциското толкување, во зависност од настанот за кој станува збор. Секако неопходна е и претходна стручна обука по симултано толкување доколку не била претходно помината, заради тоа што во денешно време, конференциското толкување сè повеќе се поистоветува со симултаното толкување.

И на крајот може да се донесе заклучок дека стручната и јазичната подготовка пред ангажманот е неопходна за успешна изведба и на конференцискиот толкувач и на толкувачот во заедницата. Покрај тоа, професионалните толкувачи мора постојано да работат на подобрување на своите вештини и способности за да можат да се соочат со постојаните предизвици кои ги носи нивната професија. Авторот на овој труд се надева дека со ова ќе се даде поттик за нови научни и стручни истражувања на ова поле, кои ќе придонесат за промовирање и унапредување на професијата на толкувачите.

### Користена литература:

- Baker, M. & Saldanha, G. (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Abingdon and New York: Routledge.
- Berk - Seligson, S. (2002). *The Bilingual Courtroom - Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Camilo, S. a talk with. (2010). *Interpretation: one profession, several jobs*. International Association of Conference Interpreters (AIIC). Преземено од: [www.aiic.net](http://www.aiic.net)
- Edwards B., A. (1995). *The Practice of Court Interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gonzales, Vasquez & Mikkelson (1991). *Fundamentals of Court Interpretation - Theory, Policy and Practice*. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press.
- Healthcare Interpretation Network (HIN). (2007). *National Standard Guide for Community Interpreting Services*. Language Industry Association. Преземено од: <http://www.ailia.ca/National+Standards+for+Interpretation+Services+-+NSGCIS>
- Ingrid, K. (2012). *An Eclectic Journey through the History of Interpreting*. Danica Seleskovitch Prize 2012. Преземено од: [http://www.danica-seleskovitch.org/Discours\\_Kurz\\_10mars12.pdf](http://www.danica-seleskovitch.org/Discours_Kurz_10mars12.pdf)
- Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained* (2<sup>nd</sup> ed.). Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Jongh, E. M. De. (1992). *An Introduction to Court Interpreting - Theory & Practice*. Lanham, New York and London: University Press of America.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London and New York: Routledge.
- Ruth, A. R. (1999). *Interpreters as Diplomats – A Diplomatic History of the Role of Interpreters in World Politics*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Симоска, С. (2009). *Толкувањето како професија - во минатото и денес*. Годишен зборник на Филолошкиот факултет „Блаже Конески,, - Скопје, кн. 35, стр. 141-152

м-р **Јана Илиевска** е независен истражувач, магистер по конференциско толкување за англиски и германски јазик. Илиевска покажува значаен научен и истражувачки интерес за теоријата и практиката на толкувањето и преведувањето во национален и меѓународен контекст и зема активно учество на собири и конференции на повеќе високообразовни институции во регионот.

## Традуктолошка анализа на стручен текст врз пример: анализа на преводот на Уставот на Република Македонија од македонски на француски јазик

Светлана ЈАКИМОВСКА

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Република Македонија

svetlana\_jakimovska@yahoo.com

### Апстракт

Правото претставува стручен домен кој секојдневно и неодминливо нè засегнува. Поради тој факт преведувањето на правни текстови наметнува огромна одговорност за преведувачот. Таа одговорност особено се зголемува кога станува збор за Уставот, текст кој го востановува правниот поредок во една држава. Текстот на Уставот на Република Македонија е преведен на француски јазик и изложен е на веб-страницата на Собранието на Република Македонија, која покрај на македонски, албански и англиски јазик функционира и на француски јазик. Целта на овој труд е да го анализира преведениот текст, при што анализата ќе треба да покаже какви сè предизвици наметнува пред преведувачот преведувањето на стручни, правни текстови. Таа исто така треба да покаже каков и колкав е придонесот на термилошките ресурси, при преведувањето ваков тип на текстови.

**Клучни зборови:** правен превод, Устав на РМ, македонски јазик, француски јазик, термилошки ресурси

### Abstract

The law represents a specialized domain that daily and inevitably affects us. Due to this fact the translation of legal texts imposes a huge responsibility on the translator. This responsibility becomes bigger when it comes to the Constitution, a legal text establishing the legal system of the country. The text of the Constitution of the Republic of Macedonia has been translated into French and is available on the website of the Parliament, in Macedonian, Albanian English and in French. The purpose of this paper is to analyze the translated text, so that the analysis shows the character of the challenges imposed on the translator, translating specialized, legal texts. It should also show the contribution of different terminology resources, while translating this kind of texts.

**Key words:** legal translation, Constitution of the Republic of Macedonia, Macedonian language, French language, terminology resources

## 1. Вовед

Преводот на Уставот на Република Македонија на француски јазик<sup>58</sup> постои како готов текст и затоа во неговата анализа нема да се осврнеме кон процесот на преведување туку едноставно кон особеностите на текстот на преводот и начинот на кој е пренесен појдовниот текст. Анализата притоа ќе ја извршиме на повеќе рамништа, и тоа тргнувајќи од нивото на термин, а завршувајќи на нивото на текст.

## 2. Технички пропусти

Во преводот на Уставот на Република Македонија пренесена е општата структура на текстот и соодветната поделба на поглавја и членови. Во текстот се сретнуваат многу мал број грешки кои се од техничка природа. Така на пример во поглавјето со реден број 2, во член 11 наместо партиципната форма *interdit* се сретнува ортографската погрешка *inetrdit*. Лекторски превид е исто така погрешното усогласување на одредени придавки, па наместо: *L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit*, придавската форма е употребена во женски род: *gratuite* во рамките на членот 44. Истото се однесува и на членот 55 од истото поглавје во кое реченицата започнува: *Est garanti la liberté du marché et de l'entreprise*, наместо *est garantie*. Технички пропуст се сретнува и во членот 89 во однос на усогласувањето на единските и множинските форми:

*\*Le Gouvernement est composé des son président et de ministres.*

Грешка во однос на усогласувањето на реченичните членови сретнуваме и во членот 14 во кој е употребена односна замена од женски род *laquelle*, наместо односна замена од машки род *lequel*, најверојатно под силно влијание на појдовниот текст:

1. *Никој не може да биде казнет за дело кое пред да биде сторено не било утврдено со закон или со друг пропис како казниво дело и за кое не била предвидена казна.*

*“Personne ne peut être puni pour un fait qui, avant d’avoir été commis, n’aura pas été défini par la loi ou par un autre règlement comme étant passible de peine et pour laquelle la peine n’aura pas été prévue”.*

## 3. Особености на преводот на термилошко рамниште и на рамниште на сложени лексички единици

Преводот на Уставот на Република Македонија претпоставува повеќе предизвици. Од аспект на терминологијата, тој бара од преведувачот познавање на низа строго стручни термини, кои се користат во рамките на уставното право, но и познавање на низа колокации, односно начините на комбинирање на стручните термини што се користат.

Меѓу строго стручните термини кои бараат подлабоки познавања од страна на преведувачот, можеме да го споменеме терминот *казново дело* преведен со конструкција што е во употреба во францускиот јазик: *délit passible de peine*. Таков е и терминот *деловна*

<sup>58</sup> Текстот на Уставот на Република Македонија, дополнет со најновите амандмани е достапен на веб-страницата на македонското Собрание: <http://www.sobranie.mk/fr/default-fr.asp?ItemID=F0366C24032EF44CBD96AFDDFF28E8DA>



способност преведен со соодветниот француски термин *capacité juridique*, како и *motion de censure* превод на македонскиот термин *недоверба на владата*. Како што знаеме, правото не претставува изолиран домен, што е воочливо и во текстот на Уставот, кој се однесува на разни домени како одбраната, економијата и слично. Тоа пак ја наметнува потребата преведувачот да поседува извесни предзнаења и од овие други домени, на кои припаѓаат стручните термини како: *воена состојба, завршна сметка, пазарна вредност* итн. Термините се соодветно преведени на француски како *état de guerre, compte financier, valeur de marché*. Преводот на македонските строго стручни термини се одликува со висок степен на прецизност и еквивалентност, што придонесува во голема мера и за прецизноста и точноста на севкупниот превод.

На термилошко рамниште интересен за разгледување е и преводот на називите на институциите, меѓу кои со извесни разлики во однос на називите се одликуваат термините *Уставен суд* и *Републички судски совет*. Терминот *Уставен суд* е преведен на француски со терминот *Cour constitutionnelle*, а не со терминот *Conseil constitutionnel*, со што на француски јазик е пренесено името на македонска институција, односно се преведува од јазик на јазик, а не од систем во систем. Од друга страна посложен за анализа е преводот на називот на институцијата *Републички судски совет*<sup>59</sup>, како *Conseil supérieur de la magistrature*, што во превод на македонски поскоро би значело *Висок судски совет* отколку *Републички судски совет*, преводот не е извршен од јазик на јазик туку пронајден е еквивалент на македонската институција во францускиот систем. Попрецизен би бил веројатно преводот со термините *Conseil de la magistrature de la République* или *Conseil républicain de la magistrature*. Сепак овие два превода исто така претпоставуваат низа недостатоци. Првиот термин е долг, во рамките на истиот термин се повторува *de la*, што го прави непрактичен за употреба. Исто така не е сосема јасно дали делот *de la République*, кој има улога на атрибут се однесува на терминот *Conseil* или на терминот *magistrature*. Во вториот термин пак терминот *républicain* е полисемичен и може да означува и *републички*, но и *республикански*, што доведува до извесна непрецизност на ниво на целиот термин. Во таа смисла можеби и најприфатливо е веќе понуденото преводно решение со терминот *supérieur*, ако со неговата употреба се подразбере дека тој се однесува на највисоко ниво, на ниво на државата, односно Републиката, на што упатува и придавката *републички*, во рамките на терминот *Републички судски совет*.<sup>60</sup>

Конечно од аспект на терминологијата интересен за анализа е и преводот на кратенката *АСНОМ*, која е како таква пренесена во латинична форма, а потоа во заграда е дадено појаснување за нејзиното значење: *Assemblée antifasciste de la libération nationale de Macédoine*. Во согласност со востановената практика и во францускиот и во македонскиот јазик, кратенката би требала да ги содржи првите букви од преводот на терминот, односно на француски би требало да се користи сиглата *AALNM*. Изборот на вакво преводно решение нè

59 Треба да се нагласи дека називот на оваа институција денес е сменет во *Судски совет на Република Македонија*, со што се надминуваат дилемите во однос на преводот, односно називот на институцијата на француски јазик може едноставно да се преведе како *Conseil de la magistrature de la République de Macédoine*.

60 Во англискиот превод на Уставот на Република Македонија достапен исто така на веб-страницата на Собранието на Република Македонија

(<http://www.sobranie.mk/en/default-en.asp?ItemID=7FEF4B858E6AA142A60252E661EFCC70>) се сретнува како преводно решение терминот *Republican Judicial Council*, кој е поблизок до македонскиот назив на соодветната македонска институција, но кој ја воведува можноста од полисемија во однос на значењата *републички*, *республикански*.



упатува на претпоставката дека поради честата употреба на формата *АСНОМ* во македонскиот јазик, самиот назив добил статус на лично име, на симбол, па при преводот е пренесен самата кратенка, онака како што се пренесуваат личните имиња.

При употребата на именските форми во текстот на Уставот треба да се спомене употребата на одредени именски форми со кои се изразува општост како што е именката *граѓаните* на пример, но пред сè употребата на именските форми за еднина со кои се постигнува општост, односно кои се однесуваат на сите. Таква е именката *лицето*, која се однесува на сите кои ќе се најдат во услови опишани со членот на Уставот, а која претставува синегдоха т.е. употреба на еднинска форма за да се искаже множина, како што и самиот термин *лицето* претставува синегдоха односно употреба на дел за цело, бидејќи значењето се однесува на личноста во целина. Во преводот се сретнува преводниот еквивалент *personne*:

4. Член 13:

*Лицето обвинето за казниво дело ќе се смета за невино сè додека неговата вина не биде утврдена со правосилна судска одлука.*

*“La personne accusée d’un délit passible de peine sera présumée innocente tant que sa faute n’aura pas été établie par une décision exécutoire du tribunal”.*

Ако се разгледува припадноста на термините на одредени зборовни групи, како што е вообичаено за текстовите од стручниот домен на правото напоредно со именската забележително е присуството на глаголските форми. Од анализата на глаголите во појдовниот текст може да се забележи присуството на формите на модалните глаголи *може* и *треба*, што се должи на природата на текстот кој пропишува права, но и обврски, а кои не претставуваат пречка за преведувачот.

Припадноста на Уставот на групата текстови со законодавен карактер, наметнува и присуство на термини кои припаѓаат на заменската или придавската група, со кои се постигнува воопштеност на текстот. Всушност најчесто се користи формата *секој* употребена или како заменка или како придавка:

5. Член 33

*Секој е должен да плаќа данок и други јавни давачки и да учествува во намирувањето на јавните расходи на начин утврден со закон.*

6. Член 43

*Секој човек има право на здрава животна средина. Секој е должен да ја унапредува и штити животната средина и природата.*

Во преводот за заменската форма *секој* се понудени различни преводни решенија како: *tout individu, tout un chacun*, што придонесува за разновидност и богатство на стилот:

7. *Tout individu est tenu de payer des impôts et autres charges publiques et de participer au règlement des frais publiques dans le cadre défini par la loi.*

8. *Tout homme a droit à un environnement sain. Tout un chacun est tenu de promouvoir et de*

---

*protéger l'environnement et la Nature.*

Особеностите на текстот на преводот можеме да ги разгледуваме и на ниво на сложени лексички единици т.е. колокации и фраземи. Притоа веднаш мора да се напомене отсуството на фраземи во текстот на Уставот, што се објаснува со неговата тенденција кон прецизност и недвосмисленост во однос на значењата. За разлика од фраземите, колокациите се присутни во голем број, а нивниот превод бара двојна умешност од преведувачот кој треба прво да ги забележи, а потоа и правилно да ги преведе. Колокациите најчесто се поврзуваат со одредени правни постапки, како што се донесување или укинување на акти од различна природа, потоа извршување на различни функции, назначување функционери, востановување тела, институции итн. Најголемиот дел од колокациите се пренесени со голема прецизност. Во преамбулата, на пример, се вели: *Собранието донесува Устав*, а на француски е искористена правилната колокација односно не *\*apporter*, туку *adopter la Constitution*. Потоа колокацијата *врши функција* е преведена со соодветната колокација *exerce la fonction*, а член 84, од третата глава изобилува со колокации, меѓу кои и колокацијата *дава помилување*, која е преведена со соодветната француска колокација *accorde la grâce* или *faire grâce* а не *\*donne la grâce*.

Сепак, во преводот се сретнавме со употреба на несоодветни термини во рамките на колокациите. Така, на пример, во член 68 од поглавјето со реден број 3 се вели:

9. *„Собранието за вршење на работите од својата надлежност донесува и одлуки, декларации, резолуции, препораки и заклучоци“.*

Во францускиот превод употребен е глаголот *apporter*:

*„L'Assemblée, pour les besoins du travail qui relève de sa compétence, apporte des décisions, déclarations, résolutions, recommandations et conclusions“.*

Овој глагол соодветствува на македонскиот глагол *донесува*, но само во однос на самостојното значење, а не и во однос на контекстуалната употреба, односно единствено можна е комбинацијата на глаголот *apporter* со последните два термини *recommandations* и *conclusions*. Глаголскиот термин кој во францускиот јазик би можел да биде употребен е терминот *adopter* чија употреба е соодветна во сите контексти, а кој одговара и смисловно на македонскиот текст.

