

АКТУЕЛНИ ТЕОРИСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ НА
ИСТРАЖУВАЊЕТО И НА НАСТАВАТА ПО СЛОВЕНСКИТЕ
ЈАЗИЦИ, КНИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРИ III



**АКТУЕЛНИ ТЕОРИСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ
НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И НА НАСТАВАТА ПО
СЛОВЕНСКИТЕ ЈАЗИЦИ,
КНИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРИ III**

**Меѓународна научна конференција на
Комисијата за настава на словенските јазици и книжевности на
Меѓународниот славистички комитет**

Скопје, 3 и 4 јуни 2022 г.

Издавач:

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

Комисија за настава на словенските јазици и книжевности на Меѓународниот славистички комитет

За издавачот:

проф. д-р Владимир Мартиновски, декан

Уредници:

проф. д-р Гордана Алексова

проф. д-р Љиљана Бајиќ

проф. д-р Анета Дучевска

доц. д-р Бобан Карапејовски

доц. д-р Наташа Станковиќ Шошо

Меѓународен редакциски одбор:

проф. д-р Гордана Алексова, претседател

проф. д-р Љиљана Бајиќ, претседател

проф. др Вељко Брбориќ

доц. д-р Јелена Гиниќ

проф. д-р Анета Дучевска

проф. д-р Ценка Иванова

доц. д-р Бобан Карапејовски

проф. д-р Ксенија Кончаревиќ

проф. д-р Јасна Котеска

проф. д-р Биљана Мирчевска-Бошева

доц. д-р Светлана Переволочанска

проф. д-р Марек Пјењонжек

доц. д-р Наташа Станковиќ Шошо

Лектура на македонскиот текст

Доц. д-р Бобан Карапејовски

СОДРЖИНА

Љиљана Бајић

ПОЗДРАВНА РЕЧ НА ОТВАРАЊУ КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА
НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ..... 9

Аверкина Светлана Николаевна

Логинова Александра Александровна

РОМАН «ЗВЕРЬ ИЗ БЕЗДНЫ» ЕВГЕНИЯ ЧИРИКОВА: СЛОЖНОСТИ
ПЕРЕВОДА..... 11

Гордана Алексова

ПРИНЦИПОТ НА НАУЧНОСТ – ПОВРЗУВАЊЕ НАУЧНИ КОНЦЕПТИ ВО
НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК..... 23

Милан Вурдеља

НОВЕЛИСТИЧКИ ВЕНАЦ, РОМАН ПОД КРИНКОМ: НОВИ ЈЕРУСАЛИМ
БОРИСЛАВА ПЕКИЌА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНО УСМЕРЕНА НАСТАВА
КЊИЖЕВНОСТИ 37

Јасминка Делова-Силјанова

Лидија Танушевска

„МОДЕРНИ СЛАВИСТИЧКИ СТУДИИ“ ЗА СОВРЕМЕНА НАСТАВА НА
СЛОВЕНСКИТЕ ЈАЗИЦИ 49

Марина Димитриева-Ѓорѓиевска

МЕДИУМСКАТА ПИСМЕНОСТ ВО НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО
ПРЕДМЕТОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК 57

Валентина Илић

КОНЦЕПЦИЈА ШКОЛСКОГ РЕЧНИКА ДУБЛЕТА
СРПСКОГ ЈЕЗИКА 77

Виолета Јанушева

НАУЧНОИСТРАЖУВАЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ
ПО ЈАЗИК ВО РСМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА КВАЛИТАТИВНИ
ИСТРАЖУВАЊА 93

Марина Јањић

МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ПРОУЧАВАЊА ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА
СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ 109

Бобан Карапејовски

ПРОБЛЕМОТ НА ДЕФИНИРАЊЕТО НА КАТЕГОРИЈАТА ОПРЕДЕЛЕНОСТ
И НА ЧЛЕНОТ И НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ КАКО СТРАНСКИ..... 129

Ивана Ковачевић СТАРА СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ	143
Ксения Кончаревич ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРОВ СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ	159
Галина Лесная СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ УКРАИНСКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ.....	169
Лиљана Макаријоска Бисера Павлеска-Георгиевска НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ИЗВОР ВО МАКЕДОНСКАТА И ХРВАТСКАТА ФРАЗЕОЛОГИЈА	177
Зона Мркаљ СЛИКА САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У НОВИМ ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	193
Милка В. Николић ЈЕЗИЧКА ПИСМЕНОСТ КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВИЈАЊА МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ У ИЗМЕНЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ	207
Емил Ниами УЛОГАТА НА СОВРЕМЕНАТА МУЗИКА ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО СТРАНКИ ЈАЗИК (ПРЕКУ ПРИМЕРИ ОД НАСТАВАТА ПО РУСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНКИ)	221
Nika Pavletić IZZIVI POUČEVANJA SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA PRI GOVORCIN MAKEDONŠČINE	231
Димитар Пандев НОВИОТ БИОГРАФИЗАМ ВО НАСТАВАТА ПО ОПШТА ЛИНГВИСТИКА НА СЛАВИСТИЧКИТЕ КАТЕДРИ.....	247
Марија Пандева НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК НА ДАЛЕЧИНА СПОРЕД НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ НА МОСКОВСКИОТ ДРЖАВЕН УНИВЕРЗИТЕТ „ЛОМОНОСОВ“	253

Златко Панзов

НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК НА ЛЕКТОРАТОТ ПО
МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ПРИ УНИВЕРЗИТЕТОТ ЕЛТЕ ВО УНГАРИЈА УЛОГАТА
НА ЛЕКТОРАТИТЕ ВО КУЛТУРНАТА ДИПЛОМАТИЈА И ПРЕДИЗВИЦИТЕ
НА НОВОТО ВРЕМЕ (СОЦИЈАЛНИ МРЕЖИ
И НАСТАВА НА ДАЛЕЧИНА) 261

Бојан Петревски

ИМЕНСКИТЕ МОДИФИКАТОРИ ВО СИНТАГМИТЕ
СО ПЕРСОНАЛЕН РЕФЕРЕНТ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК 271

Трајче Стамески

ОСНОВНИ ПРОБЛЕМИ СО КОИ СЕ СООЧУВААТ СТУДЕНТИТЕ НА
ПРАКТИЧНИОТ ИСПИТ ПО МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА
ПО КНИЖЕВНОСТ 283

Наташа Станковић Шошо

ДИГИТАЛНИ МЕДИЈИ У НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ 295

Branko Tošović

SLOVENSKA KORELACIONA KRIPOEТИКА 305

Емилија Црвенковска

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАПИ ВО УНИВЕРЗИТЕТСКАТА НАСТАВА ПО
СТАРΟΣЛОВЕНСКИ ЈАЗИК 323

Љиљана Бајић

ica.bajic@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

ПОЗДРАВНА РЕЧ НА ОТВАРАЊУ КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Уважени домаћини, суорганизатори конференције, уважени учесници конференције, драге колегинице и колеге слависти!

Част ми је да вас у име Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта и у своје име поздравим и захвалим вам се што сте се одазвали позиву да учествујете у овом међународном научном скупу.

У име свих учесника изражавам захвалност нашем домаћину, Филолошком факултету „Блаже Конески”, декану факултета др Анети Дучевској и члановима Организационог одбора конференције, др Гордани Алексовој и др Бобану Карапејовском на несебичној подршци идеји о научном значају и сврховитости славистичких окупљања и на труду који су уложили у припремање, организацију и реализацију ове конференције.

Велику захвалност изражавам свим колегама, учесницима из 7 земаља, које наводим по азбучном редоследу: Аустрије, Бугарске, Мађарске, Русије, Северне Македоније, Словеније, Србије. У раду конференције учествује 38 колега са 36 реферата. Ове чињенице, изражене бројкама, посебно нас радују.

Драге колеге, својим интересовањем, присуством и рефератима учинили сте част Комисији за наставу словенских језика и књижевности, помажући да се на овој конференцији прошири круг актуелних проблема и славистичких тема које су од значаја за теорију и праксу наставе словенских језика, књижевности и култура.

Од три конференције Комисије посвећене теми Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура, прве у Београду 2017. године, преко конференције у Великом Трнову 2019. године, до ове у Скопљу 2022. године, Комисија је ширила делокруг дате теме ка пољу рада у коме су се увек налазили

одговори на актуелна питања наставе славистике као високошколске дисциплине, славистичког образовања и академске праксе у свету. Ова конференција представља даљи корак у нашем раду. Она има 8 радних тема, које су посвећене (1) савременом стању и перспективама развоја славистике, (2) паралелама и прожимању у словенским језицима и словенским књижевностима, (3) словенским језицима, књижевностима и културама у наставном контексту, у контексту наставе на даљину, у интеркултуралном контексту и у контексту превођења, као и (4) медијској писмености и настави словенских језика и књижевности.

Са задовољством истичемо да Комисија за наставу словенских језика и књижевности у складу са својим Статутом и активностима при Међународном комитету слависта и овом конференцијом наставља научни дијалог у области славистичких студија. Уверени смо да изучавање и настава словенских језика и књижевности остаје важан чинилац научних и образовних процеса у регионалном, европском и светском културном и образовном простору.

Желим нам успешан рад и запажене научне и стручне резултате.

УДК 821.161.1-31:811.112.2'255.4
УДК 81'255.4**Светлана Николаевна Аверкина**

averkina.svetlanalunn@mail.ru

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Россия**Александра Александровна Логинова**

alloginowa-lunn@mail.ru

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Россия**РОМАН «ЗВЕРЬ ИЗ БЕЗДНЫ» ЕВГЕНИЯ ЧИРИКОВА:
СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА**

Статья посвящена сложностям перевода романа Евгения Чирикова «Зверь из бездны» на другие языки. Делается предположение, что определенный реалии реалии, связанные с периодом Гражданской войны в России, являются не главным препятствием для адекватного перевода. Гораздо большую сложность составляют стилистические особенности произведения, для которого характерно многоголосие, смешанная языковая картина. С одной стороны, «Зверь из бездны» является примером реалистической военной прозы, с другой стороны, текст читается как символистский. Провести очевидную границу переходов удастся не всегда. Проанализировав недавний перевод романа на немецкий язык, можно сделать вывод, что стратегии, выбранные Кристиной Хенгефос, можно считать вполне оправданными. Жертвуя некоторыми особенностями текста оригинала, ей удается адаптировать текст романа для немецкого читателя. Упоминается также чешский перевод произведения, сделанный при жизни писателя, с учетом реалий 20-х гг. XX столетия. Немецкий же выполнен в 2022г., когда события произведения отстают на 100 лет от современной реальности, что требует дополнительных комментариев, пояснений, намеренных упущений. Именно это позволяет К. Хенгефосс сделать роман актуальным, соотносимым с современными событиями, типологически связанными с событиями прошлого.

Имя Евгения Николаевича Чирикова было хорошо известно в Европе в 20-30 гг. XX столетия, что обусловлено биографическими факторами. Писатель эмигрировал из России, но продолжил работать на чужбине. Его знали в Белграде, в Праге, Париже. Евгений Николаевич активно

печатались в эмигрантских изданиях, таких как «Ковчег», «Студенческие годы», «Младорусь».

Роман «Зверь из бездны» с подзаголовком «Поэма страшных лет» появился в чешском переводе Червинки Б. в 1924 г. (роман «*Selma pekelná*» был издан на два года раньше, чем в России) и был снабжен посвящением: «братскому чешскому народу», как и повесть «Красный паяц». Это дало возможность многим читателям познакомиться с ним фактически в тот момент, когда события, описываемые в романе, еще были свежи в памяти людей. Более того, писатель много общался с интеллигенцией того времени, дискутировал, говорил о своих текстах (Чириков 2000).

Коллеги любили его за легкость и остроумие; при этом он пользовался авторитетом как писатель, способный реалистически говорить о действительности. Уважение чешского народа к Евгению Николаевичу выразилось в том, что он был избран почетным членом «Чешско-русской едноты» и «Пражского союза русских писателей и журналистов». Архив «Пражского экспресса» приводит некролог, составленный 18 января 1932 года известным литературным критиком Пётром Пильским для рижской газеты «Сегодня»: «Оставленное Чириковым литературное наследство не должно быть забыто, не может быть утрачено, его не надо хоронить, им не следует пренебрегать. Исповеди всегда ценны, искренние воспоминания редки, а их поучительность значительна и важна» (Пильский 2014).

В целом на чешском языке он выпустил 14 томов сочинений, осознавая, что пути домой нет. Когда праздновался сорокалетний юбилей его деятельности (1927), он произнес, ставшие знаменитыми слова: «Всё в прошлом. Настоящего точно нет. Конечно, много сюжетов может дать и эмиграция, но не хочется и не может шевелить и беречь наши язвы и наши страдания» (Командорова 2014).

Страдания эти усиливались тем, что Чириков не смог найти общего языка с широким кругом русских эмигрантов, который не принимал его позицию межнахомости, нежелания занять ту или иную сторону, отторжения вражды во всех ее проявлениях.

Хотелось бы также немного пояснить и особенности творческой манеры писателя, стоящего как бы особняком и в русской литературной традиции. Исследователи полагают, что его нельзя однозначно отнести практически ни к одному направлению. Он был очень разный, обращался ко многим жанрам, играл со стилистическими регистрами.

Родился Е. Чириков в 1864 г. в Казани, в том момент главным нестолличным университетским центром царской России. Великолепный город на высоком берегу Волги повлиял на формирование мировоззрения и

писательского темперамента художника и мыслителя. Он рано начал экспериментировать со словом, тем более что в Казани можно было услышать множество говоров, языков поволжских народов, уловить особенности мелодии речи представителей разных сословий, от аристократов, до лавочников.

Евгений Чириков происходит из небогатой дворянской семьи, что определило его образование. Вместе с отцом он много путешествовал, узнавая провинциальную жизнь, в высоком смысле этого слова. И это еще один вызов переводчику, не знающему досконально все нюансы этого особого образа жизни (Чириков 1993).

Многие критики считают, что решающим моментом для формирования его самобытного мировоззрения стало обучение в знаменитом Казанском университете, центре вольнодумства (Ермолаев 2004). И именно здесь произошел внутренний раскол Чирикова – дворянина и революционера социал-демократического толка. Всю жизнь он будет находиться между двумя огнями. Но ни красная Россия, ни Белая не примут его. В 1887г. вместе с Лениным, с которым он учился на самом престижном тогда юридическом факультете, он был исключен и отправлен в ссылку в Нижний Новгород, еще один важнейший для него город. Здесь он познакомился с Горьким, оказавшим большое влияние на Евгения Николаевича. Важно также упомянуть, что в его жизни были аресты, дважды он жил под надзором полиции (Чириков 1993).

О творческой жизни Евгения Николаевича, не вдаваясь во все подробности, следует сказать, что он был не только писателем, но и известным журналистом. Практически каждый день в разных газетных рубриках («Дневник обывателя», «Провинциальные картинки») он публиковал статьи (Бобырь 1994). Воспевая провинцию, Чириков объективно влиял на мышление русской читающей публики. Его справедливо называют певцом провинции. Скромность, часто не свойственная жителям столицы, подкупала людей. Эту мысль он выразил на страницах лирического эссе «Заметки провинциала»: «...Слово еще не сказано. Но оно застыло у всех на устах. И я верю, что скажет его опять не столица, а наша огромная, несуразная и обильная, и убогая провинция», и далее искренно думающих людей, которые прячутся в молчаливой пока провинции» (Чириков 1984). Об этом другой его известный роман «Жизнь Тарханова», рассказывающий о жизни простых провинциальных семей. «Бард русской интеллигенции», «истинный сын провинции», так называли его критики и эти определения прочно закрепились за ним в российском литературоведении (Кранихфельд 1911, Измайлов 1913).

При очевидной склонности к реализму, заметного тяготение писателя к символизму, фантастической фольклорности, порой, даже мистике. Его «драматические фантазии» и «драмы-сказки» в 1905-1910 гг. не сходили со сцен столичных и провинциальных театров (Любимова 2007). Его ставили М.Ф. Багров, М.К. Заньковецкая, Е.П. Карпов, В.В. Лужский, К.А. Марджанов, Вс. Э. Мейерхольд, А.Н. Назимова, П.Н. Орленев, И.С. Платон, Н.А. Попов, М.Г. Савина, П.В. Самойлов, А.А. Санин, К.С. Станиславский, Л.Б. Яворская. Известные журналисты писали об этих постановках писали известные театральные критики того времени К.И. Арабажин, Ю.Д. Беляев, Б.И. Бентовин, Э.М. Бескин, В.Ф. Боцяновский, В.В. Воровский, А.Г. Горнфельд, Л.Я. Гуревич, И.Н. Игнатов, А.А. Измайлов, В.П. Кранихфельд, А.Р. и И.Р. Кугели, А.В. Луначарский, Н.И. Николаев, Э.А. Старк, Ф.В. Трозинер, В.А. Чаговец, Н.Е. Эфрос, П.М. Ярцев (Любимова 1988).

Учитывая тот факт, что в начале XX века именно театр был самым популярным видом искусства, можно предположить, что Евгений Чириков относился к числу самых популярных деятелей культуры начала века. Прочитируем текст поздравления к 25-летию юбилею творчества его коллег по цеху: «Ваш мягкий юмор и горький смех колыхали стоячие воды сонного царства... Глубоким чувством гуманности и искреннего демократизма созданы Ваши образы страдающих и угнетенных, которых Вы защищали во имя общечеловеческой правды. Вы поняли молодые сердца подростка, гимназиста, студента, заглянули в душу русской женщины, взалкавшей иной жизни, светлой и осмысленной, и в ее образе показали нам молодую Россию в стремлении к свободному бытию» (Дисковец 2020, 18-24).

Исходя из этого можно сделать вывод, что подводящий итог жизни в России роман Чирикова «Зверь из бездны» вобрал в себя весь многогранный опыт писателя, что невероятно осложняет работу над переводом произведения.

Появление в 2022 г. немецкого перевода произведения можно считать невероятно своевременным. Работа началась задолго до этой даты. И подобное наложение смыслов не мог ожидать ни инициатор работы, ни переводчица, ни издатель. Однако, видимо сама история распорядилась мистическим образом. Сегодня перевод дает читателям возможность ровно через сто лет взглянуть на события прошлого и сопоставить их с событиями настоящего.

Последние пять лет богаты различными историческими юбилеями, но не все они связаны с ликованием в традиционном понимании; некоторые

окрашены в серые тона: в 2017 г. активно вспоминали события русской революции; 2017-2022 – поминальные даты Гражданской войны в России; 2018 г. стал поводом для дискуссий о послевоенной судьбе Европы, падении трех империй Этот ряд можно продолжить. Отстояние в 100 лет дает возможность извлечь из истории уроки.

Для переводчицы романа К. Хенгефосс было особенно важно сопоставить поэтический опыт Чирикова с опытом немецкого читателя, соотнести культурные ряды. Исходить следует из того, что образованный немецкоязычный читатель хорошо знаком с русской литературой. Но по сравнению с такими всемирно известными авторами, как Борис Пастернак, Анна Ахматова или Марина Цветаева, Евгений Чириков покажется немецкоязычной аудитории, кроме специалистов, настоящим открытием - особенно его роман «Зверь из бездны» (Чириков 2000).

Немного о романе. В нем Чириков описывает известные события бурной российской истории, с одной стороны, с очень личной, а с другой стороны, с онтологической точки зрения. Автор показывает, как деформация и душевная коррозия поражают сердце чуткого и впечатлительного человека, разрушая его психику и приводя к патологическим отношениям с людьми (Averkina 2022).

Уже в начале романа Евгений Чириков дает нам понять, что речь идет не о конкретных людях, а о людях вообще, точнее, о закате человечества. И здесь переводчица соотносит текст Чирикова с филофской дискуссией вокруг знаменитого тракта О. Шпенглера «Закат Европы» и образами из знаменитой экспрессионистской антологии К. Пинтуса «Сумерки человечества». Текст открывает думающему читателю поистине мифологическую перспективу. Остановимся лишь на первых страницах романа, дающих представление о тексте в целом.

Совершенно реалистично, даже остраненно, автор открывает роман сценой конфликта двух солдат из Белой и Красной Армии. Холодный и решительный Владимир Паромов, главный герой романа, стреляет во врага. Но его волнует не это, а то, что он видит вокруг себя: степь, небо, цветовую палитру снега. Тайна мироздания буквально открывается ему. Даже рана на ноге не имеет значения. Ноет рана, сердце болит, но Владимир смотрит на купол неба из окопов. Крылья фантазии уносят его, лежащего в погребальных одеждах, в центр храма, а над ним мерцающий свод вполне по православному обычаю.

К. Хенгефосс хорошо удается эта сцена. С первой страницы становится понятным, что нерв текста схвачен: *(уточняется у издателя)*

(Tschirikow 2022)

Не удастся передать некоторые лексические единицы. Но это позволительно упущение. Существуют переводческие лакуны. Перегружать текст примечаниями также не имеет смысла. Это умертвит жизненный пульс повествования. Решение К. Хенгфосс представляется совершенно оправданным.

Уже с первых строк читатель отчетливо понимает, что центральный мотив романа связан с вопросом, что такое человек сегодня? Зверь в бездне? Герой пробуждается к пылающей ненависти, которая кипит в его крови. Сильное чувство радости переполняет его, когда он нажимает на курок. Владимир стреляет и получает удовольствие, как животное.

Вывод звучит ужасно: человек сегодня – страшный хищник. Дикий зверь не кажется Владимиру странным или чудовищным. Как назвать его Tier, Untier? Этот вопрос волновал переводчицу с самого начала работы над текстом. Решение выбрать нейтральный вариант животное представляется адекватным. Достаточным является уточнение «из бездны».

И здесь же, в начале возникает сделующая сложность. Автор постоянно отсылает нас к библейскому пратексту. Бой не окончен, а раненый Владимир застрял в яме. Проводится сравнение с Тайной вечери перед распятием Иисуса, освобожденного от всего человеческого, в то же время своего рода греческой вакханалией. Главный герой думает, что он мертв, но он все еще жив и должен двигаться дальше. Но куда, он не знает. Он воспринимает новый рассвет как пробуждение после потопа. В немецком контексте слово рассвет неизбежно отсылает к текстам раннего Ницше. И это расширяет возможности работы с текстом, позволяет переводчице сделать его ближе немецкому читателю (Averkina 2022).

Следующий эпизод открывает еще одну смысловую перспективу. Владимир теряет свою индивидуальность. Он меняет свою офицерскую шинель на тулуп убитого красноармейца, срывает с шапки красную звезду и забирает документы. Кто он теперь: призрак, который бесцельно бродит по земле в промежуточном мире, как неприкаянная душа - ни живой, ни мертвый? Он не понимает себя. Эта картина очень автобиографична. Снова и снова Чириков чувствовал себя на промежуточной станции: Белые не находили его достаточно белым, в Советском Союзе его видели только как автора детских сказок и рупора идей простых людей. И снова мы видим, как мастерски переводчица справляется со ложной задачей, вводя не всегда знакомые немецкому читателю реалии (звездочка, папаха, ухват и др.).

В этих трех эпизодах Чириков формулирует свою «концепцию человека-животного», размышляет о животном времени, неверии, доминировании принципа выживания, заменившего принцип веры. В романе

человеческое остается только в памяти, в снах, где плывут прекрасные, идиллические образы: в лице жены героя Лады и дочери Евы как символа первой женщины, первородной матери из райского сада; в воспоминаниях он возвращается в белый фамильный дом в Крыму, где всегда лето, тишина, ощущение счастья. Ритм повествования резко меняется. В тесте перевода это звучит так: (Tschirikow 2022)

Профессор Фольмар Ханзен полагает, что все эти темы сближают Чирикова с немецкоязычным читателем (Hansen 2022). Большинство художественных текстов европейских авторов 10-20-х гг. также посвящено экзистенциальному разрыву, разделению людей, дегуманизации культуры. Когда главный герой восклицает: «...Я не хочу быть белым, я не хочу быть красным, просто человеком!» (Чириков 2000, 12), это звучит как крик множества солдат на поле боя Первой мировой войны, не важно с какой стороны баррикад. Требуемое подчинение человека представляет опасность для личности; она ведет к разрушению гуманистического.

В европейской культуре человек на войне традиционно принадлежит к потерянному поколению. Представители этого литературного направления обсуждают большие темы. Стил и разнообразие языка теряют значение. Тексты Хемингуэя и Ремарка написаны в телеграфном стиле.

Однако язык Чирикова остается в дискурсе модерна. Он остается импрессионистом, представителем Серебряного века. Если причислить Евгения Чирикова к европейской традиции, то он кажется близким Ницше и ницшеанцам (концепция человеческого кризиса, ожидание новой Зари, противопоставление аполлонического и дионисийского, культ силы). Но известно, что сам Ницше был слаб и чувствителен. Остается вопрос: что заставило его говорить об отмене границы между Добром и Злом? Многие исследователи видят в этом страшное пророчество (Brinton 1965). Персонажи Чирикова часто принимаю такую же позицию.

Заметна и близость Чирикова к Зигмунду Фрейду. Все критики отмечают особую чувственность текстов Чирикова, обнаруживаемую в романе в изображении личной жизни героев (Любимова 1987). Привычка воевать приводит к братоубийственным войнам, сопротивлению между Владимиром и его братом Борисом. Для них любовь - это поле битвы. Они борются за одну и ту же женщину, что в некотором смысле является результатом травматического жизненного опыта.

Для текстов Чирикова характерна и невероятная полифония. И это тоже составляет переводческую сложность. В романе есть представители всех социальных слоев: маленькие люди в духе Достоевского, народные деятели, словно со страниц романом Толстого, чуткие бунинские мечтатели;

и у каждого свой язык. Он мастер описания, а также диалогов, мелодику которых можно почувствовать с первой страницы. Также много аллюзий на русскую классическую культуру, начиная с имени Лада (заимствовано из оперы «Князь Игорь»: «Ты со мной, голубка моя Лада...»). Этот ряд можно продолжать. И несомненным успехом перевода является грамотное и чуткое обращение с широким аллюзивным полем.

В Германии уже вышли первые восторженные отклики на роман. Приведем некоторые из них. Успех произведения во многом зависит от компетентности переводчика. На его долю приходится половина этого успеха.

Подводя итог, еще раз хотелось бы остановиться на роли Е. Чирикова в литературном процессе. Безусловно, он стоит в одном ряду с такими великими романистами, описывавшими войну, как Алексей Толстой «Печаль», Пастернак «Доктор Живаго», Михаил Шолохов «Тихий Дон», Михаил Булгаков «Побег». Особенно в романе Булгакова «Белая гвардия» человеческое смятение, хаос войны воссозданы глубоко и правдиво. Конечно, авторы влияли друг на друга. Но следует подчеркнуть, что Чириков остается уникальным и достойным открытия немецкой публикой. Возможно, волна интереса дойдет и до Чехии и вспомнится давний перевод, не утративший своей актуальности.

В России Чирикова также открывают заново. Возвращение Чирикова на литературную сцену после многих лет запрета и забвения началось только с Перестройкой. К 2000 г. отдельные произведения автора печатались в литературных и общественно-политических журналах и сборниках.

В 2000 г. роман «Зверь из бездны» был впервые опубликован на постсоветском пространстве: в Минске, затем в научном сборнике произведений Е. Чирикова в Санкт-Петербурге. Помимо романа, в сборник вошли волжские сказки и легенды. Его детские произведения попали в сборники для чтения младших школьников, а отрывки из романа «Животное из бездны» - в книги для чтения старшеклассников. Переизданы роман «Отчий дом», публицистические сборники «Тихая вода» и «Успокоение», пьесы «Евреи», «Лесные тайны», «Любовь комиссара Муравьева», сказка-загадка «Очаровательная красавица» и мемуары «На путях жизни и творчества». В 2010 г. его роман «Дас Фатерхаус» вошел в список ста лучших книг России. В ближайшее время ожидается издание четырехтомника «Жизнь Тарханова». Начитана аудиокнига «Зверь из бездны».

Интерес к писателю растет не только среди издателей, но и среди филологов и литературоведов. Первая крупная международная научная конференция, посвященная творчеству Чирикова, прошла в Москве в 2007 г. Она объединила исследователей из России, Украины, Чехии и

США и придала исследователям творчества Чирикова решающий импульс. Литературное наследие широко освещалось в последние годы на конференциях в Москве, Нижнем Новгороде, Казани, Самаре, Вене, Брно, Белграде и Праге.

В 2011 г. потомки писателя открыли Литературный музей Чирикова в Нижнем Новгороде. Там многочисленные документы, рукописи, макеты, украшения, плакаты, старые и современные издания произведений Чирикова на разных языках, личные вещи и портреты писателя и его семьи, которые свидетельствуют о многогранной жизни писателя. Работы известных русских живописцев, таких как Илья Репин, Иван Билибин, Григорий Мусатов, Николай Шлейн, Алексей Толстой, а также чешских и итальянских художников, автографы многих деятелей культуры, в том числе Ивана Билибина, Марины Цветаевой, Сергея Рахманинова, Федора Шаляпина и Дети Льва Толстого будоражат воображение. Потомки воспроизвели обстановку квартир Чириковых в Петербурге и Праге. Музей стал местом встречи студентов, преподавателей, ученых, художников, музыкантов и всех, кто интересовался жизнью и творчеством Чирикова.

В Нижнем Новгороде установлены две мемориальные доски, которые увековечили имя Евгения Чирикова: на его доме, где писатель жил и работал с 1902 по 1904 гг., и в музее Максима Горького.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что работа переводчиков в области литературных контактов нельзя переоценить. Есть надежда, что после бурного успеха в Германии роман заинтересует и литературных деятелей из других стран.

Библиографический список

- Чириков, Е. *Об авторе: Е.Н. Чириков* // Чириков, Е. *Зверь из бездны: Поэма страшных лет*. Минск, 2000, 323–360.
- Пильский, П. *Однокашник Ильича. Писатель Евгений Чириков нашёл последний приют в чешской земле*, Русская Прага, 2014. <https://www.prague-express.cz/society/182-main-news/49456-2014-10-02-22-19-08>
- Командорова Наталья Ивановна «Чисто русская уютность» Евгения Чирикова <https://culture.wikireading.ru/hsvzHtGV9i>
- Чириков Е. *На путях жизни и творчества. Отрывки воспоминаний* / Вступ. ст, публ. и примеч. А.В. Бобыря // Лица. Биограф. альм. М.; СПб., 1993. Вып. 3. 281–416.
- Ермолаев, И. *История Казанского университета. 1804-2004*. Издательство Казанского университета, 2004.

- Бобырь, А. *Чириков в Чехословакии*. Литературная страница русской акции. ОРЕКА IV, 1994. https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/116353.pdf
- Чирикова, В.Г. *Певец русской провинции* // Чириков Е.Н. *Вниз по Волге-реке. Легенды и были*. Нижний Новгород, 2004, 7–19.7.
- Кранихфельд, В. *Литературные отклики: Бард русской интеллигенции* // Современный мир, 1911. № 12.
- Измайлов А.А. *Стойкая вода: Литературный портрет Е.Н. Чирикова* // Измайлов А.А. *Пестрые знамена: Литературные портреты безвременья*. М., 1913, 179–197.
- Любимова, М. Ю. *Драматургия Евгения Чирикова и русская сцена 90-х гг.* // Русский театр и драматургия эпохи революции 1905–1907 годов. Л., 1987, 34–57.
- Любимова, М. Ю. *Материалы к истории создания пьесы Е. Н. Чирикова «Легенда старого замка» («Черная смерть»)* // Исследование памятников письменной культуры в собраниях и архивах Отдела рукописей и редких книг: Сб. науч. тр. / ГПБ. Л., 1988, 143–150.
- Дисковед, А. *Пьесы Е.Н. Чирикова в контексте русской драматургии первой трети XX века* // Вестник Полоцкого государственного университета № 4, 2020, 18–23.
- Чириков, Е.Н. *Зверь из бездны: роман, повести, рассказы, легенды, сказка* / Вступ. ст., сост., подгот. текста и примеч. М.В. Михайловой. СПб., 2000.
- Tschirikow, E. *Das Tier aus dem Abgrund*. Elisor-Verlag, 2022.
- Чириков, Е.Н. *На путях жизни и творчества. Отрывки воспоминаний* / Вступ. ст, публ. и примеч. А.В. Бобыря // Лица. Биограф. альм. М.; СПб., 1993. Вып. 3, 281–416.
- Hansen V. *Aus Privatkorrespondenz*. Essen. 2022.
- Brinton, C. *Nietzsche*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1941; reprint with a new preface, epilogue, and bibliography, New York: Harper Torchbooks /The Academy Library, 1965.

NOVEL "THE BEAST FROM THE ABYSS" BY EVGENY CHIRIKOV: COMPLEXITIES OF TRANSLATION

The article explores the difficulties of translating the novel *The Beast from the Abyss* by Evgeny Chirikov into other languages. Certain realities, that are associated with the period of the Civil War in Russia, are not the main obstacle to an adequate translation. Much more difficult are the stylistic features of the work, which is characterized by polyphony, a mixed linguistic picture. Although “*The Beast from the Abyss*” is an example of realistic military prose, the text reads like a symbolist one. It is not always possible to draw line between them. Analyzing the recent translation of the novel into German, we can conclude that the strategies chosen by Christine Hengevoß can be considered quite justified. Sacrificing some features of the original, she manages to adapt the text for the German reader. The Czech translation of the novel made during the writer’s lifetime takes into account the realities of the 20s century. The German

translation was made in 2022, 100 years after the events of the book, that's why it requires additional comments, explanations, intentional omissions. This is what allows Christine Hengevoß to make the novel relevant, correlated with modern events.

Гордана Алексова

gordana.aleksova@flf.ukim.edu.mk

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

ПРИНЦИПОТ НА НАУЧНОСТ – ПОВРЗУВАЊЕ НАУЧНИ КОНЦЕПТИ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

Во трудот е претставена важноста на принципот на научност во наставата по македонски јазик, прикажан низ можноста за функционално поврзување на психологијата, педагогијата, лингвистиката и дидактиката. Се разгледува обединувањето на: 1. когнитивните структури (структурите на знаење), 2. интерактивните модели, 3. принципот на синтагматски и парадигматски односи во јазикот и 4. комуникативниот пристап во наставата по македонски јазик. Апликативната вредност на идејата за поврзување различни научни концепти во наставата е предочена низ начинот за наставна реализација на содржинските структури на еден интерактивен модел заснован на проблемска настава.

Клучни зборови: македонски јазик, настава по македонски јазик, когнитивни структури, интерактивни модели, синтагматски односи, парадигматски односи, комуникативна настава

Во трудот ќе биде претставена дисциплинарната мултивалентност на наставата, прикажана низ можноста за функционално поврзување разни научни концепти во наставниот процес по македонски јазик. Ќе биде прикажано обединувањето на јадрените елементи на четири научни теории со различен предметен произлез – од психологијата, од педагогијата, од лингвистиката и од дидактиката. Имено, ќе биде прикажано нивното практично отелотворување во живи наставни ситуации на часовите по македонски јазик, предочени низ реализација на содржинските структури на еден интерактивен модел, поставен на принципите на проблемската настава.

Првата научна компонента искористена при поврзувањето повеќе научни концепти во наставни цели произлегува од поврзаноста на наставата со психологијата. Таа се поврзува со идејата за когнитивни структури, преземена од Теоријата на конструктивизмот на Џером Брунер, според која учењето е активен процес во кој оние што учат се способни да формираат нови идеи врз основа на своето моментно и своето минато знаење.

Когнитивните структури се дефинираат како ментални процеси што на ученикот му овозможуваат организирање искуства и извлекување значења од нив, на тој начин што овозможуваат да се употребат и да се надминат информациите со кои веќе располага ученикот, па со нивна помош и со помош на новите информации да се конструираат нови знаења, способности и ставови. Всушност, когнитивните структури се можност за конструктивно надградување на постојните знаења со нови квалитативни и квантитативни образовно-воспитни содржини. Овој концепт во наставата наоѓа свој одраз, меѓу другото, и во принципот на системност и последователност, т.е. во начелото за логично и редоследно нараснување на наставните содржини низ целата наставнопрограмска скала, од наставна ситуација, преку наставна единица, поттема и тема, тематска целина и тематско подрачје, до наставен предмет. Според теоријата на когнитивни структури, севкупните програмски содржини на еден наставен предмет претставуваат макроструктура во којашто се групирани поголеми и помали структури на знаења (Bruner 1999: 17-33). Определувањето на критериумите за структурирање на знаењата е многу флексибилно и може да се менува според потребите на наставните ситуации и на крајните наставни цели. Се разбира, тоа мора да биде дел од осмислен систем на идеи и задачи на наставниот процес, а структурите на знаења треба да се вградат во наставната практика како органски дел на наставните содржини. Распоредувањето на наставните содржини според принципот на когнитивни структури се планира за подолг временски период, т.е. влегува во задачите на годишното планирање на наставните активности. Тоа им дава слобода на наставниците различно да ја осмислуваат наставата, меѓутоа, постојано мора да се води сметка за меѓусебното интегрирање и синхронизирање на наставните содржини во трите димензии на пренесување на знаењата: редоследот, екстензитетот (широчината) и интензитетот (длабочината) (Poljak 1985: 115-123). На примерот на наставниот предмет Македонски јазик, еден од можните принципи на распоредување на наставните содржини во когнитивни структури е системот, т.е. хиерархијата на јазичните единици од најниска до највисока: фонема – морфема – збор – синтагма – проста реченица – сложена реченица – текст. Секоја од овие когнитивни структури може да биде поделена на помали структури на знаења, според различни признаци, значења и функции. На пример: а. во когнитивната структура *збор* можат да се изделат когнитивните потструктури според поделбата на зборовни групи, според лексичките значења на зборовите, според зборообразувачките модели, според видовите речнички статии, според функцијата во реченицата итн.; б. во когнитивната структура *ре-*

ченица можат да се изделат когнитивните потструктури проста реченица, сложена реченица, реченични членови, сврзнички реченици, безврзнички реченици, зависноносложени реченици, независносложени реченици итн.

Педагошкиот елемент имплементиран во групата научни концепти за кои зборуваме е теоријата на интерактивни модели, која и во текот на 21. век е подеднакво актуелна и функционална како тогаш кога се појавува во наставната теорија и практика, во последните две децении на минатиот век. Причината поради која овој научен концепт не губи од актуелноста е, пред сè, неговата поставеност на основите на активната настава, што подразбира активно и творечко вклучување на учениците во активностите на часот и во процесот на учење. Концептот за интерактивните модели за оваа пригода е преземен од искуствата на македонските педагошки истражувања, поконкретно, од учењето на Елизабета Томевска-Илиевска. Според неа:

... Интерактивните модели се своевидни дидактички модели конципирани врз одредени дидактички принципи. Во нив учењето се сфаќа како активен процес, а подучувањето како двонасочна позитивна комуникација. Тие се универзални, во смисла на нивно применување во наставата на различни образовни степени, различни возрастни групи и различни содржини. Интерактивниот модел е секогаш добро структуриран, а одделните структурални сегменти се добро артикулирани во сеопфатниот концепт на моделот. Поставувањето на структурата е првиот чекор во процесот на подготовка на моделот. Во таа фаза последователно, тргнувајќи од темата и од целите, се определуваат определени видови активности кои ќе бидат во функција на нивното остварување. Се определува времето на реализацијата, опремата, средствата за наставникот, помошни материјали за наставникот, помошни, додатни и работни материјали за учениците и материјали за активности. Основата на интерактивниот модел ја сочинува интеракцијата, која се одвива во хоризонтална и вертикална насока. Таа е фиксна основа на сите активности. Интерактивниот модел, како еден вид дидактички модел, не мора секогаш да се совпаѓа со времетраењето на еден наставен час. Напротив, моделите најчесто ги надминуваат строгите временски граници на наставните часови. Сепак, структурата на интерактивните модели (како и структурата на часот како најмала единица на наставната работа) е добро артикулирана и составена од постојано присутни елементи. ... (Томевска-Илиевска 2015: 15-73).

Поимот *интерактивен модел* во нашата идеја го зазема местото на востановениот поим *наставна единица*, што од ниеден аспект не ги става под сомневање прифатеноста, важноста и иднината на наставната

единица, како најмала и основна форма на воспитно-образовниот процес. Напротив, таа продолжува да постои и да се развива како главен организациски и хронометарски модел на реализација на наставните содржини во наставната практика, а во случајов е и дел од интерактивниот модел, кој се реализира низ повеќе часови/наставни единици планирани засебно, но како органски дел на целите и задачите на интерактивниот модел. Интерактивниот модел се покажа приспособлив на потребите на нашата идеја за: а. поврзување наставни содржини од различни тематски подрачја и од различни образовни степени и фази; б. поттикнување на интересот и на активностите на учениците преку неформални начини на организирање на наставниот процес; в. определување на наставната тема или на тематската единица и на наставните цели во согласност со актуелните потреби на наставата и со севкупните реализирани содржини, а не со содржините кои се на ред да се реализираат според распоредот во наставната програма; г. продолжување на активностите од интерактивниот модел на толку наставни часови колку што ќе бара наставната ситуација; д. поттикнување и одржување, т.е. траење на интеракцијата на часот/часовите, како основна форма на реализација на наставата и ё. разбивање на еднообразноста на часовите по македонски јазик и спроведување нови, интересни и функционални форми на поврзување и синтетизирање на наставните содржини, независно дали се работи за повторување или за реализација на нова наставна тема.

Лингвистичката компонента внесена во претставување на наставните содржини како когнитивни структури е Сосировиот принцип за синтагматски и парадигматски односи во јазикот (De Sosir 1989: 146-154). Поаѓајќи од принципот за синтагматски и парадигматски односи, јазикот претставува низа од знаци распоредени во структури на јазичната оска на синтагматските односи. Секој знак во структурите и секоја структура во реченицата придонесува за значењето на целината. Претставувањето на когнитивните структури во наставата по јазик треба да се заснова на значењето на двете димензии при структурирањето на исказот – принципот на селекција и принципот на комбинација, што е особено важно и исклучително чувствително прашање во наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин јазик. Парадигматската оска на селекција и самата претставува сложен систем на когнитивно структури; таа не е составена само од лексика, тука е сложениот гласовен, интонацискиот и акцентентниот систем на еден јазик; тука се морфолошките и зборообразувачките модели; тука се и семантичките, дијалектните, а уште повеќе и стилските разновидности; тука се и дијахронијата и синхронијата на

јазикот; тука е и системот за правилно пишување; тука се, ако сакаме, и говорните чинови, т.е. безбројните комуникациски ситуации што планирано или непланирано треба да му се случат на секој корисник на еден јазик. Тука, на вертикалната оска на парадигматските односи е сè што чека да биде избрано (затоа е и оска на селекција), да биде искористено од изучувачот на јазикот и да биде ставено во погон во живиот јазик. Тоа ќе се направи на хоризонталната оска на синтагматските односи, каде што избраниот јазичен материјал ќе се комбинира во јазични единици од повисок ранг – синтагми, реченици и текст, приспособени на комуникациските потреби на корисникот на јазикот. Накусо, парадигматската оска е оска на формата на јазичната граѓа, синтагматската оска е оска на нејзината функција. Овде ќе се обидеме таа функција да ја претставиме низ комбинирање на многубројните когнитивни структури што се испреплетуваат во наставата по македонски јазик во состав на интерактивен модел за зборот како когнитивна структура, заснован на проблемска настава. Во сета комплексност од јазични единици и начини за нивно поврзување, комуникативниот пристап на часовите е од суштинско значење. Селекцијата и комбинацијата на јазичните единици во наставата по јазик се управувани и од степенот на познавање на јазикот, што доаѓа до израз во наставата по македонски јазик за учениците со друг мајчин јазик.

Вклучувањето на дидактиката во научната основа на наставниот процес е разбирливо самото по себе, но и кога се има предвид мултидисциплинарноста на наставата по македонски јазик, што доаѓа до израз во нејзината способност, можност и потреба да презема концепти од разни научни дисциплини и да ги вградува, да ги комбинира и да ги приспособува на конкретните наставни и комуникациски потреби на часот, во функција на градење и развивање убав јазичен израз кај учениците и кај изучувачите на македонскиот јазик. Во таа смисла, комуникативниот пристап во наставата по македонски јазик е од суштинско значење. Тој се огледа во интерактивноста на часовите, која симулира комуникациски ситуации од животот, со цел учениците полесно да ги разберат и да ги совладаат јазичните особености, т.е. да стекнат јазични способности и вештини што ќе им овозможат приспособување на јазичниот израз на разни комуникациски ситуации и развивање на свеста за постојано надградување на комуникациските компетенции. Во наставата по македонски јазик како странски комуникативниот метод на часовите многу често претставува единствена можност за вклучување на изучувачот во жива јазична ситуација. Во комуникативната настава по јазик интеракцијата се јавува и како средство и како крајна цел на учењето. Реалните ситуации од животот преточени во

комуникациски наставни ситуации, а реализирани преку интерактивноста на наставникот и изучувачот/изучувачите или на изучувачите меѓусебно е еден од најсигурните начини за градење на способноста за општење на македонски јазик во разни комуникациски ситуации во животот.

Како илустрација за поврзувањето на научните концепти во наставата по македонски јазик, избираме да ја претставиме неговата апликативна вредност во наставата по македонски јазик, преку претставување наставен интерактивен модел поставен на концептот за когнитивни структури врз проблемсконаставна подлошка.

Интерактивниот модел заснован на проблемска настава го покажува процесот на решавањето на проблемската ситуација што е вградена во интерактивниот модел *Зборот како синтаксичка когнитивна структура*.

Суштината на проблемската настава се состои во насочувањето на интелектуалните способности на учениците кон творечки активности што ќе придонесат за решавање на проблемите поврзани со совладувањето на наставните содржини. Проблемот се дефинира како наставна ситуација за чие успешно реализирање не се доволни само знаењата со кои учениците располагаат до тој момент, туку и знаењата со кои во процесот на истражувањето дополнително ќе се стекнуваат и ќе ги надградуваат на постојните. Проблемска ситуација може да се појави или да се бара многу често и во многу различни наставни ситуации, како што се: отежнатото разбирање и совладување некоја наставна содржина од страна на учениците; долгот и отежнато или неуспешно решавање некоја задача; отежнатото меморирање важни податоци или погрешната употреба на некој стручен термин; спроведувањето истражувачки активности без доволно податоци или алатки; поставувањето прашање или барање помош од страна на учениците за надминување критични точки при совладувањето на некоја содржина; постоењето несигурност, сомневање или колебање кај учениците во текот на разговор за некоја наставна содржина, при нивна усна или писмена проверка итн. Овој интерактивен модел функционално ги спроведува идеите за учење на Брунеровата теорија за инструкции, и тоа: а. главната инструкция е пренесена во форма на проблем за решавање, б. учениците самостојно истражуваат, заклучуваат и ги применуваат знаењата, в. наставникот ги следи истражувачките активности и селективно додава нови инструкции за решавање на проблемот и г. самостојните активности на учениците се во духот на индивидуализација на наставата.

Поставувањето на проблемот како цел на наставните активности најчесто го прави наставникот, но на тоа можат да се насочат и учениците, кои во определен временски период ќе бидат поставени во улога

на набљудувачи на некоја наставна содржина што создава потешкотии во еден наставен контекст. Проблемот можат самостојно и самоиницијативно да го постават и учениците, доколку проблемската настава е често застапена на часовите и е дел од нивните наставни навики. Независно од кого ќе произлезе идејата и кој ќе го дефинира проблемот, активностите поврзани со неговото решавање се обврска на учениците, која ја исполнуваат индивидуално или групно. Решавањето на проблемот има статус на истражувачко учење во теориите за учењето, зашто претставува комплексен спознаен процес, насочен кон постигнување на целта, коешто не е можно на ниеден друг начин (Mayer&Wittrock 2006: 287). На поставувањето на проблемот му претходи фаза на подготовка, кога наставникот става на проверка некоја наставна ситуација за која смета дека може да се развие во проблем. Следната фаза е создавањето проблемска ситуација. Во оваа фаза наставникот намерно создава наставни ситуации кои ја отежнуваат реализацијата на наставните содржини, за учениците полесно да го препознаат проблемот. Од ова ќе произлезе согледувањето и дефинирањето на проблемот, како следен чекор во организирањето на активностите. Работата на учениците, во индивидуална или во групна форма, продолжува во правец на изнаоѓање начини за надминување на причините кои го отежнуваат наставниот процес. Проблемот влегува во фазата на инкубација, којашто е проследена со интензивни интелектуални и истражувачки активности на учениците, од кои произлегуваат една или повеќе ситуации на 'еурека', т.е. на откривање можности за успешен исход на истражувачкиот процес. Во овој момент започнува решавањето на проблемот или придвижувањето на учениците „од незнаење кон знаење како да се реши проблемот“ (Mayer 1995: 64).

Анализата на решенијата и на резултатите е следната фаза кон решавањето на проблемската ситуација, по која следува претставувањето на резултатите и усвојувањето на правилното решение. Овој дел од активностите се одвива на час, преку фронтална форма на работа и со него завршува процесот на решавањето на проблемот. Изобилството од информации и идеи до кои учениците доаѓаат во текот на истражувањето и во меѓусебното разменување искуства, многу лесно може да доведе до застранување од правиот пат кон решението или до проширување на полето за истражување. За избегнување на ваквите нефункционални моменти во работата е задолжен наставникот, кој мора постојано да ги следи учениците во процесот на решавање на проблемот. Од тој аспект, поприфатлива е групната форма на работа. Интеракцијата на релација ученици-наставник е корисна за двете страни – на учениците им влева

сигурност и им помага во изборот на правилните постапки за решавање на проблемот, а на наставникот му овозможува увид во степенот и во начинот на совладаноста на наставните содржини од страна на учениците и препознавање на нивните способности и афинитети за содржините од наставниот предмет.

Проблемот што се поставува за овој интерактивен модел, произлегува од активностите и резултатите на претходни часови, на кои е согледана јазична содржина што наидува на пречки во процесот на прифаќањето од страна на учениците. Проблемот е формулиран и поставен како реченица, што е во согласност со барањата на проблемската настава за прецизна, концизна и јасна формулација на текстот кој треба да ги насочи учениците кон вистинското решение. Формулацијата на проблемот е следната: „Дали реченицата *Зборовише на зборови се низаи* е активна или пасивна?“ Интерактивниот модел е замислен и спроведен како дел од наставен час во III година на гимназиското образование. Наставната единица Активни и пасивни реченици е претходно реализирана. Проблемот е поставен на часот кога учениците решаваат задачи од претходниот интерактивен модел, при што на учениците им се посочени и упатствата за работа и е договорено да работат групно (во 4 групи) и секоја група да работи врз исти содржини; конечните резултати да ги објават по две седмици, а за активностите во текот на решавањето на проблемот да се консултираат со својот професор. Писмено упатство за активностите добива секој ученик и покрај тоа што се работи групно. Во реализацијата на целите на интерактивниот модел ни помага предметниот професор во чијашто паралелка ги спроведуваме активностите. Тој соработува со учениците во текот на работата и го реализира завршниот дел од активностите, т.е. претставувањето на резултатите и усвојувањето на точното решение на проблемот. Овие активности се изведуваат во наше присуство, низ фронтална форма на работа, а на почетокот од часот што беше предвиден за наставната единица *Вшоросшейени реченични членови*. Во продолжение се претставени изгледот на наставниот лист со упатствата за активностите на учениците (Прилог 1) и изгледот на работниот лист на професорот (Прилог 2).

Прилог 1

УПАТСТВА ЗА РЕШАВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ:

*Дали реченицата Зборовите на зборови се ниски
е активна или пасивна?*

- Повтори за:
 - морфологија – граматичките категории *преоднос* и *зало* на глаголот; предлози; личноповратната замена *се*;
 - синтакса – подмет, прирок, предлошки предмет, активни и пасивни реченици.
- Прочитај ги во Толковниот речник на македонскиот јазик толкувањата за глаголите:

измие / се измие
сјакува / се сјакува
йофали / се йофали
зајее / се зајее

- Глаголите употреби ги во активни реченици со следниот состав:
 - измие*: подмет - прирок - директен предмет
 - се измие*: подмет - прирок - предлошки предмет
 - сјакува*: прирок – директен предмет – прилошка определба
 - се сјакува*: прирок – прилошка определба
 - йофали*: подмет – прирок – директен предмет (лична замена)
 - се йофали*: подмет (лична замена) – прирок – предлошки предмет
 - зајее*: прилошка определба - прирок - директен предмет
 - се зајее*: прилошка определба – прирок
- Размисли со кои од овие глаголи може да се образува пасивна реченица, т.е. кои од активните реченици што ги состави можеш да ги преиначиш во пасивни!
 Се колебаеш ли во врска со некоја реченица или во врска со некои реченици?
 Ако е одговорот потврден, одговори на прашањето:
 Каков е според видот глаголот во таа реченица / во тие реченици?
- Образувај пасивни реченици од активните реченици за кои немаш колебање.
- Само со еден од повратните глаголи може да се образува пасивна реченица. Размисли со кој! Образувај пасивна реченица со тој глагол.
- Размисли уште еднаш за проблемското прашање!
 Помогни си со работниот материјал од којшто произлезе проблемската ситуација.
- Дали реченицата од проблемското прашање е активна? Што е подмет во реченицата ако е активна? Со кој глагол е образувана?
- Дали реченицата од проблемското прашање е пасивна? Што е подмет во реченицата ако е пасивна? Со кој глагол е образувана реченицата ако е пасивна? Ако е пасивна, реченицата преиначи ја во активна.
- Напиши го конечното решение на проблемот.

Прилог 2

РАБОТНИ БЕЛЕШКИ ЗА ПРОБЛЕМСКОТО ПРАШАЊЕ

Дали реченицата Зборовите на зборови се нисај е активна или пасивна?

1. Претпоставени активни реченици во врска со точка 3 од упатството за учениците:

*Дождој ќе ги измие улициите
Извиднициите се измија со дождовница.
Сѝакувај ги куфериите за на пѝи!
Ќе се сѝакуваме со филмска брзина.
Дирекѝорот ги ѝофали нив.
Тие се ѝофалија со наѝрадаѝа.
Пред одење заѝеавме и ѝесна.
Пред одење се заѝеавме.*

2. Пасивни реченици во врска со точка 5 од упатството за учениците:

*Улиците ќе бидат измиеени од дождот.
Нека ги бидат сѝакувани куфериите за на пѝи.
Тие беа ѝофалени од дирекѝорот.
Пред одење се заѝеа и ѝесна.
Пред одење беше заѝеана и ѝесна.*

Во текот на овие активности интензивно се разговара со учениците за синтаксичката и содржинската структура на активните и пасивните реченици и за начините на синтаксичкото претставување на односот вршител-трпитељ (поднесувач) на дејството.

3. Пасивна реченица во врска со точка 6 од упатството за учениците:

Извидниците беа измиеени од дождовница.

Учениците размислуваат за употребата на формата за пасивен залог од повратниот глагол *се измие* и за можноста за употребата на повратните глаголи во пасивни реченици. Во текот на дискусиите се доаѓа до правилно толкување на оваа реченица.

(Се претпоставува дека учениците ќе ја состават и реченицата: *Извидниците беа измиеени од дождовница*. Доколку се случи тоа, учениците низ дискусија ќе дојдат до правилното толкување за оваа реченица.)

4. За активностите од следните две точки учениците немаат упатства во наставниот лист.

Учениците се насочуваат да размислуваат и да одговорат дали објаснувањето за односот вршител-трпитељ (поднесувач) на дејството од претходната реченица важи и за реченицата:

Ќе бидеме сѝакувани со филмска брзина.

Размислувањата се насочуваат кон употребата на преодниот глагол *сѝакува* од граматички и од стилски аспект.

Активностите се олеснуваат со следните реченици.

*Ќе се сѝакуваме со филмска брзина.
Ќе бидеме сѝакувани со филмска брзина. (од нас самите)
Нашиот багаж ќе го сѝакуваме со филмска брзина.
Нашиот багаж ќе биде сѝакуван со филмска брзина. (од нас)*

*Ќе нè сјакуваат со филмска брзина.
Ќе бидеме сјакувани со филмска брзина. (од нив)
Нашиот баџаж ќе го сјакуваат со филмска брзина.
Нашиот баџаж ќе биде сјакуван со филмска брзина. (од нив)*

До правилното толкување и до точниот одговор учениците доаѓаат низ меѓусебни дискусии и низ дискусии со професорот.

5. Учениците се насочуваат на размислување зошто следната реченица не е пасивна и што може да наведе на мислење дека е пасивна:

Пред одење бевме заједени.

Оваа задача го насочува вниманието на формалниот аспект на реченицата, т.е. на формата на прирокот. Дискусиите ќе придонесат за правилното толкување на реченицата.

6. Решение на задачата од точка 8 во упатството за учениците:

Да, реченицата е активна. Подметт во реченицата е зборовише. Образувана е со глаголот се ниже.

7. Решение на задачата од точка 9 во упатството за учениците:

Да, реченицата е пасивна. Подметтот во реченицата е изоставен. Образувана е со глаголот ниже. Зборовише на зборови ги нижеме.

8. По усвојувањето на точното решение на проблемот, се поведува дискусија што е во функција на зборот како синтаксичка когнитивна структура. Дискусијата се наведува во правец на промената на синтаксичката функција на една иста лексема во рамките на толкувањето на дијалезата.

За илустрација служат следните реченици:

*Директорот ги пофали нив.
Тие беа пофалени од директорот.*

Во дискусијата учениците ја објаснуваат трансформацијата на активната реченица во пасивна и начините на синтаксичкото претставување на односите меѓу учесниците во дејството, т.е. на релацијата вршител-поднесувач на дејството.

Професорот ја дополнува дискусијата со следното објаснување во контекст на зборот како синтаксичка когнитивна структура:

а. некои зборови (когнитивни структури) за да се трансформираат од една реченична функција во друга во состав на две реченици со иста содржинска/семантичка, а со различна граматичка структура, потребно е само да ја сменат својата граматичка форма, т.е. да се пројават во друга своја збороформа (на пр.: *ише* – нив *ги*) и

б. некои зборови за да се трансформираат од една реченична функција во друга во состав на две реченици со иста содржинска/семантичка, а со различна граматичка структура, не е доволно да се пројават како самостојни збороформи, туку да стапат и во синтаксичка врска со други зборови/збороформи/когнитивни структури (на пр.: *директорот* – од *директорот*); се нагласуваат значењето на подвлечените зборови како лексеми, како збороформи и како реченични членови во состав на двете реченици и начините на нивното преминување од едно јазично ниво на друго – од сите јазични аспекти зборовите се подложни на промени; сите јазични пројави на зборот во реченицата ги обединува зборот како синтаксичка когнитивна структура, неговиот спознаен аспект е константен и важен за секој контекст – фонолошки, лексички, морфолошки, морфосинтаксички и синтаксички; се нагласува и важноста на предлогот *на* како синтаксичка когнитивна структура, наспрема неговата служба во состав на предлошкиот предмет.

Претпоставени придобивки од примената на методот на когнитивни структури:

а. полесно восприемање, разбирање, поврзување, изведување заклучоци и совладување на јазичните и метајазичните содржини од страна на учениците;

б. критичко и аналитичко размислување, полесно и побрзо откривање на јазичните врски и односи во речениците и во текстовите, како и свесен и творечки пристап на учениците кон граматичкиот, логичкиот, семантичкиот, фонетскиот, стилистичкиот и, воопшто, кон комуникацискиот аспект на јазикот;

в. подобрен писмен и устен јазичен израз на учениците, како резултат на нивното зачестено вклучување со пишување и зборување во интерактивноста на часовите; како резултат на приближувањето на јазичните содржини и комуникациските теми кон слушателите, на нивното ослободување од стегите на правилата и дефинициите, на нивната отвореност кон можностите на македонскиот јазик и на нивната самодоверба творечки и слободно да му пристапуваат во комуникацијата – ова покажува висок степен на оспособеност на слушателите за највисоката категорија на когнитивното учење, евалуацијата на знаењата;

г. подобро расположение кај учениците и наставникот, подобрена работна атмосфера и подобрен квалитет на интерактивноста во текот на часовите;

д. подобрен статус на наставата по македонски јазик и на македонскиот јазик во комуникацијата и во јавното општење.

Претпоставена слабост при примената на методот на когнитивни структури, која, всушност, не е само претпоставена, туку и искусена на часови по македонски јазик е субјективноста и застранувањето од страна на наставникот и на учениците, од едноставна причина што комуникативниот пристап и интерактивниот модел нудат бескрајни можности и „доволно време“ за постојано отворање нови теми и поттеми за разговор, независно дали се работи за јазични прашања или за општокомуникациски теми. Во такви услови, компетенциите на наставникот за управување со наставните ситуации на часовите треба да дојдат до израз и да се постигнат посакуваните резултати и квалитет на наставата во рамките на планираното време за реализација на интерактивниот модел.

Користена литература

- Томевска-Илиевска, Елизабета. 2015. *Интерактивни пристапи во наставата*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје.
- Bruner, Jerome S. 1999. *The Process of Education - A Landmark in Educational theory*. Harvard University Press.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-478. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467>
- Mayer, R. E., & Wittrock, R. C. 2006. Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. (287–304).
- Nunan, David (1991-01-01). “Communicative Tasks and the Language Curriculum”. *TESOL Quarterly*. 25 (2): 279–295.
- Poljak, Vladimir. 1985. *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb.
- Richards, Jack; Rodgers, Theodore (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 64-87, 113-128.
- J., Savignon, Sandra (1997-01-01). *Communicative competence : theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. McGraw-Hill.
- Savignon, S. (2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. https://www.academia.edu/7630071/E_D_I_Interpreting_Communicative_Language_Teaching
- Sosir De, Ferdinand. 1989. *Opšta lingvistika*. Nolit, Beograd.

THE PRINCIPLE OF SCIENCE – CONNECTING SCIENTIFIC CONCEPTS IN THE TEACHING OF MACEDONIAN LANGUAGE

The paper presents the disciplinary multivalence of the teaching of the Macedonian language, shown through the possibility of functionally connecting the core elements of four scientific theories with different subject outcomes - 1. psychology, 2. pedagogy, 3. linguistics and 4. didactics. According to the theory of cognitive structures (1), the teaching contents of a subject represent a macrostructure in which larger and smaller structures of knowledge are grouped. The interactive model (2), as a form of teaching organization, gives freedom and opens numerous opportunities for material upgrading and creative time extension of the existing teaching unit, and is based on the interaction in horizontal and vertical direction. The principle of syntagmatic and paradigmatic relations in the language (3) is the basis for structuring the language according to the principles of selection and combination, which is of fundamental importance in language teaching. The didactics (4), operationalized through the Communicative approach in the teaching of the Macedonian language is projected in the interactivity of the classes and in the acquired abilities and skills of the listeners for opening and involvement in live communication situations. The application value of the idea of connecting different scientific concepts in teaching is presented through the method of teaching realization of the content structures of an interactive model based on problem-based teaching.

Милан Вурдеља

milan.vurdelja93@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

НОВЕЛИСТИЧКИ ВЕНАЦ, РОМАН ПОД КРИНКОМ: НОВИ ЈЕРУСАЛИМ БОРИСЛАВА ПЕКИЋА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНО УСМЕРЕНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

Предмет овог истраживања је „готска хроника” *Нови Јерусалим* Борислава Пекића, сагледана као наставна јединица на часовима књижевности у гимназијама и, с тим у вези, анализирана с аспекта жанровских својстава, као пример поливалентности књижевног дискурса, коју ученици најупечатљивије увиђају у постмодернистичким текстовима. Збирка приповедака, новелистички венац и сижејно раслојен, слободније компоновани роман – три су жанровске одреднице које се подједнако аргументовано могу приписати Пекићевом *Новом Јерусалиму*. Аутор ће образложити избор оне коју у склопу наставног тумачења треба на изванредан начин фаворизовати. У складу са тим, у раду ће бити описани битни образовни циљеви и исходи наставе, нарочито они који се тичу интеркултуралног потенцијала наставне јединице, условљеног жанровским концептом збирке и рефлектованог на друге домене уметничког текста – на тематско-мотивски, наратолошки и идејни. Поменути опис подразумеваће, према познатим и верификованим методичким гледиштима, тумачење пет новела из Пекићеве збирке на диференцираним нивоима. Затим ће у кратким цртама бити објашњен дугорочни значај поменутих образовних исхода приликом ученичког разумевања постмодернистичке или позномодернистичке парадигме. Овај сегмент рада тицаће се и Пекићевог новелистичког венца *Време чуда*, као лектире за ученике првог разреда гимназије, али и дела Данила Киша и Милорада Павића, а која су заступљена у програмима наставе и учења у Републици Србији као део целине којој припада и *Нови Јерусалим*. Напоследку, ово истраживање требало би да потврди тезу Јована Делића по којој је *Нови Јерусалим* „квинтесенција Пекићеве поезије” и најзахвалније штиво за читаочево упознавање са најамбициознијим ауторским системом у српској књижевности.

Кључне речи и изрази: методика наставе књижевности, методологија наставе књижевности, Борислав Пекић, *Нови Јерусалим*, интеркултурални литерарни садржаји, жанр.

Импресиван по опсегу, али и мисаоном интензитету и уметничкој егзекуцији, опус Борислава Пекића је у програмима наставе и учења за гимназије општег типа, друштвено-језичког и природно-математичког смера у Републици Србији заступљен у првом и четвртном разреду, и то са, сходно неколиким критеријумима, сродним делима – романом *Време чуда* („Чудо у Јабнелу”) и новелистичким венцем *Нови Јерусалим* (в. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020: 9, 437, 441, 445). Интересантно је приметити да управо они безмало омеђују Пекићев књижевни рад: *Време чуда* је његов првенац из 1965. године, а *Нови Јерусалим* је објављен 1988, свега четири године пре пишчеве смрти.

С којим претпоставкама је *Нови Јерусалим* уврштен у лектуру за гимназијалце у завршном разреду, открива нам упутство из Програма наставе и учења за гимназије:

„Пет прича *Новой Јерусалима* које су писане псеудодокументарним стилем, такође су пример варирања једне истине о апсурдности и неуспеху човека и цивилизације, од античких времена до антиутопијске будућности, да сагради ново царство божје на земљи. Ученици треба да разумеју иронију овог приповедања, присутну најпре у самом наслову иза којег се сугерише антрополошки песимистично виђење да ни у уметности, ни у историји, ни у науци нема разрешења суштинских егзистенцијалних питања” (Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020: 438, 441, 445).

У овим реченицама сажете су књижевноисторијске и поетичке тенденције за које је *Нови Јерусалим* примеран текст. Истини за вољу, остаје отворено питање о постмодернистичким својствима овог Пекићевог остварења, а његовог стваралаштва у целини свакако. Постмодерно осећање света не манифестује се недвосмислено ни у наративном концепту збирке, ни у начину на који се третирају крупне, по провенијенцији модернистичке идеје или уверења у њој. Насупрот томе, многи се постмодернистички поступци, средства и технике затичу у обухватној структури и композицији књиге. Наведимо само фингирање хроничарске, но и полихисторске приповедне инстанце, преузимање и иронијско модификовање жанровских узуса, цитатност и псеудоцитатност, укључивање научне апаратуре у фикционални текст (фусноте у „Лучама Новог Јерусалима”), релативизовање дистинкције између аутора и књижевног лика („Свирач из златних времена”) и тесно везивање паратекстуалних елемената приповедака за њихова идејно-идеолошка тежишта.

Ипак, ово је питање за други рад и опсежније истраживање, али треба поменути да међу изучаваоцима Пекићевог дела не постоји једногласје по

овом питању, баш као што тумачи Кишове прозе, чија је *Енциклопедија мртвих*, заједно са Павићевим *Хазарским речником*, део исте дескриптивне деонице у цитираном правилнику, односно програму, нијансирано тумаче постмодерност његових дела.

Флуидност денотативног поља постмодерне као појма заправо је једно од његових најочљивијих својстава:

„На несрећу, 'постмодерно' је термин који је прикладан tout faire. Имам дојам да се он данас примјењује како коме падне на памет [...] прије се чинило да пристаје неким писцима или умјетницима који су дјеловали задњих двадесет година, а онда се мало-помало стигло до почетка стољећа, а онда још даље унатраг, и не престаје клизати, па ће категорија постмодернога ускоро стићи и до Хомера” (Еко 2004: 501).

Сагласно овоме, ни у наставном раду са најстаријим средњошколцима аспект обраде Пекићеве књиге који се тиче њеног везивања за књижевноисторијски период и у њој доминантну поетичку платформу не треба постављати као питање са једнозначним одговором, али ваља повластити видове постмодернистичког рукописа у њој. Исти доприноси запаженијим интеркултуралним сустицањима у тексту, јер постмодерна, више него епохе које јој претходе, открива пропустљивост симболичких граница:

„граница језика, субјективности, сексуалног идентитета и, можемо додати, системазације и униформизације. То преиспитивање (и чак пробијање) граница допринело је „кризи легитимизације” коју Лиотар и Хабермас (на различит начин) виде као део постмодерног стања” (Наџион 1996: 25).

Друга у програму назначена карактеристика Пекићевог *Новог Јерусалима* представља корисније упутство наставницима, као што подразумева интеркултуралну компоненту чак и онда када је наставник посебно не планира у оквиру методичког приступа збирци.

Већ читањем које је вођено истраживачким упутствима, читањем било интегралног дела, било одабраних новела, ученик се имагинативно измешта у удаљене историјске епохе и сели се на различите крајеве света. Редослед је следећи и комплементаран је редоследу новела у *Новом Јерусалиму*: Византија у 14. веку, Енглеска у 17. веку, Француска с краја 18. века, Београд из друге половине 20. века, хипотетичка будућност (2999. година) дата из перспективе кабинетског археолога који својом интерпретацијом налазишта, материјалних и нематеријалних, од Гулага прави рај на земљи.

Да би венац приповедака (в. Радоњић 2003) убедљиво довршио негативном утопијом, Пекић је морао, као што је то случај са целокупним његовим опусом, допустити да кроз текст прођу неколике цивилизацијске „струје”, а све део надређене, европске цивилизације: ромејска, западно-европска, балканска, источноевропска. Читајући *Нови Јерусалим* у складу са хронологијом новела, ученик промишља судбине: столара-уметника Думетријуса Кир-Ангелоса, Мегалоса Мастораса, обузетог мистичким естетизмом Византије; Цона Блексмита, инструисаног хистеријом и атмосфером линча као механизмима на којима почива „лов на вештице”, по пореклу западноевропски концепт; Жан-Луја Попјеа, човека који је јео, али није могао да сажваће смрт, вечитог анонимуса и страдалника под притиском великог идеолошког преврата западноевропског круга, потеклог из Француске револуције (једнакост, братство, слобода); пановског „свирача из златних времена”, фигуре својеврсног *doppelgänger*-а, претече пропалог песника у колоплету политичких преврата, а о ком Пекић сведочи у *non-fiction* маниру, као да пише о једној могућој верзији себе. Најпоследње, ту је и судбина археолога, који се, у пастишу научног извештаја под насловом „Луче Новог Јерусалима”, разоткрива као жртва диктатора и идеологије прогреса.

Који су фактори кохезије у тексту који има овако широк мотивски и интелектуални распон, а којим је Пекић, истовремено, „посведочио и своје умеће у градњи малих форми” (Микић 2004: 200)? Обраћамо се у првом реду питању жанра, те налазимо да би исто требало да учини и гимназијски наставник, осмишљавајући приступ *Новом Јерусалиму* као захтевној наставној јединици¹. У исти мах, увиђамо зашто је жанровско питање, постављено као битан интеграциони чинилац тумачења, неопходно довести у везу са интеркултуралним исходиштем Пекићеве имагинације.

Такве су провенијенције већ и наслов и поднаслов пишевог дела које разматрамо у наставном окружењу. Естетика готског, назначена у поднаслову којим се образлаже и композиција дела („готска хроника”), пре свега се везује за англофоне књижевности. Преузимање једног од централних појмова из *Ошкривења Јованог* за наслов збирке, потом и цитирање последње књиге *Новог завета* у мотоу за њу, представља јасно, а доцније ће се видети и полемичко окретање према наднационалном, јудеохришћанском изворишту савремене цивилизације.

¹ У прилог овоме говори и методичка апаратура коју уз уметнички текст затичемо у неким од нових издања читанки (в. Сувајџић, Ђурић и др 2021: 305–319; Бајић, Павловић, Мркаљ 2021: 270–277).

Зашто, дакле, новеле из *Новог Јерусалима*, мимо својих, или у сусрет својим аутономним значењима, образују целину вишег реда, по неким својствима и романескну? Осим индукованим значењима, о којима је говорио и писао Јован Делић (в. <https://www.rts.rs/radio/radio-beograd-3/1839786/jovan-delic-novi-jerusalim-borislava-pekica.html>), новеле су прожете заједничким, априорно приложеним симболичким описима бића ватре, воде, ваздуха, земље и метала. Из тога проиходи заједнички принцип по ком сви протагонисти, антијунаци, маркирају судар идеологија, историјских матрица и великих наратива са појединачним искуством², тако да је исход трагичан или трагикомичан. Новелама су заједнички и лајтмотиви свирача, инструмента, фруле и Панове фруле, чије сложено значење исконског искуства превођења из живота у смрт, и обратно, тек донекле може бити откључано тумачењем само једне, тј. ма које новеле из *Новог Јерусалима*.

Мотои у овом новелистичком венцу, као незенамарљив предмет тумачења са ученицима не могу се у одговарајућој мери тематизовати без предзнања и обавештености о културноисторијском асоцијативном пољу из ког проистичу. Са њима у вези треба обратити пажњу на године које и јесу и нису саставни део наслова новела: њиховим навођењем *Нови Јерусалим* се успоставља као хроника, и не само као хроника (в. Брајцар 2009) те се сугерише значај времена и места, каткад и правог хронотопа за који се везује дати наратив.

За све речено довољно је илустративан мото за „Човека који јео смрт”. Осим што је један из низа примера ироније у Пекићевом поступку – иначе изражене у разним регистрима – овај мото, „песма из 1793”, неодвојив је од атмосфере колективне панике и превратништва из периода 1789–1795. године у Француској. Одатле је уводно спољашње локализовање и те како потребно укључити у најужи избор методичких радњи на часу интерпретације новеле, а ради мотивисања ученика и симултаног успостављања корелације са градивом из Историје у трећем разреду гимназије, пожељно је коришћењем визуелних наставних средстава у чулно и асоцијативно поље ученика увести амблеме Француске револуције: приказ гиљотине, триколоре, зидина Бастиље и сл.

² Снажна динамика између индивидуалистичког и колективистичког социјалног принципа, као важна тема у Пекићевој књизи, мора у наставном тумачењу постати литерарни проблем. Одатле се чини да је из дугог низа концепата и теоријских система посвећених култури и интеркултуралности, а на примеру *Новог Јерусалима* као наставне јединице, најважније размишљати о освешћивању ученика када је реч о дихотомији индивидуализам : колективизам. Она се на различите начине испољава како у појединачним културама, тако и у простору њихове размене и разлика, и управо је као таква једна од четири културне димензије које је образлагао социјални психолог Гирт Хофстед (в. Gilert, Hadži-Kela i др. 2005: 23).

Разуме се да школска обрада Пекићеве књиге тражи бар деведесет минута наставног времена у учионици, као и комбиновање бар два, а најпримереније сва три нивоа обраде. У складу са заступљеношћу новеле „Човек који је јео смрт” и у наставним програмима који су претходили данас важећем програму за гимназије, управо се она, тим више због готово свих за новелистички венац значајних поступака што их је сабрала у себи, без сумње у пракси најчешће бира за целовито интерпретирање. Злосрећна судбина главног (анти)јунака приче, Жан-Луја Попјеа, развијена је из анегдотско-алегоријског језгра (мотив једења смртних пресуда), вишеструко је иронизована (Попје као Неподмитљиви, Робеспјер „у малом”, али и као инверзија Робеспјера која ће с њим скончати истог дана), убедљивије је предочена захваљујући паралелизму са судбинама епизодних ликова те је проткана симболима са мањим или већим архетипским залеђем (вода, вретено, оштрица гиљотине). У претежном делу приче декор Прве Француске Републике учинковито употпуњује карактеризацију и делање главних ликова, везујући их колико за кључни тренутак из историје француског народа, толико и за цивилизацијску прекретницу Европе, имајући у виду еманципаторско завештање Француске револуције.

С обзиром на невелики број новела које чине *Нови Јерусалим*, наставник свакако треба да примени препознатљиву и практично проверену методичку концепцију тумачења збирке приповедне прозе у школама, засновану на осврту, приказу и интерпретацији као нивоима обраде које је образлагао Милија Николић (в. 2012: 390–401), а у светлу обраде реченог жанра прецизирала Љиљана Бајић (Бајић 1994: 23–26). У овом случају, могуће је и пожељно да се предност да приказу и интерпретацији. Тако треба, у складу са жанровским претпоставкама новеле „Отисак срца на зиду”, која једина поседује мноштво елемената готске/готичке естетике, односно новеле „Човек који је јео смрт”, која је репрезентативна за Пекићево гледиште на „усређитељске” друштвене концепције, одабрати једну од њих две за предмет интерпретације. Уколико се у тој улози нађе хроника о Џону Блексмиту, смештена у миље протестантске, тачније англиканско-пуританске заједнице из средине 17. века, ученици добијају прилику да се имагинативно измeste у културноисторијски простор који им није најближи, али им је махом познат из сфере популарне културе (филмске, књижевне, стриповске), или им је управо прва асоцијација на њега фраза „лов на вештице”. Карактеристике које ову новелу препоручују за ниво интерпретације умногоме су подударне већ побројаним одликама „Човека који је јео смрт”. Штавише, рекло би се да су модуси ироније у причи о Џону Блексмиту још тамнији, у складу са тим и илустративни

за антрополошки песимизам који прожима читаву књигу, али су исто-времено одраз или антиципација Попјеове судбине. О репрезентативним вредностима новеле „Отисак срца на зиду” речито говоре и најизраженија атмосфера готске приче у Пекићевом венцу, „страва и ужас” који еманирају из Блексмитовог фанатизма и индоктринираности, али и општа места жанровске књижевности. Мислимо на елементе мистерије, на упечатљив заплет, *suspense*, те на бизарне ситуације, међу којима је најпотреснија она у којој Блексмит показује сопствену мајку не би ли потврдио таленат за проналажење демона.

Приказ је упутно планирати у двоструком захвату који би подразумевао анализу битних својстава новела „Мегалос Масторас и његово дело” те „Свирач из златних времена”, сродних према томе што поседују елементе савремене параболе о уметнику.

Дијалектика стварања, која претпоставља не само преобразбу предмета стварања, него и ствараоца који је део целокупног процеса, ишчитава се са свих страница новеле „Мегалос Масторас и његово дело”. Интригантно је то што је у њој Пекић атмосферу готске хронике проткао византијском, односно ромејском духовном климом. Балканско тле, то јест балканска средина, у аутофикционално заснованој новели „Свирач из златних времена” такође је попрिште граничних ситуација, односно подвајања стварности и фигуре уметника у њој. Ту фигуру, уважавајући првенствено дидактичка начела поступности, условности, економичности и рационализације, наставник треба да користи као повезницу за осврт на две поменуте новеле у истом „захвату”. Сагласно овоме, једну од опсервација у деоници часа која се непосредно тиче претпоследње новеле *Новог Јерусалима* треба узети за премису критичког става ученика према тоталитарним државним системима двадесетог века, који су под паролама, како приповедач вели, „Обнове и Изградње” (Пекић 2004: 122), довели до омасовљења феномена дисидентства. Песник је у Пекићевој причи-сведочанству представник индивидуалистичке свести, „уметник у гладовању” како би приметио Кафка, а мотив жртве зарад унутрашњег позива и дела, прожет са мотивом прошлости која прогони, поредив је са изједначеношћу Мегалоса Мастораса са својим ремек-делом, јединственом столицом седећи у којој је и дочекао смрт. То што „Свирач из златних времена” захваљујући метапоетичким коментарима и тањењу границе између Пекићевог хроничара и Пекића као грађанског лица у одређеној мери „излази из општег тона и атмосфере остварене у *Новом Јерусалиму*” (Ahmetagić 2019: 4), у настави може бити преиначено у погодност. На пример, у оквиру истраживачких задатака, могуће је приложити кратке,

интригантне одломке из новеле, тако актуелизујући мотивисање опрекама (Николић 2014: 262–263).

Новела „Луче Новог Јерусалима”, чији уметнички квалитети толико зависе од поступка емуляције научног дискурса (инкорпорирани речник „новоговора” у Гулагу и фусноте), али која читаоцу пружа најгорчу иронију која се граничи с апсурдом, треба да буде предмет вишеструких осврта на двочасу обраде *Новог Јерусалима*. У оквиру њих не би смео изостати мото, наиме неколико реченица из *Архивелага Гулаг* Александра Солжењичина, вишетоног, капиталног дела које као да је морало да се успостави као преамбула за причу каква је она под насловом „Луче Новог Јерусалима”. Информисање ученика о силини рецепције коју је Солжењичиново дело, као какво откровење за многе читаоце света, имало у другој половини двадесетог века, као и о његовом одјеку на источноевропском и јужнословенском простору, свакако може бити мотивишуће за разговор о травестијом и иронијом премреженом, дистопијском свету Пекићеве новеле. Подстицање ученика на свесну активност приликом заједничког обажшњавања појма *омаж* није безначајно када је реч о богаћењу њиховог активног вокабулара.

Том приликом се може проширити и корпус функционалних појмова, односно термина чија значења ученици треба да утврде, односно да их примењују у различитим контекстима ван учионице, контекстима који су често нужно интеркултурални. Такви су појмови, на пример: стаљинизам, гулаг, репресија, тоталитарно друштво, слобода говора, људска права, „новоговор” (с могућим освртом на Орвелов роман *1984*) и сл.

Структурираност школске анализе Пекићеве књиге, овакве каквом смо је описали, призива могућност синтезе у садејству са компаративном методом, односно кроз осврт на „Чудо у Јабнелу” из *Времена чуда* и на концепцијску сродност *Новог Јерусалима* са *Енциклопедијом мртвих* (истим поводом може бити поменуто и *Гробница за Бориса Давидовича*). Речима Божа Копривице: „Никад Киш и Пекић у поступку, у ритму, у дисању нису били ближе” (в. <https://fenomeni.me/megalos-mastoras-tema-pekic/>).

У интервјуима је Пекић у више наврата варирао доживљај сопствене прозе као антрополошке мисли у уметничкој форми, а за себе тврдио да је писац идеја, да пре него што приступи карактеризацији ликова, њихових делокруга, заплета и наративне окоснице романа или приповетке уопште, зна коју и какву идеју жели да саопшти. Речима самог аутора: „Прво градим идеју, а тек после карактере који ће је кроз причу спровести, или у њеном литерарном формирању учествовати” (Пекић 2012: 175).

Због тога су и Пекићева дела која овде коментаришемо – једно новелистички венац, а друго (*Време чуда*), са много чвршћом аргументацијом, роман – од почетка до краја подређена минуциозном обликовању по правилу песимистичних идеја, као последице ауторове митомахије (в. Милошевић 1996). Она увек, па и у случају *Новог Јерусалима*, уместо нихилистичког става нуди хируршки прецизно упозорење поводом застрањена цивилизације, често узрокованих хришћанским митом (уп. Милошевић 1996: 108). Да би се у наставном тумачењу досегла ова идејна резултанта, потребно је ученицима пружити све неопходне изворе из сфере историје и историје уметности, сва усмена објашњења политичке и религијске позадине (протестантски, пуритански фанатизам у новели „Отисак срца на зиду”, јакобински терор у новели „Човек који је јео смрт”, прилике у постстаљинској, титоистичкој Југославији у новели *Свирач из златних времена*, или терминологија и номенклатура стаљинистичке доктрине која се у „Лучама Новог Јерусалима” иронично третира).

Уверили смо се да је у *Новом Јерусалиму* опцртан културолошки круг знатног пречника. Због тога обрада ове наставне јединице, осим чисто литерарних проблема (поступци јунака, симболика хронотопа, наративни модели), треба да укључује многе међупредметне корелације, премда не нужно далекосежне. Уколико би наставник *Нови Јерусалим* третирао као ординарну збирку приповедака, била би укинута могућност учачавања сврсисходности Пекићеве ерудиције, свих побројаних елемената естетике огледања једне универзализоване судбине у другој, најзад и културолошке отворености и пропустљивости ове прозе. Супротно овоме, потенцирање на жанровском одређењу новелистичког венца, чак и, с резервом, новелистичког романа, учинило би све наведене предметности тумачења лакшим за реализацију.

Како су 70-их и 80-их година прошлог века српска и јужнословенске књижевности добиле квалитативно више него конкурентна књижевна остварења у којима се тематски, али и светоназорски видокруг шири ка имагинирању европског и светског искуства (колико на фону историје друштва, толико и историје приватног живота), на делу је била, поједностављено речено, „интернационализација” наших књижевности изнутра. То је видљиво не само када поредимо прву и другу половину прошлог века (изузимајући нашу авангарду), него тим више уколико упоредимо прозу 50-их и 60-их година са раздобљем пуне рецепције опуса Киша, Пекића, Ковача, Павића, а доцније Албахарија, Басаре и знатног броја постмодерниста који су већ имали наслеђе на које могу да се ослоне и позову. Пекић не само у *Новом Јерусалиму*, него и у *Беснилу*, *Ајланти-*

- Gilert, Arne, Muhamed Hadži-Kela i dr. 2005. *T-kit : interkulturalno učenje*. Priredio Darko Marković. Preveli Sanja Marković i dr. Beograd: Grupa „Hajde da...” – Todra,
- Koprivica, Božo. Megalost Mastoras [tema: Pekić]. <https://fenomeni.me/megalost-mastoras-tema-pekic/> [Pristupljeno 3. 6. 2022].
- Milošević, Nikola. 1996. „Borislav Pekić i njegova mitomahija”. *Književnost i metafizika (Zidnica na pesku II)*, Beograd: „Filip Višnjić”, 105–158.
- Наџион, Линда. 1996. *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*. Novi Sad: Svetovi.
- Пекић, Борислав. 2012. *Златно доба дијалога*. Београд: Службени гласник.
- Пекић, Борислав. 2004. *Нови Јерусалим: гојска хроника*. Београд: Политика–Народна књига.
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”. 2020. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник LXIX*, бр. 4 (Београд, 2. јун 2020), 1–784.
- Сувајџић, Бошко, Мина Ђурић, Наташа Станковић Шошо, Предраг Петровић. 2021. *Српски језик 4: чиианка за чейврџи разред гимназије*, Београд: Нови Логос, 2021.

РОМАНИСТИЧЕСКИЙ ВЕНОК, ЗАМАСКИРОВАННЫЙ РОМАН: НОВЫЙ ИЕРУСАЛИМ БОРИСЛАВА ПЕКИЧА И МЕЖКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье мы попытаемся представить «готическую хронику» «Новый Иерусалим» Борислава Пекича, как учебную единицу на уроках литературы в старших классах и в связи с тем анализируем ее с точки зрения жанровых свойств, как пример поливалентности литературного дискурса, которую ученики наиболее впечатляюще видят в постмодернистских текстах. Сборник рассказов, романый венок и многослойный, более свободно составленный роман — вот три жанровых детерминанта, которые с равным основанием можно отнести к «Новому Иерусалиму» Пекича. Автор статьи объяснит выбор того, которому в рамках обучающей интерпретации следует отдать предпочтение определенным образом. В соответствии с тем в статье будут описаны важные образовательные результаты, прежде всего связанные с межкультурным потенциалом учебной единицы, обусловленные ее жанровой концепцией и отраженные в других областях художественного текста - тематико-мотивной, нарратологической и идеологической. Упомянутое описание будет подразумевать, согласно известным и проверенным методологическим точкам зрения, дифференциацию уровня интерпретации пяти рассказов из сборника Пекича. Затем будет кратко объяснено долгосрочное значение упомянутых образовательных результатов при осмыслении учащимся постмодернистской или поздней модернистской парадигмы. Этот сегмент работы также будет касаться романа Пекича «Време Чуда» в качестве материала для чтения для учащихся первого класса средней школы, а также произведений Данило Киша и Милорада Пави-

ча, представленным в учебно-методических программах для четвертого класса гимназии в Сербии. Наконец эта статья должна подтвердить тезис Йована Делича о том, что «Новый Иерусалим» является «квинт эссенцией поэтики Пекича» и наиболее подходящим чтением для ознакомления читателей с самой амбициозной авторской системой сербской литературы.

Јасминка Делова-Силјанова

jasmin.del@flf.ukim.edu.mk

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

Лидија Танушевска

lidkapol@yahoo.com

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

„МОДЕРНИ СЛАВИСТИЧКИ СТУДИИ“ ЗА СОВРЕМЕНА НАСТАВА НА СЛОВЕНСКИТЕ ЈАЗИЦИ

Во нашето излагање сакаме да го претставиме меѓународниот проект „Модерни славистички студии“. Проектот вклучува сеопфатна подготовка од страна на три универзитети (Шлезискиот универзитет во Катовице, Остравскиот универзитет во Острава, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје) за воведување модерна форма на славистички студии од втор циклус во својата студиска наставна понуда. Покрај цврстата дидактичка основа, новото поле ќе им понуди на студентите курсеви за „меки вештини“, дефинирани како „група суштински способности што вклучуваат развој на база на знаења и креативно размислување неопходни за успех на модерното работно место“. Имплементацијата на проектот ќе биде значаен чекор за модернизација на високото образование. Целта на ова стратескико партнерство е да се подготви славистичка насока во која студентите би се доквалификувале во меѓукултурна образовна средина. Во иднина се планира отворање славистичка насока за полски, за чешки и за македонски професионалци. Врз основа на анализата на потребите, која ќе се спроведе како дел од проектот „Модерни славистички студии“, ќе се воспостави студиска програма што ќе го зголеми потенцијалот на идните дипломирани студенти. Резултатите на крајот на проектот ќе бидат наставни програми на одделни предмети во новата заедничка насока, но и програма за славистички студии од втор циклус со заедничка диплома.

Клучни зборови: славистика, наставна програма, силабуси, креативност, иновативност

Проектот „Towards Modern Slavic Studies” е одобрен и поддржан од програмата Еразмус на Европската Унија во рамките на програмите КА2 – Соработка за иновации и размена на докажани постапки и КА203 – Стратегиско партнерство во областа на високото образование во 2020 г. На македонски јазик проектот е прифатен под името „Модерни славистички студии“, а во широка меѓународна употреба е и скратеницата од англискиот назив – NEWSLA. Проектниот тим го сочинуваат: Малгожата Калита, Јоана Дердовска, Дариуш Ткачевски (од бохемистиката при Шлезискиот универзитет) и Каролина Поспишил-Хофмањска (од полонистиката на истиот универзитет); Јиржи Муриц, Симона Мизерова и Ирена Богочова (од полонистиката при Остравскиот универзитет); Јасминка Делова-Силјанова (од бохемистиката при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“) и Лидија Танушевска (од полонистиката при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“).

Целта на проектот NEWSLA е да се направи програма за втор циклус студии во траење од две години, четири семестри, според универзитетскиот систем 3+2 во Чешка и во Полска, а во Македонија 4+2. Модерното, покрај цврстата дидактичка содржина, се курсевите во кои се вклучени т.н. „меки вештини“ или „суштински способности што вклучуваат развој на база на знаења, креативно размислување“, значи, важно ни е студентите не само да имаат тесно специјализирано знаење туку и вештини што ќе им овозможат да се приспособат на модерниот пазар и на модерното општество. Ова се прави бидејќи, реално, постои проблем да се одржи една помалку популарна насока, каква што е славистиката, а во исто време, има побарувачка на кадар со познавање на словенските јазици. Главната цел е создавање меѓународно поле на студии. Оваа наша насока овозможува меѓународен дијалог, подобра асимилација на мигрантите, отвореност кон другиот, толеранција за другите, односно социјална кохезија – бидејќи во насоката ќе бидат вклучени студенти од овие три земји, но и наставници што понекогаш ќе ги делат курсевите. Современите дидактички форми на тандемска настава овозможуваат да се прикажат различни гледишта, перспективи на претставниците на различни земји и да се претстават различни дискурси. Планираната програма претпоставува образование на еден Европеец што не се плаши да прифати работа во друга земја, не чувствува страв од другоста и не е воден од стереотипи и од предрасуди.

Иновативноста во оваа замисла е тоа што наставните содржини на одредени предмети се интегрирани, така што не зборуваме, на пример, за национални книжевности, туку за одредена тема во книжевноста, која се појавува во избрани дела на сите три јазици, па дури и на друг јазик,

освен овие три, кој е близок, регионално, или словенски, а ја обработува истата тематика. Ваквиот вид настава ќе се реализира преку предавања во тандем, со двајца предавачи од различни земји, како и со спојување на сопствените специјализации, каков што е случајот со нашиот тим – бохемистика, полонистика, но пред сè, и македонистика. Со тоа на студентите им се претставува содржината од различни перспективи, а не само од онаа што се навикнале да ја прифаќаат; имено, предавач Полјак, бидејќи рецепцијата е, очигледно, честопати различна. На тој начин студентите ќе добијат поширока слика за меѓународната комуникација и меѓународниот дијалог, па ќе се овозможи подобра асимилација на мигрантот, кај нив ќе се развива отвореност и толеранција кон другите, односно ќе се зацврстува социјалната кохезија – со оглед на тоа што на овие студии ќе бидат вклучени и студенти и предавачи од сите три држави.

Резултатите од овој проект се дваесетина сценарија за предмети, кои опфаќаат не само опис на содржината на предметот туку и распоред на активности на часот, почнувајќи од вовед, презентација, главни активности, интерактивни вежби, материјали за конкретниот час, целокупна библиографија и материјали во електронска форма. Како што беше споменато на почетокот, иновативноста на овој проект е во дидактичките техники и модели на учење. Па, затоа ќе кажеме и неколку збора за реализацијата на оваа програма. Предвидено е фронталната настава, односно традиционалниот модел на предавање на наставникот да трае најмногу 30 минути. Останатото време од часот е предвидено, на пример, за пишување есеј на определена тема, размена на есеите меѓу студентите, препрочитување, додавање и критика, како и оценување меѓу самите студенти. На друг час, секој од студентите има претходно подготвена презентација. Студентите би се појавиле на часот како панелисти, по секоја презентација се води дискусија, се поставуваат прашања, се изразуваат мислења – часот се состои од панел-дискусија. На некој следен час може да се примени методот „превртена училница“: сите материјали наставникот им ги дава претходно на студентите, тие го имаат прочитано задолжителното четиво, задачата е распределена меѓу студентите, така што секој го претставува својот дел, а наставникот само ја води дискусијата и дополнува, ако има потреба. Може да се направи симулација на прочитана книга со поделба на улоги и правење претстава, сцена, во која според сопствените фантазии и слобода на креативноста, содржината од книгата би се пренела на реалноста. На ваков и сличен начин ќе биде илустриран секој час во планот за предметот, со конкретна литература и материјали неопходни за реализација на часот.

На ваков начин се изработени силабуси за следниве предмети: Фразеологија – поим и превод; Култура и стилистика на јазикот; Мотивот на митот во полската, чешката и во македонската книжевност; Темата на градот во книжевноста; Книжевноста и сеќавањето; Реторика – умешност на говорење друг јазик; Интерперсонална комуникација; Јазичната етикета – учтивите форми во јазикот; Социокултурни и психолошки аспекти во јазиците; Преведувачки семинар; Популарната култура; Книжевноста и миграциите; Словен во посета на друг Словен (културен туризам и наука за реалиите); Работилница по методика на предавање јазик; Лингвистички работилници; Современи лингвистички теории; Книжевниот превод во дијалог на културите, Словенски јазични традиции и Основи на издавачката дејност. Македонскиот тим е заслужен за сценаријата од областа на фразеологијата, книжевноста, преводот и, како иновација во наставните програми по славистика – основите на уредувачката дејност и издаваштвото.

Проектот беше во траење од две години и предвидуваше три работни средби во секој од универзитетските центри вклучени во проектот, но со оглед на тоа што речиси целиот проектен тек се одвиваше во пандемиски услови, повеќето од тие средби се одржаа на платформата Мајкрософт тимс. Почетокот на проектот го означи првата средба, чиј домаќин беше Шлезискиот Универзитет, како координатор, одржана онлајн во периодот од 23 до 27 ноември 2020 г. Покрај формалното запознавање на учесниците во проектот, претставување на целите и очекувањата, размената на мислењата и консултациите, во рамките на оваа средба беше одржана и обука за современата настава со две работилници: проектирање на високообразовен курс врз основа на модерната дидактика и методологии и техники на модерната дидактика во практиката. Исто така, на оваа средба имаше и претставници на фирми со презентации на она што ги очекува идните магистри на овие евентуални студии. Втората средба се одржа на 14 и 15 октомври 2021 г., исто така на платформата Мајкрософт тимс, со тоа што овојпат домаќин беше македонскиот проектен тим. Освен оцената и презентацијата на дотогашната работа врз силабусите за заедничките славистички студии, на оваа средба беше поканета и проф. д-р Милица Миркуловска, полонистка од Катедрата за славистика при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ со културолошки предавања за македонската етнографија во корелација со словенските контакти. Овие предавања беа осмислени и адаптирани за учесниците на проектот од Чешка и од Полска, како инволвирање на другоста и поттик за спознавање нешто ново и поинакво од културолошки аспект, со цел да ги инспирира учесниците

да го вметнат и македонскиот елемент во програмските содржини што се изработуваа во овој проект. Третата проектна средба се одржа на 16 и 17 октомври 2022 г. во Острава, како заокружување на проектот, со настан на кој беше изложена „пресметката“ за сработеното и за очекувањата за во иднина, наречен Multiplier Event. Во настанот беше вклучено и предавањето на професорката Ирена Богочова за огледувањето на културата и менталитетот на народот во јазикот, како и презентацијата на студентите од Остравскиот универзитет за искуствата здобиени на летната школа во рамките на проектот. Средбата со физичко присуство ги засили професионалните односи меѓу учесниците, вроди со други нови идеи и го отвори прашањето за нови проекти по завршувањето на овој.

Освен трите главни средби предвидени во проектот, беа одржани уште неколку значајни состаноци и реализации на поставени работни задачи. На 22 април 2021 г. се одржа онлајн-пилотна преведувачка работилница, на која учествуваа наставници и студенти од сите три универзитета. Работилницата ја осмислија и ја модерираа Јасминка Делова-Силјанова, Јоана Дердовска, Малгожата Калита и Јиржи Муриц. Таа содржеше вовед во преведувањето, презентација на македонски јазик насочена кон еквиваленцијата, колокациите и фразеологијата, анализа на превод и работа врз превод во мешани групи, со различен прв или мајчин јазик. На концептот на ваквиот мешан меѓународен час по преведување се работеше неколку месеци и му претстоеја средби на меѓународниот проектен тим во март и во април. На 18 јануари и на 19 февруари 2022 г. тимот се состана и во врска со „Бележникот на добри практики“, кој како готов резултат се појави во септември 2022 г. Во оваа книшка од триесетина страници се поместени сите наставни методи применети во креирањето на наставните содржини во рамките на проектот, како и целите што треба да се постигнат со нивното имплементирање и искуствата на придобивка во развојот на наставата.

Проектот „Модерни славистички студии“ предвиде и летна школа, која се реализираше од 9 до 12 јули 2022 г. во Скопје и во Охрид. На летната школа учествуваше проектниот тим од трите земји, по десет студенти од студиските насоки бохемистика и полонистика на Остравскиот и на Шлезискиот универзитет, како и поканетите студенти полонисти и бохемисти од Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Целта на школата беше да се применат часови со интегрирани студенти од различни земји и да се испробаат некои од сценаријата на силабусите подготвувани претходните две години. Самото патување би било дел од овие студии, со оглед на интеграцијата на студентите и на наставниците од различни земји што

привремено би мигрирале во различни универзитетски центри. Па, така и оваа летна школа, освен мериторните дидактички содржини, беше и вежба на меките вештини, односно соочување со реалноста и снаоѓање во животот. Беа одржани пет предавања, засновани на подготвените предмети во рамките на проектот: за историјата на регионот од Ирена Богочова, за јазичните контакти и двојазичноста од Јиржи Муриц, работилница за туристички водич од Дариуш Ткачевски, како и две тандем-предавања – на Лидија Танушевска и Малгожата Калита за градот во книжевноста и на Јоана Дердовска и Каролина Поспишил-Хофмањска за културолошки замислената географија. Освен тоа, во текот на петте работни дена студентите имаа и основен курс по македонски јазик за почетници, кој го спроведе проф. д-р Сташа Тофоска-Јанеска од Катедрата за македонски јазик при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“.

Првичната мотивација за пристапување на нашиот тим во овој проект беа можностите за придобивка на нашиот универзитет, на нашите славистички студии и евентуалниот развој на нашиот кадар во иднина, со насочување во еден поширок спектар на славистиката, отколку само стручна специјализација во еден јазик, една книжевност и една култура, во што ја гледаме идната визија на опстанокот на славистичките насоки и програми. Несомнена придобивка со овие славистички студии е тоа што би се изучувал македонскиот јазик на Остравскиот универзитет во Република Чешка, каде што досега не бил изучуван, а би се зацврстила и мотивирала и македонистиката во Катовице, на Шлезискиот Универзитет, која во моментот е во криза, како и полонистиката, па и славистиката, воопшто, на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Веќе се придвижуваат работите во врска со реализирање на овие цели во Чешка и во Полска. Придобивка од проектот е, секако, и интернационализацијата на студиските програми и на самите универзитети што учествуваат во проектот, а придобивка за студентите е двојната диплома што би се добивала, особено за македонските студенти, бидејќи тоа ќе биде и диплома од земји-членки на ЕУ. Се разбира, иновативноста и современите наставни методи ќе придонесат за поголема мобилност на студентите и на академскиот кадар, како и за зголемување на интересот за изучување на словенските јазици. Се разбира, огромна придобивка, која веќе може да се види, е и стратегиското партнерство на овие три универзитети како солидна основа за понатамошна плодна и успешна соработка на многу научни полиња од областа на славистиката.

Користена литература

Bogoczová I., Delova Siljanova J., Derdowska J., Kalita M., Mizerová S., Muryc J., Pospiszil-Hofmańska K., Tanushevska L., Tkaczewski D. *Book of good practices*, Towards Modern Slavic Studies, online edition.

Миовска-Спасева С., Ачковска-Лешковска Е. 2010. *Критичкото мислење во универзитетската настава*. Скопје: Фондација институт отворено општество – Македонија.

Танушевска Л. 2022. Топос города — широкое поле для создания курса лекций в рамках проекта NEWSLA. Во: К. В. Никифоров, 293-303, *Славянский альманах 1-2.*, Москва: Изд. Индрик.

«СОВРЕМЕННОЕ СЛАВЯНОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

В нашей презентации мы хотим представить международный проект „Современное славяноведение“. Это проект, получивший поддержку программы ERASMUS +. Включает в себя универсальную подготовку тремя университетами (Силезский университет в Катовицах, Остравский университет в Остраве, Университет имени Св. Кирилла и Мефодия в Скопье) современной формы второй ступени высшего образования по славистике. Помимо солидного дидактического материала, современные курсы включают в себя получение “softskills” и «необходимых навыков, предполагающих развитие базы знаний, творческого мышления». Важно, чтобы у студентов появилась возможность получить не только узкоспециальные знания, но и навыки, которые позволят им адаптироваться к современному рынку и современному обществу. Существует реальная проблема сохранения не самого популярного направления, такого как славяноведение, и в то же время есть спрос на кадры со знанием славянских языков. Основная цель — создать международную обучающую площадку. Наша программа способствует развитию международного диалога, быстрой ассимиляции мигрантов, открытости по отношению к другим, толерантности, так наз. социальной сплоченности, поскольку в этой программе будут участвовать не только студенты из трех упомянутых выше стран, но и преподаватели, которые иногда будут читать совместные курсы. Современные дидактические формы совместного обучения позволяют принять разные точки зрения, взгляды представителей разных стран и осветить разные дискурсы. Планируемая программа предполагает воспитание европейца, который не побоится согласиться на работу в другой стране, не испытает страха перед инаковостью и не станет руководствоваться стереотипами и предрассудками. Основная цель проекта – создать международную область исследований. Интернациональное направление дает возможность межнационального диалога, лучшей ассимиляции мигрантов, открытости другим, терпимости к другим, диалога. Современные дидактические формы в виде тандемного обучения позволяют представить разные взгляды представителей разных стран и тем самым - показать разную перспективу и представить разные дискурсы.

Результатом проекта станут учебные планы по отдельным предметам в новом общем направлении, а также программа славистики второго цикла с совместным дипломом. Как было сказано выше, инновация этого проекта заключается в дидактических методах и моделях обучения. Проектом предусматривается, что прямое обучение, т. е. традиционная форма обучения лицом к лицу, будет длиться не более 30 минут. Остальное время занятия отводится, на-пример, для написания сочинения на тему, обсуждения работ учащимися, повторного чтения, дополнения и критики, а также оценивания студентами друг друга. На втором занятии у каждого из студентов будет заранее подготовленная презентация. Студенты играют роль экспертов, после каждой презентации происходит обсуждение, задаются вопросы, высказываются мнения — занятие проходит в формате дискуссии. Можно поэкспериментировать с методами чтения книги: распределить роли и составить пьесу, сценку, в которой в свободной форме отразится содержание книги и как будто перенесется в реальность. Таким или схожим образом каждое занятие будет проиллюстрировано в учебном плане курса конкретными литературными текстами и материалами, необходимыми для проведения лекции. Кроме того, проект предусматривает создание базы данных электронных материалов.

Марина Димитриева-Ѓорѓиевска

marinadgorgievska@bro.gov.mk

Биро за развој на образованието на Република Северна Македонија

МЕДИУМСКАТА ПИСМЕНОСТ ВО НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ПРЕДМЕТОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

Медиумската писменост е важна компонента во современото секојдневие, нејзините форми се на различен начин дел од нашето живеење. Медиумската писменост е комбинација од знаења и вештини што развиваат компетенции за распознавање видови медиумски содржини, како и компетенции за распознавање на нивната веродостојност. Развивањето на вештините за медиумската писменост претставува потреба, пред сè, при користењето на медиумите како средство за информирање, но и за едукација и, секако, за забава. Поради широката распространетост и присутност на медиумите, задолжителното образование ја вбројува медиумската писменост во своите курикулуми, односно наставни програми, пред сè, во програмите по мајчин јазик. Внесувањето на теми клучни за медиумската писменост во наставните програми по предметот Македонски јазик во основното и Македонски јазик и литература во средното образование во рамките на македонскиот образовен систем се одвива постепено. Овој труд има цел да ја прикаже состојбата во тој поглед, односно овој труд ќе ја покаже присутноста на темите од медиумската писменост во програмите по Македонски јазик и ќе даде преглед на содржините што имаат цел да остварат одредени резултати од учењето, а кои ќе имаат конкретна и практична вредност за ученикот. Трудот, во согласност со изнесеното, ќе презентира и заклучок за значењето на медиумската писменост во образовниот процес и неговото практично применување.

Клучни зборови: наставна програма, содржини од медиумска писменост, резултати од учење

1. Поимот медиумска писменост, почетоците и потребите за негово внесување во образованиот процес

Медиумите претставуваат систем од канали за пренесување информации чиј проток денес, благодарение на интернетот, се дефинира со најмалите единици за мерење на времето. Појавата на медиумите, иако сакаме да ја сметаме за еден од најновите изуми на човековата цивилизација, сепак, се врзува со првите печатени весници и нивната дистрибуција. Како и сè

така и развојот на медиумите поминува низ фази, а неговиот развојот во најголем дел се совпаѓа и се унапредува со појавата на нови изуми и апарати што овозможуваат пренос на информации. Денес медиумите, како и, впрочем, најголем дел од нештата во нашиот живот, се поврзани со техниката и со технологијата на производство на уреди што вклучуваат создавање, производство и дистрибуција на информации. Дистрибуцијата на информации и нивната сеприсутност се поврзува со потребата *од ком-и-леи* со вештини за нивно читање и разбирање, што нè води до потребата од медиумската писменост. Поимот медиумска писменост за првпат е дефиниран на конференцијата за медиумска писменост во 1992 година како способност за пристап, анализа, вреднување и праќање информации со помош на медиумите (Zgrabljic – Rotar, 2005). Зграбљик-Ротар ја образложува важноста од постоењето на медиумската писменост, за чие развивање и УНЕСКО прави свое нагласување уште во седумдесеттите години на минатиот век, но тоа се отелотворува преку потпишувањето на Декларацијата за медиумско образование од 1982 година. Начелата на концептот за медиумско образование низ годините остануваат исти, главно базирајќи се на основната идеја за правото на комуникација, кое, пак, произлегува од човековите права загарантирани во некои меѓународни документи, каква што е Повелбата на Обединетите нации за човековите права од 1945 година, но и Европската конвенција за заштита на човековите права и слободи од 1950 година. Конвенцијата на Обединетите нации од 1989 година, пак, која се однесува на правата на детето, бара да биде посветено посебно внимание во однос на медиумската писменост на детето, односно на правото од изразување преку различни медиуми и облици, од една страна, како и право на заштита на приватноста кај децата при тој процес, од друга страна. За да умеат учениците ова да го ползуваат и да го поврзат со секојдневието во кое се опкружени со апарати и достапен интернет, кој овозможува постојана непречена размена на информации, треба да бидат свесни за сите предизвици на кои наидуваат при учењето и барањето информации низ медиумите, како и преку комуникацијата и забавувањето во нив. Предизвиците на медиумската писменост се вградени во повеќе насоки за кои учениците не се свесни при почетното користење на медиумските алатки, па затоа е потребно нивното образување, за да се поврзат сите елементи што се важни за еден медиум, од начинот на кој е настанат и неговата цел на постоење, до тоа кој го поседува, како шири влијание, како финансиски опстојува, како и што рекламира.

2. Содржините од медиумска култура и медиумска писменост во програмите во основното и во средното образование

Во македонскиот образовен систем во последните две децении бележме и издвојуваме неколку важни промени во однос на медиумската култура и писменост, а кои значат внесување на оваа тема/подрачје како дел од образовниот процес. Имено, во програмите што беа изготвени според Концепцијата за деветгодишно основно образование во 2007 година, беше воведено подрачјето медиумска култура во сите одделенија. Во тој програмски опфат содржините со предзнак медиумски имаа една линија на користење на поимот медиум во поширока смисла на зборот, при што за медиум беше користена една поинаква дефиниција, која имаше широчина и зафаќаше повеќе медиуми, односно канали преку кои може да се пренесуваат информации и пораки, а тие често имаа (и) уметнички предзнак: книгата/текстовите од различен стил, филмот и театарот. Во нив беа вброени и оние што денес ги употребуваме како синоним за пренос на информации, односно она што медиумската писменост го смета за медиум, а тоа се телевизијата, радиото и печатот. Во програмите по предметот Македонски јазик, според старата Концепција, се изучуваат/изучуваа, меѓу другото, следните содржини: радио и тв-емисии, видови емисии, видови тв-емисии, вести, реклами, списание за деца/детски печат, форми на медиумско информирање; видови медиуми – електронски и печатени, новинарска статија, пребарување по интернет. Секако дека таквата имплементација, односно внесувањето на таквите содржини се поврзани со она што било актуелно и тренд во начинот на обликување на содржините во моментот на нивното поставување. Според Милан Матијевиќ (Matijević, 2002), ретко кој поим како поимот медиум се дефинира на толку различни начини и има разлики во неговата употреба. Зборувајќи за медиумите во образованието и во воспитанието, тој резимира дека е најдобро тие да се поделат на начинот на кој се восприемаат информациите што тие ги емитуваат, па така тој зборува за визуелни (слики, фотографии, модели, макети, но и текст), аудитивни (тонски записи, цедеа), визуелно-аудитивни медиуми – филмови, анимирани, играни и слично, но и програмирани материјали, кои ќе се работат на компјутер. Ваквата поделба, на некој начин, се огледува во програмските содржини што досега се користеа во рамките на основното образование, како медиуми преку кои се учи или за кои се учи. Тоа значи дека нивното изучување тесно се врзуваше и со нивната улога на дидактички помагала во наставата.

Во основното образование, во делот на медиумската култура/писменост, само уште во предметот Граѓанско образование беа присутни и сè уште се присутни такви содржини и цели, кои ја изучуваат медиумската писменост, и тоа преку содржините: медиумите во демократското општество како и влијанието на социјалните медиумите врз граѓаните.

Во исто време, во средното образование по предметите Граѓанско образование и Социологија, како и на часовите по предметот Образование за животни вештини, се изучуваа содржини од медиумската писменост. Подрачјето медиумска писменост во програмите по Македонски јазик и литература во гимназиското образование отсутнува, а со оглед на тоа дека тоа не е реформирано од 2001 година, неговата имплементација ќе биде потребна од две причини: потреба од стекнување вештини што се во согласност со концептот за доживотно учење, што значи внесување на учениците во медиумската писменост, која понатаму и самостојно ќе ја развиваат и ќе ја дополнуваат, и секако, за спроведување некаков континуитет во изучувањето на теми поврзани со реалниот живот, а кои се поврзани со основното образование.

2.1. Поддршка на наставата со медиумски содржини

Во врска со поттикнување на интересот, во овој период за медиумската писменост кај наставниците, а со тоа и кај учениците, како и соодветно реализирање на наставни единици од медиумската култура и писменост, ги сретнуваме практичните идеи за реализација на некои од наставните содржини претставени во *Прирачникот за изучување на медиумската писменост во наставаа по мајчин јазик*. Него училиштата го имаа во печатена форма од 2010 година, додека во октомври 2017 година овој прирачник, во електронска форма, на ДВД, заедно со други дополнителни содржини, видеа и публикации, кои можат да послужат во наставата по предметите Македонски јазик и Албански јазик (и во рамките на други предмети), повторно беше доставен до училиштата во организација и подготовка на Агенцијата за аудио-визуелни медиуми, со поддршка од Бирото за развој на образованието, а со цел соодветна реализација на часовите за медиумска култура и медиумска писменост.

3. Новини во програмските содржини по предметот Македонски јазик во средното образование

Под притисокот на новото време, новите програми по Македонски јазик, како и по Албански јазик и по Турски јазик наменети за средното стручно образование со модуларен карактер, кои почнаа да се имплементираат во 2018/2019 експериментално, а од 2019/2020 редовно, имаат содржини од медиумска писменост во втора, во трета и во четврта година. Содржините од програмите што се обработуваат во рамките на предметот Македонски јазик и литература прикажан е подолу низ табели:

Табела 1. Содржини од медиумска писменост во програмите за средно стручно образование, четиригодишно, втора година

Содржини	Резултати од учење	Критериуми за оценување
Медиум – форма на пренос на информации Начела на медиумската писменост: пристап до медиуми, објективност при следење информации и анализа, евалуација – градење критичко мислење, комуникација со медиумите. Социјални мрежи – улогите на социјалните мрежи Правила на социјалните мрежи (формални и законски) Поими: објективна информација/лажна информација	– да следи, да анализира и да коментира информации од медиумите; – да спроведува истражувања за/низ медиумскиот простор/медиумите и да презентира, да коментира и да толкува податоци и анализирани факти за нив.	– да следи медиуми и да ја препознае објективната/точната информација; – спроведува истражување и анализира податоци од истражување на медиум за процена на неговата објективност; – презентира и толкува податоци од истражување на медиум/и преку извештај; -евалуира информации и податоци и изразува свој став во однос на нив.

Табела 2. Содржини од медиумска писменост во програмите за средно стручно образование, четиригодишно, трета година

Содржини	Резултати од учење	Критериуми за оценување
Масовни медиуми Телевизијата како медиум денес – видови емисии, вест, ексклузивна вест, лажна вест, интервју. Улогите и влијанијата на телевизијата како медиум и на социјалните мрежи како медиум. Предрасуди, стереотипи и манипулации во информациите од медиумите. Деконструкција на информација од медиум/социјална мрежа – воочување пристрасност во информацијата Поими: вест – ексклузивна, лажна; деконструкција на информација, пристрасност во информацијата, интервју	– да ја воочи улогата на медиумите (телевизијата и социјалните медиуми) и да заземе став во однос на содржините што се пласираат во нив.	– идентификува видови вест; – ја објаснува улогата и влијанијата на медиумите во креирањето на јавното мислење; – анализира различен вид информации пласирани на телевизија или социјална мрежа; – ја оценува состојбата со медиумската култура во Република Северна Македонија и дебатира на оваа тема.

Табела 3. Содржини од медиумска писменост во програмите за средно стручно образование, четиригодишно, четврта година

Содржини	Резултати од учење	Критериуми за оценување
– медиумите – генератор на човековите перцепции, уверувања и популарна култура. Традиционални и дигитални медиуми – отвореност на медиумите, интеракција со медиуми – создавај и учествувај; коментар, колумна.	– да создава, да пишува, коментира и да поставува свои текстови и објави во медиумскиот простор.	– идентификува различни видови информации; – толкува информации, заземајќи став; – пишува коментар/колумна на одредена тема – актуелна или по избор.

Учениците преку овие содржини се запознаваат со некои основни начела на медиумската писменост. Тие содржат можност за развивање наставни единици што се посветени на медиумите, нивниот историјат, социјалните и дигиталните медиуми како новитет, но и создавање медиумски содржини што би имале свое место во медиумскиот простор. Со еден збор, овие наставни содржини претставуваат рамки низ кои наставниците во средното стручно образование можат да направат континуитет со основното образование и да подготват содржини соодветни на оваа возраст на ученици. Но, за овој вид програмски содржини нема пакет од практични совети и посочени извори како да се реализира наставата за медиумска писменост, за разлика од основното образование. Практиката покажува дека тоа треба да биде дополнето и конкретизирано со активности што може да се даваат како поединечни или групни задачи и проекти. Креативните примери, од една страна, како и соодветниот извор за објаснување на поимите што се поставени во рамките на програмите, се неопходни за успешно и точно реализирање на овие содржини, кои ќе вклучат практични примери, а не само теоретски информации.

4. Новини во програмските содржини по предметот Македонски јазик во основното образование

Реформата во основното образование која започна во 2021 година со донесувањето на новата Концепција за основно образование, во низата промени предвидени во организацијата на наставата и постулатите за инклузија и родова еднаквост, промовира и нова структура на програмите базирана на националните стандарди, а ориентирани кон резултати од учењето. Во предметот Македонски јазик, во таа смисла, направени се повеќе содржински промени, а една од нив е воведувањето на содржините од медиумска писменост, покрај содржините од медиумската култура, и тоа во посебно подрачје, кое носи таков наслов – Медиумска писменост.

Внесувањето на содржините од медиумска писменост во основното образование е започнат со донесувањето на документот Национални стандарди за основното образование (2021), кои се рамка што ги дефинира излезните резултати од основното образование или она што учениците треба да го постигнат на крајот од основното образование. Медиумската писменост таму е дел од стандардите што се однесуваат на подрачјето Јазична писменост. Ова подрачје се однесува на постигањата што учениците треба да ги остварат во делот на предметот Македонски јазик односно, на предметите Албански јазик, Турски јазик, Српски јазик и Босански јазик. Во стандардите за медиумска писменост имплицитно се присутни стандарди што се однесуваат на критичкото размислување и решавањето проблеми што, секако, е клучен при изучувањето на кој било предмет, вклучително, и можеби и нагласено, во делот на медиумската писменост.

Блиската по теми и компетенции дигитална писменост, се надоврзува на овие стандарди и таа е внесена во подрачјето од националните стандарди што е именувано токму така, Дигитална писменост. Внесувањето на медиумската писменост во основното образование е поставено во посебен документ – Рамка за развивањето на медиумската писменост во основното образование. Таму подробно се објаснува како медиумската писменост станува дел од образованиот процес, првенствено преку предметот Македонски јазик (Албански јазик, Турски јазик, Српски јазик, Босански јазик), со посебното подрачје во програмата, а потоа и на други начини: преку вградување одделен аспект од медиумската писменост во резултатите од учењето, односно во содржините и во стандардите за оценување во други наставни предмети во некои одделенија; како алатка за реализација на одделни активности што служат за постигнување одредени стандарди за оценување во речиси сите наставни предмети во различни одделенија;

преку давање простор за продлабочено изучување одделни аспекти од медиумската писменост преку слободните изборни предмети од четврто до деветто одделение. Причината за поставувањето на медиумската писменост во предметот Македонски јазик ја согледуваме во директната поврзаност со клучната вештина за современото толкување на поимот јазична писменост, а тоа е читањето со разбирање. Оваа вештина главно се совладува во рамките на предметот Македонски јазик, а се рефлектира во постигањата по сите предмети, вклучително и во темите поврзани со медиумската писменост. Критичкото мислење кон кое тежнее современиот тип настава го согледуваме, исто така, во поставените содржини, односно резултати и стандарди.

Содржините од овој дел од програмата се гледа во прегледот во табелите прикажани по одделенија.

Табела 4. Содржини од медиумска писменост и медиумска култура во програмите за основно образование по одделенија

I одделение	
Резултати од учењето Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна: - да издвојува информации од различни видови медиуми со помош на наставникот; - да ја разбере содржината на гледана театарска претстава за деца и/или куклена претстава.	
Содржини (и поими) Медиуми и медиумски содржини за деца (анимирани филмови, телевизиски емисии, интернет-содржини, списанија за деца)	Стандарди за оценување - Издвојува информации од слушната медиумска содржина по дадени насоки (текст од радиоемисија, телевизиска реклама/радиореклама, анимиран филм). - Издвојува информации од пишана медиумска содржина по дадени насоки (од брошура, реклама од весник/билборд, списание за деца, текст преземен од интернет). - Поставува прашања во врска со гледана медиумска содржина (анимиран филм/телевизиска емисија).
Културни настани (театарска претстава за деца, куклена претстава)	Ја раскажува содржината на претставата по дадени прашања.

II отделение	
Резултати од учењето Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна: 1. да разликува и да наведува различни видови медиуми; 2. да ги разбира медиумските пораки и да прави разлика меѓу известување, рекламирање и давање упатства; 3. да идентификува и да толкува информации и пораки во текстуални, сликовни и во дигитални медиумски содржини за известување, за давање упатство и за рекламирање; 4. да креира куси медиумски пораки за известување, за давање упатство и за рекламирање.	
Содржини (и поими) • Видови медиуми (печатени медиуми, визуелни медиуми, интернет-медиуми)	Стандарди за оценување • Ги наведува изворите на медиумски пораки и содржини (списание, радио, телевизија, билборд, плакат, леток, интернет-медиуми, мобилен телефон).
• Видови медиумски пораки (известување, упатство, реклама)	• Ги наведува изворите на медиумските пораки (списание, радио, телевизија, билборд, плакат, леток, интернет, мобилен телефон). • Прави разлика меѓу медиумските пораки за известување, за давање упатство и за реклама. • Извлекува важна информација од различни видови медиумски пораки.
• Толкување и користење медиумски содржини	• Идентификува клучна порака во текстуални медиумски содржини напишани со букви со различна големина/дебелина и/или во различни бои. • Идентификува клучна порака во медиумски содржини со илустрации според големината, позицијата и бојата на прикажаните објекти. • Го препознава значењето на дигиталните икони (емотикони, gifови и мимови) во мобилните и компјутерските апликации. • Креира клучни зборови и изрази и избира соодветни илустрации и дигитални икони како основа за упатување медиумска порака.

• Креирање медиумски пораки и содржини	• Избира медиумски содржини за презентирање поими и разработка на теми. • Составува куса медиумска порака во вид на реклама, упатство и информирање.
III одделение	
Резултати од учењето Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна: 1. да наведува примери за да објасни/опише како влијаат медиумите врз корисниците; 2. да објасни како безбедно се користи мобилен телефон за пристап до информации преку апликации; 3. да пребарува и да наоѓа потребни информации на интернет преку користење клучни зборови; 4. да креира едноставни медиумски содржини со поврзување текст со илустрации.	
Содржини (и поими) • Влијание на медиумите (проблематични и поучни информации, манипулативни содржини)	Стандарди за оценување • Прави разлика меѓу проблематични и поучни информации во медиумските содржини. • Објаснува (преку пример) како влијаат содржините во медиумите врз емоциите на корисниците. • Идентификува манипулативни содржини во медиумите.
• Користење мобилен телефон (паметен уред, апликации за телефон/паметен уред, икони, емотикони)	• Наведува апликации на мобилен телефон/паметен уред што се корисни и безбедни за користење. • Ја објаснува (преку пример) разликата меѓу одговорно и неодговорно користење мобилен телефон. • Објаснува (преку пример) зошто лозинката за телефонот не треба да се споделува со другите. • Ја објаснува (преку пример) разликата меѓу одговорна и неодговорна комуникација преку мобилен телефон (преку разговор или пораки). • Илустрира текстуална порака со соодветен емотикон.

• Пребарување на интернет (линкови, клучни зборови, Гугл)	• Објаснува (преку пример) што претставува интернетот. • Определува клучни зборови во реченици и во куси текстови. • Наоѓа потребна информација на интернет преку пребарување на Гугл.
• Креирање едноставни медиумски содржини	• Користи различни начини за презентирање информации (текст, слика/фотографија, видеоснимка). • Создава медиумска содржина на дадена тема составена од текст и слика, фотографија или видеоснимка.

IV одделение

Резултати од учењето

Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна:

1. да пребарува, да издвојува и да користи информации од различни медиуми;
2. да прави разлика меѓу офлајн- и онлајн-реалност;
3. да ги објасни придобивките и предизвиците од играњето видеоигри;
4. да ја сфати и да ја пренесе пораката од културен настан (посетен или најавен);

Ученикот/ученичката е свесен/свесна за:

5. негативното влијание од неограничено користење на онлајн-медиумите во слободното време.

Содржини (и поими)	Стандарди за оценување
• Информации од различни медиуми	• Пронаоѓа информации од различни медиуми за сопствени потреби/интереси. • Издвојува информации (според дадени барања) прикажани во различни медиуми (телевизија, интернет, списание и сл.). • Користи информации од различни медиуми за да создаде сопствени текстови на дадена тема.
• Офлајн и онлајн реалност (достапност до информации, ажурирање, интерактивност, глобална поврзаност)	• Ги наведува и ги објаснува (преку пример) разликите меѓу офлајн- и онлајн-реалноста во начинот на комуникација и пристапот до информации. • Ги наведува и ги објаснува (преку примери) предностите на онлајн содржини.

Видеоигрите како вид медиум (видеоигри со акција, авантура, играње улоги, стратегија, симулација, спорт; насилство и агресија, зависност, изолираност, физичка неактивност; забава и релаксација, брзина на реакција, решавање проблеми, креативност)	- Наведува примери на видеоигри што се различни според содржината. - Ги наведува и ги објаснува (преку примери) негативните ефекти од играњето видеоигри. - Ги наведува и ги објаснува (преку примери) позитивните страни на играњето видеоигри.
Културни настани	- Ја објаснува содржината и идејата на културен настан на кој присуствувал. - Искажува свое мислење за културен настан на кој присуствувал и дава образложение зошто така мисли. - Креира покана/рекламен постер за културен настан во училиштето или во заедницата.

V одделение

Резултати од учењето

Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна:

- да прави разлика меѓу традиционални и дигитални медиуми и да ги објаснува нивните предности и недостатоци;
- да разликува факти и мислења во медиумски содржини и да креира медиумски содржини со користење факти и мислења;
- да користи едноставни начини за верификување информации и фотографии од интернет.

Ученикот/ученичката ќе развива свесност за:

- последите од претерано користење на социјалните мрежи;
- потребата од проверка на вистинитоста на информациите на интернет и на социјалните мрежи.

Содржини (и поими)

- Традиционални и дигитални медиуми
- Социјални медиуми

Стандарди за оценување

- Ги наведува сличностите и разликите меѓу традиционалните и дигиталните медиуми.
- Ги објаснува предностите и недостатоците на користењето интернет при пребарување содржини.
- Ги објаснува предностите и недостатоците на социјалните медиуми.

• Факти и мислења (информација, вест, интервју, лажна информација/ дезинформација)	• Прави разлика меѓу пренесување факти и искажување личен став/ мислење во медиумски содржини. • Креира кратка вест за настан. • Креира медиумска содржина преку која се пренесуваат факти или/и мислења. • Креира едноставни прашања за спроведување интервју. • Користи едноставни начини за проверка на веродостојноста на медиумски содржини на интернет.
VI одделение	
Резултати од учењето Ученикот/ученичката ќе биде способен/способна: 1. да прави разлика меѓу вести и мислења; 2. да ја објаснува улогата на новинарството и потребата од придржување до етичките стандарди (непристрасност и балансираност); 3. да ја објаснува важноста на слободата на изразување и на придржување на етичките стандарди на однесување во дигиталниот простор; 4. да препознава говор на омраза во медиумите и да наведува стратегии за спротивставување на говорот на омраза. Ученикот/ученичката ќе развива свесност за: 5. етичко однесување во онлајн комуникацијата; 6. влијанието на медиумските пораки и содржини врз мислењето на корисниците.	
Содржини (и поими) • Улогата на новинарството (вести, мислења, новинар, новинарство, етички стандарди, непристрасност и балансираност)	Стандарди за оценување • Наведува примери за информативни содржини и примери за содржини во кои се изнесува мислење. • Ја објаснува улогата на новинарството во општеството. • Го објаснува значењето на непристрасноста и на балансираноста како етички стандарди.

• Слобода на изразување и етичко однесување во дигиталниот простор (лични навреди и клевети, почитување приватност)	• Ја објаснува важноста на слободата на изразување при креирање и споделување на медиумските содржини. • Препознава лични навреди и клевети во онлајн комуникација. • Препознава прекршување на правото на приватност при онлајн комуникација. • Ги објаснува последиците од неетичко однесување во дигиталниот простор.
• Стереотипи и говор на омраза во медиумите и на социјалните мрежи (родови стереотипи, возрасни стереотипи, расни стереотипи, професионални стереотипи, говор на омраза)	• Препознава стереотипи во медиумите. • Објаснува како стереотипите во медиумите ја искривуваат вистината. • Ги објаснува последиците од ширењето стереотипи преку медиумите и на социјалните мрежи. • Препознава говор на омраза во медиумите и на социјалните мрежи. • Објаснува што е говор на омраза. • Ги објаснува последиците од користење говор на омраза во медиумите и на социјалните мрежи. • Наведува стратегии за спротивставување со говорот на омраза.

Прегледот покажува растење и продлабочување на резултатите од учењето што треба да ги постигнат учениците од одделение во одделение, но од друга страна, се гледа нагорна линија и во развивањето на нивото на критериумите за оценување, односно стандардите за оценување. Содржините во овој дух очекуваме да продолжат и во седмо, во осмо и во деветто одделение и тие би биле предмет на наше разгледување по донесувањето на програмите за седмо, за осмо и за деветто одделение со тие вклучени содржини. Важно е да се напомене дека сериозно поставените содржини се дефинирани за наставниците, исто како и стандардите што се однесуваат на овие содржини, да бидат водилка во реализацијата на наставата. Оттаму, внимателноста во пристапот на реализаторите на наставата е од особено значење, тој да биде соодветен на возраста. Име-

но, учениците не треба да бидат преоптоварени во теорискиот дел, туку со практични примери да се донесат до резултатите од учењето, кои се излезни од учењето на содржините од медиумската писменост. Значи, освен поставувањето на содржините и на поимите, дефинирањето на резултатите што учениците треба да ги постигнат, како и критериумите преку кои наставниците ќе оценуваат, друг важен момент или можеби најважен момент е имплементацијата на тие содржини и поими, односно создавање услови и давање соодветни задачи преку кои учениците ќе ја стекнуваат медиумската писменост преку нејзино практикување. Соодветните активности се клучот за вистинското запознавање и практикување на знаења и вештини за медиумска писменост. За таа цел веќе се направени примери за реализација на часови во делот на програмите, но се подготвени и посебни прирачници за секое одделение, со посебни примери, конкретно врзани со стандардите од програмата. Готовите примери треба да се поттик на креативноста на наставниците, да бидат еден можен начин на реализација на овие содржини, кои, секако, понатаму се очекува да се развиваат и да се надоградуваат со нови примери и нови пристапи, со цел соодветно разбирање на концептите на медиумската писменост. Речникот на медиумската писменост, кој исто така, може да се најде во електронски интернет-формат, е дополнување на содржините од програмата и ги покрива сите поими што се присутни во нив.

Теориското изложување на сите важни поими од медиумската писменост се само почеток во остварувањето на општата цел во ова подрачје од наставната програма по Македонски јазик, а тоа е медиумски писмени ученици, а потоа и граѓани. Неминовноста од практичното изучување на содржините од медиумската писменост се согледува од секој секојдневен разговор, при што дури и без да имаме време да правиме заклучоци, едноставно прифаќаме дека и *реалноста сèшанува поинаква*, односно далечините се намалуваат, растојанијата престануваат да постојат, новите случувања, лични и општествени, многу брзо стануваат дел од огромниот интернет простор, од е-просторот, од нашето електронско сандаче, од нашите социјални профили, па и од веб-страниците и блогите што ги посетуваме. Денот, и на возрасните и на младите и учениците, минува во читање и размена на информации, на линкови, на лајкови и на споделени информации и видеа. Учениците што се денес во наставниот процес веројатно не се ни сеќаваат на свет во кој информациите и сè што сакаат да знаат, не се на интернет. За нив сè е во интернет-просторот, во медиумите и во мрежите што ги користат, сè е вклучено, во живо и во боја. Таквото општество, во кое веќе владеат новите правила на еден нов

светски информациско-медиумски тренд, ги обврзува оние што се дел од образованиот процес, секако, и институциите чија основна дејност е образованието, да работат врз новините, кои ќе се пласираат во нови рамки и со нови позадини, пред сè поради тоа што денеска да се чита, да се слуша или да се види или е следи аудио- или видеозапис не значи само да се слуша и да се гледа туку и да се има или да се изгради став за виденото, за чуеното, за прочитаното.

Во таа смисла, при реализацијата на медиумската писменост во наставата треба да се нагласи дека е неминовно потребно да се прави корелација и со други сегменти, како што е дигиталната писменост, за која постојат и соодветни национални стандарди. Пошироко, содржините од медиумската писменост треба да се поврзуваат и со веќе постојниот нов Концепт за граѓанско образование во основните училишта, преку кој модерното европско и светско секојдневие се претставува како ниво кон кое се стремиме и чии вредности ги прифаќаме, а во нив се и начелата за медиумски свесни граѓани. Исто така, прирачниците што можат да се најдат повторно во тој *e-џросџор*, овозможуваат пристап, односно нудат поинаков пристап за реализација на наставата преку конкретно предложени активности, кои од друга страна, во голема мера вклучуваат аудио-визуелна нагледност. Нејзиното користење, самостојно од страна на учениците, како извор на учење, е компетенција до која, во крајна линија, треба да се дојде.

Напоредно со овој вид писменост, како што веќе беше истакнато, како и преку дигиталната писменост на учениците и наставниците за чија цел треба да биде ставен во функција, исто така веќе креираниот *Систем за управување со учење*, кој ќе се користи за онлајн-обуки за наставниците и за стручната служба во училиштата, за следење на нивниот професионален и кариерен развој и збогатување на вештините за дигитална писменост, ќе се овозможи унапредување на квалитетот на образованието.

Заклучок

Заклучоците во однос на презентираниите содржини и резултати од учењето во делот медиумска писменост водат кон следните задачи, за кои се одговорни креаторите за програмските содржини, од една страна, и реализаторите на наставниот процес, од друга страна:

- соодветна примена на новите содржини од подрачјето/темата медиумска писменост во рамките на предметот Македонски јазик;
- реализација на програмските содржини од медиумска писменост преку конкретни и осмислени активности наменети за овие часови;

- континуирана поддршка и стручна советодавна консултација за наставниците при реализација на содржините од делот за медиумска писменост;
- прирачници и практикуми со добри примери за реализација на часовите за медиумска писменост;
- поврзување на резултатите од учење во делот медиумска писменост со националните стандарди во подрачјето јазична писменост и подрачјето дигитална писменост како начин на остварување трансферзални компетенции;
- поттикнување на реализација на часови со примена на медиумски содржини, особено на часовите предвидени за интеграција на содржини, како и на часовите за корелација на содржините во рамките на еден предмет и во рамките на сите предмети што се дел од наставниот план во дадена учебна година;
- поттикнување на активната улога на учениците во наставниот процес преку создавање и сопствени летоци, флаери, постери, брошури и слично, за правилно користење на сите медиумските содржини со кои доаѓаат во контакт, односно за спроведување на основната цел при изучувањето на медиумската писменост – критички однос кон информациите и развивање свест за одговорност при пренос и поставување на информациите и содржините, преземени или креирани;
- поттикнување меѓуученичко учење и давање поддршка при користењето на медиумски содржини на интернет и при користењето социјални мрежи/медиуми.

Користена литература

- Bognar, L., Matijević, M. 2002. Didaktika. Zagreb: Školjska kniga
- Zgrabljic Rotar, Nada. 2005. Mediji – Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo: MediaCentar, str.1-2
- <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncepcija%20MK.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
- <https://mon.gov.mk/stored/document/standardi-USVOENI.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
- <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/04/%D0%9D%D0%9F-M%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-ID%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
- <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%20%D0%B4%D0%B4%D0%B4.pdf>

- D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf [Пристапено на 20.03. 2023].
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/12/makedonski-III-odd-F5884.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2021/05/%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-4.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/01/%D0%9D%D0%9F%D0%A0-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-%D0%B7%D0%B0-V-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf> [Пристапено на 20.03. 2023].
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2023/03/Makedonski-jazik-6-odd.6625.pdf> [Пристапено на 25.04. 2023].
https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2019/04/Broshura-Gragansko_obrazovanie-VIII.pdf [Пристапено на 20.03. 2023].

MEDIA LITERACY IN THE CURRICULUM OF THE MACEDONIAN LANGUAGE SUBJECT

Placing media literacy in curricula is more than necessary. It is necessary to build students who will have skills in terms of media literacy. For this purpose, there are tasks for which the creators of the program content are responsible on the one hand, and the implementers of the teaching process on the other hand, and for which they should strive to be accomplished: - adequate application of the new content from the area/topic of media literacy within the Macedonian language; -realization of program content from media literacy through specific and designed activities intended for these classes; - continuous support and expert advisory consultation for teachers during the realization of the contents of the media literacy section; - manuals and practicals with good examples for the implementation of media literacy classes; - connecting the results of learning in the media literacy section with the national standards in the area of language literacy and the area of digital literacy as a way of realizing transferable competencies; -encouraging the realization of lessons with the application of media content, especially the lessons provided for the integration of content, as well as the lessons for the correlation of the contents within one subject and within all subjects that are part of the curriculum in a given school year ; -encouraging the active role of students in the teaching process by creating their own leaflets, flyers, posters, brochures, etc., for the proper use of all media content they come into contact with, i.e. for the implementation of the basic goal of learning media literacy - a critical attitude towards the information and developing an awareness of responsibility when transmitting and uploading the information and content, downloaded or created; -encouraging inter-student learning and providing support in the use of media content on the Internet and in the use of social networks/media.

УДК 811.163.41'35
УДК 811.163.41'374

Валентина Илић

valentina.ilic@fil.bg.ac.rs

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

КОНЦЕПЦИЈА ШКОЛСКОГ РЕЧНИКА ДУБЛЕТА СРПСКОГ ЈЕЗИКА*

У овом раду даје се теоријски конструкт за речник граматичких и правописних дублета српског језика, који је замишљен као потпора граматички (и правопису) у основној и средњој школи, али може бити намењен и за ширу употребу. Образлаже се значај оваквог речника за наставну праксу, а затим се описује његов садржај, те указује на корпус на основу кога би настао. Аутор представља његову микро и макро структуру, које су утемељене у теоријском опису дублета српског језика, али и у практичности употребе оваквог приручника. Предвиђа се и могућност његовог дигиталног издања.

Кључне речи: речник, правописни и граматички дублети, настава српског језика.

1. Увод

Пред српском практичном лексикографијом данас стоје многи задаци, како на пољу израде општих речника, тако и на пољу посебних (специјалних) речника. Као једну од важних смерница за развој наше лексикографске праксе, Р. Драгићевић истиче да постојећи општи дескриптивни речници српског језика могу послужити као важан извор у ексцерпцији грађе за поједине специјалне речнике (2014, 283). Идући у корак с тим, и неки постојећи специјални лингвистички речници могу бити важан лексикографски извор за састављање речника намењених за школску употребу. Већ годинама уназад указује се на горућу потребу за развојем наше школске лексикографије, којој недостају и општи и специјални једнојезични речници српског језика (Оташевић 2016а, 302–303), док се за потоње наведене наглашава да су „[н]арочито [п]огодни практични рјечници (ортографски, ортоепски, рјечник тешкоћа)” (Дешић 1987, 160).

* Овај рад је урађен у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене* (178006), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

У том смислу видимо да школски прескриптивни речници, који ће ученицима указати на исправност облика речи у писању и говорењу, имају велики образовни значај.

О проблему терминолошке синтагме *школски речник* писано је на неколико места. Ђ. Оташевић је указао (2016б, 46) да овај назив обухвата значење два руска (*школьный словарь* и *учебный словарь*) и бар два енглеска термина (*school dictionary* и *learner's dictionary*), као и да се у литератури као синониман јавља и термин *ученички речник* (в. нпр. Šipka 2006, 163). Како би се постигла терминолошка прецизност, Оташевић предлаже да се наведени термини специјализују по принципу 'матерњи – страни језик', према коме би *школски речник* био намењен изворним говорницима, а *ученички речник* страним говорницима (2016в, 43). А. Марковић запажа да се терминолошки проблеми јављају и у англосаксонској металексикографској литератури, где се *школски речник* не доводи увек у истоветан однос са термином *педагошки речник*, који је у нашој средини веома редак (2021, 1136–1137).² За потребе овог рада можемо прихватити одређење *школског речника* М. Дешића (1987, 160), према коме је то „сваки рјечник који се може искористити у настави језика”, односно, како се у *Речнику лингводидактичке терминологије* В. Раичевића истиче, „који је обимом и начином обраде лексичких јединица прилагођен потребама школске наставе” (2011, s. v. *Речник дидактички (школски)*).³

2. Од лингвистичког истраживања дублета у српском књижевном језику до концепта његовог речника

Приручници у којима је кодификована норма српског књижевног језика наводе на претпоставку о значајном броју дублетних форми на свим језичким нивоима. Вођени тиме, спровели смо истраживање дублета регистрованих у *Речнику уз Правойис српскога језика* Матице српске (у издању из 2016), које је, због обима грађе, објављено у два рада у зборницима са конференција *Нови прилози српском правопису 1* и *2*, у организацији Матице српске и Одбора за стандардизацију српског језика (Илић 2019; 2022).

2.1 Шта су дублети?

Варијантност, која представља једну од језичких универзалија, подразумева појаву да се исти семантички садржај може у говорењу и/или

² Термин *педагошки речник* користи и Л. Згуста (Zgusta 1991: 204) и под њим подразумева речник – у најширем смислу – намењен онима који уче неки језик.

³ Помало је неочекивано да се у *Лексикону образовних џермина* Учитељског факултета у Београду (2014) не наводи ниједна одредница која је у вези са школским речником.

писању изразити на два, а ређе и више начина. У светлу ове појаве најчешће се наводе књижевнојезички дублети, који представљају једнако прихватљиве облике речи у језичком стандарду. Истраживање англосаксонске и славистичке литературе показало је да лингвисти немају уједначено мишљење према томе које се све појаве називају дублетношћу. Чак ни у србистици мишљења о дублетима нису унисона: поједини лингвисти имају уже схватање дублетности, која се остварује само на фонолошком или морфолошком нивоу речи, док други на ову појаву гледају шире, па у дублетност убрајају и варирања настала и на творбеном и синтаксичком плану (в. Илић 2019). Полазећи од класификације дублета коју је на основу *одабраних* примера из *йрейхочно* важећег Правописа (1993) извео Б. Ћорић (акценатски, фонетски, морфолошки, творбени и правописни), ми смо наведену класификацију испитали, прецизирали и проширили на основу *свих* форми које су обележене као дублетне у *важећем Речнику уз Правопис* Матице српске. Отуда је у том истраживању дублетност узета у ширем смислу – од варирања на фонолошком до варирања на синтаксичком нивоу језичког израза.

2.2 Резултати истраживања дублета у Речнику уз Правопис МС (2010)

Ексерпција и квантитативни опис грађе на самом почетку указали су на актуелно стање наше књижевнојезичке норме у погледу дублетизама наведених у једном од три релевантна нормативна приручника. Од укупно око 13.000 одредница, колико их има у *Речнику уз Правопис*, могли смо закључити да око 2.300 лема упућује на дублетизме, што чини око 20% његовог садржаја. Основни критеријум којим смо се водили приликом класификовања дублетних форми јесте језички ниво у коме се одиграва обличко варирање. Тако смо дошли до типологије која обухвата осам категорија. То су: 1) фонетски; 2) морфофонолошки; 3) морфолошки; 4) морфофонолошко-творбени; 5) творбени; 6) синтаксички; 7) правописни и 7) акценатски дублети. Већина ових категорија, разуме се, садржи мноштво поткатегорија. Са друге стране, природа овог нормативног приручника није у довољној мери осветлила све синтаксичке дублете (на њих се местимично указује), а када је реч о акценатским дублетним формама, оне су забележене само у изузетним случајевима, будући да Речник уз Правопис системски не бележи акценат речи. Ипак, можемо са сигурношћу тврдити да је анализа ове грађе изнедрила прилично детаљну дескрипцију граматичких и правописних дублетизама у српском књижевном језику (детаљно о овоме в. у Илић 2019; 2022).

Обиље грађе до које се дошло отвара врата састављању речника дублета српског језика, чији теоријско-методолошки конструкт излажемо у овом раду, превасходно се, за ову прилику, усмеравајући на речник намењен настави српског језика у школама.

2.3 Зашто нам је потребан (школски) речник дублета?

Током учења граматике и правописа српског језика ученик у школи – и једино на том месту – усваја правила књижевног језика, али истовремено и велики број дублетизама на свим језичким нивоима, који одсликавају еластичност његове савремене норме, која је, природно, резултат књижевнојезичког развоја. Усвајањем дублетних форми, које још увек нису сабране на једном месту, ученик боље разуме природу књижевног језика, развија толеранцију према могућим облицима и спознаје границе књижевнојезичке норме.

Иако актуелни програми наставе и учења прописују употребу школског правописа са правописним речником, у коме би, између осталог, био наведен и велики део дублетних облика у српском језику, нашој образовнолингвистичкој литератури недостаје такав општеприхваћени приручник, јер још увек не постоји школско издање *Правописа српског језика* Матице српске.⁴ Штавише, не постоји специјални, правописно-граматички речник у коме би били пописани и системски описани дублетизми нашег језика, који би ученику био користан током основношколског и средњошколског образовања (Илић 2018),⁵ нити се речници дублета у домаћој металексикографској литератури експлицитно помињу као потреба српске (школске) лексикографије (исп. нпр. Драгићевић 2014; Оташевић 2014; Гортан-Премк 2017; Прчић 2018). Овакав речник био би значајан допринос не само развоју језичке културе ученика већ и речничке културе уопште, која „predstavlja naučenu sposobnost efikasnog korišćenja rečnika i trajnu naviku da se leksičke, gramatičke, izgovorne, pravopisne i ostale nedoumice i praznine u jezičkom znanju redovno razrešavaju, odn. popunjavaju, proveravanjem u rečnicima i drugim jezičkim priručnicima” (Прчић 2018, 21–22, 49; о истом в. и Прћић 2016, 111–112).

⁴ *Правопис српског језика (школско издање)* М. Дешића (2015) намењен је наставној употреби, али он – још увек – не носи атрибут општеприхваћеног и обавезног школског приручника.

⁵ У појединим типологијама (српских) једнојезичних специјалних речника помињу се тзв. *варијантски речници* (исп. нпр. Šipka 2006, 162; Оташевић 2015, 18–19). Они се односе на лексеме које припадају различитим варијантама (српског) књижевног језика, а не на варијантне (дублетне) форме у граматичком систему. Дакле, како и Д. Гортан-Премк сматра (2017, 298), реч је о својеврсним речницима синонима који су територијално маркирани (исп. *Српско-хрватски речник варијанти; Хрватско-српски рјечник иначеца* Ј. Ћирилова, 1989).

2.4 Дублетне форме у досадашњој лексикографској пракси

Ако занемаримо постојеће опште, стандардно-дескриптивне речнике српског језика, у којима су пописане и описане све речи (српског) књижевног и/или народног језика (РСАНУ, РМС, РСЈ), а отуда наведене и дублетне форме у основним или зависним облицима речи, као и помениути *Речник уз Правоиис српскога језика* МС, који бележи речи у вези са којима су могућности за погрешно писање веће, па тако приказује и велики део дублетних облика у српском књижевном језику, можемо рећи да нема речника којем је основни циљ да попише и опише књижевнोजезичке дублетизме.

Међутим, у нашој лексикографској пракси, у оквиру специјалних речника за које је рестрикција у селекцији грађе била нешто шира, представљен је и део језичких дублета, некада у већој, а чешће у мањој мери. У том смислу истичу се три следећа приручника:

- *Školski rječnik terminoloških višestrukosti* (ur. M. Šipka), Institut za jezik i književnost u Sarajevu, 1979.

Овај школски речник на једном месту сабира све термилошке варијанте из петнаест наставних предмета које се појављују у основношколским и средњошколским уџбеницима са територије четири истојезичне републике – Србије, Црне Горе, Босне и Херцеговине и Хрватске. Написан је превасходно за потребе босанско-херцеговачке школске популације, са циљем да се ученици упознају са термилошким вишеструкостима које владају у оквирима научних дисциплина које уче, како би могли неометано да разумеју литературу на свом језику. Поред лексичких правих синонима, овде су забележене и варијације на фонолошком, морфолошком, творбеном и синтаксичком плану, па у том смислу можемо рећи да су издвојени и дублети који се јављају у терминологији школских предмета. Варијанте које су резултат фонолошког и морфолошког (и творбеног) варирања одвојене су косом цртом (/), док су синтаксичка варирања и лексички синоними одвојени цртом са белинама (–). На тај начин ученику се имплицитно преноси порука о нивоима обличког варирања.

Нпр. *morfemske varijante* – *alomorfe/alomorfi* – *varijante morfema* (Свеска 1: Језик).

- Боровоје Ђукић, *Речник грамаиичких и књижевних шермина – иравоиисних облика, фраза и дублети са шабелограима – српскохрваииског језика и књижевности за гимназије и средње сиручне школе*, 1990.

Поткрај наведеног речника, у поглављу *Дублети*, наведене су дублетне одреднице у параграфима, који су редом узбучени. Ова листа дублета запрема само четири стране речника (286–289). Иако се ни у једној реченици не указује шта се под њима сматра, на основу излистаних примера закључујемо да они одговарају ширем схватању дублетности – од фонолошке до синтаксичке и лексичке варијантности.

Нпр. ћорци – ћорак, ћутке – шутке, ћакнут – луцкаст, ћар – добитак, ћорсокак – улица без излаза, ћурликати – свирати, ћућорити – шапутати, ћушка – шамар (289).

- Јован Вуксановић, *Није – него, школски речник погрешно најисаних речи, израза и реченица I и II, За ученике средње школе и ошћу ујойребу, за љравилно љисање, колебање у норми срљског језика, кроаљизми и лексичке варијанље*, ²2002.

У овом, по обиму цепном, школском приручнику, на самом крају наведена је кратка листа *Кроаљизми као лексичке варијанље* (55–56), која садржи само 49 примера који имају варијантно обележје. Сви примери ексцерпирани су из Правописног речника *Правољиса срљскога језика* Матице српске (1993. и 1994).

Нпр. каос, каотичан (хаос, хаотичан) (55).

Према нашим досадашњим сазнањима, у англосаксонској лексикографији готово да нема приручника посвећених језичким дублетима, док се у славистичкој лексикографији – и то у редовима руске практичне лексикографије – јавља *Речник љравољисних варијанља* В. Булахова (2004), који је намењен школској употреби, наставницима руског језика и учитељима, и чија грађа прати програмски садржај руског језика по разредима (Булохов 2010). Овај речник настао је на основу *Руског љравољисног речника* Института за руски језик РАН. У њега су сабрана само ужеправописна двојства, док дублетност заснована на граматичким ознакама (рода и броја, двојакости падежних форми и сл.) није узимана у обзир, па се такви примери у овом речнику уопште не јављају.

2.5 Општа обележја школског *Речника дублети срљског језика*

Са становишта класификације школских речника засноване на осам релевантних критеријума, коју нуди Ђ. Оташевић (2016а, 290–291), *Речник дублети срљског језика* би се овако могао описати: 1) намењен је учењу српског као матерњег, али и као страног језика или језика предака; 2) намењен је узрасту ученика од старијих разреда основне школе, преко средњошколског и факултетског узраста, али га могу употребљавати и старији корисници, новинари, писци, преводиоци, научници и језички

стручњаци; 3) према броју језика, реч је о једнојезичном речнику, 4) а начин представљања лексичке грађе био би комбиновани (азбучни и категоријални критеријум); 5) реч је о специјализованом лингвистичком речнику, који би био 6) изоловани (једнотомни) и 7) засебан (не анексни). Према медијуму (8), припадао би штампаним и електронским речницима. Чињеница да у оквиру појединих критеријума обухвата по неколико сродних обележја, овај речник сврстава у тзв. хибридне речнике (Prčić 2018, 56).

С обзиром на то да је намењен веома широкој публици, предложеним речником се остварује наставна (образовна), практична (употребна) и научна сврха (јер пружа теоријски, дескриптивно-прескриптивни језички садржај). Према томе, следећи Т. Прћића (*idem*, 54–55), издвојићемо циљеве ка којима би предложени речник био усмерен:

1) комуникативни циљ → помаже корисницима да у свакодневном усменом и писаном језику исправно користе речи и њихове облике;

2) дескриптивни циљ → свеобухватно описује статус наше књижевнојезичке норме на плану граматичких и правописних дублетизама;

3) прескриптивни циљ → указује на облике које улазе у оквир савремене књижевнојезичке норме и нормативистима пружа могућност за њену рекодификацију;

4) метајезички циљ → пружа корисницима увид у функционисање граматичког и правописног система српског језика у погледу обличних двојстава;

5) лексикографски циљ → приказује податке о речима и њиховим двојаким облицима у књижевном језику на систематичан, прегледан и корисницима пријемчив начин;

6) образовни циљ → развија свест и подстиче навику корисника да језичке недоумице разрешавају консултовањем речника и нормативних приручника.

Друкчије речено, овак речник представљао би веома користан школски језички поучник прескриптивно-пермисивног карактера (јер указује на паралелно функционисање истозначних језичких облика у књижевном језику), који би био снажна потпора настави граматике, творбе речи, правописа, па и лексике српског језика.

3. Теоријско-методолошки и практични проблеми израде *Речника дублета српског језика*

Пре него што бисмо јасно омеђили корпус који би ушао у састав овог речника, треба разрешити неколико теоријских питања која су се наметнула током лингвистичког истраживања дублета у српском језику.

1) На самом почетку треба дефинисати појам *дублета*, утврдити њихова критеријална обележја, односно одредити шта дублети јесу, а шта нису. С тим у вези, потребно је утврдити да ли ће у корпус дублета ући и истокренске истозначне лексеме (*професорка–професорица; гледалац–гледатељ* и сл.), које неки истраживачи сматрају истокоренским синонимима (нпр. Драгићевић ²2010), а други творбеним дублетима (Ћорић 2005; 2007). С тим у вези треба одлучити да ли у такав речник треба уврстити и стандарднојезичке варијанте (варијантне, праве синониме), које смо сретали у представљеним речницима (т. 2.4).

2) Уколико одлучимо да у речник уврстимо и истокренске истозначне лексеме, које су у *Речнику уз Правопис* МС наведене као дублетне, потребно је претходно спровести лексичкосемантичка испитивања којим би се утврдила истозначност међу тим лексемама, или блискозначност, што би их онда сврстало у категорију паронима, и искључило из овог корпуса. У том смислу упитне су именичке и придевске изведенице попут: *анимозитет* и *анимозност*; *војводина* и *војводство*; *естет*, *естетик* и *естетичар*; *акумулациони* и *акумулацијски*; *благоречан* и *благоречив*; *дремљив* и *дремован*; *громуљичав* и *громуљичаст*; *хирургијски* и *хирушки*, и многе друге.