Погрешка е исто така и конструкцијата *la motion de censure est posée*, која се сретнува во член 92 од поглавјето 3, а која е условена од македонскиот контекст: *Прашање за доверба на Владата можат да постават најмалку 20 пратеници*. Во македонскиот јазик значи се поставува прашање за доверба на владата, додека во Франција се вели *présenter* или *déposer une motion de censure*.

На морфолексичко рамниште македонскиот текст на Уставот се одликува со особености кои претставуваат предизвик за преведувачот. Реченичните конструкции на македонскиот текст се долги што се должи на потребата исцрпно и во детали да се истакне вршителот на дејството, видовите дејства и оние на кои тие дејства се однесуваат. Исто така поради потребата од исцрпност, со што се избегнуваат можните злоупотреби, чести се и набројувањата. Набројувањата најчесто се сретнуваат кога се изложуваат правата и обврските на одредени институции како што се Собранието или Уставниот суд, или пак на носителите на одредени функции како што е, на пример, Претседателот на Републиката.

#### 4. Морфосинтаксички особености на текстот на преводот

Кога станува збор за реченичните конструкции и зборовниот распоред во нивни рамки, кај голем дел од речениците е запазен класичниот зборовен редослед кај кој вршителот на дејството му претходи на глаголот, а потоа во зависност од потребите на конструкцијата следуваат директниот или индиректниот објект, прилози, дополненија итн. Таква е на пример одредбата во рамките на членот 49:

10. *Републиката се грижи за културните, економските и социјалните права на граѓаните на Републиката во странство.*

Ваквиот реченичен распоред не наметнува синтаксички тешкотии при преведувањето:

“La République veille aux droits culturels, économiques et sociaux des citoyens de la République à l'étranger”.

Зборовниот распоред е задржан и во македонскиот текст и во текстот на преводот, при што разлики можат да се забележат во однос на различните конструкции што ги наметнува употребата на различните глаголи, односно употребата на македонскиот глагол *се грижи* што го воведува предлогот *за*, додека во францускиот текст се сретнува глаголот *veiller* што не го воведува предлогот *de* туку предлогот *à*.

И покрај присуството на вакви вообичаени синтаксички конструкции, забележително е дека синтаксата на текстот на Уставот е мошне специфична, при што неретко се сретнуваат поместувања во однос на реченичниот редослед. Ваквите поместувања најчесто се должат на фактот што многу често вршител на дејството во речениците е Републиката, но тоа или е веќе нагласено, или пак се подразбира поради карактерот на уставниот текст. Така се случува во многу реченици да отсутствува вршител на дејството, па речениците да започнуваат или со безлични глаголски форми, или пак со реченичен член во улога на директен или индиректен објект. Забележително е дека во текстот на преводот, преведувачот се стреми да ги пренесе ваквите синтаксички поместувања онака како што се дадени во појдовниот текст. Така, кога македонската реченица започнува со безличен глагол истиот реченичен распоред се сретнува и во француската конструкција. Кога македонската реченица пак, започнува со објект, таквиот распоред е пренесен и во целниот текст. Така, на пример, членот 16 изобилува со набројувања кои започнуваат со безлични глаголски форми, кои се соодветно пренесени во текстот на преводот:

11. *Се гарантира слободата на уверувањето, совеста, мислата и јавното изразување на мислата.*

“Sont garanties la liberté des convictions, de conscience, de la pensée et l'expression publique de cette dernière”.

12. *Се гарантира правото на одговор во средствата за јавно информирање.*

“Est garanti le droit de réponse dans les moyens d'information publique”.

И додека во претходните конструкции акцентот се става на фактот дека се гарантира, а потоа се набројуваат правата и слободите кои се загарантирани во одредбата од член 40 се вели: *Правните односи во бракот, семејството и вонбрачната заедница се уредуваат со закон.* Со ваквата формулација на реченицата акцентот се става врз термините *правните односи во бракот, семејството и вонбрачната заедница.* Преведувачот верен на намерата

на составувачот на изворниот текст ваквата реченична конструкција ја пренесува со класична француска пасивна конструкција: *Les rapports juridiques dans le mariage, la famille et le concubinage sont réglementés par la loi.*

Сепак, не е секогаш можно да се следи синтаксичкиот распоред во изворниот текст и како таков да се пренесе во целниот, поради различните синтаксички правила во двата јазика. Така на пример во одредбата од членот 46 од македонскиот текст се вели: *На универзитетот му се гарантира автономија.* Ваквиот синтаксички распоред е необичен и за македонската синтакса, а единствено може да се објасни со потребата да се подвлече значењето на терминот *универзитет*. Затоа македонската конструкција започнува со реченичен член кој ја врши функцијата на индиректен објект, а што е невозможно во таа форма да се пренесе на француски јазик: *\*A l'université est garantie l'autonomie.* Во преводот понудено е преводно решение: *L'autonomie est garantie à l'Université.* Ваквото решение упатува на извесна преведувачка слобода на која има право преведувачот дури и кога преведува ваков тип текстови кои од него бараат голема прецизност. Имено, поради неможноста во преводот конструкцијата да започне со терминот *универзитет*, акцентот се става врз терминот *автономија*, кој се чини дека предничи по значењето во контекстот во однос на другите реченични членови. Затоа е одбрано ова преводно решение иако постојат и други граматички исто така точни, како на пример: *Est garantie l'autonomie à l'Université.*

Од досега изнесеното може да се увиди дека во македонскиот, појдовен текст застапени се активни форми на глаголите или најчесто форми со личноповратната замена *се*. Безличните глаголски форми со кои не се упатува на вршител на дејство во македонските конструкции во францускиот превод се пренесени со помош на пасивни конструкции, така што додека во појдовниот текст доминира активниот залог, во текстот на преводот во голема мера се сретнуваат и пасивни конструкции.

Извесна отстапка во однос на пренесување на безличноста сретнуваме во членот 112, во кој во македонскиот текст не се сретнува безлична конструкција. Во одредбата се вели: *Уставниот суд ќе укине или поништи закон ако утврди дека не е во согласност со Уставот.* Притоа во оваа одредба вршителот на дејството изразено со глаголот *утврди* е повторно Уставниот суд. Во францускиот превод се сретнува безлична конструкција, која воведува извесна семантичка недореченост или нејаснотија бидејќи во тој случај не се прецизира (иако се претпоставува) кој треба да ја утврди уставноста на одреден закон: *La Cour constitutionnelle abolit ou annule une loi s'il est constaté qu'elle n'est pas conforme à la Constitution.* Во овој случај во преводот наместо преводното решение со безличната замена *il*, препорачливо е решение во кое ќе се употреби лична замена или пак ќе се повтори терминот *Cour constitutionnelle*.

Од глаголските времиња во македонскиот појдовен текст забележително е присуството на формите на сегашно време, а многу поретко се сретнуваат и формите на идното време. Ваквите глаголски форми не претставуваат тешкотија за преведувачот кој ги пренесува соодветно со формите на францускиот презент или форми на идното време *futur simple*, кое се користи во пишани, официјални документи. Сепак во преводот на текстот забележавме извесни отстапки, во однос на пренесувањето на глаголските времиња. Така, на пример, во членот 12 од Уставот формата за сегашно време *mora* е пренесена на француски јазик со форма за идно време: *devra*. Сепак, во француските закони се употребува напати и идното време, па оттаму веројатно и ваквото решението во преводот, а употребата на идно време во овој контекст не

доведува ниту до промени во однос на смислата.

13. Лицето лишено од слобода мора веднаш, а најдоцна во рок од 24 часа од моментот на лишувањето од слобода, да биде изведено пред суд, кој без одлагање ќе одлучи за законитоста на лишувањето од слобода.

“La personne privée de liberté devra immédiatement et au plus tard dans les 24 heures à compter du moment où elle a été privée de liberté, comparaître devant le tribunal qui se prononcera sans délai sur la légalité de la privation de liberté”.

Разлики во однос на пренесувањето на глаголските времиња сретнуваме и во членот 97, во кој македонското минато неопределено време е пренесено со сегашно време, иако во овој контекст најсоодветна се чини употребата на француското *passé composé*:

14. Со органите на државната управа во областа на одбраната и полицијата раководат цивилни лица кои непосредно пред изборот на тие функции биле цивили најмалку три години.

“Les organes de l’administration d’état relevant des domaines de la défense et de la police sont dirigés par des civils qui, avant d’être nommés dans leurs fonctions, sont civils depuis au moins trois ans”.

Отстапувања во однос на пренесувањето на глаголските времиња сретнуваме и во гореспоменатиот член 112, во кој македонското идно време е пренесено со француското сегашно време:

15. Уставниот суд ќе укине или поништи закон ако утврди дека не е во согласност со Уставот.

“La Cour constitutionnelle abolit ou annule une loi s’il est constaté qu’elle n’est pas conforme à la Constitution”.

Во текстот на Уставот се сретнуваат декларативни реченици со кои се констатира, дозволува, забранува и пропишува. Во текстот се сретнуваат и условни реченици воведени со сврзниците *ако* или *доколку*. Интересен за разгледување од овој аспект е членот 73, алинеја 2, во која, во рамките на истата реченица се сретнуваат двата сврзника, а која разновидност во стилот е пренесена во францускиот превод со употреба на двата сврзника *si* и *dans la mesure où*:

16. Одлуката на референдумот е усвоена, ако за неа гласало мнозинството од избирачите кои гласале, доколку гласале повеќе од половината од вкупниот број избирачи.

“La question posée par le référendum est adoptée si la majorité des électeurs ont voté favorablement, dans la mesure où plus de la moitié du nombre total d’électeurs se sont prononcés”.

Во текстот на Уставот се сретнуваат и исклучни реченици воведени со сврзникот *освен*, додека во преводот повторно се сретнуваме со различни преводни еквиваленти кои придонесуваат за богатството на стилот, но и соодветствуваат на високиот стил со кој се одликува текстот во целина. Така освен сврзникот *sauf* се користат и конструкции карактеристични за стручниот јазик како *sauf exception*, *à l’exception de*, *excepté*.

Инаку треба да се спомене дека во текстот се сретнуваат и технички пропусти кои

доведуваат до недореченост или нејасност на ниво на реченица. Така на пример во членот 63 испуштен е дел при преводот, па одредбата: *Со закон се утврдува неспојливоста и неизбирливоста на функцијата пратеник во Собранието со вршење на други јавни функции или професии*, е преведена: *\*La loi établit l'inéligibilité et l'incompatibilité de la fonction publique ou des professions*. Пропустот е технички односно недостасува превод на дел од појдовната реченица, па во превод би требало да се додаде: *La loi établit l'incompatibilité et l'inéligibilité de la fonction de député dans l'Assemblée avec l'exercice d'autres fonctions publiques ou professions*.

Анализата на план на термини и на морфосинтаксички план не е доволна за во целост да се проучи еден текст или неговиот превод, туку неопходно е текстот да се разгледа како одделна единица, како севкупност.

## 5. Особености на рамниште на текст

Ако се проучува структурата на текстот на Уставот, веднаш се забележува дека содржи Преамбула и членови распределени во неколку поглавја. Поради ваквата структура текстот се одликува со ниско ниво на кохезија, односно секој член претставува одделна целина, која не е поврзана со конектор со останатите членови. Единствено што ги поврзува членовите во заедничка целина е самото поглавје, односно насловот кој упатува на проблематиката на која се однесуваат членовите.

Кога станува збор пак за карактерот на текстот, забележителна е извесна полифонија, односно разлики во однос на карактерот на Преамбулата и членовите. Најголемиот дел од текстот има прескриптивен карактер, односно со него се пропишуваат уставните норми, но за разлика од нив Преамбулата има наративен карактер и во неа се изложуваат историските околности кои го условиле создавањето на македонската држава. За разлика од остатокот на текстот, во кој не е присутен раскажувачот, а се подразбира дека тоа е највисокиот авторитет т.е. Републиката, во Преамбулата (изменета со амандманот IV од 16 ноември 2001) се укажува дека граѓаните на Република Македонија се тие кои сведочат за обврските наследени од минатото и кои со желба да се продолжи делото на предците го донесуваат Уставот. Во таа смисла постои разлика и во однос на целта која треба да се постигне со Преамбулата од една страна и уставните одредби од друга. Имено целта на Преамбулата е да се искаже националната гордост, подготвеноста за соживот со другите националности и градење и развој на Републиката врз основа на придобивките на сите развиени и демократски општества. Со уставните одредби пак, се определуваат правата и обврските на граѓаните, се организира власта итн.

Вака поставените цели наметнуваат и извесни стилски критериуми. Имено поради карактерот на самиот Устав како највисок законодавен документ во државата, во рамките на целиот текст преовладува свечениот тон. Разлики во стилот забележителни се во однос на Преамбулата и останатиот дел од текстот, бидејќи во Преамбулата постои елемент на емотивност, што се забележува преку присуството на раскажувачот како и користење на термини со идеолошка содржина како *придобивки*, *благодарност*, *одговорност*. Ваквата емотивна нота сосема отсуствува во уставните одредби затоа што со нив се определува правда која ги опфаќа сите граѓани и пред која сите се еднакви. Всушност Преамбулата е исклучок од правилото дека правните текстови се однесуваат на разумот, а не на чувствата. Текстот во кој се изложени уставните одредби е емотивно неутрален, а се одбегнуваат и фигуративните



изрази, метафората како и други елементи кои произведуваат стилски ефект. Од стилските фигури забележавме само употреба на синегдоха чија цел беше да се постигне воопштеност. Стилските карактеристики на текстот на Уставот се определени со целта што овој текст треба да ја постигне, но и со целната група на која се однесува. Поради фактот што со Уставот се пропишуваат норми, кои се од највисок ранг, односно надредени во однос на останатите законски норми, може да се претпостави дека во прв ред овој текст е предмет на интерес на стручните лица од областа на правото. Сепак, одредбите од Уставот, како што е мошне експлицитно нагласено, се однесуваат на сите граѓани, па во таа смисла целната група не се само стручните лица туку и воопшто граѓаните на Република Македонија, дотолку повеќе што Уставот предвидува секој граѓанин да има право да поднесе иницијатива пред Уставниот суд кога ќе оцени дека му е повредено некое од пропишаните човекови права или пак ако оцени дека одредена законска одредба е неуставна. Ваквата широка целна публика ја наметнува потребата текстот на Уставот да биде разбирлив, јасен и читлив.

Како што веќе споменавме, уставните одредби се законски одредби од највисок ранг, односно се надредени во однос на други законски норми. Затоа тие мора да се одликуваат со висок степен на прецизност и исцрпност, со што би се одбегнале можните злоупотреби. Прецизноста се постигнува со стегнат, збиен стил, без непотребни проширувања, односно се обрнува внимание на секој поединечен збор употребен во текстот. Стегнатиот стил се постигнува најчесто со употреба на форми на глаголската придавка или глаголскиот прилог, кои не претставуваат проблеми ниту особености при преведувањето.

Исцрпност, пак, значи опфаќање на сите околности во кои се реализираат правата или обврските, а тоа неретко се постигнува со дополнителна реченица во која се објаснуваат специфичните околности или исклучоците или пак со набројувања.