3) Требало би размотрити могућност навођења дублетних аломорфа, чиме би се уштедело на простору (нпр. *-ист(а)*, *-крат(а)*, и други). У том случају се не би наводиле све лексеме са овим завршетком, већ је довољно навести само поједине наставке. Ипак, уколико би овај речник био намењен школској употреби, можда би овакав лексикографски поступак ученицима млађих разреда отежавао употребу.

4) Веома је важно да се дублетна решења подударају у свим нашим водећим нормативним приручницима. Неуједначеност, коју за сада запажамо, само би била додатно продубљена новим приручником какав је *Речник дублета*, у коме се природно стичу дублетна решења која се проналазе *Правопису*, речницима и граматикама. Нека од таквих неусаглашених решења су:

Табела 1: *Неусаглашености дублетних решења у Правопису српскога језика и Речнику српскога језика Мајнице српске*

<i>Речник уз Правопис српскога језика</i> МС (2016)	<i>Речник српскога језика</i> (2018)
концепт (необ. концепат)	концепт
курс , мн. курсеви, необ. курсови	курс , мн. курсеви
лепојка (дат. -ки и -ци)	лепојка (дат. -ки)

5) Најзад, потребно је истражити дублетне облике у свим акредитованим основношколским и средњошколским граматикама српског језика и учинити их усаглашеним са водећим нормативним приручницима.

4. Макроструктура предложеног Речника дублета српског језика

Према Т. Прћићу (2018, 56), „[p]od makrostrukturom se podrazumeva odabir, popis i organizacija odrednica u rečniku”. У том смислу, важно је на почетку дефинисати корпус на основу кога би настао.

4.1 Корпус

Граматички и правописни дублети кодификовани су у општим и специјалним речницима, граматикама (нормативној, универзитетској и у школским граматикама), као и у *Правопису* и *Речнику*, који га прати. Пођимо од њега.

Иако би школски речник дублета у највећој мери био дериват *Речника уз Правопис* МС,⁶ он не може бити подударан са ексцерпираним дублетизмима из овог приручника. Разлози за то су вишеструки, а неки од њих и врло очигледни.

Прво. У попису дублета из Речника уз Правопис МС јавља се део лексичког фонда који је ученицима сасвим непознат (нпр. **крлетка** (дат. крлетки и ређе крлечи); **провизоријум** и **провизориј**; **ћорда** и **Ћорда** (сабља, песн.); **ћулбастија** и **ћулбасија**; **филистар**, -тра, боље него **филлистар**; **хаптовина**, обичније **ајџа**, **ајџовина** (бот.), и др.). Потребно је филтрирати корпус уколико би речник био намењен школској употреби. Није неопходно да се у њему нађу лексеме које се не јављају у школским уџбеницима, школској лектири и које се данас готово не употребљавају.

Друго, као разрада претходног. Ту спадају застареле и ретке лексеме (**ономлани** и **ономлане**; **одести**, **одети**, в. **денути**, **де(с)ти**; **протува** (необ. протуха) и сл.) и термини који не спадају у корпус школске терминологије (**месершмит Ме 109** и **Месершмит Ме**; **скин-ефек(а)т** (техн.); **стронцијум** (стронциј); **терцијар** (лат. *tertiarius*), боље него **терцијер**; **трицијум** (трициј), хем., и др.).

Треће. У корпусу се бележе и многи географски називи, попут: **Јаворжица** или **-ице** (чеш. *Javořice*); **Јаромјержица** или **-ице** (чеш. *Jaroměřice*); **Квеијанг** (трад., или **Гуеијанг**, кин. *Guiyang*, град); **Лим фјорд** или

⁶ Има у литератури идеја о томе да на основу постојећег *Речника уз Правопис* МС настану нови специјални речници. В. Брборић у једном раду истиче да „вреди размислити о посебном речнику имена и речи из страних језика” (2022, 122).

боље *Лимски фјорд* (сканд. геогр. име); **Мушеен** (боље него Мушен), топоним из Скандинавије (Mosjøen); **Тremoшњица** или **Тremoшњице** (чеш. Třemošnice); **Шлонск** (пољ. Śląsk); наш трад. назив је *Шлеска* или *Шлезија*). Није неопходно наводити називе које ће ученик први пут срести у Речнику, а са друге стране не навести колебања са географским називима који су чешћи и познатији ученику.

Четврто. Среће се и транскрипција личних (властитих), и не тако честих, имена и презимена: **Лију Шаочи** (уоб. ум. Љу Шаоћи, кин. Liu Shaoqi); **Мицкјевич** (пољ. Mickiewicz), боље него Мицкијевич; **Мосадик** (перс. истор., уоб. ум. Мосадек); **Рахшанде** или **Рахшанда** (ж. име, перс.); **Ћејм** и **Кејм** (норв. и швед. Keim)). У школском речнику треба наводити транскрипцију страних имена која су непозната, ретка и долазе из нама далеких култура.

Пето. У *Речнику уз Правойис* МС нема акценатских дублета, јер речи у њему нису акцентоване. Овај наш речник садржајем би искључио акценатске дублете, будући да језик њима обилује, те би се могао направити посебан речник само акценатских дублета у облицима и творби речи.⁷

Шесто. Пречишћеном корпусу требало би додати и оне дублетне форме које се не јављају у *Речнику уз Правойис* МС, а таквих засигурно има (Брборић 2022, 122). И не само што их има него су они део савременог језика и постоји велика вероватноћа да ће се са њима ученици срести у свакодневном језичком инпуту који их окружује. Аутори школских речника морају бити свесни потреба корисника којима је речник намењен (Prčić 2018, 21). Школска лексикографија је по природи антропоцентрична, „па се успешан речник ове врсте не може добити простом прерадом или скраћивањем неког од постојећих речника за одрасле” (Оташевић 2016б, 48). Као и лингводидактика уопште, школска лексикографија своје садржаје треба да усклади са узрастом ученика, образовним садржајима и дијапазоном њихових интересовања, односно да као централни критеријум састављања речника има појам ученичке *језичке личности* (Азарова 2017, 171). Тако, корпус добијен филтрацијом дублетизама из *Речника уз Правойис* треба проширити на следећи начин:

а) Унети дублете које наводе акредитоване школске граматике (за основну и средње школе), као и универзитетске граматике, а који се из неког разлога нису нашли у *Речнику уз Правойис* МС. На тај начин бисмо обезбедили да овај речник поуздано прати наставу српског језика на свим образовним нивоима. У том смислу бисмо очекивали највише нових

⁷ На потребу за акценатским речником српског књижевног језика указује Д. Гортан-Премк (2017, 307). У оваком речнику би се несумњиво наводили и акценатски дублетизми.

примера из категорије синтаксичких дублета (попут: *ѿроглашен је за ѿбедника* и *ѿроглашен је ѿбедником*; *она је смела да ѿлива* и *она је смела ѿливати*; *уѿркос магли* и *уѿркос магле*; *оних ѿеѿ људи је дошло* и *оних ѿеѿ људи су дошли*, и др.) и, евентуално, из категорије фонетско-фонолошких (транскрипцијских) дублетних форми.

б) Као најрелевантнија граматика, у корпус би ушла *Нормативна граMATика српског језика* Матице српске (2022). У случају састављања школског Речника дублета, није неопходно уносити све примере. Они који су врло ретки и неадекватни за школски узраст могли би изостати.

в) У креирању корпуса за Речник дублета потребно је консултовати и описне речнике, јер се све дублетне форме не налазе у граматицама. Описне и нормативне граматике наводе опште појаве и примере који их илуструју, док се у општим речницима наводе све речи једног језика, а отуда и њихове двоструке форме (Марковић 2014, 89). Отуда је јасно да су општи речници свеобухватни и да се у њима јавља већи број примера него у специјалним речницима или граматицама. За потребе корпуса школског Речника дублета довољно је укључити једнотомни *Речник српског језика* МС (2018), који би, како смо навели, претходно морао имати уједначена решења са осталим нормативистичким приручницима.

г) У корпус овог речника требало би укључити и дублете из наших малобројних рекцијских речника, какав је, на пример, *Речник глагола са допунама* Владиславе Петровић и Косте Дудића (1989).

4.2 Организација грађе

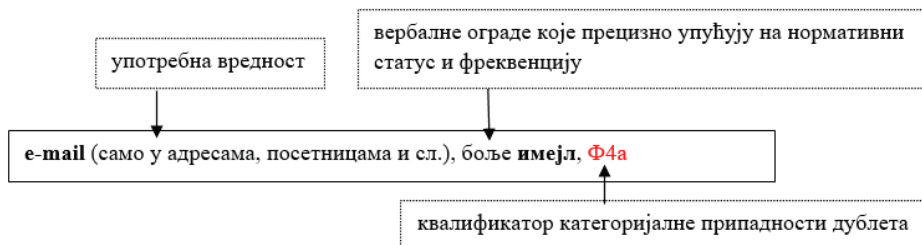
Структура овог речника замишљена је тако да има две целине. Након краћег Увода, у коме би дублети били теоријски описани, са прегледно наведеном типологијом, и у коме би садржај речника био приближен кориснику, те пописа и објашњења коришћених скраћеница и ознака у Речнику, следи први речнички део. У **првој целини** биле би лематизоване све дублетне форме из корпуса, а основни критеријум њиховог распореда је азбучни, *A–III*. У **другој целини** Речника наведена грађа била би сортирана према граматичкој или правописној категорији у којој се одиграва обличко варирање. На тај начин би корисник овог речника не само стекао увид у (не)дублетност жељене одреднице већ би могао да на одговарајућем месту у другом делу речника, на које би био упућен, сагледа још низ дублетних форми које припадају истој категорији. Најзад, на самом крају били би наведени најважнији нормативни приручници и уџбеници, као и основна нормативистичка литература.

5. Микроструктура предложеног речника

Како Т. Прћић наводи, „pod mikrostrukturuom se podrazumeva odabir, formulacija i prikaz podataka o odrednicama u rečniku” (2018, 59). Друкчије речено, она се односи на структуру речничког чланка. Ћ. Оташевић наглашава да у школским речницима он мора бити прегледан, систематичан и привлачан (2016а, 52). Имајући у виду досадашње резултате теоријске и практичне домаће и иностране лексикографије, одредница у *Речнику дублетиа српског језика* требало би да има следећу структуру:

пример¹ [и / боље / боље него / обичније него / ређе] **пример²**

[+ додатни коментар који указује на: територијалну распрострањеност / употребну вредност / порекло (+ пример употребе)] + квалификатор категоријалне припадности дублета



Наведени квалификатор категоријалне припадности дублета (Ф4а) указује на категорију којој наведени дублетни пар припада: „фонолошки дублет, случај фонетске транскрипције речи из енглеског језика”. Целокупна типологија дублета била би дата на почетку речника, а свака (пот)категиорија имала би ознаку, која се јавља уз одредницу у првом делу речника и која кориснику истовремено преноси информацију у ком сегменту друге речничке целине може потражити сродне примере. Било би пожељно да ове ознаке буду представљене различитим бојама, на пример: фонолошки дублети црвеном, морфофонолошки зеленом, морфолошки плавом, итд.

6. Потреба за електронским издањем овог речника

Поред папирне, штампане варијанте, овај речник би могао имати (а данас се то чини и преко потребним) и своје електронско издање, коме би се могло приступити са рачунара, таблета или мобилних телефона, у онлајн или офлајн режиму. Овакав вид речника у данашњој, дигиталној ери је приступачнији и ученицима сигурно лакши за употребу. У претраживач је довољно само укуцати тражену реч да би се добила информација о њеним дублетним формама. Квалификатор категоријалне припадности

дублетних облика био би хиперлинкован, што значи да корисник једноставним кликом на њега отвара и низ других примера из исте категорије. Електронско издање пружа могућност за уношење мултимедијалног садржаја и интерактивност корисника и програма, а такође актуелизовање садржаја у дигиталном формату не би представљало никакав проблем. Још једна од предности оваквог речничког медија је та што не заузима простор и без ограничења је доступан свим корисницима.

7. Закључне напомене

У овом раду оцртан је теоријски конструкт за школски речник граматичких и правописних дублета српског језика, који је замишљен као потпора граматички (и правопису) у основној и средњој школи, настави српског језика као страног, али се може користити и у универзитетској настави и бити намењен за ширу научно-стручну употребу. Као такав, *Речник дублета* излази из оквира образовне лексикографије и корпусом и описом грађе улази у ред лингвистичких специјалних, правописно-граматичких, прескриптивно-пермисивних речника, каквог нема у нашој лексикографији. Он не треба да буде само пуки попис дублета, него школски и нормативни приручник, који доприноси развоју језичке и речничке културе појединаца и неговању норме нашег књижевног језика уопште.

Коришћена литература

- Азарова, Лариса. 2017. "Понятие языковой личности в лингвистике". *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologiae* [Online], 35/1, 169–181.
- Брборић, Вељко. 2022. „Пропусти *Правописној речника у Правопису српског језика* Матице српске”. Зборник радова са научног скупа „Актуелна питања српског правописа: *Нови прилози српском правопису 2*”. Филолошки факултет Универзитета у Београду, 23. 10. 2021. Нови Сад – Београд: Матица српска – Одбор за стандардизацију српског језика, 117–163.
- Булохов, Виктор Яковлевич. 2004. *Словарь орфографических вариантов*. Красноярск: РИО ГОУ «КГПУ им. В.П. Астафьева».
- Булохов, Виктор Яковлевич. 2010. „Назначение и структура «Словаря орфографических вариантов»”. *Филология* 1, 122–123.
- Вуксановић, Јован. 2002. *Није – нејо, школски речник јојтрешно најисаних речи, израза и реченица I и II, За ученике средње школе и ојшћу ујојтребу, за јравилно јисање, колебање у норми српског језика, кроајизми и лексичке варијанће*. Београд: Алтера.
- Гортан-Премк, Даринка. 2017. „Српска лексикографија данас”. *Јужнословенски филолој LXXIII*, св. 3–4, 291–313.

- Дешић, Милорад. 1987. „Школски рјечници српскохрватског језика”. *Гласник Одјељења умјетности*, 7, 159–163.
- Дешић, Милорад. 2015. *Правопис српског језика*. Београд: Klett.
- Драгићевић, Рајна. 2010. *Лексиколоџија српског језика* (2. изд.). Београд: Завод за уџбенике.
- Драгићевић, Рајна. 2014. „Будућност српске лексикографије”. *Савремена српска лексикографија у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, 279–285.
- Ђукић, Боровоје. 1990. *Речник граматичких и књижевних термина – правописних облика, фраза и дублета са њабелотрамама – српскохрватског језика и књижевности за гимназије и средње стручне школе*. Земун.
- Илић, Валентина. 2018. „Правописни и граматички речници”. *Српска лексикографија од Вука до данас, каталог изложбе*. Београд: Српска академија наука и уметности – Савез славистичких друштава Србије, 259–273.
- Илић, Валентина. 2019. „Статус дублета у Речнику уз *Правопис српског језика* Матице српске”. *Нови прилози српском правопису*, зборник радова са научног скупа „Актуелна питања српског правописа”. Вишеград, 13. 10. 2018. Нови Сад – Вишеград: Матица српска – Андрићев институт, 185–215.
- Илић, Валентина. 2022. „Статус дублета у Речнику уз *Правопис српског језика* Матице српске (други део)”. Зборник радова са научног скупа „Актуелна питања српског правописа: Нови прилози српском правопису 2”. Филолошки факултет Универзитета у Београду, 23. 10. 2021. Нови Сад – Београд: Матица српска – Одбор за стандардизацију српског језика, 293–344.
- Лексикон образовних термина*. 2014. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Марковић, Александра. 2014. „Граматика у српским речницима”. *Савремена српска лексикографија у теорији и пракси. Колективна монографија*. Београд: Филолошки факултет, 69–91.
- Марковић, Александра. 2021. „О речницима за стране ученике као посебном лексикографском типу”. *Лексикографија и лексиколоџија у свјетлу актуелних проблема*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 1132–1151.
- Оташевић, Ђорђе. 2014. „Типологија речника српског језика I (Теоријски оквир)”. *Наш језик XLV/1–2*, 29–48.
- Оташевић, Ђорђе. 2015. „Типологија речника српског језика II (Лингвистички параметри)”. *Наш језик XLVI/1–2*, 19–35.
- Оташевић, Ђорђе. 2016а. „Школски речници српског језика”. *Лексикографија и лексиколоџија у свјетлу актуелних прилика*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 289–304.
- Оташевић, Ђорђе. 2016б. „Концепција и структура општих једнојезичних школских речника српског као матерњег језика”. *Наш језик XLVII/1–2*, 45–57.
- Оташевић, Ђорђе. 2016в. „Термини школски речник и ученички речник”. *Лингвистичке актуелности* 28, 39–45.
- Петровић, Владислава; Дудић, Коста. 1989. *Речник глагола са дојунама*, Београд – Нови Сад – Сарајево : Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника – Свјетлост.

- Пипер, Предраг; Клајн, Иван; Драгићевић, Рајна. 2022. *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Правопис МС. 2016. *Правопис српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Прић, Твртко. 2016. „Какав нам општи речник српског језика највише треба”. *Лексикографија и лексикологија у светлу актуелних прилика*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 89–117.
- Раичевић, Вучина. 2011. *Речник лингводидактичке терминологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Тирилов, Јован. 1989. *Српско-хрватски речник варијанти; Хрватско-српски рјечник иначе Јована Тирилова*. Београд.
- Торић, Божо. 2005. „Дублети и језичка правилност”. *Књижевност и језик* ЛП/3–4, 285–296.
- Торић, Божо. 2007. „Синоними и дублети”. *Терминолошка стандардизација лингвистичког описе савременог српског језика (4)*, НССУВД 35/3, 59–67.

* * *

- Prčić, Tvrtko. 2018. *Ka savremenim srpskim rečnicima*. Novi Sad: Digitalna biblioteka Filozofskog fakulteta.
- Šipka, Danko. 2006. *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.
- Školski rječnik terminoloških višestrukosti I i II. 1979. Sarajevo: Institut za jezik i književnost u Sarajevu.
- Zgusta, Ladislav. 1991. *Priručnik leksikografije*. Sarajevo: SVJETLOST, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

* * *

- РСМ (1967–1976): *Речник српскохрватског књижевног језика*. I–VI. Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ (1959–): *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. I–XXI. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- РСЈ (2018): *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

КОНЦЕПЦИЈА СЛОВАРЈА ДУБЛЕТОВ СЕРБСКОГ ЈЕЗИКА

В процесу изучања грамматики и орфографије сербског језика ученик осваја правила литературног језика истовремено с великим бројем одражавајућих гибкости његове норми дублетова на свим језичким нивоима. Како у нашој образовално-лингвистичкој литератури не недостаје школског орфографског справочника с орфографским речником Матице српске, у којем би била представљена, међу осталом, велика група дублетних облика у сербском језику, ученик не поседује специјалног справочника, у којем би се могао пронаћи списак дублетова у изучаваном језику. У овом раду даје се теоретско објашњење речника граматичких и орфографских дублетова сербског језика, који се замислио као помоћни граматички (и

орфографический) справочник в начальной и средней школах, а может иметь и более широкое употребление. В статье подчеркивается значимость данного словаря для педагогической практики, а затем описывается его содержание и указывается на корпус, на основе которого он может быть составлен. Автор представляет микро- и макроструктуру словаря, основанные на теоретическом описании дублетов сербского языка и практических вопросах употребления данного справочника. Предполагается и возможность его цифрового издания.

Виолета Јанушева

violetajanuseva@gmail.com

Универзитет „Св. Климент Охридски“

Педагошки факултет – Битола

НАУЧНОИСТРАЖУВАЧКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ЈАЗИК ВО РСМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА НА КВАЛИТАТИВНИ ИСТРАЖУВАЊА

Ова квалитативно истражување ги испитува научноистражувачките компетенции што ги развиваат студентите по јазик на сите три циклуси од студирањето и нивната (не)подготвеност да спроведат целосно квалитативно истражување. За да се добијат што посеопфатни и пореални сознанија, се врши квалитативна интерпретативно-индуктивна анализа на примерокот во ова истражување, што опфаќа квалитативни интервјуа со 5 студенти од различни државни универзитети во РСМ. Пред анализата интервјуата се транскрибираат и се кодираат. Истражувачките резултати покажуваат дека студентите на јазичните насоки, во текот на студиите, главно, се оспособуваат за истражувања поврзани со квантитативната логика и статистичката обработка на податоците и дека не се доволно подготвени да спроведат квалитативни истражувања, од причина што на овие истражувања многу малку или воопшто не им се посветува внимание. Поради тоа, студентите стекнуваат еднодимензионални знаења за научноистражувачката работа и не успеваат да ја согледаат суштината на квалитативните истражувања поврзана со бројните интерпретации на реалноста и нивната условеност од контекстот. На студентите, исто така, им недостигаат и знаења за основите видови квалитативни истражувања и за определувањето на примерокот, како и за методите за собирање и анализа на квалитативните податоци. Оттука, ова истражување претставува своевиден поттик за потребата од унапредување на компетенциите на студентите по јазик за реализација на квалитативни истражувања.

Клучни зборови: студенти, јазик, научноистражувачки компетенции, квалитативни истражувања, РСМ

1. Вовед

Научните истражувања се поврзани со човековиот импулс да ја разбере сложеноста на светот што го опкружува, со цел да им помогне на другите и затоа, секое истражување е, всушност, начин на размислување.

Научноистражувачката работа е сложен и организиран процес што се спроведува за подобро да се разбере одредена појава, што, во крајна линија, доведува до унапредување на практиката. Следствено, научните истражувања треба да создаваат знаење и да придонесуваат за развој на науката и, воопшто, на општеството.

Во светски рамки има голем број класификации на научните истражувања, според различни признаци. Сепак, се чини дека главните пристапи во работата на најголем број истражувачи се поврзани со квантитативните и со квалитативните истражувања на кои им се пристапува како на две различни методолошки парадигми што, првенствено, се разликуваат во начинот на кој се сфаќа реалноста (Strauss & Corbin 1990; Ackroyd & Hughes 1992; Miles & Huberman 1994; Sandelowski 1998; Silverman 2000; Berg 2001; Patton 2002; Rossman & Rallis 2003; Richards 2005; Maxwell 2005; Dörnyei 2007; Creswell 2009; Copland, Garton & Richards 2010; Yin 2011; Bryman 2012; Kumar, 2014; Hughes, 2015; Јанушева и Костадиновска-Стојчевска 2017; Janusheva, Talevski & Pejchinovska 2022; Janusheva 2022 и др.).

Квантитативните истражувања имаат позитивистичка ориентација и со нив се откриваат сознанија за една фиксна реалност што може да се мерат и да се генерализираат, па оттука, се употребуваат голем број статистички постапки за обработка на податоците и за донесување на заклучоците. Квантитативните истражувања се потпираат на хипотези, односно на искази што ја предвидуваат можната поврзаност меѓу појавите што се истражуваат, па затоа се смета дека овие истражувања се нефлексибилни и дека следат една методолошка рамка што однапред се определува, а тоа значи дека хипотезата/хипотезите, методите за собирање податоци и за нивната анализа се определуваат пред истражувањето. Во однос на статистичката обработка на податоците, описната статистика не е доволна, зашто се бара статистичка значајност во податоците, па затоа, се определува една работна хипотеза („Луѓето што пушат имаат проблеми со срцето.“) што е придружена со нултата хипотеза, што, од своја страна, го тврди спротивното. Во овие истражувања, секогаш се тестира нултата хипотеза и се следи дедуктивниот начин на размислување (од општото кон специфичното).

Квалитативните истражувања, пак, се поврзуваат со конструктивизмот и се реакција на преголемото нагласување на квантитативните истражувања. Со овие истражувања се покажува дека реалноста не е универзална и дека за неа има голем број интерпретации што произлегуваат од податоците, така што се истакнува улогата на контекстот за подобро да се разбере појавата што се испитува и за да се создаде знаење. Во

овие истражувања се работи со истражувачко прашање, што се одговара преку испитување на различни општествени опкружувања и на групи и индивидуи што живеат во нив, а се земаат предвид размислувањата на учесниците во истражувањето за појавата што се испитува, што значи, всушност, се интерпретираат размислувањата што другите ги имаат за светот што нè опкружува. Интерпретацијата на истражувачот не може да се оддели од неговата сопствена историја, контекстот и претходното разбирање на појавата, па квалитативната интерпретација е, всушност, комбинација од интерпретацијата на истражувачот и онаа на учесникот во истражувањето. Во овие истражувања се сфаќа дека реалноста што се испитува е условена од контекстот, па затоа и знаењето што се создава од собраните податоци е секогаш контекстуално условено. Изборот на една или на друга парадигма, според истражувачите, зависи, првенствено, од истражувачкото прашање и истражувачката цел.

Во РСМ, во членот 11 од Уредбата за Националната рамка за високообразовни квалификации (2010), недвосмислено се потврдува важноста од знаењето и разбирањето на различни методологии и теории соодветни за одредена научна област. Според оваа Уредба, исходите од поучувањето и од учењето во високото образование, меѓу другото, треба да ги запознаат студентите со истражувачките методологии што се соодветни во одредени научни области и методолошки да ги оспособат да спроведат сопствено истражување во својата област. Ова е особено важно во контекст на тоа дека изборот на методологијата ја насочува натамошната истражувачка работа на студентот.

Оттука, во ова истражување се бара одговор на прашањето: Какви истражувачки вештини стекнуваат студентите по јазик во текот на своето студирање за да спроведат целосно квалитативно истражување? Од истражувачкото прашање произлегува и целта на истражувањето, а тоа е да се испитаат научноистражувачките компетенции што студентите по јазик ги стекнуваат на трите циклуси од студирањето и нивната (не) подготвеност да спроведат квалитативно истражување.

За да се реализира целта, односно да се одговори на истражувачкото прашање, спроведено е квалитативно интервју со 5 студенти на докторски студии од различни државни универзитети во РСМ. Во оваа смисла, ограничувањето на ова истражување може да се бара во малиот број единици на примерокот, но ако се тргне од квалитативната логика, 5 интервјуа се сосема доволни за се да даде една општа слика за научноистражувачките компетенции на студентите, особено ако се има предвид заситеноста, т. е. информациската редунданција, што значи дека собирањето податоци

прекинува кога од единиците не се добиваат нови информации (Lincoln & Guba 1985; Sandelowski 1998).

2. Поширок истражувачки контекст

Во светски рамки, иако има придвижување кон постпозитивистичката логика и двете парадигми почнуваат да се сфаќаат како комплементарни, сè уште превласт имаат квантитативните истражувања во општествените и во информациските науки, во советодавните услуги и во други дисциплини, а особено се нагласува дека квантитативните истражувачи не сакаат да го земат предвид квалитативниот начин на размислување барем во одредени сегменти (Coll & Chapman 2000; Fielding & Schreier 2001; Hunter & Leahy 2008; Duffy & Chenail 2009; Fejes & Nylander 2015; Williamson et al. 2018; Lanka et al. 2021).

Од друга страна, голем број истражувачи истакнуваат дека особено е важно студентите да се запознаени со квалитативните истражувања, зашто тоа, првенствено, влијае на нивните академски вештини. Во таа смисла, преку препознавање на потребата од поучување за квалитативните методи за подобро разбирање на квалитативните концепти, се изработуваат модели, а по нивната примена, се гледа придонесот што го имаат во развојот на компетенциите на студентите да спроведуваат квалитативни истражувања и да ја препознаваат разликата меѓу квантитативните и квалитативните истражувања (Webb & Glesne 1992; Hein 2004; Goussinsky & Reshef 2011; Hazan & Nutov 2014; Balanon 2019); се тврди дека квалитативните методи им помагаат на студентите да ја разберат природата на училишната како „општествена и културолошка околина за учење“ (Erickson & Gutiérrez 2002); се истакнуваат особините што студентите ќе ги усвојат при учење за квалитативните методи, како стрпливост, толеранција за двосмисленост, способност да се препознаваат обрасци, набљудување без обвинување, добра интуиција и др. (Hill 2007); се укажува на улогата на универзитетите во оспособувањето на студентите со академски вештини што ќе им го олеснат учењето (Purcarea 2012); се признава придонесот на квалитативните истражувања во практиката базирана на докази во специјалното образование (Kozleski 2017).

Во РСМ има многу официјални документи што го поддржуваат значењето на научноистражувачката работа како важна алатка што ги подобрува вештините на студентите за спроведување различни видови истражувања. Според Уредбата за Националната рамка за високообразовните квалификации, студиските програми на прв циклус студии треба да им

овозможат на студентите да се стекнат со вештини и компетенции што ќе ги подготват за студиите на втор циклус (член 8). Исто така, студиските програми ги определуваат исходите од учењето во форма на општи и специфични дескриптори (член 9). Овие дескриптори за сите три циклуси на студирање ја препознаваат важноста на научноистражувачката работа и ги истакнуваат различните методологии што студентите треба да ги употребуваат за решавање сложени проблеми, а тоа, пак, им овозможува да покажат оригиналност и креативност во својата научноистражувачка работа. Понатаму, според овој документ, студентите треба да покажат знаење што треба да е засновано на најреномираните меѓународни истражувања во дадена област и да се оспособат за процена на научните теории и методологии. Во исто време, Уредбата ја нагласува оспособеноста на студентите со научен интегритет да се воведат во национални и меѓународни истражувачки мрежи. Дополнително, во Уредбата се наведува дека студентите треба да ги разберат и да ги знаат истражувачките вештини и методи што се во согласност со највисоките меѓународни стандарди и да спроведуваат оригинални истражувања, кои ќе го придвижат постојното знаење и ќе развиваат ново знаење што е високо вреднувано во домашните и во странските научни списанија (член 11).

Законот за научноистражувачка работа (2014, член 3 и 4), исто така, ја препознава важноста на поврзаноста на образовниот систем и научноистражувачката работа, на примената на меѓународните стандарди во квалитетот на науката и на унапредувањето на научноистражувачката работа. Овој Закон има цел да го подобри квалитетот на образованието и ја нагласува улогата на високообразовните институции во оспособувањето на студентите да спроведуваат различни истражувања.

И Законот за високото образование (2018, член 3 и 4) го нагласува главниот принцип на високото образование, а тоа е единство на поучувањето и научноистражувачката работа, што го подобрува знаењето на студентите. Во исто време, Националниот совет за високо образование и истражување (член 43) ги нагласува развојот на научноистражувачката работа и нејзината усогласеност со европските и меѓународните трендови. Дополнително, Одборот за евалуација на високото образование (член 53) ги оценува квалитетот на високото образование и научноистражувачката работа. Конечно, статутите на сите високообразовни институции во земјата наведуваат дека истражувачката работа треба да ја развива науката, да го подобрува квалитетот на поучувањето, да ги воведува студентите во научноистражувачката работа итн. Според тоа, сите овие документи го поддржуваат значењето на истражувачките вештини на студентите,

но важно е дека се поддржува и воведувањето на студентите во различни методологии.

Истражувањата што се однесуваат на застапеноста на двата водечки методолошки пристапи (квантитативниот и квалитативниот) во истражувачката практика на високообразовните институции во РСМ се скромни, но тие донесуваат многу значајни сознанија во однос на ова прашање. Ивановска и Христовска (2013) ги споредуваат студиските програми на два државни и еден приватен универзитет во однос на застапеноста на наставни предмети поврзани со истражувачката методологија и заклучуваат дека истражувањата во општествените и во хуманистичките науки се маргинализирани. Тие тврдат дека студентите имаат корист од воведување на вакви предмети уште во третиот семестар од своите студии. Во иста насока, Јовановска (2013) смета дека има недостиг од истражувања во општествените и хуманистичките науки, што е резултат на погрешната перцепција дека истражувањата во овие науки се скапи и непотребни, а тоа создава погрешна слика за нивниот развој и придонес во науката. Со нив се согласува и Колозова (2013), која нагласува дека треба да се препознае важноста на општествените и на хуманистичките науки. Понатаму, Богдановска (2019) ја споменува индуктивната логика што голем број светски истражувачи ја сфаќаат како значаен дел од квалитативните истражувања. Таа укажува на главните квалитативни концепти (студија на случај, етнографија, акциско истражување, архивска анализа, втемелена теорија, дискурсна анализа, феминизам, критичка анализа, различни техники за определување на примерокот и различни методи за собирање и анализа на податоците) и накратко ги опишува карактеристиките на секој од нив. Дополнително, таа ја признава превласта на квантитативните истражувања во овие науки, што, според неа, е резултат на тоа што академските списанија во светот повеќе ги поддржуваат квантитативните истражувања, на тоа што голем број истражувачи што не го владеат добро англискиот јазик преземаат квантитативни истражувања и на проблемот со обопштувањето (генерализацијата).

3. Методологија

Целта на ова истражување е да ги испита научноистражувачките компетенции на студентите по јазик во РСМ да спроведат целосно квалитативно истражување, па оттука се бара одговор на прашањето: Какви истражувачки вештини стекнуваат студентите по јазик во текот на своето студирање за да спроведат целосно квалитативно истражување? Примерокот во ова

истражување е целен, зашто, како што наведуваат Линколн и Губа (Lincoln & Guba, 1985), секој примерок се определува врз основа на одредена цел. Понатаму, примерокот го сочинуваат транскрипти од пет полуструктурирани интервјуа (Berg, 2001) спроведени со студенти на докторски студии од различни универзитети на РСМ, што е во согласност со ставовите на Чик (Cheek 2008), Јин (Yin 2011) и Џентлс и другите (Gentles et al. 2015) за тоа што може да биде примерок во едно квалитативно истражување. Како метод за собирање податоци, интервјуте е употребено од голем број истражувачи (Fontana & Frey 1994; Holstein & Gubrium 1995; Hughes 1996; Richards 2009; Seidman 2013). На студентите им се поставени вкупно десет прашања поделени според смислата во пет групи (по две прашања за разликата меѓу квантитативните и квалитативните истражувања, за популацијата и примерокот, за истражувачкото прашање и целта, за методите за собирање податоци и за методите за анализа на собраните податоци), како што вели Ричардс (Richards 2009), за да се овозможи интервјуте да има природен тек. Прашањата спаѓаат во групата прашања што, според Патон (Patton 2002), се однесуваат на мислењата и чувствата на студентите. Интервјуата се кодирани според теоријата на Корбин и Страус (Corbin & Strauss 1990). Во анализата на податоците добиени од интервјуата се користи општиот индуктивен пристап забележан кај многу истражувачи (Marshall 1999; Merijam 2002; Thomas 2006; Creswell 2009; Kahlke 2014; Harding & Whitehead 2016), што нема формална методолошка рамка, а го потенцира индуктивното мислење, што доведува до создавање идеи од собраните податоци.

4. Резултати, анализа и дискусија

По внимателното читање на транскриптите од интервјуата, развиени се следните кодови: се акцентира историскиот развој, не се посветува внимание на разликите, површно се споменуваат видовите квалитативни истражувања, површно се споменуваат нивните карактеристики, знаењето се добива најчесто од дефиниции, не се наведуваат примери за разликите меѓу двата пристапи, нема доволно македонски извори, бројот на предмети поврзани со методологијата не е доволен и срам. Од овие кодови се развиени категориите знаење добиено во текот на студирањето, предмети поврзани со методологијата на истражувањето, извори за истражувачката методологија и срам.

Студентите не се задоволни од сопственото знаење стекнато во текот на студирањето и сметаат дека тоа не е доволно, зашто премногу внимание

му се посветува на историскиот развој на двата вида истражувања, а не се потенцираат нивните карактеристики и разликите меѓу нив. Според нив, на предавањата се форсира фактографското, а не процедуралното знаење и доминираат дефинициите за сметка на позадлабоченото разбирање на особеностите на овие два вида истражување, што се одразува врз нивната подготвеност да спроведат целосно квалитативно истражување.

Сметам дека во методолошката наставка не треба да се фокусираме на тоа кој научник што рекол и за сметка на тоа да ги истражуваме клучните моменти битни за истражувањето, како, на пример, параметрите на едно истражување што го класификуваат како квантитативно или квалитативно.

Го положивме испитот со десетка, но не бевме и не сме задоволни од соопственото знаење.

Според студентите, нивното знаење се потпира на дефиниции, а ним им се потребни конкретни примери за различните аспекти на овие два вида истражување.

Потребни се повеќе конкретни примери за разликите меѓу двата вида истражување и за нивните специфичности.

Понатаму, стекнатите знаења на студентите се, во голема мера, поврзани со квантитативните истражувања, зашто овие истражувања најчесто се фокусираат на меѓусебното влијание на појавите што се испитуваат (Dörnyei 2007; Creswell 2009; Kumar 2014) и во нив се употребуваат хипотези и варијабли, а тоа се пресликува и во сфаќањето за тоа што испитуваат квалитативните истражувања.

Квалитативните истражувања во јазикот се насочени кон истражување на влијанието на околината, контекстот или друг јазик врз јазикот што се проучува.

За мене е најлесно кога треба да се постават хипотезите и варијаблите затоа што треба да се претпостави и затоа што тие треба да се соодветни на предметот што се истражува, но, во исто време, да се специфични, но и општи и да одговараат на проблемот кој се истражува.

Исто така, знаењата што ги стекнуваат студентите не само што не се доволни туку често се и делумни или погрешни. Прашањата се од особена важност во двата вида истражувања, зашто тие ја насочуваат натамошната истражувачка работа, а знаењата за ненаучниот карактер на студијата на случај се во спротивност со карактеристиките на студијата

на случај како еден квалитативен пристап (Merriam 1998; Berg 2001; Duff 2002; Dörnyei 2007; Hood 2009; Yin 2011). Спомувањето на студијата на случај и на акциските истражувања повторно оди во прилог на фактот дека во нивното знаење преовладува квантитативното размислување, зашто овие два пристапи се користат во квантитативните, но и во квалитативните истражувања.

Во квантитативните истражувања се испитуваат повеќе испитаници и важен е бројот, а во квалитативните истражувања, важни се прашањата.

Студијата на случај е процедура за истражување на еден случај и е ненаучен пристап што ја претставува првата фаза од истражувачката работа.

Дополнително, само еден студент е запознаен со истражувачките прашања што се во центарот на вниманието во квалитативните истражувања. Наведениот пример покажува дека сознанијата за нивната формулација и за нивните карактеристики се делумни, зашто, во случајот, станува збор за прашање што однапред претпоставува дека односот меѓу професорите и студентите не е добар, односно за прашање што упатува на заклучок, а такви прашања не се препорачуваат (Јанушева, Костадиновска-Стојчевска 2017; Janusheva 2022).

Како да се подобри односот меѓу професорите и учениците?

За тоа дека студентите стекнуваат знаења што ја претпочитаат квантитативната логика се гледа и од нивните одговори за популацијата и за примерокот во квалитативните истражувања, зашто во квантитативните истражувања најчесто примерокот се поврзува со луѓе (студенти, директори, ученици, наставници и сл.), кои, всушност, се испитаници во истражувањето, а јасно е дека во квалитативните истражувања единиците на примерокот се секој вид извор што го информира истражувачот, како податоци од набљудувањето, различни документи, транскрипти од интервјуа, новинарски статии, настани и случувања (Corbin & Strauss 1998; Cheek 2008; Yin 2011; Gentles et. al 2015), односно дека сè може да се третира како податок (Richards 2005). Понатаму, очигледно е дека добиените сознанија за популацијата и примерокот во квалитативните истражувања создаваат дилеми кај студентите, што покажува дека на овие аспекти не им се посветува внимание при поучувањето.

Популацијата ја претставуваат сите оние што се застапени со проблемот на истражување, а примерокот се дел од популацијата од кои се собираат податоците.

Примерок се субјектот или групата што се истражуваат.

Имаме дилеми и околу популацијата и примерокот. На пример, што ќе биде популација, ако примерокот ми се учебниците, правописот или весниците.

Ако сакаме да ги истражуваме фразеолошките единици во драмата „Бејалка“, популација се сите реченици што се напишани во драмата, а примерокот ликовите во драмата.

Како методи за собирање на податоците, студентите најчесто ги споменуваат набљудувањето, интервјуте и анкетниот прашалник, а тоа повторно сведочи за форсирањето на квантитативните истражувања, зашто во нив, најчесто, овие методи се употребуваат за да се соберат податоци.

Нагласувањето на квантитативните истражувања се гледа и во одговорите на студентите во однос на методите за анализа на податоците. Како методи за анализа се споменуваат: анализа, синтеза, индукција, дедукција, дијалектички метод, метод за анкетирање, метод за интервјуирање, но ниту еден од студентите не е запознаен со видовите методи за анализа, како, на пример, со конверзациската анализа, дискурсната анализа, тематската анализа, квалитативната анализа на содржината, кодирањето итн. Ова покажува и дека студентите не ја сфаќаат разликата меѓу методите за собирање и за анализа на податоците.

Како причини за незадоволителното знаење се наведуваат и малиот број предмети што се поврзуваат со методолошки прашања во текот на студирањето, но и малиот број извори на македонски јазик. Во текот на студиите студентите употребуваат учебници во кои истражувањето е опишано како последователен процес што има повеќе фази, а тоа е во спротивност со итеративниот (повторливиот) карактер на квалитативните истражувања (Freeman 2009; Berg 2001; Mason 2002; Maxwell 2005; Richards 2005; Creswell 2009). Според студентите, во овие учебници се споменуваат одредени квалитативни поими, но објаснувањата се многу општи и кратки, што не дозволува во целост да се согледа разликата меѓу овие две истражувања. Оттука произлегува и нивната свесност за потребата од литература на македонски јазик.

Потребна е литература за предметот за конкретна подготовка на идниот истражувач, на пример, што значи методологија, видови истражувања, видови истражувања поврзани

со јазикот, одредување популација и примерок, методи за собирање и анализа на податоци и сето тоа да е појскрејено со примери без историски развој и слични нефункционални информации. На тој начин, нема да луѓаме по литературираа и да бараме нешто, а и самиот не знаеме што бараме.

Како резултат на ова, кај учесниците се јавува срам поради сопствената перцепција дека не знаат да спроведат квалитативно истражување.

И така, јас како докторант, со сите положени испити од и со 15-годишно искуство во наставата нема да се срамам и сега да Ве прашувам Вас, на пример, какво ќе биде моето истражување, ако сакам да го испитувам влијанието на германскиот јазик врз македонската лексика.

5. Заклучок

Горенаведеното води кон констатацијата дека, дури и во јазично ориентираните истражувања, преовладуваат квантитативните истражувања, што, секако, се поврзува со предноста што професорите кои ги предаваат предметите поврзани со методологијата на истражувањето им ја даваат на квантитативните истражувања. Очигледно е дека знаењето добиено во текот на наставата за разликите меѓу квантитативните и квалитативните истражувања не е доволно за да ги подготви студентите да спроведат успешно квалитативно истражување. Оттука, јасна е потребата за вклучување на квалитативните истражувања во методолошките содржини, а целта е, секако, унапредување на компетенциите на студентите за реализација на квалитативно истражување.

Користена литература

- Богдановска, Ѓ. Андријана. 2019. *Основи на истражувачки методи за академски цели*. Скопје: Центар за управување со знаење.
- Закон за високо образование, „Сл. весник на РМ“, бр. 82 од 8.5.2018 г.
- Закон за научно-истражувачката дејност. <https://bit.ly/3GKWgg5> [Пристапено 2.11.2021].
- Ивановска, Милка, Христова, Олимпија. 2013. „Унапредување на истражувачките компетенции на студентите на правни и политички студии“. *Истражувања во општествениите науки во Македонија. Состопби, предизвици и препораки за унапредување на политиките*. Скопје: Фондација Отворено општество, 101–126.
- Јанушева, В., Костадиновска-Стојчевска, Б. 2017. *Академско ипишување I*. Битола: УКЛО, Педагошки факултет.

- Јовановска, Билјана. 2013. „Дали само немањето пари ги „кочи“ општествени-те науки?“ *Испиражувања во оиштесивениите науки во Македонија. Сос-тојби, предизвици и прејораки за унапредување на политичките*. Скопје: Фондација Отворено општество, 151–153.
- Колозова, Катерина. 2013. „Меѓународните академски стандарди според За-коните за наука и високото образование во Република Македонија“. *Испиражувања во оиштесивениите науки во Македонија. Сос-тојби, предиз-вици и прејораки за унапредување на политичките*. Скопје: Фондација От-ворено општество, 146–150.
- Уредба за Националната рамка на високообразовните квалификации*, „Сл. весник на РМ“, бр. 154/2010, чл. 11.
- Ackroyd, Stephen, & Hughes, John. 1992. *Data collection in context*, 2nd ed. London: Longman.
- Balanon, G. Virginia. 2019. „Journeying with qualitative research learners: an autoethnographic account“. *International Journal of Education and Social Science Research* 2 (3), 243–251.
- Berg, L. Bruce. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences*, 4th ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bryman, Alan. 2012. *Social research methods*, 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Cheek, Julianne. 2008. „Foucauldian discourse analysis“. In Given M. Lisa (ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 355–357.
- Copland, Fiona, Garton, Sue, & Richards, Keith. 2010. *Approaches to qualitative research*. Aston University's Blackboard, UK: Birmingham.
- Coll, K. Richard, & Chapman, Richard. 2000. „Choices of methodology for cooperative education researchers“. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 1 (1), 1–8.
- Creswell, W. John. 2009. *Research design: qualitative and quantitative approaches*, 3rd ed. University of Nebraska: Sage.
- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Duff, A. Patricia. 2002. „Research approaches in applied linguistics“. In Kaplan, R. B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. UK: OUP, 13–23.
- Duffy, Maureen, & Chenail, J. Ronald. 2009. „Values in qualitative and quantitative research“. *Counseling and Values* 53 (3), 22–38.
- Erickson, Frederick, & Gutiérrez, Kris. 2002. „Culture, rigor, and science in educational research“. *Educational Researcher* 31 (8), 21–24. doi:10.3102/0013189X031008021.
- Fejes, Andreas, & Nylander, Erik. 2015. „How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005-2012“. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 6 (2), 103–123.

- Fielding, Nigel, & Schreier, Margrit. 2001. „Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods“. *Forum: Qualitative Social Research* 2 (1).
- Freeman, Donald. 2009. „What makes research ‘qualitative’?“ In Heigham, J. & Croker, A. R. (ed), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Palgrave: Macmillan, 25–41.
- Fontana, Andrea, & Frey, H. James. 1994. „Interviewing: the art of science“. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* Sage Publications Inc., 361–376.
- Gentles, J. Stephen, Charles, Cathy, Ploeg, Jenny, & McKibbin, K. Ann. 2015. „Sampling in qualitative research: insights from an overview of the methods literature“. *The Qualitative Report* 20 (11), 1772–1789.
- Goussinsky, Ruhama, & Reshef, Ariell. 2011. „Teaching qualitative research for human services students: a three-phase model“. *The Qualitative Report* 16 (1), 126–146.
- Hazzan, Orit, & Nutov, Liora. 2014. „Teaching and learning qualitative research ≈ conducting qualitative research“. *The Qualitative Report* 19 (24), 1–29.
- Harding, Thomas, & Whitehead, Dean. 2016. Analyzing data in qualitative research. In: Schneider, Z. & Whitehead (eds.), *Nursing and midwifery research: methods and appraisal for evidence-based practice*, 5th ed., ch. 8. Elsevier.
- Hein, F. Serge. 2004. „I don’t like ambiguity: An exploration of students’ experiences during a qualitative methods course“. *Alberta Journal of Educational Research* 50 (1), 22–38.
- Hill, H. Lilian. 2007. „Thoughts for students considering becoming qualitative researchers“. *Qualitative Research Journal* 7 (1), 26–31.
- Hughes, Mark. 1996. „Interviewing“. In T. Greenfield (ed.), *Research methods: guidance for post graduates*. London: Arnold.
- Hughes, Judith. (2015). *Qualitative research: methods, data and theory*. Belfast, UK: Queen’s University of Belfast.
- Hunter, Laura, & Leahey, Erin. 2008. „Collaborative research in sociology: trends and contributing factors“. *American Sociologist* 39, 290–306.
- Holstein, A. James, & Gubrium, F. Jaber. 1995. *The active interview*. London: Sage.
- Janusheva, Violeta, Talevski, D. Jove, & Pejchinovska, Milena. 2022. „Determining the sample in the language oriented qualitative researches“. *Research in Pedagogy* 12 (1), 270–283.
- Janusheva, V. 2022. „A review of the qualitative research question(s) relevance“. *International Journal of Education “Teacher”* 24, 25–33. Bitola: Faculty of Education.
- Kahlke, M. Renate. 2014. „Generic qualitative approaches: pitfalls and benefits of methodological mixology“. *International Journal of Qualitative Methods* 13 (1), 37–52.
- Klopper, C. Hester. 2008. „The qualitative research proposal“. *Curationis* 31 (4), 62–72.

- Kozleski, B. Elizabeth. 2017. „The uses of qualitative research: powerful methods to inform evidence-based practice in education“. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 42 (1), 19–32. Sage.
- Kumar, Ranjit. 2014. *Research methodology: a step by step guide for beginners*, 4th ed. Sage.
- Lincoln, S. Yvonna, & Guba, Egon. 1985. *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marshall, N. Martin. 1999. „Improving quality in general practice: Qualitative case study of barriers faced by health authorities“. *BMJ* 319, 164–167.
- Mason, Jennifer. 2002. *Qualitative researching*, 2nd ed. London: Sage.
- Maxwell, Joseph. 2005. *Qualitative research: an interactive design*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, B. Sharan. 2002. „Introduction to qualitative research“. In S. B. Merriam & associates (eds.), *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. Matthew, & Huberman, A. Michael. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, Q. Michael. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Purcarea, Irina. 2012. „Enhancing students’ academic skills: The case of Bucharest academy of economic studies“. In McClean, R. (ed.). *Proceedings of the 11 European conference on research methods*, 552–555.
- Richards, Keith. 2009. „Interviews“. In Heigham, J. & Croker, A. R. (eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave: Macmillan, 182–199.
- Richards, Lyn. 2005. *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- Rossmann, B. Gretchen, & Rallis, F. Sharon. 2003. *Learning in the field: an introduction to qualitative research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sandelowski, Margaret. 1998. „Justifying qualitative research“. *Research in Nursing and Health* 31 (3), 193–155.
- Seidman, Irving. 2013. *Interviewing as qualitative research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Silverman, David. 2000. *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Strauss, Anselm, & Corbin, M. Juliet. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications Inc.
- Thomas, R. David. 2006. „A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data“. *American Journal of Evaluation* 27 (2), 237–246.
- Yin, K. Robert. 2011. *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Webb, B. Rodman, & Glesne, Corrine. 1992. „Teaching qualitative research“. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Priessle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA: Academic Press, 771–814.
- Williamson, Kirsty, Johanson, Graeme, Byrne, Alex, Given, M. Lisa, Kennan, A. Mary, & Oliver, Gillian. 2018. „The future of information research“. In *Research methods*, 2nd ed., 537–564.

THE MACEDONIAN LANGUAGE STUDENTS' RESEARCH COMPETENCIES TO CONDUCT A QUALITATIVE RESEARCH

The present inquiry examines the Macedonian language students' research competencies in the first, second and third cycle of studying and their (in)capability to conduct a qualitative research. In order to gain a more comprehensive and more realist knowledge, a qualitative interpretative-inductive analysis of the sample unites which comprises qualitative interviews with 5 students from various state universities in Republic of North Macedonia is done. Before the analysis, the interviews are transcribed and coded. The research results indicate that during their studies, the language students are mainly enabled to conduct research related with the quantitative logic and the data statistic processing and that they are not well enough prepared to conduct a qualitative research, primarily, because these research get a little or no attention at all. Therefore, the students gain one-dimensional insights for the scientific work and they do not perceive the qualitative research essence in relation to the various reality interpretations and their connection with the context. The students lack knowledge for the basic qualitative research, determining the sample, as well as the data collection methods and analysis of the qualitative data. Thus, this research encourages the need of language students' competencies promotion to conduct a qualitative research.

Марина Јањић

marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ПРОУЧАВАЊА ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ

Савладавање падежног система српског стандардног језика представља један од најтежих изазова с којим се суочавају студенти на студијским програмима србистике, али и на оним несрбистичким катедрама које у свом програму имају курс Српски језик. Овај проблем је израженији у настави на универзитетима који се налазе на дијалекатском подручју из разумљивих разлога услед одсуства деклинираних облика именских речи (аналитички тип деклинације). Стога је предмет овог рада питање методолошког приступа падежном систему на универзитетском нивоу са циљем расветљавања потешкоћа са којима се студенти суочавају током студија у вези са овим питањем. На основу добијених резултата, рад претендује да понуди методолошка решења за унапређење наставе ове важне морфостинтаксичке теме у виду примене граматичко-семантичког модела обраде падежа уместо актуелног традиционалног граматичког модела. У централном делу рада велика пажња се посвећује интерпретацији препорученог методолошког поступка.

Кључне речи: граматичко-семантички модел, семантичке улоге, падежи, српски језик.

1. Увод

Релевантност и комплексност падежне проблематике неупитна је од најранијих до модерних времена лингвистичког развоја. Овим питањем су се бавили најстарији лингвисти у старој Индији (Панини) и антици (Дионизије Трачанин, Варон, Ремије Палемон), али је ова тема била инспиративна и средњовековним (Максим Плануд, Симон и Мартин од Данске) подједнако као и савременим језикословцима (Wierzbicka, A., Frans Plank, Kenneth Naylor, Andrew Carstairs-McCarthy, Laura Janda, Ronald Feldstein, Steven Franks, Hjelmslev, L., Murru, F., Bailyn, J., Rubin, E., Fowler, G., Langacker, R. W., Markman, V. G., Van Valin, R. D. Jr., LaPolla, R. J., Bailyn, J., Rubin, E. и бројни други). Када је реч о савременој србистици,

најдетаљнији и најсвеобухватнији синтаксичко-семантички опис падежног система дат је у капиталној монографији *Синтакса савременог српског језика: проста реченица* у поглављу *Синтакса и семантика падежа* под ауторством Иване Антонић. У доба српскохрватске језичке заједнице Михаило Стевановић написао је своје монументално дело *Савремени српскохрватски језик* I и II где у првој књизи падежима приступа из угла морфологије, а са аспекта синтаксе у другој. Свакако да је падежни систем имао значајно место у његовој граматичкој, најопсежнијој тога доба, а која и данас представља полазиште за озбиљно бављење граматиком и падежима. Са овим циљем поменимо и свакако важну *Граматику српског језика* Станојчића и Поповића, затим Пиперову и Клајнову *Нормативну граматику српског језика*, као и *Граматику српског језика за странце* Павице Мразовић, те *Српску синтаксу* I-II у коаторству Радоја Симића и Јелене Јовановић. Различитим питањима синтаксе и семантике падежа посветили су радове Александар Белић, Михаило Стевановић, Милка Ивић, Ирена Грицкат, Даринка Гортан Премк, Предраг Пипер, Ивана Антонић, Нада Арсенијевић, Бранислав Остојић, Љубомир Поповић, Људмила Поповић, Владимир П. Гутков, К. Фелешко, Милица Радовић-Тешић, Срето Танасић и бројни дуги.

Па ипак, колико год да се о падежима писало и говорило, стиче се утисак да је готово немогуће исцрпсти све њихове теоријске и практичне аспекте са којих се могу сагледавати. Стога и не чуди да се приликом интерпретације падежног система на студијским програмима србистике професори и асистенти сусрећу са одређеним бројем изазова и проблема. Пракса показује да падежни систем српског језика представља градиво које је тешко савладати и то не само за ученике већ и за студенте¹. Додатно, студенти и ученици са дијалекатског подручја, ослањајући се на искуство локалног говора, не ретко подлежу социјалном ставу да им падежи нису потребни те да је њихово учење бесмислено и напорно. Све ово неизоставно доводи до изостанка мотивације или чак до граматичке анксиозности што представља озбиљан наставни проблем на сваком нивоу образовања. У циљу истраживања овог проблема и расветљавања детаља и акутелних потешкоћа у наставно-научној интерпретацији падежног система, урадили смо интервјуе са професорима србистике на изабраним факултетима универзитета у Нишу, Београду и у Косовској Митровици. Интервјуи су утемељени на њиховим стручним опсервацијама и вишегодишњем универзитетском искуству. Овом истраживању

¹Овде посебно имамо у виду студенте несрбистичких катедара.

прикључићемо и теоријски приступ проблему како бисмо покушали дијагностиковати чворне тачке између научне теорије и интерпретације, те њиховим расветљавањем доћи до предлога за разрешавање или бар ублажавање хроничног стања у настави. Позабавићемо се и дидактичким питањима иновирања универзитетске наставе која се не може базирати само на традиционалним предавањима екс катедра, већ мора у одређеним облицима рада укључити студенте у истраживачке задатке како би се активно ангажовали и осамостаљивали у савладавању универзитетског градива, док би само профилисање задатака проистекло из анализираних теорија у смислу проналажења одговора о сврховитости и неопходности не само бављења падежима, већ и њихове пуне афирмације у модерним видовима свеукупне комуникације на дијалекатском подручју и шире.

2. Приступ проблему

2.1. Рефлексије о актуелној наставној пракси

Полазећи од постављене хипотезе о реалним потешкоћама у савладавању падежног система српског језика, приступ проблему подразумевао је интервјусање предавача морфологије и синтаксе на нишком, београдском и приштинском (са седиштем у Косовској Митровици) универзитету. Интервјуисање је обављено у мају 2022. године са укупно петоро професора, а сам интервју подразумевао је неколико питања² у вези са потешкоћама и проблемима у реализацији наставе падежа на универзитетском нивоу. Ово мини-истраживање није претендовало ка расветљавању и разрешењу, тј. давању коначних одговора, већ је организовано у циљу потврђивања почетне хипотезе и отварања проблематике у вези са наставом падежа. Дакле, интервјуи су били превасходно оријентационог карактера (отвореног типа) у циљу иницирања основног, генералног камена спотицања у настави падежа на универзитетима. Бирали смо факултете у којима се школују студенти првенствено са дијалекатског подручја (која не карактерише седмопадежни систем), али и један контролни, београдски, на коме су присутни студенти из свих крајева земље. Резултати су показали да на

² Питања из интервјуа нису била облигаторног, већ подстицајног карактера како би предавачи поделили наставно искуство и изнели своја запажања. Поставили смо им следећа питања: *Са којим се најчешћим потешкоћама студенти сусрећу током наставе падежа? Који делови падежног система им загађу највише мука? Због чега мислите да је то тако? Да ли су студенти мотивисани да уче падежни систем? На који начин падежни синкретизам доприноси отежаној рецепцији падежног система? На који начин падежна синонимија доприноси отежаној рецепцији падежног система? Шта им је најлакше, а шта најтеже у вези са савладавањем овог дела синтаксе? Којим се наставним методама и прилицима служите да им приближите и олакшате градиво?*

сви професори наилазе на извесне потешкоће у реализацији ове наставе. У наредним редовима навешћемо неке од њихових коментара.

У обличкој морфологији, пре свега, уче се формални кријше-ријуми за разликовање падежа. Тешкоће настају у ситуацијама када на морфемским границама долази до гласовних промена и наравно због синкретизма великог броја падежних наставака. Али, иако у обличкој морфологији доминира формалнојезички приписуј, ја ипак инсистирам и на семантичком моменту, иако да учим студенте да увек провере и контекст. Већина усвојено комбинује формалнојезички и семантички приписуј. Када су у ипшању чисти граматичка падежна значења, без конкретних контекста, студенти Србистике се сналазе, али студенти осталих филолошких група који уче српски као општестручни предмет и то на средњошколском нивоу, врло тешко. Несрбисти тешко решавају задатке на писму који се тичу падежних значења, падеж постоје, али у значењу оману. Србисти имају много захтевнији задатак јер анализирају реченицу и падежне облике идентификују, а са њима онда и значења (Мирјана Илић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу).

Падежи се изучавају у оквиру предмета Синтакса 2, при чему се посматра структурни лик падежа, функција коју такав лик има у реченици српског језика и значење које се реализује на реченичном плану. Што се структурног лика тиче, потешкоће се јављају пре свега када је потребно препознати структурни лик који у себи садржи обавезни детерминатор (слободна форма+обавезни детерминатор или предлошко-падежна конструкција+обавезни детерминатор). Проблем се јавља због чињенице да је семантика елемената који имају улогу обавезног детерминатора понекад недовољно прозачна, а не због непознавања самог облика падежа. Заиста је мали број студената који не препознаје облик падежа, и ту се најчешће грешу у разликовању генитива и акузатива, акузатива и локатива, те датива и локатива. Када је реч о значењу, примећујем да без проблема препознају централна значења (временско, месно, узрочно, начинско...), док су подтипови значења (нпр. ефектор и стимулатор као подтипови узрочног значења) проблематични, и то, пре свега, због недовољног познавања значења самих именица, али и глагола који су их увели. Поред овога, сматрам да је знање које се тиче аргументске структуре глагола и то како битно, а да студенти који праве грешке или имају недовољно знања о томе, или просто не обраћају пажњу и на тај аспект (Ивана Митић, Филозофски факултет Универзитета у Нишу).

У настави морфологије и синтаксе велика пажња се посвећује облицима променљивих речи. Деклинабилне речи се по правилу анализирају у контексту – реченици с циљем да се сагледају

и њихове значењске и обличке карактеристике, те функција. На иницијалним анкетама на предавањима и вежбама уочено је да се обличке карактеристике именских речи уочавају изоловано, тј. да се у обзир не узимају предлошко-падежне конструкције, рекција и конгруенција (Горан Зељић, Учитељски факултет у Универзитета у Београду).

Најређе проблеми у одређивању падежа настају због тога што студенти не знају питања за падеже. Обично се дешава да мешају питања за генитив и акузатив, пошто је питање за лице исто, па се у брзини дешава да превиде грешку. Понекад се дешава да лоша пракса са претходног нивоа образовања ствара недоумице. Поједини студенти су учили да су питања за генитив кога, чега и чији? Стављање упитно-односне заменице као питања за падеже вероватно долази од тога што је једно од основних значења генитива и посесивно значење. У тим случајевима, након што им објасним значења генитив, замолим студенте да просто то питање забораве да их не би наводило на грешке. Пошто конституентске функције везују за падеж, често се дешава да студенти праве грешку при одређивању номинатива или акузатива у оном случају када реченична структура није онаква на какву су навикли. Тачније, када се уместо уобичајене структуре (субјекат – предикат – објекат) нађе она где су субјекат и објекат заменили места, долази до грешке. Везујући се за уобичајену позицију субјекта за прву реч у реченици наводе да је у номинативу, иако је у акузативу (нр. Наш тим победила је екипа из другог града). Много чешће се дешавају грешке које се тичу поклапања падежних облика, и ту се издваја неколико случајева: мешање генитива и акузатива аниматних именица мушког рода и номинатива и акузатива инаниматних именица мушког рода и именица средњег рода. ... Један од најчешћих проблема при одређивању падежа јесте обличко поклапање датива и локатива једнине свих именица, као и датива, инструментала и локатива множине свих именица (Бојана Милосављевић, Љубица Весић, Учитељски факултет Универзитета у Београду). Студенти, генерално, долазе са лошим признањем граматике из основне школе, те врло често нису оспособљени ни за разликовање падежних облика који имају карактеристичне наставке. То умногоме омета наставу морфоситаксе, која подразумева усвајање знања о значењима и функцијама падежа. Потешкоће се јављају како у препознавању функције коју падежни облик има у реченици, тако и у усвајању синтаксичке терминологије са којом се први пут сусрећу. Нажалост, ми немамо ни уџбеник прилагођен болоњском систему студирања који би олакшао студентима савладавање падежног система. Такође, уочавам да један дио студената који су завршили средње стручне школе, а потичу из изолованих крајева призренско-тимочког дијалекта има више потешкоћа

приликом препознавања падежа. Највише потешкоћа ствара синкретизам падежа, и то стога што студенти не одређују падежни лик према функцији у рченици или синтагми него на основу питања за идентификацију падежа (ко/шта, кога/чега). Проблеми настају и када студенти покушавају да на основу употребе предложеног предлога идентификују падеж, јер немају у виду чињеницу да се већина предлога употребљава уз два (или више) падежа. Више него падежна синонимија, употреба истих или хомонимних предлога отежава падежну рецепцију. Студенти су склони уопштавању, па тако предлог У везују само за локатив, предлог Са само за инструментал и сл. Падежна синонимија у неким случајевима чак помаже јаснијем разликовању значења. На примјер, студенти релативно лако препознају квалификативно значење у инструменталу, што им олакшава препознавање истог значења и код генитива (Ана Јањушевић Оливери, Филозофски факултет у Косовској Митровици).

На основу кратког и селективног увида у одговоре универзитетских професора на питања о настави падежа, добијамо потврду постављене хипотезе о тежини разумевања и усвајања падежног система и констатацију да студенти на факултет долазе са неочекивано лошим предзнањима из ове области из средње школе³. У актуелној настави (на свим нивоима образовања) падежни систем се учи најпре са аспекта морфологије (врсте деklinације, облички наставци, предлози с којима се слажу), а потом (на вишем нивоу студијског прорама) са аспекта синтаксе (функције и значења). Наведено искуство универзитетских наставника показује да је учење падежа на претходним нивоима фрагментарно и деконтекстуализовано, те да су најбољи резултати у обради падежа управо када им се приступа синкретички, тј. повезивањем градива из морфологије са градивом из синтаксе. Дакле, можемо извући уопштени закључак да је узрок отежаној рецепцији падежног система и његових елемената похрањен у фромалнојезичким приступима обради ових тема, и то пре свега на нивоу основне и средње школе, а то су онда окрњени и искривљени теоријски постулати са којима студенти долазе на факултет и где би требало не само систематизовати градиво већ га проширити и научно утемељити. Са друге стране, запажања интервјуисаних професора упућују на неопходност повезивања граматичких нивоа ((морфо(фоно)лошког, синтаксичког и

³ Одавно потврђена и оправдано критикована чињеница да се наставно подручје граматике и културе изражавања занемарује у средњошколској пракси због немара самих професора који предност својевољно дају настави књижевности. Ово је проблем који додатно изискује разматрање и решавање од стране Министарства просвете Републике Србије.

семантичког)) на нивоу реченице⁴ приликом тумачења падежа ради њиховог лакшег разумевања јер сагледавање структурног лика падежа⁵ и аргументске структуре глагола представљају темеље њихове интерпретације. Детаљнији увид у теорију, акутелну и ретроспективну, даће образложење ових констатација и учиниће их јаснијима и конструктивнијима.

2.2. Теоријске поставке проблема

Оно што подвлачи битну диференцијалу између прошловековног и модерног тумачења падежа проистиче из семантичког приступа овој проблематици данас насупрот традиционалном граматичком (формалнојезичком, структуралистичком) приступу који доминира у 20. веку. И сама Милка Ивић констатује: „Још од данас већ антологијске студије Џорџа Филмора *The Case for Case* (Падежна граматика), у којој је први пут проговорено о ‘улогама’ номиналних речи на нивоу синтаксе, тј. о концептуалним категоријама као што су агенс, пацијенс, инструмент итд., ‘улоге’ никако не престају бити на дневном реду општелингвистичких разматрања“ (Ивић 2000: 463). Дакле, наведена Филморова теорија по-

⁴ Комплексност употребе падежа у језику у зависности је од функције и значења које остварују унутар реченице у координацији са осталим реченичним деловима: „У реченици се разликује њена формална структура и реченични садржај, који има когнитивно-семантички и комуникативно-прагматички план. Основу когнитивно-семантичког плана реченичног садржаја чине, с једне стране, когнитивне категорије, у којима човек сазнаје свет око себе и у себи (простор, време, количина итд.), и које се у сваком језику одражавају и изражавају на мање или више друкчији начин у оквиру специфичних етнојезичких слика света. С друге стране, језички корелат когнитивних (психолошких) категорија јесу семантичке категорије, које се на различите начине комбинују у семантичкој структури реченице, у зависности од тога шта се реченицом означава. Значењску структуру реченице конституише семантички предикат, који по правилу имплицира одређене аргументе (*Она чека сесџу*), а у рејим случајевима не тражи ни један аргумент нпр. Смркава се. У семантичком предикату, као основном делу значењске структуре реченице, одражен је однос између конкретних или апстрактних учесника у ситуацији означених неком реченицом, а у аргументима — оно што се сматра учесницима у том односу. Облик исказивања предикатског садржаја је предикатски израз (краће: предикат), а облици исказивања аргумента јесу аргументски изрази (може их бити до четири). ... Предикатско-аргументска структура као значењска структура реченице назива се пропозиција“ (Пипер и сар. 2005: 26-27).

⁵ Структурни лик падежа односи са на то да ли се падеж у реченици остварује као самостални или као везани падежни облик; тј. да ли стоји: 1. самостално, 2. са предлогом, 3. са обавезним детерминатором или 4. и са предлогом и са обавезним детерминатором. „У функцији обавезног детерминатора, као елемента падежног облика, могу се појавити различите формалне јединице, пре свега придеви, различити заменички облици, различити квантификатори, а у посебним случајевима и други падежни облик или клауза. Структурни лик с обавезним детерминатором може бити засебан модел унутар једног значења или значењског типа, што је системски релевантно, а може се појавити и само као последица појаве, у падежу, семантички непотпуне лексеме или лексеме апстрактне врло опште семантике, као појединачни случај, па није системски релевантно. У првом случају говори се о граматички — синтаксичко-семантички — условљеном обавезном детерминатору, а у другом случају о лексички условљеном обавезном детерминатору (Исто: 121).

стигла је велике одјеке у лингвистици, те је, позиционирана изван корпуса генеративне граматике, најзаслужнија за утемељење и популаризацију концепата семантичких улога у функционалним приступима граматичком опису. Савремене лингвистичке теорије показују тенденцију померања фокуса језичких описивања са површинских на дубинске структуре језика, са појединачних језика на универзалне, схематизоване моделе и дубинске категорије појмовног апарата људског ума својствене свим језицима на свету. Модерна лингвистичка истраживања оперишу новим категоријама међу којима се издваја категорија семантичких улога, односно тематских улога, тзв. Ћ- улога или категорија „дубинских“ падежа (како их је сам Филмор називао). Ова категорија је посебно важна када је реч о функционалном приступу синтакси и представља темељ модерног проучавања падежне проблематике. Семантички односи које остварују одређене именичке речи са глаголима уз које се употребљавају сводљиви су на сталан, универзалан и ограничен скуп категорија које представљају семантичке улоге (Блејк 2004: 62).

Међутим, важно је истаћи да ова идеја о падежној граматичкој није нова нити су за њу заслужни Џефри Грубер и Чарлс Филмор, већ је далеко старија. Индијски граматичар Панини је између 600. и 300 године пре нове ере написао своју чувену граматичку санскрета названу *Аштадјаји* (изворно: *Ashtadhyayi*, у преводу *Осмокњиже*). Он у граматички опис уводи категорију карака-улоге које представљају семантичке релације између глагола као «главе» реченице и зависних именских речи. Свака од тих именских речи може се одредити једном од шест карака. Блејк (Blake 2004: 63) наводи њихова имена: *картр* – агенс, *карман* – објекат, *карана* – средство, *сампрадана* – циљ, *ападана* – извор и *адхикарана* – место. Дакле, упоредивши их са латинским еквивалентима у циљу боље разумљивости, закључујемо да је *картр* прототип номинатива, *карман* акузатива, *карана* инструментала, *сампрадана* датива, *ападана* аблатива и *адхикарана* локатива (недостаје значење места, начина). Дакле, синтетички модел падежног система био је неприкосновен у најранијој, изворној, граматичкој школи из које су, током дијахронијског вишемиленијумског развитка, изнедрене све потоње индоевропске, али је њихов развој текао у дивергентном правцу. Међутим, крај прошлога века је на изванредан начин обележен повратком древном индијском семантичком моделу падежа: „Preko generativne gramatike, što ju je utemeljio Noam Čomski, zapadnjačko se jezikoslovlje počelo kretati prema generativnoj semantici. Jezik kao oblikovanje, kao izraz ljudskih sadržaja, kao sredstvo spoznaje i kao bitna sastavnica čovjekove ljudskosti sve više je i dublje dolazio u središte takve lingvističke

теорије. Она је далеко конгениталнији sagovornik индијским учитељима него је била формална теорија дескриптивног структурализма. I још једном су стари индијски mislioci прије много stoljeća anticipirali европски развој најновијих времена“ (Pandeya 1975: 11-12).

Семантичке улоге (нпр.: агенс, пацијенс, доживљавач и сл.) јесу уопштени називи којима се означавају учесници у реченици, односно њоме денотираној ситуацији. За увођење семантичких улога у модерну лингвистику заслуга се, као што смо већ поменули, обично приписује Чарлсу Филмору и његовој *Падежној граматици* („The Case for Case“). Његова концепција падежне граматике појавила се крајем 60-их година као модификација тада актуелне верзије трансформационо-генеративне граматике Н. Чомског и инсистирала је на томе да ниво дубинске структуре трансформационо-генеративног модела треба заменити, или барем допунити, још дубљим нивоом, који би чинила семантичка репрезентација реченице. За семантичке улоге Филмор употребљава термин дубински падежи (енг. deep cases). У оквиру падежне граматике појављују се и други теоријски модели, као на пример локалистички модел Џ. Андерсона и матрични модел Џ. Кука. Од њиховог увођења средином 60-их година прошлог века од стране Џефрија Грубера и Чарлса Филмора, семантичке улоге су биле кључни лингвистички концепт и основа дебате између лингвистичких приступа, због свог потенцијала у објашњавању односа између синтаксе и семантике (такође познат као синтаксичко-семантички интерфејс): како значење утиче на површинску синтаксичку кодификацију језика⁶. При том, појам семантичких улога игра централну улогу, посебно у функционалистичким и језичко-компаративним (типолошким) теоријама језика и граматике. Семантичке улоге су различите функције које именичка фраза може играти у односу на радњу или стање које описује управљачки глагол, обично главни глагол реченице. Филморова теорија дубинских падежа подразумева да се површинске морфолошке и синтаксичке структуре свих језика изводе из прикривених семантичких категорија, које он сматра универзалним концептима⁷, вероватно урођени-

⁶ У теоријском моделу *Функционалне граматице* С. Дика семантичке улоге носе назив семантичке функције и представљају битан ниво функционалних односа у реченици (пored синтаксичких и прагматичких функција). Халидеј у својој Системско-функционалној граматици (An Introduction to Functional Grammar) издваја различите типове процеса и њима одговарајуће партиципантске функције. У својој когнитивној граматици Р. Лангакер семантичке улоге прихвата као важан концепт, објашњавајући да се користе када је потребно остварити „описљивији концептуални однос“ у односу на апстрактније појмове трајектора и оријентира – то су скупа компатибилно употребљиви концепти који се у когнитивној граматици упоредо користе).

⁷ „The case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgments human beings are capable of making about the events that are going

ма, помоћу којих људи могу имати ставове о фундаменталним релацијама које су успостављене у ванјезичком свету, тј. ко је шта урадио, коме се шта догодило, шта се променило (о улогама које поједини учесници у радњама, догађајима, стањима итд.).

„Od njegove teorije dubinskih padeža⁸, preko Andersonove lokalističke teorije, Van Valinove gramatike uloge i referencije do Langackerove kognitivne gramatike, i u velikom broju drugih lingvističkih opisa koji ovim pregledom nisu obuhvaćeni, semantičke uloge predstavljaju koncept koji je nemoguće zaobići, bez obzira kako im se pristupa i koja im se uloga u tim gramatičkim opisima daje. Stoga ne bi bilo pogrešno reći kako su one jedan od prepoznatljivih koncepata funkcionalnih pristupa gramatičkom opisu, njihov neizostavan element, da čak i metonimijski odražavaju neka temeljna načela tih pristupa te tako mogu poslužiti i kao zanimljiv motiv praćenja pomoću kojeg se može pratiti i razvoj funkcionalnih pristupa. U svakom slučaju, poznavanje koncepta semantičkih uloga nužno je i nezaobilazno pri bavljenju suvremenom lingvistikom...” (Главаш 2012: 147-8).

Исто тако, у савременом научном контексту Зузана Тополињска схвата „падеж“ као семантички мотивисан синтаксички однос између предиката и његовог имплицитног аргумента (наглашавајући да под падежом не подразумева морфолошку категорију). Семантичка мотивација овог односа значи да је семантичка улога дотичног аргумента кодирана у семантичкој структури управног предиката. Традиционални адвербални падежи као што су номинатив, датив, акузатив, инструментал и локатив првенствено имплицирају аргументе који функционишу као агенс (Н), адресат / бенефицијенс (Д), објекат (А), пратећи чинилац (И), локација (Л) – горенаведене ознаке треба схватити као уопштене семантичке улоге. Скуп конкретних улога је отворен и немогуће је и непотребно сакупити општи списак семантичких улога. И још додаје да: „семантичка анализа показује да сваком од традиционалних падежних односа одговара једна генерализована семантичка улога типа ‘вршилац радње’, ‘објект радње’, и сл., која функционише као капа за отворени скуп (open set) конкретних семантичких улога кодираних у семантичкој структури конститутивних предиката респективних пропозиција. Темпо развоја нових иновативних технологија и њихових продуката у савременом свету доноси нове и нове типове професионалних радњи и нове семантичке улоге за оне који их извршавају. Нема смисла да се праве нови инвентари тих улога које

on around them, judgments about such matters as who did it, who it happened to, and what got changed“ (Fillmore, 2003: 46)

⁸ Мисли се на Филморову теорију.

као такве представљају предикати док денотати одговарајућих појмова не буду везани референцијалним индексима. Изгледа да се можемо и даље мирно служити наслеђеном ‘падежном’ појмовном апаратуром, под условом да јој доделимо адекватну интерпретацију *Mutatis mutandis* то важи и за појам ‘семантичка улога’, који је и те како функционалан и користан. Оптимистички је закључак да наша граматичка традиција има чврсте темеље“ (Тополињска 2016: 32).

Делећи ставове са Тополињском, предлажемо граматичко-семантички приступ интерпретацији падежа на универзитетском нивоу. Чисто семантички приступ не сматрамо компатибилним нашем падежном систему будући да он није линеаран (један падеж = једна семантичка улога) већ га карактерише падежни синкретизам (хомонимија одређених падежних облика). Додатно се семантичко питање падежа усложњава појавом падежне синонимије што заједно доприноси комплексности падежног питања. Стога је чисто семантички модел у складу са линераним падежним системом где сваки падеж има своју тему (своје основно значење) од кога се изводе сродна значења и подтеме. Зато је овај систем немогуће применити у случају деклинације српског језика, али ће граматичко-семантички модел дати најбоље резултате повезујући значења и облике деклинабилних именских речи у реченици са њиховим функцијама.

3. Граматичко-семантички приступ падежном систему

Традиционално учење парадигми падежних облика изван језичког контекста, лишених семантичких евивалената⁹, не представља смислени чин, нарочито с тога што постоји значајан број падежних хомонима (падежни синкретизам) и нарочито стога што у овом случају изостаје, невидљива је, семантичка мотивација синтаксичких односа речи и њихових облика унутар реченице. Зато и не чуди да се ни одговором на чувена падежна питања (*ко/ишћа, од кога/од чега, коме/чему, кога/ишћа, с ким/чиме, о коме/о чему*) не може увек погодити о ком падежу је реч без познавања његовог основног значења. Овакав фромалнојезички приступ падежима као резултат даје механичко упамћивање падежних таблица без разумевања, што не може представљати добар темељ за разумевање и изучавање синтаксе падежа јер ово знање је лишено смисла¹⁰. Огроман број издиференцираних значења и појава падежне синонимије додатно

⁹ Коси падеж путем обличког наставка добија нову нијансу значења у односу на основни облик речи.

¹⁰ На основу се додају различити или исти облички наставци помоћу којих се добијају падежни облици. У чему је смисао тога?

компликује разумевање, нарочито код студената који у свом локалном говору не поседују седмопадежни систем (а њих је већина). Резултат је падежни метеж и граматичка анксиозност код студената и огроман труд који се мора уложити да би се савладао седмопадежни систем. Овакав традиционални структуралистички приступ падежном систему је линеаран јер подразумева једносмерно усвајање знања о језику од нижих ка вишим граматичким системима језичких јединица (од гласа до реченице) по принципу концентричних кругова. Захваљујући томе што студенти на факултет долазе са одређеним предзнањима¹¹ из ове области и уз изузетно залагање професора, овај традиционални модел даје позитивне резултате и већина студената успева да, мање или више успешно, савлада падежни систем (мада је ово дискутабилно на несрбистичким студијским програмима, будући да је њихов курс српског језика обично прекратак да би се обрадили сви језички нивои). Стога оправдано можемо поставити питања: *Који је то сврсисходнији, смисленији и лакши методолошки приступ падежима? На који начин можемо олакшајти студентима разумевање падежног система? Како њихово познавање падежа можемо подићи на ниво продукције и креативне примене у реалним комуникативним ситуацијама?*

Да бисмо могли одредити адекватни методолошки приступ интерпретацији падежа, битно је кренути од саме дефиниције: „Падеж је у српском језику морфолошка категорија јер представља сваки појединачни облик именичке речи у деклинационој парадигми. ... Падеж је истовремено и синтаксичко-семантичка категорија јер, имајући у виду, у српском језику, његову реализацију и на морфолошком нивоу, омогућује именичким речима да успостављају различите синтаксичко-семантичке односе у синтаксичко-семантичким језиницама – синтагми и реченици“ (Антонић 2005: 119-120). Падеж, дакле, с једне стране представља формалну реализацију именских речи на морфолошком нивоу захваљујући којој оне остварују своју употребну вредност унутар реченице и њених делова; с друге стране, падеж је и синтаксичко-семантички однос у који ступају именичке речи градећи синтаксичке јединице: синтагму и пропозицију¹². На основу дефиниције потпуно је јасно да се падежи не могу сагледавати посебно из морфолошког, посебно из семантичког и посебно из синтак-

¹¹ Посебно када је реч о студентима који долазе из подручја новоштокавског говора, који поседују седмопадежни систем. Међутим, употреба падежа у контексту матењег језика усвојеног од рођења и знање о падежима није исто. Такви говорници могу без проблема употребљавати падеже без апстраховања падежног система. И супротно, говорници из области староштокавских дијалеката могу научити теорију, али имати озбиљне потешкоће у примени знања о падежима.

¹² Ово не важи само за вокатив који има једино морфолошки облик и комуникативну вредност, али не и синтаксичко-семантичку.

сичког угла. Падеж је свепрожимајућа целина сва три односа у преплету облика, функција и значења. Узајамност ових карактеристика управо чини комплексну структуру падежног система и не дозвољава искључивост граматичких нивоа, на шта су, уосталом, указали и сами интервјуисани универзитетски професори. Ексклузивност било које стране падежа доприноси фрагментарности и непотпуности, а тиме и недовољне разумљивости овог најсложенијег питања граматичке структуре српског језика. Другим речима, учење појединачних падежних облика и врста деklinација бесмислено је без увида у њихове основне семантичке улоге. Са друге стране, није могуће одмах усвајати падеже у свој сложености морфосинтаксичког облика (облик, конструкција са предлогом или без њега, семантичка улога (основно и допунска значења сваког падежа контекстуално условљена). Дакле, актуелни традиционални, формалнојезички, приступ, утемељен на парадигми деklinационих облика морфолошке структуре на нижем, да би се потом, на вишем нивоу студија проширио функцијама и значењима појединих падежа у оквиру синтаксе облика и њихове семантике, не може бити у потпуности прихватљив, већ се мора модификовати.

У том правцу можемо се запитати да ли би нови методолошки приступ могао бити семантички (као код древних Индијаца)? Он би подразумевао да се крене од дубинских значења падежа (универзална значења, семантичке улоге или тета-улоге) ка њиховим површинским значењима и да се уз значења уче и облици падежа. Значи, овај метод је супротан од нашег акутелног и подразумева обрнути пут усвајања падежа: од семантике преко функција до облика. Као што смо видели на примеру Панинијевог *Осмокњижја*, овакав приступ захтева јасна семантичка разграничења међу падежима, тј. сваки падеж има једно универзално (дубинско) значење из ког смислено произилазе површинска значења. Овај метод није могуће применити код нас будући да се током језичког историјског развоја падежна слика српског језика драстично мењала и довела до већ поменутих појава падежног синкретизма и падежне синонимије. И као што је језик имао свој историјски развој, тако је научна методологија развијала своје принципе, па у контексту свега овога сматрамо да је најбоље применити интегрални граматичко-семантички приступ интерпретацији падежа. Будући да је падеж сложена морфосинтаксичка и семантичка категорија, њему треба приступати као таквом и то: повезивањем значења, облика, а потом и функција тако да ови приступи нису потпуно изоловани (посебно на нивоу морфологије и посебно на нивоу синтаксе) већ селективно обједињени.

Овај хибридни приступ падежном систему своје полазиште мора имати у самом смислу, тј. суштини падежног система – њихових значења и значаја, од детаљног објашњења шта је то падежни систем, које су његове основне карактеристике и вредности и на који начин он доприноси језичком богатству. Значи, не треба полазити априори од врсте падежа, њихових обличких наставака и падежних питања помоћу којих се може „препознати“ падежни облик и завршава врстама деклинација именских речи као што је то у традиционалном морфолошком приступу. Студент мора схватити да избор падежног облика зависи од смисла и значења онога шта се жели саопштити, а не од формалног становишта шта је правилно, а шта неправилно¹³. Смисао и значење реченице је оно што ће одредити избор падежног облика, а не глагол или језички осећај (чиме се већ говорници руководе). Граматичност падежа подразумева формални лик (облички наставак) и различите функције које један падеж може остварити унутар реченице. Различити падежи могу имати слична значења, а самим тим и идентичне синтаксичке функције. Зато је важно применом методе контрастирања направити разлику између семантичких нијанси међу падежима, а онда је лако одабрати падежни облик. То подразумева да се приступ падежном систему одвија индуктивно-дедуктивном методом, тј. уочавањем и препознавањем репрезентативних семантичких вредности изабраних (дубинских) падежа (тј. њихових тета-улога) у језичком контексту, а не изоловано кроз деклинационе таблице. Тако употребљен у реченици, падеж остварује разноврсне реченичне функције (субјекта, именског дела предиката, одредбе или допуне).

Дакле, у оквиру курса Морфологија, овај приступ би подразумевао детаљније продубљивање теорије и проширивање сазнања о падежном систему. Студентима морају бити представљена основна значења падежа („семантичке улоге“, дубинска или тематска значења¹⁴), а то ће бити одлична платформа за разраду морфолошког аспекта падежа повезивањем

¹³ Формалнојезички приступ ствара конфузију механичке блокаде код избора падежног облика и недоумицу који је падеж правилно употребити у реченици, а заправо је питање избора значења се изриче одређеним падежом. Овде не помаже ни ослањање на глагол као у примеру: *Трачаји у парк.* и *Трачаји у парку.* Правилно је и једно и друго, али је значење различито јер акузатив означава промену места тј. кретање у неком правцу (налазим се центру града, а желим брзо да стигнем у парк), док локатив означава место вршења радње (цогирам у парку). Илустративан је и пример генитива посесивности и датива намене: *сјоменик Кнеза Михаила* и *сјоменик Кнезу Михаилу*. Ако је реч о споменику који је припадао нашем великану, онда би требало употребити посесивни генитив, али ако се ради о споменику који саграђен њему у част, онда се употребљава датив намене.

¹⁴ Основна дубинска значења падежа су: номинатив има најчешће апелативно и значење вршиоца радње, генитив – потицање, припадање, квалитет, Датив – намена, акузатив – објекат, вокатив – дозивање, инструментал друштво, средство, локатив – место.

значења и падежног облика, његовог именовања, навођењем падежног питања. Свакако, детаљно се обрађују све врсте деклинације са посебним освртом на суплативне облике, изузетке и гласовне промене извршене унутар једне деклинационе парадигме (што треба такође повезати са правописом). Поента овог приступа јесте у сазнању студената која се значења се могу изразити одређеним падежним облицима једне исте речи. На тај начин учење падежних таблица добија свој пуни смисао. Непрестано треба успостављати везу између формалних падежних облика и њихове реализације у реченицама у одређеном језичком контексту. Такође, важно је указати да исто значење могу диференцирати различити падежи, а та диференцијација се често остварује и уз помоћ семантике предлога који се са њима употребљавају. Значи, на nižем нивоу студијског програма акценат је на детаљној разради врсте деклинација, обличких наставака и најосновнијих значења, али се узима се у експликацију и разграната семантика падежних облика у циљу диференцијације и разумевања падежа.

На вишем студијском нивоу обраде, наставља се обрада падежног система у оквиру Синтаксе на претходно стеченој морфолошко-семантичкој платформи. Падежи се сада сагледавају из угла синтаксичких конструкција (структурних ликова), служби коју деклинабилне речи врше унутар пропозиције (аргументски изрази) и свих потенцијалних значења која могу остварити у реченици. Овога пута, акценат је на синтакси и семантици, разрађује се и продубљује систем семантичких улога и синтаксичких функција падежа, али се из овог угла знање повезује и надовезује на претходни ниво обраде падежа. Истовремено, прилика је да се све пропуштено или нејасно из претходног нивоа приступа падежима додатно и детаљније објасни и утврди. Врло је важно користити методу контрастирања како би се указало на различитост синонимних значења, тј. на семантичке примесе које се јављају код падежа прилошких значења. Тако се знање о падежима продубљује и проширује, утемељује и сагледава из шире језичке перспективе. Такође, осим морфолошких, синтаксичких и семантичких, врло је важно указати на стилистичке и естетске вредности и предности употребе падежног система захваљујући језичком богатству које се остварује падежним облицима и њиховом издиференцираним значењима. Употреба падежа доприноси прецизнијем, јаснијем, сажетијем начину изражавања што доводи до елеганције реченице, тј. избегавања рогобатних синтаксичких конструкција. Дакле, сам синтаксички (реченично-функционални), семантички, стилистички и естетички потенцијал падежног система јесу лингвистичка предност и несумњиво језичко богатство. Ово је неопходно ради утемељеног апстраховања феномена падежног система

и разумевања комплексности ове проблематике, јер падеж није само облик именске речи и то је нешто што студент треба најпре да схвати. Такав приступ омогућио би најзаокруженију и најпотпунију рецепцију падежа.

Удиер и сар. (2006: 5) такође сматрају да се у примени семантичко-граматичког приступа обради падежа мора кренути од дубинских падежа, тј. од семантичких улога: „Gramatičko-semantički pristup podrazumijeva tumačenje što su padeži te koja značenja i uloge padeži imaju. Postupno se uče površinski padeži i neprestano se povezuju s dubinskim, a uče se i prijedlozi i glagoli koji idu uz pojedine površinske padeže“ (Udier et al.: 2006: 47). И ова група аутора истиче да је веома важно објаснити шта је то падеж – а то је израз (облик) семантичке улоге коју има именска реч коју остварује у реченици у саодносу са другим речима. Сваки појединачни падеж има семантичке улоге (дубинске падеже) и то више њих, тј. има више значења, по одређеним сигналимa (облички наставци, морфолошка својства именских речи и предлози с којима се слаже) он се у реченици остварује и по томе је препознатљив. Дакле, падеж је скуп морфолошких карактеристика којима се регулише семантички однос међу речима у реченици. Сваки језик има падеже, само што се они очитују на различите начине. Традиционални приступ обради падежа полази од упитно-односких заменица за сваки падеж понаособ, а одговор на питање представља одређени падежни облик. Ово није довољан, а често ни примерен начин одређивања падежних облика због хомонимних падежних наставака код различитих падежа (услед појаве падежног синкретизма) – објашњавају коауторице Удиер, Гулешаћ-Мачата и Чилаш-Микулић. Занимљив је измењени редослед обраде падежа који предлажу, а то је: номинатив, акузатив, локатив, датив, инструментал, генитив, вокатив. Ова промена у распореду је веома смислена и прихватљива: генитив се оставља за обраду након свих косих падежа јер је то насложенији падеж са највећим бројем значења, акузатив је најзаступљенији падеж, најпознатији (има статус општег падежа) па се треба обрадити одмах након номинатива који представља основни облик именске речи, док се вокатив обрађује сасвим на крају будући да нема синтаксичку већ комуникативну функцију дозивања.

Иако је реч о универзитетској настави (или можда баш због тога) изузетно је важно омогућити студентима осамостаљивање у стицању знања о падежима. С тим циљем најбоља препорука је примена пројектне наставе¹⁵ па часовима вежби и семинара која представља најефикаснији

¹⁵ Пројектна настава омогућује студентима да прошире и обогате своја искуства, да овладају стилем учења који им највише одговара и да се осамостаљују. Реализација задатака, бар што се тиче израчунавања, табелисања, графичког приказивања знатно је

начин развоја процеса размишљања, организације, истраживања и закључивања о одређеним пројектним задацима. Пројектне задатке утемељити на истраживању реалног језичког контекста у свим доменима функционалног језичког раслојавања уочавањем падежа и њихових функција и значења (другим речима, падежне облике најпре ексцерпирати, а потом и анализирати на основу живог говора). Перцепцијом, даљим опсервирањем, анализом уз стручно вођење својих професора, студенти ће на најдиректнији, најзанимљивији и најлакши начин схватити суштину и све особености падежног система¹⁶.

4. Закључак

Традиционални формалнојезички приступ падежном систему на курсевима Српског језика различитих студијских програма (посебно несрбистичких) представља један од највећих изазова, нарочито код студената са дијалекатских подручја. Развита лингвистичких дисциплина последњих деценија отворио је могућности за нове методолошке приступе овај најкомплекснијој лингвистичкој области нашег језикословља. Реч је о теоријама везаним за семантичке (тета) улоге појединачних падежа и њиховом месту у новим језичким истраживањима. Пресликане на повезано изучавање семантике и граматике падежа, примена семантичких улога довела би до промене традиционалног структуралистичког приступа падежном систему у науци, који је и данас актуелан у универзитетској пракси упркос томе што је превазиђен у теорији. Уместо њега, требало би примењивати граматичко-семантички модел који би подразумевао један

олакшана ако се у раду користи савремена информациона технологија. Од првобитног концепта који је дао Дјуи, а даље развио Килпатрик, пројектна настава је прошла дугу генезу. У почетку је била замишљена као универзални начин рада, али су јој дидактичка теорија и пракса дали право место. В. С. Кукушин каже да се пројекти могу врло успешно користити у својству допунског елемента у организацији самосталног рада ученика. Оваква врста наставе битно доприноси да ученик у самосталном раду бира путању обуке која, по његовом мишљењу, може најбрже и најефикасније да доведе до циља. Ако ради у малој групи на неком сложенијем и дугорочнијем пројекту, он је у великој социјализацијској предности, јер се навикава на тимски рад, на сараднички однос, на истраживачку организацију рада, а уз то стечено знање примењује у области за коју је заинтересован, постаје субјекат сазнавања. Обука помоћу пројеката знатно повећава ефикасност рада јер је у њу уграђена повратна информација па студент зна да ли је на правом путу, а ако случајно залута брзо се враћа на праву стазу. студентим сагледава вредност властитога искуства, практичну вредност свога знања, користи различите сазнајне изворе, професионално се усмерава, припрема се за активно учешће у радним процесима (Вилотијевић, Вилотијевић 2016).

¹⁶ Аутор је дугогодишњи предметни професор изборног курса *Настава падежа у теорији и пракси* на коме редовно примењује пројект методу по свим њеним организационим етапама. Искуство у примени ове методе се може квалификовати најбољом оценом и препорукама.

лингвистички синкретизам у смислу паралелног изучавања „дубинских“ падежа тј. њихових најрепрезентативних значења и падежних облика именских речи на нижем нивоу да би се на више нивоу студија ово знање употпунило и надградило функцијама и свим осталим додатним значењима („површинским“ падежима). Изостављање семантичке основе и проучавање обличних парадигми падежног система изазива нејасноће и збуњује студенте те непотребно отежава савладавање овог језичког феномена.

Примена грамтичко-семантичког модела обраде падежа уз измењени редослед проучавања падежа (номинатив, акузатив, датив, локатив, инструментал и вокатив) умногоме би олакшао рецепцију и разумевање падежа. Такође, изоловано проучавање појединих падежних облика ван реченичног и ширег текстуалног контекста такође није добар модел изучавања падежног система јер падежни облик тек у реченици остварује своје значење кроз реченичне функције и позиције коју заузима унутар ње. Директан исход падежних изучавања нужно је преусмеравати ка стилистици и естетици говора као посебној вредности падежног система, о чему се недовољно говори и пише.

Литература

- Barry, J. 1994. *Case*. Cambridge textbooks in linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић Н. 2016. *Модели развијајуће наставе* I и II. Београд: Учитељски факултет.
- Glavaš, Zvonimir. 2012. Semantičke uloge u suvremenim lingvističkim teorijama. *Hrvatistika* Vol. 6., No. 6, 135-148.
- <https://hrcaj.srce.hr/pretraga?q=Zvonimir+Glava%C5%A1+Semanti%C4%8Dke+uloge+u+suvremenim+lingvisti%C4%8Dkim+teorijama> (Посећено 15. 4. 2022).
- Ивић, Милка. 2000. О модификатору улоге агенс, *Јужнословенски филолог*, LVI/1-2 Београд, 463-467.
- Krajišnik, V. (2000). Konkurentna upotreba prijedloško-padežnih konstrukcija sa značenjem mjesta u srpskom jeziku kao stranom. Naučni sastanak slavista u Vukove dane 29/1. Konkurencija jezičkih sredstava u srpskom jeziku. Beograd: Filološki fakultet, 327-342.
- Krajišnik, V. (2004). *Naučimo padeže*. Priručnik za srpski jezik kao strani. Beograd: Line studio.
- Pandeya, R. C. 1975. *Indijska filozofija jezika - Ideja PKSSOJ*, Beograd.
- Пипер, Предраг. Антонић, Ивана и сар. 2005. *Синтакса савременог српског језика: проста реченица*. Београд – Нови Сад: Институт за српски језик САНУ – Матица српска – Београдска књига.

- Пипер, Предраг. Клајн, Иван. 2017. *Нормативна граматика српског језика*, друго издање, Нови Сад: Матица српска.
- Симић, Радоје. Јовановић, Јелена. 2002. Српска синтакса I-II, Београд: Филолошки факултет.
- Stanojčić, Ž. 2010. *Gramatika srpskog književnog jezika*. Beograd: Kreativni centar.
- Стевановић, Михаило. 1970. Савремени српскохрватски језик: 1-2 (2. изд.). Београд: Научна књига.
- Стипчевић, Балша. 2019. Како научити ђаке да препознају падеже? (Падежни синкретизам као методички проблем), Књижевност и језик, LXVI/1, Београд, 343-355.
- Tanacković Faletar, Goran. 2011. Semantički opis nesamostalnih (kosih) padeža u hrvatskom jeziku i njegove sintaktičke implikacije (Disertacija) Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. (<https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:2356> (Поцењено: 27. 5. 2022))
- Topolinjska, Z. 2002. Antropocentrička teorija jezika i srpski padežni sistemi. *Južnoslovenski filolog* 58: 1-13.
- Udier, S. L. Gulešić-Machata, M. Čilaš-Mikulić, M. 2006. Pristup obradi padeža. *Lahor*, 36-48.
- Fillmore, Charles J. "The Case for Case" In: E. Bach and R.T. Harms (eds) (1968) *Universals in Linguistic Theory*. London: Holt, Rinehart and Winston, pp. 1-25 (Part Two).
- <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Fillmore-1-2.pdf> (Поцењено 15. 4. 2022).
- Feleško, K. 1995. Značenja i sintaksa srpskohrvatskog genitiva. Beograd / Novi Sad: Vukova zadužbina / Orfelin / Matica srpska.
- Fillmore, C. J. 1968. The case for case. In: E. Bach & R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-88.

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF THE CASE SYSTEM OF THE SERBIAN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY LEVEL

Mastering the case system of the Serbian standard language is one of the most difficult challenges faced by students on Serbian studies programs, but also on non-Serbian ones that have a Serbian language course in their program. This problem is more pronounced in teaching at universities located in the dialect area for understandable reasons due to the absence of declension forms of nouns.

Therefore, the subject of this paper is the question of the methodological approach to the case system at the university level with the aim of shedding light on the difficulties students face during their studies in connection with this issue. Based on the obtained results, the paper aims to offer methodological solutions for improving the teaching of this important morphosyntactic topic.

УДК 811.163.3'367.632
УДК 811.163.3'243:37.016**Бобан Карапејовски**

karapejovski@flf.ukim.edu.mk

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

ПРОБЛЕМОТ НА ДЕФИНИРАЊЕТО НА КАТЕГОРИЈАТА ОПРЕДЕЛЕНОСТ И НА ЧЛЕНОТ И НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ КАКО СТРАНСКИ

Апстрактноста и хетерогеноста на категоријата *определеност* придонесува нејзиното дефинирање, како проблем во општолингвистички контекст, да се појавува во различни вариетети, на крајот сведувајќи се на начините за нејзиното искажување. Од друга страна, пак, членот, како морфолошки дистрибуциски израз на категоријата во македонскиот јазик, се појавува како експонент на повеќе различни поттипови на определеноста, но и од синтаксички причини. Сето ова го компликува начинот на кој категоријата и експонентите на таа категорија им се пренесуваат на оние што го усвојуваат македонскиот јазик како странски, особено ако во нивниот мајчин јазик недостасува формален експонент на граматичката категорија. Тука ќе се осврнеме на проблемот на дефинирањето на *определеността* и на *членот*, рет се, како и начините на кои може да се систематизира македонскиот случај и да им се пренесе на странските изучувачи.

Клучни зборови: определеност, член, референција, дистрибуција, македонскиот како странски, настава

Моето излагање на конференцијата и, соодветно, статијата што се објавува тука, веројатно во извесен степен отстапува од другите реферати. Имено, јас не се занимавам со теоријата на методиката на настава по јазик или по книжевност, но секој од нас што работи на факултет, со студенти, нужно е упатен на наставата. Искуствата од Летните школи на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура, го условува вториот дел од насловот на темата, која во својот прв дел е општолингвистичка (семантичка и синтаксичка), а во вториот, веројатно, повеќе методичка. Ние тука ќе се задржиме, главно, на проблемите од првиот дел, како илустрација на она што се наоѓа во учебниците по македонски како странски, односно зошто се опфаќаат определени теми, дефиниции и вежби – некои повеќе, а некои помалку успешно – за да

им се претстават сите одделни употреби на членот, односно поттипови на определеноста во кои се употребува или не се употребува нејзиниот формален експонент/маркер во македонскиот јазик

Работите во стварноста, а особено во науката бараат извесни дефинирања. Проблемот на дефиницијата е проблем уште од антиката, со Аристотел и поставувањето на основните параметри како треба да изгледа таа. Со доминантните лингвистички учења од 20 век таа потреба се утврдува и во науката за јазикот. Имено, нужноста од дефинирањето произлегува и од ставот на Сосир дека „ние не можеме да изградиме теорија, а притоа сосема да ја запоставиме дефиницијата, иако изгледа дека досега лингвистичката публика сосема добро го прифаќа таквиот лежерен пристап“ (Sosir 2004, 187). Се разбира, „рециклирањето“ на дефинициите е замката и предизвикот што ни се појавува, но доследноста, пак, на нивната употреба, јасно го обликува лингвистичкиот профил и теориската „припадност“ (или наклоност) на еден автор, ако тој тргнува (и преку повторување) од истите дефиниции на концептите за кои се залага.

Во таа смисла, таа доследност е потребна и во наставата по мајчин јазик, а особено во наставата по некој јазик како странски, поради потребата од **еднозначно** (се обрнува внимание на овој поим, затоа што тоа е едниот клучен термин што ќе ни се повтори) сфаќање, усвојување и репродуцирање на категоријалните, односно на граматичките значења и морфосинтаксичките пројави. Доследноста и еднозначноста, во голема мера, се во врска со принципот на научноста, особено со делот во кој тој треба да обезбеди врска меѓу предметите и појавите (за повеќе на оваа тема в. ја статијата на Гордана Алексова во овој зборник).

Категоријата претставува вистински, објективни определби на стварноста (Аристотел):

- она што постои е резултат на перципирањето (материјално и/или духовно);
- разумот го обликува искуството (Кант);
- се работи за најопшти генерализации за стварноста, ментални определби преку кои материјалната стварност може да заземе мисловна форма;
- граматичките категории се граматички израз на општите и на одделните својства на јазичните единици; тие се единство во кое се здружуваат повеќе видови зборови што имаат сродни својства. Граматичките показатели се материјалната реализација на категоријалните **вредности**.

Тие (катеориите) претставуваат морфолошки израз на логичките категории и се откриваат преку сопоставување на заедничките својства што се обединувачки за повеќе лингвистички единици или за дел од нив.

При изнаоѓањето на овие својства ги имаме предвид и категоријалните својства, но и одделните категоријални значења. Односно, граматичките категории се граматички израз на општите и одделните својства на јазичните единици; тие се единство во кое се здружуваат повеќе видови зборови, кои имаат сродни својства. Граматичките показатели се материјалната реализација на категоријалните вредности.

Тоа би значело дека тие се доближуваат до универзалиите, па преку нивното сопоставување, односно преку сопоставувањето на начините на кои тие се реализираат во различни јазици, треба да си помогнеме во приближувањето на јазикот кон странските говорители.

Лифанов забележува дека „во граматиката терминот ‘граматичка категорија’ е јадро, па затоа нејзината анализа има примарно место во изучувањето на граматичкиот строеж на јазикот“ (Лифанов 1999, 7), приведувајќи ја дефиницијата на Шведова (Шведова 1979, 59) дека „граматичката категорија претставува ‘класа/група граматички значења, кои во себе спојуваат различни формални единици, кои се наоѓаат во однос на единство на најопштото апстрактно значење, и се наоѓаат во однос на противопоставеност на исто така апстрактни, посспецифични значења’“ (Лифанов 1999, 7). Всушност, ние тука го имаме предвид и појаснувањето на Плунгјан дека граматичката категорија претставува обединување на значења што заемно се исклучуваат – категоријата број ги обединува значењата на единственост и множественост, а една именка не може да биде истовремено и во еднина и во множина. Или, пак, еден глагол – не може да биде едновременно и во минато и во идно време. Граматичката омонимија, според Плунгјан, само го поткрепува ова правило (сп. Плунгјан 2003, 113).

Ако ја земеме категоријата број, како пример, можеме да кажеме дека е таа универзална во поголема мера; и покрај различните морфолошки начини за искажување во јазиците, таа во сите постои. Исто така, таа се одликува со КОНКРЕТНОСТ (подобро: неапстрактност) и е еднозначна: ако е нешто единично, се работи за полот „еднина“ на оваа граматичка категорија, наспрема нешто што е два или повеќе – множественост/множина.

Па, така, определеноста е хетерогена, повеќезначна... Во голема мера и апстрактна, и тоа се појавува како проблем во нејзиното врамување за да може да се пренесе понатаму во процесот на изучувањето на јазикот како втор/странски.

Досега работите се јасни, тие се повеќе во доменот на општолингвистичкиот буквар и основите на тоа како треба да се предаваат јазичните лекции во процесот на учење, односно на усвојување на јазикот.

Проблемот се појавува кога треба да се дојде до дефинирањето на определеноста, од една страна, и на членот, од друга. Нивното дефинирање, односно проблемот на нивното дефинирање ни е почетната точка преку која го поставува проблемот на изучувањето на оваа категорија кај говорителите на македонскиот како странски. Поради тоа, постојат и низа примери на грешење поради оваа непрецизност во дефинирањето. Сепак, засега, ќе се задржиме во поголема мера на теориските предизвици поврзани со оваа проблематика.

Според Карлиќ (Karlić 2011, 321), апстрактноста на определеноста придонесува за мноштво дефиниции на оваа граматичка категорија, најчесто од дистрибуциски тип [се набројуваат средства за нивно искажување, но не и сублимирана и сеопфатна дефиниција на категоријата, в. М. Знинка (Zninka 2004, 49) кај Карлиќ (Karlić 2011)]. Најстарото дефинирање или занимавањето со оваа тема датира од граматиката на Аполон Дискол – и неговото дефинирање на определеноста се поврзува со основното сфаќање денес, односно се доведува во релација со познатоста на референтот. Тука се поставуваат прашањата што ги отвораат и други автори, чии погледи директно или индиректно ги претставуваме, за врзувањето на определеноста преку сфаќањето на поимите „познатост“, „препознатливост“, „специфичност“, „референцијалност“, „единственост“, „инклузивност“, „кардиналност“ и „генеричност“ (сп. Karlić 2011, 321), па затоа и ние одделно се задржуваме на повеќето од овие поими и преку нивното разлачување се обидуваме да дојдеме до суштината на определеноста, односно до нејзината повеќеслојност.

Во поново време кон тие дефиниции се додаваат и прагматичките и информациските карактеристики на определеноста, односно познатоста на поимот за локуторот и колокуторот, што е старо, а што е ново, што е тема, а што е рема (ставот за информација што е стара, наспрема нова – на Станковиќ; познатоста на предметот и според контекстот или конситуацијата – Прањковиќ – ние би рекле дека тоа е врзано со ситуациската определеност, која не подразбира тема/рема во класичната смисла, туку е условена од окружувањето; и сл.). Ова е во најтесна врска со забележувањата и на Крамски за улогата на оваа категорија во функционалната реченична перспектива (сп. Krámský 1972, 42–44), но и на Теунисен (Теунисен 1984, 45–49): темата, логично, ќе ја има ознаката /+определено/ [пример (15)], како што наведува таа, или, пак, ќе биде дел од комплексна рема (16):

(1) **Убавата** жена пее. vs.

(2) На **ливадите** беше широко и убаво. Покрај нив течеше реката.

И, втората реченица во варијацијата: На **ливадите** беше широко и убаво. *Покрај нив течеа **река** (а не **йойок!** – рема).*

Всушност, две концепции за *определеност* имаат примарно место во нејзиното определување. Тие се концентрирани меѓу погледите на Фреге (Frege 1892), Расел (Russell 1905) и Стросон (Strawson 1950) – кои тврдат дека „определеноста првенствено вклучува состојба – утврдена или претпоставена – во која опишаната содржина има единствен ентитет (во дадениот контекст)“. Наспрема нивниот став се појавува оној на Пол Кристоферсен (Christophersen 1939), „образложен од Хајм (Heim 1982) и Камп (Kamp 1981)“, во чија основа се наоѓа тврдењето дека **определеноста** „зависи од постоењето референт, заеднички познат и за зборуваачот и за слушателот“ (ibid.). Современите истражувања ја дисецираат определеноста и натаму и покажуваат и извесни нејзини други специфики (сп. Aguilar-Guevara et al. 2019, iii–iv).

Веројатноста дека, сепак, оваа граматичка категорија опфаќа повеќе од само едно значење може да се проследи и во други нејзини дефинирања. На пример, издвојувањето на поимот *изделување* во Општата граматика (Бојковска и др. 2008, 165), но и доуточнување што значи **изделувањето** преку повеќето елементи што ги обединува *определеност*.

Ако ги поставиме во однос на субординација, референција (посоченост) наоѓа свој израз во категоријата определеност (односно неопределеност), која, пак, се реализира преку членските морфемии и показните заменки (определеноста), одн. преку нултата морфема (∅), еден, ?некој, итн., кај неопределеноста.

Определеноста, според Тополинска (Topolinjska 2009, 177), е „прагматичка категорија, која овозможува идентификација на учесниците на раскажаните настани и на настаните самите по себе. Како таква, таа има маркери и на реченично рамниште и на рамниште на именската група“.

Идејата на Шредер (Schroeder 2006) за тоа што претставува *определеност* се огледува во неговото толкување на оваа граматичка категорија низ призмата на *идентификувањето*, односно способноста за идентификување како прагматичка категорија. Имено, според него (ibid., 546), способноста за идентификување не е нешто што ѝ припаѓа на објективната вистина, туку спаѓа во сферата на прагматичките категории врзани за „менталниот“ или „имагинарниот“ објект, „кој произлегува од когнитивниот процес на

дискурсот што е во тек“. Во таа смисла, „кога некоја именска група ја маркира како определена, говорителот очекува слушателот да може да го класификува референтот на именската група како ‘способен за идентификување’ и да го лоцира, соодветно, во својот постојан регистар или во регистарот на актуелниот дискурс. ‘Способноста за идентификување’ (identifiability) и заедничка категорија, споделена од говорителот и слушателот“. Тој потоа ја допрецизира оваа способност за идентификација преку можностите на деиксисот, на анафората и на (недеиктичкиот) ситуационски контекст, односно на нешто што е ниту анафора ниту деиксис.

Дополнително, членот во МЈ може да се појави и само од синтаксички причини, по аналогија во иницијални позиција во ненегирани индикативни искази: *Сѹдгенѿиѿе ѿраватѿ револуѿии* (сп. со погледите на Тополинска на оваа тема).

3. Членот во македонскиот јазик

Покрај основната форма на именките, која се употребува за општо именување и родово определување на предметите (поимите), именките во македонскиот јазик имаат и определени (членувајќи) форми за изделување од општото (опшноста), за укажување на еден определен предмет: книга (општо именување на предметот) – книгата (т.е. таа книга, одделна, определена книга).

Македонски јазик за странци, 1980, Кирил Конески

Илустрацијата погоре и следниов цитат покажуваат една можна дефиниција на членот (на пример, во учебникот *Македонски јазик за странци* од Кирил Конески, 1980).

„Со една општа именка можеме не само да именуваме едно множество од истородни предмети, суштества појави и сл., туку и да изделиме, а со тоа и поблиску да определиме, препознаеме некој предметот од повеќе такви истородни предмети, или, пак, еден подвид, подгрупа од некоја група предмети.“ Подолу се доуточнува, па се употребуваат и поимите *определен, изделен, ѿзнаѿи*: „Ако претставува општата именка определен, изделен, познат предмет..“

Се чини дека дефиницијата во наставата и по мајчин, а особено усвојувањето на јазикот како втор или странски нема да ни заврши голема работа.

Проблемот тука е помал, поради универзалноста на категоријата: и покрај хетерогеноста, дефиниција што би ги прикажала сите вариетити (семантички, а не дистрибуциски), би помогнала во предавањето.

Бидејќи до таква дефиниција не може да се дојде, барем не во облик што би бил концизен, а би ги покрил сите можни употреби на членот како експонент на определеноста, единствениот начин да се претстави оваа граматичка категорија преку специфичниот морфолошки начин на искажување во македонскиот – морфолошки врзаниот член, е да се набројат сите можни раслојувања и поттипови. Во овој момент ќе издвоиме барем седум (а, има уште најмалку 2-3), каде што може да се види дека, иако се појавува нишката изделување, идентификување и единственост, што ги обединува, сепак, со оглед на нијансите во значењата, најдобро е да тие да се претстават, разделени во поткатегории и преку примери, за да се доближат поблиску до усвојувачите на јазикот.

Претставувањето треба да биде од најконкретните значења, на пример, анафората кон најапстрактните, на пример, идентификувањето или генеричноста.

1. Изделен елемент: Синоќа бев во болница. *Докторот* беше многу љубезен.
2. Анафора (елементот не се споменува првпат): Во *продавницата* влезе дете. Детето беше умно.
3. Генеричност: *Новинарите* се храбри.
4. Ситуациска референција: Дај ми го *џенкалот*. // Одам во *библиотеката*.
5. Идентификување: Го видов *другарот* вчера.
6. Тема: Покрај ливадите тече *реката*.
7. Пред релативна реченица (идентификација, корелат): *Човекот* што дојде е умен,

Од друга страна, откако постапно ќе се воведат различните типови определеност и начините на кои се искажува со помош на членската морфема, во следната фаза треба да се сопостави членот со демонстративите, односно да се издвојат случаите кога со промената на експонент се менува типот/поттипот на определеноста.

Како заклучок, во оваа фаза, би рекле дека процесот на усвојувањето на определеноста (како категорија), а особено граматикализираниот морфолошки начин за нејзино искажување во МЈ – преку членската морфема, би се оптоварил со една сеопфатна дефиниција на оваа тема. Проблемот, кој е општолингвистички, не може да се разреши преку создавање комплексна структура за да се претстави пред усвојувачите на јазикот. Затоа, нејзиното фрагментирање може да помогне, со тоа што хиерархизацијата (според критериумот фреквенција во употребата) ќе помогне за да се ус-

војуват овие слоеви на определеноста еден по еден. Уште подобро, како што реков, според степенот на конкретноста...

Во таа смисла, одделно внимание се посветува на определеноста ис-кажана со демонстративите наспрема определеноста со членот. Постојат низа ситуации во кои членот е специјализиран за извесни видови на категоријата определеност наспрема показните заменки:

- А) ситуациска определеност: *Погај ми го ѝенкалоѝо vs Погај ми го ѝоа ѝенкало.*;
- Б) генерична определеност: *Војнициѝе се храбри луѓе. vs Тие војници се храбри луѓе.*;
- В) посесивни конструкции: *кукаѝа на Раџин vs ѝаа кука на Раџин.*
- Г) супстантивизација: Дежурниот дојде. vs Тој дежурен дојде.

Еве неколку примери како во учебниците македонски за странци се воведени овие работи.

На пример, во учебникот за средно рамниште (*Лозје* од Гордана Алексова), се трга од тоа да се препознае формата и да се види дали може определената форма да се употреби и како неопределена:

3. утре го промовира својот најнов превод на еден македонски роман.

промовира – _____

6 Во текстовите има две реченици во кои именската група може да се употреби во неопределена форма, т.е. нечленувана. Кои се тие реченици? Напишете ги.

А, потоа препознаените форми да се поврзат со претходно наведените значења, односно поткатегории, т. е. вариетети на значењата.

16 Поврзете ги примерите од (1) до (5) во текстот со формулациите за определеноста со членот со 7-корен од А до Д:

А определеност за именување една класа или група луѓе, предмети и сл. (генеричка определеност) **2**

Б определеност според просторно посочување меѓу соговорниците на еден или повеќе предмети или лица што се во близина ____

17

Кои сме – што сме

В определеност според припадноста на предметот, лицето или појавата кон неког или кон нешто ____

Г определеност на предмети, лица или појави за кои се зборувало претходно во текстот (анафорска определеност) ____

Д определеност со изделување еден или група предмети, лица или појави од истородните множества на кои им припаѓаат ____

Веќе во следната фаза и во следните вежби, се прави сопоставувањето со показните заменки на формално рамниште.

3. Членувајте ги именките според формата на показната заменка.

Девојкава (оваа девојка) е библиотекарка. Кој е **човекон** (оној човек)? **Друштвото** (тоа друштво) се собира секоја сабота. Не ги препознава **луѓево** (овие луѓе) на сликава. **Книгине** (оние книги) ги чувам за тебе. **Селата** (тие села) не се населени.

1. Која е ____ (**онаа планина**) со снег на врвовите?
2. Раскажи ми за ____ (**тој концерт**) уште еднаш!
3. ____ (**тие пари**) ги чувам за билет.
4. Многу ми е познато ____ (**ова место**).
5. ____ (**овие пејачи**) пеат одлично.
6. Сакам да се запознаам со ____ (**оние актерки**).

Веќе во учебниците за напредното рамниште (*Златоврв* од Анета Дучевска, на пример, како илустрација), се појавуваат вежби каде што се внесува нужното разграничување во употребите на членските наставни наспрема показните заменки.

19. Следуваат **именски синтагми** во кои се употребени **показни заменки**. Ваша задача е: а. наместо заменките да употребите **соодветна членска наставка** (на пример: ова прекрасно утро -- прекрасново утро); б. да ги објасните примерите во кои не е можна (или е невообичаена) оваа замена; в. да ја коментирате евентуалната разлика меѓу двете варијанти; г. двете варијанти да ги употребите во контекст, т.е. во реченица; д. да се обидете во **синтагмата** да ги употребите и **заменката и членската наставка**.

она чисто небо
тие наши успеси
таа мисла
ова дете
оваа убавина

оние добри луѓе
тој далечен спомен
оние несредени чувства
оние стари патишта
таа прекрасна музика

За да се премине во следната фаза кон примената, односно употребата на членот, во текст, комбинирајќи со удвојувањето на објектот, односно употребата на кратките заменски форми.

20. Во следниот текст се изоставени **членските наставки и кратките личнозаменски форми** за удвојување на **објектот/предметот**. Ставете ги таму каде што сметате дека е потребно.

Како малечка, Артемида презираше јагули зашто ѝ личеа на црни змии и ја плашеа, иако таа чудесна риба беше како нивни семеен симбол. Фасцинација зеде најголем замав кога Џејмс се опседна со јагула по смрт на негов татко од кого, всушност, наследи кука, кога таа имаше девет години. Производ на таа воодушевеност што тогаш жареше со полна сила, а денеска тлееше благо но постојано во негова душа, беше една дебела збирка песни што тој му ја посвети на својот татко. Артемида, за разлика од брат ѝ Ричард, кој цел живот се гордееше со свој татко, никогаш не ја прочита, ниту таа, ниту која било друга од книги на Џејмс, зашто и беа чудни и неразбирливи. Во години пред болест и смрт, дури и нејзина мајка подгриваше фамилијарен интерес кон јагула, а нејзин полубрат Ричард правеше школски проекти на часови по биологија, потпомогнат од двајца, додека Артемида стоеше настрана згрозена од сив влекач. Уште тогаш замрази кука на река Делавер, која ја посетуваа редовно.

(Ненад Јолдески, **Пливање спротиводно**,
ИЛИ-ИЛИ, Скопје, 2018)

Или, пак, кај Минова-Ѓуркова:

секој случај, многу далечно е време кога води еднаш засекогаш ќе истечеај, а со нив и последни лачи на сонце. Тојаш нешто одамна веќе ќе го нема; ќе ги снеса и оние без кои живој и така и така ќе сџане йуси; ќе исчезнај раси и народи, нивни вери и уверенија, јазици со сѐ речено и неискажано, сџе луѓе кои биле и кои дојрва ќе се родат, и сџе сџомени за нив. Така е, но и како да не е така. Сознание за идна темнина не му изгледа сџрашно; боли, но негде во далечина; не е толку очигледно како сџварност на она што го ојкружува. Не го засега толку ни мисла за сџсџвена минливост; Езеро, ридови и Небо што ги надвинува се чисти и сџокојни; изгледаат вечни и неумнијаливи, толку сигурно и царство врзани за иднина што своја сила всадуваат и во нешто.

Зонито тојаш сџак го разжалосџува весџа за нагло ојаѓање на ниво на вода во Езеро, намалување на Ѓол, кој истечува низ Ѓолаја како живој низ оџворен крвен сад?

(Митко Маџунков)

ТЕКСТ Е.

Утврдете кои од наведените именски синтагми можат да се членуваат и кои од нив можат да ги добијат сите три вида член:

1. џреќрасно есенско уџро
2. Крсџе Мисирков
3. деџе
4. мисла
5. комџликувана сџџуација
6. разурнај сџар џрад
7. браџучед ми
8. несредени чувсџва
9. јазик наџ денешен
10. ова чистџ небо
11. џџе краџки личнозаменски форми
12. наџ сакан џрофесор
13. некој млад човек
14. срџе џолно со радосџ
15. срџе џолемо
16. Скоџје
17. синџаџма
18. сџџе наџи усџеси
19. џоренаведени џримери
20. асџекџ

ТЕКСТ Ж.

Место показните заменки во рамките на болдираните именски синтагми употребете членски морфеми и објаснете ја евентуалната разлика во значењето, настаната како последица на таа замена:

1. *Ќе ѝ земам овие **чейки**.*
2. ***Овој Мишко** денес **преишера** со **викањето**.*
3. *Ја **гледаш** ли **онаа жена** со **дејте**?*
4. *Не добивме одговор на **ише** **наши** **прашања**.*
5. *Овде, **меѓу овие добри луѓе**, не **преба** да се **караме**.*
6. ***Тие убави денови** од **лепојто** **поминајто** **одамна**, нема да ѝ заборавам.*
7. ***Овој вејшар** ќе ме **сјобудал**!*
8. ***Што** ќе **правиме** со **ова дејте** ?!*
9. *Каде се сега **ише** **ишо** **многубројни** **пријатели**?*
10. *Марија, избриши ја **оваа табла**.*
11. *Дај ми ја **иша** **книга**!*
12. ***Оваа убавина** никаде ја нема!*

ТЕКСТ З.

Оформете именски синтагми со следните членови:

1. *пријателски(ише), **иет**, **мои***
2. *ваши, добри, **сјуденити(ише)**, **десет***
3. *писател(ош), **негов**, **најсакан***
4. *населби(ише), **приградски**, **шест***
5. *друзари, двајца, **најблиски**, од **дејсшвојто***
6. *успех(ош), **последен**, **ваш**, **голем***

Од прегледот на литературата и дел од учебниците по македонски јазик за странци, може да се забележи како хетерогеноста во дефинирањето и теориските проблеми во врска со комплексот пристапи кон определеноста и кон членот се огледуваат во начинот на кој се воведува, како се претставува и кои се претпочитаните начини за доближување и за усовршување на разбирањето на оваа категорија и употребата на формалните показатели со кои таа се реализира во јазикот/дискурсот.

Наместо заклучок, препораката е да се структурираат лекциите, текстовите и вежбите во учебниците по македонски јазик за странците имајќи ги предвид предложените класификации и вариететите на определеноста, како и на членот, како што се предложени тука и во другите публикации поврзани со оваа проблематика (пред сè, сп. Карапејовски 2023).

Користена литература

- Бојковска, Стојка, Лилјана Минова-Гуркова, Димитар Пандев, Живко Цветковски. 2008. *Опишта граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело Лифанов, К. В. 1999. *Морфологија словацкогo јазика*. Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Филологический факультет.
- Плунгян, Владимир Александрович. 2003. *Общая морфология: Введение в проблематику*. Изд. 2-е, исправленное. Москва: Едиториал УРСС.
- Теунисен, Маргарита. 1984. „Улогата на членот при комуникативното и синтаксичкото раслојување на реченицата“, Во: *Х научна дискусија на Меѓународниот семинар за македонски јазик, лиџераџура и кулџура*. Скопје: Универзитет „Свети Кирил и Методиј“.
- Шведова, Н. Ю. 1979. *Русский язык*. Москва: Энцикопедия
- Aguilar-Guevara, Ana, Julia Pozas Loyo & Violeta Vázquez-Rojas Maldonado (ed.). 2019. *Definiteness across languages (Studies in Diversity Linguistics 25)*. Berlin: Language Science Press.
- Karlič, Virna. 2011. “Kategorija (ne)odredenosti u hrvatskom i makedonskom jeziku”, In: G. Kalogjera (Ed.), *Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa Hrvatsko-makedonske književne, jezične i kulturne veze održanog u Rijeci od 23. do 25. ožujka 2011*, 319–332. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Russell, B., 1905. On denoting. *Mind*, 14(56), pp.479-493.
- Schroeder, Christoph. “Articles and article systems in some areas of Europe 2006”, In: *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110892222>
- Sosir, Ferdinand de. 2004. *Spisi iz opšte lingvstike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Tesnière, Lucien. 2015. *Elements of structural syntax*. John Benjamins B.V.
- Topolinjska, Zuzanna. 2009. “Definiteness (Synchrony)”, In: K. Gutschmidt, S. Kempgen, T. Berger, & P. Kosta (Eds.), *The Slavic languages: An international handbook of their structure, their history and their investigation*, 176–188. Berlin: Walter de Gruyter Zninka 2004.
- Zninka, M. 1987. “O upotrebi određenih i neodređenih pridjevnih oblika”, *Jezik* 34, 101–106.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ЧЛЕННОЙ ФОРМЫ И ПРЕПОДАВАНИЯ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Абстрактность и гетерогенность категории *определенности* способствуют ее определению как проблемы в общелингвистическом контексте и проявлению в различных вариациях, которые в итоге сводятся к ее выражению. С другой стороны, членная форма как морфологическое распространяемое выражении категории в македонском языке проявляется как экспонента в ряде различных подтипов определенности еще и по синтаксическим причинам. Все это усложняет способ, которым категория и экспоненты этой категории передаются тем, кто усваивает македонский язык как иностранный, особенно если в их родном языке нет формальной экспоненты грамматической категории. Здесь мы обратимся в первую очередь к проблеме определения *определенности* и *членной формы* и к способам, которыми можно систематизировать случаи с македонским языком и преподавать иностранным учащимся.

Ивана Ковачевић

ivanakovacevic980@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

СТАРА СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ У ЧИТАНКАМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

У овом раду биће испитана заступљеност књижевних дела старе српске књижевности у читанкама за седми и осми разред основне школе, одобреним од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. У првом делу рада биће приказани резултати истраживања заступљености ових дела у читанкама које су издате у периоду од школске 2012/2013. до 2020/2021. године. У другом делу рада биће приказани резултати истраживања заступљености ових дела у одабраним читанкама, које су издате у периоду од школске 1974/1975. године до 2011/2012. године. У раду се сагледавају различита дела српске средњовековне књижевности, анализира се међусобна повезаност ових дела са осталим књижевним делима у читанкама за седми и осми разред основне школе и разматра се значај старе српске књижевности за спровођење наставе Српског језика и књижевности, која може бити у корелацији с другим школским предметима (попут Ликовне културе, Историје, Географије, Руског језика, Народне традиције, Музичке културе итд.). У раду се истиче погодност дела за језичко-стилску анализу на настави, повезивање са лекцијама из граматике и даје се предлог додатних активности, које могу бити погодне за обраду састава старе српске књижевности, за спровођење квизова и израду домаћих задатака.

Кључне речи: стара српска књижевност, читанке, учење, језик, култура

1. Средњовековна књижевност и култура у наставном контексту

У старијим разредима основне школе ученици се упознају са средњовековном књижевношћу и културом. Ученици сазнају о животу човека у средњем веку и његовом образовању, неговању уметности, писању и стварању књижевности. Трајање епохе средњег века односи се на период између 476. и 1453. године, а ово су подаци које ученици усвајају најпре из Историје. Ученицима може бити занимљиво да истражују податке о тешким условима живота у средњим веку. Људе су угрожавали

сиромаштво, ратови, оскудица, глад и болести. Блиски доживљај смрти људе је наглашеније окретао религији и промишљању о животу као пролазном феномену (Павловић, Мркаљ 2019: 170). Ученици се упознају са образовањем човека у средњем веку. Образовање је било организовано у манастирима и црквама, где су најчешће биле и библиотеке са ретким књигама. Иако су се штампарије код Срба појавиле релативно рано, већ под крај XV века, оне су биле недовољне, те су се књиге и даље преписивале. Вешти и уметни писари имали су велики углед међу монасима и свештеним лицима. Књиге су се писале на *ћергаменију*, материјалу који је у то доба био веома редак и требало је водити рачуна да се не направе грешке при писању и преписивању књига. Овај процес је трајао веома дуго. „Могло би се израчунати колико је трајало писање једног слова, реченице, странице” (Маринковић 2007: 17), а исти преписани текстови су се разликовали међу собом јер су преписивачи намерно или случајно уносили измене. „Средњовековни текст истовремено је и актуелан и историчан, те мора бити истинит” (Маринковић 2007: 20), а писци су често имали потребу за личним ауторским исказом у делима, који је био у функцији потврде аутентичности онога о чему се говорило. Ученици могу бити радознали да сазнају како изгледају рукописи које су одабрани појединци писали и украшавали. Када се упознају са *иницијалом*, украшеним почетним словом, ученици могу да се опробају у украшавању почетног слова свог имена итд. Ова активност може бити организована у оквиру наставних и ваннаставних активности, а прилагођена свим ученицима у образовном процесу¹. Такође, путем дигиталних технологија пружа им се могућност да разгледају виртуелни приказ или „прелистају” различите доступне рукописе.²

Српска средњовековна књижевност припада византијској традицији. Ученици се на часовима језика упознају са старословенским, најстаријим

¹ Законом је установљено да се ученицима пружа различита образовна продшка од 2009. године, која је прецизирана индивидуалним образовним планом (ИОП). Разликују се три врсте ИОП-а: прилагођени програм наставе и учења (ИОП 1), измењени програм наставе и учења (ИОП 2) и проширен и продубљен програм наставе и учења (ИОП 3). Настава се диференцира да би у различитим активностима могли да учествују сви ученици у одељењу.

² Путем наведеног дигиталног материјала ученици могу да стекну увид у изглед „Мирослављевог јеванђеља”, од почетка до краја. „Рукопис датира из 1180. године и сматра се најзначајнијим, као и најлепшим српским рукописним спомеником. Књига је писана на пергаменту, словима уставне ћирилице и украшена је са око триста стилизованих минијатура и иницијала у боји и злату. Чува се у Народном музеју у Београду, док је за његову конзервацију и заштиту задужена Народна библиотека Србије. Јуна 2005. године Мирослављево јеванђеље је уписано у Унесков светски регистар документационе културне баштине” (Веб страница Народне библиотекe Србије). Линк: <https://www.youtube.com/watch?v=dDAS0bzrA0M> [Последњи приступ: 12. 3. 2023. године].

језиком свих Словена, као и са српскословенским, првим књижевним језиком Срба. Када повезују знања из језика са сазнањима о средњовековним делима, може им веома бити занимљиво да проуче како су изгледале поједине графеме глагољице и ћирилице. Ученици се на часовима могу упознати са најстаријим писаним споменицима, од који се издвајају: „Мирослављево јеванђеље”, најстарији српски ћирилички споменик из 12. века и „Башчанска плоча”, писана глагољским писмом. Затим, ученици се упознају са средњовековним облицима и врстама. У оквиру наставних активности, ученици изучавају особености житија и јунака житија. Утврђују разлике између житија и биографије и дају објашњења примерена узрасту ученика: „У биографији се описује целокупан живот неке истакнуте личности или само један период из његовог живота у одређеном историјском раздобљу. Аутор се труди да истинито представи особу о којој пише, дочара њен карактер, слика друштвене прилике у којима је живела и образложи њене поступке” (Станковић Шошо, Сувајџић 2021: 101). Житије се објашњава као средњовековна биографија у којој се описује живот владара или значајних црквених поглавара тог доба. Главни јунак житија, чији се живот прати, обично је знаменита личност проглашена за свеца. „Житије је посебна врста биографије која је негована у религиозној литератури многих народа. У српској средњовековној књижевности оно представља живот неког светитеља” (Мркаљ, Несторовић 2022: 126). Ученицима се објашњава шта значи реч светитељ и предочава им се значај религије и цркве у средњем веку. Путем објашњења непознатих речи из књижевног текста ученици стичу језичке компетенције. Књижевни текст „може бити предлогачак за усвајање језичких знања (лексичких, граматичких, семантичких, стилских, правописних...) и развијање језичких вештина (рецептивних, продуктивних, комуникативних)” (Бајић 2018: 11). Ученици могу да проучавају језик, стил и тематику књижевних дела из средњег века, а посебан значај старе српске књижевности у настави Српског језика и књижевности може се огледати у могућности успеле корелације са другим школским предметима (попут Ликовне културе, Историје, Географије, Народне традиције, Музичке културе итд.). „Када је реч о области средњег века, неопходно је и вишеструко корисно чинити нарочито *међупредметну корелацију*, да би се, повезивањем наставних садржаја у складну целину, ученицима приближиле литерарне вредности једне тако далеке епохе и теже схватљиве поетике” (Кецојевић 2018: 154). Да би ученици били заинтересовани за проучавање књижевности која им није блиска и може бити често несхватљива, поред предлагања корелације у настави, у литератури се наилази и на друге предлоге. „За популаризацију

овог стваралаштва неопходан је одговарајући методички приступ. Текст српске средњовековне књижевности не може се читати као савремени текст. [...] До праве интерпретације дела српске средњовековне књижевности можемо доћи само уз теолошки и књижевнотеоријски приступ” (Каралић 2012: 422). У средњој школи може се применити *ѿеолоингвис-ѿички ѿрисѿуѿ* настави и изучавању језика путем сакралног и сакралног у језику, као и религијских садржаја у језику (Кончаревић 2018: 168).

Циљеви наставног проучавања српске средњовековне књижевности у основној школи усмерени су на: упознавање ученика са тематско-мотивским планом одломака; уочавање композиционе структуре дела и основних облика казивања, поступака, изгледа, осећања; проучавање изражавања средњовековних јунака у делима и живота јунака у средњем веку; богаћење речника ученика објашњењем непознатих речи; откривање уметничких порука и развијање врлина: племенитости, хуманости упорности и истрајности; развијање говорне културе, као и јасног и прецизног изражавања; подстицање радозналости и интересовања код ученика, као и добре основе за изучавање дела из средњег века у наставку школовања.

2. Стара српска књижевност у читанкама за основну школу

Број књижевних дела старе српске књижевности у уџбеницима за основну школу, одобрених од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја, условљен је најпре прописаним плановима и програмима наставе и учења. У овом раду биће испитана заступљеност књижевних дела старе српске књижевности у уџбеницима за основну школу, одобрених од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја, у периоду од школске 2012/2013. године до 2020/2021. године. За ово истраживање прикупљене су читанке за седми и осми разред основне школе различитих издавача. У раду су приказани резултати истраживања. Одабиром читанки за основну школу од 1975. године до 2012. године, које излазе из претходно поменутог временског оквира, дата је допуна анализи заступљености књижевних дела старе српске књижевности. Сви резултати приказани су табеларно, а потом је извршена анализа методичке апаратуре, објашњење непознатих речи и термина у делима, илустрације, фотографије и корелација са другим садржајима унутар предмета Српски језик и књижевност. При спровођењу истраживања водило се рачуна о текстовима који су заступљени у садржају уџбеника, као и о текстовима који се не појављују у садржају, али су саставни део уџбеничке апаратуре.

Увидом у садржаје одабраних уџбеника, дошло се до резултата приказаних у табели (Табела 1).

Прегледом датих података може се закључити да је у читанкама за седми и осми разред основне школе заступљено тек пет дела старе српске књижевности у овом периоду, и то три дела у читанкама за седми разред и два дела у читанкама за осми разред. У неким читанкама се налази само једно дело старе српске књижевности. Такође, у читанкама су присутна дела која не припадају средњовековној књижевности, али садрже мотиве и јунаке из средњег века. Најчешће присутан јунак у овим делима је Свети Сава.

Табела 1. Састави старе српске књижевности у читанкама за основну школу (од 2012/2013. године до 2020/2021. године).

Разред	Дела	Народна књижевност	Ауторска књижевност	Актуелни план и програм наставе и учења
7. разред	<i>Житије светог Симеона</i> (одломак), <i>Свети Сава Посланица светог Саве игуману Спиридону</i> , <i>Свети Сава Хиландарска повеља</i> (одломак), <i>Стефан Првовенчанин</i>	<i>Свеци на слави</i> , <i>Свети Сава и богати Гаван</i> , <i>Вода Светог Саве</i> , <i>Како је постао вук</i> , <i>Зашто је јела зелена</i> , <i>Свети Сава и ђаво</i> , <i>Свети Сава и браћа која се деле</i> , <i>Свети Сава и отац и мати с малим дететом</i> , <i>Свети Сава и два сунарника</i> , <i>Свети Сава благосиља пчелу</i> , <i>Свети Сава као лекар</i> , <i>Савине вериге</i> , <i>Савина пећина</i> , <i>Свети Сава греје земљу</i> , <i>Савини грнци</i> , <i>Вода Светог Саве</i> , <i>Савина мала</i> , <i>Село Савово</i> , <i>Црква светог Саве</i> , <i>Савов лонац</i> , <i>Савова вода</i> , <i>Савини лонци</i> итд.	<i>Химна љубави</i> Светог апостола Павла, <i>Силуаново Слово Светом Сави</i> , <i>Родитељ Светог Саве</i> Милоша Црњанског, <i>Свети Сава</i> Светолика Милосављевића, <i>Обраћање светом Сави</i> Слободана Ракићића и <i>Свети Сава је засновао српског човека</i> Матије Бећковића, <i>Пред Светом гором</i> (из романа <i>Предео сликан чајем</i>) Милорада Павића, <i>Свети Сава</i> (из Српског митолошког речника) итд.	<i>Житије светог Симеона</i> (одломак), <i>Свети Сава</i>
8. разред	<i>Житије Светог Симеона Немање</i> (одломак), <i>Свети Сава</i> , <i>Житије Светог Саве</i> (одломак), <i>Теодосије</i>			/

У читанкама су обухваћена дела из народне књижевности, у којима се Свети Сава појављује као јунак у народним песмама, приповеткама и предањима: *Свеци на слави*, *Свети Сава и богати Гаван*, *Вода Светог Саве*, *Како је постао вук*, *Зашто је јела зелена*, *Свети Сава и ђаво*, *Свети Сава и браћа која се деле*, *Свети Сава и отац и мати с малим дететом*, *Свети Сава и два сунарника*, *Свети Сава благосиља пчелу*, *Свети Сава као лекар*, *Савине вериге*, *Савина пећина*, *Свети Сава греје земљу*, *Савини грнци*, *Вода Светог Саве*, *Савина мала*, *Село Савово*, *Црква светог Саве*, *Савов лонац*, *Савова вода*, *Савини лонци* итд.

У читанке су уведена следећа ауторска дела: *Химна љубави* Светог апостола Павла, *Силуаново Слово Светом Сави*, *Родитељ Светог Саве* Милоша Црњанског, *Свети Сава* Светолика Милосављевића, *Обраћање*

свѣѣом Сави Слободана Ракитића и *Свѣѣи Сава* је засновао српског човека Матије Бећковића, *Пред Свѣѣом гором* (из романа *Предео сликан чајем*) Милорада Павића, *Свѣѣи Сава* (из *Српског митолошког речника*) итд. У петом и шестом разреду основне школе ученици се сусрећу са народном песмом *Свѣѣи Сава* и песмом *Свѣѣи Сава* Војислава Илића.

Обухват свих побројаних дела условљен је прописаним плановима и програмима наставе и учења, али је уџбеничка апаратура различита и погодна за различите интерпретације. У читанкама се налазе различити радни налози помоћу којих се ученици подстичу да истражују и тумаче дела средњовековне књижевности, да анализирају начин изражавања у средњем веку, да сазнају на који начин се обликују јунаци, приказују друштвени односи и политичке прилике, да повежу јунаке дела са историјским личностима, проуче обичаје, уметност и начин живота у средњем веку итд. Истраживачки задаци у акредитованим читанкама се могу дати ученицима за читање и разумевање одабраних одломака и дела. Склоп задатака прилагођен је узрасту ученика.

У складу са најновијим планом и програмом наставе и учења, у седмом разреду основне школе изучава се *Житије Свѣѣог Симеона* (одломак). Писац овог житија је Свети Сава, који се у читанкама појављује и као књижевни јунак народне и ауторске књижевности.

Немања у овом делу даје поуке Сави како треба да се понаша, како треба да говори, да увек иде правим путем, а све по угледу на цитате из „IV главе Прича Соломонових” (Маринковић 2007: 110). Саву тада отац грли, љуби и благосиља. Истиче се како Немања говори, како се изражава и како каже *чедо моје*. Ученици на основу одломка могу се упознати са житијем. У седмом разреду основне школе требало би да усвоје да је житије средњовековна биографија у којој је описан живот владара или истакнутог црквеног поглавара. Посебно су значајна житија владара из династије Немањића. Свети Сава је написао *Житије Свѣѣога Симеона Немање*. Доментијан и Теодосије написали су житија *Свѣѣог Саве*.

Ученици могу проширити своје знање и научити шта је *иницијал* и *ѡалимѡсесѡѡ*. *Иницијал* је пажљиво украшено слово на почетку текста, поглавља или одређене текстуалне целине. У старим српским књигама иницијали су били упечатљиви. У средњем веку пергамент (припремљена животињска кожа) није био приступачан и није се могао лако набавити. Писари су скидали слој употребљеног пергамента на тај начин добијали нову подлогу за писање. Рукопис који је писан преко првобитног текста на саструганом пергаменту назива се *ѡалимѡсесѡѡ*.

Житија светаца за хришћане имају поучни значај, јер живот светитеља представља пример који треба следити. Ученици сазнају да је житије, уз богослужбену поезију, у средњовековној књижевности најразвијенија врста. У уџбеницима се дају објашњења непознатих речи: *усѣројење, сахођење, црнорисици, клиј, кројосиј, њоследник, кѣиѣиор, рабоѣаѣи* итд. Ученици могу да науче шта је *ѣиѣаѣи* и шта је *ѣарабола*. Парабола је књижевна врста која помоћу кратке приче доноси поучни садржај. Најпознатије су библијске параболе. Ученици се могу упознати (у оквиру проширеног програма) са одабраном параболом Исуса Христа, који је своје ученике поучавао путем оваквих кратких прича. Ученици могу да примете да је у делу означено путем наводника мноштво мисли и порука, могу закључити да су то цитати, тј. навођење нечијих речи из неког другог текста. Затим, ученици се наводе да запазе да су у житијима најчешће цитирани делови *Библије*, односно *Свеѣог ѣисма Сѣарог* и *Новог завеѣа*.

Дигитални уџбеници нису обухваћени истраживањем, али је важно поменути их јер су у српском образовању присутни у последњих неколико година, а велики значај су имали у доба пандемије. Обилују мултимедијалним садржајима, атрактивним илустрацијама, видео материјалима који приказују тему из перспективе различитих предмета. У дигиталним читанкама, поред текста и фотографија, могу се наћи филмови и подстицајни интерактивни задаци, као и линкови ка музејима итд. У појединим дигиталним издањима присутан је звучни запис одломка, који може помоћи и ученицима који имају сметње у читању да остваре самосталност у анализи дела. Подстицајан може бити филм о циљевима Саве да оствари самосталност српске цркве, када је Сава постао први српски архиепископ.

Табела 2. Састави старе српске књижевности у читанкама за основну школу – допуна

Разред	Године	Дела	Ауторска и народна књижевност
7. разред	1987, 1992, 1993, 2003.	Нису присутна дела старе српске књижевности.	<i>Химна љубави</i> Светог апостола Павла, <i>Силуаново Слово Светом Сави</i> , <i>Родитељ Светог Саве</i> Милоша Црњанског, <i>Свети Сава</i> Светолпка Милосављевића, <i>Обраћање светом Сави</i> Слободана Ракићкића и <i>Свети Сава је засновао српског човека</i> Матије Бећковића, <i>Пред Светом гором</i> (из романа <i>Предео сликан чајем</i>) Милорада Павића, <i>Свети Сава</i> (из <i>Српског митолошког речника</i>) итд.
	од 2007. до 2011.	<i>Житије светог Симеона</i> (одломак), Свети Сава <i>Посланица светог Саве изуману Спиридону</i> , Свети Сава <i>Хиландарска повеља</i> (одломак), Стефан Првовенчанин	
8. разред	1975.	<i>Боголепени и многохудни храм у Дечанима</i> , Григорије Цамблук, одломак из <i>Животописа краља Стефана Дечанског</i> .	<i>Свети Сава и два супарника</i> , <i>Прича о светом Сави</i> Матије Бећковића.
	од 2008. до 2012.	<i>Житије Светог Симеона Немање</i> (одломак), Свети Сава <i>Житије Светог Саве</i> (одломак), Теодосије	

Избором читанки за основну школу од 1975. године до 2012. године (Табела 2), дошло се до закључка да су у читанкама за седми разред присутна дела *Житије светог Симеона* (одломак), Свети Сава, *Посланица светог Саве игуману Сийригону*, Свети Сава, *Хиландарска повеља* (одломак), Стефан Првовенчани, а у осмом разреду обрађивала су се дела *Боголејни и многохудни храм у Дечанима*, Григорија Цамблака, одломак из *Животописа краља Стефана Дечанског*, *Житије Светог Симеона Немање* (одломак), Свети Сава и *Житије Светог Саве* (одломак), Теодосије. У уџбеничкој апаратури читанки налазе се различити радни налози помоћу којих се ученици подстичу да истражују и тумаче дела средњовековне књижевности. Истраживачки задаци могу се дати ученицима за читање и разумевање одабраних одломака и дела у акредитованим читанкама.

Ученици се упознају са ликом Стефана Дечанског у делу *Боголејни и многохудни храм у Дечанима* (одломак) Григорија Цамблака. Он је победио све непријатеље у земљи и ван ње, учврстио своју краљевску власт и одлучио да по старом обичају српских владара и велможа, подигне себи задужбину. Истраживачким задацима ученици се подстичу на размишљање, а илустрацијом детаља са портала у Дечанима, остварује се успешна корелација са ликовном културом:

1. Упоредите манастир Дечане са његовом околином. Чиме се манастир „уклопио” у своју околину? Зашто је то место било *часно и дослохвално* за подизање манастира?
2. Зашто Цамблак често употребљава речи *чудан* и *многочудан*? Из ког осећања те речи извиру? Којим речима је писац изразио лепоту мермера? Како је дочарао висину храма?
3. Опишите манастирска здања служећи се карактеристичним пишчевим изразима (Гудељ 1975: 27).

Ученици се могу информисати о животу и раду Григорија Цамблака. Он је био учени калуђер бугарског порекла. У Србији је боравио од 1402. године до 1405. године. За то време био је игуман манастира Дечана. Ту је написао *Житије краља Стефана Дечанског*, из којег је узет одломак из читанке. У уџбенику је објашњен велики број мање познатих речи и израза: *хвосџански ѡредели*, *сачишћено*, *ѡриѡдобљаваѡи се*, *град*, *ћелије*, *иноци*, *мађѡѡница*, *ѡѡѡругани*, *сачлањено*, *сасуде*, *свеѡѡѡне одежде*.

У овом уџбенику за осми разред посвећена је пажња сликању фресака. Светислав Мандић писао је о *ѡѡѡѡу Богородице* из Сопоћана. „Сликара који је радио фреске у Сопоћанима био је човек, као и ми. Можда баш, у сенци сопоћанске цркве, стоји непронађени гроб, на чијој плочи, по

средњовековном обичају, стоје речи и нама упућене. *Био сам шћо си ти, бићеш шћо сам ја*” (Гудељ 1975: 33).

У Силуановом делу *Слово Светом Сави* приказује се духовни подвиг Светог Саве Силуанова песма описује пут сигурног човековог духовног усавршавања и узрастања. Овај уџбеник за седми разред обилује фотографијама са мотивима из средњег века (Андрић 2007). У одељку *Светло слово о мудросћи и љубави* и одељку *У корену сћаром сћруји снажна храна* присутне су фотографије: *Распеће Хирисћово* (фреска, Студеница), *Свети Сава и Симеон* (фреска, Хиландар), *Лоза Немањића* (фреска, Пећка патријаршија), бифора и трифора (Каленић), *Богородица са Христом* (икона, Хиландар); *Јован Јеванђелиста* (икона, Хиландар), *Ајосћол Јован* (фреска, Сојоћани), почетак *Дела ајосћолских* (Пећка патријаршија), *Свети Сава*, (фреска, Милешева), *Свети рајници* (Манасија), детаљ западног портала (Студеница), детаљи са олтарских трифора (Студеница), детаљ јужне бифоре (Каленић) итд. Ученици могу бити подстакнути да истражују везу између средњовековне књижевности и фреског сликарства. Наставници их могу додатно упутити и дати им посебне истраживачке задатке за додатни рад. Ученици могу самостално илустровати одређена дела, могу се бавити иконописањем, могу подражавати и копирати минијатуре из књига, могу у оквиру пројекта на литерарној секцији у оквиру слободних активности да направе заједничку књигу састава по угледу на дела из средњег века, посебно служећи се савладаним речима и изразима који се појављују у овим делима.

3. Примери дела за проучавање у оквиру проширеног програма

Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план предвиђено је да се настава прилагођава, између осталих, и ученицима који су показали изузетне способности и постигнућа из одређеног предмета. Да би ученици са изузетним способностима унапредили своја постигнућа, за њих би требало пажљиво осмислити различите задатке и активности, посматрајући њихов предмет интересовања. То се може остварити путем израде одређеног семинарског рада, занимљивог истраживања којим ће се продубити садржај датог предмета или области, одређеног пројекта или у оквиру ваннаставне активности. Ученици могу показати изузетно интересовање за музику, историју, фреско сликарство, обичаје и књижевност средњег века. Када ученик искаже жељу да се бави саставима старе српске књижевности, наставник може пажљивим корацима и активностима да уведе у рад са учеником дела која

нису више у програму, а раније су се обрађивала, и да их стави у контекст неке занимљиве активности, теме или пројекта: *Писмо некад и сад, Јунаци из средњег века, Мој иницијал, Изражавање у делима средњег века, Појрага за ђридеви*ма итд. Допунама³ Правилника о програму наставе и учења за седми и осми разред основног образовања и васпитања из 2021. отвара се значајан простор да се одабрана дела уврсте у нове програме слободних наставних активности (датих у одељцима Оквир слободних наставних активности нпр. у оквиру програма Уметност, Филозофија за децу, или у оквиру Драмске, Литерарне, Креативне или неке друге секције). У Правилнику за ове програме дати су предлози и смернице за креирање годишњег плана, а дати су и предлози за обраду различитих појмова добра и зла, слободе, уметности, среће, толеранције, истине, мудрости и знања, живота, времена и простора, пријатељства, храбрости, бога, човека, природе и љубави. Овакви програми, који отварају значајан простор за читање дела старе српске књижевности, могу представљати и основу за дубље интересовање ученика за читање дела из средњег века у наставку школовања. У ове програме се могу уврстити дела *Хиландарска ђовеља, Посланица Светог Саве игуману Сџиригону, Жџиџије Светог Саве* (одломак) итд. У даљем тексту сажето се наводе неке од могућих тема за рад поводом ових тема.

У одломку из дела *Хиландарска ђовеља* Стефана Првовенчаног појављује се успела алегорија. Ученици би на основу истраживачких задатака и подстицајних питања из уџбеника на настави могли да дођу до закључка да „слика у којој је Немања описао ливаду, чудесно дрво и птицу на њему, а затим чуо њен умилни глас и решио да остави престо и настани се у Светој гори” (Станковић Шошо 2012: 63), заправо представља алегорију. Ученицима може бити дат задатак да открију шта у алегорији означавају речи: *ливада, гора, гране, ђлодови, лиџиџе, цвџџови, џџиџица* итд. повезујући их са речима: *монаси, Светџо џисмо, Светџа гора, љубав Немањина џрема Сави, вера у Бога* итд. На примеру овог дела ученици би могли да закључе да су ђовеље најстарији сачувани споменици оригиналне српске књижевности, који садрже биографско приповедање, као што је повеља о оснивању манастира Хиландара (Маринковић 2007). Ученици се могу обавестити да је у току друге половине 1198. године Стефан Немања, као монах Симеон, издао своју златнопечатну оснивачку повељу

³ Видети: <https://www.portal.edu.rs/aktuelno/novi-pravilnici-izmene-plana-i-programa-nastave-i-ucenja-za-1-5-6-7-i-8-razred-os-izmene-pravilnika-o-stepenu-i-vrsti-obrazovanja-nastavnika-u-os-i-osnovnoj-muzickoj-skoli-izmene-pravilnika/> [Последњи приступ: 12. 3. 2023. године].

манастиру Хиландару на Светој гори. Посебно је значајно објаснити непознате речи у делима старе српске књижевности у читанкама. Када је о овом делу реч, могу се објаснити речи: *йовеља, искони, благословиѣи, ѣвар, ѣремилосѣив, ѣремудросѣи, човекољубље, ѣогибелъ, велики жуѣан, ѣосѣешење, боговерни, ѣодвизаѣи се, рај, анђеоски лик* итд.

Из *Посланице Светѣог Саве игуману Сѣиридону* ученици могу да сазнају са ког путовања је Свети Сава послао писмо игуману и да додатно истраже где је Сава путовао, кроз која места је пролазио, како се путовало у то време итд. Сава шаље благослове Студеници и монасима који у њој живе, а посебно лепе жеље свима „који работају дому Светог Симеона”. У делу се приказује Савин однос према игуману Спиридону, монасима и целом српском народу. Објашњене су мање познате речи и изрази: *вазљубљени, архимандрѣи, игуман, ѣоѣребује и рабоѣаѣи*. Ученици могу да се упознају са термином *ѣосланица*. Овај жанр је заснован у античкој књижевности. Посланица се у византијској литератури пише по тачно утврђеним правилима и мора да буде сажета, јасна и лепа. У њима се често расправља о некој теми и наводе изреке мудраца и пословице. Ово дело је веома примерено узрасту, погодно за језичко-стилску анализу, погодно за повезивање са другим предметима, интересантно за разговор о писаној комуникацији у средњем веку, о писмима и порукама у данашње време путем дигиталних технологија, значају предмета (*ѣојасиѣ, убрусаѣ, каменчиѣ и крсѣиѣ*) које Свети Сава шаље игуману Спиридону итд.