Преводот на Уставот на Република Македонија од македонски на француски јазик разгледуван на рамниште на текст одговорил успешно на сите предизвици кои пред преведувачот ги поставил појдовниот текст. Свечениот тон е одлика и на францускиот превод, кој се постигнува со користење не само на соодветни стручни термини, туку и на зборови кои се дел од општата лексика, но кои се користат во формални ситуации. Исто така преводот се одликува и со богатство на ниво на вокабулар, односно, онаму каде што тоа не го наметнува како потреба појдовниот текст повторувањата се одбегнати. Од друга страна, преведувачот прецизно и со голема мера на верност ги пренел содржината и значењето на текстот во целина, па авторитативноста, свеченоста, емотивната неутралност (со исклучок на Преамбулата), јасноста, прецизноста и исцрпноста, карактеристични за појдовниот текст, се одлика и на текстот на преводот, со што претпоставуваме дека ефектот што кај македонскиот читател го предизвикува овој текст е сличен на оној кој кај францускиот читател го предизвикува текстот на преводот. Разликите во приемањето на појдовниот текст и на оној на преводот се индивидуални (постојат и меѓу родените читатели), но и културни. Во таа смисла се разбира дека историските придобивки на македонскиот народ и конституирањето на сопствена држава на пример, различно се доживуваат од страна на македонскиот и францускиот читател.

Воопштено гледано најважна задача која пред преведувачот ја поставува текстот на Уставот е големата мера на прецизност при пренесување на текстот, бидејќи додавања или пропусти оставаат простор за различни толкувања и недоразбирања. Дека преведувачот одговорил на овој предизвик, доказ се правилно одбраните еквиваленти, синтаксичките



конструкции кои во голема мера ја пренесуваат специфичноста на појдовните, со што се пренесува и стилот и значењето на текстот во целина.

## **6. Улогата на терминологијата при преведувањето на Уставот на Република Македонија од македонски на француски јазик**

При анализата на преводот на Уставот на Република Македонија од македонски на француски јазик разгледувавме готов текст па така придонесот на терминологијата при преведувањето можевме да го воочиме само преку анализа на пропустите на текстот на преводот.

Иако техничките грешки на ниво на термин беа малобројни, тие сепак упатуваа на фактот дека преведувачот не се служел со програма за ортографска корекција, која претставува мошне важно термилошко средство што може да му биде од полза на преведувачот. Забележителен беше одличниот квалитет при преводот на строго стручните термини, односно употребата на соодветни еквиваленти. Притоа тука неодминливо мора да се спомене дека терминографските ресурси кои можат да му послужат на преведувачот при преведување правни текстови од македонски на француски јазик се многу ограничени. Имено постои само еден современ, општ Македонско-француски речник (Попоски, Атанасов: 2007), кој ни одблиску не е доволен при преведувањето на стручни термини. За пример ги зедовме споменатите строго стручни термини од претходната глава како: *казниво дело, деловна способност, недоверба на влада, воена состојба, вонредна состојба, завршна сметка и пазарна вредност* и ги побаравме во овој речник. Од овие седум набројани термини пронајдовме соодветен еквивалент само за два од нив, односно за термините *воена состојба* и *вонредна состојба*. При ваквата анализа можевме да утврдиме и дека за терминот *вонредна состојба* не е понуден правилниот еквивалент. Односно тој е преведен како *état d'alerte*, а не како што препорачува речникот *état de siège*. Станува збор за разлика во однос на значенската нијанса на двата француски термина, од кои првиот се однесува повеќе на состојба на подготвеност, готовност за дејствување, што е дел од вонредната состојба, но не ја опфаќа вонредната состојба во целина. Од овој пример можеме да заклучиме дека користењето на термилошките ресурси може многу често да ги отстрани неправилностите во преводот на ниво на термин. Се обидовме ваквата анализа да ја продолжиме и на полето на Македонско-француските термилошки ресурси кои можат да се користат на Интернетот, односно го консултиравме македонско францускиот речник достапен на веб-страницата: <http://www.idividi.com.mk/recnik/index.htm>. Во него беа исто така понудени еквиваленти само за двата претходно споменати термини: *воена состојба* и *вонредна состојба*. Притоа беше понуден еквивалентот *valeur marchande* за терминот *пазарна вредност*, кој не е сосема соодветен бидејќи овој француски термин се однесува само на вредноста на услуги, а не и на вредноста на артикли, па во таа смисла посоодветен е преводот со терминот *valeur de marché*.

Конечно забележените пропусти најчесто се должат на грешки во однос на колокациите, пропуст кој би можел да биде надоместен со употреба на современите терминографски средства, како што се речниците на колокации или пак речниците од областа на правото, од кои дел е достапен и на Интернет. Потоа начинот на образување на колокациите исто така може да се сретне и во базите на податоци како што е базата IATE на Европската Унија, а денес

како терминографски ресурс можеме да ги сметаме и документите кои се на располагање на Интернет. Ако некое од веќе споменатите терминографски средства не дава одговор на прашањето за правилна колокација тогаш тој може да се побара преку вчитување на терминот во одредена претпоставена колокација и проверка дали таа фигурира во рамките на стручните текстови.

За да се пронајдат решенија на проблемите кои се јавуваат на ниво на термин потребно е да се познава и доменот и да се консултираат соодветни слични документи од таа област. Значи, покрај терминолошките ресурси при преведувањето на Уставот на Република Македонија, препорачливо е да се прочитаат и дела кои ја разработуваат тематиката на уставното право како и текстот на Уставот на Република Франција за преведувачот да ги има предвид термините и конструкциите карактеристични за овој специфичен правен документ.

## 7. Заклучок

Од досегашната анализа може да се заклучи дека правилното пренесување на термините и нивното правилно комбинирање во рамките на синтагмите и на речениците е од клучно значење во процесот на преведување. Затоа и терминолошките ресурси имаат важна улога која се одразува на ниво на целиот тест. За жал, преведувачот во Македонија располага со мал број ресурси кои се во насока од македонскиот кон францускиот јазик, па во потрагата по правилен еквивалент (особено стручен) тој е принуден да се снаоѓа или со користење на терминолошки ресурси кои како појдовен имаат некој друг јазик (некој од балканските јазици или англиски јазик на пример) или пак да користи еднојазични терминолошки ресурси кои можат да бидат од голема помош (при преведување колокации, на пример) но не и во сите ситуации.

Конечно забележавме дека преводот на текстот на Уставот не наметнува само проблеми на ниво на термин, туку преведувачот е должен да пренесе и специфични конструкции, стилски особености, па дури и извесни елементи кои се дел од националната култура (како што е кратенката АСНОМ на пример). Тоа значи дека придонесот на терминологијата при преведувањето на овој правен документ е голем, но и ограничен, и тој бара од преведувачот пред сè добро познавање на материјата, односно на уставното право, но и низа способности, па дури и вештини како што е одлично познавање на двата јазици, на двете култури, потоа чувство за целта што сака да се постигне, препознавање на средствата со кои се постигнува одредената цел, нивно пренесување во целиот текст итн.

### Користена литература:

- ADAM, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*, Liège: Editions Mardaga.  
АТАНАСОВ, П & ПОПОСКИ, А. (2007). *Македонско-Француски речник*. Скопје.  
CABRE, M. (1998). *La Terminologie*. Québec: Les Presses de l'Université d'Ottawa.  
CORNU, G. (1990). *Linguistique juridique*. Paris : Éd.Montchrestien.  
DEPECKER, L. (2002). *Entre signe et concept*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.  
ECO, U. (2006). *Dire presque la même chose*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

- GÉMAR, J-C. (1981). Réflexions sur le langage du droit: problèmes de langue et de style. *Meta: journal des traducteurs*, 26 (4), 338-349.
- GÉMAR, J-C. (1998). La traduction juridique: art ou technique d'interprétation. *Meta*, 33 (2), 304-318.
- GÉMAR, J-C. (2002). Le plus et le moins-disant culturel du texte juridique. Langue, culture et équivalence. *Meta*, 47 (2), 163-176.
- GÉMAR, J-C & KASIRER, N. (2005) *Jurilinguistique, entre langues et droit*, Montréal : Editions Themis.
- GREENSTEIN, R. (1997). Sur la traduction juridique. *Traduire*, 171, 21-34.
- HUMBLEY, J. (2006) La traduction des noms d'institutions. *Meta*, 51 (4), 671-689.
- Образложение на Уставот на Република Македонија*, Стручна група за подготовка на проект-текстот на Уставот на Република Македонија, необјавен текст.
- PENFORNIS, J.-L. (1998). *Le français du droit*. Paris: Clé International.
- Процес на измена на Уставот на Република Македонија*. (2005). Скопје: Министерство за правда на Република Македонија.
- RADIMSKY, J. (2004). Dans quelle mesure est-il possible de traduire un terme juridique. *Sbornik praci Filozoficke fakulty Brnenske Univerzity*. 25 (37/45).
- STRUGAR, N. (1999). *Srpsko – francuski rečnik, politika – pravo – ekonomija*, Beograd: Biro 59.
- ШКАРИЌ, С. (1999). *Споредбено уставно право*. Скопје: Правен факултет.

**Светлана Јакимовска** е родена на 18.08.1979 година во Скопје, Република Македонија. Додипломските студии по француски јазик и книжевност ги завршува на Филолошкиот Факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Образованието го продолжува на истиот факултет каде што ги завршува и постдипломските студии, а потоа, во 2009 година, го одбранува докторскиот труд на тема *Односите меѓу терминологијата и преведувањето (врз примери од правни текстови на француски и на македонски јазик)*. Во своите трудови обработува теми од областа на стручната, правна терминологија и преведувањето. Денес работи како професор на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип.

## Преведување игра на зборови: стратегии и фактори

Соња КИТАНОВСКА-КИМОВСКА  
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија  
sonjakitanovska@yahoo.com

### Апстракт

Целта на овој труд е да се направи анализа на преведувањето игра на зборови од аспект на стратегиите што ги избираат преведувачите и факторите што влијаат врз таквиот избор. Теориската рамка главно се потпира на класификацијата на играта на зборови и преведувачките техники на Делабастита (Delabastita 1996). Главните прашања на ова истражување се: кои се најчестите стратегии на преведувачите при преведувањето игра на зборови и дали постои корелација меѓу стратегиите на преведување и факторите што влијаат во процесот на одлучување. Одговорите на прашањата се бараат врз основа на анализа на извадоци од два текста изворно напишани на англиски јазик и на по три превода на истите текста на македонски јазик. Поконкретно, корпусот се состои од вкупно 9600 стиха земени од две драми на Шекспир („Хамлет“ и „Сонот на летната ноќ“) и од по три превода на истите драми на македонски јазик (два работени од англиски оригинал, а еден работен од превод на драмата на друг јазик).

**Клучни зборови:** преведување игра на зборови, стратегии, фактори, книжевен превод

### Abstract

The aim of this paper is to analyse the translation of puns, i.e. the strategies translators choose and the factors influencing their choice. The theoretical framework is mainly based on Delabastita's classification of puns and translation techniques (1996). The main research questions are: which are the most frequent translator strategies when translating puns and is there a co-relation between translation strategies and the factors influencing the decision-making process? The answers are sought based on an analysis of excerpts of 2 texts originally written in English and 3 translations of each of the texts in Macedonian. More precisely, the corpus consists of a total of 9600 verse lines taken from 2 Shakespeare's plays ("Hamlet" and "A Midsummer Night's Dream") and 3 translations of each of them in Macedonian (2 done from the English original and 1 done from a text which is a translation itself).

**Key words:** translating puns, strategies, factors, literary translation

## 1. Вовед

Обично се смета дека е тешко да се преведе играта на зборови и причината за тешкотијата е очигледна. Според Делабастита, тоа е така поради тоа што „семантичките и прагматските ефекти од играта на зборови на изворниот текст потекнуваат од структурните карактеристики на изворниот јазик за коишто јазикот цел честопати не успева да даде соодветен еквивалент, како што е постоењето на одредени хомофони, ..., полисемични групи, идиоми или граматички правила“ (Delabastita, 1994:223). Меѓутоа, во овој труд нема да зборуваме за тоа дали играта на зборови е преводлива или не. Целта на овој труд е да се направи анализа на преведувањето игра на зборови од аспект на стратегиите што ги избираат преведувачите и факторите што влијаат врз нивниот избор.

## 2. Теориска рамка

### 2.1 Дефиниција

Според Лич, играта на зборови е „актуализирана лексичка двосмисленост, што произлегува или од хомонимија или од полисемија“ (Leech, 1969:209). Меѓутоа, веројатно посеопфатна е дефиницијата на Делабастита, според којиграта на зборови е „текстуална појава во која структурните одлики на јазикот се користат за да направат комуникациски значајна конфронтација меѓу две (или повеќе) јазични структури со приближно слична форма и приближно различно значење“ (Delabastita, 1996:128). Оваа дефиниција ја сместува играта на зборови на синтагматската оска со тоа што ја дефинира како комуникациски значајна, односно функционално мотивирана (Marco, 2010:265).

Играта на зборови (ИЗ) функционира на тој начин што ги активира двете значења истовремено бидејќи читателите вложуваат свесни напори да ги разграничат двете различни значења на зборот и да откријат во кое од нив лежи намерата на авторот (Levefere, 1992:51). Читателите го добиваат и очигледното вообичаено значење на зборот и помалку очигледното и поневообичаеното значење, при што судирот на двете значења ја засилува илокуциската моќ на ИЗ (ибид.:52). Кога играта на зборови се јавува во книжевните текстови, обично претпоставката е дека авторот имал намера двете алтернативни значења да коегзистираат и со тоа да придонесат за богатството на книжевниот израз и посебниот уметнички ефект.

### 2.2 Типологија

Постојат повеќе различни класификации на играта на зборови (Leech, 1969; Heller, 1980 во Díaz Pérez, 2008; Lladó, 2002 во Marco, 2010), но за потребите на ова истражување ќе ја користиме класификацијата на Делабастита (Delabastita, 1996). Според него, во играта на зборови се прави контраст меѓу јазични структури со различно значење врз основа на нивната формална сличност (Delabastita, 1996:128). Возависност од тоа дали формално сличните јазични структури се јавуваат во еден збор или секвенција или во два или повеќе збора или секвенции, играта на зборови се дели на вертикална и хоризонтална. Вертикалната игра на зборови се потпира на истовремениот двоен контекст што овозможува двојно читање, додека хоризонталната игра на зборови се потпира на последователноста на јазичните компоненти што даваат двојно значење (Klitgård, 2005:73).

### 2.3 Стратегии на преведување

Што се однесува до стратегиите<sup>61</sup> на преведување ИЗ, исто така, постојат неколку класификации (Veisbergs, 1997 во Marco, 2010; Offord, 1997), но, повторно, онаа што ја нуди Делабастиа е најпозната и најкористена (Klitgård, 2005; Díaz Pérez, 2008; Marco, 2010). Таа е дадена подолу (преземено од Delabastita, 1996:134):

- ИЗ ИЗ: ИЗ од изворниот текст (ИТ) е преведена со ИЗ од јазикот цел, при што може да биде повеќе или помалку различна од оригиналната ИЗ во поглед на формалната структура, семантичката структура или текстуалната функција;
- ИЗ---->БЕЗ ИЗ: ИЗ е пренесена со израз во којшто нема ИЗ, но којшто може да ги пренесе двете значења на ИЗ или да го пренесе едното значење на сметка на другото;
- ИЗ---->СРОДНО РЕТОРИЧКО СРЕДСТВО: ИЗ е заменета со реторичко средство слично на ИЗ (повторување, алитерација, рима, иронија, парадокс, итн.) со цел да се долови ефектот на ИЗ од изворниот текст;
- ИЗ ---->НУЛА: делот од текстот што ја содржи ИЗ е испуштен;
- ИЗ од ИТ = ИЗ од ТЦ: преведувачот ја дава ИЗ од изворниот текст и нејзиното непосредно опкружување во оригинална форма, т.е. без да ја „преведе“;
- БЕЗ ИЗ---->ИЗ: преведувачот воведува ИЗ на места во текстот на коишто во оригиналниот текст ја нема како компензација за да надомести за загубата на ИЗ на друго место или од други причини;
- НУЛА---->ИЗ: додаден е сосема нов текстуален материјал што содржи ИЗ, за којшто нема оправдување во изворниот текст освен како средство за компензација;
- УРЕДУВАЧКИ ТЕХНИКИ: фусноти или забелешки со објаснување, белешки дадени во предговор на преведувачот, итн.

За потребите на своето истражување Марко (Marco, 2010) прави ситни модификации на класификацијата од Делабастиа, при што првата техника (ИЗ ИЗ) ја дели на две (ИЗ СЛИЧНА ИЗ и ИЗ РАЗЛИЧНА ИЗ) во зависност од тоа дали ИЗ во преводот е слична на изворната ИЗ или не; а петтата техника (ИЗ од ИТ = ИЗ од ТЦ) ја преименува во ДИРЕКТНА КОПИЈА (и во неа влегуваат и пренесувањето на ИЗ со знаци од изворниот јазик и пренесувањето на ИЗ со знаци од јазикот цел). Класификацијата што ја користиме за нашата анализа е таа дадена од Маркоско вкупно 9 стратегии (Marco, 2010).

Дополнително, Марко ги групира стратегиите во три категории во зависност од тоа дали односот меѓу сегментите од изворниот јазик и јазикот цел дава загуба, задржување или добивка на ИЗ и нив ги поместува на оска на којашто попрегледно се гледа преминот од „загуба“ во „добивка“ (ибид.:270). Марко не ја вклучува техниката ‘уредувачки техники’ на оската бидејќи таа не влијае врз самото решение, туку се јавува паралелно со него, т.е. уредувачките техники обично се јавуваат заедно со некоја друга стратегија (БЕЗ ИЗ или директна копија). На графиконот подолу дадени се стратегиите подредени на оската (преземено од Marco, 2010:270).

	загуба			задржување			добивка		
испуштање сегмент	директна копија	испуштање ИЗ	Сродно реторичко средство	слична ИЗ	различна ИЗ	додадена ИЗ	додаден сегмент со ИЗ		

61 Во овој труд го користиме терминот „стратегии“, но во литературата се среќаваат и други термини за односот меѓу сегментите од изворниот текст и текстот цел: процедура, метод, техника, вид решение, итн. (Marco, 2010:265).



## 2.4 Фактори

Според Марко (Marco, 2010), кога зборуваме за преведувањето ИЗ зборуваме за степени на преводливост, а не за непреводливост. Колку повеќе ефектот од играта на зборови зависи од материјалноста на зборовите, толку е помал степенот на преводливост и обратно (ибид.:271). Затоа, Марко предлага дека е соодветно да се зборува за факторите што ја прават ИЗ повеќе или помалку преводлива. Според него, факторите, исто така, може да помогнат во објаснувањето на користењето на одредени преведувачки стратегии. Врз основа на прегледот на литературата за преведувањето игра на зборови, тој ги предлага следните фактори што може да се земат предвид при анализирањето на ИЗ во контекст на преводот:*изоморфизам*, односно, вродена, историска врска меѓу јазиците, каде што колку се поблиски јазиците, толку ќе е поверојатно да се најде еквивалент;*степен на културолошка специфичност* на елементите од коишто се состои ИЗ, што може да се претстави како оска на која на едниот крај е заедничката надворешнојазична стварност, а на другиот крај се елементите типични за одредена културна заедница; *субјективни фактори* во врска со преведувачот, како на пр.: талент, вештини, знаење, подготвеност да посвети време на барање решение за проблемите;*работни услови*, односно, функцијата на текстот, видот читателска публика;*преводни норми во системот цел*; *жанр* на текстот, на пр.: роман наспроти драмски текст наменет за театар;*читателска публика*, на пр.: возрасни наспроти деца;*вид јазична структура* на којашто се заснова ИЗ, на пр.: фонолошка и графолошка, лексичка, морфолошка или синтаксичка.;*стилска функција*, на пр.: хумор, прикажување на ментална состојба или став, итн.;*релативна застапеност на ИЗ*: колку е помала застапеноста на ИЗ во оригиналот, толку повеќе ќе се користи ИЗ во преводот (Offord, 1997 во ибид.);*вид ИЗ*, на пр.: вертикална наспроти хоризонтална;*домен на искуството* на којшто се заснова ИЗ: ефектот на ИЗ зависи од раздалеченоста на двата домена на кои се заснова ИЗ и на начинот на кој тие се поврзани (Alexieva, 1997 во ибид.).

## 3. Цели и методологија на истражувањето

Целта на трудот е да се анализира преведувањето ИЗ од аспект на стратегиите што ги избираат преведувачите и факторите што влијаат врз таквиот избор. Поконкретно, намерата на анализата е да се даде одговор на следните прашања: Кои се најчестите стратегии на преведувачите при преведувањето ИЗ? Дали постои корелација меѓу стратегиите на преведување и факторите што влијаат во процесот на одлучување?

Во табелата подолу даден е прегледен приказ на корпусот<sup>626364</sup>

62 Акронимите ДП и ИП во колоната „Автор/Преведувач“ значат „директен превод“ и „индиректен превод“, соодветно, додека бројките 1 и 2 го означуваат преведувачот, Богомил Ѓузел и Драги Михајловски, соодветно. Истите акроними се користат и подолу во текстот.

63 Во трудот го користиме изданието на препевот на Ацо Шопов издадено од Матица Македонска во 2002 година. Но, треба да се нагласи дека препевот е издаден првпат во 1960 година од издавачката куќа Кочо Рацин.

64 Годината на издавање на преводот од Владимир Попов не е дадена бидејќи во самото издание отсутува таа информација. Но, во телефонски разговор со директорот на издавачката куќа, обавен на 12.11. 2012 година, добивме информација дека книгата е издадена во периодот 1997-1998 година. Сепак, во отсуство на официјална писмена потврда, во понатамошниот текст наместо година на издавање пишуваме n.d..

Бр.	Автор/Преведувач	Наслов на оригинал/превод	Година на издавање на изданието	Жанр	Извор од којшто е работен преводот
1	Вилијам Шекспир	<i>Hamlet, Prince of Denmark</i>	1985	драма - трагедија	/
2	Вилијам Шекспир/Богомил Ѓузел (ДП1)	<i>Трагедијата на Хамлет принцот дански</i>	1989	драма – трагедија	англиски
3	Вилијам Шекспир/Драги Михајловски (ДП2)	<i>Хамлет</i>	2008	драма – трагедија	англиски
4	Вилијам Шекспир/Ацо Шопов (ИП)	<i>Хамлет</i>	2002	драма – трагедија	руски
5	Вилијам Шекспир	<i>A Midsummer Night's Dream</i>	1984	драма - комедија	/
6	Вилијам Шекспир/Богомил Ѓузел (ДП1)	<i>Сон на летната ноќ</i>	1985	драма – комедија	англиски
7	Вилијам Шекспир/Драги Михајловски (ДП2)	<i>Сон во ноќта спроти Иванден</i>	2011	драма – комедија	англиски
8	Вилијам Шекспир/Владимир Попов (ИП)	<i>Сонот на летната ноќ</i>	n.d.	драма – комедија	хрватски

Имајќи предвид дека ова истражување е од мал обем, исцрпна анализа на секој од овие осум текста не е можна. Се одлучивме за опција која е остварлива, а која сепак нуди доволно материјал и објективен систематски пристап. Корпусот кој е предмет на анализа во нашето истражување го сочинуваат по 1200 стиха од секоја книга, земени од почетокот, средината и крајот. Поконкретно, нашиот корпус се состои од по 400 стиха земени од првиот, третиот и петтиот чин од секоја од двете драми и нивните преводи на македонски јазик, или вкупно 9600 стиха.

За да се дојде до одговорот на горенаведените прашања, ги презедовме следните чекори: утврдување и класификација на ИЗ во изворните текстови и во преводите; утврдување и класификација на стратегиите на преведувачите и факторите за секој пар сегменти; квантитативна анализа на стратегиите; квалитативна и квантитативна анализа (во SPSS) на факторите; и влечење заклучоци.

## 4. Анализа

### 4.1 Стратеги

При анализата на изворните текстови утврдивме вкупно 65 ИЗ, додека при анализата на преводите утврдивме вкупно 193 преведени сегменти (односно 129 без стратегиите утврдени во преводите што не се работени од англиски оригинал). Најзастапена стратегија кај преводите работени од англиски оригинал е испуштањето на ИЗ.

Најопштиот заклучок што може да се извлече врз основа на резултатите е дека во однос на стратегиите на преведување утврдени во нашиот корпус преведувачите најмногу користат стратегии што водат кон загуба на ИЗ во преводот. Четирите стратегии што се наоѓаат на негативната страна на оската (испуштање на сегментот, директна копија, испуштање на ИЗ и сродно реторичко средство) вкупно имаат удел од 71,3% од случаите, додека двете стратегии што се неутрални на оската, односно ја задржуваат ИЗ, имаат удел од 27,9%. На позитивната страна на оската се наоѓаат само 0,8% од стратегиите и тоа само стратегијата *додадена ИЗ*, додека

стратегијата *додаден нов сегмент со ИЗ* не се јавува ниту еднаш во корпусот. Уредувачките техники не се вклучени во пресметката бидејќи никогаш не се јавуваат самостојно туку се јавуваат како објаснување на стратегиите испуштање на ИЗ и директна копија.

Подолу даваме примери за илустрација на стратегиите.

Стратегијата *испуштање на сегментот* во кој се наоѓа ИЗ во оригиналниот текст (пр. 1) не е многу застапена во корпусот, а повеќе од половина од примерите се наоѓаат во еден од преводите. Ваквиот наод го потврдува резултатот добиен од Марко (Marco, 2010:279) во однос на дистрибуцијата на оваа стратегија во корпусот. Меѓутоа, додека тој ја објаснува

причината со фактори како читателска публика и жанр на текстот, во нашиот корпус се чини дека причината е во изворот од којшто е работен преводот и можеби во жанрот. Внимателната анализа покажува дека оваа стратегија доминантно се јавува во преводот на жанрот трагедија работен од извор кој и самиот е превод.

Хамлет/Индиректен превод									
		ХАМЛЕТ (за себе)							
HAMLET ( <i>Aside</i> ): A little more than <b>kin</b> , and less than <b>kind</b>		За жалење, и дури многу близок.							
		(I.ii.65)				(2002:18)			

(1)

Стратегијата *директно копирање*, исто така, не е многу застапена во корпусот. Според Марко (ибид.:278), таа е особено честа кога ИЗ во оригиналот се заснова на идиом. Но, има и други случаи, како што покажува пример (2).

Сонот/Директен превод 1									
FLUTE (as Thisbe)		СВИРЧЕ:							
.....		.....							
I'll meet thee, Pyramus, at <b>Ninny's</b> tomb -		Ќе те сретнам, Пираме, крај <b>Нинин</b> [1] гроб.							
QUINCE	<b>Ninus'</b> tomb, man!.....	ШАЈКА:							
		(III.i.78-79)				„ <b>Нинов</b> гроб“, бре човеку!...			
		(1985:45)							
		<a href="#">[1] Забелешка внесена од преведувачот на ДП1: Во оригиналот „ninny“, будала (Шекспир 1985:110).</a>							

(2)

ИЗ тука се заснова на хомонимијата меѓу 'Ninny' како лично име и 'ninny' со значење 'будала'. Ликот го греша личното име и наместо 'Ninus' вели 'Ninny', што придонесува за комичноста на ситуацијата. Кај родените говорители на англискиот јазик ваквата комбинација предизвикува реакција што преводот не успева да ја предизвика кај својата публика бидејќи 'Нинин' во македонскиот јазик го нема значењето 'будала'.

Најзастапена стратегија во корпусот е *испуштање на ИЗ*. Во следниот пример деталната анализа вади на површина три игри на зборови. Првата лежи во зборот *fare*, кој може да значи *оди, патува и се храни*. Додека Кралот го користи зборот во првото значење (во смисла 'како е'), Хамлет избира да го сфати во второто значење. Следствено, одговара дека се храни со воздух



Стратегијата *слична игра на зборови* е можна само доколку има изоморфизам меѓу јазиците, т.е., доколку и во двата јазика јазичната структура функционира на истиот начин, како во пример (5)

Сонот					
BOTTOM .....he himself must speak through, saying					
Thus, or to the same <b>defect</b> :					
					(III.i.29-30)

Директен превод 1			Директен превод 2		
МОТАЛО:			НИКО БРДИЛО: .....а тој самиот		
...А тој			треба да каже нешто, на пример нешто како „Дами мои“, или		
сам мора да проговори низ отворот нешто вака, или со			со сличен <b>дефект</b>		
истиот <b>дефект</b> [1]:			(2011:144)		
(1985:43)					

[1] Забелешка внесена од преведувачот на ДП1: Мотало сака, се разбира, да каже „ефект“. Со овие два збора се игра и Полониј во Хамлет (Шекспир 1985:110).

(5)

Меѓутоа, како што заклучува и Марко (ибид.:278), не сите преведувачи ја користат можноста што ја нуди изоморфизмот, па наместо да ја пренесат ИЗ, ја испуштаат. Примерот што следува е земен од индиректен превод, така што како можна причина за испуштањето на ИЗ може да се смета изворот од којшто е работен преводот.

Сонот/Индиректен превод					
КАЛЕМ: Навистина, ти мораш да го кажеш неговото име					
и половина од неговото лице мора да се гледа низ					
шијата на лавот, и тој мора да зборува сам, од					
прилика вака или <b>нешто слично</b> .					
					(n.d.:41)

(6)

Стратегијата што бара најголем креативен напор од преведувачот е *различна игра на зборови*, која во нашиот корпус се јавува во 17,1% од случаите. Кај оваа стратегија преведувачот создава игра на зборови која по форма е различна од оригиналната, но ја задржува истата функција и е исто толку ефектна во јазикот цел и контекстот колку и оригиналната игра на зборови во изворниот јазик и контекст. Во следниот примериграта на зборови се состои од алудирање на другото значење на зборовите *country matters nothing* во оригиналот: разговорно, за непристојни работи и за машкиот или женскиот полов орган, соодветно. Тие служат како средство за карактеризација на Хамлет и укажуваат на неговиот однос кон Офелија, т.е. на неговата огорченост, подбивност, ироничност и саркастичност.





ја додава ИЗ, иако таа е отсутна во оригиналот.

## 4.2 Фактори

Како што видовме погоре, Марко (Marco, 2010) предлага 12 фактори што може да влијаат врз изборот на преведувачката стратегија при преведувањето игра на зборови. Со оглед на тоа дека ова е студија од мал обем, се ограничивме на 6 фактори, и тоа 5 од оние наведени од Марко, а 1 фактор го додадовме сами. Факторите што се предмет на анализа се: видот на јазичната структура на која се заснова ИЗ, видот на ИЗ, жанрот на текстот, стилската функција на ИЗ, субјективните фактори врзани за преведувачот и изворот од кој е работен преводот, т.е. дали е работен од оригинал на англиски јазик или од текст кој и самиот е превод. Подолу следува преглед на секој од нив поединечно.