Пре него што приступе анализи Теодосијевог *Жѣѣиѣа Светѣог Саве (одломак)*, ученици би требало да знају шта је житије, које су особености средњовековне књижевности, упознати су са средњовековним жанровима, језиком, мање познатим речима и изразима, требало би да поседују знања из српске историје, да знају која су дела најчешће цитирана итд. Ученицима се путем подстицајних истраживачких задатака може пробудити истраживачки дух и радозналост да овим делима приступе као активни учесници и истраживачи. Ученици могу добити задатке да истраже биографије писаца Доментијана и Теодосија, да се присете шта су из историје учили о Светом Сави, његовом пореклу и значају за српски народ. Могу истражити музику у средњем веку и фреско сликарство. У данашње време пружа се могућност да се путем дигиталних технологија приступи музејима из целог света, одлази на различите изложбе, послуша интерпретација музике из средњег века, приступи виртуелним посетама различитих манастира, погледају филмска остварења, истражи одећа, обућа, начин исхране, схватања итд. Ученицима посебно могу бити занимљива истраживања о начину писања у средњем веку, изгледу књига,

преписивачком занату, односу према аутору дела, украшавању књига, чувању књига, материјалу за писање итд. Путем истраживачких задатака ученици се најпре подстичу да дубље испитају одређено књижевно дело. У читанкама се налазе различита подстицајна питања и објашњен велики број мање познатих речи и израза: *ридаџи, самодржац, иџарх солунске обласџи, руски манасџир, џроџи, џосџирг, целиваџи, џреваран, игуман, џир, било, обейџи, џирг, јереј, риза анџеоског образа, окроџиџи, џук, инок, образ, скрушен, свргнуџи, грк* и узе.

Ученицима посебно може побудити пажњу текст о најпознатијем портрету Светог Саве. Уз текст, налази се и ликовни приказ у боји, фреска из манастира Милешево. Посматрајући фреску, ученици се могу упознати и са знацима по којима се Сава препознаје. „То су тонзура, дуга брада и архиепископска одежа израђена од беле тканине на којој су црни крстови. Тонзуром се назива место на темену са којег је одсечена коса. Она показује да је неко постао монах” (Несторовић, Грушановић 2010: 35) и везује се за венац који је био на глави Исуса Христа.

У наставном тумачењу сва три поменута дела, између осталих, заједничка је потреба посебног приступа у објашњењу поменутих непознатих речи и могућности да се на основу тих текстова стекну смернице и полазна знања у вези са жанровима у средњовековној књижевности (повељи, посланици и житију). Ученицама је у данашње време непознат велики број речи у делима из програма, а „нарочито у оним насталим пре друге половине двадесетог века” (Брборић 2018: 49).

Значај тумачења непознатих речи у делима из средњег века мање се огледа у ширењу лексичког фонда јер не улазе у живи речник и функционални говор, већ се огледа у томе да се уочи и покаже колико је средњовековни текст у језичком слоју непроходан док се ваљано не протумачи. Веома је важно како се непознате речи уводе у наставни процес читања и тумачења да би се ученици заинтересовали да откривају значење нових речи. Ученицима се могу понудити илустрације које би из упућивале на дате речи, одређена уметничка дела којима су неке појаве које се из уметничког света средњовековних текстова претачу и у друге облике уметности. Осмишљене активности могу се претворити у образовне игре и на занимљив начин ученике увести у тумачење чак и веома необичних и њиховом схватању и говору далеких времена. Примера ради, помоћу питања на шта их одређена реч асоцира и како би је, иако само назиру њено значење, најпре употребили у комуникацији, ученицима се пружа могућност да на основу језичког осећања употребе одређену реч. Ученицима може бити интересантно да слушају једни друге и обраћају се

једни другима опонашајући начин говора средновековних јунака, посебно проналазећи у делу мноштво придева. Ученици могу добити задатак да на часу пишу писмо и да у писаном обраћању одабраној особи употребе нпр. речи: *превазљубљени, божансѣвени, пресвѣѣи* или синтагме: *човече добре душе, чедо моје слаѣко, божансѣвени сине* итд. Обично ученици текстове упоређују са садашњим начином комуникације у дигиталном окружењу и често закључују да је посланица била лепа и да се некадашњи начин обраћања веома разликује од данашњег. Ученицима тада треба објаснити разлику између писма и посланице. Ученици могу са наставником на часу израдити посебне папирне картице помоћу којих би могли са једне стране да напишу непознату реч, а са друге стране објашњење и тако направе занимљиву откривалицу или да израде картице са непознатим речима и исти број картица са објашњењима, па да спајају непознате речи са објашњењем и на занимљив начин усвоје и протумаче цело дело.

Поменута дела пружају могућност за уочавање особености жанрова (повеље, посланице и житија) и присутних специфичних одлика⁴. Ови елементи, уз хеуристички разговор и дијалог, пошто се уоче вредности тога света, откривају најпре оно што је занимљиво, што може да привуче пажњу ученицима, а затим да се од сажетка података дође до неких од особина жанра. Ово су само смернице и полазишта за тумачења дела са ученицима који наставу прате по проширеном програму и припремање добре основе за тумачење дела из средњег века у наставку школовања, јер иако се ради са надареним ученицима који су изразито заинтересовани за рад, мора се имати у виду њихов узраст и чињеница да је то почетак усвајања знања о жанровима. „Одређеним раздобљима у историјском раздобљу друштва, сматра се, одговарају поједини жанрови, одређена тематика или чак читаве структуре дела” (Бајић, Павловић и др. 2019: 29). Ове жанрове је важно схватити као посебне и веома специфичне у односу на уметничку књижевност блиску данашњим ученицима. Из средњовековних текстова је важно да се извуку подаци о жанровима и да се касније, у средњој школи шире знања о њима читањем и тумачењем.

Потребно је настојати да се ученици мотивишу на различите начине да читају дела која припадају архаичном свету и далеком у својој поетици, етици, односу према богу, али да се корени тога налазе и у савременој култури и у вредностима које су универзалне. Дигиталне технологије, које укључују интерактивне квизове знања, вишедимензионалне пројекције, виртуелне посете музејима и манастирима и обиље других алата и

⁴ У тексту су већ помињане различите одлике ових жанрова.

садржаја на интернету, могу бити добар начин који у настави може да их заинтересује за стару књижевност, која својим језиком, етиком и погледима на свет припада једном давном времену.

4. Закључак

У овом раду испитана је заступљеност књижевних дела старе српске књижевности у читанкама за основну школу. Сагледана је српска средњовековна књижевност и разматрана њена међусобна повезаност са осталим књижевним делима у читанкама за седми и осми разред основне школе. Такође, разматрао се широки значај старе српске књижевности у настави Српског језика и књижевности, која је у корелацији с другим школским предметима (попут Ликовне културе, Историје, Географије, Народне традиције, Музичке културе итд.).

Из свега се закључује да су у читанкама заступљена дела из средњовековне књижевности, али указује се и на то да би број дела могао бити већи због огромног значаја ове књижевности и њеног великог утицаја на формирање личности ученика и њиховог укуса за уметнички вредна дела наше књижевности. Такође, узевши у обзир уџбеничку апаратуру, дошло се до закључка да су питања за истраживачки рад подстицајна, а додатне илустрације и усмерења могу продубити интересовања ученика за проучавање старе српске књижевности и ван обавезних и програмом утврђених часова, намењених обради и утврђивању поменутих дела. Примећено је да постоје издања у којима нема ових дела, али постоје издања у којима се појављује већи број дела старе српске књижевности у односу на последња издања читанки из приказаног каталога одобрених уџбеника. Различитим пројектима, ваннаставним активностима, подстицајним задацима непосредно или у дигиталном окружењу, теме из давних времена могу добити на актуелности, а данашњим ученицима, којима је дигитални свет близак, послужити да дубље истраже књижевност и културу у средњем веку и прошире општу културу.

Литература

- Андрић 2007: М. Андрић, *Плаво и златно – Читајка за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић 2018: Љ. Бајић, „Објашњење непознатих речи при обради књижевног текста”, *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Бајић, Павловић и др. 2019: Љ. Бајић, М. Павловић, З. Мркаљ, *Читајка – Уџбеник за четврти разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Клет.
- Брборић 2018: В. Брборић, „Књижевни текст и настава словенских језика”, *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Гудељ 1975: П. Гудељ, *На звезданим друмовима – Читајка за 8. разред*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић 2000: Т. Јовановић, *Српска књижевност*, Београд: Филолошки факултет.
- Каралић 2012: „Српска средњовековна књижевност у наставним плановима и програмима у Србији, Републици Српској, Црној Гори и дијаспори”, *Philologia Mediana*, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу
- Кецојевић 2018: М. Кецојевић, „Корелацијско-интеграцијски систем у настави средњовековне књижевности”, *Књижевност и језик*, LXV/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Кончаревић 2018: К. Кончаревић, „Теолингвистички приступ настави словенских језика (на материјалу лексике и фразеологије руског и српског језика)”, *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Маринковић 2007: Р. Маринковић, *Светлородна госпођа српска*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије
- Несторовић, Грушановић 2010: З. Несторовић, З. Грушановић, *Речи мудрости – Читајка за осми разред основне школе*, Београд: Клет.
- Мркаљ, Несторовић 2022: *Плејисанка – Читајка за седми разред основне школе*, Београд: Клет.
- Павловић, Мркаљ 2019: М. Павловић, З. Мркаљ, *Читајка – Српски језик и књижевност за први разред гимназије*, Београд: Клет.
- Станковић Шошо 2012: Н. Станковић Шошо, *Ризница речи – Читајка за седми разред основне школе*, Београд: Клет.
- Станковић Шошо, Сувајџић 2022: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Умјености речи – Читајка за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

СТАРАЯ СЕРБСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ХРЕСТОМАТИЯХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье будет рассмотрено представление литературных произведений старой сербской литературы в хрестоматиях для седьмого и восьмого классов начальной школы, утвержденных Министерством образования, науки и технологического развития Республики Сербия. В первой части статьи будут представлены результаты исследования наличия этих произведений в учебниках, изданных в период с 2012/2013 учебного года до 2020/2021 годы. Во второй части статьи будут представлены результаты исследования наличия этих произведений в случайно выбранных учебниках, изданных в период с 1974/1975 учебного года до 2011/2012. годы. Также, в статье рассматриваются различные произведения старой сербской литературы, анализируется взаимосвязь этих произведений с другими литературными произведениями в учебниках для седьмого и восьмого классов начальной школы и обсуждается значительность старой сербской литературы для обучения сербскому языку и литературе, которая может быть в взаимосвязи с другими школьными предметами (такими как изобразительное искусство, история, география, русский язык, народные традиции, музыка и др.). В статье подчеркивается пригодность работы для лингвистического и стилистического анализа в обучении, взаимосвязь с уроками грамматики, и предлагаются дополнительные задания в печатной и цифровой форме, которые могут подойти для обработки сочинения старой сербской литературы, для проведения викторин и тестов, выполнения домашних заданий и подготовке учащихся к сдаче выпускного экзамена в конце начального образования.

УДК378.046-021.68:811.161.1'243]:001.81(497.11)

Ксения Кончаревич

kkoncar@mts.rs

Белградский университет

Филологический факультет

Белград

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРОВ СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В работе указывается на методические приемы, которые применяются при обучении сербских студентов магистерских программ в области славянской филологии составлению рецензий, отзывов, аннотаций, заключений и рефератов на русском языке и обосновывается структура соответствующего учебника (К. Кончаревич, *Руски језик у филологији*. Београд, 2023), в частности, таких его элементов, как теоретико-познавательный текст, типовые примеры (стандарты-образцы), схемы оформления текстов, задания разных типов и уровней сложности.

Ключевые слова: Лингвостилистика, русский язык как инославянский, научный стиль в области славянской филологии, обучение языку специальности в филологическом профиле.

Профессиограмма выпускника филологического факультета по специальности «Русский язык как неродной», как отмечено еще Б. М. Есаджанян (1984, 13-21) и, вслед за ней, В. В. Молчановским (1990, 53-57; 1998) и К. Кончаревич (1996, 57-64), должна, помимо прочего, включать умение активного и творческого использования научной лингвистической, лексикографической, лингвокультурологической, литературоведческой, методической литературы. На аспирантском курсе, на этапе совершенствования языка, предполагалось, еще далеко до введения Болоньской системы вузовского обучения, активное овладение научным стилем в целях написания курсовых и дипломных работ (см. напр. Ермоленко 1990; Демидова 1991).

Русский язык специальности в современном сербском высшем филологическом образовании, полностью согласованном с требованиями Болонского процесса, изучается на двух этапах: на основном, бакалаврском этапе (третий и четвертый годы обучения) и на магистерском курсе

(пятый год обучения) - на этапе совершенствования языка избранной специальности (языкознание, литературоведение, лингводидактика). На бакалаврском курсе сербские студенты русистики овладевают знаниями и умениями по теории и технике перевода текста других, нефилологических специальностей, знакомятся с характеристиками научного стиля и усваивают общенаучную и базовую терминологию естественных, технических, медицинских наук и гуманитарных дисциплин. В рамках магистерской программы особое внимание уделяется таким видам «адаптивной» или «интерпретационной» деятельности (см. Кашкурович 1981; Кончаревич 2004, 230-232; Кузнецова 1982; Павлова 1989; Серединецкая 1987), как аннотирование, конспектирование, реферирование, составление резюме, составление плана устного выступления на научной конференции по специальности и написание коротких отзывов, обзоров, рефератов на русском языке. Цель магистерского обучения – научить студентов основам подготовки и оформления научных и научно-практических работ в соответствии со стандартами, принятыми в области филологии. Стандартизация в настоящее время затрагивает все элементы научно-филологического произведения – язык, композицию, библиографический аппарат, цитацию, сокращения (о стандарте научного изложения в современном русском языке см. Троянская 1989, 64-67; Цвиллинг 1989, 94-100; о стандартах оформления структурных элементов книг, диссертаций, периодических изданий см. Мильчин-Чельцова 2005). Стандарт делает академический текст легко доступным для восприятия его читателем, имеющим достаточную подготовку по специальности, поскольку сама форма привычна, предсказуема, и не отвлекает внимание от главного – понимания содержания, заложенного в тексте. Естественно, насыщенность стандартными стилистическими и синтаксическими средствами изложения материала, а также средствами его технического оформления, варьируется от текста к тексту, но не существует в настоящее время произведений научной литературы из области славистики, которые вообще не содержали бы этих средств. Поэтому будущему магистру славянской филологии, чтобы квалифицированно работать с литературой по специальности и оформлять свои первые научные работы или их части (аннотация, резюме) на русском языке, необходимо знать не только особенности языковой организации научного текста, но и основные стандарты и требования, предъявляемые к презентации результатов исследовательской работы. Оказать ему в этом посильную помощь призван наш учебник *Русский язык в филологии: оформление научного текста* (Изд. Филологического факультета БГУ, Белград, 2023), единственное такого рода пособие для обучения языку

и стилю филологических наук в сербской среде. Отметим, что в основу всех иллюстраций (примеров, образцов и т. д.) положены оригинальные материалы и источники, представляющие несомненный научный интерес.

Целевая установка учебника обусловила как его содержание, так и его структуру.

Учебник состоит из основной части и приложения. Раздел первый, отражающий особенности русской письменной научной речи в сфере филологии, основные закономерности функционального стиля научной литературы, включает общую характеристику академического стиля в области филологии, структурные особенности научного произведения, универсальную схему для написания аннотаций, резюме, рецензий, отзывов и рефератов. В рамках данного раздела разрабатываются особенности оформления упомянутых разновидностей научного текста в соответствии с действующими нормативными и инструктивными документами, причем особое внимание уделяется справочно-библиографическому аппарату, цитированию, сокращениям.

В *Приложении* даются неадаптированные научные произведения современных авторов по ключевым филологическим дисциплинам, а также некоторые тексты, представляющие историографический интерес (наследие выдающихся мировых ученых) в переводе на современный русский язык.

Остановимся подробнее на материалах основной части.

Первый раздел содержит следующие подразделы: следующие подразделы: 1. Научный стиль в области филологии – общие понятия, лексические, морфологические, синтаксические особенности, правила композиционного оформления; 2. Структурные и жанровые особенности научно-филологического произведения: справочно-библиографический аппарат научно-филологического произведения, библиографическое описание, библиографическая ссылка, библиографический список, сокращение названий периодических названий; 3. Некоторые аспекты оформления научно-филологического текста: общая характеристика и основные правила оформления цитат, общая характеристика сокращений; 4. Аннотация, резюме, реферат, рецензия, обзор – определение, сущность и назначение, структура и содержание, требования к составлению, языковые и речевые стандарты-клише, образцы. Каждый подраздел включает следующие структурные элементы: 1) текст-объяснение, 2) примеры-образцы, иллюстрирующие основные положения излагаемого и 3) задания.

Текст-объяснение предельно сжат. Он содержит практически направленную информацию об определенном структурном элементе научной книги или статьи и правилах его оформления. Поскольку материал

учебника адресован филологам-славистам с неодинаковым уровнем знания русского языка (предмет является обязательным для русистов, полонистов, богемистов, словакистов, украинистов и выборочным для студентов других филологических профилей), объяснения даются на сербском языке, например:

Сваки рад који се објављује у часопису или тематском зборнику мора бити пропраћен *сажетаком (апстракт)* и *резимеом*. Најчешће се уз сажетак наводе и *кључне речи*.

Сажетак (апстракт) пише се на језику на коме је написан и рад. У њему се језгровито представља проблем, циљ, методологија и резултати научног истраживања. Он се најчешће налази испод наслова рада, са ознаком *сажетак (апстракт)* или без ње. Препоручује се да сажетак има од 100 до 250 речи.

Кључне речи су термини или изрази којима се иказује на целокупну проблематику истраживања. Број кључних речи (укључујући и синтагме) не може бити већи од десет. Препоручљиво је обрађивати их са ослонцем на стручне терминолошке речнике. У интересу је аутора да учесталост кључних речи (с обзиром на могућност лакшег електронског претраживања) буде што већа. Кључне речи се наводе после сажетка, са обавезном ознаком *Кључне речи*.

Инструкции в упражнениях и заданиях также оформлены на родном языке студентов.

Примеры-образцы выделяются при помощи таких приемов, как обрамляющие линейки, орнаментальные рамки, печать другим цветом или на цветной плашке. Такие выделения помогают студентам прочно запомнить и быстро находить в массиве книги модели библиографического описания книг, сборников, статей, образцы оформления цитат, списки общепринятых сокращений, языковые и речевые клише для аннотирования, образцы клишированных рефератов, например:

- *В книге* / в монографии / в коллективной монографии / в первой, во второй, в третьей главе / в первом, во втором, в третьем разделе
- *анализируется (какая)* проблема / проблема (чего) / круг проблем / теория / развитие / структура / деятельность (чего); *анализируются* основные проблемы (чего)/ такие проблемы, как / характерные особенности (чего)/ главные тенденции (чего)/ основные закономерности (чего)/ результаты (чего)/ принципы (чего)
- *дается (какая)* теория / теория (чего)/ полный анализ (чего)/ теоретическая основа (чего)/ истолкование / теоретическое объяснение (чего)/ научное освещение (чего)/ подробное описание (чего)/ огромный материал (для чего)/

- краткий / обстоятельный / хронологический / критический обзор (чего); **даются** результаты (чего) / теоретические основы (чего) / примеры (чего) / некоторые рекомендации
- **излагается** история возникновения / формирования / зарождения / развития / создания (чего)/ (какая) теория / теория (чего)/; **излагаются** (какие) проблемы / проблемы (чего)/ основные положения (чего)/ основные правила (чего)/ основные идеи (чего о чем, по вопросу о чем)/ взгляды (кого на что)/ современные достижения (чего, в области чего)
 - **исследуется** (какой) вопрос/ вопрос (чего)/ влияние (чего на что), взаимодействие (чего с чем)/ применение (чего в чем); **исследуются** процессы (чего)/ явления (чего)/ исторические корни (чего) **излагается** история возникновения
 - **обосновывается** (какая) теория / необходимость (чего)/ тезис (о чем); **обосновываются** способы / методы (чего)
 - **обобщается** опыт (кого, чего); **обобщаются** выводы (кого о чем)/ полученные результаты (чего)/ частные случаи (чего)
 - **описывается** ряд фактов / описываются основные закономерности (чего)/ специфические особенности (чего)/ основные виды (чего)
 - **освещается** широкий круг проблем/ вопрос (чего); **освещаются** такие проблемы, как цели/ задачи/ формы/ методы (чего)
 - **показывается** творческий характер (чего)/ основная идея (чего)/ важная роль (чего в чем)/ огромное значение (чего)/ влияние (чего на что)/ сущность (чего); **показываются** возможности (чего)/ результаты (чего)
 - **подвергается** критике теория (чего)/ рассмотрение (чего)/ изучение (чего)/ подвергается анализу (что); подвергаются критике характерные (для кого) представления (о чем)
 - **приводится** обширный (статистический) материал (о чем)/ исследование (чего); **приводятся** сведения (о чем)/, данные (о чем)/ примеры (чего)/ доказательства (чего)/ результаты (чего)
 - **раскрывается** сущность (чего)/ суть (чего); **раскрываются** основные положения (чего)
 - **рассматривается** вопрос (чего)/ зависимость (чего от чего)/ значение (чего)/ принцип (чего); **рассматриваются** основные тенденции (чего)/ направления (чего)/ свойства (чего)/ факторы, способствующие (чему)
 - **сопоставляются** полученные данные (о чем)/ результаты (чего с чем)/ различные точки зрения/ понятия (чего)
 - **характеризуется** состояние (чего)/ ряд проблем (чего); **характеризуются** предмет, место и задачи (чего), свойства (чего)/ возможности (чего)/ результаты (чего)
 - **говорится** о том, что...

- *речь идет* о том, что...
- монография/ книга/ работа *посвящена* (чему); произведение *посвящено* (чему)
- *автор* анализирует/ дает / излагает / исследует / обосновывает / освещает / обобщает / подвергает / показывает / приводит / раскрывает/ сопоставляет / характеризует; *авторы* анализируют / дают...
- *автор* доказывает справедливость (чего)/ касается следующих проблем/ классифицирует факты (чего)/ критикует (какие) взгляды (кого)/ опровергает (какую) теорию/ проводит различие (между чем)/ останавливается на таких проблемах, как/ отмечает, что.../ подчеркивает, что.../ показывает, что.../ ставит вопрос о том, что...
- *в заключение* кратко разбирается (что)/ автор говорит (о чем)/ автор приходит к выводу (о чем)
- *завершает* работу/ главу раздел (о чем)/ работа *завершается* рассмотрением (чего)

Задания имеют проблемный или функционально-прикладной характер. Проблемные задания рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу. Обязательное присутствие в каждом задании речемыслительной задачи, стимулирующей умственную деятельность студента и активизирующей его языковые и речевые навыки и умения, способствует развитию у него навыков квалифицированного языкового и стилистического анализа выражения научной мысли, навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации, что в конечном итоге повышает языковую компетентность студента, его возможности адекватного выражения своих мыслей на русском языке, способствует развитию навыков письменного аннотирования и реферирования научной литературы по специальности в соответствии с требованиями нормативных документов. Приведем примеры:

1. Составьте реченице са устаљеним изразима: *книга посвящена актуальной проблеме (чего); в статье „...“ затрагивается проблема (чего); в первой главе подчеркивается (что); здесь также освещаются вопросы, связанные (с чем); важное значение имеет, как считает автор, (что); следующая глава касается (чего); учитывая (что), в третьей главе авторы рассматривают (что).*
2. Преведите изразе и идентификујте реакцијске и друге разлике између руског и српског језика: *этот вопрос раскрывается на фоне (чего); в этой связи раскрывается значение (чего); книга состоит из введения, четырех глав и заключения; исходя (из чего), авторы предлагают (что); авторы акцентируют свое внимание (на чем).*

3. Прочитајте приказ неке књиге из оне области филологије која вас највише занима, објављен у неком руском научном часопису, и испишите карактеристичне устаљене изразе који су у њему употребљени, а затим на основу њега саставите анотацију књиге.
4. Преведите по слободном избору приказ неке научне књиге из области филологије на српски језик.
5. Напишите краћи приказ неке књиге или зборника из области филологије објављене на српском језику која је на вас оставила снажан утисак. Покушајте да приказом у што је могуће већој мери заинтересујете за ту књигу своје колеге из Русије.
6. Пренесите средствима руског језика (приближним превођењем уз допуштава сажимања) поруке следећег приказа изворно написаног на српском језику: [...].

Задания функционально-прикладного характера рассчитаны на постепенное овладение техникой оформления научной работы путем выполнения заданий по образцу и заданий творческого характера с максимальным приближением предлагаемого для выполнения материала заданий к реальной практической деятельности при подготовке научных работ для публикации в российских и международных журналах, сборниках научных конференций, или в условиях продолжения обучения в аспирантуре и на докторских программах российских университетов, например:

1. Прочитајте неколико анотација за књиге из области теологије. За сваку од њих одредите ком типу анотација припада, издвојите њене структурне елементе, запазите које податке она пружа. Колико вас је свака од ових анотација заинтересовала за књигу коју приказује и чиме?
- Язык и религия: тез. докл. Междунар. науч. конф. (УрФУ, 15–17 сентября 2021 г.) / Отв. ред. Т. В. Ицкович. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. – 132 с.

В сборник вошли тезисы докладов и сообщений Международной научной конференции «Язык и религия». Авторами освещается широкий круг актуального научного направления: с учетом междисциплинарных связей выделены теологические аспекты филологических, философских, психологических исследований; охарактеризовано проблемное поле теологической филологии; предложена интерпретация особенностей религиозной картины мира в текстах художественной литературы и СМИ; уделено внимание теологическим аспектам лексикографии; описаны ценности религиозной культуры в восприятии современного человека; рассмотрены вопросы религиозной идентичности.

Издание адресовано специалистам-филологам, преподавателям, аспирантам, студентам высших учебных заведений.

2. Составьте несколько реченица са изразима: *анализируются основные проблемы (чего), дается истолкование (чего), излагается история возникновения (чего), исследуются материалы и документы (по чему), исследуется влияние (чего на что), обосновывается необходимость (чего), описываются специфические особенности (чего), освещается широкий круг проблем, связанных (с чем), показывается огромное значение (чего), раскрывается сущность (чего), рассматриваются свойства (чего).*
3. Употребите следеће речи и изразе у стандардним конструкцијама за састављање анотације: *история возникновения лингвистических теорий; учение о словосочетании в трудах В. В. Виноградова; природа обучения иностранному языку как ознакомления с новой культурой; изучение трудов представителей Казанской лингвистической школы; текст как ключевой элемент структуры учебника; опровержение гипотезы Чернохвостова о происхождении глаголического шрифта; понимание значения и сути категориальных значений.*
4. Уметните компоненте које недостају у следећим анотацијама. Потрудите се да понудите више алтернативних решења:

Учение о слове и о предложении - _____ многолетнего исследовательского _____ академика В. В. Виноградова. В его _____ филологическом наследии _____ «Русский язык. Грамматическое учение о слове» _____ особое место. В книге _____ слово как систему форм и значений. В систему частей речи он _____ модальные слова и категорию состояния. Монография адресована _____.

Книга Е. И. Пассова _____ коммуникативной методики. Автор _____ проблемы возрастной педагогики. В книге _____ и вопросы методики преподавания _____ для разных возрастных контингентов учащихся. _____ преподавателям, студентам _____ и всем, кто интересуется проблемами _____.

Пособие _____ систематическое _____ грамматики церковнославянского языка, тексты и словарь. Особое _____ истории старославянского языка и _____ письменности. Подробно _____ морфологическая и синтаксическая система церковнославянского языка, _____ закономерности структуры и функционирования их элементов. Книга _____, кто _____ с грамматикой церковнославянского языка, _____ тексты богослужебных книг.

Подобные пособия должны создаваться не только для других нефилологических профилей (для магистерских программ гуманитарных, медицин-

ских, технических факультетов), но и для магистров всех специальностей иностранных филологий и даже для сербистов, если учесть недостаточный уровень сформированности функциональной письменности (см. Томић 2022). Материал для обучения языку специальности в филологических вузах, независимо от конкретной специальности (романская, германская, восточная филология и др.), как нам представляется, должен быть отобран из учебников, учебных пособий, научных статей и монографий по ключевым языковедческим и литературоведческим курсам, а также по дисциплинам педагогического цикла. Наличие подобных пособий для студентов-филологов значительно бы повысило уровень их языковой, речевой и профессиональной компетенции в целом, содействуя также повышению их интереса к самостоятельной научной работе. А это, в свою очередь, сделало бы весь учебный процесс, от основного до докторского обучения, более результативным и эффективным.

Использованная литература

- Демидова, А. К. 1991. *Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы*. Москва: «Русский язык».
- Ермоленко, И. Н. 1990. *Пособие по развитию навыков научной речи для студентов-иностранцев филологических факультетов. Сборник упражнений*. Москва: «Русский язык».
- Есаджанян, Б. М. 1984. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва: «Русский язык».
- Кашкурович Л. Г. 1981. «Об универсальности некоторых умений в условиях формирования искусственного билингвизма». *Русский язык за рубежом* 3, 56-59 и 77.
- Кончаревић, Ксенија. 1996. *Насијава сѣраног језика на филолошким сѣудијама: теорија и пракса*. Београд: Филолошки факултет.
- Кончаревић, Ксенија. 2018. *Савремена насијава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Филолошки факултет.
- Кузнецова, Л. М. 1982. «О формировании умений конспектирования». *Русский язык за рубежом* 5, 45-50.
- Купина, Н. А., Михайлова, О. А. 2004. *Основы стилистики и культуры речи. Практикум для студентов-филологов*. Москва: «Флинта», «Наука».
- Мильчин, А. Э., Чельцова, А. К. 2005. *Справочник издателя и автора*. Москва: ОЛМА-Пресс.
- Молчановский, В. В. 1990. «К вопросу о содержании и структуре профессиональной программы преподавателя РКИ». *Русский язык за рубежом* 1, 53-57.
- Молчановский, В. В. 1998. *Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-структурного анализа*. Москва: «Русский язык».
- Павлова, В. П. 1989. *Обучение конспектированию*. Москва: «Русский язык».

- Серединецкая, Т. 1987. «К вопросу об обучении реферированию научной литературы». *Русский язык за рубежом* 4, 71-74.
- Томић, Светлана. 2022. *Књига која недостаје. Приручник за функционалну писменост*. Београд: Ауторско издање.
- Троянская, Е. С. 1989. *Обучение чтению научной литературы*. Москва: „Наука“.
- Цвиллинг, М. Я. 1989. *Разновидности и жанры научной прозы*. Москва: „Наука“.

TEACHING MASTER'S STUDENTS OF PHILOLOGY WRITING SCIENTIFIC WORKS IN RUSSIAN LANGUAGE

The essay deals with the methodical principles applied to the teaching of the master's students of philology to compile reviews, accounts, abstracts, summaries and presentations in Russian language. It also expounds the structure of the textbook dealing with these subjects (K. Koncarevic, *Russian Language in Philology*. Belgrade, 2023), especially some of its elements like a theoretical-cognitive text, typical examples (standard-forms), patterns of text structuring, exercises of different kinds and levels of complexity.

УДК811.161.2'373.7

УДК811.162.1'373.7

УДК811.161.1'373.7

Галина Лесная

glesnaya@gmail.com

Университет МГИМО МИД России

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ УКРАИНСКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье фразеология украинского и польского языков рассматривается в сопоставлении с фразеологией русского языка и в аспекте отображения в ней языковой картины мира как модели мира, зафиксированной в представлении народа. Поскольку именно фразеология составляет особую сложность в обучении переводу, в преподавании двух славянских языков носителям третьего славянского языка важен отбор изучаемых фразеологических единиц. В нём на первом месте стоит тематический подход, характеризующий основные сферы человеческой деятельности (человек и его характеристики, семья, здоровье, дом, работа, отдых). Значимым критерием отбора единиц является их национально-культурная характеристика, при обучении важны фразеологические единицы, отсутствующие в языке обучаемого, и их полные или частичные эквиваленты, позволяющие проследить общие тенденции в развитии фразеологии. Проведенный анализ даёт основания говорить об общем и отличном в мировосприятии трёх славянских народов и о характерных чертах их ассоциативного мышления, что имеет особое значение в изучении украинского и польского языков как иностранных российскими студентами.

Ключевые слова: языковая картина мира, преподавание фразеологии в университетских курсах украинского и польского языков как иностранных.

Понятие восприятия мира или видения мира (миросозерцания) через язык давно связано в лингвистике с вопросом о том, как соединено это видение с духом и менталитетом определенного народа. Однако только в последние четверть века, по мнению многих ученых, «с особой остротой были подняты проблемы, касающиеся *специфики языковой картины мира как модели мира*,¹ общей для говорящих на одном языке и репрезентированной в сознании говорящих в виде совокупности связных представлений об устройстве и ценностях мира» (Кубрякова 2004, 15). Поэтому и лексика, и грамматика отдельно взятого языка стали рассматриваться учеными как источник информации об имеющихся у человека структу-

¹ Выделено автором статьи – Г. Л.

рах знания, о накопленном им опыте и о воздействии этих данных на восприятие мира человеком.

Особое место в исследованиях последних лет заняло изучение под этим углом зрения фразеологии, отражающей специфическую образность мышления определённого этноса, народные традиции, национальный характер и юмор. Особенности ассоциативного мышления и характерные черты каждого народа хорошо видны в сопоставлении с моделями мира, созданными другими народами. Их сравнительное исследование не только помогает выделить элементы общечеловеческого и специфического в разных языковых картинах мира, оно способно показать, как далеко (или близко) друг от друга находятся те или иные модели мира, способные влиять (и влияющие) на общую судьбу человечества. Ведь изучая язык, мы можем судить не только о том, как и каким был когда-то увиден, расчленён и осмыслен окружающий человека мир. Продолжая оказывать на нас свое влияние, итоги познавательной деятельности человека, отражённой в языке, могут помочь и в осмыслении нового опыта познания мира современным человеком, а также дать возможность проанализировать процессы изменяющейся современной языковой картины мира.

Исходя из этого, данная работа коснётся той части украинской и польской фразеологии, которая в настоящее время активно употребляется её носителями и продолжает воздействовать на формы и способы языковой фиксации нового опыта познания мира современным человеком. В предлагаемом исследовании рассмотрены такие единицы как: сращения, единства, фразеологические сочетания, а также фразеологические выражения (пословицы и поговорки).

Фразеология украинского и польского языков зафиксировала те общие для двух народов представления об окружающем мире, которые являются собой не только образное видение мира, но и своеобразный свод законов жизни, регламентирующий поведение людей и дающий оценку их поступкам в наиболее распространённых жизненных ситуациях.

Значительная часть украинской и польской фразеологии соотносима с фразеологией русского языка, что важно в изучении украинского и польского языков студентами российских вузов, ибо свидетельствует об общности восприятия мира народами-соседями. Весомую группу в ней составляют межъязыковые фразеологические *кальки* или выражения, близкие к калькам, т.е. единицы украинского, русского и польского языков, совпадающие и по форме, и по значению. Например, полностью совпадают:

укр. золоті руки / *рус.* золотые руки / *пол.* złota ręczka;
крутити носом / крутить носом / kręcić nosem;

морочити голову / морочить голову / *zawracać głowę*;
 п'яте колесо до воза / пятое колесо к телеге / *piąte koło u wozu*;
 розкривати (перед кимось) душу / раскрывать душу / *otwierać (przed kimś) serce*;
 на руках когось носити / на руках носить / *nosić kogoś na rękach*;
 ставити крапку над і / ставить точку над и / *stawiać kropkę nad i*;
 пливати за течією / плыть по течению / *płynąć z prądem*;
 Не копай іншому яму, сам в неї попадеш / Не рой другому яму, сам в неї попадеш / *Kto pod kim dołki kopie, sam w nie pada*;
 Краще з мудрим згубити, ніж з дурнем знайти / Лучше с умным потерять, чем с глупым найти / *Lepiej z mądrym zgubić, niż z głupcem znaleźć*.

Совпадают в украинском и русском языках и близки к ним в польском языке, например, такие выражения:

як рак на горі свисне / когда рак свиснет / *kiedy rak świsnie, a ryba piśnie*;
 допоможе як мертвому припарка / поможет как мёртвому припарка / *pomoże jak umarłemu kadzidło*;
 стріляний горобець / стреляный воробей / *stary wróbel*;
 на скору руку / на скорую руку / *na jednej nodze*;
 будувати замки на піску / строить воздушные замки / *budować zamki na lodzie*;
 тримати ножа за пазухою / держать нож за пазухой / *Modli się pod figurą, a diabła ma za skórą*;
 жити як у Бога (Христа) за пазухою / как у Христа за пазухой / *jak u Pana Boga za piecem*.

Можно найти аналогичные примеры совпадений в украинском и польском языках и близких им русских соответствий (например, *укр.* шукай вітру в полі / *пол.* *szukaj wiatru w polu* / *рус.* поминай как звали).

Количественно бóльшую группу составляют *межъязыковые фразеологические синонимы* – единицы украинского, русского и польского языков, адекватные по значению и разные по форме. Они могут как различаться, так и не различаться по своей лексико-грамматической характеристике. Например:

голий як бубен (як долоня) / гол как сокол / *goły jak święty turecki*;
 щиро кажучи / положи руку на сердце / *z ręką na sercu*;
 як реп'ях пристати / пристать как банный лист / *przyczepić się jak rzep psiego ogona*;
 наводити тінь / наводит тень на плетень / *odwracać kota do góry ogonem*;
 попадати пальцем в небо, кулею в пліт / попадать пальцем в небо / *trafić jak kula w płot*;

бісики пускати = стріляти очима / строить глазки / *go-bić ślódkie oczy*;
 згортати руки / складывать руки / *zakładać ręce za pas*;
 побувати в бувальцях / пройти огонь, воду и медные трубы / *być raz na wozie, raz pod wozem*;
 На Миколи та ніколи / После дождичка в четверг / *Na święty nigdy*
 = *W grudniu popołudniu* = *Czekaj tatka latka*;
 Тиха вода греблю рве / В тихом омуте черти водятся / *Cicha woda brzegi rwie*;
 Сказано, як зав'язано / Сказано – сделано / *Słowo się rzekło – kobyłka u płotu*.

Этот сравнительный анализ, несмотря на краткость, даёт представление об элементах общности фразеологии трёх славянских языков, основанной на близости образного восприятия мира тремя славянскими народами (разумеется, за пределами данного рассмотрения остаётся вопрос об элементах общечеловеческого в восприятии мира украинцами, поляками и русскими).

Современная славистика уже сделала значительные шаги в осмыслении проблемы такой общности, прежде всего это касается исследования двусторонних связей: изданы русско-украинские и украинско-русские (Олійник, Сидоренко, 1997; Вирган, Пилиньська, 2000), а также русско-польские (Kargolak, 1998; Молотков, Цеслинська, 2001; Chlebda, Mokienko, 2003) и польско-русские фразеологические словари (Stypuła, 1974; Гюлумянц, 2004)².

Однако помимо поиска аналогий для специалиста также важно и интересно осмыслить то особенное, отличное, что стало проявлением специфики ассоциативного мышления в восприятии мира народами-носителями языков. Объём таких безэквивалентных единиц довольно большой. Так, например, *укр.* «Моя хата з краю, нічого не знаю» и *рус.* «Я не я, и лошадь не моя» не имеют соответствий в польском языке. А *рус.-му* «Москва не сразу строилась» и *пол.-му* «Nie odrazu Kraków zbudowano» нет соответствий в украинском языке. То же самое касается *укр.* «Обіцанка – цяцанка, а дурному – радість» и *пол.* «Obiecanka – sasakanka, a głupiemu radość» (в русском языке аналогов нет). Для русской пословицы «Курица не птица, баба – не человек» нет адекватных выражений ни в украинском, ни в польском языках, как для польской «Gdzie diabeł nie może, tam babę pośle» и русской «Где черт (сатана) не сладит, туда бабу пошлёт» – нет в украинском.

² На сегодняшний день автору не известны лексикографические работы, которые объединили бы фразеологические единицы украинского, русского и польского языков.

В изучении фразеологии славянских языков, помимо толкования безэквивалентных фразеологических единиц, сложность обучения состоит ещё и в том, что некоторые фразеологизмы имеют большое количество синонимов, иногда количество вариантов достигает десятка. Однако такая синонимия не всегда характерна для идентичных или близких по значению выражений в изучаемых и родном языках. Например, далёкое родство в украинском языке характеризуется так:

Десята (сьома) вода на киселі = Десята шкурка на киселі;
Родичі: на однім сонці онучі сушили;
Його мама й моя мама в одній воді хустки прали;
Мій батько й твій батько коло однієї печі руки гріли;
Як наш батько горів, то їх батько руки грів;
Пень горів, а він руки нагрів та й став йому дядьком;
Родичі через дорогу навприсядки.

Для сравнения: рус. «Седьмая (десятая) вода на киселе; нашему забору двоюродный плетень; нашему слесарю двоюродный кузнец», пол. «Dziesiąta (dziewiąta) woda po kisielu».

Поскольку именно фразеология составляет особую сложность в обучении переводу (наряду с грамматикой и межъязыковой омонимией), в процессе преподавания важен отбор изучаемых фразеологических единиц (Лесная, 2011), что осуществлено автором статьи при написании учебника по украинскому языку как иностранному для российских студентов (Лесная, 2010). Процесс отбора таких единиц всегда является сложным. На взгляд И. Калиты (2020, 12), «принципы отбора единиц для составления фразеологического минимума языка как иностранного в настоящее время являются интуитивными. Их отбор обычно базируется на критериях коммуникативной ценности и актуальности в контексте современного общения». В нём на первом месте стоит тематический подход, характеризующий основные сферы человеческой деятельности (человек и его характеристики, семья, здоровье, дом, работа, отдых). Однако, по мысли исследователя, «значимым критерием отбора единиц является их национальнокультурный объём, при обучении особо ценны фразеологические единицы с „индивидуальным характером“ (лакуны), отсутствующие в языке обучаемого, и полные или частичные эквиваленты, позволяющие проследивать общие тенденции в развитии фразеологии двух языков, то есть дифференцировать общезначимое для нескольких культур и индивидуально значимое для одной культуры» (Калита 2020, 12).

Представляется, что в настоящее время невозможно говорить о некоем фразеологическом минимуме, необходимом для начального уровня обуче-

ния. Для каждого языка он свой и вписан в общую концепцию преподавания (в зависимости от поставленных конечных целей обучения)³. Однако фразеологизмы не только делают речь яркой и образной, они являются неотъемлемой составляющей её функционирования. Поэтому наряду с лексическим минимумом студенты усваивают и фразеологический минимум, но для каждого языка он разный. По мнению В. Мокиенко (2017, 333), «минимум не может быть универсальным для каждого языка в силу своей изменчивости и зависимости от языкового уровня носителей языка».

Фразеологические единицы и фразеологические выражения украинского и польского языков, не имеющие прямых соответствий в русском языке и требующие толкований, как правило, вызывают удивление у студентов, приступающих к изучению этих языков в качестве иностранных. Их первоначальная установка на лёгкость процесса обучения основана на всё ещё существующем стереотипе о чуть ли не полном совпадении русского и украинского языков и незначительных сложностях в изучении польского языка. Преодоление таких стереотипов происходит на начальном уровне обучения.

В преподавании славянских языков глубокое усвоение фразеологии начинается на продвинутом уровне обучения. Оно не только расширяет лингвострановедческие знания студентов, но и даёт им представления об общих законах функционирования изучаемых языков в их связях с родным языком и созданной им картиной мира. Знакомясь с основными сферами человеческой деятельности других народов, студенты постепенно выстраивают иные языковые картины мира, в которых важны национальный и культурный компоненты. Именно фразеологические компетенции помогают учащимся дифференцировать общезначимое для нескольких культур и индивидуально значимое для одной культуры, отображение в ней языковой картины мира как модели мира, зафиксированной в представлении народа. Такой анализ позволяет говорить об общем и отличном в мировосприятии трёх славянских народов и о характерных чертах их ассоциативного мышления, что имеет особое значение в параллельном изучении двух славянских языков студентами-носителями третьего славянского языка.

³ Например, «Список фразеологических единиц, рекомендуемых для заучивания на первом этапе изучения русской идиоматики» для изучающих русский язык носителей польского языка включает 84 единицы (Молотков, Цеслинська 2001, 310-312).

Использованная литература

- Вирган Іван, Пилинська Марія. *Російсько-український словник сталих виразів*. Харків: Прапор, 2000.
- Гюлумянц Кира. *Польско-русский фразеологический словарь*. В 2-х томах. Минск: Экономпресс, 2004.
- Калита Инна, 2020. *Актуальные вопросы современной славянской фразеологии*. Чебоксары: Издательский дом „Среда“.
- Кубрякова Елена, 2004. „Лингвистическая сущность номинации: когнитивно-семиотические характеристики“. *Słowo. Tekst. Czas VII. Materiały VII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Nowe środki nominacji językowej w nowej Europie”*. Szczecin, 21-23 listopada 2003 r. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 15-20.
- Лесная Галина, 2011. „Принципы построения учебника по украинскому языку как иностранному (начальный уровень)“. *Материалы XXXIX Международной конференции. 15-19 марта 2010 г., Санкт-Петербург. Вып. 22. Фразеология и языковая динамика*. Под редакцией проф. В.М. Мокиенко. Санкт-Петербург, Филологический факультет СПбГУ: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Philosophische Fakultät. Institut für Fremdsprachliche Philologien, Greifswald, 189-192.
- Лесная Галина, 2010. *Украинский язык для стран СНГ. Учебник*. Москва: Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета.
- Мокиенко Валерий, 2017. „Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов)“. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 15 (3), 333-345.
- Молотков Александр, Цеслинська Веслава. *Учебный русско-польский фразеологический словарь*. Москва: Астрель АСТ, 2001.
- Олійник Іван, Сидоренко Михайло. *Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник*. Харків: Прапор, 1997.
- Chlebda Wojciech, Mokienko Walerij, Szuleżkova Swietlana. *Rosyjsko-polski słownik skrzydlatych słów*. Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, 2003.
- Karolak Stanisław. *Słownik przysłów frazeologiczny rosyjsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo „Energeia”, 1998.
- Stypuła Ryszard. *Słownik przysłów rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*. Warszawa: Wiedza powszechna, 1974.

THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD'S SPECIFICS IN TEACHING PHRASEOLOGY OF UKRAINIAN AND POLISH LANGUAGES

The comparative analysis of Ukrainian, Polish and Russian languages phraseology suggests that phraseology displays the language picture of the world as a model of the world, fixed in the representation of the people, with it reproducing the specific imaginative thinking of a certain ethnic group as well as folk traditions, national character and humor. The peculiarities of associative thinking and the outstanding characteristics of each nation are clearly visible in comparison with the models of the world created by other nations. The comparative study not only helps to identify universal and specific elements in different language pictures of the world, but also shows how far or close to each other are certain models of the world influencing the common fate of mankind. Since phraseology is a particular difficulty in teaching translation, the selection of the studied phraseological units is important in the process of teaching foreign languages. Such a process in the first place includes the thematic approach that characterizes the main spheres of human activity (a person and his characteristics, family, health, home, work, rest). The article analyzes the part of Ukrainian, Polish and Russian phraseology that is currently actively used by its native speakers and continues to influence the forms and methods of linguistic fixation of the new experience of world cognition by a modern person. The study considers such units as: fusion, unity, phraseological combinations, as well as phraseological expressions (proverbs and sayings). The phraseology of Ukrainian, Polish and Russian languages has fixed the ideas about the world common to the three peoples, which are not only a figurative vision of the world, but also a kind of set of life laws that regulates people's behavior and assesses their actions in the most common life situations. In teaching Slavic languages, deep assimilation of phraseology begins at an advanced level of study. Not only does it expand the linguistic and cultural knowledge of students, but also gives them an idea of the general laws of the studied languages' functioning related to their native language and the picture of the world created by them. Getting acquainted with the main spheres of other peoples' activity, students are gradually building up other language pictures of the world, with national and cultural components being important. It is phraseological competencies that help students differentiate what is generally significant for several cultures and what is individually significant for one culture, displaying in it the linguistic picture of the world as a model of the world fixed in the representation of the people. Such an analysis allows us to discuss common and different elements in the worldview of the three Slavic peoples as well as the peculiarities of their associative thinking, with it being of particular importance in the parallel study of two Slavic languages by the third Slavic language's students-native speakers.

УДК811.163.3'373.7'221.2
УДК811.163.42'373.7'221.2

Лилјана Макаријоска

makarijoska@yahoo.com

Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“

Бисера Павлеска-Георгиевска

bisera_pavleska@yahoo.com

НБРСМ

НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА КАКО ИЗВОР ВО МАКЕДОНСКАТА И ХРВАТСКАТА ФРАЗЕОЛОГИЈА

Предмет на нашиот интерес се фраземите поврзани со гестовите и мимиките како дел од невербалната комуникација врз примери од македонската и од хрватската фразеологија. Застапеноста на овие фраземи во двата јазика потврдува дека гестовите и мимиките претставуваат значаен извор на фразеологијата, па бележиме голем број совпаѓања (заврти грб некому, се прекрсти со лева рака, кубе/корне коси, превртува очи, остана со отворена/зината уста, стиска заби – *okrenuti leđa komu, trljati ruke, križati se lijevom rukom, čupati (si) kosu (na glavi), kolutati/prevrtati očima, ostati širom otvorenih usta, stiskati zube*), но и некои фраземи со кои се одликуваат двата јазика (пр. мак. го врти околу малиот прст, хрв. *motati/vrtjeti palac oko palca*). Од структурен аспект, и двата јазика се одликуваат со застапеност на соматизмите во огромното мнозинство фраземи, а од семантички аспект тие ја изразуваат внатрешната состојба и чувствата на една личност, служат за потсилување на изразот и др. Повеќето од обработените фраземи се засноваат на гестови што се дел од секојдневната човекова комуникација, а само мал дел од нив се мотивирани од гестови што денес се ретки или повеќе не постојат.

Клучни зборови: фразеологија, македонски јазик, хрватски јазик, фраземи, гест, мимика, соматизми

Во фразеологијата особен интерес побудуваат и фраземите поврзани со невербалната комуникација. Застапеноста на овие фраземи во македонскиот и во хрватскиот јазик потврдува дека невербалната комуникација претставува значаен извор на фразеологијата, а имајќи предвид дека културата игра важна улога врз нејзиното оформување, очекувани се сличности, но и разлики кај фразеолошките системи на двата словенски јазика.

Од структурен аспект, и двата јазика се одликуваат со голема застапеност на соматизмите во фраземите (само мал број го опишуваат гестот со други лексички средства), а од семантички аспект – ја изразуваат внатрешната состојба и чувствата на една личност, го изразуваат односот кон друга личност, служат за потсилување на изразот и др. Повеќето од фраземите се засноваат на невербалната комуникација што е дел од секојдневието на човекот, а само мал дел од нив се мотивирани од гестови и мимики што денес се ретки или повеќе не постојат, но во свеста на говорителите нивното значење е зачувано.

За целите на ова истражување како извор ни послужија фразеолошките и толковните речници на двата јазика, како и научноистражувачки трудови од областа, меѓу кои како основа за споредбата ни послужи анализата на Хрњак (Hrnjak 2005: 29–50). Притоа, македонските примери ги поткрепивме со контексти извлечени, пред сè, од електронските медиуми, воедно izdelувајќи и фраземи што не се регистрирани во речниците, но и најразлични варијации од постојните фраземи.

Најголемиот број фраземи изградени според одреден чин на невербална комуникација во својот лексички состав како компонента содржат еден или повеќе соматизми, на пр.: глава, око, јазик, уста, заб, нос, рака, прст, нога и др. Ова се должи на фактот што сликата во заднината на таквите фраземи ги прикажува движењата на некои делови на телото, лицето или очите, врз основа на која се формира и фразеолошкото значење. Покрај гестови и мимики, одредени фраземи содржат и други елементи на невербалната комуникација поврзани со облеката, односно физичката пројава на човекот, социјалната дистанца, физиолошки пројави или несвесни движења на телото што пренесуваат порака и сл.

Некои единици на невербалната комуникација имаат логичка вредност на јазична порака (пр. потврдно кимнување со главата), но во повеќето случаи гестовите и мимиките го следат говорниот израз и на тој начин ја откриваат емоционалната состојба на говорителот (позитивна или негативна) и неговите ставови кон другите учесници во комуникацијата и ситуацијата во која се наоѓа говорителот (Hrnjak 2005: 30).

Во овој труд се осврнуваме на примерите со соматизмите како најбројни меѓу фраземите образувани врз основа на невербална комуникација, а групирани според соматизмот што е составен дел од фраземата и во врска со кој се образува чинот на невербалната комуникација.

Се izdelуваат и неколку фраземи што се изградени врз основа на положбата на телото на човекот во просторот како знак на невербална комуникација. На пр.: застане простум ‘искаже голема почит; се покори

пред некогo/нештo', врз основа на сликата на човек што стои со исправено тело во ситуации кога искажува почит кон некогo или нештo, но и покорност, беспоговорно согласување: Тој *засијана ѝпросијум* пред најмоќната влада на светот и донесе одлука да не биде исплашен поданик, туку одговорен граѓанин (proverkanafakti.mk); Пред овој датум простум треба да застане секој Македонец (sitel.com.mk). Гестот на длабоко поклонување е во основата на фраземата *длабоко се поклони (некому, пред некогo)* 'искаже голема почит', што често се користи и самостојно, без гестот што укажува на нејзиното идентификување како фразема: Треба и *длабоко* до земја да ти се *ѝоклони* за сè она што го правиш (twitter.com); Сите што се вложиле во Битолски весник се луѓе на кои треба *длабоко* да им се поклониме (bitolskivesnik.mk).

Просијорой меѓу луѓеио иио оийиийаи исио ијака може да биде знак за невербална комуникација, на ѝр.: (се) држи на расијојание (дисијанца)/држи расијојание кон/со (некого), држи на растојание (некого) 'покажува одмереност кон нештo или кон некогo': „Ќе се *држам* на безбедно *расијојание* од Лавров“, вели Кулеба. (skopje1.mk); Секогаш, откако знам за себе сум се трудел да држам растојание со моите родители, бидејќи не сум сакал да ја разберат мојата сексуална ориентација (pina.mk).

Со својата бројност се izdelуваат фраземите со компонента **глава**. Според значењето, може да се поделат во повеќе концептуални полиња, и тоа: човечки особини, човечки состојби, човечко однесување и однос кон опкружувањето. На пр. *се држи за глава* 'се вчудовидува, се зачудува': Милосављев *се држи за глава*, а колегите скокаат како во транс (facebook.com); Тензии на светскиот пазар на пченица: Мелничарите *се држат* за глава, а цените вртоглаво растат (denar.mk); *се фаќа/фати/грабне за глава* 'силно се изненадува од нештo неочекувано, се запрепастува, се вчудовидува, се зачудува': Мурињо *се фаќа за глава!* Тотенхем во огромни долгови, земале кредит за да се спасат од беда (facebook.mk); Констракта *се фати* за глава откако се пласира во финалето на Евровизија (netpress.com.mk). Во хрв. се користи истата фразема *uhvatiti se/hvatati se za glavu* '1. е во очај, во тешка положба; 2. изненаден е во негативна смисла'. Гестот на фаќање за главата е својствен за човек во моменти на очај, но и во моменти на големо изненадување, кога е затечен од ситуацијата во која се нашол или на која сведочи (Hrnjak 2005: 37).

Со слично значење е *се бие по глава (си тепа глава)* 'се кае, тажи по нештo': Ја допи ракијата и слезе долу, да си ја *иџеа главата* (facebook.mk). Во хрв. се користи истата фразема со истото значење *tući se (lupati se) po glavi* со значење 'се кае'. Гестот на чукање по главата се смета

за знак на своевидно самоказнување поради чувство на вина и каење (Hrnjak 2005: 37).

Оваа фраза се јавува во повеќе структурни модификации во македонскиот јазик во кои само компонентата глава не се менува, на пр.: се чука по глава ‘силно се кае за стореното; не знае кој крај да го фати, што да прави (од проблеми и сл.), бара излез од тешката ситуација, се загрижува’; ја бие главата/ја бие главата од сид, ја тепа главата од сид, ја толчи главата/ја толчи главата од сид, ја удира главата/ја удира главата од сид, ја чука главата/ја чука главата од сид, се толчи по глава, се удира по глава, си ја бие главата/си ја бие главата од сид, си ја тепа главата/си ја тепа главата од сид, си ја толчи главата/си ја толчи главата од сид, си ја удира главата/си ја удира главата од сид, си ја чука главата/си ја чука главата од сид. Кај сите нив како основна мотивација се јавува гестот на удирање на главата со рацете или од сид.

Дел од фраземите што го содржат соматизмот глава означуваат одредена човекова внатрешна состојба и чувство: мак. крене глава во облаци ‘се вообразува, се преценува’: пофалбите се само пропратен елемент кој можеби ќе им го разубави денот на 5 мин. и нема да им ја крене главата во облаци (forum.femina.mk); ја држи главата високо ‘се прави важен; горд е’: Само *држи* ја *главата* *високо* и тупаниците долу (fakulteti.mk); крева (крена) глава ‘се побунува против нешто’: Сите оние кои што беа против З. З., кои што ќе се обидеа да *крена* *глава* *пројив* З. З., беа обвинувани и осудувани (toska.com.mk); не може да крене глава (од нешто) ‘многу е оптоварен со работа; премногу работи’; или многу е болен, пропаднат’: Не можеа да кренат глава од мерките против ковид-19 (deca.mk); светски шампион Јан Торп не може да *крене глава* од неволјите со здравјето (mrt.com.mk); наведна глава/е со наведната глава ‘се засрами; се покори’: Му се лизна „Македонка“, па *наведна глава* (republika.mk); Победа го скрши мразот, Брегалница со *наведна* *глава* се враќа од Прилеп (gol.mk); си ја корне/скубе/кубе косата на главата ‘очајува’: Тоа нема врска со елоквентноста која ја спомнуваш, ене ја во соседната соба црвена и скубе коса (okno.mk); Не е ли остроумен филозофот Бион, кога потфрлил за оној цар, кој, кога паднал во очај, започнал да *си ја скубе косата* (facebook.com); Додека Мурињо си ја „кубе косата“ од него, тој се средува (sportclub.mk). Во хрв., на пр.: *dići/dizati (podići/podizati i sl.) glavu* ‘1. е препотентен, злобен, возгордеан; 2. е горд’, *uzdignute glave (čela)* ‘гордо, самосвесно’, *objesiti (oboriti) glavu* ‘1. се покори (се потишти); 2. се засрами’, *pognute glave* ‘засрамено (срамежливо), покорно’, *prignuti/prigibati (pognuti/*

pogibati, sagnuti/sagibati) glavu pred kim ‘се покорува/ се покори некому’, *čupati sebi (si) kosu na glavi* ‘очајува’.

Некои фраземи означуваат однос кон другите луѓе: мак. ни главата не ја сврте ‘не покаже интерес за некого, за нешто’: Ја толку се збунив, во шок бев, а маж ми лом ја направи, и мртва ладна *ни глава не свртие*, си замина (twitter.com); си ја заврте главата ‘престане да се интересира за некого или нешто, не обрне внимание’: Последното нешто што *ни* треба е Твитер, кој ќе ја *свртии главата* на друга страна кога ќе има насилен и навредлив говор кон корисниците (alon.mk); му трие сол на глава ‘го прекори за нешто’: Ако тие добијат власт во раце, ќе си тријат сол на главата едни со други (mk.wikisource.org); Сакав да имам жена, а не шеф кој постојано ќе ми *„трие сол на главата“* (mn.mk). Во хрв. *ni glave (glavu) ne okrenuti/okretati* и *(ne obrnuti/ne obrtati)* ‘не покаже/не покажува интерес за некого, за нешто’, *okrenuti (odvratiti i sl.) glavu od koga, od čega* ‘престане да се интересира за некого или нешто, не обрнува внимание’.

И соматизмот **око** е дел од фраземиите што најчесто служат за давање опис на внатрешно чувство, состојба и сл.: очите му испаднале ‘гледа многу убава надворешност, убавина; се напрега при гледањето’: Во кадар се „појави“ еден средновеchen господин на кого му *„испаднаа очиие“* пратејќи го секој потег на Георгина (supersport.mk); *очи ми испаднаа*, раце ме заболела од куцање! (twitter.com); ги ококори очите ‘силно се изненади’: Ова ќе ви *ги ококори очиие*: Рапува 90 секунди без прекин (time.mk); Канцерогеното млеко ни *ги ококори очиие* (agri.mk); очи широко отворени ‘изразена способност за забележување’: Очи широко отворени: Мојот цимер вели дека и ноќе спие со едно око отворено, зашто сè може да ни се случи (okno.mk); Медена земја, една поинаква критика. *Очи широко отворени* (time.mk). Во хрв. ги среќаваме истите форми *oči su iskočile komu* ‘ги отвори очите широм од зачуденост (вчудовиденост и сл.)’, *izbečiti (iskolačiti, razrogačiti) oči na koga na što* ‘погледне зачудено (збунето, вчудовидено) некого’, *kolutati (prevrtati) očima* ‘не одобрува нечии зборови (постапки), изразува незадоволство’.

Има неколку фраземи со компонента око што се изградени врз основа на гестови што служат за опишување перцептивно дејство. На пр. го погледна попреку/преку око ‘погледне луто (со омраза) некого’: Оцата го погледна попреку, а тој бргу-бргу ги стави рацете кај лицето и направи гримаса во знак на извинување (okno.mk); го измерка под око ‘1. погледне/гледа кришум некого; 2. погледне/гледа со недоверба (со презир, со неодобрување) некого’: Но ете стана Андреј, се занима, ги погледна судиите под око и проговори (marxists.com); Влегла во авион со своето бебе и сите

ја гледале под око (sitel.com), го пресече со поглед, го прострела со очи (поглед) ‘погледне/гледа луто (прекорно) неког’: Погледот може да те пресече (forum.idividi.com.mk), Таа нетрпеливо погледна наоколу и ме прострела со своите леденосини очи (okno.mk).

Во хрв. се забележани: *pogledati/gledati prijekim (krivim) okom koga* ‘погледне/гледа неког со недоверба, со лутина’, (*odmjeriti/odmjeravati*) *ispod oka koga, presjeći okom koga* ‘погледне луто (со омраза) неког’, *ošinuti/šibati (prostrijeliti/strijeljati) očima koga* ‘погледне/гледа луто (прекорно) неког’, *kresnuti okom (očima) komu (na koga)* ‘даде некаков знак (намигне) некому’.

Компонентата **уста** се јавува во фраземи што опишуваат човечки чувства, состојби, но и ситуации: мак. остана со подзината уста ‘е силно изненаден’: Чом *осџана со џодзинаџа усџа* (facebook.com); Утрово *осџанав со џодзинаџа усџа* и со милион втф прашања (twitter.com); се гризна за усни ‘се сепна и нагло замолче, се прекина среде збор’: Таа си ја *гризна усната*, речиси си прошепоти „Глупачо! (drmj.online); со половина уста ‘без волја, нешто што не е кажано од срце, неискрено, нерадо, со колебање’: Кија Коцкар „со половина уста“ ѝ ја честиташе приновата на Луна (vistina.com.mk); Медиумите гледаат со едно око, известуваат со половина уста (slobodnaevropa.mk); зборува/кажува со половина уста ‘кажува нешто, ама не од срце’: Токму затоа и Марк Закербег секогаш кога *зборува* за лажни вести *зборува* со „*џоловина усџа*“ (it.mk); отворил една уста до уши/ отворил една уста како чорапа ‘постојано зборува’: испрсила гласачко тело во маичка неколку броја помала, отворила една уста како чорапа (vestodmene.wordpress.com); напрчи усни ‘се прави важен; се налути’: Што мислите, колку пари зел па вака да ја напрчи усната? (vecet.mk). Во хрв.: *ostati širom otvorenih usta* ‘е силно изненаден’, *ugristi se za usni* ‘се сепна и нагло замолче, се прекина среде збор’.

Соматизмот **јазик** е потврден во составот на фраземи со различни значења, на пр. го држи јазикот зад заби ‘внимава што зборува, се воздржува да зборува немислено, навредливо, мудро премолчува некои работи’: Доаѓаат некои години во кои не можеш да го држиш јазикот зад заби (publicitet.mk); се гризна за јазик ‘се кае за нешто што изустил’: Дени Марфи „*го гризна јазикот*“ и се извини за зборовите упатени до фудбалерите на Ливерпул (derbi.mk); гризни си го јазикот ‘1. за да не се случи тоа што го кажал 2. замолчи’: Бидејќи ти гарантирам дека 1784 лица ќе ти речат дека „момчињата се полесни за растење од девојчињата“. Само насмевни се и гризни си го јазикот (femina.mk); го исплази јазикот ‘се измори’: По десетина минути, го исплази јазикот (twitter.mk); му се плетка

јазикот ‘не зборува јасно’: Руски презентер на вести си има специјална вежба пред почетокот, за да не *му се љлеџка јазикот* (motika.com.mk). Во хрв. се употребуваат *pregristi jezik* ‘замолчи, каже нешто и зажали заради тоа’, *držati jezik za zubima* ‘внимава што зборува, се воздржува да зборува неомислено, навредливо’, *ugristi se (ujesti se) za jezik* ‘се кае за нешто што изустил’ и др.

Соматизмот **заб** е дел од фраземи за покажување агесија, непријателски став, напад, на пр. во фраземите: ги остри забите ‘се готви за борба, за жесток напад; се готви за добро јадење; се готви за нешто’: Да не кажам се осоколи, *ги наостри забиџе* и се спремаше да каса, да се пресметува, да се одмаздува (factor.mk); Кина дозна дека Македонија фактички ја признава Тајванската Република, *ги наостри забите*, и Македонија престана да контактира со Тајван, бирајќи ја Кина како пријател (fogum.avijacija.mk); покаже заби ‘се спротивстави покажувајќи што се (лошо) може да стори’: Кога „енергетскиот цар ќе ги *покаже забиџе*“ претставниците на западните влади стравуваат за судбината на нивните компании и набавката на енергенс (makd.mk); стегне заби ‘храбро трпи’: Надал започна катастрофално, но сепак „*стигна заби*“ и го совлада Белучи (gol.mk); Но ги *стигна забиџе*, се насмевна еднаш за крај и овој пат излезе (gorkoslatkiprikazni.wordpress.com); зборува/процедува низ заби ‘зборува нешто одвај чујно, мошне тивко, неразбирливо’: ги крена очите, погледна право во мајчиното лице и полека, низ *заби рече*: – Им реков – ајде, пуштете ме на слобода! (marxist.org). Во хрв. *škrutnuti/škrutati* (*škripnuti/škripati*) *zubima* ‘се разлуту/се луту’, *stisnuti/stiskati zube* ‘истрпи/трпи болка (неправда, навреда), трпеливо поднесува тешкотии’; *pokazati/pokazivati zube komu* ‘се спротивстави/се противи некому’.

Компонентата **нос** ја бележиме во состав на неколку фраземи, на пр. го крева носот во облаци ‘се вообразува, се преценува’: Девојчето е многу приземно и културно и не го крена носот во облаци (sarma.mk); го влече за нос ‘му ја наложува својата волја’: Не ја сакам Меган, не сум ја сакал и досега, мислам дека *го влече* кутриот Хари за *нос* (veser.press); го обеси носот ‘се налути, се навреди’: Што, советникот на царот, бил незадоволен, зошто *го обеси носот*? (thestrrip.rus) и др. Во хрв. *dići/dizati visoko, do neba nos* ‘се направи/се прави важен, се вообрази’ и *parati (rezati) nosom nebo (oblake)* со значење ‘се однесува надмено, препотентно’, *objesiti (spustiti) nos do poda* ‘се навреди, се налути’, *pokazati (napraviti) dugi nos komu* што се употребува со значењето ‘се потсмева некому’.

Со соматизмот **уво** ќе ја споменеме фраземата го истегна за уши ‘го прекори, го искара’, која е изградена врз основа на гестот што го прави

возрасен човек кога казнува дете за некаква сторена грешка, поточно тегнење за ушите. Споменатата фраза се однесува на погрешни постапки на возрасни луѓе што се прекорени на некаков начин за тоа, најчесто јавно, на пр.: Пендаровски го потпиша указот за законот за 5-тиот пакет мерки и го истегна за уши Мицковски: престани да се закануваш на сите (maktel.mk); Му ги истегна ли Ердоган на Заев ушите заради Седат Пекер? (tvvesti.com).

Фраземите со компонента **врат, грло, гуша**: мак. му дише во врат ‘го следи, му се заканува’: Опозицијата му дише во врат на Ердоган (press24.mk); Доларот „му дише во врат“ на ослабеното евро (daily.com); се фатија за гуша/врат/коса ‘се скарува до тепачка; влегува во жестока борба’: Барди се фатија за гуша со фудбалер на Бешикташ (mkd.mk); Малите партии се фатија за гуша, два пати им исклучуваа микрофони во ТВ-дебата (nezavisen.mk); го свитка вратот/шијата ‘се покорува’: Анкара ги спроведува ветувањата дека ќе им „го свитка вратот“ на новите Гранични безбедносни сили (БСФ) во Сирија (mkd.mk); ај белки ќе имаме среќа од кога ќе го пуштат од затвор ќе се најде некој шо ќе му го свитка вратот (forum.kajgana.com). Во хрв. *sagnuti/sagibati (saviti/savijati) vrat (šiji, kičtu)* ‘се покори’.

Издвојуваме и фраземи во кои како компоненти се јавуваат некои називи за делови од трупот, како што се **гради, грб, мев, задник** (газ), а се мотивирани од соодветните гестови изведени со овие делови од телото: се удира во гради ‘се фали со нешто, натраплив е, наметливо ги истакнува своите успеси и заслуги’: Се удираат во гради дека го разбираат уставното право, а го рамнат уставот со тоалет хартија. (twitter.com); му го чува (штити) грбот ‘го штити од напад, од заднина; го заштитува воопшто’: Михајловски му го чува грбот на Вардар (g-sport.mk); го превиткува грбот ‘попушта’: Се одржаа неколку собранија и состаноци, но Македончето не најде сила да го свитка грбот и прво да се поклони на бистата на Гоце Делчев (makedonskosonce.com); му сврте грб ‘го напушти’: Среќата му сврте грб на Пролет, Партизан со пенали до финале. (g-sport.mk); му го покажа грбот, ‘си отиде од некого, од нешто (без желба за разговор)’, драпај си ме(в)от (ирон.) ‘глупости’: Светло сакам. Запалена сијалица. То свеќи, латици од ружи, драпај си меот... ми е демотивирачки (forum.femina.mk); Да го цитирам мојот сограѓанин Рацин – драпај си меот ти е муабетов (focus.mk); го крена/го мрдна задникот ‘почна да работи, да дејствува’: Ѓоковиќ се закани: Новата генерација мора да го мрдне задникот за да ме достигне! (gol.mk); клоца в задник/газ ‘го избрка’: Американски сенатор сака на Москва „да ѝ удри клоца во задникот“ (makfax.com.mk); доби

шут во газ/задник ‘грубо избрка некого, го избрка на груб (грд) начин’: Миленко обзнани: Добив шут во газот од Алфа, ќе одам само на интернет, а и Јанко Бурек *добу шуйи во газ* од Сител (narodenglas.com). Во хрв. се посочени *okrenuti/okretati leđa komu, čemu* ‘напушта/напушти некого, нешто, изневери/изневерува некого, нешто’, *pokazati leđa komu* ‘си отиде од некого, од нешто (без желба за разговор)’, *prelomiti bosanski grb komu* ‘одбие некого (преку навреда)’, *dobiti nogu* ‘е отфрлен (отпуштен, избркан, отстранет)’, *dati nogom (nogu) u guzicu (tur; dupe) komu* ‘грубо избрка некого, го избрка на груб (грд) начин’.

Голем дел од нашиот разговор со другите луѓе се одвива невербално, а рацете и нозете играат важна улога во него. Од фраземите што содржат називи за делови од екстремитетите, како што се **рака, прст, тупаница** ќе ги наведеме: го држи во рака ‘има надмоќ, доминација над некого’: Хрватските медиуми, анализирајќи ги препораките на Европската комисија за Западниот Балкан, пишуваат дека Хрватска сега ги држи во рака сите соседи кои сакаат во ЕУ и тоа поради границите (mkd.mk); Путин *го држи Трамп в рака* (focus.mk); крене раце од нешто ‘се откаже’: И јас лесно *кренав раце* од тебе. Заминав горделиво, машки (poraga.mk); го чеша десна рака ‘ќе дава пари’: Ме *чеша десна рака*, 100% ќе рашамарам некоја, пари нема шанси да давам (facebook.com); Очаен хонорарец: Ме чеша десна рака што значи тоа? (a1on.mk); го чеша левата дланка ‘ќе зема пари’: Едната си ја драпа раката и свечено објавува: *Ме чеша левата рака*, ќе има датум (prizma.mk); го дочека со раширени раце ‘дочека некого пријателски, срдечно, со радост’: Целиот свет *го дочека со раширени раце*, со очи полни надеж (snobelo.com); се крсти со лева рака ‘многу се чуди’: додека беа на власт тоа беа невидени ПР спектакли на кои Гебелс може само да *се крсти со лева рака!* (narodenglas.com); Човек со *лева рака* да *се крсти* и тоа токму на Светскиот ден на левучарите. Зашто, не може да верува во тоа што го слуша и гледа (pressingtv.mk); се крсти во некого/нешто ‘положува најголема надеж во некого/нешто’: Леванте се крсти во Барди – може од него да заработи 20 пати повеќе отколку што го плати (sportclub.mk); трие раце ‘е задоволен заради успех, се радува на некој успех, не го крие своето задоволство’: Државата *трие раце*, ќе се опари и од други ТИРЗ-овци (factor.mk); Германски производител на оружје „*трие раце*“ – војната носи профит (expres.mk); му мрда раката/рачето ‘допира, фаќа кај што не треба; поткраднува’: На стариот шмекер му *мрда* рачето, а веројатно и нешто друго: Џорџ Буш ... глумицата Хедер Линд за *задникои* (dokaz.mk); го фати со раката во медот ‘го разошкри дека заработува на нечесен начин’: Како до вчера бев најдобар градонач

чалник на Скопје, а откако ви го фатив директорчето *со рачетио во мегои* сега од еднаш не чинам (novatv.mk); Јас не влегов *со рачетио во мегои*, туку ме затрупаа со она другото што е под медот во купот (kanal77.mk); седи со прекрстени раце ‘безделнички, ништо не работи’: Кога тоа стана невозможно, не седеа сите со прекрстени раце (okno.mk). Во хрв. *dočekati/dočekivati (primiti/primati) raširenih ruku koga* ‘дочека/дочекува некого пријателски, срдечно, со радост’, *odmahnuti/odmahivati rukom* ‘отфрла/отфрли некого, нешто без никаков интерес (со презир)’, *ruku na srce* ‘искрено (отворено) зборувајќи’, *udariti/udarati (lupiti/lupati) šakom po stolu* ‘одлучно му се спротивстави/спротивставува, остро прекинува/прекине нешто што не се одобрува, изрази / изразува протест (незадоволство)’, *križati se lijevom rukom* ‘многу се чуди’, *trljati ruke* ‘е задоволен поради успех, се радува на некој успех, не го крие своето задоволство’.

Со компонентата **прст** ќе ги издвоиме фраземите: прстите да си ги излижеш ‘многу вкусно, слатко’: Да *излижеш* прсти: Мека и крцкава погача по која ќе полудите! (ubavinaizdravje.mk); со прст покажува на некого ‘го означува како лош, нечесен, неморален, го укорува, го обележува по некоја постапка’: **Лавров: Киев да престане да покажува со прст кон Москва** (factor.mk); мрднува со прст ‘презема некаква активност’: Никој од стражарите не *мрднува со ѝрси* кога некој од нив ќе падне во присуство на кралицата – дури и кога таа е мртва (taratur.com); остане со прстот в уста ‘остане без ништо, ништо не доби/оствари’: Ќе *остане* ли државава со *ѝрсио* в *устиа* ако избегаат Мијалков и Камчев?! (focus.mk); И дождот, затекнат во маглата густа, остана зачуден и со *ѝрсио* в *устиа* (okno.mk); гледа низ прсти, погледне/прогледа низ прсти ‘попушти’: Холанѓанецот нема да им „гледа низ *ѝрси*“ на фудбалерите (sportskoradio903.com.mk); прстот на ум/чело ‘размислува’: Ракометна Европа треба конечно да *стиа* в *ѝрси* на чело, вредат ли некои работи (mrt.com.mk); го врти на малиот прст ‘има големо влијание врз него, располага, постапува со него како што сака, вешто го мами, надмудрува, залудува’: Јана е најскапата љубовница во светот, принцот *го врти* на *малиот ѝрси* (radios.mk); Старица ги загрозува соседите, а институциите *го врти* на *малиот ѝрси* (alfa.mk); крши прсти ‘ожалостен, вознемирен, очаен’: Како некој што седи спроти соговорникот, *крши ѝрси* и се туфка – еве, кажете ни што можеме да направиме за да не ни се лутите дека постоиме (sdk.mk); му покажа среден прст ‘го понижи, го изигра; му стави на знаење дека нема шанси да го добие тоа што го сака’: Наравоучението на приказната е јасно – кој на друг му *покажува* *среден ѝрси*, останува со *ѝрсио* во уста (prizma.mk), Германија ни *го покажа* *средниот ѝрси*! Гневот се шири,

атмосферата се вжештува, а еве што ќе се случи во петок! (vocentar.com). Со компонента **палец** се среќава фраземата стиска палци ‘посакува успех некому’: Македонија ќе *стиска палци* на ждрепката: Само не Англија или Франција и без – балкански котел! (sport1.mk). Во хрв.: *uprijeti/upirati prstom* и *(na) koga* ‘оптужи/оптужува некого, нешто’, *držati fige (palčeve) komu, čemu* ‘посакува успех некому’, *pokazati figu komu, čemu* ‘1. исмева некого, нешто, му се потсмева некому, на нешто’; 2. одбие некого, нешто’, *lupiti po prstima koga* ‘укори и повика на ред некого’, *motati (vrtjeti) palac oko palca* ‘ништо не работи, се досадува, безделнички’, *kršiti prste* ‘ожалостен, вознемирен, очаен’.