Во однос на јазичната структура на која се заснова ИЗ, многу е тешко да се даде исцрпна листа на сите можни јазични структури (Marco, 2010:282). Така, со оглед на малиот обем на истражувањето, се задржавме на фонолошко и лексичко ниво. Анализата покажа дека повеќето случаи на ИЗ утврдени во корпусот се среќаваат на лексичко ниво. Анализата, пак, на односот меѓу видот на јазична структура на ИЗ и изборот на преведувачките стратегии покажа дека нема корелација. Статистичката анализа и кај ДП1 (Chi-Square=8,532,  $p=0,202$ ) и кај ДП2 (Chi-Square=1,766,  $p=0,779$ ) го потврдува ваквиот заклучок.

Што се однесува до видот на ИЗ, анализата покажа дека вертикалната ИЗ е многу позастапена во корпусот отколку хоризонталната ИЗ и дека има корелација меѓу изборот на преведувачката стратегија и видот на ИЗ. Ова важи и за ДП1 (Chi-Square=28,950,  $p<0,001$ ) и за ДП2 (Chi-Square=17,934,  $p=0,001$ ). Ваквиот наод го потврдува тврдењето на Офорд (Offord, 1997:257) дека вертикалните и хоризонталните игри на зборови се преведуваат со различни техники, а е спротивен на заклучокот на Марко (Marco, 2010:290). Испуштањето на ИЗ е покарактеристично за вертикалната отколку за хоризонталната ИЗ, што е, сепак, во склад со резултатите добиени од Марко (ибид.). Уредувачките техники, исто така, се поприсутни кај вертикалната отколку кај хоризонталната ИЗ.

Со оглед на тоа дека и двата текста што го сочинуваат корпусот за ова истражување се драми, жанрот како фактор е разгледуван од аспект на тоа дали драмата е трагедија или комедија. Спротивно на заклучокот на Марко (ибид.), анализата покажа дека жанрот на текстот што се преведува не влијае врз изборот на преведувачката стратегија<sup>65</sup> - ДП1 (Chi-Square=9,879,  $p=0,196$ ) и ДП2 (Chi-Square=8,173,  $p=0,085$ ). Сепак, треба да се забележи дека преведувачите вложуваат поголеми напори за задржување или објаснување на ИЗ кај комедијата отколку кај трагедијата. Според резултатите, кај комедијата се поприсутни стратегиите *различна ИЗ* и *уредувачки техники* отколку кај трагедијата. Исто така, преведувачите ја избираат стратегијата *испуштање на ИЗ* помалку кај комедијата во споредба со трагедијата.

Во ова истражување факторот стилска функција се разгледува од аспект на тоа дали ИЗ се користи за постигнување хумор или за доловување на менталната состојба или ставот на ликовите. Анализата тука покажува корелација меѓу изборот на стратегијата и стилската функција на ИЗ (ДП1 - Chi-Square=28,383,  $p<0,001$ ; ДП2 - Chi-Square=18,393,  $p=0,001$ ), при што кај функцијата хумор преведувачите повеќе избираат стратегии што се на неутралната или

<sup>65</sup> Разликата меѓу резултатите на Марко и нашите резултати може да се должи на фактот дека кај нас факторот жанр се разгледува во рамките на поширокиот жанр драма, додека кај него факторот жанр вклучува анализа на разликите меѓу драма и роман.

позитивната страна на оската отколку кај функцијата ментална состојба/став. Ваквиот резултат не изненадува ако се земе предвид дека основната функција на комедијата е да засмејува. Оттука не е чудно што преведувачите вложуваат повеќе напори за да ја доловат комичноста на ситуациите и ликовите изразена преку ИЗ во комедијата. Сепак, треба да се нагласи дека и во трагедијата, во дадени моменти од дејството каде што ИЗ има силна карактеризирачка функција или е поврзана со тематските преокупации на драмата, преведувачите покажуваат свесност за таквата функција на ИЗ и избираат стратегии кои водат кон задржување на ИЗ и во преводот, како во пример 7 погоре.

Што се однесува до субјективните фактори врзани за преведувачот, резултатите покажуваат корелација меѓу изборот на преведувачките стратегии и преведувачот ( $\text{Chi-Square}=99,831$ ,  $p<0,001$ ). Со оглед на тоа дека преводите и на двете книги се работени од истите преведувачи, резултатите за овој фактор се позначајни. ДП1 користи многу повеќе стратегии што се наоѓаат на негативната страна на оската отколку ДП2, додека ДП2 користи многу повеќе стратегии што се на неутралниот дел од оската. Најголемите разлики се забележуваат кај стратегиите: *различна ИЗ* и *уредувачки техники*. ДП2 вложува многу повеќе креативен напор да ја долови ИЗ во преводот и ја реконструира согласно барањата на јазикот цел, а ДП1 користи многу повеќе уредувачки техники. Тоа покажува дека и тој е свесен за важноста на ИЗ, па преку користењето фусноти и забелешки со објаснувања се обидува да надомести за загубата на ИЗ во самиот превод.

Конечно, анализата покажа дека постои корелација меѓу изворот користен како основа за преводот и преведувачките стратегии. Истиот заклучок важи и за споредбата меѓу ИП и ДП1 ( $\text{Chi-Square}=95,724$ ,  $p<0,001$ ) и за споредбата меѓу ИП и ДП2 ( $\text{Chi-Square}=62,424$ ,  $p<0,001$ ). Од резултатите произлегува дека кај преводот работен од текст кој и самиот е превод повеќе се застапени стратегиите *испуштање сегмент со ИЗ* и *испуштање ИЗ* отколку кај преводот работен од оригинал.

## 5. Дискусија

Главната цел на ова истражување беше да се анализира преведувањето ИЗ од аспект на стратегиите што ги избираат преведувачите и факторите што влијаат врз нивниот избор. Поточно, намерата беше да се открие кои стратегии преведувачите најчесто ги избираат кога се соочени со предизвикот да преведат ИЗ и да се види дали постои некаква корелација меѓу стратегиите на преведување и факторите што влијаат во процесот на одлучување.

Анализата даде одговори на двете прашања. Во однос на првото прашање, стратегиите што водат кон загуба на ИЗ се оние кои преведувачите најчесто ги користат. Четирите стратегии од негативната страна на оската заедно (*испуштање на сегмент со ИЗ*, *директна копија*, *испуштање ИЗ* и *сродно реторичко средство*) имаат удел од 71,3%, а од нив *испуштањето на ИЗ* е стратегијата што е најзастапена во корпусот со 58,9%.

Во однос на второто прашање, резултатите покажаа дека постои корелација меѓу одредени фактори и изборот на преведувачката стратегија. Квалитативната анализа покажа дека во случаите кога има изоморфизам, најчестата стратегија е *слична ИЗ*, иако како што покажавме во пример 6, тоа не е секогаш така. Онаму, пак, каде што нема изоморфизам најчестата стратегија е *испуштање на ИЗ*, а поретко се јавуваат стратегиите *директна копија* и *испуштање на сегментот* што ја содржи ИЗ. Стратегијата *директна копија* во сите случаи се јавува заедно

со стратегијата *уредувачки техники*, а *уредувачките техники* понекогаш, иако многу ретко, се јавуваат и како дополнување на стратегијата *испуштање ИЗ*. Што се однесува до другите фактори што беа предмет на анализа во овој труд, може да се заклучи следново: изборот на стратегиите на преведување ИЗ зависи од фактори како што се видот ИЗ, стилската функција на ИЗ, изворот од кој е работен преводот и субјективните фактори врзани за преведувачот; додека не зависи од факторите жанр и вид јазична структура на која се заснова ИЗ. Поконкретно, стратегијата *испуштање сегмент со ИЗ* е условена од факторот извор и е покарактеристична за индиректниот превод. *Испуштањето ИЗ* зависи од факторите вид ИЗ, стилска функција на ИЗ и извор и се јавува повеќе кај вертикалната ИЗ, онаму каде што стилската функција е изразување ментална состојба или став, како и во индиректниот превод. Стратегијата *различна ИЗ* зависи од субјективните фактори врзани за преведувачот, како што се, неговите вештини, знаење, желба и волја да вложи поголем креативен напор. Конечно, врз изборот на стратегијата *уредувачки техники* влијаат факторите вид ИЗ и стилска функција на ИЗ, при што таа повеќе се јавува кај вертикалната отколку кај хоризонталната ИЗ и за изразување хумор. За крај, треба да се спомене и дека резултатите во однос на факторот жанр можеби би биле поинакви доколку корпусот вклучеше и друг жанр освен драма (на пример, роман). Ова го оставаме како прашање за некои идни истражувања.

## 6. Заклучок

Како што покажа анализата, преводливоста на играта на зборови е прашање на степен и зависи од низа фактори што влијаат врз одлучувањето во процесот на преведување. Играта на зборови не случајно се јавува во уметничките дела, а авторите ја користат заради тоа што дава густина и моќ на изразот и носи посебен уметнички ефект. Освен тоа, таа го активира читателот, го повикува да го вклучи својот интелектуален и интерпретативен капацитет во перципирањето на двосмисленоста, и со тоа претставува извор на задоволство за него. Имајќи го ова предвид, јасно е дека сите стратегии што ги разгледувавме не се подеднакво ефективни, односно, не успеваат во иста мера да го пренесат ефектот на играта на зборови во оригиналот (Marco, 2010:291). Со стратегиите што се на негативната страна на оската, играта на зборови се губи во преводот и читателите на преводот немаат можност активно да се вклучат во толкувањето на играта и да уживаат во задоволството што го нуди тоа. Така, со изборот на такви стратегии преведувачите создаваат текст кој го нема истиот ефект врз читателите на јазикот цел во споредба со ефектот на оригиналниот текст врз неговите читатели. Од друга страна, стратегиите што се на неутралниот и позитивниот дел на оската му овозможуваат на читателот на преводот исто или приближно исто искуство како она на читателите на оригиналот.

### Користена литература:

Delabastita, D. (1994). Focus on the pun: Wordplay as a special problem in translation studies.

*Target* 6(2), 223-243.

Delabastita, D. (1996). Introduction. *The Translator*, 2(2), 127-139.

Díaz Pérez, F. J. (2008). Wordplay in film titles: Translating English puns into Spanish. *Babel* 54(1), 36-58.

Klitgård, I. (2005). Taking the pun by the horns. The translation of wordplay in James Joyce's *Ulysses*.

*Target* 17(1), 71-92.

- Leech, N. G. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. Longman.
- Lefevere, A. (1992). *Translating literature: Practice and theory in a comparative literature context*. New York: The Modern Language Association of America.
- Marco, J. (2010). The translation of wordplay in literary texts. *Target* 22(2), 264-297.
- Offord, M. (1997). Mapping Shakespeare's puns in French translations. In D. Delabastita (ed.), *Traductio: Essays on punning and translation* (pp. 233-260). St Jerome Publishing & Presses Universitaires de Namur.

#### Библиографски податоци за корпусот

- Shakespeare, W. (1984). *A Midsummer Night's Dream*. Edited by R.A. Foakes. The New Cambridge Shakespeare. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shakespeare, W. (1985). *Hamlet, Prince of Denmark*. Edited by Philip Edwards. The New Cambridge Shakespeare. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шекспир, В. (1985). *Сон на летната ноќ*, превод од англиски, Богомил Ѓузел, Скопје: Македонска книга.
- Шекспир, В. (1989). *Трагедијата на Хамлет принцот дански*, превод од оригинал Богомил Ѓузел, Скопје: Култура.
- Шекспир, В. (2002). *Хамлет*, препев Ацо Шопов, Скопје: Матица Македонска.
- Шекспир, В. (2008). *Кралот Лир, Макбет, Отело, Хамлет*. Превод од англиски Драги Михајловски. Скопје: Каприкорнус.
- Шекспир, В. (2011). *Луњата, Сон во ноќта спроти Иванден, Зимска приказна, Како ви е арно така*. Превод од англиски јазик Драги Михајловски. Скопје: Каприкорнус.
- Шекспир, В. (n.d.) *Сонот на летната ноќ*, Скопје: Феникс [превод Владимир Попов].

**Соња Китановска-Кимовска** се стекна со титулата доктор на науки во областа на преведувањето на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, а со степен магистер во областа на англискиот јазик и применетата лингвистика на Универзитетот во Кембриџ, Велика Британија. Во моментот предава англиски јазик на Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Претходно била ангажирана како надворешен предавач на Универзитетот ФОН за предметите Теорија и практика на преведувањето и Двојазичен деловен превод, како и на Факултетот за информатички науки и компјутерско инженерство (ФИНКИ) за предметот Професионални вештини. Нејзиниот главен научен интерес е преведувањето и стилот, контрастивните проучувања на англискиот и македонскиот јазик и усвојувањето втор јазик.

## Модел на превод сконцентриран на преведувачот

Марија ЛЕОНТИЌ  
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Република Македонија  
marija.leontik@ugd.edu.mk

### Апстракт

Моделот на превод сконцентриран на преведувачот го активира преведувачот пред да почне да преведува, а во текот на преведувањето нуди стратегии што можат да станат патоказ во преведувањето. Овој модел, предвидува преведувач кој им е верен на своите читатели, а го навестува своето присуство во преведеното дело. Во фазата на преведувањето преведувачот се насочува кон јазикот-цел и неговата култура, аи има цел да воспостави прифатлива комуникација. Според овој модел, преведувачот применува соодветни стратегии преку кои создава мостови меѓу два јазика и две култури. Моделот на превод сконцентриран на преведувачот предвидува активни преведувачи кои имаат храброст во текот на преведувањето да применуваат индивидуални решенија за кои целосно ќе бидат одговорни.

**Клучни зборови:** преведувач, превод, изворен текст, изворен јазик, јазик-цел и негова култура.

### Abstract

The translator-focused translation model activates the translator before starting to translate and during the translation process it offers strategies that can become a guide in the translation. This model provides the translator, who is faithful to his readers, to notice its presence in the translated work. During the course of translation, the translator is focused towards the target language and aims to establish an acceptable communication. According to this model, the translator implements appropriate strategies which create a bridge between two languages and two cultures. The translator-focused translation model is aimed for active translators who have the courage to apply individual solutions during the course of translation and be fully responsible for them.

**Keywords:** translator, translation, source text, source language, target language and its culture.

## 1. Вовед

Во теоријата и практиката на преведувањето постојат повеќе теории и модели за преведувањето.

Преведувачките теории им помагаат на преведувачите поцелисходно да размислуваат за преводот и неговата моќ, поделотворно да пронаоѓаат соодветни решенија за содржината и формата на преводот, да ги предвидуваат резултатите на преводот и да го интензивираат нивниот потенцијал за перцепција, доживување и соживување со оригиналното дело и нивната умешност тоа да го рефлектираат во преведеното дело. Најзначајни теории кои најчесто се применуваат во денешната преведувачка практика се: *семантички пристап кон преведувањето, комуникациски пристап кон преведувањето и функционален пристап кон преведувањето.*

Преведувачките модели имаат цел преводот да добие научен приод преку формирање шеми кои ќе објаснат како функционира процесот на преведување, ќе претставиваат патоказ кој ќе овозможи појасно согледување и совладување на различните проблематични етапи и ќе нуди прифатливи решенија. Најзначајни преведувачки модели кои се применуваат од минатото до денес во преведувачка практика се: *критички модел, практично применлив модел, лингвистички модел, текстуално-лингвистички модел, социокултурен модел, компјутерски модел и психолингвистички модел.*

Критичкиот модел не го проучува преведувачкиот процес туку го вреднува преводот за да се контролира неговиот квалитет со цел да биде прифатлив. Практично применливиот модел прави анализа на содржината на текстот што ќе се преведува, ги проучува проблемите што би можеле да се јават при примената на јазикот цели пронаоѓа најсоодветен начин содржината да се предаде со солиден јазик во преводот. Лингвистичкиот модел го опфаќа јазикот на оригиналното дело и на преведеното дело како еден систем и го испитува неговото функционирање при преведувањето. Текстуално-лингвистичкиот модел ја проучува комуникативната вредност на изворниот текст и еквивалентноста на преведениот текст во целина, но при тоа истакнува дека текстуалната вредност е поважна од лингвистичката и еквивалентната вредност на преведениот текст. Социокултурниот модел се концентрира на неприкосновеноста на изворниот текст кој смета дека тој е плод на одредени историски и социјални аспекти на културата, а според тоа преведениот текст не дава целосни знаења, а влијанието на изворниот текст во неговото општество е различно од влијанието на преведениот текст во општеството каде што се пласира. Компјутерскиот модел смета дека освен човекот и компјутерот може да преведува машински или преводот може да биде поддржуван од компјутер, а тоа најмногу се базира на еквивалентноста на изворниот јазик и на јазикот цел. Психолингвистичкиот модел се концентрира на активностите што се одвиваат во мозокот во текот на преведувачкиот процес за тој подобро да се сфати и поефикасно да се примени.

Ниту еден од набројаните модели самостојно не успева да ги опфати сите аспекти на преведувачката дејност. Практиката покажа дека за еден преведувачки модел да може добро да функционира и за да биде сеопфатен, неопходно е да содржи карактеристики и од другите модели. Таков еден модел е модел на превод сконцентриран на преведувачот што му дава заслужено место на преведувачот кој активно ќе учествува во подготовките за преводот, при самиот преведувачки процес ќе одбира соодветни преведувачки стратегии, а на крај ќе ги вреднува резултатите на преведениот текст.



До овие или слични сознанија дојдоа многу преведувачи, меѓу кои и јас како литературен преведувачво текот на својата долгогодишна преведувачка практика, а како резултат на тоа беа соочени со барања на нови можности и решенија што беа дискутирани на многу собири и конференции поврзани со преведот. Најголемиот дел од овие сознанија се опфатени во моделот на превод сконцентриран на преведувачот кој е детално испитуван и презентираан од Мурат Ерсин Ј’л’к во неговиот труд под наслов „Модел на превод сконцентриран на преведувачот“ (оригинален наслов: “Çevirmen Odaklı Modeli”). Во својот труд Мурат Ерсин Ј’л’к ја прикажува состојбата и местото на преводот и преведувачот во Р. Турција и како нов приод го предлага моделот на превод сконцентриран на преведувачот. Ние во овој трудмоделот на превод сконцентриран на преведувачот ќе го дополниме со сознанија стекнати во Македонија, а кои веруваме ќе бидат корисни за преведувачите при презентирање на одредена литература преку превод.

## 2. Модел на превод сконцентриран на преведувачот

Досега во преведувачките моделина преден план беа преводот, изворниот јазик и јазикотцел. Како резултат на ова се нудеа шеми за функционирањето на преводот, патоказ за појасно согледување и совладување на проблемите во различни етапи на преводот и решенија за нив.

Во моделот на превод сконцентриран на преведувачот централно место и доминантна улога има преведувачот кој се смета за уметник, а неговото преведено дело за вид уметност. Според Мурат Ерсин Ј’л’к: “Моделот на превод сконцентриран на преведувачот е функционален модел во кој преведувачот е личност која е верна начитателската публика, којадозволува да се чувствува нејзиното присуство во преведеното дело, во текот на преводот се насочува кон текстотцел, кој си поставува за цел да овозможи комуникација која е прифатлива, која во текот на преводот носи свои одлуки и е одговорна за нив и која гради мостови помеѓу различни јазици и култури.” (Ersin Murat Yılık, 2006: 79). Според нас, во овој модел најважна е преведувачката компетенција на преведувачот и неговата свест дека со својата преведувачка дејност гради мостови помеѓу различни јазици и култури кои позитивно ќе влијаат на запознавањето, зближувањето, соработката и размената на културен план, а тоа пошироко ќе влијае и на космополитската атмосфера во општеството.

Мурат Ерсин Ј’л’к моделот на превод сконцентриран на преведувачот графички вака го претставува:

<p><b>8.</b></p> <p>Стратегии кои можат да се применат при преведувањето</p>	<p><b>1.</b></p> <p>Личноста на преведувачот и карактеристики кои е должен да ги поседува</p>	<p><b>2.</b></p> <p>Одговорноста на преведувачот и работи кои е должен да ги реализира</p>
<p><b>7.</b></p> <p>Преведувачот и неговата врска со знаењата од одредена област</p>	<p><b>Модел на превод сконцентриран на преведувачот</b></p>	<p><b>3.</b></p> <p>Преведувачот и неговата врска со изворната култура</p>

<b>6.</b>	<b>5.</b>	<b>4.</b>
Преведувачот и неговата врска со читателската публика	Преведувачот и неговата врска со јазикот цел	Преведувачот и неговата врска со писателот на изворниот текст

**2.1. Личноста на преведувачот и карактеристиките кои е должен да ги поседува:** се наоѓа на појдовната позиција во моделот на превод сконцентриран на преведувачот, а од нив зависи квалитетот на преводот, успешното пласирање на преводот на читателите и позитивното влијание на преводот на меѓукултурната размена. Преведувачот е должен да ги поседува, развива и негува следниве карактеристики: да биде функционален; да биде приморан повеќе да испитува и да се исцрпи од авторот на изворниот текст за да биде веродостоен; да преведува земајќи го предвид животот на авторот со сите негови аспекти (карактеристики на епохата, општествени, културни и др. струи) и сите негови други дела; да примени успешна еквиваленција помеѓу јазиците, културите и значењето; да овозможи различните култури конкретно да се запознаат и да воспостават коректни врски; да не се впушти во сопернички однос со авторот на изворниот текст, да не ги стави на преден план своите творечки квалитети, да го почитува авторот и да биде верен на оригиналот, на неговиот стил и во таа рамка повторно да го создаде во јазикот-цел; да создаде превод кој ќе причинува исто задоволство колку и изворниот текст; да има исти или слични познавања за изворниот јазик и култура и за јазикот цел и неговата култура; постојано да се развива, испитува, следи новини во својата област; да биде доверлив кој спојувајќи го уметничкиот и научниот дух во себеси ќе гради мостови помеѓу културите, да има иницирачки и пласирачки приод кон преводот, но при тоа да биде сочувана работната етика.

**2.2. Одговорноста на преведувачот и работи кои е должен да ги реализира:** Моделот на превод сконцентриран на преведувачот наметнува одредена одговорност и должност на преведувачот. Преведувачот е одговорен кон авторот на изворниот текст, кон културата на изворниот текст, кон јазикот цел и неговата култура, кон читателите на преводот и кон досегашните сознанија од областа на преводот. Преведувачот кој го применува моделот на превод сконцентриран на преведувачот пристапува кон преведувањето свесен за своите одговорности, а како резултат на тоа ги реализира следниве должности кои произлегуваат од нив: внимателно да одбере кој автор ќе го преведе, а доколку се работи за порачка, да внимава кој автор и кое дело го прифаќа за преведување.

Според нас, преведувачот е должен да обрнува внимание делото кое ќе го одбере да има општествена, културна и литературна вредност кои ќе градат мостови на соработка, а да не содржи мисли или пораки кои можат да ги повредат чувствата на читателската публика на јазикот цел и неговата култура.

**2.3. Преведувачот и неговата врска со изворната култура:** Во рамките на моделот на превод сконцентриран на преведувачот се задаваат следниве должности на преведувачот во однос на изворната култура: да ги испита фразеолошките изрази, поговорки и пословици во

изворната култура и да пронајде најсоодветни и најблиски еквиваленти во културата цел; да ја познава изворната култура и да не заборава дека јазикот и културата претставуваат една целина, а изворниот текст и изворната култура меѓусебно се испреплетуваат; кога го преведува изворниот текст, да внимава во јазикот цел и неговата култура да биде сочувана специфичноста на изворниот текст; да ја познава земјата на јазикот цел и по можност извесен период да престојува во неа и, ако има можност, да се запознае со авторот на изворниот текст.

Според нас, преведувачот е должен пред да почне да преведува да се снабди со соодветни толковни речници, двојазични речници, фразеолошки речници, правописи, енциклопедии за изворната култура и културата-цел, квалитетни дела од областа во која планира да преведува. Доколку авторот на делото кое ќе се преведува е жив, препорачуваме преведувачот преку разновидни контакти и начини да се потруди да стапи во контакт со него или пак да комуницира или да го консултира преку допишување (писмо, е-пошта и сл.). Доколку авторот е починат, преведувачот за консултација може да се обрати на членовите на семејството, на лице кое го познавало авторот или, пак, кое е компетентно за неговите дела или за областа во која творел.

**2.4. Преведувачот и неговата врска со писателот на изворниот текст:** Преведувачот е должен да го запознае авторот на изворниот текст преку неговиот живот и другите негови дела, да го вреднува авторот според периодот во кој или за кој творел, да го анализира стилот, техниките на пишување, изборот на зборови во делата, да обрне внимание на струите и мислите кои можеле да влијаат на авторот и во функција на преведувач да преведува урамнотежено со почит и верност кон изворниот текст кој има свој автор, а не како да создава ново дело.

Според нас, од суштинска важност е изворниот текст да го воодушеви преведувачот, да допре до него за тој да посака одредено дело да го преведе. Затоа сметаме дека кон преводите кои се порачка, преведувачот е должен да постапува многу внимателно, прво да го прочита целосно изворниот текст и доколку одговара на неговиот сензибилитет, стил, сфаќање, доколку допре до него и доколку за темата се чувствува компетентен да прифати да преведува. Во спротивно тоа ќе биде само технички превод што не ќе може да го остави саканиот впечаток.

**2.5. Преведувачот и неговата врска со јазикот-цел:** Моделот на превод сконцентриран на преведувачот го обврзува преведувачот при преведувањето да внимава на автентичноста на јазикот-цел; колку што е компетентен во изворниот јазик, толку да е компетентен во јазикот-цел; должен е да чита многу книги во јазикот-цел за да ги запознае специфичностите на јазикот-цел и неговата култура.

Според нас, преведувачот е должен постојано да биде во тек со промените во јазикот-цел и да пронајде начин да го следи неговиот развој преку промените. Поради работните обврски, долгите и чести престои во земјата на јазикот-цел се ретко можни, но тоа може да се компензира со разговори и со размена на искуство во културните центри кои се често посетувани од професори и писатели од јазикот-цел и неговата култура. Според нас, исто така преведениот текст пожелно е да го прочитаат по можност повеќе лица кои се занимаваат со преведување и пишување за да укажат на слабите страни на преводот. Но на крај најдобро е преведениот текст да го прочита и лекторира лектор од јазикот-цел. Со лектурата преводот ќе ги добие потребните нијанси, но воедно ќе се отстранат и спонтаните интерференции меѓу

изворниот јазик и јазикот-цел.

**2.6. Преведувачот и неговата врска со читателската публика:** Преведувачот е должен да има објективен однос кон изворниот текст и култура, но да ги реализира и потребите на јазикот-цел и неговата култура; да преведува имајќи ја предвид читателската публика; да биде верен на изворниот текст за читателската публика да не се измами; да успее да воспостави рамнотежа помеѓу принципот изворен текст и принципот читателска публика.

Според нас, доколку преведувачот сам го прави изборот на авторот и неговите дела за превод, должен е однапред да предвиди што за таа читателска публика е прифатливо, а што не е.

**2.7. Преведувачот и неговата врска со знаењата од одредена област:** Преведувачот е должен да соработува со специјалисти од одредена област; да ги испита другите извори што се преведени во одредена област; доколку не успее да собере доволно знаења од одредена област не смее да преведува.

**2.8. Стратегии кои можат да се применат:** Во текот на преведувањето можат да се јават проблеми при напорот да се постигне јазична и културна еквиваленција. Во вакви ситуации преведувачот е должен да развива и применува соодветни преведувачки стратегии што ќе му помогнат да ги реши и надмине проблемите со кои се соочува при преведувањето. Преведувачот на почетокот ги запознава и свесно ги применува овие преведувачки стратегии како тактика или механизам за решавање проблеми, а при подолгата примена почнува свесно и несвесно да ги применува, а воедно и да ги дополнува со свои решенија зависно од јазиците и нивните култури со кои работи при преведувањето. Мурат Ерсинј'л'к ги предлага следниве стратегии за надминување на проблемите поврзани со јазикот и културата:

<b>Стратегии за надминување на јазичните проблеми</b>	
Дилема во поглед на предавање на значењето или формата.	Во вакви ситуации преведувачот, според принципот на негова видливост во преводот е должен да го информира читателот за изборот.
Проблеми во поглед на изборот на еквивалентен збор.	Преведувачот е должен да се ползува од етимологијата и да го претпочита еквивалентниот збор или зборот со слично значење. Според нас, во вакви ситуации многу ни помагаат интернационализмите, неологизмите, (калки, полукалки, адаптации, семантички неологизми) и контекстуалниот превод.
Проблеми кои се јавуваат при недоволна компетенција на изворниот јазик.	Преведувачот во вакви ситуации не треба да преведува. Според нас, може да го одложи преводот додека да се чувствува компетентен или да има компетентен коавтор при преведувањето.

Проблеми кои се јавуваат при неедновремена јазична, културна и семантичка еквиваленција.	Во вакви ситуации, преведувачот, според принципот на негова видливост во преводот е должен за овие ситуации да го информира читателот во предговорот или по потреба да интервенира во самиот текст.
Проблеми кои се јавуваат при предавање на формата на авторот.	Преведувачот е должен да ги прочита другите дела на авторот, а доколку има, и нивните преводи. Според нас, во вакви ситуации мошне се корисни консултациите со специјалисти од дадената област, со професори од теоријата на литературата или со искусни преведувачи кои решавале исти или слични проблеми.
Проблеми што се јавуваат поради немање еквивалентен збор во јазикот-цел и изворниот јазик.	Преведувачот е должен да образува нови зборови или со фусноти и слични техники да го информира читателот. Според нас, во вакви ситуации може да се применат интернационализми, неологизми, (калки, полукалки, адаптации, семантички неологизми), приближен превод и контекстуален превод за да се предаде значењето на зборот.
Проблеми што се јавуваат при предавање јазична еквиваленција.	Во ситуации кога преведувачот не може да пронајде зборови што имаат исто значење или структура, должен е да ги употреби зборовите што имаат најблиско значење или најблиска структура.
Проблеми што се јавуваат при сфаќање на суштината на изворниот текст.	Преведувачот не смее да почне да преведува пред да ја сфати суштината на изворниот текст и е должен да одвои време за испитување и восприемање на суштината. Според нас, во вакви случаи помагаат разговори со специјалисти за авторот и неговото дело или за одредената област.
Проблеми кои произлегуваат од недоволни знаења од одредена област која се преведува.	Преведувачот е должен да се консултира со специјалисти од одредената област и да ги анализира сличните преводи што се направени во истата област. Доколку не ги добие саканите резултати, не треба да преведува. Според нас, и во вакви ситуации може да се примени коавторски превод со специјалисти од дадената област кои имаат преведувачка практика.