Ќе наведеме и фраземи со **тупаница** на пр. стисне тупаница¹ ‘покажа став, храброст; се закани’ / покаже тупаница (некому): ССМ се закани со „стисната тупаница“ поради неизгласаната минимална плата (24.mk); Затоа, додаваат, дошло времето вредната работничка рака да стане стисната тупаница (kariera.mk).

Во употреба се и фраземи со лексемата **рамо/рамена**, на пр. потчукна по рамо ‘лажна утеха, лажни пофалби, покровителско однесување заради придобивање покорност, послушност’ којашто се формира врз основа на гестот на потчукнување по рамо на соговорникот што во основа претставува знак за поддршка, храбрење (меѓу пријатели, другари, блиски), но фраземата всушност се користи иронично, со доза сарказам и со негативно значење: Ми се насмеа во фаца, ме *попаша по рамо* и ми рече: „Тања, не е време за ова!“ (twitter.com); крева рамена ‘не знае или се прави дека не знае ништо’: Власта наместо да им *крева раменици* на тутунарите, да ги исплати! (facebook.com); Државата *крева раменици* за аферата „Нефа мебел“ (nezavisen.mk).

Со лексемата **нога** ќе наведеме неколку фраземи образувани врз основа на гестови изведени со ногата/нозете, на пр.: тропне со ногата ‘покажа став, се закани, се налути’: Џафери „тропна со нога“ и ја свика „непослушната“ Комисија за надворешна политика (taratur.com).

Овде можеме да приклучиме и неколку фраземи што се изведени врз основа на гест којшто се изведува со рацете или нозете, но соматизмот не е вклучен во рамките на фраземата, на пр.: крева/крене чаша ‘наздравува за нешто, се радува за нешто, слави’: Баба Брена ја крена чашата за Александар (republika.mk); тропне на врата ‘побара помош од некого; му се

¹ Постојаниот симбол на отпорот и единството, стиснатата тупаница (или кренатата тупаница) е дел од поширокиот жанр на „раце симболи“, во кој припаѓа и симболот на мирот „V“, подадената стисната тупаница и стиснатите раце. Тупаницата стана универзална и сега контекстот е клучен за разбирање на нејзиното значење (Cushing 2011).

заканува некаква казна од некој за некоја постапка': Македонија тропна на вратата на ММФ, дали ќе добие 900 милиони евра? (financethink.mk); Проблемите ќе му тропнат на врата, па тогаш ќе види (facebook.com); се фати на ороото: По Холандија, и Франција се фати за ороото – нема спорт до септември (off.net.mk); го поведе ороото 'ја презеде контролата, стана главен во нешто': Може ли Наполи да го поведе „орото“? Со победа против најголемиот фаворит за титулата Интер (facebook.com); Фотогалерија Нема Пролет во Автокоманда: Металург го поведе плеј-оф ороото (gol.mk) и др.

Наведуваме и други фраземи што не содржат соматизми, но се мотивирани од одреден чин на невербална комуникација. Според Хрњак (Hrnjak 2005: 46), најчесто тоа се фраземи поврзани со обредни гестови што се показатели за одредена традиција и светоглед. Покрај тоа, овде можеме да ги приклучиме и оние фраземи што се изградени врз основа на одреден невербален чин што пренесува некаква порака, на пр. носење одреден вид облека или сл.: му фрли ракавица во лице 'упати отворено предизвик кон некој, присили некој да реагира на нешто': Меси уште еднаш ќе му фрли ракавица во лице на Роналдо (sportski.mk); Дали на овој начин Калиопи им фрла ракавица во лице, на неуките, неталентираните и останатите на македонската поп сцена? (slobodnaevropa.mk); ја прифати фрлената ракавица 'прифати нечиј предизвик, се нафати да се пресмета директно со некој за нешто, да реши недоразбирање': Дали централната власт ќе ја „ѝрифайи“ фрлената ракавица од Мерко? (kanal5.com.mk), зборува во ракавици 'зборува во завиткана форма, со заобиколување, не директно, јасно': Постојат низа женски прашања што се прескокнуваат или за нив се зборува во ракавици, без детали, често се зборува медицински и се прескокнува најважната работа (portret.digital); без ракавици 'безобсирно': Пропаганда и антипропаганда „без ракавици“ (proverkanafakti.mk); носи боксерски ракавици 'на груб начин го решава проблемот; грубо и без задршки се обраќа': Дипломатските ракавици „заменети“ со боксерски (novamakedonija.com.mk); Јункер не ги употреби боксерските ракавици, туку го прими Заев многу искрено и со топло добредојде (mkd.mk), ја накриви капата/шапката 'престана да се грижи за нешто': Левиот бек накриви кајџа и си свирка (facebook.com); Нека работи печатницата за пари на три смени, или земи на заем уште неколку милијарди и накриви ја кајџаџа (dw.com); му симнува шапка/капа 'му искажува почит некому, признава некому дека е повешт, поспособен и сл. во нешто': Целиот Балкан му симнува кајџа – кога ќе видите како овој Босанец им помага на мигрантите веднаш ќе ви се насолзат очите (kurir.mk); Фестивалот „Браќа Манакџи“ му „симнува кајџа“ на оскаровецот Роџер Дикенс (slobodnaevropa.

mk); му даде по шапката/капата ‘удри некого, му зададе удар физички или морално’: 3.3. со наведната глава *му dagoa* сè по *кайаџа!* Како прваче карано од учителката (tvvesti.com); засука ракави ‘сериозно се зафати со работа’: Шилегов *засука ракави*: Цел ден го чисти сметот под Железничка (factor.mk); носи панталони ‘синоним за храброст и машкост; домаќинот во куќата’: Јелена Карлеуша вели дека во нејзиниот дом *се знае кој носи џанџијалони* (veser.mk), носи/облече црно² ‘во жалост е; облечен е во црно’: Болката за мајка ѝ не поминува: Карлеуша не ја држеше место на Велигден па облече црно (kurir.mk); Не можев ни да претпоставам дека таа насмеана и духовита жена од тој мрачен ден црно ќе носи (facebook.com).

Фраземата облече бел мантил ‘стана лекар; почна да ги лекува луѓето и да се однесува според професијата’ е мотивирана од надворешноста, односно од униформата на лекарската фела, којашто станала и нејзин симбол и заштитен знак, но може да се смета и за одреден чин на невербална комуникација: Крајно време е министерот за здравство В. Ф. да облече бел мантил (makfax.com.mk); Го остави фудбалот и облече бел мантил за да помогне во битката со коронавирусот (ekipa.mk) и др.

Од хрв. ќе ги наведеме *baciti/bacati (dobaciti/dobacivati) rukavicu u lice* ‘упатува отворено предизвик кон некого, присилува некого да реагира на нешто’, *prihvatiti/prihvaćati bačenu rukavicu* ‘прифаќа нечиј предизвик, се нафаќа да се пресмета директно со некого за нешто, да реши недоразбирање’, *baciti/ bacati kapu (šešir) u zrak (uvis)* ‘многу се израдува’, *skinuti/skidati kapu (šešir) komu, čemu (pred kim, pred čim), kapa dolje komu!* ‘секоја чест’, *zasukati rukave* ‘сериозно се зафати со работа’, *povući/ vući za rukav koga* ‘побара нешто, замоли/моли некого за нешто’, *obući se (zaviti se) u crno, zavijati/zaviti koga u crno* ‘во жалост е, тагува’.

Ќе ја споменеме и фраземата му покажа/даде црвен картон ‘картон што му се покажува на играч кога се исклучува’, која потекнува од спортскиот жаргон, но нејзината употреба се проширува и во разговорниот јазичен стил и означува ‘забрана, стопирање на дејност’, па имаме примери од типот: Црвен картон за македонските патишта (dw.com). И во хрв. *dobiti crveni karton* ‘исклучи некого од заедницата, лиши некого од положба’; *dati crveni karton* ‘предупреди некого за пропусти во работата, му даде строга опомена’ (Cindrić 2015: 39–31).

Од фраземите поврзани со обредни гестови ќе ја наведеме чукне во дрво (трипати) ‘не треба да се зборува за лошото за кое се зборува во моментот, се посакува да не се случи’, изградена според народното

² Црната облека е симбол на жал, тагување за покојникот, па таа симболика се наоѓа во заднинската слика на оваа фразема.

верување и обичајот да се прави гест на чукнување во дрво трипати со цел да се избрка лошото и да се повика среќата. Во комуникацијата оваа фразама најчесто се користи придружена од гестот, па на пр. се вели: Пу, пу, пу, чукни во дрво, ќе се урочиш. Кој знае што ти спрема животот, не ме сфаќајте погрешно, само кажувам од мое искуство (forum.femina.mk). Сп. и поплукај си в пазува ‘кога се йлаши човек од нешто’: Че м’ уплашиш, да си поплукам в пазува: пу, пу, пу! (СП)

Симболиката на боите повторно се одразува и во некои гестови од кои понатаму се изведуваат фраземи, пр.: низ црни очила ‘гледа на работите негативно’: Ако родителите цел живот гледаат низ црни очила, што може да се очекува од децата (facebook.com); хрв.: *gledati sve crno*, како и *gledati na što kroz crne naočale*. Со значење ‘оптимистично гледа на нешто’ се користи си стави (гледа низ) розови очила: Ех, да си имав *розови очила*, па да можев да *гледам* како што *гледа* Владата! (facebook.com); Таа вистински го *гледа* светот низ *розови очила*! (cnobelo.com), во хрв. *gledati kroz ružičaste naočale <na> što*.

Со оглед на тоа дека сликата во основата на фраземиите што потекнуваат од невербална комуникација прикажува движење на некој дел од телото, од лицето или од очите, не чуди фактот што поголемиот дел од овие фраземи и во македонскиот и во хрватскиот фразеолошки систем во својот состав како компонента содржат еден или повеќе соматизми. Само мал дел од нив како компонента не содржат соматизам и го опишуваат гестот со помош на други лексички средства.

Во однос на структурата, во двата јазика има голем број совпаѓања, односно фразеолошки синоними, на пр.: заврти грб некому – *okrenuti leđa komu*, трие раце – *trljati ruke*, се прекрсти со лева рака – *križati se lijevom rukom*, се смее под мустаќ – *smije se/nasmije se brk (komu)* и др., но и некои фраземи се кои се одликуваат двата јазика на пр. во мак. го врти околу малиот прст, а во хрв. *motati/vrtjeti palac oko palca*. Во рамките на секој од двата јазика се јавуваат повеќе структурни модификации на една иста фразама, при што значењето останува исто, на пр. во мак.: се чука по глава/ја бие/тепа/толчи/удира/ чука/главата (од сид), го крена/мрдна задникот, оржи расијојание/гисџанца, прстот на ум/чело и сл. Во хрв.: *prignuti/pognuti/sagnuti glavu pred kim, skinuti skidati kapu/šešir komu, motati/vrtjeti palac oko palca* и сл.

Најголемиот дел од анализираните фраземи се темелат на невербалната комуникација од секојдневието на човекот, а само неколку од нив се изградени врз основа на чинови на невербална комуникација што денес веќе не постојат, но во свеста на говорителот е зачувано нивното значење.

Некои од нив се изградени и врз основа на пораката што ја испраќаат, на пример начинот на облекување или видот и бојата на одредени парчиња облека, како еден вид невербална комуникација.

Во однос на семантиката, повеќето фраземи од невербално потекло во двата јазика се темелат на движења на телото со кои се изразува внатрешната состојба на човекот и неговите чувства, па следуваат фраземи засновани на невербална комуникација со која се изразува односот кон другите лица, но застапени се и фраземи што служат за засилување на исказот, фраземи образувани од гестови што самостојно предаваат информација, фраземи со кои им се припишува одредена карактеристика на други лица, гестови што служат за исклучување на говорот, т. е. обредни гестови итн.

Илустративните контексти во кои се употребени македонските фраземи ја потврдуваат нивната изразено стилска употреба, па на пример, забележуваме дека во медиумите и овој тип фраземи се користат честопати во насловите, како еден од начините за привлекување медиумско внимание, потоа натрупување на фраземи во рамките на ист контекст, афористични вметнувања, додавања, проширувања и сл., на пример: Тоа што народот сè повеќе останува со подзината уста и со сè попразен стомак, а системот е до „коска“ руиниран и не е така битно прашање; Германија „фрла око“ накај Балканот за свежа работна сила; Јас не влегов *со рачејто во медој*, туку ме затрупаа со она другото што е под медот во купот; Само *држи* ја *главата високо* и тупаниците долу; Македонија продолжува кон Европската Унија како играч со жолт картон, но Бугарија го држи црвениот итн.

Се разбира дека фразеолошкиот фонд на македонскиот и на хрватскиот јазик што е образуван врз основа на невербална комуникација не е целосно исцрпен во рамките на овој труд, особено имајќи предвид дека тој подлежи на постојан процес на промена и развој заедно со развојот на невербалната комуникација, која зафаќа голем дел од општењето меѓу луѓето. Хрњак (Hrnjak 2005: 48) наведува дека овој систем и натаму е отворен за нови елементи од овој тип, а ги чува и значењата на одредени гестови што веќе по малку застаруваат, не се користат често и стануваат дел од минатото.

Користена литература

- Велјановска, Катерина. 2006. *Фразеолошкиите изрази во македонскиот јазик (со осврт на соматската фразеологија)*, Куманово: Македонска ризница.
- Макаријоска, Лилјана, Павлеска-Георгиевска, Бисера. 2020. *Прилози од македонската фразеологија*, Скопје.

- Cindrić, Ivana. 2015. *Kontrastivna analiza hrvatskih i engleskih frazema sa sastavnicom boja*, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci (diplomski rad).
- Cushing, Lincoln. „A brief history of the «clenched fist» image“. (<https://www.docspopuli.org/articles/Fist.html>)
- Hrnjak, Anita. 2005. „Geste i mimika kao izvor frazeologije (na primjeru hrvatske frazeologije)“. *Filologija* 44, 29–50.

NONVERBAL COMMUNICATION AS A SOURCE IN MACEDONIAN AND CROATIAN PHRASEOLOGY

Subject of our interest are phrasemes related to gestures and facial expressions as part of non-verbal communication in Macedonian and Croatian phraseology. The large number of these phrasemes in both languages confirms that gestures and facial expressions represent a significant source of phraseology. We registered lots of synonymic phrasemes with equivalent structure (for e.g.: заврти грб некому, се прекрсти со лева рака, кубе/корне коси, превртува очи, остана со отворена/зината уста, стиска заби – okrenuti leđa komu, trljati ruke, križati se lijevom rukom, čupati (si) kosu (na glavi), kolutati/prevrtati očima, ostati širom otvorenih usta, stiskati zube), but there were also cases of some structural variations (such as: го врти околу малиот прст – motati/vrtjeti palac oko palca). Regarding the structure, both languages use large number of somatisms as components of this type of phrasemes. From a semantic point of view, they express the inner state and feelings of a person, they are used in stylistic purposes, etc. Most of the analyzed phrasemes are based on gestures used in everyday communication, and only several examples are motivated by gestures that are nowadays rarely used or no longer exist.

Зона Мркаљ

zonamrkalj61@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

**СЛИКА САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ
И МЛАДЕ У НОВИМ ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА У
РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

У раду се разматра корпус дела за децу и младе савремених српских писаца, уврштен у наставне садржаје из књижевности за старије разреде основне школе. Анализирају се наставни циљеви и исходи усмерени ка развијању вештине разумевања прочитаног код ученика. Указује се на утицај који садржаји школских програма врше на формирање канона српске књижевности. Образлаже се мотивисање ученика за читање обавезне или изборне лектире, чији су аутори савремени српски писци (Игор Коларов, Дејан Алексић, Горан Петровић, Ивана Нешић, Урош Петровић, Јасминка Петровић итд.), а њихова дела намењена су не само одраслима, већ и деци и омладини. Указује се на појаву из праксе, да су поједина дела у новим програмима наставе и учења неадекватна узрасту ученика којима су намењена. Подстиче се проверавање разумевања прочитаног текста помоћу одговарајућих задатака и радних налога и истиче се значај успостављања корелативних и компаративних приступа наставној интерпретацији.

Кључне речи и изрази: српска књижевност за децу и младе; школски програми; савремени писци; разумевање прочитаног; канон српске књижевности; наставни циљеви; исходи наставе; мотивисање као методичка радња

Од 2018. године, када су у пракси почели да се спроводе реформисани образовни програми у Републици Србији (прво у петом разреду основне школе, а потом и у наредним разредима), па до данас, стекао се извештај увид у то шта су нови програми наставе и учења донели. Како су наставни програми предмета Српски језик и књижевност у свим временима утицали на формирање канона српске књижевности, тај утицај се не сме ни у актуелном тренутку посматрати као занемарљив. Када је реч о увођењу дела савремених српских писаца за децу и младе у наставне садржаје, то се раније постизало увођењем факултативних текстова, које су аутори читанки уносили у уџбенике мимо садржаја прописаних програмом, а

данас се односи на корпус изборних текстова, прецизно наведених (најчешће су то дела савременика), који кад се изабере (у одређеном броју) постаје обавезан. Иако ће тек време пресудити о квалитету дела (у овом случају из књижевности за децу и младе), у нове програме наставе и учења унети су одломци из дела, или у целости дела мањег обима за које се сматра да ће ученицима бити привлачни, те ће их они радо читати (пре свега доживљајно) и тако стицати навику читања.

Текстови из лектире (школске и домаће) представљају програмску окосницу. Наставник има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама, али је обавезан и сачини слободан избор тзв. некњижевних текстова – према исходима учења у одређеном разреду.

Разлике у укупној уметничкој и информативној вредности појединих текстова утичу на одговарајућа методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове структуре, повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предметних подручја – *Језика и Језичке културе*).

Наставнику/наставници је дата и могућност допунског избора дела у складу са наставним потребама и интересовањима конкретног ђачког колектива са којим се остварује програм. Он/она ће настојати да подстакне своје ђаке и на читање дела дечје књижевности која су тренутно актуелна, а чији ће прави квалитет тек показати време. Ова дела се не морају обавезно налазити у ученичким читанкама, већ их ученици једни другима препоручују и са радошћу их читају, што погодује стицању читалачких навика, а то је један од најважнијих функционалних циљева наставе књижевности.

Нови програм наставе и учења за старије разреде основне школе, усаглашени су са *Образовним стандардима за крај основног образовања* (2010). Како су и даље актуелни стандарди формирани у четири групе: *Вештина читања са разумевањем прочитаног*, *Писмено изражавање*, *Језик и Књижевност*, и дати у три нивоа (основном, средњем и напредном), њима се посебно наглашава потреба за развијањем ученичких компетенција у области *Језичка култура* (усмено и писмено изражавање) и подстиче се индивидуализација и диференцијација наставе.

На Катедри за српску књижевност с јужнословенским књижевностима, у оквиру предмета *Књижевност 20. века* и *Књижевност за децу* не учи се о свим писцима, присутним у новим програмима наставе и учења. Тако је наставницима остављен задатак да се континуирано усавршавају; да прате и читају дела савремених аутора и да, на основу свог читалачког

искуства, научног знања и педагошких способности просуђују о квалитету тих дела, њиховој подобности за литерарну обраду у школи и утицају који ће нови текстови оставити на млади нараштај¹.

Поред књижевних дела канонске вредности, сврстаних у обавезни корпус садржаја који се проучавају у школи, овде наводимо и попис текстова² предложених у оквиру изборног садржаја (у старијим разредима основне школе).

V разред: Ивана Нешић: *Зеленбабини дарови* (одломци); Игор Коларов: *Аги и Ема*; Горан Петровић: *Месец над шейсијом* (одломци); Владислава Војновић: *Приче из главе* (избор); Дејан Алексић: *Музика ђражи уши* (избор) / *Кога се ђииче како живе ђриче* (избор); Избор из савремене поезије за децу (Александар Вучо, Мирослав Антић, Драгомир Ђорђевић, Владимир Андрић, Дејан Алексић...); дело завичајног аутора по избору.

VI разред: Миодраг Станисављевић: *И ми ђрку за коња имамо* (одломак); Весна Алексић: *Каљави коњ* („Прича о богињи Лади – Звездана вода”; „Прича о богу Сварогу – Небески ковач” и „Прича о богу Стрибору – Сеченско светло”); Добрица Ерић: *Месечеви миљеници* (песме о свицима); Бранислав Петровић: избор из антологија песама за децу („Морава”, „Влашићи”, „Дунав”, „Говор дрвећа”, „Грађење куће”, „Па шта, па шта”); Владимир Стојиљковић: *Писмојисац* („Писмо Бранку Ђопићу”); Владимир Андрић: *Пусџолов*; Тиодор Росић: *Приче сџарог чаробњака* (једна прича по избору); Борислав Пекић: *Сенџиментџална џовесџ Бриџанског царсџва* („Велика повеља слободе у земљи без устава” – одломци); Владислава Војновић: прича „Позориште” – одломци; Јасминка Петровић: *Ово је најсџрашњији дан у мом живиџу*; Александар Поповић: *Снежана и седам џаџуљака*, драмска бајка.

VII разред: Дејан Алексић: *Циџела на крају свейџа* / Игор Коларов: *Дванаесџо море*; Гордана Малетић: *Каџарке Београда* (прича „Зебња” и друге); Урош Петровић: *Загонейџне џриче*; Александар Манић: *У свиџање свейџа*; Јасминка Петровић: *Лейџо кад сам научила да лейџим*; Душица Лукић: *Земља је у квару* (избор).

VIII разред: Избор из савремене српске поезије (нпр. Бранко Миљковић: „Критика метафоре”, Војислав Карановић: „О читању поезије”, Момчило Мошо Одаловић: „Ршуме, јеси ли знао Црњанског”, Ана Ристовић:

¹ Одсуство појединих дела српске књижевности (која су се раније читала и тумачила) отворило је простор за уношење корпуса тзв. изборних текстова (који, кад се одаберу у одређеном броју, постају обавезни).

² Избор текстова који је овде наведен преузет је из четири нова програма наставе и учења: за пети, шести, седми и осми разред основне школе (уп. Мркаљ 2022, 133–134).

„Гледајући у дрвеће” ...); Давид Албахари: *Мамац*; Пеђа Трајковић: „Кад књиге буду у моди”.

Један од проблема у савременој настави књижевности представља питање савремености дела која се читају и обрађују, нарочито у основној школи где се литерарни текстови не проучавају по хронолошком, већ по тематском принципу. Без обзира на чињеницу да је повремено неопходно у школске програме (па самим тим и у читаначки корпус) унети освежења у складу са временом у којем ученици живе и одрастају, често заборављамо да оно што ми, као наставници, читамо и тумачимо по стоти пут, наши ученици први пут читају. Тако се савременост, као шире схваћени појам, може односити и на свевременост, тј. и на дела класика чија су значења и вредности универзални.

Зато се слика савремене српске књижевности за децу и младе не може бојити само бојама данашњице, нити мерити темама везаним за актуелни тренутак, већ се као најважнија мера квалитета издваја способност писаца/ песника да ученицима-читаоцима приближе и прошлост и садашњост и будућност својим приповедачким даром или поетским надахнућем.

Нека од понуђених дела у новим програмима наставе и учења нису, како је пракса показала, адекватна узрасту коме су намењена. У претходно изложеном попису садржаја изборног корпуса лектире, то је случај са романом *Мамац* Давида Албахарија (који се изнова чита и тумачи у средњој школи, где је то примереније), док је нешто већи проблем ученичко разумевање одломака из препорученог корпуса обавезне лектире, као што је то случај у петом разреду, при интерпретацији одломака из дела Горана Петровића *Месец над шейсијом* (први одломак приче „Бели хлеб од претеривања” и крај приче који чине одељци „Можеш сматрати да си задобио венац славе” и „Мрави су вукли велике трошице тишине”). У претходним школским програмима, овај велики српски писац, чија су дела објављивана у преводу на руски, француски, италијански, шпански, пољски и бугарски језик, био је заступљен са делом *Пронађи и заокружи*, које су ученици боље прихватили. Избор који не одговара узрасту приметан је и у случају песникиње Милице Стојадиновић Српкиње („Певам песму...”), а чак је везан и за читање дела нашег нобеловца, Иве Андрића. Наиме, „Прича о кмету Симану”, дело које су некадашњи ученици седмог разреда одлично разумели, замењено је одломцима из приповетке „Јелена, жена које нема”. У овом случају, ученици седмог разреда, који су на почетку пубертета, нерадо се одлучују да пред одељењем деле своја љубавна осећања, стрепње и немире, мисли побуђене овим Андрићевим делом. Без обзира на одговарајуће пратеће апаратуре у свим акредитованим читанкама, сам

текст тешко продире до ученика и више га „затвара” у размишљања, но што подстиче разумевање идејног света дела.

Као посебно привлачни ученицима, издвајају се текстови у којима се на живописан начин приповеда о прошлости и историјским личностима: на пример, прича „Зебња” Гордане Малетић, која младим читаоцима приближава лик деспота Стефана Лазаревића, уз текст Светлане Велмар Јанковић *Српски Београд десетогодишњег Стефана* („Капија Балкана”). Дела са хуморном нотом, нпр. *Писмојисац* („Писмо Бранку Ћопићу” Владимира Стојиљковића) и *Пустолов* Владимира Андрића представљају ученицима најдраже текстове. Уз Ћопићева дела која се обавезно читају: „Поход на Мјесец”, „Чудесна справа”, *Орлови рано леише*, ученици се уз помоћ „писмописца” присећају и дела *У свијетлу медвједа и леиширова*, које су читали у млађим разредима, а дело *Пустолов* било је екранизовано, те су у улози Пустолова већ гледали глумца Милана Гуговића. Хумор је незаобилазан и у делу Игора Коларова:

– Ема, хоћеш ли ми помоћи? Имам флеку на кошуљи – рече Аги (била је среда).

Ема се окрете и поче да се удубљује у мрљу на десном цепу Агијеве кошуље.

– Каква дивна флека! Погледај само тај облик, личи на носорога који се изгубио у космосу. Не, Аги, ниси у праву – рече Ема после краћег размишљања.

– Нисам?

– Ти немаш флеку на кошуљи.

– Немам?

– Не. Ти имаш кошуљу око флека.

(На крају овог разговора и даље је била среда.) (Мркаљ, Несторовић 2018, 109).

Прерано преминули аутор српске књижевности за младе, Игор Коларов, са својим романом *Аги и Ема* (који је и екранизован, а Ему је маестрално одиграла Милена Дравић) један је од омиљених српских писаца. Он је своје читаоце мотивисао личном биографијом:

„Игор К. је рођен у прошлом веку, после поноћи, у граду који се са свих страна назива Београд.

Његова мама је – песник, тата је у ретким тренуцима – философ, брат – повремено геније.

Као и ја, и Игор има ујака који је увек на ивици сна.

Моји пријатељи: Флоријана, Симонида и Јустин сматрају да Игор заиста постоји у једном Свету, за који Ема каже да је врло, врло...чудан” (Коларов 2006, 72).

Јасминка Петровић је у старијим разредима основне школе заступљена са два романа: *Летио кад сам научила да летим* и *Ово је најстрашнији дан у мом животу*. *Летио кад сам научила да летим* је роман намењен тинејџерима и бави се питањима одрастања младе генерације. У првих пет година доживео је шест издања, а објављен је и на брајевом писму. Роман је драматизован и екранизован. Преведен је на неколико језика, што говори о популарности ове ауторке и ван граница наше земље. Његовој популарности допринео је и филм, настао по тексту овог романа, у вези са чим наводимо текст уз линк за трејлер филма:

Ово је роман о одрастању, писан у форми дневника тринаестогодишње девојчице Софије из Београда, која летњи распуст проводи са бабом на Хвару, код бабине сестре Луције (нона Луце). Уз карактеристичну мешавину хумора, живописних ликова и аутентичног приказа људског искуства, Јасминка Петровић у овом роману пружа поглед на последице ратних сукоба и распада СФРЈ из перспективе данашње генерације младих, али истовремено се бави и универзалним темама одрастања, пријатељства и породице, у којима се може препознати сваки млади читалац или читаљка (<https://www.youtube.com/watch?v=xmP1Y6WNYO8>).

Ивана Нешић је историчарка уметности и вишеструко награђивана књижевница за децу и младе. Њена књига *Зеленбабини дарови* привлачи велику пажњу наших ученика, посебно преко приче о маљуцима, чудесним бићима. По сличности имена, маљуци се могу довести у везу са *мавкама*, односно с *маликом* или *маљаком* (некрштенцем), ликовима из украјинске демонологије чије се порекло везује за душе умрлих.

Према веровању, мавке нису имале кожу на леђима, па су им се отпозади могле видети све изнутрице. Зиме нестају са земље, презимљују у планинским пећинама и рупама (Толстој, Раденковић 2001, 343).

Парафразиран опис маљутака подстиче ученичку машту и позива их на читање: Настали по узору на митолошка бића из словенског фолклора (мавке), маљуци нису већи од палца, имају реп покривен крљуштима, две јареће ноге, ватроцрвене гаћице са којима се рађају. Глава им је рогата и страшно ружна, са великим меканим ушима. Већи су од зеца, имају реп попут веверице, шест ногу. Плашљиви су. Мада би се радо дружили са људима, чим их спазе, брзо се спусте на све четири, погну главу, изговоре чаробне речи и нестану. Човек може да види само њихов реп који личи

на гуштеров. Деца их могу видети јер су ближа земљи и маштовитија од одраслих (в. Нешић 2013).

Веома занимљив корпус текстова у шестом разреду посвећен је словенској митологији која се раније није посебно помињала у наставним садржајима. Збирка прича Весне Алексић *Каљави коњ* (из које се сугерише избор за наставну обраду: „Прича о богињи Лади – Звездана вода”; „Прича о богу Сварогу – Небески ковач” и „Прича о богу Стрибору – Сеченско светло”) ученицима пружа могућност да сазнају, на њиховом узрасту прилагођен начин, више о словенској митологији, њеној лепоти и старини. До скоро, наши ученици су читали одабране приче о грчким митовима, а о грчкој митологији учили и у оквиру предмета Историја, те је помињање словенских митова и прича у новим програмима наставе и учења значајно на више начина. Овде посебно подсећамо на *Приче из давнина* Иване Брлић Мажуранић, у којима су генерације некадашњих ђака читале и о бајковитим јунацима словенске митологије. Ова књига нашла се међу изборним текстовима за шести разред, што се у данашње време може сматрати преседаном кад је реч о делима књижевника јужнословенског корпуса у српским школама.

Инсистирање савремених концепта наставе на тематским часовима и пројектној настави у први план је изнело компаративни приступ тумачењу литерарних садржаја и корелативни приступ. Уз уважавање чињенице да је за ученике важно да одабрану тему обраде из више углова и из перспективе различитих школских предмета, мишљења смо да са оваквим концептима не треба претеривати. Примећено је да у наставној пракси *корелативни* и *компаративни приступи* наставници изједначавају. Док је у организацији тематских часова корелативни приступ онај који доминира, компаративни приступ се остварује увидом у различите интеграционе чиниоце наставне интерпретације више књижевних дела, која могу бити сродна по тематско-мотивском, идејном, језичко-стилском, структурном принципу итд. По тематској сродности, књига Тиодора Росића *Приче стариог чаробњака* отвара могућност за заснивање компаративног приступа обради дела Весне Алексић *Каљави коњ*.

Наставни циљеви и исходи усмерени ка развијању вештине разумевања прочитаног код ученика у новим програмима наставе и учења нису доведени у директну везу јер се у савременој школи примат даје стандардима (као кровном документу). Најважнија разлика између наставних циљева и образовних стандарда односи се на степен њихове оперативности. Стандарди су покушај да се одговори на изнова постављано питање: с обзиром на капацитете којима располажемо, какве ефекте постижемо и шта можемо

учинити да постанемо продуктивнији. Такође, ту је и разматрање питања како се ефекти образовања могу побољшати. Истиче се значај самопроцене, валидирање сопственог рада, уочавање и коришћење нових метода (од којих су неке методици наставе књижевности непознате), као и њихова адекватна примена. У трци за досезањем функционалних (практичних) циљева наставе, неосетно одустајемо од естетских, образовних и васпитних и прилагођавамо се просеку, што се одражава и на квалитет часова. Стандарди су покушај задатог кретања од онога где смо (у настави) до онога где желимо да будемо и то кретање је постигнуто степеновањем. С обзиром на изводљивост, најоучљивија и вероватно најважнија новина стандардизације јесте нивелација. Нивои стандарда подразумевају захтеве различите когнитивне тежине и обима знања и распоређени су од простих ка сложенијим. Средњи и напредни ниво подразумевају да је ученик савладао оне нивое који претходе.

Карактеристике стандарда се наводе у неколико постулата. Проверљивост спецификованих образовних исхода, фокус на темељним знањима и кумулативност тичу се одређивања мере и обима усвојеног и примењеног предметног садржаја. Стандарди узимају у обзир мерљива и за одређени предмет специфична знања и умења. Они конкретизују најбитније исходе учења и усклађују своје дефиниције с постигнућима ученика на претходним нивоима. Диференцијација подразумева разликовање нивоа постигнућа према оствареном степену компетенције за неку област. Разумљивост се односи на јасну и концизну формулацију, а изводљивост на такво дефинисање захтева да они представљају изазов за ученике и наставнике. Обавезност подразумева могућност примене на све ученике.

У том смислу, исходи учења који воде према стандардима ученичких постигнућа, у области *Књижевности* огледају се у следећем. Ученик је у стању да: разликује књижевни од некњижевног текста; упоређује одлике фикционалне и нефикционалне књижевности; чита са разумевањем и опише свој доживљај различитих врста књижевних дела; чита са разумевањем одабране примере осталих типова текстова; одреди род књижевног дела и књижевну врсту; разликује карактеристике народне од карактеристика уметничке књижевности; разликује реалистичну прозу и прозу засновану на натприродној мотивацији; анализира елементе композиције лирске песме (строфа, стих); епског дела у стиху и у прози (делови фабуле – поглавље, епизода; стих); драмског дела (чин, сцена, појава); разликује појам песника и појам лирског субјекта; појам приповедача у односу на писца; разликује облике казивања; увиђа звучне, визуелне, тактилне, олфакторне елементе песничке слике; одреди стилске фигуре и разуме њихову улогу

у књижевно-уметничком тексту; процени основни тон певања, приповедања или драмске радње (шаљив, ведар, тужан и сл.); упореди књижевно и филмско дело, позоришну представу и драмски текст. Све наведено учи се читањем, разумевањем и тумачењем књижевних дела, већином савремене српске књижевности. Дела светске књижевности су у основној школи присутна у минималном обиму и тичу се канонског избора, док су литерарна остварења писаца јужнословенског корпуса (који се раније проучавао у српским школама) готово у потпуности изостала.

Стицање читалачких компетенција ученика старијих разреда основне школе огледа се у развијању имагинацијски богате асоцијације на основу тема и мотива књижевних дела; у одређивању теме дела, главних и споредних мотива; у анализирању узрочно-последичног низања мотива; у илустровању особина ликова примерима из текста; вредновању поступака ликова и аргументованом изношењу ставова; у умећу илустровања веровања, обичаја, начина живота и догађаја из прошлости описаних у књижевним делима; у уважавању националних вредности и неговању српске културноисторијске баштине; у навођењу примера личне добити од читања; у напредовању у стицању читалачких компетенција.

Следе примери задатака путем којих се могу испитати неке од читалачких компетенција ђака, на примерима из дела савремене српске књижевности.

1. На коју књижевну врсту те подсећа почетна реченица приче Дејана Алексића, „Крај приче”? Одговор напиши на линији.

„Био једном један Крај. Прави правцати крај. Онако, као кад се нешто заврши, па сви кажу – крај. И била једном једна Прича која се није завршила и зато је трагала за својим крајем. Они се једном сретеше.

Почетак ове приче подсећа на _____ . (бајку)

2. Одреди назив врсте риме у којој се, у целој строфи, римује свака завршна реч једног стиха са следећом завршном речи сваког следећег стиха (као у датом примеру).

„Следила се река Уна,
снег на путу до Солуна,
мраз од Лике до Кордуна,
далеко је још до јуна.”

а) парна рима б) нагомилана рима в) паралелна рима

3. Ко води дијалог (разговара) у следећем одломку из романа Игора Коларова? Одговор напиши на линијама.

Не, Аги, ниси у праву – рече Ема после краћег размишљања.

Нисам?

Ти немаш флеку на кошуљи.

Немам?

Не. Ти имаш кошуљу око флеке.

У овом одломку дијалог воде _____ и _____. (Аги и Ема)

Могућност за функционално повезивање наставе књижевности и језика: негација, вокатив.

5. Пажљиво прочитај следећи одломак из дела Иване Нешић, па заокружи слово испред тачног одговора на захтев.

„Али шта је уопште то што може да се види код једног маљутка? Не баш много јер није већи од палца. Онда, ту је тај реп. Поред репа су и две јареће ноге, длакаве и црне. Две ноге маљутку су сасвим довољне за нормално кретање.”

Наведени опис лика (портрет) односи се на:

а) гуштера; б) маљутка; в) јариће.

6. Одреди који је мотив заједнички у одломцима који следе, па назив тог мотива напиши на линији.

а) „Загледан у модрикасту светлост пања који је догоревао у пећи, дечак осети како га, као ледена вода, прелива страх. Када се ватра у пећи угаси из мрака могу изаћи бића која је тешко и замислити: репата, рогата, свакаква.”

б) „Зашто живети даље? Па све је, све, све је изгубљено... И бојажљива рука дршћући се пружа за руком посестримом, плашљиво око се обазире и тражи пријатељски поздрав.”

Заједнички мотив у оба одломка је: _____. (страх)

Поред потребе да се у настави стичу и јачају бројне, већ помену-те ученичке компетенције, задаци наведени у школским програмима представљају дужи списак способности, врлина и постигнућа ученика: развијање љубави према матерњем језику; ортоепско и ортографско описмењавање ученика; поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика; упознавање језичких појава и појмова; оспособљавање ученика за служење књижевним језиком у различитим видовима његове употребе; развијање осећања за аутентичне естетске вредности; развијање способности за правилно и економично усмено и писмено изражавање, богаћење стилског израза; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; оспособљавање за самостално читање, разумевање, тумачење и вредновање прочитаног књижевног дела; упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова и избора из енциклопедија и часописа за децу; критичко процењивање

прочитаног текста; развијање потребе за књигом, навикавање на самостално коришћење библиотеке, овладавање начином вођења дневника читања; оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења; усвајање функционалних и теоријских појмова из позоришне и филмске уметности; упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности и других уметности; развијање потребе да се културна баштина чува и унапређује; навикавање на редовно праћење и критичко процењивање емисија за децу; подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво; неговање ученичких ваннаставних активности (рад у школским секцијама); васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости и других моралних вредности; развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа међу људима.

Слика савремене српске књижевности за децу и младе у новим програмима наставе и учења у Републици Србији везана је и за проблем тумачења одломка у односу на дело у целини. Како се у садржајима школских програма предвиђа обрада многих одломака из текстова, често без посебног назначавања о којим је одломцима реч, ауторима читанки је препуштен избор адекватног репрезентативног одломка који се одабира тако да подстакне учениково интересовање за читање дела у целини. Наставник просуђује о томе да ли одабрани одломак одговара потребама ученика, потребама наставе у одређеном разреду, и колико је намењен остварењу сложених наставних циљева. Исто се односи и на уџбеничку апаратуру. Понекад ће упутства за ученичко самостално припремање и рад на часу, по процени наставника, бити преобимна или пак незадовољавајућа у свом обиму и садржини. У таквој ситуацији наставник ће се више ослонити на подстицајна питања и задатке за истраживачко читање које сам осмисли и подели ученицима да се, помоћу њих, припреме за рад на часу. Избор одговарајућег, репрезентативног одломка књижевног дела активира поред мотивисања и методичку радњу локализовање. И даље остаје отворено питање да ли се одломак издвојен из контекста треба користити у настави мимо пишчеве намере, као илустрација за неке друге наставне садржаје, или не. Обједињавање и повезивање наставних садржаја из историје, географије и књижевности отвара простор за ново фаворизовање тзв. спољашњег приступа тумачењу књижевноуметничког текста, мада се иманентни приступ сматра поузданијим и значајнијим за ученичко разумевање књижевноуметничког текста. Познавање историјске позадине књижевноуметничког дела је свакако важно, али је оно предмет локали-

зовања текста у склопу наставне интерпретације, а не пуко упознавање с фактографском грађом.

На часу се читање као методичка радња обавезно уводи, не само путем наставниковог интерпретативног читања, већ у многим другим облицима и функцијама. Читање одабраног одломка често мотивише ученике за читање целог књижевног дела. Током интерпретације текст ће увек служити као аргументација садржаја о ком се говори и читање појединих реченица, пасуса или целовитих одломака представљаће подршку ђацима који, поводом дела које се тумачи, образлажу, упоређују, закључују, износе различите утиске и тврдње. Поновљено читање већ обрађеног текста, за које се такође посебно припрема, може се изводити и на часовима *Језичке културе*.

У нове програме наставе и учења унети су, поред књижевноуметничких, и други типови текстова (са циљем остваривања задатих стандарда ученичких постигнућа). У првом плану више није само упознавање ђака с врхунским делима српске књижевности и развијање љубави према књижевности, већ развој читалачке писмености и широка функционализација знања, као и упознавање са знаменитим личностима из области науке, културе и уметности: Милутин Миланковић, Михаило Пупин, Мика Петровић Алас, Никола Тесла итд. Препоручује се и избор из енциклопедија и часописа за децу и читање дела завичајних аутора.

Инсистира се на развијању ученичких способности да читају с разумевањем ради постизања бољег успеха на ПИСА тестирањима, на којима ни српски језик ни српска књижевност нису заступљени.

Приликом сагледавања слике савремене српске књижевности у новим програмима наставе и учења наставници се могу суочити са следећим дилемама: Како направити избор дела примерен ученицима када не постоје озбиљније студије о рецепцији књижевних дела с обзиром на узраст ученика? Колики се број дела, од понуђених, може квалитетно интерпретирати у настави? Да ли је у наставним плановима и програмима потребно дати прецизан списак наслова за лектиру или шири списак са кога ће наставник према могућностима, потребама и интересовањима ученика вршити одабир књига (уз уважавање стања фонда школских библиотека)? Којим делима би требало дати предност, једноставнијим или сложеним? И шта то значи? Да ли бирати дела са израженим естетским или васпитним критеријумима? Да ли више заступати класична дела или дела савремене књижевности? Колико су одломци репрезенти дела, а колико су самосвојни текстови? Како истражити шта деца стварно желе да читају?

Одговор на све ове запитаности налази се у непрестаном истраживању ученичких жеља, могућности и интересовања, у наставниковом континуираном стручном усавршавању, у подстицању ученика на читање дела високе уметничке вредности, тематски и жанровски разноврсних, примерених узрасту ученика. За стварање слике о савременој српској књижевности, неопходно је да ученици стекну увид и у шири контекст, те да им се понуди могућност да читају дела домаћих и страних страних аутора, што би захтевало сразмерну заступљеност дела националне и опште књижевности, а за шта би се морао повећати број часова матерњег језика и књижевности у српским школама. Улога библиотекара, поред наставника Српског језика и књижевности од непроцењивог је значаја за сагледавање слике савремене српске књижевности у настави. Вођење дневника читања и сусрети са писцима појачавају ученичку мотивацију за читање, а књижевна дела новијег датума, блиска младима показују се као питкија и „лакша” за читање од дела старијих књижевних епоха, те су самим тим погоднија за стицање навике читања. Теме блиске ученицима: породични живот и односи; проблеми у одрастању; фантастика различитог типа; хумористички однос према животу, у данашње време постављене су у први план.

Коришћена литература

- Коларов, Игор. 2006. *Аги и Ема*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мркаљ, Зона. 2022. „Канон српске књижевности у основној и средњој школи”. *Друга интјеркајтедарска србистичка конференција „Канон српске књижевности”*. Тршић, 18 – 19. јуна 2021. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 125–140.
- Мркаљ, Зона и Зорица Несторовић. 2018. *Расковник. Чиианка за 5. разред основне школе*. Београд: Klett.
- Нешић, Ивана. 2013. *Зеленбабини дарови*. Београд: Креативни центар.
- Образовни сјандарди за крај обавезног образовања. 2010. Образовни стандарди за крај обавезног образовања за предмет Српски језик. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Толстој, Светлана М. и Љубинко Раденковић [ред.]. *Словенска мииологија. Енциклопедиијски речник*. Београд: ZEPTEP BOOK WORLD, 2001.
- Трејлер филма *Летто кад сам научила да летим*. <https://www.youtube.com/watch?v=xmPIY6WNYO8> [Пристапљено 25. 03. 2022].

AN IMAGE OF CONTEMPORARY SERBIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN NEW TEACHING AND LEARNING PROGRAMS IN THE REPUBLIC OF SERBIA

The paper examines the corpus of works for children and young people by contemporary Serbian writers, included in the teaching contents of literature for older grades of elementary school. Teaching goals and outcomes aimed at developing students' reading comprehension skills are analyzed. The influence that the contents of school programs exert on the formation of the canon of Serbian literature is pointed out. Motivating students to read mandatory or optional readings, whose authors are contemporary Serbian writers (Igor Kolarov, Dejan Aleksić, Goran Petrović, Ivana Nešić, Uroš Petrović, Jasminka Petrović, Ana Ristović, etc.) with their works intended not only for adults, but also for children and youth. It is pointed out that some parts of the new teaching and learning programs are inadequate for the age of the students for whom they are intended. It is encouraged to check the understanding of the read text using appropriate tasks and work orders, and the importance of establishing correlative and comparative approaches to teaching interpretation is emphasized.

Милка В. Николић

milkanik75@gmail.com

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

ЈЕЗИЧКА ПИСМЕНОСТ КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВИЈАЊА МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ*

У овом раду испитује се образовни потенцијал језичке писмености као чиниоца који доприноси развоју медијских знања и вештина. Циљ је да се дође до методичких препорука за наставне предмете на којима медијске компетенције могу да се унапређују применом језичких компетенција. Узимамо у обзир научне резултате лингвистичких и ванлингвистичких истраживања на основу којих могу да се сагледају правци медијског утицаја на ставове и осећања прималаца током друштвених криза. Поменути научни резултати доносе увид у начине и ефекте језичког обликовања одређене медијске слике стварности у измењеном друштвеном контексту. За средњошколску и универзитетску наставу предлажу се рецептивне и продуктивне активности ученика/студената: (1) аналитичко-синтетички приступ медијском тексту; (2) језичко обликовање осетљивих садржаја применом стилски неутралног начина изражавања.

Кључне речи: језичка писменост, медијска писменост, друштвени контекст, језичка средства, тумачење медијских садржаја.

1. Увод

Искуства у тумачењу медијских садржаја која су стечена у измењеном друштвеном контексту, какав постоји последњих година услед пандемије, представљају одређени ослонац појединцу за будуће сличне ситуације. Узимајући у обзир значај поменутих искустава, у овом раду разматрамо образовну улогу *језичких знања и вештина* у развијању *медијских компетенција*. Језик је средство путем којег се формирају медијски садржаји, а уједно и средство које утиче на ставове и осећања прималаца, што у измењеном друштвеном контексту посебно долази до изражаја.

* Ово истраживање спроведено је у оквиру научног пројекта Динамика структура савременог српског језика (број 178014, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години, број 451-03-68/2022-14/200198).

Циљ овог разматрања јесте: (1) да се испита образовни потенцијал *језичке писмености* као чиниоца којим се може унапређивати *медијска писменост* на различитим нивоима образовања (средњошколско и универзитетско); (2) да се дође до методичких препорука за наставне предмете на којима *медијске компетенције* могу да се проширују и побољшавају помоћу *језичких знања и вештина*.¹ Узимамо у обзир постојеће научне резултате који омогућавају да се сагледају правци медијског утицаја на ставове и осећања прималаца током друштвених криза – (1) лингвистичка испитивања медијског дискурса (и уопште јавног говора), (2) као и ванлингвистичка испитивања медијске активности у време пандемије. Очекујемо да ће, уз примену одговарајућег методичког концепта, језичка писменост допринети развоју медијске писмености и уједно усмерити ученике/студенте да и након формалног образовања унапређују своје медијске компетенције.

2. Приступ проблему

Појединац се у савременом друштву, сходно својим приватним и професионалним потребама, служи различитим видовима писмености (језичка, медијска, информациона, информатичка, математичка, научна и др), које стиче и изграђује током и након формалног школовања (в. Митровић 2010). У Србији се више од једне деценије истражују образовни аспекти медијских знања и вештина (в. Безданов Гостимир 2008; Кеџман 2020; Николић 2020), као и трансферни и генеративни потенцијали језичких компетенција (в. Вељковић Станковић, Ђорђевић 2018).

Пандемија је довела до појаве специфичних одлика у јавном дискурсу, што је покренуло бројна лингвистичка и ванлингвистичка испитивања и донело нове научне увиде у начине и ефекте језичког обликовања одређене медијске слике стварности током осетљивих друштвених ситуација.

(а) Истраживане су последице утицаја измењеног друштвеног контекста на „медијске трендове”, преношење и перцепцију информација у дигиталним окружењу, наративе и биокомуникабилне моделе јавне комуникације (в. Milivojević, Ninković Slavnić, Bajčeta 2020; Đoređević Belić 2021; Клаџар и др. 2021), као и на правне, политичке и друге феномене значајне за функционисање заједнице и живот појединца (в. Милутиновић 2020; Milutinović 2020; Orlović 2020; Perkov, Kovačević 2020; Вучковић 2021).

¹ Не обухватамо ученике основне школе јер је за њихов узраст неопходно да се наставницима и родитељима обезбеде посебне стручне препоруке које се тичу пружања подршке деци у измењеном друштвеном контексту.

(б) У лингвистици се одлике јавне комуникације изучавају са аспекта критичке анализе дискурса (в. Јаневска 2020; Мишић Илић, Крстић 2021; Слијепчевић Бјеливук, Николић 2021; Субановић 2021), когнитивне лингвистике (в. Štrkalj Despot 2020; Silaski, Djurović 2022), као и у погледу лексичких и ортографских решења (в. Ђордан, Марић Месаровић 2020; Јовановић 2020; Марковић 2021; Николић 2021; Николић, Слијепчевић Бјеливук, Новокмет 2021; Слијепчевић Бјеливук 2022). Формирани су електронски лексикографски извори који обухватају постојећу и новонасталу лексику везану за пандемију (*Речник њојмова из њериода епидемије ковида*; *Ројтовник коронавируса*). У србистици је објављен тематски и асоцијативни *Речник ковида* (в. Слијепчевић Бјеливук, Николић 2022).

За предмет нашег интересовања веома су значајни научни налази који се тичу улоге медијских знања и вештина приликом информисања појединца о пандемији, а који су произашли из емпиријског испитивања спроведеног на испитаницима (в. Ђукић Живадиновић, Стаменковић 2021):

(1) ако је појединац претходно стекао одређене медијске компетенције путем формалног или неформалног образовања, то је афирмативно утицало на његову способност да идентификује неистините вести;

(2) ако је појединац имао раније стечена медијска знања и вештине, могао је у знатно већој мери да препозна увредљиве садржаје којима су у контексту пандемије стигматизоване одређене друштвене групе (нпр. мигранти, Роми, Кинези);

(3) испитаници који претходно нису били изложени медијском образовању у знатно мањој мери су размишљали о веродостојности информација.

Медијска знања и вештине имају изузетно значајну улогу приликом информисања појединца у осетљивим друштвеним контекстима:

С обзиром да су различити медији [...] на глобалном нивоу примарни начин доласка до информација, медијско образовање, које је фокусирано на способност публике да позиционира медијске садржаје у адекватан друштвени контекст, да обрађује лажне вести и да са критичком дистанцом доноси одлуке на основу конкретних информација, кључно је у борби против друштвених, психолошких, политичких и економских, па и здравствених последица корона вируса (Ђукић Живадиновић, Стаменковић 2021, 218).

Узимајући у обзир научне налазе који су нам били доступни, предложимо методички концепт за повезивање језичког и медијског образовања на средњошколском и универзитетском нивоу.

3. Методички концепт за укључивање језичких знања и вештина у развој медијских компетенција

Предлажемо методички концепт који се базира на аналитичко-синтетичком приступу медијском тексту, при чему наставник усмерава ученике/студенте: (1) да запазе и опишу (користећи се језичким знањима и вештинама којима располажу) избор језичких средстава и начин њихове употребе у тексту; (2) да размотре ефекат деловања језичког израза на примаоца; (3) да пронађу погодније језичке форме за преношење осетљивог садржаја (у односу на форме које постоје у анализираном тексту).

У наставку излагања наводимо карактеристичне примере из медија, какви се могу применити у настави као лингводидактички текстови.²

Прва два примера припадају информативниом подстилу.³ Први текст у већој мери садржи експресивне и бирократске одлике (лист *Блиц*), док у другом има мање поменутих језичко-стилских одлика (лист *Политика*).

У насловном блоку првог примера јављају се две супротстављене лексичке одлике које доминирају и у тексту – експресивни изрази и стручни термини:

„POSTKOVID JE TIHI UBICA” Dr Udovičić upozorava: Може izazvati infarkt i šlog, sve je veći pritisak na kovid bolnice
Komandant vojne kovid bolnice Karaburma, pukovnik docent dr Ivo Udovičić, upozorio je da se pritisak na zdravstvene ustanove u Srbiji povećava iz dana u dan zbog širenja zaraznijeg omikron soja korona virusa.

Doktor Ivo Udovičić je istakao da se sada najčešće hospitalizuju osobe starije od 60 godina, najviše oni od 70 do 90 godina.

– Posle masovnih proslava, dolaska naših ljudi iz inostranstva i pojave omikron soja, odmah nakon dočeka Nove godine se očekivao izuzetno visok broj novozaraženih. Brojevi poslednjih dana obaraju sve rekorde. Samo u jednom danu smo imali 130 prijema u bolnice što je veliki broj za Beograd. Očekujemo da će narednih dana biti još više inficiranih – rekao je pukovnik Udovičić. [...] Upozorio je da postkovid stanja kod pacijenata koji su preležali infekciju mogu biti veoma opasna.

– Postkovid može da bude tihi ubica i ljudi moraju da se čuvaju. Korona virus ne izaziva samo upalu pluća, već je to sistemska bolest koja dominantno

²Користили смо један лист с дугом традицијом у српском новинарству, и један из новијег времена, а у питању су *Политика* (<https://www.politika.rs>) и *Блиц* (<https://www.blic.rs>). Условно речено, лист *Политика* препознатљив је по неутралном начину излагања, док се лист *Блиц* одликује експресивнијим изразом.

³Језичке одлике медијских текстова посматрамо ослањајући се на функционалистичка (в. Тошовић 2002), социолингвистичка (в. Кликовас 2008) и друга лингвистичка истраживања медијског дискурса (в. Јовановић 2010; Јовановић 2019).

napada endotel krvnih sudova i tu pravi štetu, razara ih i stvara uslove za krvne ugruške i začepljenja krvnih sudova. A onda, šest meseci posle kovida, čovek doživi infarkt miokarda ili šlog. Postkovid će nas tek koštati i tek će izazvati probleme, a to se pre svega odnosi na one koji su bili zaraženi delta sojem – rekao je Udovičić. [...]

Naglasio je da je posebno bolno što su tokom ove pandemije mnogi mladi ljudi izgubili život jer nisu hteli da se vakcinišu.

– Samo je trebalo da se vakcinišu i danas bi bili živi. Nama lekarima najteže je kada nam pacijent premine. Nema te utešne reči koju možete reći nekome ko je izgubio svoju blisku, voljenu osobu – rekao je komandant vojne kovid bolnice Karaburma pukovnik docent dr Ivo Udovičić.

Овај текст садржи три смисаона надреченична сегмента која имају сличну структуру – једним исказом најављује се изјава лекара, а затим следи његова изјава у форми управног говора. Стиче се утисак да се деловање на емоције реципијента градитативно појачава кроз помену-та три сегмента.

Први сегмент наслова садржи цитат из изјаве лекара и представља репрезентативан пример медијског изражавања за време пандемије јер у једној веома краткој реченици садржи и термин и експресивни израз: *Postkovid je tihi ubica* (написано великим словима, чиме је истакнуто). У јеку пандемије често је употребљаван глагол *ујџозорити*, као и именица *ујриџисак* уз именичке јединице које се односе на здравствене институције (*болница, кovid ценџар, здравствена устџанова, здравствевни сисџем*).

У тексту запажамо деагентизоване конструкције (*najčešće [se] hospitalizuju osobe starije od 60 godina; očekivao [se] izuzetno visok broj novozaraženih*). Деловање на примаоца појачава се помоћу придевских синтагми (*izuzetno visok broj novozaraženih; brojevi obaraju sve rekorde; postkovid stanja mogu biti veoma opasna*).

Изјава лекара у другом сегменту текста садржи и стручну лексику и изразе из разговорног језика. Избор лексике је такав да делује као веома оштро упозорење, што се постиже лексичким спојевима (*Postkovid može da bude tihi ubica; Postkovid će nas tek koštati*). Посебно је ефектна реченица у којој се истиче шта чека појединца након што оздрави, при чему се употребљава презент глагола свршеног вида, чиме се сугерише неизбежност радње (*čovek doživi infarkt miokarsa*). Речју *иџек* (која се јавља два пута у истом исказу) и будућим временом (двеју глаголских лексема у истом исказу) најављује се „апокалиптичка” будућност (*Postkovid će nas tek koštati i tek će izazvati probleme, a to se pre svega odnosi na one koji su bili zaraženi delta sojem*).

Трећи сегмент текста најјаче делује на емоције, чему доприноси избор лексике (*Naglasio je da je posebno bolno što su tokom ove pandemije mnogi mladi ljudi izgubili život jer nisu hteli da se vakcinišu*). Овде се индиректно упућује критика младима уз појачане изразе (*posebno bolno*; *mnogi mladi ljudi*), ту је и перифрастички израз *изгубилићи животи*, који делује сликовитије него једночлани израз *умрежи*. У последњој реченици лекар говори у име свих лекара, непосредније се обраћајући читаоцима, што видимо на основу форме другог лица глагола у сложене модализованом предикату *можеће рећи* (*Nema te utešne reci koju možete reći nekome ko je izgubio svoju blisku, voljenu osobu*).

Други пример има неутралнији језички израз, међутим, и овде наслов делује као упозорење, чему доприноси глагол *прејити* у облику презента, употребљен у иницијалној позицији надналова:

Прети нам нови талас вируса корона

**Мали број вакцинисаних, непоштовање мера и појава делта соја
короне, који се брзо шири, главни су разлози страха стручњака од
поновног удара „невидљивог непријатеља”**

Брзо ширење делта соја вируса корона, непоштовање епидемиолошких мера и низак степен вакцинисаних грађана погодују ситуацији да већ крајем лета или почетком јесени имамо нови талас оболевања од ковида 19. Нови талас вируса корона биће неминован уколико се до краја лета не буде вакцинисало још грађана, а болнице полако спремају стратегију да већ у септембру могу поново да се претворе у ковид центре. У Србији је до сада око 45% грађана примило прву дозу цевива против ковида 19, а 43% је потпуно вакцинисано. Мали размак између процената вакцинисаних доказ је да је вакцинација успорена, сматрају стручњаци.

[...] Државни секретар у Министарству здравља, упозорио је јуче да су се грађани претерано опустили и да многи сматрају да је вирус корона прошлост, иако је он и даље ту. Рекао је да је добро што су мере релаксирани, јер смо годину и по дана били под пресијом и на ивици издржљивости, али и да је нови талас ковида 19 неизбежан на јесен, ако не и раније.

Епидемиолог др Лела Илић каже да је делта сој присутан код 95% оболелих од ковида 19 у Великој Британији, да се невероватно брзо шири Европом и САД, као и да је врло вероватно да ће ускоро бити доминантан и у Србији. Да је више људи вакцинисано, око 86%, како су израчунали стручњаци, било какав сој да се појави – не би могао да направи велики проблем. [...]

У поднаслову се јавља реч *сйрах*, а посебно је упечатљив лексички спој *удар „невидљивог нейријатеља”* – који сугерише једну групу концептуланих метафора карактеристичних за пандемију ковида, а то су ратне метафоре.

Уочљиве су одлике бирократског језика: (1) веома обимне реченице; (2) набрајање – остварено обимним координативним синтаксичким конструкцијама (*Брзо ширење делта соја вируса корона, нейроштовање епидемиолошких мера и низак степен вакцинисаних грађана*); (3) понављање (*висрус корона; ковид 19; нови талас*); (4) номинализација – уочава се у употреби глаголских именица уместо глагола у личном глаголском облику, а његова елиминација доводи до кондензације реченице (*ширење делта соја; нейроштовање мера*); (5) пасивне конструкције – реализоване партиципским и рефлексивним пасивом (*ако се не буде вакцинисало још грађана; да је више људи вакцинисано*). Све наведене одлике смањују читљивост текста и читаоцу отежавају праћење информација.

Употребљавају се неидиоматизовани и идиоматизовани изрази из разговорног језика (*прејерано се ојусиши, биши пој пресијом, биши на ивици издржљивости, најравнији велики проблем*). Затим, ту је и поједностављени начин изражавања као у разговорном језику (*Многи сматрају да је вирус корона прошлости, иако је он и даље ту*).

Следећа два примера јесу текстови који показују како различити медији на различите начине извештавају о истом догађају. Први текст је неутралнији, делује релативно смирујуће, а говори о узроцима и начину испољавања болести (лист *Политика*). Други је експресивнији, делује узнемирујуће, а доноси забрињавајуће податке о појави нове болести у многим државама света и о узрасту оболеле деце, уз истицање да су претходно била здрава (лист *Блиц*).

Први текст почиње објективнијим тоном и охрабрујућом информацјом да се дете осећа добро. Већи део лексике има неутралну семантику:

Није познат узрок оштећења јетре код деветогодишњака Да ли је реч о новом типу хепатитиса потврдиће анализе

Деветогодишњи дечак за којег се сумња да је оболео од новог типа хепатитиса осећа се добро, али је његова јетра у тешком стању, јавили су београдски медији. Он се од пре два дана налази на Институту за мајку и дете „Др Вукан Чупић” где лекари утврђују да ли је реч о новој болести и разматрају могућности лечења, будући да терапијски протокол још не постоји. Како је речено у овој установи, лекаре забрињава чињеница да се код 10% младих пацијената јетра не опорави.

Инфектолог Драган Делић указује да није реч о мистериозном хепатитису, како се помиње у јавности, већ о акутном хепатитису који представља акутно запаљење јетре праћено оштећењем њених ћелија. Делић наводи да јетру могу оштетити вируси и да узрок оштећења могу бити и аутоимуне и метаболичке болести. [...]

– Бројни узроци могу довести до акутног оштећења јетре, а овај који сада узрокује болест код деце је још непознат – казао је Делић.
Он је додао да постоји сумња да је реч о аденовирусу и подсетио да се тај вирус преноси капљичним путем, али и путем воде, у базену. [...]

Насловни блок другог текста знатно је обимнији, поједини делови су истакнути великим словима. Од три насловна исказа – два се завршавају узвичником, а један упитником и узвичником:

NOVA BOLEST JETRE koja napada samo decu širi se svetom, jedna stvar posebno zabrinjava! OPAKI VIRUS stigao i u Srbiju, nije isključena ni veza sa koronom?!

Misteriozni hepatitis od kojeg, za sada, obolevaju samo deca, širi se planetom, baš kao i strah od nove epidemije, a kako trenutno stoje stvari jedan slučaj registrovan je i u Srbiji!

Kao grom iz vedra neba odjeknula je vest da se u Beogradu ispituje slučaj kod deteta za koje se sumnja da ima akutni hepatitis nepoznatog porekla.

Dečak star devet godina, koji od juče leži u Institutu za majku i dete „Dr Vukan Čupić” u Beogradu, oseća se dobro, ali njegova jetra je u teškom stanju, zbog čega će ostati u bolnici na posmatranjima kako bi lekari utvrdili da li je dijagnoza bolesti novi tip hepatitisa i kako bi pokušali da mu pomognu, jer protokol o lečenju još ne postoji.

– Kod nas na odeljenju leži pacijent, dečak koji ima devet godina, sa simptomima koji ukazuju na novi tip hepatitisa. [...] Ne žali se na bolove, ali je njegova jetra u teškom i lošem stanju i zabrinjava nas to što se kod 10% malih pacijenata jetra ne oporavi – kaže dr Dragan Prokić.

[...] Ono što posebno zabrinjava je da je skoro svakom desetom pacijentu bila potrebna transplantacija jetre, te da su već registrovana i četiri smrtna slučaja od kojih tri u Indoneziji. [...] Velika većina obolelih su deca do 10 godina starosti, najstariji pacijent ima 16 godina, a najviše je onih do pet godina starosti. Većina stručnjaka se slaže da je reč o nekom obliku hepatitisa, iako niko od mališana nije bio pozitivan ni na jednu od poznatih vrsta, baš kao što niko od njih nije imao nijednu drugu poznatu bolest, odnosno deca su bila potpuno zdrava!

Други текст почиње фразеомом *као гром из ведра неба* и глаголом *одјекнути*, а информативно тежиште је на узнемирујућој појави дечјег обољења непознатог порекла. На емоције читалаца делују изрази *мали пацијенти*, *малишани*, у *тешком и лошем стању*, *посебно забрињава*. Последња реченица је екскламативна, чиме се додатно појчава експресивност овог текста.

Након разматрања примера навешћемо опште методичке препоруке за укључивање језичких компетенција у развој медијског образовања. Активности намењене ученицима/студентима треба осмислити тако да се

обраћа пажња на језичка средстава која имају било коју врсту неповољног ефекта: (1) смањују читљивост и разумљивост текста; (2) отежавају проналажење и селекцију информација; (3) збуњују и узнемиравају читаоца; (4) скривено или отворено подстичу и појачавају страх.

Аналитичко-синтетички наставни приступ медијском тексту преваходно подразумева активности рецептивног и трансформативног типа, а усмерен је на јачање критичке свести у тумачењу медијских садржаја. Поред тога, у настави треба примењивати активности продуктивног типа. Наиме, интернет омогућава сваком појединцу да креира сопствену поруку и пошаље великом броју прималаца, стога је потребно да појединац влада и језичким компетенцијама и високим ступњем етичке свести. Ученике и студенте треба оспособити да све (не само осетљиве) садржаје обликују неутралним језичким средствима и умереним тоном, уз уважавање моралних принципа, који су посебно значајни у измењеним друштвеним контекстима.

5. Закључак

Језичка писменост има висок образовни потенцијал као чинилац који потпомаже развој медијских знања и вештина на различитим нивоима образовања. Искуства у праћењу информација у медијима стечена током пандемије ковида представљају основу за унапређивање медијских компетенција у осетљивим друштвеним контекстима уопште (који се могу појавити у будућности).

Долази се до следећих импликација за образовну праксу:

(а) Наставне активности за унапређивање медијских знања и вештина помоћу језичких компетенција – (1) могу се примењивати у свим средњим школама на часовима матерњег и страног језика, (2) а у гимназији се, поред тога, могу применити и на изборном програму *Језик, медији и култура*.

(б) На универзитетском нивоу погодно је ако у конкретном студијском програму постоји посебан (обавезни или изборни) наставни предмет намењен стицању медијских компетенција. Ако не постоји, онда треба користити друге могућности – (1) на нефилолошким групама погодни су предмети намењени садржајима из функционалне писмености и језичке културе, (2) док су на филолошким групама погодни предмети којима припадају садржаји из лексикологије, синтаксе, стандарнојезичке норме, језичке културе, лектуре, функционалне стилистике, анализе дискурса.

(в) У настави треба реализовати рецептивне и продуктивне активности ученика/студената – (1) аналитичко-синтетички приступ медијском тексту

(на реалним примерима из медија), уз проналажење погоднијих језичких форми за преношење осетљивог садржаја (у односу на форме које постоје у анализираном тексту), (2) затим, језичко обликовање осетљивих садржаја применом стилски неутралног начина изражавања, уз дискусију о томе колико је то успешно остварено.

Појединац у савременом друштву не може променити начин извештавања у медијима, али може покушати да себе заштити од неповољних утицаја медија у измењеним (кризним и уопште осетљивим) друштвеним контекстима. То ће постићи ослањајући се на стечене медијске компетенције, уз настојање да, према концепту целоживотног учења, континуирано унапређује своју медијску писменост. Значајно је да се на свим нивоима формалног образовања обезбеди да ученици и студенти континуирано развијају медијска знања и вештине, у чему посебну улогу има језичка писменост.

Коришћена литература

- Безданов Гостимир, Светлана. 2008. „Медијска писменост за средње школе”. *Књига за медије – медији за књигу*. Београд: Сlio, 173–187.
- Вељковић Станковић, Драгана, Ивана Ђорђевић. 2018. „Писменост новог доба из перспективе будућих васпитача и наставника”. *Примењена лингвистика* 19, 7–22.
- Вучковић, Јелена. 2021. „Дигитални медији и медијско законодавство Републике Србије”. *Зборник радова Правног факултета у Нишу* LX/92, 95–217.
- Ђукић Живадиновић, Татјана, Ивана Стаменковић. 2021. „Медијско образовање и информисање о пандемији корона вируса”. *Узданица* XVIII/2, 205–221.
- Јаневска, Тамара. 2020. „Лингвистичка (само)изолација: идеолошки аспекти новинског дискурса”. *Узданица* XVII/2, 111–121.
- Јовановић, Владан. 2020. „О називу једног вируса”. *Језик данас* XVI/15, 1–4.
- Јовановић, Ивана. 2019. *Лингвистика и стилска медијолошких родова и врста*. Београд: Јасен.
- Јовановић, Јелена. 2010. *Лингвистика и стилска новинског умећа: језичке и стилске особине новинарства*. Београд: Јасен.
- Кецман, Виолета. 2020. „Европска агенда медијске писмености”. *Напредак* I/2, 65–78.
- Марковић, Јордана. 2021. „Улазак короне у српски језички систем”. *Исходишта* 7, 162–176.
- Милутиновић, Ирина. 2020. „Информациона политика у време пандемије вируса Ковид 19 у Србији”. *Политичка ревија* 64/2, 243–263.
- Митровић, Милица. 2010. *Писменост и образовање: перцепције Нових студија писмености*. Београд: Филозофски факултет.

- Мишић Илић, Биљана, Ана Крстић. 2021. „Деагентизација у изјавама Кризног штаба поводом пандемије вируса ковид-19 у Србији”. *Српски језик* XXVI/1–2, 89–109.
- Николић, Марина. 2021. „Речник појмова из периода епидемије ковида”. *Преводилац* XL/1–2, 17–30.
- Николић, Марина, Светлана Слијепчевић Бјеливук. *Речник појмова из периода епидемије ковида*, Београд: Институт за српски језик САНУ, 2020. <http://www.isj.sanu.ac.rs/recnik-pojmova/>. [Приступано 26. 05. 2022]
- Николић, Марина, Светлана Слијепчевић Бјеливук, Слободан Новокмет. 2021. „Нове речи у српском јавном дискурсу као последица пандемије ковида 19”. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* LI, 365–390.
- Николић, Милка. 2020. „Средњошколска настава српског језика и медијска писменост”. *Књижевност и језик* LXVII/2, 365–377.
- Слијепчевић Бјеливук, Светлана, Марина Николић. 2021. „Јавни дискурс у периоду епидемије ковида”. *Српски језик* XXVI/1–2, 253–267.
- Слијепчевић Бјеливук, Светлана, Марина Николић. *Речник ковида (тематски и асоцијативни)*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Нови Сад: Прометеј, 2022.
- Слијепчевић Бјеливук, Светлана. 2022. „О правописним питањима у епидемији ковида”. *Књижевност и језик* LXIX/1, 85–96.
- Субановић, Катарина. 2021. „Критичка анализа дискурса о вирусу ковид 19 у српским медијима”. *Узданица* XVIII/2, 223–236.
- Тошовић, Бранко. 2002. *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.
- Тривић, Драгица, Јелена Стевановић. 2012. „Језичка и научна писменост предуслов за ефикасно учење”. *Савременост, иницијатива и сарадња: Импликације за образовну праксу*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 159–185.

*

- Ђордан, Андријана, Санја Марић Месаровић. 2020. „Језик у доба пандемије ковида-19: терминолошка решења у српском и шпанском језику”. *Комunikacija i kultura online* XI/11, 51–69.
- Ђорђевић Белић, Смиљана. 2021. „COVID-19 у Србији између приватног и јавног: наративи о болести и боловању и биокommunikabilni модели”. *Narodna umjetnost* 58/1, 41–64.
- Pojmovnik koronavirusa*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2020. <https://jezik.hr/koronavirus>. [Приступано 14. 05. 2022]
- Клаћар, Бојан и др. 2021. *Nova pismenost. Medijski trendovi. Srbija 2021*. <https://www.novapismenost.propulsion.one/wp-content/uploads/2022/04/MEDIJSKI-TRENDOVI-U-SRBIJI-2021.pdf>. [Приступано 12. 05. 2022]
- Кликовач, Душка. 2008. *Језик и моћ: огледи из sociolingvistike i stilistike*. Београд: Библиотека XX век.
- Милivojeвић, Снежана, Дanka Нinkовић Slavнић, Снежана Bajčeta, 2020. *Informisanje u digitalnom okruženju u Srbiji*. <https://safejournalists.net/resources1/informisanje-u-digitalnom-okruzenju-u-srbiji/?lang=sr>. [Приступано 26. 05. 2022]

- Milutinović, Irina. 2020. „Politička instrumentalizacija medijskog diskursa o pandemiji kovid 19 u Srbiji: izveštavanje i normativni aspekt”. *Političke perspektive* 10/2–3, 27–50.
- Orlović, Slaviša, 2020. „Pad demokratije i redukcija ljudskih prava i sloboda u vreme pandemije: slučaj Srbija”. *Politički život* 18, 81–99.
- Perkov, Bojan, Anka Kovačević. 2020. *Pandemija i digitalna prava. Jugoistočna Evropa*. <https://www.sharefoundation.info/wp-content/uploads/SEE-digitalna-prava-i-Covid-19-WP-srpski-1.pdf>. [Pristupano 10. 05. 2022]
- Silaski, Nadezda, Tatjana Djurovic. 2022. „From an invisible enemy to a football match with the virus: Adjusting the COVID-19 pandemic metaphors to political agendas in Serbian public discourse”. *Pandemic and Crisis Discourse: Communicating COVID-19 and Public Health Strategy*. London: Bloomsbury, 271–284.
- Štrkalj Despot, Kristina. 2020. „Kako koronavirus mijenja jezik kojim govorimo (i mislimo)?”. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika* 7/2, 1–7.

LANGUAGE LITERACY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

The subject of our interest is the educational role of language literacy in developing media knowledge and skills. The acquisition of media literacy in Serbian linguistics has been receiving attention for more than a decade. Therefore, this topic is not new in efforts to improve education. The novelty, conditionally speaking, is the perception of media competences in the changed social context that appeared due to the pandemic (in the last two years). The pandemic has led to the emergence of specific features in public discourse. Linguists all over the world are studying these language changes and there are already numerous scientific studies about it. On this occasion, we will not primarily deal with linguistic phenomena from the time of the pandemic, but we will look at experiences in interpreting media content that have been gained in sensitive social situations, such as in the last two years, as a possible support for future similar situations. The aim of this discussion is: (1) to examine the educational potential of language literacy as a factor that can improve media literacy at different levels of education (primarily at the high school and university level); (2) and to come up with educational recommendations for teaching subjects where media competences can be developed through the application of language knowledge and skills. We take into account the scientific results of existing linguistic and extra-linguistic research on media discourse (and public speech in general) carried out during the pandemic. Particularly useful are scientific studies that show how much and how media education was helpful during the pandemic when finding, selecting and evaluating information. We conducted research on a corpus of electronic editions of daily newspapers in order to gain an insight into language resources that can be considered in teaching and to select striking examples of language didactic texts. We chose the electronic form of daily newspapers because it is more accessible to pupils and students and corresponds to their habits of finding out information using the Internet. As sources, we used two daily newspapers in Serbia – one with a long tradition and the other more recent. Teaching activities for improving media education using language knowledge and skills can be applied in high school in language classes and in optional subjects. When it comes to university education, it is convenient if there is a special (compulsory or optional) subject aimed at acquiring media competences. If there is no such subject, subjects intended for functional literacy and language culture can be used.

Емил Ниами

eniami@ukim.edu.mk

Руски центар при УКИМ

УЛОГАТА НА СОВРЕМЕНАТА МУЗИКА ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО СТРАНСКИ ЈАЗИК (ПРЕКУ ПРИМЕРИ ОД НАСТАВАТА ПО РУСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ)

Голем број луѓе сакаат да слушаат музика, а тоа особено се однесува на младите. За нив песната може да послужи како нешто што ги релаксира. Музиката што ја сакаме може да нè смири, да нè направи тажни или, пак, да ни даде сила и волја. Неретко постојат и такви моменти кога луѓето можат да искористат и делови од песната во својот секојдневен говор.

Дидактичкиот спој на јазикот со музиката е мошне ефикасен, а овој факт е повеќекратно потврден и во текот на различни експерименти. Јазикот и музиката се, всушност, два различни начини на човековата комуникација и на неговото самоизразување. Токму поради тоа и музичкото и јазичното обучување се мошне слични.

Мотивацијата и интересите на учениците и на студентите се основните фактори при изучувањето на кој било странски јазик. Токму музиката и песните во голема мера го зголемуваат интересот кај учениците и, следствено, способноста за усвојувањето на материјалот.

Знаеме дека постојат песни што се специјално создадени за изучувањето странски јазици, но во реалниот живот современите млади луѓе не ги прифаќаат, зашто ги сметаат за здодевни, вештачки и, во голема мера, еднообразни.

Статијата се занимава со идеи што можат да бидат и предмет на подлабока дискусија, а кои во практиката се покажале како ефикасни при изучувањето странски јазици со помош на музиката, преку примери од наставата по руски јазик како странски.

Клучни зборови: странски јазик, музика, нови зборови, методика, настава

Изучувањето странски јазик претставува предизвик како за оној што учи така и за оној што подучува, односно за наставникот. Во добата на информациски технологии, на глобализација, на постојана трка со времето, наставникот врз себе презема одговорност на своите ученици материјалата да им ја презентира и да им ја приближи на што поприфатлив и посовремен начин, кој кореспондира со современиот начин на живеење, а сè со цел успешно усвојување на материјалот.

Уште одамна при изучувањето странски јазик се користат различни дополнителни материјали што го надополнуваат материјалот од учебниците. Најпрво тоа беа различни нагледни материјали од типот на слики, фотографии, постери, потоа на помош дојдоа носачите на звук – плочите и касетите, па видеокасетите, а некаде кон крајот на минатиот и почетокот на овој век како прилог на учебниците се појавија компакт-диските и ДВД. Со технолошкиот прогрес и со развојот на интернетот, на помош дојдоа и различни материјали, како што се игри, сложувалки, квизови итн. Користењето на ваквите материјали, секако, ја прави наставата по странски јазик поразнообразна, поисполнета, особено кога станува збор за работа со деца. Секако, наставникот кон материјалите треба да се однесува селективно и да ги користи умерено, зашто тие, всушност, треба да помогнат при изучувањето на јазикот, да претставуваат поинаков начин за претставување определена наставна единица, но не и да доведат до апсурд, при што наставата би се претворила во бесцелна игра со која се нуди само забава, а не и совладување на наставната единица.

Музиката уште одамна е позната како средство што доаѓа на помош при изучувањето јазик воопшто, без разлика дали станува збор за мајчиниот или за некој странски јазик. Во многу учебници за јазик, печатени уште пред векови, постојат текстови за песни што се пееле, со или без музичка придружба. Оваа традиција продолжува до денешен ден и активно се користи, особено при изучувањето странски јазик. Во оваа статија ќе ги прикажеме сопствените согледување за ползата од користењето на музиката при изучувањето странски јазик, како и искуствата стекнати со долгогодишната работа во сегментот на рускиот јазик како странски.

Музиката не претставува само начин за опуштање по напорниот работен или училиштен ден, таа не е само забава или фон за секојдневните работи што ги извршуваме, ами претставува начин за побрзо и полесно изучување странски јазик. Таканаречениот „ефект на Моцарт“ е само еден од научно докажаните факти со кој се зголемува ефективностата на интелектуалната работа, се поттикнува креативниот процес, а исто така, се придонесува за подобра концентрација. Рускиот писател, психотерапевт и психијатар Владимир Леви смета дека музиката е едно од најефикасните средства за влијание врз чувствата и емоциите на учениците, која претставува најсилен психолошки надразнител, кој проникнува во тајните длабочини на свеста (Леви 2000: 14).

Во оваа насока е и констатацијата на Блел и Хелвиг дека музиката е најефикасен начин за влијание врз психоемоционалната состојба на ученикот, „кој остава трага во културната свест, дразнејќи ја креативноста

и предизвикувајќи индивидуални јазични реакции“ (Blell, Hellwig 1996: 385). Авторите izdelуваат седум основни функции што ги спојуваат музиката и странските јазици:

- емоционална (музиката предизвикува чувства);
- когнитивна (музиката придонесува за подобрување на мисловниот процес);
- физиолошка (музиката придонесува кон помнењето);
- социјално-психолошка (музиката ја засилува динамиката во групата);
- функција на неосознаено учење (сложените јазични структури се учат на потсвесно ниво);
- психохигиенска (музиката придонесува за релаксирање и за растоварување);
- комуникативна (музиката придонесува кон поактивна комуникација).

Освен овие психолошки ефекти што ги има музиката врз човекот, таа има и своја дидактичка полза при изучувањето странски јазик.

1. Музиката како средство за учење зборови во низа

Во учебниците зборовите се даваат или како дел од текст, за кој можеме да кажеме дека претставува низа поврзани зборови што ги интерпретираме најпрво со нивно визуелно восприемање, а потоа ги интерпретираме, или, пак, како дел од речник по определен текст, лекција или на крајот од учебникот. Разликувањето зборови во низа, односно при изговарањето, не е едноставна задача. Ученикот преку читање текст самиот ги препознава зборовите преку визуализација, со што се постигнува првото ниво на препознавање при говор. Второто ниво е кога зборовите во низа ги изговара (или ги чита) наставникот или некој друг ученик од групата. Во оваа фаза доаѓа до адаптација, односно навикнување на говорот на определена, односно на многу мала група луѓе. За постигнување на третото ниво потребно е ученикот да ги препознае зборовите во низа, односно во говор, кога тие се изговорени од непознат зборуваач. Музиката во оваа насока е од голема полза, со оглед на тоа што преку неа може да се научи како тоа го прави некој друг, обично роден говорител, а сето тоа проследено со пријатна заднина.

2. Усвојување на мелодиката на странскиот јазик

Мелодиката на странскиот јазик е исто така мошне важна компонента при изучувањето на странскиот јазик. Истражувањата покажуваат дека луѓето што слушале музика на некој странски јазик пред да започнат да го учат, имаат многу поголем успех при неговото усвојување за разлика од оние што за првпат се среќаваат со него. Слушањето музика на странски јазик помага при усвојувањето на неговата мелодика, особено што песната може да се повтори неколку пати, така што ученикот има можност на несвесно ниво да ја прифати мелодиката.

3. Правилна интонација

Со оглед на тоа што песната што ја слушаат учениците ја исполнуваат родени говорители, тие имаат можност уште на основното ниво да се запознаат со интонацијата. Ова е мошне важно при комуникацискиот чин, со оглед на тоа што секој јазик поседува свој начин на интонирање (во некои јазици тоа е дури и пресуден елемент), така што изворната интонација може по автоматски пат да биде усвоена од страна на учениците.

4. Разговорната лексика како важен елемент

Во најголемиот број учебници за странски јазик најчесто се среќава лексика што му припаѓа на стандардниот јазик. Ова, од една страна, е добра придобивка, со оглед на тоа што учениците можат слободно да читаат белетристика, да се информираат од медиумите, да читаат научна литература итн. Но, секако дека доколку се обрне внимание исклучиво на литературниот јазик, учениците нема да можат во целост да стапат во директна комуникација со обичниот говорител на јазикот што го изучуваат, кој во секојдневието користи разговорен јазик. Токму тука современата музика овозможува слушателот да се запознае со најфреквентната разговорна лексика, како и да ја совлада нејзината употреба, но исто така, и да се информира за нејзините семантички својства во различни контексти.

5. Подобрување на изговорот

Секој што започнува да учи странски јазик се стреми кон тоа неговиот изговор да биде колку што е можно поблизок до оној на носителите. Во оваа смисла, музиката е мошне погодно средство, со оглед на тоа што, како и во случајот со интонацијата, зборовите во низа ги слушаме од роден говорител. Секако, тука напомош можат да дојдат и аудиокнигите,

каде што, исто така, слушаме изговор од страна на роден говорител (па, згора на тоа, и професионален презентер или, пак, актер), но со помош на музиката оваа задача се решава мошне полесно. Доволно добар пример за тоа е што, доколку почнете да пеете, акцентот се забележува многу помалку одошто кога зборувате, односно кога читате текст. Всушност, тука станува збор за својството на музиката да му дава ритам на вашиот говор.

6. Запознавање со културата на јазикот што се изучува

Музиката претставува и мошне интересен извор на знаења што се однесува до културата на народот (народите) што го зборуваат јазикот кој се изучува. Доколку внимателно ги слушнете песните што сте ги избрале, ќе дојдете до информации за тоа како тие луѓе (родените говорители) размислуваат, што и на кој начин чувствуваат, како изразуваат определени емоции, кои елементи од живеењето се важни, но исто така, може да се дојде и до определени знаења за историјата, за географијата и за многу други елементи што овозможуваат да се спознае културата, а тоа е од особено значење за изучувањето странски јазик.

Откако ги согледаваме придобивките од користењето на музиката во наставата по странски јазик, потребно е и да укажеме на неколку практични работи што се мошне важни доколку решиме да го вклучиме овој метод во наставата. Според искуството при работата со слушателите на бесплатните курсеви по руски јазик на Рускиот центар при УКИМ, установивме неколку важни елементи.

1. Изборот на музиката

Врз изборот на музика влијаат неколку фактори. Првиот и основен фактот е возраста на учениците. Во врска со ова мораме да земеме предвид каква песна ќе избереме, имајќи предвид дека, доколку станува збор за деца од претшколска возраст или од почетните одделенија, лексиката треба да биде поедноставна, песната да биде поведра, помелодична, односно да соодветствува на нивното ниво на јазични компетенции. Во спротивно, ќе се соочиме со незадоволство што се засновува на неразбирање, на тешкотии во слушањето, а доколку станува збор за помеланхоличен жанр, можеме да предизвикаме тажни чувства, што секако, е непожелно кај учениците од оваа возрасна група. Наспроти нив, доколку учениците се повозрасни, секако дека треба да се потпреме на фактот дека нивните јазични компе-

тенции се повисоки, па со тоа изборот на песни со наивен текст може да предизвика подбивање и одбивање за учество во „детски игри“.

Кога ќе решиме дека сакаме да користиме музика во наставата, треба да го користиме индивидуалниот пристап. Во таа смисла, мораме да бидеме запознаени со интересот на секој ученик одделно, со тоа каква музика го интересира, кој е неговиот музички стил. Доколку го превидиме овој фактор, ризикуваме ученикот да не биде заинтересиран и да ја изврши задачата неволно или воопшто да не ја изучи, имајќи предвид дека тој не се идентификува со музиката што му е „наметната“.

При изборот на музиката, секако, треба да го земеме превид и познавањето на странскиот јазик што го изучуваат учениците. Ова, сепак, не значи дека сета лексика и сите граматички елементи треба да бидат веќе изучени. Напротив, треба да пронајдеме таква песна во која ќе има и непозната лексика и проблематични, спорни или непознати граматички елементи, зашто тоа е, всушност, и една од целите на користење на овој метод – совладување нови знаења. Секако, оваа компонента треба да биде дозирана и да биде добро обмислена.

Истовремено, кога решаваме каква песна ќе вклучиме во наставата, треба да го имаме на ум и факторот сензибилност. Познавањето на ученикот, што секако, е една од задачите на секој наставник, е мошне важна, со оглед на тоа што со примената на овој дидактички приод не би сакале да повредиме нечији чувства или, пак, да предизвикаме чувство на отфрленост и револт кај некој поединец.

2. Избор на носач

Во денешни услови наставникот има голема слобода во изборот на носач на звук, со оглед на тоа што се достапни голем број. Секако, најпрво треба да се увиди кои се техничките можности, па врз основа на тоа и да се изврши изборот. Нашата практика покажува дека најефикасен и најефектен носител се видеоспотовите што можат да се најдат на различни платформи како што се Јутјуб, Вимео или Дејливидео. Сепак, тука постои извесна задршка, со оглед на тоа што се вклучува и визуелниот елемент, кој може да претставува пречка при восприемањето.

3. Вклучување на музиката во наставата

Откако е направена солидна подготовката, може да се каже дека вклучувањето на музиката во наставата е делот што е најлесен за реализација.

Во овој дел потребно е и учениците и наставникот да се препуштат на уживањето во музиката.

Нашата практика покажува дека најпрво е потребно да се кажат неколку воведни фрази со кои ќе ги запознаеме учениците со песната, жанрот и со пејачот, односно со групата. Кај учениците од повозрасната категорија практикуваме и кратко објаснување за дидактичкиот момент, односно зошто сме ја избрале токму таа песна.

Следната фаза е слушањето. Практиката покажува дека се потребни неколку слушања. Првото слушање е воведно, односно со него учениците се запознаваат не само со лексиката ами добиваат и целосна претстава за песната: ритмот, гласот на изведувачот, мелодиката, јачината на звукот, стилот итн. По првото слушање и по кусиот разговор, пожелно е да извршиме „дисекција“ на самата песна, односно да ја разложиме на разбирливи парчиња, во која учениците со помош на наставникот ќе ги разгледаат нејзините составни делови. Оваа фаза е мошне важна, зашто во неа наставникот ги дава сите лексички, граматички и стилистички објаснувања.

По оваа фаза следува делот на учење на песната. Во овој дел пожелно е да се вклучи и веќе испечатен текст од песната, а тоа е мошне едноставна работа, зашто за најголемиот број песни текстовите лесни можат да се најдат на интернет и со едноставно копирање учениците ќе го имаат пред себе. Истовременото читање и пеење кај учениците создава чувство на сигурност, при што тие многу полесно ги совладуваат новите елементи. Потоа може да следуваат неколку повторувања, но тоа треба да биде дозирано, односно не треба да претставува оптоварување за учениците или, пак, да им стане здодевно.

4. Интерпретација на песната

Крајната цел на користењето на музиката во наставата е интерпретацијата на текстот. Наставникот го отвора „подиумот“ за разговор во врска со песната. Учениците се произнесуваат, поставуваат прашања, полемизираат. Овој дел е пожелно да се одвива на странскиот јазик, но треба да се има на ум дека тоа може да доведе и до пасивизирање на учениците, доколку тие не се чувствуваат доволно сигурни или доколку немаат јазични компетенции за изразување. Настојувањето на користење на странскиот јазик во целост може да доведе и до разнишување на довербата на ученикот во сопственото знаење, така што не треба да се доведеме до ситуација тој да дава отпор, туку треба да се чувствува удобно. Затоа користењето на мајчиниот јазик не треба да го исклучиме,

туку е потребно да ги слушнеме учениците што мислат тие за песната, за текстот, кои се нивните дилеми, проблеми, нештата со кои се соочуваат при разбирањето, при изговорот итн.

Како што и самите можеме да увидиме, користењето на музиката во наставата по странски јазик може да даде позитивни резултати, но во исто време, и да ја разбие монотоноста на часовите. Сепак, овој пристап не треба да биде примарен и треба да се вклучува во наставата повремено и со однапред определена динамика.

Користена литература

Кирилица

- Леви В. Вопросы психобиологии музыки. \ \ Советская музыка № 8, с. 13-19, 2000
- Насибулина, Т. В. Использование музыки и песен как учебного материала на начальном этапе обучения английскому языку / доступно на: festival.1september.ru/authors/100-568-240/
- Никитенко З. Н., Осиянова О. М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников // ИЯ в школе.-1994.-№ 5.)
- Осипова, Е. С. Песня как методическое средство в обучении английскому языку, Молодой ученый, 2015, № 10.1 (90.1), с. 28-30.
- Рябова Н.М. Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 1996. – 20 с.
- Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г., Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультуризма: нравственный аспект. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 221. № 1. С. 228-231.
- Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Учебное пособие, Казань, 2011. 129 с.
- Хусаинова А.Т., Фахрутдинова А.В. Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка. // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. 2014. № 3. с.328-332.

Латиница

- Blell G., Hellwig.K. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. — Frankfurt/M., 1996
- Brancroft., Suggestopedia and language acquisition. Variations on a theme. Amsterdam: Gordon & Breach Publishers, 1999.
- British Council. Songs for kids. / доступно на: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs>.

- Chobert, J., & Besson, M., Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain Sciences* 3.2, 2016, 923-940.
- de Groot, A. M. B., Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning* 56.3, 463-506.
- Degrave P., Music in the Foreign Language Classroom: How and Why?, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 10, No. 3, pp. 412-420, May 2019
- Dolean, D. D., & Dolean, I., The Impact of Teaching Songs on Foreign Language Classroom Anxiety. *Philologica Jassyensia* 10, 513-518.
- Dolean, D. D., The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research* 20.5, 638-653.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Kanel, K., Teaching with Music: A Comparison of Conventional Listening Exercises with Pop Song Gap-fill Exercises. *JALT Journal*, 19.2, 217-234, 1997

РОЛЬ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Большое количество людей любят слушать музыку, особенно в подростковом возрасте. Для них песня может служить как релаксатор. Музыка, которую мы любим, может сделать нас спокойнее, печальней или дать нам силу и волю. Не редкость и те моменты, когда люди могут использовать некоторые строчки из песен в своей речи. Дидактическое сочетание языка с музыкой является очень эффективным, и это факт был неоднократно подтвержден в ходе различных экспериментов. Язык и музыка представляют собой два пути человеческого общения и самовыражения. По этой причине методы обучения музыке и языку очень похожи. Мотивация и интересы учеников и студентов – основные факторы в изучении любого иностранного языка. Именно музыка и песни в большей мере повышают интерес учащихся и, следовательно, способность к усвоению материала. Мы знаем что, существуют песни, которые были созданы специально для изучения иностранных языков, но в жизни современной молодежи они не прижились, потому что были скучны, искусственны и, в большинстве своем, однообразны. Роль песни очень многогранна. Песни могут помогать в формировании грамматических, лексических, фонетических навыков. В них используются различные полезные для общения речевые конструкции, стройные согласуемые звуки и слова, которые помогают улучшить устную речь обучающихся. Песни служат для расширения лексического запаса, так как включают в себя новые слова и выражения. Знакомая лексика встречается в новом контексте, что способствует развитию языковой догадки, ассоциативных связей. Там также часто встречается стилистические средства выразительности, которые помогают ученикам познать специфику чужой речи и культуры. Настоящая статья предлагает некоторые идеи, которые могут стать предметом дискуссии, а которые помогают выучить иностранный язык с музыкой на примерах из обучения РКИ.

Nika Pavletić

nika.pavletic@fhs.upr.si

Univerza na Primorskem

Fakulteta za humanistične študije

IZZIVI POUČEVANJA SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA PRI GOVORCIH MAKEDONŠČINE

Prispevek se osredotoča na usvajanje slovenščine kot tujega jezika pri govornih makedonščine s poudarkom na razlikah med jezikoma, ki se pojavljajo na oblikoskladenjski ravni. Pri učenju tujega jezika učeči se izhaja iz svojega prvega, maternega jezika, ki mu služi kot osnova za usvajanje novih struktur v tujem jeziku, kar je bilo osnovno izhodišče raziskave. Testiranje je preverjalo poznavanje slovničnih struktur na oblikoslovni ravni, skladenjska analiza pa je bila zajeta pri analizi samostojno tvorjenih pisnih besedil. Pri analizi so se jasno pokazali prenosni struktur in oblik, ki so posledica vpliva prvega jezika in so obenem tudi posledica razlik med jezikoma.

Ključne besede: slovenščina kot tuji jezik, makedonščina, tuji govorniki, problematična mesta, oblikoskladenjske napake

1. Uvod

1.1 Slovenščina in makedonščina

Slovenščina in makedonščina sta južnoslovanska jezika, zato ju mnogo stvari zbližuje, saj sta imela do določene točke skupen razvoj, obenem pa ju mnogo stvari tudi oddaljuje; na ravni jezika je to ravno jezikovna tipologija, saj je makedonščina pod vplivom balkanskih neslovanskih jezikov prešla iz sintetične v analitično tipologijo (izguba sistema sklanjatev, analitično stopnjevanje pridevnikov, *da-*, *сум-* in *има-* zgradbe, postpozitivni člen itd.). Tako je makedonščina v stiku z drugimi balkanskimi jeziki razvila t. i. balkanizme (Божковска и др. 2008, 59).

Za makedonščino so značilni naslednji balkanizmi, ki obenem predstavljajo najizrazitejše razlike med slovenščino in makedonščino (Минова-Гуркова 2019, 705–706): 1. trojni postpozitivni člen (mak. *книгата* – *кигава* – *книгана*), 2. analitično stopnjevanje pridevnikov in prislovov s predpono *ио-* za primernik in *нај-* za presežnik (mak. *добар* – *иодобар* – *најдобар*; *убаво* – *иоубаво* – *најуба-*

60), 3. izguba nedoločnika in njegova zamenjava z *ga*-zgradbo ali glagolnikom (mak. *не сака да зборува – не сака зборување*), 4. tvorba glagolskih časov s členkom *ке* (mak. *ке читам, ке читав, ке сум читал*), 5. sovpad roditeljskega in dajalnika, kar se izraža z uporabo predloga *на* (mak. *Мужагадов на Марко книгата на/од Симона.*), 6. posesivni dajalnik s postpozitivnimi dajalniškimi oblikami osebnih zaimkov in povratnega osebnega zaimka (mak. *дего ми, мајка му*), 7. glagolski *има-* in *сум-*zgradbi, ki izražata rezultativnost (mak. *јаген сум – имам јагено*) in 8. podvajanje premega (tožilniškega) in nepremega (dajalniškega) objekta, ki je povezano tudi s samostalniško določnostjo (mak. *Ја видов жената.; Мужаго на Андреј*).

Te razlike med jezikoma predstavljajo izhodišče za primerjavo jezikovnih sistemov slovenščine in makedonščine na oblikoskladenjski ravni, saj so razlike med jezikoma tu najizrazitejše in »so rezultat vpliva neslovanskega okolja« (Arizankovska 2009, 31).

Kontrastivna analiza jezikov predstavlja osnovo za pričujočo raziskavo in analizo napak. Izsledki primerjave jezikovnih sistemov slovenščine in makedonščine so tako lahko uporabni tudi v praksi, saj je za učinkovito učenje in usvajanje jezika nujno obvladovanje slovnične strukture obeh jezikov, kar izpostavlja tudi L. Arizankovska (2015, 80): »Obvladovanje diferencialnih posebnosti obeh jezikov je predpogoj za uspešno usvajanje tujega jezika in usmerjanje k miselnemu procesu v procesu oblikovanja pravilnega izreka.« Raziskava in analiza temeljita ravno na diferencialnih posebnostih slovenščine in makedonščine, kar omogoča tudi boljše rezultate pri poučevanju.

1.2 Jezikovni prenos

Pri učenju sorodnih jezikov, kakor sta v tem primeru slovenščina in makedonščina, je posebej izrazit jezikovni prenos, saj si pri učenju tujega jezika običajno pomagamo s svojim prvim jezikom, zato prihaja do prenašanja elementov enega jezikovnega sistema v drug jezikovni sistem. Do negativnega jezikovnega prenosa pride takrat, ko je struktura iz prvega jezika napačno uporabljena v tujem jeziku. Pri učenju sorodnih jezikov je negativen jezikovni prenos lahko problematičen, saj je take napake zelo težko odpraviti in če jim ne posvečamo dovolj pozornosti, ostanejo trajne (Saville-Troike in Barto 2019, 39; Balažić Bulc 2004, 77–78). Glavni cilj pričujočega prispevka je take napake predstaviti in opisati, rezultati pa so uporabni v pedagoški praksi, saj omogočajo bolj usmerjeno poučevanje slovenščine za makedonske govorce.

2. Metodologija in zbiranje podatkov

V raziskavi je sodelovalo 33 študentov, rojenih govorcev makedonščine, ki se na Univerzi na Primorskem v okviru svojih študijskih programov učijo slovenščino, njihovo znanje pa je v času testiranja dosegalo raven A1/A2. Podatki so bili zbrani v študijskih letih 2019/20, 2020/21 in 2021/22. Raziskava je bila sestavljena iz dveh delov: prvi del je predstavljal test, ki je preverjal poznavanje oblikoslovne ravni (oblik in končnic) pri samostalniku, pridevniku, samostalniškem osebnem zaimku, stopnjevanju pridevnika in prislova, svojilnem pridevniku in glagolu, drugi del pa je zajemal samostojno tvorjenje besedila, na podlagi katerega so bile analizirane osnovne skladijske strukture (besedni red, skladijski prenos), v analizo pa so bile zajete tudi druge posebnosti, ki so se ob tem pokazale (raba predloga, glagolska vezljivost itd.). Testiranje je potekalo v razredu, saj smo le tako lahko zagotovili najbolj kontrolirano okolje in se izognili temu, da bi študenti uporabili slovar, spletna orodja ali koga prosili za pomoč.

V nadaljevanju prispevka so predstavljene najpogostejše napake in problematična mesta makedonskih govorcev pri učenju slovenščine kot tujega jezika na oblikoskladijski ravni. Primeri iz testa in besedil so pod zaporednimi številkami zapisani *ležeče*, znak > pa uvaža ustrezno rešitev oz. obliko. Navedeni primeri predstavljajo avtentične primere tvorcev brez kakršnega koli posega avtorice.

3. Samostalnik

Samostalnik se v slovenščini in makedonščini razlikuje v določenih slovničnih kategorijah. Oba jezika poznata moški, ženski in srednji spol, slovenščina poleg ednine in množine še dvojino. Razlike se pojavijo na slovenski strani pri razvitem sistemu sklanjatev, v makedonščini pa pri rabi zvalnika (vokativa), kategoriji določnosti s trojnim postpozitivnim členom in izražanju sklonskih odnosov z gramatikaliziranimi predlogi. Te razlike, predvsem odsotnost sistema sklanjatev in dvojine v makedonščini, makedonskim govorcem pri učenju slovenščine povzročajo težave.

Med najpogostejšimi napakami se je pojavila raba zvalnika pri nagovoru, kjer se v slovenščini uporablja imenovalnik: (1) *spoštovana profesorice* > profesorica.

Pri pregibanju določeni samostalniki v slovenščini podaljšujejo svojo osnovo, s čimer se študenti srečajo že na začetni stopnji učenja. Največ napak se je pojavilo pri podaljševanju osnove pri samostalnikih moškega in srednjega

spola: (2) *Ne maram **dežda/deža***. > dežja; (3) *Izpit bo desetega **februara***. > februarja; (4) *Vozim se s **kolom***. > kolesom.

V slovenščini za mehкими soglasniki (*c, č, ž, š, j*) zaradi sklanjatev pogosteje prihaja do preglasa *o* > *e* kot v makedonščini: (5) *Pogovarjam se z **Andrejom***. > Andrejem; (6) *Vsak dan pijem **kravjo** mleko*. > kravje.

Pod vplivom makedonščine se je kot problematično izkazalo tudi določanje spola in števila nekaterim samostalnikom; samostalnika *vrata* in *usta* sta v slovenščini srednjega spola množine, v makedonščini pa ženskega spola ednine. Problematični so tudi posamezni samostalniki, ki so v obeh jezikih formalno isti (oz. zelo podobni), vendar se razlikujejo po spolu: (7) *Vpisala sem se na **fakultet***. > fakulteto; (8) *Šli smo v **ново** kino*. > nov; (9) *Vrata **je odprta***. > so odprta.

Kot zelo problematična se je izkazala dvojina, in sicer ne samo pri samostalniku, temveč pri vseh pregibnih besednih vrstah. Ker makedonščina ne pozna dvojine, jo študenti zelo pogosto zamenjujejo z množino.

Slovenščina ima zelo razvejan sistem sklanjatev, medtem ko je makedonščina sklonila izgubila, zato se je za makedonske govorce pri rabi sklonov kot problematično izkazalo predvsem dvoje: 1. prepoznavanje sklonov, njihovih pomenov in odnosov, ki jih izražajo, ter 2. izbira ustrezne sklonske končnice. Zaradi obsega pričujočega prispevka ne bodo natančneje analizirane in predstavljene napake pri rabi sklonov, temveč bodo samo nakazana najbolj problematična mesta.

Najmanj težav so študenti imeli s prvim sklonom, tj. imenovalnikom, saj v njem samostalniki (in pridevniki) nastopajo v svoji osnovni obliki. V roditelju in dajalniku so se napake pojavile pri predložni rabi tipičnih glagolov, ki so v slovenščini sicer rabljeni nepredložno – pod vplivom makedonščine sta se največkrat pojavila predloga *na* in *od*. Za makedonske govorce je težko razumljiva tudi kategorija mobilnosti pri tožilniku, s katero se izraža smer gibanja, ter statičnost mestnika in orodnika, ki izražata lokacijo. Rabo in razlikovanje tožilnika, mestnika in orodnika otežuje tudi dejstvo, da se s tožilnikom vežejo določeni isti predlogi kakor z mestnikom in orodnikom.

4. Pridevnik

Pri pridevniku se je tako kot pri samostalniku kot najbolj problematično izkazalo sklanjanje, tj. izbira ustrezne sklonske končnice, in raba dvojine.

Slovenščina pozna posebne končnice za vse tri spole v ednini, dvojini¹ in množini, v makedonščini pa obstajajo samo v ednini, v množini makedonščina pozna samo končnico *-u* (mak. *добри мажи, добри жени, добри деца*) (Arizankovska 2010, 186–187). Uporaba pridevniške končnice *-i* v dvojini in množini se je pokazala tudi pri analizi: (10) *Teško je da se najde stanovanje ker tukaj so zelo **dragi** stanovanja.* > draga; (11) *Narediti moram tri **težki** izpiti.* > težke

4.1 Svojltni pridevnik

Za slovenščino je značilno izražanje svojine s svojltnimi pridevniki, ki imajo končnico *-ov/-ev* (sl. *Andrejev, sosedov*) za moški in srednji spol ter *-in* za ženski spol (sl. *Anin, prijateljičin*), po njih pa se v imenovalniku ednine sprašujemo z vprašalnicami *čigav, čigava, čigavo* (Toporišič 2004, 196–197). Pridevniške oblike za izražanje svojine v makedonščini formalno sicer obstajajo, vendar je izražanje svojine na ta način za makedonščino, ki je izrazito analitični jezik, skrajno netipično; svojina se v makedonščini najpogosteje izraža z ustreznim predlogom, npr. sl. *Tanjina knjiga* – mak. *книгата на/од Тања*, sl. *sosedov telefon* – mak. *телефонот на/од сосегаот* (Arizankovska 2009).

Pri rabi svojltnih pridevnikov se je pod vplivom makedonščine nekajkrat pojavilo predložno izražanje svojine: (12) *To je telefon **na Darko**.* > Darkov; (13) *Fant **od sestre** se kliče Aleksandar.* > sestrin.

Rezultati analize so pokazali, da je za makedonske govorce problematična tvorba svojltnih pridevnikov iz feminativov na *-ica*, kjer pride do premene *c* > *č* (Toporišič 2004, 196): (14) *Najboljši je **babin/babicin** recept.* > babičin.

5. Stopnjevanje pridevnika in prislova

Pri trostopenskem stopnjevanju pridevnikov in prislovov se med slovenščino in makedonščino pokaže ena izmed bistvenih strukturnih razlik. V slovenščini se pridevniki in prislovi stopnjujejo opisno s prislovoma *bolj* in *najbolj* (sl. *bolj zelen, bolj grozno*) ali z obrazili *-ji, -ši, -ejši* za pridevnik (sl. *višji, lepši, bogatejši*) in *-e* za prislov (sl. *hitreje*). Presežnik se tvori s predpono *naj-*, ki se dodaja na primernik (npr. *najbolj zelen, najlepši; najbolj grozno, najhitreje*) (Toporišič 2004, 326). V makedonščini se tako pridevnik kot prislov stopnjujeta po analitičnem modelu s predponama *ūo-* za primernik in *naj-* za presežnik, ki se dodajata na osnovno obliko (mak. *ūoubav, najlošo*) (Bojkovska i dr. 2008, 173–174).

¹ V dvojini sta obliki za ženski in srednji spol izenačeni.

Rezultati so pokazali, da imajo makedonski govorci pri stopnjevanju pridevnika in prislova težave pri: 1. izbiri načina stopnjevanja, 2. tvorbi primernika/presežnika z obrazili in 3. razlikovanju pridevnikov in prislovov.

Pri izbiri načina stopnjevanja – opisno ali z obrazili – je prišlo do napak pod vplivom prvega jezika, tj. makedonščine, ki pozna samo en način stopnjevanja in je strukturno precej oddaljen od slovenščine: (15) *Všeč mi je Koper ker je lepši in **zelenejši** od Skopje.* > bolj zelen; (16) *Želim bolj **pogosto** da grem v fitness.* > pogosteje.

V slovenščini pride pri tvorbi primernika z obrazili pri določenih pridevniki in prislovih do glasovnih sprememb ali spremembe osnove, kar makedonskim govorcem otežuje njihovo tvorbo: (17) *Imam **mladji/mladejši** brat in ima 12 leta.* > mlajšega; (18) *Naš pes je **najmahniji** v naši ulici.* > najmanjši; (19) *Poleti so dnevi **dolži/dolgejši/dolgši.*** > daljši.

Prislovi, ki so nastali iz pridevniških besed, se v slovenščini stopnjujejo z obrazilom *-e*, in se tako že po obliki ločijo od pridevnikov (Toporišič 2004, 409), medtem ko makedonščina takega razlikovanja zaradi analitičnega stopnjevanja ne pozna. Rezultati analize so pokazali, da imajo makedonski govorci težave pri razlikovanju pridevnika in prislova, saj prislovu pri stopnjevanju pogosto dodajajo pridevniška obrazila: (20) ***Najpogostejše** grem na počitnice z družino.* > najpogosteje; (21) *Hodi **hitrejše**, prosim!* > hitreje.

Pod vplivom makedonščine se je nekajkrat pojavil tudi neposreden prenos strukture, ko so študenti uporabili makedonski predponi *po-* in *naj-* z osnovno obliko pridevnika ali prislova: (22) *Kupil sem si **najnov** model telefona.* > najnovejši; (23) *Katera stavba je **najvisoka** na svetu?* > najvišja.

6. Krajevni prislov

V slovenščini je pri rabi krajevnega prislova bistvena opozicija dinamičnost – statičnost, ki jo izražata tožilnik in mestnik. Tožilnik izraža smer, po čemer se sprašujemo z vprašalnico *kam*, mestnik pa izraža mesto oz. lokacijo, po čemer se sprašujemo z vprašalnico *kje*, kar se pri krajevnih prislovih kaže v različnih oblikah za izražanje smeri premikanja in lokacije (sl. *grem domov* – *sem doma*). Makedonščina zaradi izgube sklonil takega razlikovanja ne pozna (mak. *ogam goma* – *goma cym*), zato jih makedonski govorci pogosto zamenjujejo, kar so potrdili tudi rezultati raziskave: (24) *Poleti smo dosti **ven** ker je toplo.* > zunaj; (25) *Potem sem šel **doma** in sem študiral.* > domov; (26) ***Kje** si se preselil?* > kam.

7. Zaimek

7.1 Samostalniški osebni zaimek

Izmed vseh vrst zaimkov so v makedonščini oblikovno najbolj razviti samostalniški osebni zaimki, kjer se tudi kažejo ostanki sklonov, in sicer pri t. i. oblikah za premi in nepremi predmet, pri čemer so se dolge (naglasne) oblike izenačile pri prvi in drugi osebi ednine (Бојковска и др. 2008, 177–179). V slovenščini samostalniški osebni zaimek pozna edninske, dvojsinske in množinske oblike v vseh šestih sklonih, v rodilniku, dajalniku in tožilniku pa pozna poleg naglasnih tudi naslonske oblike (Toporišič 2004, 305).

Rezultati raziskave kažejo, da je bilo najmanj napak pri osebnih zaimkih v imenovalniku, dajalniku in tožilniku ednine, kar bi lahko (delno) pripisali pozitivnemu jezikovnemu prenosu. Težavna mesta so se pokazala pri rabi dvojsinskih oblik ter rodilniku, mestniku in orodniku. Namesto rodilnika ob zanikanem objektu je bil pogosto uporabljen tožilnik. Mestnik in orodnik sta v slovenščini predložna sklona, v makedonščini pa naglasne oblike osebnih zaimkov, ki se uporabljajo s predlogi, poznajo samo eno obliko (Бојковска и др. 2008) (sln. *pri meni*, *z mano* – mak. *kaj мене*, *со мене*). Kot problematične so se izkazale tudi množinske oblike v imenovalniku, ki v slovenščini ločijo obliko po spolu (sln. *mi* – *me*, *vi* – *ve*, *oni* – *one* – *ona*), v makedonščini pa ne.

Nekaj najpogostejših napak: (27) *Dobimo se pri mene doma.* > meni; (28) *Še nikoli jo nisem jedla.* > je; (29) *Mi smo najboljše prijateljice.* > me; (30) *Ne vem, kje sta Ana in Blaž, nisem jih/ih videl.* > ju.

7.2 Navezne oblike osebnega zaimka

V slovenščini t. i. navezne oblike osebnih zaimkov v tožilniku skupaj s predlogi *na*, *po*, *za*, *čez*, *skozi*, *med*, *pred*, *nad*, *pod* in v tvorijo eno besedo (sln. *predenj*, *ponju*, *zate*) (Малџијева и др. 2009, 288). S predlogom se v makedonščini uporabljajo dolge oblike zaimkov, mak. *без него*, *со него*, *kaj него* ipd. (Бојковска и др. 2008, 179). Naveznih oblik osebnega zaimka makedonščina ne pozna in se na tem mestu uporablja dolga oblika osebnega zaimka s predlogom, npr. mak. *за мене*, *на неа*, *и́рег и́ебе*. Rezultati so pokazali, da se študenti pod vplivom prvega jezika bodisi izogibajo rabi naveznih oblik osebnega zaimka bodisi jih ne poznajo: (31) *In to je za mene zelo težko.* > zame; (32) *Darilo je za njega.* > zanj.

7.3 Svojilni zaimek

Sistem svojilnih zaimkov je formalno, z izjemo dvojine v slovenščini, v obeh jezikih prekriven. Pri rabi svojilnih zaimkov so rezultati analize pokazali dve problematični mesti: 1. raba dvojskih oblik (sln. *najin, vajin, njun*) oz. njihova zamenjava z množino in 2. izpuščanje *j* pri obliki za 3. osebo ednine moškega spola in 3. osebo množine (sln. *njegov, njihov*): (33) *Andrej je negov brat.* > *njegov*; (34) *Maja in Tina imata novo stanovanje. Všeč mi je njihovo/nihovo stanovanje.* > *njun*.

Zamenjava dvojine z množino je posledica sistemske razlike med jezikoma,² saj makedonščina ne pozna dvojine, izpust *j* pa je posledica zgodovinskega razvoja glasu *n*³ v obeh jezikih.

7.4 Vprašalni in oziralni zaimek

Slovenščina za razliko od makedonščine pozna oziralne zaimke. Samostalniška vprašalna zaimka *kdo* in *kaj* imata vzporedni obliki oziralnih zamikov s končnico *-r kdor, kar*. Oziralni pridevniški in prislovni zaimki se, tako kot samostalniški, od vprašalnih zaimkov ločijo po končnici *-r*; npr. sln. *kakršen, čigar, kjer, kamor* itd. (Малцијева и др. 2009, 288–291). V makedonščini se na tem mestu uporabljajo vprašalni zaimki, prim. sln. *Kje si? Kjer smo se dogovorili.* – mak. *Kage cu? Kage шито се договориџме.; Kdaj lahko pridem? Kadar želiš. – Kora можам га гојгам? Kora сакаам.*

Rezultati analize so pokazali, da je raba oziralnih zaimkov zaradi negativnega jezikovnega prenosa za makedonske govorce otežena: (35) *Po meni Ohrid je vse, majhno mesto, lepo mesto kje ima vse.* > *kjer*; (36) *Upam da mi se vse kaj si želim izpolni.* > *kar*.

8. Glagol

Pri glagolu je bilo najmanj težav pri usvajanju glagolskih časov, vendar takšni rezultati niso presenetljivi, saj ima makedonščina v primerjavi s slovenščino bistveno bolj razvejan sistem glagolskih časov. Kot neproblematična se je izkazala tudi kategorija glagolskega vida (razen nekaterih izjem kot npr. sln. *iti – hoditi, slišati – poslušati* ipd.), ki je v obeh jezikih v osnovi podobna. Nekoliko več težav

² Do zamenjave dvojine z množino prihaja tudi pri ostalih besednih vrstah, ki v slovenščini poznajo dvojino.

³ Do izpusta *j* prihaja v določenih primerih tudi pri ostalih besednih vrstah, kjer se *j* pojavlja v poziciji pred *e* in *i*. Praslovanski trdonebnik **n* se je v slovenščini ohranil kot mehčani *n'* <*nj*> v izglasju in v položaju pred soglasniki, pred samoglasniki pa se je razstavil v glasovno zaporedje *nj* <*nj*>, medtem ko se je v makedonščini v večini položajev ohranil kot trdonebni *n* <*н*> in otrdel v zobni *n* <*н*> pred samoglasnikoma *e, i* (Šekli 2018, 127–128).

so študenti imeli pri tvorbi glagolskih oblik in razločevanju pomena nekaterih glagolov.

Napake so se pojavile pri tvorbi osebnih glagolskih oblik iz nedoločnika, predvsem pri glagolih s pripono *-ova/-eva-*: (37) *Rad **potovam**.* > potujem; (38) *Mi **pomaga da (po)slišam** slovence kdaj se pogovarjajo.* > poslušam; (39) *Na fakulteti **bramo** različne tekste in na taj način si **zbogatim** besede.* > beremo; (40) *Pomembno je, da ničesar ne **vrečimo** stran.* > vržemo.

Pri nekaterih opisnih deležnikih na *-l* so študenti neustrezne oblike tvorili bodisi iz nedoločnika bodisi iz sedanjiške oblike: (41) *Zvečer sem **pišela** domačo nalogo.* > pisala; (42) *Veliko smo se **družili** in vsak dan smo **imali** zabavo.* > imeli; (43) *Zjutraj sem **vstanel** ob 8.* > vstal.

Pod vplivom makedonščine so se pojavile napake pri tvorbi in zanikanju glagolov *hoteti*, *imeti* in *biti*, med napačnimi odgovori pa se je pojavilo tudi ločeno zapisovanje nikalnice in glagola: (44) *Ampak zdaj **nemam** časa za fakulteta ker moram delat.* > nimam; (45) *Ti **ne si/ni si** moj prijatelj.* > nisi; (46) ***Ne hočem** priti na zabavo.* > nočem.

Slovenski preteklik oblikovno ustreza makedonskemu preteklemu nedoločnemu času oz. perfektu (mak. *минало неопрегелено време*), sln. *sem bral* – mak. *сум чииал* (Arizankovska 2010, 190). V slovenščini se pomožni glagol *biti* pojavlja pri vseh osebah in številih, medtem ko v makedonščini v tretji osebi ednine in množine izpade (sln. *je bral*, *so brali* – mak. *чииал*, *чииале*). Pri tvorbi preteklika je v 3. osebi prišlo do izpusta pomožnega glagola *biti*, kar je posledica negativnega jezikovnega prenosa iz makedonščine: (47) *Prejšno leto moji prijatelji **šli** v Grcija ali jaz nisem ker sam bil v Koper.* > so šli.

Do izpusta prostega morfema *se* je pogosto prišlo pri glagolu *učiti se*.⁴ Namreč, v slovenščini obstaja pomenska razlika med glagoloma *učiti* in *učiti se* – prvi označuje posredovanje znanja, drugi pa sprejemanje znanja (SSKJ 2014). V makedonščini takšno razlikovanje ne obstaja, saj oba pomena nosi glagol *учи*, zato je izpust prostega morfema *se* posledica negativnega jezikovnega prenosa: (48) *Sem **učila** v Makedonijo, ali nisem dosti **naučila**.* > se učila, se naučila.

Za makedonske govorce je problematično tudi pomensko razlikovanje določenih glagolov kot npr. *biti* – *imeti*, *spati* – *spiti*, *vedeti* – *znati*, *morati* – *moči*, *slišati* – *poslušati*, *iti* – *hoditi* ipd., pri čemer prihaja bodisi do tvorbe napačnih oblik bodisi do rabe v napačnem kontekstu: (49) *Zjutraj sem **spila** do*

⁴ Do izpusta prostega morfema *se* je prišlo tudi pri dovršnem glagolu *naučiti se*.

desetih. > spala; (50) *V Kopru ima puno tuje študente.* > je; (51) *Ni mi vŕeĉ to kaj moremo pisat seminarske naloge.* > moramo; (52) *Na teĉaj sem ŝla dva meseci.* > hodila.

Glagolska vezljivost je v slovenščini tesno povezana s skloni. Poleg izbire ustrezne sklonske končnice in predloga se pojavljajo napake tudi pri glagolski vezljivosti, ki kažejo, da študenti niso prepoznali izraženega sklonskega odnosa – nekateri glagoli, ki se v slovenščini vežejo, denimo, z dajalnikom, v makedonščini izražajo tožilniški odnos ipd.: (53) *Pogosto jo telefoniram.* > ji (telefonirati + komu/ĉemu); (54) *Na socialne mreže tudi sledim različne skupine.* > različnim skupinam (slediti + komu/ĉemu); (55) *Kmalu bo boŕiĉ, zelo se mu veselim.* > ga (veseliti se + koga/ĉesa).

Posebnost v slovenščini predstavljajo izrazi za glavne števnike, ki se v govoru konĉujejo na 5–99 ali s ĉistimi stoticami in tisoĉicami ter koliĉinski loĉilni ŕtevniki; pri njih imata imenovalnik in toŕilnik ŕteti predmet v rodimniku mnoŕine (Toporiŕiŕ 2004, 333), glagol pa je v tretji osebi ednine. Pri tvorbi preteklika in prihodnjika se uporablja opisni deleŕnik na -l srednjega spola ednine. Takŕnih konstrukcij makedonŕĉina ne pozna, zato je za makedonske govorce pri usvajanju slovenŕĉine posebej teŕavna – najpogostejŕe so napake pri glagolskem ŕtevilu in spolu: (56) *Veliko tuji ŕtudenti so priŕli v Slovenijo.* > je priŕlo.

9. Predlog

Raba predloga je v slovenščini tesno povezana z rabo sklonov, so pa kljub temu pri rabi predlogov v slovenščini in makedonščini tako pomenske kot strukturne razlike, vendar je to zelo obseŕna tema, zato so v nadaljevanju predstavljene samo najosnovnejŕe razlike in najpogostejŕe napake makedonskih govorcev.

Predlog *na* se v makedonščini bistveno pogostejŕe uporablja kot v slovenščini, saj izraŕa pomene rodimnika⁵ pri: izraŕanju svojine (sln. *razstava Pabla Picassa* – mak. *изложбаѿа на Пабло Пикасо*), datuma na vpraŕanje *kdaj* (sln. *prvega maja* – mak. *на ѿрви мај*) in rezultatu nominalizacije (sln. *muzej prve svetovne vojne* – mak. *музејоѿ на Прваѿа свеѿѿска војна*). Predlog *na* se v makedonščini pojavlja tudi pri nekaterih glagolih, ki so v slovenščini v rodimniku rabljeni nepredloŕno, npr. *veseliti se* (sln. *veselim se poĉitnic* – mak. *се радувам на одмороѿѿ*), *spominjati se* (sln. *spominjam se potovanja* – mak. *се секавам на ѿаѿѿувањеѿѿѿѿ*), *udeleŕiti se* (sln. *udeleŕili smo se konference* –

⁵ Pomeni rodimnika za slovenŕĉino so povzeti po Ferbeŕar in sodelavci 2004, 214–215.

mak. *учеситуваме на конференцијата*). Predlog *na* v makedonščini poleg omenjenih izraža tudi druge pomene.

Nekaj najpogostejših napak pri rabi predloga *na* v slovenščini: (57) *študiram na slovenščini* > v; (58) *Božič praznujemo na sedmi januar*. > sedmega januarja; (59) *vse diši na paprike* > po; (60) *grem na frizer* > k.

Kadar rezultat nominalizacije v slovenščini izraža tip aktivnosti, dejavnosti, se v makedonščini na tem mestu uporablja predlog *uo* (Минова-Ѓуркова 2007, 310), sln. *profesorica slovenščine* – mak. *у профе-сорка уо словенечки јазик*, sln. *tečaj nemščine* – mak. *курс уо германски јазик*.

Primer neustrezne rabe predloga *po*: (61) *V Makedonijo sem tri meseci hodila na tečaj po slovenščina*. > tečaj slovenščine.

Za makedonske govorce je posebej zahtevno usvajanje slovenskih predlogov *iz*, *od* in *s/z*, ki izražajo prostor, smer in izvor. Predlog *od* v makedonščini izraža tudi prostor, predvsem smer in izvor (Минова-Ѓуркова 2007, 310), kar odgovarja na vprašanje *od kod* (mak. *og kage*), v slovenščini pa se na tem mestu uporabljajo predlogi *iz*, *s/z*, sln. *sem iz Kopra* – mak. *og Коуер сум*; sln. *padel je z drevesa* – mak. *уагна ог дрвоуо*. Te razlike so vplivale tudi na neustrezno rabo predlogov v slovenščini: (62) *sem od Makedonija* > iz; (63) *vzemi torbo od/iz mize* > z.

Nekaj napak se je pojavilo tudi pri rabi slovenskega predloga *o*, namesto katerega je bil uporabljen makedonski ekvivalent *za*: (64) *govorimo za šport* > o.

Na tem mestu je treba tudi omeniti težave, ki so se pojavile pri rabi in razlikovanju pomena predlogov *za* in *čez* v slovenščini pri izražanju časa, saj predlog *za* označuje količino časa, predlog *čez* pa trajanje časa, po ali v katerem se nekaj zgodi (SSKJ 2014). Pri tem so makedonski govorce namesto predloga *za* najpogosteje uporabljali predlog *na*, namesto predloga *čez* pa predlog *za*: (65) *Šli smo na deset dni*. > za; (66) *Upam da za eno leto bom se naučila slovenščino*. > čez.

10. Besedni red in prenos struktur

10.1 Besedni red

Zaradi proste stave v slovenščini in makedonščini je besedni red za makedonske govorce posebej težaven, posebej problematičen pa je naslonski niz, ki se v obeh jezikih razlikuje. Praindoevropsčina je poznala t. i. Wackernaglovo pravilo, tj. pojavljanje naslonskega niza na drugem

mestu v stavku za prvim naglašenim stavčnim členom ali za njegovim prvim delom. To pravilo se je ohranilo v večini slovanskih jezikov, izjema je makedonščina (Šekli 2018, 71). Kakor navajata Sawicka in Spasov (1997, 205), je razpored naslonk v makedonščini balkansko-romanski in ne slovanski, kar je na skladenjski ravni ena izmed ključnih razlik med slovenščino in makedonščino.

Pri besednem redu so se pojavile napake pri neustreznih začetni stavi osebne oblike (pomožnega) glagola *biti*, naslonskih oblik osebnih zaimkov v rodilniku, dajalniku in tožilniku, povratnem zaimku *se* in zaimku v dajalniku, stavi povratnih zaimkov *se/si*, nikalnici *ne* pred naslonskimi oblikami osebnih zaimkov v rodilniku, dajalniku in tožilniku: (67) ***Sem kupila*** nov računalnik. > Kupila sem; (68) ***Mi se zdi*** da ispit bo težek. > Zdi se mi; (69) ***Vsak dan mi se mudi*** v službo. > se mi; (70) ***Moj brat je se*** vpišal na fakultet. > se je; (71) ***Slovenščina ne mi*** gre zelo dobro. > mi ne.

10.2 Podvajanje premega in nepremega predmeta

Makedonščina pozna zaimkovno podvajanje premega (tožilniškega) in nepremega (predmeta), kar je ena izmed njenih bistvenih skladenjskih značilnosti. Pri podvajanju premega predmeta se uporabljajo kratki tožilniški zaimki (mak. *го гледам Пеџар*), pri nepremem predmetu pa kratki dajalniški zaimki (mak. *мене ми е здодевно*) (Минова-Ѓуркова 2000, 210, 214). V slovenščini se osebni zaimki pojavljajo v bistveno manjšem obsegu in se ne podvajajo, saj označujejo samo vršilca dejanja.

Nekaj primerov neustreznega podvajanja premega in nepremega predmeta: (72) ***Profesorje jih*** razumem ko govorijo na slovenščini.; (73) ***Tudi delam da si plačam sebe*** stanovanje za študiranje.

10.3 Prenos *uma-* in *сум-*zgradb

V makedonščini se, za razliko od ostalih slovanskih jezikov, pojavljata zloženi glagolski obliki, in sicer *uma-* in *сум-*zgradbi. *Има*-zgradba izraža rezultat vršitve dejanja in hkrati predstavlja paralelo določenim glagolskim časom (predvsem perfektu). *Сум*-zgradba izraža rezultat vršitve dejanja oz. stanja, ki izhaja iz nekega predhodnega dejanja (Божковска и др. 2008, 208–209).

Makedonski govorniki pri učenju slovenščine pod vplivom makedonščine tako prenašajo *uma-* in *сум-*zgradbi, slovenske ustreznice pa imajo pogosto precej drugačno strukturo: (74) ***Moja babica je vedno ljuta*** če jo povem da

sem najeden. > sem se (že) najedel; (75) *Od slovenska tradicionalna hrana ne poznam mnogo ker nimam probano.* > (še) nisem probal.

10.4 Raba nedoločnika/namenilnika in *ga*-zgradbe

Nedoločnik in namenilnik sta med južnoslovanskimi jeziki najmočnejše zastopana v slovenščini, v makedonščini pa sta pod vplivom balkanskih jezikov popolnoma izginila. Nedoločnik se v slovenščini pojavlja za modalnimi in faznimi glagoli, namenilnik pa za glagoli premikanja. Nedoločnik je v makedonščini nadomeščen z *ga*-zgradbo v nekaterih primerih pa tudi z glagolnikom (Šekli 2018, 58; Конески 1996, 177–180).

Namesto nedoločnika oz. namenilnika makedonski govorniki pogosto uporabljajo zgradbe z *da* + osebno glagolsko obliko: (76) *Ne znam dobro da govorim slovensko.* > govoriti.

10.5 Izražanje časa – zamenjava vprašalnega in časovnega konektorja

Pri izražanju časa se je pod vplivom makedonščine pogosto pojavila zamenjava vprašalnega konektorja *kdaj* in časovnega *ko*, saj makedonščina takega razlikovanja ne pozna in uporablja samo vprašalne konektorje: prim. sln. *Oglasi se, ko boš doma.* – mak. *Jabu ce kora ke buguu goma.*; sln. *Ni povedal, kdaj pride domov.* – mak. *He kaza kora ke gojge goma.* Primer neustrezne rabe konektorjev *ko* in *kdaj*: (77) *Kdaj sem prišel v Sloveniji, mislil sem da nikoli ne bom govoril slovenščino.* > *ko.*

11. Zaključek

Makedonščina in slovenščina sta dva južnoslovanska jezika, ki sta si v marsičem podobna, kar makedonskim govornikom po eni strani omogoča hitrejšo učenje slovenščine, vendar med njima obstajajo tudi precejšnje razlike, kar z druge strani otežuje usvajanje slovenskih struktur in se običajno kaže kot negativni jezikovni prenos.

V prispevku so predstavljene najosnovnejše in najpogostejše napake makedonskih govornikov pri učenju slovenščine kot tujega jezika na oblikoskladenjski ravni. Rezultati analize so pokazali, da je večina napak posledica vpliva prvega jezika, tj. makedonščine, oz. negativnega jezikovnega prenosa. Študenti so imeli največ težav pri strukturah, ki jih makedonščina ne pozna oz. so izrazito drugačne: sklanjatve, sintetično stopnjevanje pridevnikov in prislovov, raba vprašalnih in oziralnih zaimkov, naslonski niz, izražanje rezultatnosti z makedonskima *uma*- in *cym*-zgradbama, raba nedoločnika in *ga*-zgradbe ipd. Takšni rezultati dajo jasno vedeti, da učeči se pri učenju tujega

jezika izhajajo in si pomagajo s svojim prvim jezikom, zato na začetni stopnji tako močen jezikovni prenos ni presenečenje.

Pričujoča raziskava je lahko koristna za vse, ki se ukvarjajo s poučevanjem slovenščine kot drugega/tujega za makedonske govorce, saj opozarja na najpogostejše in najbolj tipične napake, lahko pa služi tudi kot osnova za izdelavo vaj za odpravljanje napak. V nadaljnjih raziskavah se analiza napak lahko razširi tudi na ostale jezikovne ravnine in druge besedne vrste oz. slovnične kategorije, ki v pričujočem prispevku niso bile zajete. Na višjih stopnjah učenja je za makedonske govorce problematična, denimo, 2. ženska sklanjatev, raba členkov, nekaterih veznikov, zaimkov *ki* in *kateri* itd., kar bi bilo v bodoče smiselno podrobneje raziskati.

Ker sta slovenščina in makedonščina sorodna jezika, je pomembno, da se pri učenju opozarja in izpostavlja razlike med jezikoma ter to z veliko vaje tudi utrjuje. Poleg slovničnih pravil je bistvenega pomena tudi poučevanje v kontekstu in aktualni jezikovni rabi, ki je podkrepljena s konkretnimi primeri. Samo s takšnim jezikovnim zavedanjem in temeljitim poznavanjem slovničnega ustroja obeh jezikov lahko učeči se te razlike usvojijo in napredujejo.

Literatura

a) v cirilici

- Аризанковска, Лидија. 2010. „Македонскиот и словенечкиот јазик (особености кои ги доближуваат и ги оддалечуваат“. *Македонско-словенечки јазични, книжевни и културни врски* = *Makedonsko-slovenske jezikoslovne, književne in kulturne zveze: Третта македонско-словенечка научна конференција*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, 181–198.
- Бојковска, Стојка, Лилјана Минова-Ѓуркова, Димитар Пандев и Живко Цветковски. 2008. *Општи граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Конески, Блаже. 1996. *Историја на македонскиот јазик*. Скопје: Детска радост.
- Малцијева, Вјара, Зузана Тополињска, Маја Ѓукановић и Предраг Пипер. 2009. *Јужнословенски јазици: граматичке структури и функции*. Београд: Београдска књига.
- Минова-Ѓуркова, Лилјана. 2019. „Балкански особености на македонскиот јазик“. *Лингвистички студии за македонскиот јазик. Т. 1, Граматика, синтакса и стилстика на македонскиот јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“, 705–707.
- Минова-Ѓуркова, Лилјана. 2000. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.
- Савицка, Ирена и Људмил Спасов. 1997. *Фонологија на современиот македонски стандарден јазик*. Скопје: Детска радост.

b) v latinici

- Arizankovska, Lidija. 2015. „Slovnica slovenskega jezika kot tujega jezika za govorce makedonščine“. *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis, Obdobja 34, 1. del*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 75–83.
- Arizankovska, Lidija. 2009. „Slovenščina kot tuji jezik – težave, s katerimi se srečujejo govorce makedonščine“. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike, Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 27–32.
- Balažić Bulc, Tatjana. 2004. „Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezikov (na primeru slovenščine in srbohrvaščine)“. *Jezik in slovstvo* 49 (3/4), 77–89.
- Ferbežar, Ina, Mihaela Knez, Andreja Markovič, Nataša Piriš Svetina, Mojca Schlamberger Brezar, Marko Stabej, Hotimir Tivadar in Jana Zemljarič Miklavčič. 2004. *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- Saville-Troike, Muriel in Karen Barto. 2019. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SSKJ = *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, 2014. www.fran.si, dostop 15. 2. 2023.
- Šekli, Matej. 2018. *Tipologija lingvogeneze slovanskih jezikov*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Toporišič, Jože. 2004. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

CHALLENGES OF TEACHING SLOVENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MACEDONIAN SPEAKERS

The paper focuses on the acquisition of Slovene as a foreign language by speakers of Macedonian, with an emphasis on the differences between the two languages at the morphosyntactic level. As two South Slavic languages, Slovene and Macedonian have shared a common development up to a certain point, which is why they are similar in many aspects, but also different, and these differences are most noticeable at the morphosyntactic level. These include the Balkan features of Macedonian, such as the triple definite article, the analytic gradation of the adjective and adverb, analytic function of the prepositions and the absence of a declension system, the complex verb system, the *uma-* and *сум-* structures, etc. On the other hand, Slovene has a developed declension system, dual forms, synthetic method in degrees of adjectives and adverbs, a simplified system of verb tenses, etc. When learning a foreign language, the learner starts from his first, mother tongue, which serves as the basis for acquiring new structures in the foreign language. This was also the starting point of the research, which was carried out with Macedonian speakers using a guided test. The test examined the knowledge of grammatical structures at the morphological level (noun, adjective, personal pronoun, verb tenses, verb forms and adjective gradation), while syntactic analysis was covered in the analysis of independently produced written texts (use of prepositions, word order, syntactic transpositions). Other peculiarities that emerged in the testing were also included in the analysis.

The analysis clearly showed the transfer of structures and forms which is due to the influence of the first language, and which is also due to the differences between the two languages. The present study can be useful for all those involved in teaching Slovene as a second/foreign language to Macedonian speakers, as it points out the most common and typical errors and can also serve as a basis for creating error correction exercises. In further research, the error analysis can be extended to other linguistic levels and other word classes, or grammatical categories not covered in the present paper. At higher levels of learning, Macedonian speakers find problematic, for example, the second feminine declension, the use of particles, certain conjunctions, the pronouns *ki* and *kateri*, etc., which should be researched more detailed in the future. As Slovene and Macedonian are related languages, it is important to point out and emphasize the differences between the two languages and to reinforce them with plenty of practice. In addition to grammatical rules, it is also essential to teach the language in context and in actual language use, supported by concrete examples. Only with such linguistic awareness and a thorough knowledge of the grammatical structure of both languages can learners acquire and progress.

Димитар Пандев

dimitar.pandev@flf.ukim.edu.mk

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

НОВИОТ БИОГРАФИЗАМ ВО НАСТАВАТА ПО ОПШТА ЛИНГВИСТИКА НА СЛАВИСТИЧКИТЕ КАТЕДРИ

Во рефератот се истакнува важноста на „новиот биографизам“, во разгледувањето на одделни лингвистички методологии и теории поставени од значајни лингвисти. Во таа смисла, основен предмет на интерес е прашањето колкава е важноста лингвистот истовремено да е и поет, а специјален – во која мера интересот на лингвистот кон литературата, но и кон другите науки и области на човековото живеење, е пресудна за неговите лингвистички проучувања. Овие прашања се разгледуваат врз славистичките проучувања на Михаил Ломоносов, Александар Востоков, Александар Потебња, Бодуен де Куртене, Роман Јакобсон, Виктор Виноградов, Блаже Конески и други.

Клучни зборови: стар и нов биографизам, филологија и религија, лингвистика и поезика, социолингвистика и политика, лексикографија и енциклопедистика

Цел на излагањето: Како да се привлечат студентите што меѓу јазикот и литературата се определуваат за студирање литература, запоставувајќи го јазикот.

Целна група: Теоретичари што тргнуваат од Јакобсон, пренебрегнувајќи дека тој тргнува од раниот Лев Шчерба и зрелиот Александар Потебња, како и од Бодуен де Куртене (Каде застава во своите проучувања, според Јакобсон, Шчерба и, според Шкловски, Потебња? До каде стигна Конески или што ни остави како завет?)

Биографизмот е неодминлив во историјата на науките, во тој контекст и на историјата на лингвистиката и славистиката па, меѓу другото, може да се разгледува и како составен дел од темата: Лингвистиката и другите науки (со основна поттема: општата лингвистика и теоријата на литературата, но и другите науки, по однос на одделни лингвисти и слависти, од времето на рационализмот, пред сè Михаил Ломоносов, до современите лингвисти, како на пример, Ноам Чомски).

Оваа тема е особено значајна и инспиративна по однос на лингвистите – емигранти, од ковит на Роман Јакобсон, но и Николај Трубецки, како и славистите, во прв ред Николај Дурново и Степан Кулбакин. Не е за пренебрегнување и „возбудливиот“ живот на одделни лингвисти кои токму заради своите идеи се судирале со актуелната власт, во што особено предничел Бодуен де Куртене уште во времето на императорска Русија, а речиси и да не постоел славист кој не завршил во чистките против „делата на славистите“, прв меѓу нив – Тимофеј Флорински, а меѓу последните Григориј Илински, како и Евгениј Поливанов. И сè се тоа значајни имиња со обемен лингвистички и славистички багаж, но и со голем број уништени дела од страна на нивните државни проследувачи.

Биографизмот, исто така, е неодминлив и при претставувањето на експедициските слависти и лингвисти, особено ако се има предвид и нивниот интерес за Македонија и македонскиот јазик, во еден широк опсег од времето на Виктор Иванович Григорович преку Петар Лавров, но и во поширок лингвистички контекст, првенствено во антрополошката лингвистика (Едвард Сапир и Бенџамин Ли Ворф) и секако во етнографијата на комуникацијата (Едвард Хол).

Нивното лингвистичко творештво речиси и да не може да се одвои од нивната биографија. Имено, таа е составен дел од правецот што го осмислиле во лингвистиката и славистиката: повеќето од претставниците на споредбеноисторискиот правец (Александар Восток...) биле билингви, повеќето биле во друштво со власта (Владимир Ламански), но и во друштво со истакнати поетски имиња на своето време (Вилхелм фон Хумболт, Герхард Геземан). Од друга страна, и меѓусебното нивно дружење било подлога за оформување лингвистички центри (Прашката лингвистичка школа).

Во овој реферат предмет на интерес е токму „новиот биографизам“ што во извесна смисла е поттикнат од Роман Јакобсон и на своевиден начин е осмислен во книгата на Роман Јакобсон „Формальная школа и современное русское литературоведение“, Москва 2011, а основни податоци се претставени во статијата „Новый биографизм в современной русской литературе“ од Бреева Т.Н. (Филологија и култура 2012)

Според Бреева: Одной из значимых тенденций современной русской литературы становится «новый биографизм». С наибольшей полнотой он заявляет о себе в «новой драме» конца XX – начала XXI века, в прозаических текстах драматургов «новой драмы» и в постмодернистской художественной парадигме. В отличие от автобиографической прозы XIX – XX веков «новый биографизм» утрачивает жанрообразующие функции

и стануваат одним из основных механизмов смыслопорождения и конфликтообразования.

Овој принцип не ја одминува и современата македонска литература, па сосема слободно новиот биографизам во македонската литература, според сфаќањата на Јакобсон и Бреева може да се отслика со проектот на Владата на Република Македонија: романескни биографии на писатели и личности прогонувани од власта: писателот Јонче Котески, актерот Ристо Шишков, дисидентот Драган Богданоски (работени врз службени белешки).

Типолошки, овие книги можат да се споредат со службените белешки за Роман Јакобсон објавени во книгата: Роман Јакобсон, Формальная школа и современное русское, Москва 2011). Спореди: „в настоящий том вошли также документы, иллюстрирующие конфликтное становление научной карьеры Якобсона в Чехословакии“.

Во овој контекст, интерес претставуваат и определени биографии кои опфаќаат само еден дел од животот на главниот лик, сп.: Јордан Леов, Антологија на болката (романескна биографија на Кочо Рацин).

Надвор од сите можни вкрстувања на „стариот“ и „новиот“ биографизам, во смисла на издвојување на определен клучим или значим податок за определен лингвист (сп. Д. Пандев, „Конески во Охрид“, нашиот интерес првенствено го насочуваме кон прашањата:

Колкаво е значењето (1) лингвистот да е поет, (2) да биде во друштво со поети и писатели (лингвистот како редактор) и (3) во друштво со „книги“, т.е. да биде читател или библиофил ?

„Новиот биографизам“ уште повеќе подразбира поподробно познавање на соодветниот лингвист, на неговото „окружение“ во најширока смисла на зборот, од јазично до општествено, независно дали од лични контакти или од проучување на неговото творештво. Во тој контекст, за делото на Конески особено се значајни друштвото и лектиратата на Блаже Конески. Конески е лингвист и поет! Меѓу неговото лингвистичко и поетско творештво постои цврста врска, во онаа смисла во која Јакобсон ги подведува под заемен однос лингвистиката и поетиката, посочувајќи ги функциите на јазикот.

Во таа смисла, нужно треба да се истакне дека еден од најзначајните поети на руското просветителство, Михаил Ломоносов, покрај тоа што бил физичар, астроном, хемичар и геолог, географ, уметник (мозаичар и музичар), бил и поет. Како граматичар, ги поттикнал славистичките проучувања, а како поет (особено е интересна неговата анакреотска поезија, иако претежно пишувал оди) му дава смисла на звучниот симболизам,

кој во руската поезија особено доаѓа до израз во рускиот формализам, не без влијание на Бодуен де Куртене.

Друг значаен поет е Александар Востоков. Според Јакобсон, Востоков не би насетил изговорот на еровите, да не бил поет).

Меѓу лингвистите – поети особено место зазема Едвард Сапир, основачот на антрополошката лингвистика, кој меѓу другото ја промовира американската етнопоетика, а во шеесеттите години на минатиот век со својата поезија станува идол на сексуалната револуција).

Со други зборови, Конески има свои значајни претходници. Притоа, не му е туѓ звучниот симболизам, ниту етнопоетиката, со изразит еротски набој. Впрочем, Конески е беспрекорен фолог за што сведочи неговата „Историска фонологија на македонскиот јазик“, а во одделни негови скрито преовладува телесната еротика.

И така, по една историска прошетка низ лингвистиката и поетиката, не се за пренебрегнување ниту љубовните триаголници меѓу лингвистите/лингвистките и поетите/поетесите, како на пример триаголникот во кој се нашле Вилхелм фон Хумболт и Фридрих Шилер, чиј најдобар другар бил Јохан Волфганг Гете. Независно од нивните љубовни искушенија од нив ни се завештани: светската лингвистика, светската историја и светската литература. Се разбира, овие прашање се од особен интерес за општата лингвистика.

Впрочем, како и врската меѓу Ана де Стал и Бенјамин Констан, но и сите оние доживелици меѓу руските формалисти и формалистки.

А во кого сè била вљубена Лили Брик и кој сè бил вљубен во неа. Но, кој ја помни, а каде е лингвистиката и поетиката на вљубениците.

Приказната за Конески ја оставаме за друга пригода.

Предмет на излагањето: За речиси сите учења што се престижни во наставата по теорија на литературата пожелно е знаење од лингвистика, не само на основно семиолошко, т.е. сосориско рамниште, туку и на подлабоко, во смисла на сфаќање на генезата на одделни книжевни поими и терми, на пример: остранение (очудување) – термин на Виктор Шкловски.

А основното мото на Виктор Шкловски во неговото автобиографско дело „Жили-били“ гласи: „Я не лингвист, в чем раскаиваюсь и буду раскаиваться до смерти. Стану писать как литератор о лингвистике, стараюсь понять, что получили мы от великого ученого (се мисли на Бодуен де Куртене) и чего я не смог получить“.

Притоа, треба да се има предвид дека многу теоретичари на литературата (Милан Ѓурчинов) тргнуваат од Шкловски, пренебрегнувајќи

дека Шкловски тргнува од Бодуен де Куртене, како и од ориенталистот Игнатиј Крачковски.

(Една мала необвртна паралела: она што Шкловски го научил од Куртене, на Групата за македонски јазик можеше да се научи од Блаже Конески, а знаењата од Крачковски можеа да се научат од Оливера Јашар-Настева)

Читајќи го Шкловски, или просто верувајќи му на човекот што самиот се убедува дека не си верува себеси (наводно, се откажал од формализмот), од Куртене сте можеле да добиете добра палеославистичка наобразба, но самиот тој не бил заинтересиран да провери дали сте ја усвоиле, исто како што од Јашар-Настева сте можеле да совладате арапска поетика и турската слоговна хармонија, но зошто би била заинтересирана професорката не само дали сте ја усвоиле туку и дека сте ја примениле во вашата младешка поетика (Клучот е во стилската постапка редиф, но и во редупликацијата)

Но, да се задржиме врз Бодуен де Куртене, кој според Виктор Шкловски, не ѝ припаѓал на ниту една школа. А припаѓал ни некаде? Ы припаѓаат ли воопшто некому или на нешто светските личности (граѓани на светот)???

Шкловски во својата поетика по линија на Хумболт (никаде не го спомнува) прави споредба на јазичните средства и јазикотворечката дејност дејност со броеви на преѓа и начини на ткаење (Споредба меѓу ткајачката и филозофската терминологија, Конески тргнува од везот и тоа го кодира во песната „Везилка“, но и во многу други песни. Книжевното искуство е резултат на менување на форми, преточување на форми, а оригиналноста доаѓа во пикарескните романи, кои се само и само автобиографска фикција.

Фикција на Куртене, кој ја воведува математизацијата во лингвистиката, е како може човек што тврди дека не ѝ припаѓа на ни една нација, да тврди дека ѝ припаѓа на една школа.

Но, ако се сообразиме со податокот дека по тесна религиска определба Куртене бил калвинист, тогаш е јасна идентификацијата на Роман Јакобсон со Кирил Солунски (независно дали творечката идентификација на сите нив, лингвистите и поетите, ќе ја следиме по нивната рецепција на учењето на свети Григориј Ниски, или по вљубеноста во сестрата на Лили Брик на Роман Јакобсон, Виктор Шкловски и Владимир Мајаковски, кој се декларирал за 13-иот апостол. И така доаѓаме до клучната богословско-лингвопоетичка теза за глосолалијата, од дејанијата апостолски до поетиката на Мајаковски. До сите јазици на светот.

И така доаѓаме до онаа провалија што ги дели филологијата од лингвистиката, на која толку инсистира Куртене, или провалијата меѓу плетението словес и стихоломењето, т.е. разбивањето на стихови во поезијата на

Мајаковски и на Блок, како и кај Венко Марковски и, делумно, кај Блаже Конески само и само и делумно во една поема „Мостот“.

Наместо заклучок: **Стихот најдобро ја чува информацијата.** (пример: „Панонски легенди“, складирање на информации во стихови, „та на ти дари мноси“ наспроти средновековниот патепис „Хожение за три моря“). Спореди: „Трубецкой в своем исследовании любопытного памятника русской литературы XV века — путевых записок Афанасия Никитина «Хожение за три моря», обращает внимание на традиционное пренебрежение или равнодушие литературно-исторических пособий к древнерусской литературе как таковой. Древнерусские литературные памятники, как правило, интересуют историка литературы только как документы эпохи, как источники сведений о древнерусской жизни, образовании, мировоззрении и т. п. Трубецкой доказывает несостоятельность такого подхода. Он ставит вопрос о художественной ценности древнерусских произведений литературы, призывает к изучению средств, при помощи которых создается их художественная форма, и проникновению в суть этих средств. Он применяет свои требования к произведению Аф. Никитина и приходит к заключению, что «примитивность» этого памятника — лишь видимость, потому что автор путевых записок опытно и мастерски владеет литературной формой. (Роман Jakobson).

Оваа мисла се повлекува во лингвистиката од времето на Панини. За нас е особено значајно што добар дел од лингвистиката на Конески е кодирана во неговата поетика. За Шкловски, пак, особен интерес биле интелектуалните ресурси на творечкото мислење на Бодуен де Куртене. Добар дел од нив станале достоинство на неговите студенти, меѓу нив и на Крсте Петков Мисирков.

Претпочитана литература

- Бреева Т.Н. (2012) „«Новый биографизм» в современной русской литературе“
Филология и культура, Москва
Шкловский, В. (1966) Жили-били, Москва
Jakobson, P. (2011) Формальная школа и современное русское литературоведение“, Москва

Марија Пандева

marijapandeva1994@gmail.com

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“

НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК НА ДАЛЕЧИНА СПОРЕД НАСТАВНИТЕ ПРОГРАМИ НА МОСКОВСКИОТ ДРЖАВЕН УНИВЕРЗИТЕТ „ЛОМОНОСОВ“

Во овој реферат ќе направиме преглед на наставните содржини по македонски јазик обработувани на Московскиот државен универзитет „Ломоносов“. Фокусот на овие наставни содржини ќе го задржиме на лекторските часови по македонски јазик со руски студенти. Во последните неколку години наставата по македонски јазик речиси во целост се одвиваше на далечина, па затоа сите наставни содржини беа приспособени за онлајн-предавања според потребите на студентите. Покрај граматичките содржини, ќе се задржиме и на оние во кои се обработуваат теми од областа на културата и на литературата. Притоа, ќе зборуваме и за аудиовизуелните материјали што се користат за време на предавањата.

Клучни зборови: предавање на далечина, македонски јазик, аудиовизуелни материјали, методика на настава, наставни содржини

Македонскиот јазик на Московскиот државен универзитет „Ломоносов“ се изучува од учебната 1975/1976 година. Според организацијата на високото образование во Руската Федерација, македонскиот јазик се изучува како главен предмет четири години во состав на Катедрата за славистика на Филолошкиот факултет на Московскиот државен универзитет „Ломоносов“. Исто така, македонскиот јазик се изучува и на постдипломски студии, исто така како главен предмет. Постдипломските студии траат две години. Македонскиот јазик фигурира и како изборен предмет кој се слуша во три семестри.

Основоположник на македонистиката во Руската Федерација е проф. д-р Рина Ускова, која предавала македонски јазик на Катедрата за славистика и е автор на повеќе од 100 научни публикации и уметнички преводи од македонски на руски јазик. Нејзини наследници на Московскиот државен универзитет се проф. д-р Елена Верижникова, која предава македонски

јазик, граматика на македонскиот јазик и превод од македонски на руски и обратно, и проф. д-р Ала Шешкен, која предава култура, цивилизација и книжевност на македонскиот јазик.

Низата лектори што учествувале во создавањето генерации македонисти на МДУ „Ломоносов“ се состои од: Кирил Конески, Лилјана Минова-Ѓуркова, Илија Чашуле, Кита Бицевска, Димитар Пандев, Красимира Илиевска, Максим Каранфиловски, Емилија Црвенковска, Роза Тасевска, Гоце Цветановски, Емил Ниами, Дејан Митевски и Марија Пандева.

Работата на еден лектор по македонски јазик е мошне интересна и креативна. Не е секогаш лесно да им се задржи вниманието на студентите, па затоа темите на часовите треба да бидат разновидни, а часовите не треба да бидат монотони. Основната задача на лекторот по македонски јазик е да им зборува македонски на студентите и да ги мотивира и тие да зборуваат, особено кога се мачат со изговорот или со составувањето реченици (најчесто на почетокот на студиите). Поради околностите што ја одбележаа 2020 година и годините што следуваа по неа, најголемиот дел од наставата се одржуваше на далечина, на платформата Зум, па оттука се појави потреба од поинаков пристап кон предавањето.

Студентите што студираат на додипломски студии го слушаат предметот македонски јазик осум часа неделно. Во прва година се усвојуваат азбуката, сегашното време, членот, удвојувањето на директниот и индиректниот предмет, свршените и несвршените глаголи, аористот и имперфектот. Студентите се запознаваат со македонската кујна и со македонската традиција, најголемите празници во Македонија и обичаите на Македонците. Се учи вокабулар од областа на домот, храната, облеката, животинскиот и растителниот свет, како и студентскиот живот. Студентите се запознаваат со дела и автори од македонската книжевност, а секоја недела се одржуваат фонетски вежби со помош на македонската поезија. Студентите редовно рецитираат македонска поезија и ги учат песните напамет. За обработените теми се подготвени материјали специјализирани за говорители чиј мајчин јазик е рускиот.