**Стратегии за надминување проблеми што се јавуваат при барање културна еквиваленција**

Проблеми што се доживуваат при предавање на фрази, пословици и поговорки.	Кога не може да пронајде фрази, пословици и поговорки со исто значење, преведувачот е должен да употреби со наслично значење, а за тоа да го информира читателот.
Проблеми што се јавуваат при предавање на културните разлики.	Кога не може да ги пронајде културните елементи кои имаат исто значење, преведувачот е должен да ги употреби културните елементи што имаат најблиско значење или да го информира читателот со фуснота и сл.
Проблеми што се јавуваат при предавање на влијанието што го остава авторот на изворниот текст.	Преведувачот е должен на потребните места да објасни со загради или со фусноти.
Проблеми што се јавуваат при предавање состојби и предмети специфични за една култура.	Кога не може да постигне еквиваленција, преведувачот го информира читателот со фусноти или со објаснувања во загради. Според нас, може да се примени и убав опис на предметот што нема да го оптоварува преводот.
Проблеми што се доживуваат кога не е возможно да се пронајдат доволни познавања поврзани со изворната култура.	Преведувачот е должен да продолжи со испитувањата, а доколку не ги постигне саканите резултати, не смее да преведува. Според нас, и во вакви ситуации може да се примени консултација со компетентно лице кое ќе препорача литература за изворната култура што се среќава во изворниот текст, коавторски превод со преведувач кој потекнува од изворната култура и има сличен стил на преведување.
Проблеми што произлегуваат од непостоење на културно единство што резултира со неможност да се реализира еквивалентен превод.	Преведувачот во ситуации кога не постојат културни поврзувања што го носат истото чувство, треба да се поврзе со културните елементи со најблиско значење.

### 3.Заклучок

Моделот на превод сконцентриран на преведувачот му наметнува активна улога на преведувачот пред да почне да преведува и во текот на преведувањето.

За да може да ги задоволи критериумите на јазикот и културата на изворниот текст и јазикот-цел и неговата култура, должен е преку вешта примена на соодветни стратегии да воспостави невидлива рамнотежа меѓу нив, за тие преведеното дело да го направат специфично



и привлечно за читателската публика.

Преведувачот е должен да биде свесен дека со специфичен и привлечен превод за читателската публика гради мостови помеѓу различни јазици и култури кои позитивно ќе влијаат на запознавањето, зближувањето, соработката и размената на културен план кои ќе влијаат на надминување на предрасудите и распространување на космополитската атмосфера во општеството.

### **Користена литература**

Yılık, Ersin Murat. (2006). *Çevirmen Odaklı Çeviri Modeli*. (необјавена магистерска теза).Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Леонтиќ, Марија. (2010). Поетиката на авторот и поетиката на преведувачот. *Огледало - Скопје*, 178, 4-8.

Леонтиќ, Марија. (2012). Тесната поврзаност на преводот и вистината. *Огледало - Скопје*, 200 (XXIII). 1,3.

Леонтиќ, Марија. (2012). Турско-македонски книжевни преводи. *Огледало - Скопје*, 193 (XXIII). 1, 3, 7.

**Марија Леонтиќ** предава на Групата за турски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“. Таа ги предава предметите современ турски јазик, фонетика, морфологија и синтакса на современиот турски јазик, контрастивна анализа на турскиот и македонскиот јазик, техники на превод, преведување и толкувањетекстови од турски на македонски и од македонски на турски јазик. Пишува написи и книги во областите во кои предава и објавува книжевни преводи од турски на македонски и од македонски на турски јазик.

## Преведување на македонското законодавство на англиски јазик – проблеми и предизвици

Милена САЗДОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Република Македонија

milena.sazdovska@gmail.com

### Апстракт

Како резултат на разлики, преведувачите често се соочуваат со тешкотии во процесот на преведување кога не постои соодветен концепт или термин во целниот јазик на кој се преведува. Ова е особено случај кога се работи за различни правни системи и правни поими кои се карактеристични за определен систем, а за кои тешко може да се пронајде културен еквивалент или пак се карактеризираат со непреводливост. Процесот на европска интеграција наложува потреба од усогласување на македонското законодавство со европското законодавство, па оттука се јавува и потреба за преведување на македонските правни акти на еден од службените јазици на ЕУ – а тоа најчесто е англискиот јазик. Целта на трудот е да се прикажат тешкотиите со кои се соочуваат преведувачите во Република Македонија, а кои произлегуваат од разликите меѓу македонските и европските правни акти, имајќи го предвид предизвикот преводот да биде истовремено прецизен и јасен од јазична и од правна гледна точка.

**Клучни зборови:** преведување, законодавно-правен потстил, правна терминологија

### Abstract

As a result of differences, translators are often faced with difficulties in the translation process when they are unable to find an adequate concept or term in the target language. This is especially the case with different legal concepts that are typical for a particular legal system. Therefore, it is difficult to find appropriate cultural equivalents for them or they are often untranslatable. The European integration process requires harmonisation of the Macedonian legislation with the EU legislation. Hence, there is a need for translation of the Macedonian legal acts into one of the EU official languages - usually into English language. The purpose of this research is to present the difficulties faced by the Macedonian translators, due to the differences between the Macedonian and the EU legal acts, bearing in mind the challenge to produce a translation that is at the same time correct from the aspect of language as well as from a legal point of view.

**Key words:** translation, legislative and legal style, legal terminolog

## 1. Вовед

Процесот на европска интеграција што ја зафати Република Македонија во изминатите десет години наложува зголемена потреба од комуникација меѓу македонските и европските институции поради процесот на усогласување на националното законодавство со европското законодавство, па оттука се јавува и потреба од преведување на правните акти на Република Македонија на еден од службените јазици на Европската Унија – а најчесто тоа е англискиот јазик. Имено, процесот на законодавно усогласување подразбира транспонирање на европското право во националното законодавство. Оттука е неопходно да се изврши квалитетно, прецизно и усогласено преведување на македонското законодавство со цел ефикасна и непречена комуникација со европските институции.

Како резултат на социо-политички или културни разлики, преведувачите често се соочуваат со тешкотии кога не постои соодветен концепт или термин во целниот јазик на кој се преведува. Ова е особено случај кога се работи за различни правни системи и правни поими кои се карактеристични за еден систем, а кои не постојат во друг. Меѓутоа, правната терминологија е специфична за секоја поединечна земја и правен систем. Според Њумарк, *„политичкиот и општествениот живот на една земја се одразува преку нејзините институционални термини“* (Newmark, 1988: 99), при што за дел од истите е многу тешко да се најде културолошки еквивалент, а некогаш дури и функционален еквивалент или пак се карактеризираат со непреводливост. Оттука, предмет на проучување во трудот се тешкотиите со кои се соочуваат преведувачите при преведување на македонското законодавство на англиски јазик, коишто не се само од термилошка природа, туку најмногу се должат на различните правни системи и различната структура на правните акти. Преведувачите често се соочуваат со предизвикот за изнаоѓање соодветен културолошки или функционален еквивалент, а доколку не постои таква можност и со предизвикот за создавање нови термини и фразеолошки изрази, преосмислување на постојните или давање описен превод.

Корпусот на истражување е составен од најчесто користените стручни термини и фразеолошки изрази кои се преземени од различни македонски правни акти. За законодавно-правните документи е карактеристичен административниот функционален стил. Според Тошовиќ, овој стил ја опфаќа правната и законодавната дејност, како и писмената комуникација на поединците, телата, органите и државните и општествените установи, па оттука се одликува со голема жанровска разновидност (Тошовиќ, 2002: 287). Според моделот на Тошовиќ, постојат неколку потстиливи на административниот функционален стил и тоа законодавно-правен, деловен, коресподентски, дипломатски и индивидуално-потврден потстил. Од посебен интерес за трудот е законодавно-правниот потстил (законски пропис, одлука, указ, статут, наредба), односно стилот на македонските законодавно-правни документи.

Основни карактеристики на овој потстил се **стандардизираност и унифицираност**, при што стандардизацијата подразбира примена на единствени норми во изготвувањето на документот, а унификацијата подразбира еднообразност со максимален број заеднички елементи (Тошовиќ, 2002: 291). Тоа значи дека законодавно-правните документи се изготвуваат на типизиран начин според одреден образец со стандардизирана форма и унифицирана содржинска структура која зависи од видот на правниот акт, што подразбира дека при преведувањето треба да се придржуваме до оригиналната форма. Притоа, се среќаваат често

користени стручни термини и фразеолошки изрази па оттука сметаме дека тие се одликуваат со јазична унифицираност. Стандардизираноста и унифицираноста на правните акти имаат за цел да овозможат едноставна и ефикасна комуникација што всушност го олеснува и процесот на преведување.

Друга карактеристика е **неекспресивноста** поради ограничениот избор на лексика во законодавно-правните документи. Кога сме кај лексичката структура, кај овој вид документи се користи лексика со општа употреба, но преовладува терминолошка лексика што подеднакво се одразува и во преводот. **Клишираноста** се должи на употребата на слични правни термини и клиширани фразеолошки изрази во сите правни акти, коишто се вообичаени за законодавно-правната дејност и кои го прават стилот на изразување формален и еднообразен. Примери од корпусот се: *сообразна примена на законските одредби, влегува во сила осмиот ден од денот на објавувањето*, итн. Поради честата употреба на 3 лице еднина се одликуваат со **обезличеност** на изразот, но и со **објективност**. Кога сме кај морфолошката структура, треба да се спомене и доминантната употреба на сегашно време во законодавно-правните документи што на англиски јазик се пренесува со модалниот глагол *shall* за пропишување, со *may* кога се дава овластување или со *must* кога се изразува должност. Овде се забележува и именски карактер на изразот поради употребата на голем број именки и двојно помалку глаголи што повторно се одразува и во преводот преку употребата на голем број именки и глаголски именки кои дополнително го отежнуваат разбирањето на ваквите текстови.

## 2. Тешкотии при преведување на македонското законодавство на англиски јазик

Во процесот на преведување се јавуваат тешкотии кога не постои еквивалент на целниот јазик на кој се преведува, којшто соодветно би го пренел значењето. Анализираниите примери од корпусот покажуваат дека најголемите тешкотии при преведувањето правни акти на англиски јазик произлегуваат од разликите меѓу македонското и европското законодавство. Анализата е заснована на компаративни примери на македонски и англиски јазик кои се поделени според лексички полиња и тоа видови правни акти, правни поими, административни и правни термини и фразеолошки изрази, називи на институции и функции, итн.

### 2.1 Видови правни акти

Најголемите тешкотии при преведување на македонското законодавство на англиски јазик се должат на **разликите меѓу правните системи**, имено правниот систем на Република Македонија води потекло од римското право, додека во ЕУ постои прецедентно право засновано на преседани кое по многу свои карактеристики е уникатно. Оттука, кај нас и во ЕУ постојат и различни правни акти. Во ЕУ постојат два вида правни акти кои се дел од секундарното законодавство: обврзувачки правни акти (регулативи, директиви и одлуки) и необврзувачки правни акти (препораки и мислења). За разлика од овие, македонските правни акти се делат на акти што ги донесува Собранието (закон, закон за изменување и дополнување, исправка на закон, одлука, деловник, декларација, заклучок и друго) и акти што ги донесува Владата и органите на државната управа (уредба, наредба, правилник, упатство, одлука,

решение, заклучок и друго).<sup>66</sup> Разликите што произлегуваат од различните видови правни акти го отежнуваат и процесот на преведување. На пример, во Република Македонија постои *одлука* и *решение*, како два посебни акти со различна структура и материја што ја уредуваат, додека во европското законодавство постојат *одлуки*, односно 'decisions', но не постојат *решенија*. Преведувачите најчесто и двата термина ги преведуваат како 'decision', но тој е неприменлив во вториот случај бидејќи се работи за два различни акти. Решенијата се одлика на македонското законодавство и потребно е терминологски да се разграничат од одлуките со употреба на преводниот еквивалент 'resolution'.

Од стручен аспект, ако споредбено се прикаже македонски и европски правен акт ќе се забележат разлики и во нивната структура, па и во дел од најчесто користените термини и изрази. Типичен претставник на законодавно-правниот потстил се законите, додека најчест правен акт во ЕУ е регулативата која е најблизок функционален еквивалент до закон. Македонските закони имаат стандардизирана структура и во основа се составени од седум дела како што е прикажано во Образец 1 подолу. Секој закон е вообичаено составен од следниве елементи:

- воведни напомени во кои се упатува на Уставот на Република Македонија и институциите што го издаваат законот;
- указ за прогласување на законот кој го потпишуваат претседателот на Републиката и претседателот на Собранието. По прогласување на законот во нов ред се пишува неговиот број во Службениот весник, како и датумот и местото на потпишување;
- 
- наслов на законот кој се пишува со големи букви во нов ред;
- воведен дел со основни или општи одредби кои се однесуваат на целите и содржината на законот, предметот на уредување, основните поими и дефиниции, исклучоците и слично;
- среден или централен дел;
- казнени или прекршочни одредби со кои се пропишуваат казни и глоби; и
- преодни и завршни одредби кои се однесуваат на влегувањето во сила на законот и престанувањето на важноста.

*Образец 1 – Структура на закон*<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Манова, К.; Ценовска-Георгиева, Н.; Саздовска, М. и други. 2010. *Прирачник за преведување на правните акти на Република Македонија*. Скопје: Секретаријат за европски прашања. стр. 5.

<sup>67</sup> Манова, К.; Ценовска-Георгиева, Н.; Саздовска, М. и други. 2010. *Прирачник за преведување на правните акти на Република Македонија*. Скопје: Секретаријат за европски прашања. стр. 16.

Врз основа на член X став Y од Уставот на Република Македонија, Претседателот на Република Македонија и претседателот на Собранието на Република Македонија, издаваат

### **УКАЗ ЗА ПРОГЛАСУВАЊЕ НА ЗАКОНОТ ЗА...**

Се прогласува Законот за..., што Собранието на Република Македонија го донесе на седницата одржана на XX јануари 0000 година.

Бр. 00-0000/0  
XX јануари XX година  
Скопје

Претседател  
на Република Македонија, с.р.  
Претседател на  
Собранието на Република Македонија, с.р.

### **ЗАКОН ЗА...**

#### **1. Цели и содржина на законот/предмет на уредување**

##### Член 1

Со овој закон се уредува...

#### **2. Основни поими и дефиниции**

##### Член 2

Одделни поими употребени во овој закон го имаат следново значење: (...)

#### **3. Исклучоци**

##### Член 3

(1) Физичкото/правното лице е должно да ги применува одредбите од овој закон, освен во случаите кога: (...)

##### Член 4

(1) Со глоба во износ од X до X денари ќе се казни физичкото/правното лице ако стори некое од дејствијата од член X од овој закон.

##### Член 5

Со денот на влегување во сила на овој закон престанува да важи Законот за... („Службен весник на Република Македонија “ бр. X/X).

##### Член 6

Овој закон влегува во сила осмиот ден од денот на објавувањето во „Службен весник на Република Македонија“.

Ако се изврши споредба со регулатива на ЕУ, којашто е најблизок функционален еквивалент до закон, со оглед на тоа што не постојат класични закони во ЕУ, ќе се забележи дека постојат разлики во структурата бидејќи се работи за различни видови акти. Регулативата е составена од следниве елементи прикажани во Образец 2 подолу:

- видот на правен акт и бројот во Службениот весник на ЕУ, како и датумот на донесување и предметот на актот во нов ред;
- воведен дел составен од преамбула со назив на институцијата што го издава актот и повикување на примарното или секундарното законодавство на Унијата и слично;
- централен дел составен од образложение кое започнува со вообичаена фраза за



донесување на актот, а кое е во вид на нумерирани точки што содржат дефиниции и набројувања во областа на материјата што се уредува;

- завршно упатување на донесувањето и применливоста на актот, местото на донесување, институцијата и потписникот на актот, како и упатувања во фуснота;
- додатоци во вид на анекс, додаток, список, табела, коресподентна табела и слично.

Образец 2 – Структура на европска регулатива<sup>68</sup>

<b>COMMISSION REGULATION (EU) No .../...</b>	
	of xxx
	on xxx
<b>THE EUROPEAN COMMISSION,</b>	
Having regard to the Treaty on the Functioning of the European Union,	
Having regard to xxx <sup>(1)</sup> , and in particular Article xxx thereof,	
Whereas:	
(1)	xxx;
(2)	The measures provided for in this Regulation are in accordance with the opinion of the xxx Committee,
<b>HAS ADOPTED THIS REGULATION:</b>	
	Article 1
xxx	
	Article 2
This Regulation shall enter into force on the twentieth day following that of its publication in the <i>Official Journal of the European Union</i> .	
This Regulation shall be binding in its entirety and directly applicable in the Member States.	
Done at Brussels, xxx	
	For the Commission
	The President, xxx
(1)	OJ L xxx, p. xxx.
Annex, Appendix, List, Table, Correlation Table	

Заклучоците од ваквата споредба укажуваат на потребата од веродостојно преведување. При преведување на македонското законодавство на англиски јазик од клучно значење е веродостојно да се преведува што значи дека законодавните текстови треба повторно да се создадат на странскиот јазик, а не да се пресликаат со едноставно вметнување преводни еквиваленти. Меѓутоа, дополнителен проблем претставуваат разликите во законодавните постапки со кои се донесуваат закони. Законодавната постапка во Република Македонија е доста сложена и составена од неколку фази (читања) во донесувањето закони кои поради

<sup>68</sup> Портал со европското законодавство <http://eur-lex.europa.eu/en/index.htm>

специфичноста се непознати за европските стручњаци, па оттука карактеристика на македонското законодавство е постоењето на следниве правни термини (и нивните преводни еквиваленти кои вообичаено се користат):

- (1) *Закон*  
'Law'
- (2) *Закон за изменување и дополнување на закон*  
'Law Amending the Law'
- (3) *Нацрт-закон*  
'Draft Law'
- (4) *Предлог закон*  
'Draft Proposal of a Law'
- (5) *Предлог за донесување на закон*  
'Proposal to Pass a Law'
- (6) *Предлог закон за изменување и дополнување на закон*  
'Proposal to Pass a Law Amending the Law'
- (7) *Предлог за донесување на закон за изменување и дополнување на закон*  
'Proposal to Pass a Law Amending the Law'

Од примерите погоре се забележува дека се работи за голем број правни акти кои се карактеристика на македонското законодавство, а тоа особено се должи на фреквентноста со која се изменуваат законите кај нас, а во поново време и фреквентноста со која се донесуваат закони – нешто што е неразбирливо за многу правни стручњаци. Оттука и погоре споменатите термини се нејасни за европските стручњаци. Затоа од клучно значење е употребата на соодветни преводни еквиваленти со цел соодветно разбирање на нивното значење и на македонскиот правен систем. Згора на тоа, треба да се истакне и дека сè уште не постои унифицирана терминологија за некои од овие називи што предизвикува дополнителни тешкотии за преведувачите и проблеми во комуникацијата со европските институции.

## 2.2 Називи на правни поими

Различните правни системи често наложуваат и постоење на различни правни поими. Во оваа насока истакнуваме три случаи: (а) примери кога се задржува директен превод на македонскиот назив, кој е веќе утврден; (б) примери кога преведувачот изнаоѓа најблизок функционален еквивалент без употреба на културолошки обележан збор; и (в) примери кога е неопходен описен превод со именска фраза или придавски дел од реченица. Карактеристичен пример за првиот случај е *Службениот весник на Република Македонија* во кој се објавуваат законите во рок од седум дена по нивното донесување. Иако службениот весник на ЕУ се нарекува *Official Journal of the EU*, овде не е можна употребата на културолошки еквивалент бидејќи се користи веќе утврдениот преводен еквивалент 'Official Gazette of the Republic of Macedonia'.

Вториот случај може да се илустрира со примерот за *судска пресуда*. Постојат три преводни еквиваленти на англиски јазик односно 'judgment', што претставува општ термин за

пресуда кој го користат и европските судски институции, потоа ‘ruling’ кој е исто така општ термин за судска пресуда и ‘verdict’, како пресуда што се носи од страна на порота. За преведување на пресудите се користи најблискиот функционален еквивалент ‘judgment’ без употреба на културолошки обележан збор. Третиот случај најдобро се илустрира со карактеристичен поим за македонското законодавство и тоа *консолидиран текст (на закон)*, а со цел соодветно да се разбере е неопходно описно да се преведува бидејќи не постои во целниот јазик, и тоа како ‘unofficial consolidated text (of a law)’. Сличен пример е *пречистен текст (на закон)* кој се преведува описно како ‘official consolidated text (of a law)’.

### 2.3 Административни и правни термини и фразеолошки изрази

Најчесто користените термини и фразеолошки изрази кои се вообичаени за законодавно-правната дејност имаат посебно значење во правен контекст. Затоа при преведувањето секогаш треба да се има предвид нивното значење во правен контекст, а не основното значење за да не се промени смислата на она што се преведува. Овде преведувачите се соочени со предизвикот за прецизно изразување што го наложува правниот потстил, но и за термилошка подготвеност преку истражување на нивното значење во правен контекст и препознавање на случаите кога треба да се избегнува основното значење на некој термин или фраза. Во примерите подолу се дадени некои од најкарактеристичните стручни термини што се среќаваат во правните акти со нивните преводни еквиваленти и тоа најпрво во основен контекст, а потоа и преводниот еквивалент во правен контекст. Во примерите од (8) до (11) се дадени именки, додека од (12) до (15) се дадени глаголски именки.

- (8) *закон*  
‘act; law’
- (9) *пропис*  
‘rule; regulation’
- (10) *упатство*  
‘instruction; guidelines’
- (11) *жалба (судска)*  
‘complaint; appeal’
- (12) *прогласување (на закон)*  
‘proclamation; promulgation’
- (13) *изменување и дополнување (на правен акт)*  
‘modifying, alteration; amending’
- (14) *усогласување*  
‘alignment, coordination; harmonisation’
- (15) *изземање (судија)*  
‘exemption; recusal’

Примерите погоре покажуваат дека со основното значење *упатство* се преведува како ‘instruction’, но во правен контекст означува правен акт односно се работи за ‘guidelines’. Од другите примери го издвојуваме *усогласување*, кој се преведува како ‘alignment, coordination’, но кога се работи за усогласување на законодавство се преведува со ‘harmonisation’. Во

примерите од (16) до (23) подолу се дадени некои од најчесто среќаваните глаголи со кои се врши пропишување и некои од најчесто среќаваните фразеолошки изрази во правните акти кои се дел од корпусот. На пример, кога се *утврдува* нешто најчесто се преведува со ‘determine’, но кога се *утврдува* нешто во правен акт се преведува како ‘lay down’. Најчест преводен еквивалент за општата фраза *врз основа на* е ‘on the basis of’, но кога се работи за правен контекст и засновање врз закон се преведува со ‘pursuant to the law’. На овој начин и во преводот треба да се користи соодветна терминологија со која се пренесува правното значење на поимите.

- (16) *утврдува (во правен акт)*  
‘to determine; to lay down’
- (17) *предвидува*  
‘to foresee; to provide for’
- (18) *пропишува*  
‘to stipulate; to prescribe’
- (19) *избира (функција)*  
‘to select; to elect’
- (20) *врз основа на (закон)*  
‘on the basis of; pursuant to (the law)’
- (21) *во натамошниот текст*  
‘further; hereinafter referred to as’
- (22) *донесува (судска) одлука*  
‘to make a decision; to adopt a decision’
- (23) *наведен во (законот)*  
‘mentioned in; referred to in’

#### 2.4 Административни и судски функции

Според Ивир, професионалните титули или функции во основа претставуваат културни лексеми, па одредени елементи постојат во културата на изворниот јазик, како и во културата на целниот јазик. Но, проблемите настануваат кога со преведувањето треба да се пренесат елементи кои не се совпаѓаат во двете култури што подразбира елементи кои се карактеристични за изворната култура да се пренесуваат во целната култура во која тие не се познати (Ivir, 1985: 62). При преведувањето функции или професионални титули истакнуваме два случаи: (а) доколку културниот концепт од изворниот јазик се јавува во сличен облик во културата на целниот јазик може да се примени „супституција на културни лексеми“ (според типологијата на Прчиќ), на пример *правник* се преведува како ‘Bachelor of Laws (LLB)’; (б) но, доколку не постои соодветен културен концепт се изнаоѓаат соодветни преводни еквиваленти, на пример во Македонија постои *државен правобранител* кој не е карактеристичен за ЕУ бидејќи таа претставува наднационална институција, па во тој случај се користи утврдениот преводен еквивалент ‘state attorney’.

#### 2.5 Називи на институции

Кај називите на институции најчесто се применува техниката на директно или описно

преведување, при што се избегнуваат културолошки еквиваленти кои не се блиски до нашиот правен систем. На пример *Министерство за финансии на Република Македонија* се преведува како 'Ministry of Finance', при што не е применлив ниту британскиот еквивалент 'Exchequer' ниту американскиот еквивалент 'Treasury' затоа што може да дојде до забуна, додека во ЕУ не постојат министерства туку најблизок еквивалент се Генералните директорати т.н. 'Directorates General' кои имаат слична функција на министерство. Употребата на кој било од овие термини може да создаде забуна што покажува дека употребата на културолошки еквивалент во правен контекст во многу случаи треба да се избегнува.

Носител на законодавната власт во Македонија е Собранието, при што не постои парламент. Оваа институција најчесто се преведува со функционалниот еквивалент 'Parliament', иако посоодветен назив е 'Assembly', бидејќи правниците истакнуваат дека постојат одредени разлики во надлежностите на Собрание и Парламент, па 'Parliament' е само делумен функционален еквивалент. Покрај тоа, културни еквиваленти за македонските институции не треба да се бараат и ако се има предвид дека скоро секоја државна институција или јавна установа во Македонија поседува интернет страница која содржи веќе утврден назив на институцијата на англиски јазик што не беше случај во минатото, а кој треба усогласено да се користи од страна на преведувачите.

Во оваа насока треба да се споменат и промените во називите на некои од македонските институции како резултат на реформите што се спроведуваат во јавната администрација. Ако порано постоеше *Завод за вработување на Република Македонија*, по реформите во јавната администрација називот е променет во *Агенција за вработување*, чијшто преводен еквивалент е 'Employment Agency'. Постојат и други вакви примери каде дел од називите се заменуваат со нови термини како што се *агенција, дирекција*, итн., а кои покажуваат дека ваквите називи се поразбирливи за европските институции.

### 3. Заклучок

Во процесот на преведување на македонското законодавство на англиски јазик преведувачите често се соочуваат со многу тешкотии и предизвици кои произлегуваат од различните правни системи и видови правни акти што го отежнува и процесот на преведување. Најпрво тука е предизвикот за изнаоѓање соодветен културолошки или функционален еквивалент, а доколку не постои таква можност и со предизвикот за изнаоѓање (описен) преводен еквивалент. Од клучно значење при преведување на македонското законодавство е веродостојното преведување што подразбира дека законодавните текстови треба повторно да се создадат на странскиот јазик, а не да се пресликуваат со едноставно вметнување на преводни еквиваленти.

Меѓутоа, проблемите настануваат кога со преведувањето треба да се пренесат елементи кои не се совпаѓаат во двете култури што подразбира пренесување елементи кои се карактеристични за изворната култура во целната култура во која тие не се познати (Ivir, 1985: 62). Оттука, во истражувањето се доаѓа до заклучокот дека при преведување на македонското законодавство на англиски јазик се применуваат три техники: (а) изнаоѓање културен еквивалент, при што се врши супституција на културни лексеми; (б) доколку тоа не е можно се применува изнаоѓање функционален еквивалент без употреба на културолошки обележан збор; а доколку не се можни ниту двата случаи (в) се изнаоѓаат соодветни преводни

еквиваленти (најчесто преку директно или описно преведување). Може да се заклучи дека во нашиот случај преовладуваат техниките под (б) и (в), додека првата техника под (а) е поретка. Во таа насока Њумарк тврди дека употребата на културолошки еквивалент на целиот јазик за определен културолошки термин од изворниот јазик е поефикасна отколку културолошки необележан збор, но тоа е особено збунувачки и непрецизно кога се работи за правни термини (Newmark, 1988: 100). Ова е став кој е прифатен и во трудот имајќи ги предвид изнесените заклучоци.

Изнесените заклучоци покажуваат дека преведувањето на македонското законодавство на англиски јазик е сложен процес кој не опфаќа само изнаоѓање соодветни терминологијски решенија, туку и прецизност од правен аспект, а со цел соодветно пренесување на значењето. Треба да се истакне и дека еден од најголемите проблеми е употребата на неусогласена правна терминологија на англиски јазик од страна на различни преведувачи од преведувачките агенции, но и од институциите во Македонија кои службено комуницираат со европските институции. Имено, различни страни кои се вклучени во процесот на преведување на македонското законодавство различно ги преведуваат правните термини и фразеолошки изрази што создава недоразбирање и ја отежнува комуникацијата. На пример, различно се преведуваат називите на законите, па оттука некои преведувачи користат 'law', а други 'act'. Вториот термин претставува закон усвоен од парламент или конгрес па затоа најсоодветна е употребата на 'law' со предлогот 'on', како општ термин што означува систем на правила и кој е посоодветен за нашиот правен систем. На пример, *Законот за инвестициски фондови* се преведува како 'Law on Investment Funds' наместо несоодветните називи што ги користат некои институции 'Investment Funds Law' или 'Investment Funds Act'.

Досега во Македонија се направени напори за усогласување на правната терминологија на англиски јазик. Имено, Секретаријатот за европски прашања при Владата издаде „Прирачник за преведување на правните акти на Република Македонија“, што претставува успешен прв обид за утврдување на унифицирана правна терминологија што е клучна во комуникацијата со европските институции. Употребата на усогласена терминологија придонесува за поголема конзистентност и квалитет на преводите, а со тоа и за ефикасна и непречена комуникација.

#### **Користена литература:**

- Ivir, V. 1985. *Teorija i tehnika prevođenja*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New York, London: Prentice Hall International
- Tošović, B. 2002. *Funkcionalni stilovi*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität
- Манова, К.; Ценевска-Георгиева, Н.; Саздовска, М. и други. 2010. *Прирачник за преведување на правните акти на Република Македонија*. Скопје: Секретаријат за европски прашања

#### **Интернет извори:**

Портал со европското законодавство <http://eur-lex.europa.eu/en/index.htm>

**Милена Саздовска** е асистент-докторанд на Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје. Области на интерес: преведување во правната и економско-финансиската област, преведувачки помагала, англиски јазик и слично.