На почетокот на вториот семестар од додипломските студии се повторуваат минатите времиња и членот усвоени во претходниот семестар преку соодветни вежби. Во овој семестар најголемо внимание се посветува на запознавањето со Македонија, нејзините најпознати градови и природни богатства. Студентите се запознаваат со Скопје, Охрид, Прилеп, Битола, Кратово... Преку аудиовизуелните материјали на *Истражи ја Македонија* студентите вежбаа транскрипција и консекутивен превод од македонски на руски. Преку порталот <https://macedoniafromabove.mk/> студентите го

посетуваат Охрид на виртуелна тура. Исто така, ги учат легендите за Охрид и Охридското Езеро, како и за Билјанините извори и за охридскиот чун. Преку енциклопедиски текстови за цар Самуил студентите го усвојуваат и го вежбаат перфектот. Студентите се запознаваат и со фестивалот „Златно славејче“ и култните песни „Градот убав пак ќе никне“ и „Ова е само наше Скопје“.

Во втора година (трети и четврти семестар) тема на предавањата на предметот Македонски јазик е човекот. На лекторските предавања и на вежбите по македонски јазик од главната тема „човек“ се обработуваат следните поттеми: физички описи на личности, анатомија (внатрешни и надворешни органи), лексика поврзана со болести, посета на болници и лекари, систематски прегледи, пандемии низ историјата на човештвото (со особен осврт на актуелната пандемија со корона вирусот и целокупната лексика што произлегува од оваа пандемија), психичките растројства и генетските мутации. Исто така, особено внимание им се посветува на карактерните особини на луѓето, и како поединци и како група луѓе (народи, националности). Во оваа поттема студентите се запознаваат и со некои навики, обичаи, стереотипи и, секако, разлики и сличности меѓу Македонците и Русите, а и одделно меѓу Македонците (скопјани, охридани, битолчани, прилепчани, струмичани итн.). Се разгледуваат предодредените карактерни особени на луѓето според хороскопот, бојата на косата и очите, итн. Освен на карактерните особини, на часовите по македонски јазик се осврнуваме и кон облеката и модата (од праисторија, па сè до денес, со посебен осврт на модата за време на големите пандемии како чумата, шпанскиот грип и, секако, актуелната пандемија на вирусот корона) и на новата еколошка мода. Исто така, студентите се запознаваат и со модата во Југославија и во Советска Русија, главните светски модни икони и личностите што ја промениле модата. Носиите, и македонските и руските се анализираат во голема мера – каков бил нивниот изглед низ годините, разликите во дизајните на носиите од различни региони и нивните различни намени. Исто така, од социјалните аспекти на животот на човекот, на часовите по македонски јазик со студентите се отвораат теми како религија, брак, домашно насилство и политичко и општествено уредување на државата. Преводот од руски на македонски често е застапен на овие часови, на сите теми што се обработуваат. Студентите често прават транскрипција на аудиоснимки и на видеа, од кои повеќето се на некој од дијалектите од територијата на Македонија.

Додека се обработува темата човек, исто така се зборува и за образовниот систем. Станува збор за детална анализа на образовните процеси,

едукативните установи (и државни и приватни) и студиските програми на универзитетите и во Македонија и во Русија. За оваа цел се користат официјалните веб-страници на факултетите за да се разгледаат студиските програми. Исто така, се користат и онлајн-платформите на Министерството за образование на Македонија, на кои се прикачени програми и (делови од) учебници за основно и средно образование. Благодарение на овие програми, студентите имаат можност да симулираат часови по македонски јазик како наставници во основно училиште. Освен организацијата на образованието, на студентите особено им се допаѓаат часовите поврзани со уметноста во Македонија. Студентите многу се заинтересирани за македонскиот театар и македонските филмови, како и за ликовната уметност во Македонија. За време на карантинот во 2020 година, Македонскиот народен театар и Драмскиот театар во Скопје се вклучија во културно-уметничката програма под името „Седи дома“ и споделија голем дел од своите најуспешни театарски претстави на интернет. Овие видеа, достапни до сите и секаде во светот, беа искористени при усвојувањето на темата за македонскиот театар. Исто така, Кинотеката на Македонија несебично објави голем дел од македонските филмови и тие исто така беа вклучени во лекторската настава по македонски јазик.

Студентите од трета и четврта година веќе солидно го владеат македонскиот јазик и на часовите со нив може да се отворат сериозни теми. За студентите многу интересни се темите во врска со актуелната политичка состојба во Македонија и за таа цел разгледуваме и обработуваме текстови од дневниот печат, правиме анализи на предизборни кампањи и гледаме прес-конференции. Говорот на политичарите е многу интересен и податлив за анализа.

На лекторските часови по македонски јазик често се држат предавања за разговорниот македонски јазик врз примери од македонски филмови, серии и стенд-ап артисти. Благодарение на овој мултимедијален пристап, се отвораат теми во врска со дијалектите на македонскиот јазик, како и (лексички прашања поврзани со) синонимијата, хомонимијата и антонимијата.

Исто така, при истражувањето за јазикот на графитите низ улиците на Македонија се отвораат многу прашања во врска со културата, образованието, спортот и политиката.

За време на лекторските часови по македонски јазик обработуваме текстови од Блаже Конески, Драги Михајловски, Крсте Чачански и други. На голем број од часовите се работи и на текстови од публицистичкиот стил, особено од Сашо Мацановски – Трендо и Венко Андоновски, кои

беа и предмет за преведување на часовите по превод од македонски на руски јазик.

Од областа на литературата, работиме на актуелни текстови од македонската и од руската публицистика. На лекторските вежби по македонски јазик со студентите разговаравме за актуелните теми во Македонија, голем дел од нив поврзани со вирусот корона и пандемијата, кои се актуелни последните години. Како податливи теми за истражување се насловите на вестите поврзани со вирусот корона и препознавањето лажни вести, како и богатата содржина твитови со интересна лексика и синтакса. Исто така, на лекторските вежби ја обработивме и вонредната епизода на серијата „Преспав“ поврзана со короната, при што студентите ги пронаоѓаа различните дијалекти на ликовите и карактеристиките на јазичните подрачја низ Македонија, како и грешките што се намерно направени во епизодата за да го насмеат, но и за го искритикуваат нашето општество. Бидејќи наставата се одржуваше на далечина, ги користевме актуелните електронски медиуми, па задача на студентите беше и да ја изгледаат новата македонска серија за деца „Зоки Поки“ и да ја споредат со книгата на Оливера Николова, па да направат разлика меѓу Зоки Поки од 1964 година и Зоки Поки од 2020 година. Исто така, во наставата ги користевме и расказите од познати македонски автори што излегуваа секоја недела на интернет-страницата на „Три“ и кои подоцна беа објавени во книгата „Карантински приказни“. Неколку од нив беа преведени на руски јазик.

Освен на лекторските часови, лекторот по македонски јазик присуствува и на часовите по превод од руски на македонски јазик. На овие часови се отвораат многу прашања од областа на социјалниот живот во Македонија, како и за потеклото на некои изрази и новокомпонирани зборови на македонски јазик. Бидејќи преведуваните текстови се од различни сфери, лексичкиот фонд на студентите се зголемува постојано благодарение на многуте синоними што се употребувани за успешен превод. Најчесто се преведуваат текстови од литературата, но се користат и текстови со забавна содржина од весници и портали.

Студентите на постдипломски студии, покрај лекторските часови по македонски јазик, ги слушаат и предметите: Македонскиот јазик во народната книжевност, Македонскиот јазик на интернет и Македонскиот јазик во литературата. Тоа се едносеместрални предмети.

Се почнува со Македонскиот јазик во народната книжевност. Притоа, се обработуваат и се прави јазична анализа и превод на текстови од Миладиновци, Шапкарев и Цепенков.

По предметот Македонскиот јазик на интернет се разгледува македонскиот јазик, неговата употреба (точна и неточна), честите грешки на новинарите и познатите личности на порталите и на социјалните мрежи. Најголемо внимание се обрнува на македонската варијанта на Википедија – електронската енциклопедија, при што лекторот и студентите ги читаат и ги лекторираат статиите што се предмет на интерес, во нашиот случај статии поврзани со Русија и со Македонија. Статиите се споредуваат со соодветните единици на руски јазик и се пронаоѓаат голем број печатни, синтаксички и семантички грешки, како и разлики во информациите. Некои од тие разлики не се суштински, но се забележува дека до некои е дојдено преку погрешен превод. Исто така, се разгледува и јазикот на социјалните мрежи Фејсбук, Твитер и Инстаграм. Со тоа се прави споредба меѓу официјалната, енциклопедиската употреба на македонскиот јазик и неформалната, разговорната и дијалектната форма на јазикот. Освен социјалните мрежи, предмет на интерес на овој предмет се и порталите на кои сè уште се актуелни форумите, кои изобилуваат со интересни јазични форми.

По предметот Македонскиот јазик во литературата јазично се обработуваат авторите Славко Јаневски и Стале Попов. Од Славко Јаневски се обработуваат книгите: „Село зад седумте јасени“, како прв македонски роман, „Легионите на Свети Адофонис“, како особено интересен роман од аспект на можностите што ги нуди за јазична анализа и „Шеќерна приказна“ и „Бубачки и шумски сверки“, како примери од детската литература. Од романите на Стале Попов се обработуваат „Крпен живот“ и „Калеш Анѓа“. Покрај јазичната анализа, која се прави врз овие книги, тие се обработуваат и како лектури.

Освен студентите што го студираат македонскиот јазик на додипломски и на постдипломски студии, македонскиот јазик може да се слуша и како избран предмет. Со студентите што го изучуваат македонскиот јазик како втор странски јазик, на лекторските часови по македонски јазик се изучуваат основите на (граматиката на) македонскиот јазик. Се почнува со сегашното време, а потоа се усвојуваат и другите глаголки времиња. Најголем предизвик претставува именскиот систем во македонскиот јазик, особено членот како категорија непозната за руското јазично подрачје. При учењето на овие категории, обработуваме текстови за македонската традиционална кујна и за македонскиот модерен живот, претставен преку живеењето во градовите Скопје и Охрид. На тој начин студентите се запознаваат со архитектурата, историјата, културата и сегашноста

на живеењето во Македонија во сите годишни времиња. Текстовите се специјално подготвени за студентите од лекторот по македонски јазик.

Всушност, најголемиот број материјали што се користат на часовите по македонски јазик се изработени од лекторот специјално за студентите и во согласност со студиската програма на Московскиот државен универзитет. Како помошни материјали се користат и учебните за странци издадени од Филолошкиот факултет и од Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура, односно учебниците: „Божилак“ од авторките Искра Пановска-Димкова и Татјана Гочкова-Стојановска и „Тешкото“ од Симон Саздов за почетно ниво, учебниците за средно ниво од Гордана Алексова „Суница“ и „Лозје“ и учебниците за напредно ниво „Виножито“ од авторите Симон Саздов и Анета Дучевска и „Златоврв“ од Анета Дучевска. Се користат и материјали од учебникот „Везилка“, составен од Весна Мојсова-Чепишевска. Исто така, се користат и учебниците за странци од Кирил Конески, Лилјана Минова-Ѓуркова и од Ружа Паноска и Александар Џукески.

При изучувањето на македонскиот јазик студентите во Русија со најголеми проблеми се среќаваат при употребата на членот, прекажаноста и директниот и индиректниот предмет. Студентите често добиваат задачи да направат лектура на текстови во кои овие категории се погрешно употребени и да ја објаснат грешката. На тој начин полесно ги разбираат грешките што и самите ги прават и најчесто се забележува подобрување во нивната употреба.

Работата како лектор по македонски јазик е голем предизвик. Лекторот, освен што ги учи студентите, учи и самиот. Мајчиниот јазик, погледнат низ очите на странец ни отвора нови видици и прашања. Како лектори во други земји, учиме повеќе за нашата култура, за нашата земја, постојано истражуваме на теми што можеби не би станале предмет на наш интерес да не треба да ги пренесеме. И на тој начин уште повеќе ја запознаваме својата земја и својот јазик. Со тоа што ги учиме странците на нашиот мајчин јазик, ние им даваме дел од себе, им го претставуваме нашиот поглед кон нашиот јазик и татковина и притоа им даваме една од најмоќните алатки што ги има човекот – јазикот. Им помагаме во процесот на учење, на сплотување со култура што за нас е толку блиска, а за нив непозната и им овозможуваме да ја преточат во нивната. Овој предизвик е уште поголем кога (поголемиот) дел од наставата се одвива на далечина, но таа далечина научивме да ја преточиме во предност за непречено предавање во секакви услови.

Користена литература

<https://www.bro.gov.mk/>

<https://gley.mk/>

<http://istrazijamakedonija.com.mk/>

<https://kinoteka.mk/>

<https://macedoniafromabove.mk/>

<https://mnt.mk/>

https://www.ukim.edu.mk/mk_content.php?meni=201&glavno=34

<https://flf.ukim.mk/katedri-stud-grupi/mak-jazik/>

**ПРЕПОДАВАНИЕ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА В
ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В СООТВЕТСТВИИ С
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ МГУ ИМЕНИ М.В.
ЛОМОНОСОВА**

Вэ том реферате мы рассмотрим учебные материалы, используемые на семинарах по македонскому языку в МГУ им. М.В. Ломоносова, особое внимание будет уделено практическим занятиям с русскими студентами. В связи с пандемией COVID-19 последние два года занятия проводились преимущественно онлайн, по тому весь изучаемый материал был адаптирован для дистанционного формата. Мы рассмотрим методику преподавания не только грамматических, но и лексических тем, посвящённых македонской культуре и литературе. Поговорим об использованных аудиовизуальных материалах.

УДК 378.4(439).016:811.163.3]:[341.232.7:004.738.5
УДК 378.4(439).016:811.163.3]:[37.018.43:004

Златко Панзов

zlatkopanzov@gmail.com

Универзитет ЕЛТЕ, Будимпешта

Институт за славистика и балтичка филологија

НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК НА ЛЕКТОРАТОТ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ПРИ УНИВЕРЗИТЕТОТ ЕЛТЕ ВО УНГАРИЈА – УЛОГАТА НА ЛЕКТОРАТИТЕ ВО КУЛТУРНАТА ДИПЛОМАТИЈА И ПРЕДИЗВИЦИТЕ НА НОВОТО ВРЕМЕ (СОЦИЈАЛНИ МРЕЖИ И НАСТАВА НА ДАЛЕЧИНА)

Лекторатот по македонски јазик во Будимпешта функционира во рамките на Институтот за славистика и балтичка филологија при универзитетот ЕЛТЕ во Будимпешта. Започнува со работа во учебната 1988/1989 година и е единствено место каде што може да се изучува македонскиот јазик во Унгарија. Текстот ќе се обиде да ги предочи актуелните состојби во Лекторатот, воедно и состојбите со славистиката во Унгарија. Ќе се обидеме да ја покажеме значајната улога на лекторатите во културната дипломатија, искуствата од Унгарија, конкретните активности што се преземаат на тоа поле и резултатите во однос на зголемување на интересот за изучување на македонскиот јазик. Пандемските години нè поставија пред големи предизвици во реализација на наставата, ќе ги претставиме нашите искуства во однос на наставата на далечина, нејзината организација и реализација на универзитетот ЕЛТЕ. Ќе укажеме и на позитивните искуства од користењето на социјалните мрежи и други видови медиуми за зголемување на видливоста на лекторатот, а со тоа и зголемување на интересот за изучување на македонскиот јазик во Унгарија.

Клучни зборови: Лекторати, македонски јазик, културна дипломатија, видливост, перспективи на развој

1. Вовед

Лекторатот по македонски јазик во Будимпешта е единственото место во Унгарија каде што се изучува македонскиот јазик.

Лекторатот по македонски јазик во Будимпешта функционира во рамките на Институтот за славистика и балтичка филологија при универзитетот ЕЛТЕ во Будимпешта. Започнува со работа во учебната 1988/1989 година. Голема помош при изучувањето на македонскиот јазик во Будимпешта има дадено професорката Терез Наѓпал, професорка по бугарски јазик. Меѓу

лекторите кои предавале на Лекторатот се вбројуваат: Димитар Пандев, Кита Бицевска, Ванчо Тушевски, Бранислава Драговиќ, Огнен Вангелов, голем број на студенти ја посетувале наставата по македонски јазик. Дел од тие студенти се денешните ретки и единствени преведувачи од унгарски на македонски јазик. Во 2019 година Лекторатот по македонски јазик во Будимпешта одбележа 30 години успешна работа на Универзитетот ЕЛТЕ.

Од 2017 година наставата по македонски јазик се одвива по предметите: Македонски јазик 1-6 (додипломски и постдипломски студии), Македонска култура (Macedón kultúra) и Запознавање со Македонија (Macedón országismeret). На Лекторатот се одржуваат предавања од областа на македонската историја и култура за студентите од Институтот за балкански студии, а покрај тоа и голем број докторанди ги избираат слободните курсеви по македонски јазик. Наставата ја посетуваат и студенти кои преку најразлични програми за размена доаѓаат да студираат во Унгарија. Така настава по македонски јазик посетувале студенти од Австрија, Германија, Словенија, Кина, Монголија, Тибет, Виетнам и др.

2. Славистиката во Унгарија

Во Унгарија славистиката е застапена на седум универзитети, најпознати славистички центри се Универзитетот ЕЛТЕ, Будимпешта, Универзитетот Петер Пазмањ, Будимпешта и Универзитетот во Сегедин. На универзитетот ЕЛТЕ во Будимпешта се застапени сите словенски јазик, вклучувајќи го и македонскиот јазик, додека на останатите најчесто славистиката се поврзува со рускиот и полскиот јазик, а на Универзитетот во Сегедин се изучува руски, српски, бугарски, чешки и украински јазик.

Универзитетот ЕЛТЕ е еден од најголемите и најпрестижните универзитети во Унгарија формиран во 1635 година, организиран е во девет факултети и повеќе институти разместени на повеќе локации во Будимпешта. На Универзитетот ЕЛТЕ студираат во просек меѓу 28000 до 30000 студенти.

Организациски славистиката е дел од Факултетот по Хуманистика, односно функционира во рамките на Институтот за славистика и балтичка филологија.

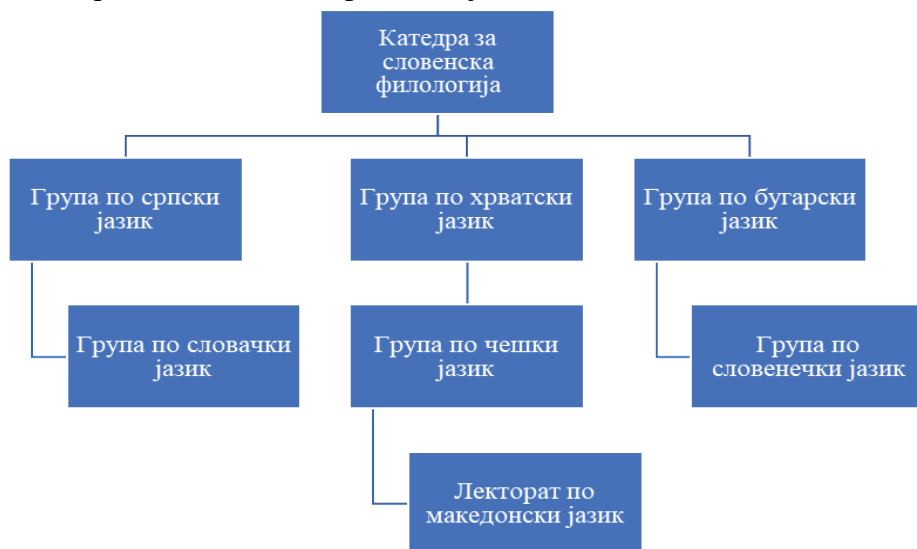
2.1. Организациска поставеност на Институтот за славистика и балтичка филологија



Графикон 1: Организациска поставеност на Институтот за славистика и балтичка филологија

Во рамките на Катедрата по руски јазик функционираат лекторатите по белоруски, литвански и летонски јазик.

Условно кажано, помалите словенски јазици се изучуваат во рамките на Катедрата за словенска филологија.



Графикон 2: Организациска поставеност на Катедрата за словенска филологија

3. Краток историски преглед на развојот на Катедрата за словенска филологија

Почетоците на славистиката во Будимпешта во 1849 г., се совпаѓаат со почетоците на славистиката во Виена, каде што Франц Миклошич отвора Катедра за славистика на тамошниот универзитет. Прв професор и сла-

вист во вистинска смисла на зборот бил Оскар Ашбот, кој се занимава со унгарско-словенските јазични контакти, а особено со словенечкиот јазик во Прекмурје (Muravidék). Благодарение на Ашбот како раководител на Катедрата за славистика во 1894 г., се формира посебен оддел за хрватски јазик што непрекинато работи до 1938 г. Западнорловенските јазичи (особено словачкиот јазик) добиваат поголемо внимание од 1921 г. По Втората светска војна започнува да се изучува српскохрватскиот јазик, во 1951 г., се формира групата за бугарски јазик, истовремено започнува со работа и чешкиот лекторат.

Поради политичките настани од 1990 г., односно со распадот на Југославија, српско-хрватската јазична група доживува промени во 1992 г., се формираат посебни групи за српски и хрватски јазик. Словенечкиот лекторат започнува со работа во 1981 г., во 2003 година преминува во јазична група и ги запишува првите студенти.

Во 1988/89 катедрата е проширена со Лекторат по македонски јазик и прв лектор е Димитар Пандев.

4. Лекторат по македонски јазик

Лекторатот по македонски јазик е единствен лекторат во оваа катедра, останатите лекторати успеваат да се развијат во јазични групи, а тоа значи комплетни студии по наведените јазичи.

Студентите можат да го изберат македонскиот јазик како изборен предмет, односно слободен курс. Една од опциите е да се избере македонски јазик како изборен словенски јазик за студентите кои студираат еден од словенските јазичи како главна наставна група и курсот носи четири кредити, на истиот начин и студентите кои се на магистерски студии можат да го изберат предметот. А втората опција е како слободен курс што носи два кредити и може да го избере кој било студент на Универзитетот ЕЛТЕ.

Во изминатиот период наставата по македонски јазик ја следеа студенти од историја, археологија, ориентални јазичи, дури и студенти од технички и информатички науки. Универзитетот ЕЛТЕ може да се пофали со голем број странски студенти кои доаѓаат преку најразличните програми за студентска размена и имаат можност да го изберат и изучуваат македонскиот јазик; наставата по македонски јазик ја посетувале студенти од Австрија, Германија, Словенија, Хрватска, Полска, Монголија, Тибет, Кина, Виетнам, Кореа и други земји.

Наставата се одвива преку лекторски вежби и предавања. Најчесто, во првиот семестар, со новите студени се фокусираме на конверзација,

групите се формираат во зависност од познавањето и изучувањето на други словенски јазици и познавањето на кириличното писмо.

Освен јазични курсеви, Лекторатот по македонски јазик редовно нуди уште два предмети: Запознавање со Македонија и Македонска култура.

Запознавање со Македонија содржи наставни целини кои нудат краток преглед на историјата на Македонија и најновите општествено-политички случувања, додека по предметот Македонска култура се разработуваат теми од областа на македонската книжевност, филм, уметност, архитектура, фолклор. Најчесто студентите кои избираат македонски јазик ги запишуваат и горенаведените предмети и на крајот добиваат целосна слика за Македонија.

Наставата по македонски јазик се одвива по предметите Македонски јазик 1-5. Следниот семестар ќе имаме и Македонски 6, бидејќи група од неколку студенти сакаат да го продолжат да го изучуваат македонскиот јазик на повисоко ниво.

Бројот на студенти постојано се зголемува и во просек изнесува околу 25-30 студенти во семестар (бројот најчесто зависи и од студентите од странство кои избираат македонски јазик), така што зимскиот семестар во 2020 година бројот се искачи на рекордни 37 студенти (наставата се одвиваше на далечина и беше лесно да се направи распоред што ќе им одговара на сите студенти, вклучително и оние кои беа дел програмите за размена на студенти).

Реално условите, односно просторните можности со кои располага Лекторатот не дозволуваат одржување на квалитетна настава со поголем број на студенти, а од друга страна тешко е да се утврдат термини што ќе им одговараат на студентите кои доаѓаат од најразлични студиски групи.

4.1. Предизвици на новото време и улогата на лекторатите во културната дипломатија

На самиот почеток како лектор по македонски јазик во 2017 година се соочивме со проблем на „видливост на лекторатот“. Универзитетот ЕЛТЕ, како што веќе споменав е голем универзитет, илјадници предмети, односно курсеви им стојат на располагање на студентите, така што доколку не знаете дека има македонски јазик, дека постои како избор, тешко можете да го пронајдете во тоа мноштво од предмети. Поаѓајќи од начинот како размислуваат младите денес и начинот на којшто доаѓаат до информации почнавме да работиме на зголемување на видливоста на самиот лекторат, првин со подготвување и водење на страници на Лекторатот по социјал-

ните мрежи Facebook и Instagram и организирање на културни настани со што би го привлечле вниманието на студентите.

Во 2018 година го организиравме првиот настан на Институтот, односно во соработка со тогашната лекторка по хрватски јазик Мариела Марковиќ, организиравме промоција на две авторки од Македонија и Хрватска, Румена Бужаровска и Тања Мравак. Промовиравме две книги, „Мојот маж“ од Румена Бужаровска и „Наша жена“ од Тања Мравак. Двете авторки се познати во нашиот регион, пишуваат на слични теми и разработуваат феминистички прашања. Студентите со помош на лекторите направија преводи на фрагменти од расказите на авторките што беа читани на оригиналните јазици и во превод на унгарски на промоцијата. И секако темите за коишто се разговараше предизвикаа огромен интерес кај студентите. На промоцијата присуствуваа студенти од сите јазични групи на славистика, но и студенти од студиски насоки што не се поврзани со изучување на јазици и литература.

Веќе во наредниот семестар се покажаа првите резултати и забележавме зголемување на бројот слушатели на курсевите по македонски јазик. Потоа следувахе промоцијата на унгарскиот превод на романот „Резервен живот“ од Лидија Димковска. Промовиран од познатата унгарска писателка Номи Киш, самата промоцијата предизвика огромен интерес и успех.

Во 2019 година одбележавме јубилеј 30 години македонски јазик на Универзитетот ЕЛТЕ и по тој повод започнавме со организирање на манифестацијата „Денови на македонска култура во Будимпешта“. Во 2019 година манифестацијата беше целосно посветена на јубилејот 30 години македонски јазик на универзитетот ЕЛТЕ, се организираа неколку различни културни настани, проекција на филмот „Исцелителот“, цез концерт на Сашо Поповски Трио, Вечер на кратки македонски филмови, промоција на унгарскиот превод на романот „Вештица“ од Венко Андоновски, којшто го промовираше тогашниот директор на Институтот и шеф на катедрата за словенска филологија, проф. д-р Иштван Лукач, а проф. д-р Венко Андоновски одржа и предавање.

Манифестацијата, секако поради условите во поскупоцен обем, продолжи да се одржува и за време на пандемиските години, во 2020 година ни гостуваа четворица млади македонски писатели: Петар Андоновски, Фросина Пармаковска, Давор Стојановски, Лира Бојку и издавачот Ненад Стевовиќ, по тој повод Лекторатот објави книга со фрагменти од романите на младите писатели преведени на унгарски јазик. Модератор на промоцијата беше писателката Оршоја Карафиат, а фрагменти читаше познатиот

унгарски актер Адам Бонц, кого присутните можеа да го препознаат по неговите улоги во познати холивудски серии и филмови.

А 2021 година беше посветена на Блаже Конески, па по тој повод го издадовме зборникот „За македонскиот јазик“ со текстови од Блаже Конески преведени на унгарски јазик и секако ја додадовме и статијата „Неколку зборови за македонскиот литературен јазик“ од Крсте Петков Мисирков.

Во текот на наставната година организираме различни предавања, екскурзии итн.

Сите досегашни активности проследени со огромна медиумска покриеност ја зголемија видливоста на Лекторатот по македонски јазик, односно предметите по македонски јазик, на тоа се должи и зголемувањето на интересот, зголемувањето на бројот на студенти.

Преку тоа докажуваме дека лекторатите можам многу да допринесат (да бидат инструмент) во културна дипломатија, успешното комбинирање на културата и наставата по јазик може да донесе позитивни резултати, од една страна се промовира јазикот, се зголемува интересот за него, од друга страна се промовира културата на земјата и така се остваруваат националните и други интереси на државата или најчесто се и добар инструмент за релаксирање на односите.

Секако тоа не е ништо ново, унгарските лекторати функционираат на таков начин, се вложуваат големи средства во самите лекторати, но и промоција на културата преку нив. Унгарските лектори располагаат со посебен фонд за организирање на културни настани. Се надеваме дека и во Македонија ќе почнат да се применуваат таквите позитивни искуства, а од наша страна се обидовме и се надевам дека успеавме да докажеме дека може да функционира.

5. Наставата за време на пандемија

Изминатите две години бевме сведоци на пандемија и предизвиците со кои се соочивме во наставата. Универзитетот ЕЛТЕ успеа брзо да се прилагоди на новонастанатата ситуација. Дури и пред пандемијата константно се воведуваа новитети во наставата, беа организирани работилници за користење на најразлични платформи за настава, начини на настава на далечина, воведување на нови можности за студентите итн. Целата администрација на универзитетот веќе со години се одвива на платформата Нептун.

За време на пандемијата ни беа понудени неколку начини за одржување на настава на далечина, платформите Canvas и Moodle кои овозможуваат

поставување на поголеми наставни единици, текстови, вежби и можности за тестирање на крајот на семестарот и платформата Teams преку која ја изведувавме редовната настава. Сите платформи беа поврзани со основниот систем Нептун, така што се имаше целосна контрола над одвивањето на наставата и резултатите од истата. Резултатите од испитите автоматски беа ажурирани во системот, така што целиот процес беше целосно транспарентен. Повремено имаше кратки периоди кога се враќавме на настава на факултетите, а во летниот семестар 2022 наставата продолжи да се одвива на факултетите.

Сепак, искуствата укажуваат дека наставата по јазик е поуспешна во директна и непосредна комуникација со студентите.

6. Нови перспективи на македонистиката во Унгарија

Во однос на перспективите на македонистиката веќе неколку години активно работиме на подигнување на нивото на изучување на македонски јазик на Институтот за славистика и балтичка филологија. Оваа година во развојната програма и стратегија на институтот се укажува на потребата за започнување на процес на акредитација на македонскиот јазик и литература - филолошка насока со Б модул (минор). Ако сè се одвива според планираното во септември 2023 година ќе започнеме со упис на студенти.

Тоа е прв чекор во формирање на студиска група по македонски јазик што според реалните проценки за три години би можела да профункционира, во зависност од условите и можностите на универзитетот и секако поддршката од македонска страна.

Користена литература

- Amemado Dodzi. 2020. "COVID-19 An Unexpected and Unusual Driver to Online Education". *International Higher Education* 102: 12-14. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2905/productID/29/filename/article-id-2905.pdf> [Пристапено на 15.05.2022].
- Cho, S.K. & Berge, Z. 2002. *Overcoming barriers to distance training and education*. http://www.usdla.org/html/journal/JAN02_Issue/article01.html [Пристапено на 18.05.2022]
- Gikas, J. and M. M. Grant. 2013. "Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media". *The Internet and Higher Education* 19: 18-26. 10.1016/j.iheduc.2013.06.002 [Пристапено на 17.05.2022]

- Jelińska M. Magdalena, Paradowski, B. Michał. *Teachers' perception of student coping with emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic: The relative impact of educator demographics and professional adaptation and adjustment*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.648443/full> [Пристапено на 15.05.2022].
- Kumar, V., & Nanda, P. 2018. "Social Media in Higher Education". *International Journal of Information and Communication Technology Education*. <https://doi.org/10.4018/ijcte.2019010107> [Пристапено на 18.05.2022]
- Moore, Joi & Dickson-Deane, Camille & Galyen, Krista. 2011. "E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?". *The Internet and Higher Education*. 14. 129-135. 10.1016/j.iheduc.2010.10.001. [Пристапено на 17.05.2022]
- Институт за славистика и балтичка филологија <https://szlav.elte.hu/content/szlav-filologiai-tanszek.t.2184?m=1049> [Пристапено на 18.05.2022]
- Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура <https://www.ukim.edu.mk/smjlk> [Пристапено на 18.05.2022]

MACEDONIAN LANGUAGE TEACHING AT THE MACEDONIAN LANGUAGE EDITORIAL OFFICE AT ELTE UNIVERSITY IN HUNGARY – THE ROLE OF EDITORS IN CULTURAL DIPLOMACY AND THE CHALLENGES OF THE NEW TIMES (SOCIAL NETWORKS AND DISTANCE LEARNING)

Macedonian language departments have a huge role in the affirmation of the Macedonian language, literature, and culture. The modern times bring new challenges to their work, so the departments must adapt to the new organizational setup of the Universities where they operate, the new teaching methods and programs. On the other hand, Macedonian language departments can be successfully involved in cultural diplomacy.

The experiences of the Macedonian language department in Budapest confirm this and in recent years, apart from being the only place in Hungary where the Macedonian language can be studied, it has also become the only place where Macedonian cultural events can be watched. On the one hand, the visibility of the department is increasing, and on the other hand, the interest in Macedonian culture is increasing.

The Covid 19 pandemic has put us in front of new challenges in terms of teaching, we have gained new experiences in the use of different platforms and methods of distance teaching that allow us to use them successfully in combination with classical teaching and adapt to all conditions and challenges in the future.

Бојан Петревски

bojan_petrovski@yahoo.com

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

ИМЕНСКИТЕ МОДИФИКАТОРИ ВО СИНТАГМИТЕ СО ПЕРСОНАЛЕН РЕФЕРЕНТ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Во трудот се анализираат именските модификатори што реферираат на лица во македонскиот јазик. Во таа смисла, се разгледуваат нивните специфики во споредба со другите видови модификатори и со апозициите. Во фокусот се нивната функција во поглед на идентификацијата и квалификацијата на референтот и условеноста на нивната прозодиска реализација од неговиот информациски статус. Како нивна основна специфика во споредба со другите видови модификатори се посочува нерестриktivноста, а во тој контекст – и разликата меѓу рестриktivните и нерестриktivните модификатори воопшто, која во наставата, традиционално, се разгледува во рамките на релативните реченици. Што се однесува на апозициите, една од основните задачи во наставата е претставувањето на условите и на импликациите на нивното алтернирање со именските модификатори.

Клучни зборови: синтагма, референт, именски модификатор, информациски статус, апозиција

1. Воведни белешки

Предмет на трудот се именките во функција на модификатори во именските синтагми што се однесуваат на лица, врз примери од македонскиот јазик. Притоа, ќе бидат разгледани именските модификатори што се непосредно, беспредлошки поврзани со конститутивниот елемент на синтагмата, кои се јасно издиференцирана група и од синтаксички, и од семантички, и од информацискоструктурен аспект.

Целта е да се одговори на следниве прашања:

– кои се нивните основни специфики во споредба со другите видови модификатори и со апозициите;

– кога функционираат рестриktivно или нерестриktivно во поглед на идентификацијата и квалификацијата на референтот;

какви карактеристики изразуваат од семантички аспект;

како функционираат на информациски план.

Едно од клучните прашања во трудот е разликата меѓу рестриктивната и нерестриктивната модификација, иако таа разлика е пошироко позната преку релативните реченици. Кога се рестриктивни, модификаторите го стеснуваат референцијалниот опсег, т. е. ја условуваат идентификацијата (кај определените именски синтагми), односно квалификацијата на референтот (кај неопределените именски синтагми). Кога се нерестриктивни, модификаторите му припишуваат на референтот дополнителна карактеристика, од која не зависи неговата идентификација или квалификација.

Со термилошки разлики, рестриктивните и нерестриктивните модификатори се разграничени на тој начин кај повеќе автори, меѓу кои Гивон (Givón 2001, 10), Менгено (Maingueneau 2014, 79–80), Ноели (Noailly 1999, 98–99), Тополињска (1997, 227–232; 2003, 149), Јесперсен (Jespersen 1992, 112), Срл (Serl 1991, 157).¹

Во трудот се застапува тезата дека тие модификатори најчесто функционираат нерестриктивно и се однесуваат на идентификувани референти посочени со лично име, од чиј информациски статус (познатост и за зборуваачот и за адресатот) во голема мера зависи реализацијата на модификаторите во прозодиската структура на исказот.

Примерите се ексцерпирани од книжевни дела и од медиумски текстови, а се посочуваат и случаи од секојдневни комуникациски ситуации.

2. Интегрираните наспрема прозодиски издвоените именски модификатори

Во трудот ќе бидат разгледани случаите од типот на (1) и (2), во кои *француска(и)а лингвист(и)ка* функционира како модификатор, а *Марион Карел* – како центар на именските синтагми.

1) *Француската лингвистика Марион Карел е творец на теоријата на семантичките блокови.* (‘Марион Карел, која е француска лингвистка, е творец на теоријата на семантичките блокови’)

(2) *Марион Карел, француска лингвистка, е творец на теоријата на семантичките блокови.* (‘Марион Карел, која е француска лингвистка, е творец на теоријата на семантичките блокови’)

¹ Во македонската средина опозицијата *рестриктивност* – *нерестриктивност* е разгледувана, пред сè, во контекст на релативните реченици (в. Бужаровска 2008; Корубин 1990, 250–282; Минова-Гуркова 2000, 139–145, 257–263; Минова-Гуркова 2011, 28–31; Тополињска 1974, 87–88).

Едно од прашањата што се поставуваат и во наставата по предметот Синтакса се сличностите и разликите меѓу именските модификатори и апозициите. Апозициите (илустрирани со примерите 3 и 4) се паралелна именска синтагма, со иста референцијална вредност со примарната, но одделна од неа, според дефиницијата на Минова-Ѓуркова (2000, 222–223) врз примери од македонскиот јазик.² Во таа смисла, апозицијата е именска синтагма кореферентна со претходната, при што најчесто двете (а не само апозициската) се однесуваат на идентификуван референт, т. е. се определени. Позициски, тие може да се ротираат, а како апозиција функционира втората и се реализира прозодиски издвоено, како што покажува примерот (4).

(3) *Фердинанд де Сосир, швајцарскиот лингвист, не го употребува терминот „референт“*. (‘Фердинанд де Сосир, т. е. швајцарскиот лингвист, не го употребува терминот *референт*’)

(4) *Швајцарскиот лингвист, Фердинанд де Сосир, не го употребува терминот „референт“*. (‘Швајцарскиот лингвист, а тоа е Фердинанд де Сосир, не го употребува терминот *референт*’)

Како и апозициите, именските модификатори може да се реализираат и неинтегрирано (како во примерот 5), но за разлика од апозициите – се нужно неопределени. Трансформацијата на именскиот модификатор во определена форма го преобразува во апозиција (6), од која се разликува и концептиски. За разлика од апозицијата, која го поставува во преден план постоењето на еден референт соодветен на дескрипцијата (во случајот: *рускиот формалист*), преку апстрахирање на другите, модификаторот само му ја припишува карактеристиката, без да го идентификува како единствен што соодветствува на неа.³

(5) *Виктор Шкловски, руски формалист, е автор на „Трета фабрика“*. (‘Виктор Шкловски, кој е руски формалист, е автор на *Трета фабрика*’)

(6) *Виктор Шкловски, рускиот формалист, е автор на „Трета фабрика“*. (‘Виктор Шкловски, а тој е рускиот формалист, е автор на *Трета фабрика*’)

² За апозицијата во македонскиот јазик в. и Корубин (1990, 298–310).

³ За апозициите од типот на (6) Мејер (Meyer 1992, 82–86) го употребува терминот *нерестриктивни апозиции*. Сепак, тука се застапува гледиштето дека рестриктивен потенцијал имаат само модификаторите, а како апозиции се разгледуваат само конструкциите од типот на посочената, кои се секогаш прозодиски неинтегрирани и нерестриктивни. Пошироко за неинтегрираноста в. кај Комбет (Combettes 1998)

За разлика од апозициите, именските модификатори може да се реализираат и интегрирано, во препозиција во однос на центарот на именската синтагма (7). Прозодиската дезинтеграција го трансформира центарот на именската синтагма во апозиција, како што покажува примерот (8), кој се разликува од примерот (6) по обратната линеаризација на примарната и апозициската синтагма.

(7) *Рускиот формалист Виктор Шкловски е автор на „Трета фабрика“.* (‘Виктор Шкловски, кој е руски формалист, е автор на Трета фабрика’)

(8) *Рускиот формалист, Виктор Шкловски, е автор на „Трета фабрика“.* (‘Рускиот формалист, а тоа е Виктор Шкловски, е автор на Трета фабрика’)

3. Именските модификатори и (не)рестриktivноста

Спротивно на придавските модификатори, именските почесто функционираат нерестриktivно, т. е. не го стеснуваат опсегот на именската синтагма за да се идентификува референтот, туку му припишуваат дополнителна карактеристика, од која не зависи идентификацијата. Од друга страна, рестриktivните најчесто се однесуваат на повеќе носители на исто име или презиме, какви што се примерите (9) и (10).

(9) *Иако поразен по првиот мандај Буш останува во политиката, а на своето презиме му додава Постариот за да се разликува од синој Буш помладиот (...)* (ТВ 24) (‘му го додава Постариот на своето презиме, за да се разликува од другиот носител на презимето Буш’)

(10) *Внукој Зибири наеднаш му ја ископеликува позицијата на чичкојо Зибири.* (ЛП) (‘тој носител на презимето Зибири што е внук му ја ископеликува позицијата на тој носител на презимето Зибири што е чичко’)

Поретко, рестриktivните именски модификатори се однесуваат на еден референт, при што го сегментираат во повеќе негови димензии (11), (12).

(11) *Јас сè уште не ја губам надежта дека многу брзо политичарот Венко Филипче ќе му даде предност на докторот Венко Филипче.* (БГ) (‘политичката функција на Венко Филипче да ѝ даде предност на неговата докторска професија’)

(12) *Така велам зајџоа шџџо џешко може да се рече: џџука завршува лирикаџџа Конески, а оџџџука најџаму џочнува човекоџџ Конески. (АВ, 268) ('џџука завршува лирскаџџа димензија на Конески, а оџџџука најџаму џочнува неговаџџа човечка димензија')*

Именските модификатори се разликуваат и од предлошките синтагми во модификаторска функција, кои, како и придавските, почесто функционираат рестриktivно. Во таа смисла, предлошките модификатори најчесто се од типот на примерот (13), а не на примерот (14). Како што покажуваат парафразите, модификаторот во примерот (13) е рестриktivен, бидејќи доаѓаат предвид и книги од други автори, а во примерот (14) – нерестриktivен, бидејќи нема друга книга со ист наслов, а од друг автор. Следствено, првиот е неопходен во информациската структура на исказот, како што покажува варијантата во (15), која е исклучена, а вториот може и да се изостави, како што покажува варијантата во (16), која е можна.

(13) *Сум ги чииџал книгииџе од Солев. А и од некои други модернистиџи.*
(‘сум ги чииџал книгииџе чиј авџџор е Солев’)

(14) *„Расџџрел“ од Јован Бошковски е џрваџџа македонска збирка раскази. (‘„Расџџрел“, чиј авџџор е Јован Бошковски, е џрваџџа македонска збирка раскази’)*

(15) **Сум ги чииџал книгииџе. А и од некои други модернистиџи.*

(16) *„Расџџрел“ е џрваџџа македонска збирка раскази.*

4. Интегрираните наспрема неинтегрираните именски модификатори

Како едно од основните се поставува прашањето во кои случаи се прибегнува кон прозодиски интегрирана, а во кои – кон неинтегрирана варијанта на именските модификатори. Клучен фактор во тој поглед е информацискиот статус на референтот и на содржината што му се припишува. Во таа смисла, за разлика од примерот (17), во кој референтот не мора, но може да биде познат и за адресатот, во примерот (18) нужно се воведува во дискурсот, т. е. е непознат за адресатот.⁴

⁴ Треба да се има предвид релативниот, субјективен карактер на информацискиот статус на референтот. Во таа смисла, Кресел (Creissels 2006, 111) посочува дека фактот што референтот бил воведен во дискурсот или што им е, од која и да е причина, познат на зборуваачот и на адресатот – може да биде само фактор, а не и гаранција дека ќе биде претставен како топик.

(17) **Виничанка**та Сџојменова ќе биде министерка за дигитална трансформација во новата словенечка влада. (Алс.) ('Сџојменова, која е виничанка, ќе биде министерка за дигитална трансформација во новата словенечка влада')

(18) Сџојменова, **виничанка**, ќе биде министерка за дигитална трансформација во новата словенечка влада. ('Сџојменова, која е виничанка, ќе биде министерка за дигитална трансформација во новата словенечка влада')

Примерот (19) покажува дека, кога станува збор за поопшто познат референт (како Жан Пол Сартр), интегрираната варијанта е многу повообичаена од неинтегрираната, како во примерот (20), каде што се имплицира ограда од тоа дека му е познат секому или, едноставно, податокот егзистенцијалистички филозоф се претставува информациски секундарен.

(19) **Егзистенцијалистичкиот** филозоф Жан Пол Сартр е автор и на книжевни дела. ('Жан Пол Сартр, кој е егзистенцијалистички филозоф, е автор и на книжевни дела')

(20) Жан Пол Сартр, **егзистенцијалистички** филозоф, е автор и на книжевни дела. ('Жан Пол Сартр, кој е егзистенцијалистички филозоф, е автор и на книжевни дела')

Освен (не)запознаеноста со референтот на адресатот, фактор за тоа дали ќе се реализира модификаторот како интегриран или како неинтегриран е и (не)запознаеноста со содржината што му се припишува, како и одлуката на авторот да го претстави податокот како информациски примарен или како придружен. Во таа смисла, во примерот (21) станува збор за истиот, општопознат референт (Жан Пол Сартр), но содржината *пријател на Ками* е помалку идентификувана со него во споредба со содржината *егзистенцијалистички филозоф*, па затоа неинтегрираната варијанта е повообичаена од интегрираната во тој случај одошто во примерот (20). Се разбира, тоа не ја исклучува ни интегрираната варијанта на примерот (21), како што покажува (22).

(21) Сартр, **пријател на Ками**, влегува во судир со него. ('Сартр, кој е пријател на Ками, влегува во судир со него')

(22) **Пријателот** на Ками Сартр влегува во судир со него. ('Сартр, кој е пријател на Ками, влегува во судир со него')

Иако многу поретко, синтагмите со именски модификатори може да се однесуваат и на неидентификувани персонални референти. Притоа, именските модификатори може да бидат и неинтегрирани (23) и интегрирани (24). Како што покажуваат парафразите, тие може да функционираат рестриктивно (ако се интегрирани) или нерестриктивно (ако се неинтегрирани).

(23) *Еден авџор, руски реалист, ги оишува џокму џие сосџоби.*
(‘еден авџор, кој е руски реалист, ги оишува џокму џие сосџоби’)

(24) *Еден авџор руски реалист ги оишува џокму џие сосџоби.*
(‘еден авџор шџо е руски реалист ги оишува џокму џие сосџоби’)

Кај именските синтагми со неидентификуван референт (кои се, разбирливо, секогаш конституирани од општи именки), можноста за препозитивна интегрирана варијанта е исклучена (25), за разлика од случаите со идентификуван референт (26).

(25) **Рускиот реалист еден авџор ги оишува џокму џие сосџоби.*

(26) *Рускиот реалист Достоевски ги оишува џокму џие сосџоби*

Најпосле, неспорен фактор за тоа дали ќе се реализира именскиот модификатор во интегрирана или во неинтегрирана варијанта е и структурната комплексност, која е поопшта карактеристика на неинтегрираните именски модификатори. Тие не се вклопуваат целосно во прозодиската структура, меѓу другото, и затоа што се повеќекомпонентни. Во таа смисла, во повеќето случаи неинтегрираните именски модификатори се јавуваат со:

- предлошки модификатори: *професорка по француска литература*;
- придавски модификатор: *украински преведувач*;
- координирани придавски модификатори: *млада и успешна жена*;
- придавски модификатори од кои првиот го стеснува опсегот на вториот: *малечка дебелка женичка*;
- придавски и предлошки модификатор: *некогашен дрвар од Неготино*;
- друга именка во координациска врска: *машко и девојченце*;
- дел-реченица: *псалтир каков ти го нема на веков*.

Карактеристиките што ги изразуваат неинтегрираните именски модификатори се поиманентни или барем релативно долготрајни: професии и занимања, општествени и административни функции, физички изглед, меѓучовечки релации итн. Во некои случаи, карактеристиките влегуваат

и во каузална релација со предикатот, како што покажува примерот (27), кој е со причинско значење. Поради тоа, има основа тие конструкции да се разгледуваат како дел од реченичната структура, т. е. како еквиваленти на соодветните дел-реченици.

(27) *Директорска ќерка, таа доаѓаше не со студентска чантица туку со дамска торба, и веднаш ги вадеше увозните цигари со скапата зайалка, нежно подготвувајќи ги меѓу извезбаниите џрси со коскено маникирани нокти.* (ДС, 36) ('бидејќи беше директорска ќерка, таа не доаѓаше со студентска чанта, туку со дамска торба')

Расположливите примери, ексцерпирани од книжевни текстови, покажуваат дека како центри на синтагмите со неинтегрирани именски модификатори што се однесуваат на лица најчесто функционираат лични имиња со неактивни (иако идентификувани) референти, т. е. такви што се штотуку воведени во дискурсот. Тие не се познати за адресатот, па се наметнува потреба од информации за нив, која се пресретнува со содржината на модификаторот (28), (29).

(28) *Анатолиј Никуљков, познат руски писател во Сибир, не покани мене и Нора на својата дача во близината на Новосибирск.* (БК, 244) ('Анатолиј Никуљков, кој е познат руски писател во Сибир, не покани')

(29) *Најдо Стојменин-Орлов, некогашен дрвар од Неготино, а партизански командант и сега офицер на милицијата, беше задолжен да се грижи за закопот на загинатите.* (БК, 294) ('Најдо Стојменин-Орлов, кој беше некогашен дрвар од Неготино, [...], беше задолжен да се грижи за закопот на загинатите')

Случаите во кои именските синтагми се конституирани од општи именки се поретки (30), (31), а случаите со неидентификуван референт може да се оценат дури и како маргинални (32), (33).

(30) *Нивниот класен старешина, висок личен маж, го следи внимателно прегледот.* (БК, 227) ('нивниот класен старешина, кој е висок личен маж, го следи внимателно прегледот')

(31) *Во мигот кога ја испушти чашата мажот излегуваше, а неговата жена, малечка дебелка женичка, се сврте и ѝ се насмевна.* (ПА, 14) ('неговата жена, која беше малечка дебелка женичка, се сврте и ѝ се насмевна')

(32) *Две чергарчиња, машко и девојченце, се стрчаа боси по наси-пои покрај мене и се зајреа пред една од двојките шио во тоа време обично шешаат пука.* (БК, 149) ('две чергарчиња, кои беа машко и девојченце, се стрчаа боси')

(33) *Една млада жена, кустос, со голема ангажираност ни ги покажуваше експонатите.* (БК, 260) ('една млада жена, која беше кустос, со голема ангажираност ни ги покажуваше експонатите')

5. Заклучни белешки

Именските модификатори што се однесуваат на лица може да функционираат како и модификаторите воопшто, рестриктивно или нерестриктивно. Сепак, за разлика од придавските и од модификаторите во форма на предлошки синтагми и на релативни дел-реченици, кои почесто се рестриктивни, именските модификатори почесто се нерестриктивни. Во таа смисла, тие се разликуваат од придавските, од предлошките и од модификаторите во форма на релативни дел-реченици и по тоа што почесто се нерестриктивни дури и кога се прозодиски интегрирани.

Можноста именскиот модификатор да се реализира интегрирано и во препозиција во однос на конститутивниот елемент е отворена само во случаите со идентификуван референт. Во случаите каде што е неидентификуван, интегрираните варијанти се можни, но само во постпозиција, при што функционираат рестриктивно. Во случаите со идентификуван референт, неинтегрираните варијанти во голема мера зависат од информацискиот статус на референтот и на содржината што му се припишува, т. е. од тоа дали е активен или барем достапен (познат, подложлив на идентификација и за авторот и за адресатот) или неактивен (штотуку воведен во дискурсот, непознат за адресатот). Во принцип, неинтегрираните варијанти се јавуваат во контексти каде што адресатот не е запознаен со референтот и со содржината што му се припишува. Најпосле, во тој поглед треба да се одбележи и структурната комплексност на конструкциите, која е фактор во полза на неинтегрираните варијанти.

Прашањето за именските модификатори во наставата по Синтакса е во тесна врска со придавските модификатори и со модификаторите воведени со предлози, од една страна, и со апозициите, од друга. Во таа смисла, како нивна основна специфика во споредба со другите видови модификатори треба да биде претставена нерестриктивноста, а во тој контекст – и разликата меѓу рестриктивните и нерестриктивните модификатори воопшто, која во наставата, традиционално, се разгледува во рамките на

релативните реченици. Што се однесува на апозициите, една од основните задачи во наставата е претставувањето на условите и на импликациите на нивното алтернирање со именските модификатори.

Користена литература

кирилица

- Бужаровска, Елени. 2008. „Стратегии на релативизација во стандардниот македонски и бугарски јазик“. *Studia linguistica polono-meridianslavica*, 137–153.
- Корубин, Благоја. 1990. *На македонско грамаѓички теми*. Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Минова-Ѓуркова, Лилјана. 2000. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.
- Минова-Ѓуркова, Лилјана. 2011. *Релативната реченица во македонскиот јазик во XIX и XX век*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Тополињска, Зузана. 1974. *Грамаѓика на именската фраза во македонскиот литературен јазик*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.
- Тополињска, Зузана. 1997. *Македонските дијалекти во Егејска Македонија. книга I, Синтакса, II. 2*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.
- Тополињска, Зузана. 2003. *Полски – Македонски: Грамаѓичка конфронтација. 6, Синтаксичка деривација*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.

латиница

- Combettes, Bernard. 1998. *Les constructions détachées en français*. Paris: Édition Ophrys.
- Creissels, Denis. 2006. *Syntaxe générale, une introduction typologique 2: la phrase*. Paris: Hermes Science Publications.
- Givón, Talmy. 2001. *Syntax: An Introduction, vol. II*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jespersen, Otto. 1992. *The Philosophy of Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mainueneau, Dominique. 2014. *La syntaxe du français*. Paris: Hachette Supérieur.
- Meyer, Charles F. 1992. *Apposition in Contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noailly, Michèle. 1999. *L'adjectif en français*. Paris: Édition Orphys.
- Serl, Džon. 1991. *Govorni činovi: Ogled iz filozofije jezika*. Beograd: Nolit.

Извори и скратеници

- Алс. – Алсат <<https://rb.gy/myk7uc>> пристапено на: 25. 3. 2023.
- ПА – Андоновски, Петар. 2013. *Очи со боја на чевли*. Скопје: Кликер.
- АВ – Вангелов, Атанас. 2020. *Лирската биографија на Конески*. Скопје: Слово.
- БГ – Героски, Бранко. <<https://rb.gy/zjzecz>> пристапено на: 25. 3. 2023.
- БК – Конески, Блаже. 2014. Кулавкова, Катица (прир.). *Целокуќни дела на Блаже Конески: критичко издание / во редакција на Милан Ѓурчинов*; том 4. Проза. Скопје: МАНУ.
- ЉП – Поповски, Љупчо <<https://rb.gy/lypdus>> пристапено на: 25. 3. 2023.
- ДС – Солев, Димитар. 1998. *Мртва шрка*. Скопје: Култура.
- ТВ 24 – Телевизија 24 <<https://rb.gy/levykp>> пристапено на: 25. 3. 2023.

NOUN MODIFIERS IN SYNTAGMS WITH PERSONAL REFERENCE IN THE MACEDONIAN LANGUAGE

The paper analyzes the nominal modifiers referring to persons in the Macedonian language, which are clearly differentiated from syntactic, semantic and information-structural perspective. In that regard, their features are considered in comparison with other types of modifiers and with appositions. The focus is on their function in regard to the identification and qualification of the referent and the correlation between their prosodic realization and its informational status. Their nonrestrictive character is pointed out as their basic specificity compared to other types of modifiers. Presenting the difference between restrictive and nonrestrictive modifiers in general, which is traditionally considered in the context of relative clauses, is pointed out as one of the main tasks of teaching as well. Concerning appositions, one of the basic tasks of teaching are the conditions and the implications of their alternation with nominal modifiers.

Трајче Стамески

tstameski@gmail.com

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки Факултет „Блаже Конески“

ОСНОВНИ ПРОБЛЕМИ СО КОИ СЕ СООЧУВААТ СТУДЕНТИТЕ НА ПРАКТИЧНИОТ ИСПИТ ПО МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО КНИЖЕВНОСТ

Текстот претставува синтеза на резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност 2, за студентите од групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик, за студентите од трета и четврта година на групите Македонски јазик и Македонска книжевност и култура на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Текстот укажува на проблемите со кои се соочуваат студентите на практичниот испит по Методика на наставата по книжевност и ги открива клучните предизвици во наставниот процес, како неопходната потребата за подобра подготовка преку темелно познавање на наставната содржина, детално планирање на часот и вклучување на алтернативни интерпретативни стратегии, особено во ситуации кога е неопходно прилагодување на пристапот според потребите на учениците. Исто така, текстот го истакнува значењето на флексибилноста и поголемата отвореност на студентите кон различни толкувања, креативни пристапи во презентацијата на содржината и балансирање на различните типови активности на часот.

Клучни зборови: практичен испит, методика, настава по книжевност, мотивација, интерпретација

1. Вовед

Методиката на наставата по книжевност, која се изучува на Филолошкиот факултет во Скопје, како задолжителен предмет на групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик, има богата историја на развој и континуирано се прилагодува на современите образовни потреби. Како дисциплина која се занимава со принципите, методите, формите и специфичните проблеми во наставата по книжевност, таа дава значителен придонес во развојот на современи наставни стратегии преку континуирана иновација и адаптација, формирање на книжевните компетенции и подигнување на естетските критериуми, развој на критичкото мислење, љубовта кон читањето, збогатување на речникот и јазичниот израз на

студентите, со што продолжува да игра клучна улога во образованието на идните наставници по македонски јазик и книжевност.

Овој текст е еден вид синтеза на резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност 2, кој во текот на две недели во месец април се реализираше во основното училиште ООУ „Страшо Пинџур“ во Скопје. Практичниот испит го полагаа вкупно 20 студенти (16 редовни и 4 вонредни) од трета и четврта година на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, од групите Македонска книжевност и култура и Македонски јазик. Треба да се нагласи дека станува збор за студенти кои беа редовни на предавањата и на вежбите по предметот и кои во текот на целиот семестар покажуваа извонредна заинтересираност за полагањето на испитот во форма на консултации за методичките аспекти и техники за тоа како конкретно да се работи со книжевниот текст и др.

Содржините на наставните часови беа одредени во консултаци со наставниците од училиштето, според наставната програма и програмското подрачје Литература. За наставните часови беа одредени следните наставни единици: Особености на комедија („Чорбаци Теодос“ од Васил Иљоски), Елементи на трагедија („Печалбари“ – Антон Панов), Опишување на лик и личност, Опис на предмет и пејзаж, Исказ на лик, Жанровски особености на патопис и Собирачката дејност на Марко Цепенков.

Со оглед на претходните знаења за наставата како институционално организиран воспитно-образовен процес на наставниците и учениците кој се одвива според однапред утврден наставен план и програма, за реализација на наставниот час по (литература) студентите имаа подготвен план на активностите на часот, кој во принцип се состоеше од следниве елементи:

1. Мотивација на учениците
2. Најава на целите на часот
3. Изразно читање
4. Психолошка пауза
5. Изнесување естетски и други впечатоци од страна на учениците
6. Интерпретација
7. Синтеза на резултатите од толкувањето.

И покрај тоа што студентите имаа солидна теориско-методичка подготовка за одржување на практичниот испит по книжевност, сепак, резултатите од практичниот испит покажаа дека тоа воопшто не беше едноставен предизвик, а самата изведба на часот по книжевност им создаваше одредени потешкотии и проблеми. Во понатамошното излагање ќе посочиме на неколку основни проблеми со кои се соочуваа студентите при реализацијата на часот по книжевност, а со конструктивни намери и

во насока на подобрување на пристапите кон часовите по книжевност за сите студенти што студираат македонистика.

2. Мотивација

Реномираните истражувачи во образовната психологија, особено во областите на мотивацијата и ангажманот во читањето, Џон Гатри и Алан Вигфилд укажуваат на важноста на создавање училишна средина што ги поттикнува и ангажманот и мотивацијата на учениците. Тие укажуваат на практичните импликации од стратегиите на наставниците за зголемување на мотивацијата на учениците, како што се обезбедувањето избор на материјали за читање и создавање можности за социјална интеракција околу текстовите.

Повикувањето на претходните знаења и искуства и поврзувањето на книжевноста со животот и светот во кој живееме се едни од основните цели на мотивацијата на часот. Во основа, мотивацијата треба да создаде пријатна работна атмосфера и да го поттикне интересот и довербата кон книжевното дело што е предмет на наставна интерпретација на часот. Мотивацијата е клучна етапа на часот што ги подготвува учениците за подлабоко разбирање и ангажман со книжевното дело. Таа ги активира нивните претходни знаења, ги поврзува со новата содржина и создава емоционална и интелектуална подготвеност за интерпретација на делото.

Во однос на оваа етапа на часот, може да констатираме дека поголемиот број студенти покажаа солидна подготвеност и креативност во спроведувањето на мотивацијата. Особено ефективни беа студентите кои поставуваа инспиративни прашања и успеаја да укажат на поврзаноста помеѓу книжевната содржина и реалниот живот. Според тоа, креативните пристапи на студентите при спроведување на мотивацијата можат да се систематизираат во три главни групи:

Мотивација со трансфер на претходните знаења од лингвистиката и книжевноста:

Принцип на последователност на општи и конкретни прашања

Примери:

Прашања за придавки и видови придавки, поврзани со опис на лик, личност, пејзаж или предмет;

За драмски текст: иницијални прашања за особености на драмски текст од претходни одделенија;

Општи прашања за препознавање на литературните родови и видови.

Мотивација како дел од часот преку поврзување на темата со контекстуални знаења и искуства од животот:
 Поставување инспиративни прашања поврзани со реалниот живот

Примери:

Опис на лично патување како антиципација за книжевниот жанр – патопис
 Фокусирање на хумористични настани или трагични случки од секојдневието пред најава на комедија или трагедија
 Мотивација со користење наставни средства:
 Употреба на разновидни визуелни и тактилни материјали

Примери:

Топка од хартија
 Фотографии од пејзаж, личност и предмет
 Инсерти од филм
 Илустрации на познати личности

Разновидноста на овие мотивациски стратегии покажа дека постојат многу креативни начини за активирање на интересот на учениците и нивно подготвување за длабинска анализа на книжевните дела. А, комбинирањето на различни пристапи може да помогне во адресирањето на различните стилови на учење и интереси на учениците во класот. Затоа, студентите што имаа сериозно и креативно осмислена мотивација, многу побрзо остваруваа соработка со учениците и лесно се надоврзуваа на другите етапи на часот, дури и во ситуации кога не добиваа соодветни одговори од страна на учениците. Во неколку ситуации студентите имаа проблеми со почетниот дел од часот заради несоодветно одбрани примери за мотивација или заради тоа што поставуваа прашања кои не беа во согласност со принципот на сообразување со возраста на учениците. Се случуваше да не биде остварена вербална активност со нив, па напати се доведуваа во ситуација сами да одговараат на прашањата што ги поставуваа. Со ваквиот пристап часот се реализираше преку усната презентација на студентот, без повратна информација од учениците што во голема мера негативно се рефлектираше на очекуваните резултати од практичниот испит по Методика на наставата по книжевност.

3. Анализа на книжевниот текст

Современите методички пристапи покажаа дека анализата на книжевниот текст треба да вклучува постапки на истражувачко и внимателно

читање; анализа на композицијата, темата, елементите на книжевниот текст, ликовите, јазикот и стилот; драматизации на одредени сцени во драмските текстови; писмени вежби за одредени аспекти на книжевните дела и др. Само мал дел од студентите имаа тешкотии во совладување на предизвикот за обединувањето на последователните активности, односно поврзувањето на мотивацијата со главниот дел на часот.

Првичниот проблем со кој се соочија дел од студентите во делот на анализата на книжевното дело, произлезе поради несоодветната стратегија за анализа. Тие пристапија кон самостојно читање и толкување на сегменти од текстот без вклучување на учениците во процесот на анализата. Ваквиот пристап, видливо влијаеше на намалениот интерес кај учениците, поради нивната пасивна улога на часот. Поставувањето прашања со непознати информации за учениците (препознавање и образложение на куси фолклорни жанрови: народни верувања, пословици, поговорки, клетви и др.), исто така, ја намали можноста тие да допринесат за подлабинска анализа на книжевното дело. Сепак, ефектот од овие часови значително придонесе за согледување на аномалиите во наставниот процес кои настануваат како резултат на недоволната и дискутабилна подготвеност на студентите за практичниот час по книжевност и пошироко, за работа како наставници по литература, како и небалансирањето помеѓу теориската анализа и практичната примена.

Вториот проблем во анализата се појави како резултат на: нефункционалната теориската стратегија при толкувањето на избраните сегменти од книжевниот текст и неефективноста на поставените прашања за учениците, кои водеа кон површна интерпретација на аспектите на текстот. Недоволно осмислените прашања, недоволно ја поттикнуваа когнитивната активност на учениците и го организираа нивното критичко-аналитичко мислење. Во овој контекст, ја izdelуваме наставната единица за народна поезија, во која, за слабата реализација на главниот дел од часот придонесе невнимателниот избор на апликативниот материјал (пр. народна поезија со неприлагодени идеолошки матрици), кој несоодветствуваше на возраста на учениците и за негово разбирање тие имаа потреба од дополнителни контекстуални објаснувања. Преоптоварувањето со непотребни информации влијаеше на: временската распределба на часот, отстапувањето од замислените наставни цели, намалената можност за пренесување на очекуваните знаења и потешкотиите на студентите во мотивирањето на учениците за совладување на материјалот.

Набљудувањето на практичниот испит по методика покажа дека клучниот проблем на часот настанува во моментот кога студентот дознава

дека учениците не го прочитале книжевниот текст. Со оваа ситуација се соочија студентите за наставната единица за драмски текст (комедија и трагедија). Со оглед на жанровските специфики на драмата, во која се присутни неколку карактеристични ликови – носители на драмските дејства и ситуации, некои од студентите пронајдоа олеснителен начин за претставување на содржината, на тој начин што ги запишуваа имињата на ликовите на табла, пред да пристапат кон анализа на чиновите и етапите на драмското дејство. Меѓутоа, оние студенти што го започнаа главниот дел од часот со директно прераскажување на содржината на драмата, за кусо време се соочија со последиците на погрешниот пристап и нивните часови се претворија во импровизација и само делумно ги постигнаа очекуваните резултати.

Проблем од поинаква природа се појави при интерпретација на драмата „Чорбаци Теодос“ од Васил Иљоски, во која Ромите како ликови носители на драмското дејство, со оглед на времето кога е пишувана драмата, се именувани со називот „Цигани“. Треба да напоменеме дека на часовите по Методика на наставата по книжевност, со студентите беше дискутирано за проблемот на стереотипните употреби на поимите за етничките заедници во некои книжевни дела (со кои и самите ќе се соочуваат во наставниот процес) и им беа посочени повеќе решенија за успешно надминување на негативните ефекти на стереотипизацијата. Меѓутоа, еден од студентите постојано го користеше називот „Цигани“ што влијаеше на создавање непријатна атмосфера на часот, особено нелагодна за учениците припадници на ромската заедница што беа дел од односната паралелка. Врз основа на опсервацијата на овие часови, би сакале да укажеме на неколку клучни методички принципи за подобрување на ваквите проблеми во наставата:

1. Подготовка на студентите за сценарија кога учениците не го прочитале текстот;
2. Развивање вештини за справување со чувствителни културни и етнички прашања во книжевните дела (стереотипизација и предрасуди за сликата на Другиот);
3. Зајакнување на способноста на студентите за флексибилност и адаптација во наставата.

Во методичката литература значајно место ѝ се посветува на ефективностa на тимската работа на часот. За време од само десетина минути (колку што главно траат овие активности), учениците можат да согледаат што се случува кога добиваат заеднички задачи и како функционираат самите кога се дел од тимот. Само мал број студенти применија тимска работа во делот на анализата на книжевното дело: поделба на учениците

во групи, соопштување на основните целите и задачите на групата и сл. Меѓутоа и во овој дел беше индикативна некреативноста во осмислувањето на активностите на учениците за остварување на подобра функционалност на заедничката работа. Тука ќе посочиме на неколку слабости во пристапот на студентите кон овој дел од часот, кои придонесоа за негова нецелосна реализација:

Несоодветна дистрибуција на материјали - Студентот подели само еден примерок од текстот на целата група. Ваквата стратегија создаде дилема меѓу членовите на групата, затоа што не беше јасно дали тие треба да изберат претставник кој ќе го прочита текстот или треба самостојно да го прочитаат, откако ќе дојдат на ред во предвидените 10 минути?! Сосема беше јасно дека сите ученици во групата нема да имаат можност да го прочитаат конкретниот текст.

Нерамноправната распределба на времето и методички несоодветниот пристап кон групата исто така, негативно влијаеа на ефективноста и реализацијата на целите на часот. На пример, студентот се фокусираше на работата со една група (со примена на метод: прашања и одговори), но истовремено ги исклучуваше останатите две групи од активноста на часот. На тој начин се создаде недостаток од функционалност меѓу групите и неможност да се доловат поентите на книжевното дело преку корелативност на различните перспективи и толкувања на поединечните групи.

Овие проблеми, пред сè, произлегуваа од: непрецизните насоки за работа во групи, нееднаквата посветеност на вниманието кон различните групи на часот, непрецизните насоки до учениците за работа во групи и методички несоодветниот пристап на студентите кон групите.

Идентификувани беа проблеми и при презентирањето на наставната единица за функционални стилови, поради двосмислените и проблематични експликации на книжевно-теориски поими. Ваквите ситуации повлекуваа и други неправилности како: неидентификација на особеностите на книжевниот текст (пр. опис на личност наспрема опис на книжевен лик), мешање на жанровските специфики (пр. народна и авторска песна) и др. Кај овие студенти беше видлива несигурност во излагањето и ограничена комуникација со учениците или во полошите случаи, студентот си дозволуваше да чита од подготвените белешки без простор за дискусија со учениците. Овие часови се сведуваа на еднонасочна теоретизација без конкретна апликативна примена.

4. Завршни констатации

Резултатите од практичниот испит по предметот Методика на наставата по книжевност ни укажаа на неколку суштински проблеми во наставниот процес, кои главно произлегуваат од недоволната усвоеност на методичките знаења од страна на студентите, која се артикулира преку недостаток на прецизност при поставувањето на целите на часот. Неусогласеноста на методичките знаења и нивната практичка примена ја констатиравме во сите етапи на часот. Оние студенти кои уште во почетниот дел на часот поставуваа директни прашања за дефиниции, од типот: Што е лирика, епика, драма? Наброј неколку трагични елементи и сл., ретко добиваа повратни одговори од учениците и не предизвикуваа нивно активно учество на часот. Затоа, сметаме дека потребно е да се зајакне теоретската подготовка на студентите, особено на планот на формулирање јасни и остварливи цели на часот и усвојување на стратегии за поставување отворени прашања кои поттикнуваат критичко размислување и дискусија кај учениците.

Во некои ситуации студентите непотребно ги прекинуваа одговорите на учениците и авторитативно го преземаа говорот со намера да понудат подобро образложение, меѓутоа нивната експликација не се разликуваше квалитативно од таа на учениците. Од друга страна, конструктивна динамика на часот се постигнуваше кога учениците добиваа креативна задача за интерпретација. Затоа, сметаме дека студентите треба да практикуваат активно слушање и усвојување на техники за водење дискусија, со кои ќе ги охрабруваат учениците во намерата да ги споделуваат своите размислувања. Тие треба да ги поттикнуваат учениците на поиздржани дискусии за извадокот од текстот што го читаат, за да не се сумира анализата само на еден или два коментари. Практичните часови по книжевност покажаа јасна слика дека учениците се активно вклучени и даваат поголем конструктивен влог во дискусиите кои произлегуваат од текстот, но кои се рефлектираат кон надворешниот контекст, т.е. преку поврзувањето на содржината на делото со реални ситуации и искуства.

Одредени студенти строго се држеа до замислените цели на часот без да се прилагодат на атмосферата и потребите на паралелката. Во принцип, овие часови се сведуваа на монолошка форма (раскажување на содржината) без суштинска комуникација со учениците. Во ситуациите кога студентот се обидувааше да започне дискусија преку поставување прашања, обично добиваше површни и нецелосни одговори, заради што се разбиваше структурата на излагањето и часот се претворааше во импровизација и пополнување на времето со неефективен говор на студентот.

Ваквиот пристап ни покажува дека примената на монолошката форма и раскажувањето на делови од текстот без јасна стратегија од страна на студентот, драстично влијае на опаѓање на концентрацијата на учениците и во голема мера придонесува за нарушување на дисциплината во класот. Затоа, сметаме дека студентите треба да се мотивираат и да вклучуваат повеќе креативни задачи во нивните планови за час.

Сличен ефект имаа часовите чија што реализација се спроведуваше преку нејасна структура и проблематично дефинирани цели и типови на часот: дали часот е предвиден за испрашување или за нова наставна содржина?! Овие часови се одвиваа на принципот на поставување прашања без да се дослушуваат одговорите на учениците. Студентите често интервенираа со свои коментари, кои, практично, не само што не ја доловуваа суштината на книжевното дело, туку напротив го ограничуваа спектарот на можни интерпретации на истото. Во неколку ситуации, несоодветниот методичкиот пристап ја артикулираше честата употреба на конструкции: „Дали разбра?“, „Што разбра?“ Користење на одречните форми: „Не!“ и „Не е точно!“ кон учениците кои не одговориле според замисленото на студентот, како и употребата на императивни обраќања од типот: „Ајде, сега читајте!“, „Земете, читајте!“, „Како не знаете?!“ и сл. Со ваквата квази-авторитативна стратегија дел од студентите ги наметнуваа сопствените размислувања, наместо поттикнување критичко мислење и креативна интеракција кај учениците, со тоа во голема мера влијае на намалувањето на демократичноста на часот.

Студентите кои имаа проблем со неприлагодената дикција, заради тивкиот говор нецелосно ги пренесуваа информациите до учениците од последните редови. Негативен ефект постигнуваа и студентите кои брзо зборуваа и кои употребуваа терминологија која не беше адекватна на возраста на учениците. Само мал број на студенти ги поправаа учениците кои грешеа во изговорот на акцентските целисти при вежбите со изразно читање, при употребата на сленгот или непридржувањето до нормите на стандардниот јазик. Сепак, оние студенти кои практикуваа умереност, смиреност и систематичност во говорот, аргументираност во излагањето и правилната употреба на стандардниот јазик, имаа позитивен ефект во активното следење на часот од страна на учениците.

Отсуството на прашања за разјаснување на книжевно-теориските поими беше евидентирано кај поголемиот број на студенти. Недостатокот на проверка на разбирањето најчесто се рефлектираше на можното неразбирање на клучните концепти на анализата, акумулација на празнини во знаењето кои влијаат на понатамошното учење и намалена ефективност

на анализата на текстот. Исто така, само во ретки случаи, студентите ги наградуваа солидните одговори на учениците со пофални зборови.

Селективната интеракција, заради фокусираноста на работа само со подобрите ученици, е генерален проблем кај повеќето студенти. Оваа проблематична практика редовно иницираше исклученост (или невклученост) на дел од учениците во активностите на часот и беше методолошки неиздржана и неоправдана.

Успешни практики имаа студентите кои применуваа квалитетен методички пристап на книжевното дело. Тие поставуваа прецизни прашања, активно ги слушаа одговорите на учениците, предлагаа конструктивни корекции и внимаваа на инклузивноста на учениците. Тие применуваа креативни наставни стратегии преку задачи-вежби кои беа иновативни, како на пример часот за одредување дистинкција меѓу лик и личност, на кој студентот имаше подготвено илустрации на познати ликови од сказните и со популарни личности од секојдневието, а секој ученик требаше по случаен избор да да извлече една од мноштвото илустрации и да ја залепи во соодветната колона на табелата на таблата. Со оваа вежба, која обединуваше визуелни материјали, интерактивни активности и практични примери, студентот постигна одлични резултати во синтезата на часот и влијаеше на создавањето позитивна и стимулативна средина за учење.

5. Заклучок

Според тоа, врз основа на реализираните часови од страна на студентите од трета и четврта година на групите Македонски јазик и Македонска книжевност и култура на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, може да заклучиме дека е неопходна потребата за подобра подготовка преку темелно познавање на наставната содржина, детално планирање на часот и вклучување на алтернативни интерпретативни стратегии, особено во ситуации кога е неопходно прилагодување на пристапот според потребите на учениците. Исто така, значењето на флексибилноста подразбира отвореност на студентите кон различни толкувања, креативни пристапи во презентацијата на содржината и балансирање на различните типови активности. Студентите треба особено да внимаваат и на стратешкиот пристап кон наставата по книжевност, внимателниот избор на наставните методи и соодветната примена на книжевно-теориските алатки, со кои активно ќе придонесат за подобар: емоционален развој (поттикнување емпатија, развој на емоционалната интелигенција, создавање позитивен однос кон книжевноста), когнитивен развој (критичко ми-

слење, унапредување на аналитичките вештини, поттикнување креативно размислување), интелектуален развој (продлабочување на литературното разбирање, усвојување на книжевно-теоретски знаења) кај учениците.

Користена литература

- Аристотел. 2003. *Никомахова етика*. Скопје: Три.
- Димова, Виолета. 2007. *Литературното дело и рецензијата*. Македонска реч: Скопје.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. 2000. *Engagement and motivation in reading*. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Котеска, Јасна. 2016. *Книжевността како настапен предмет*. Литературен збор 1-3: Скопје.
- Котеска, Јасна. 2018. *Методички забелешки за практичниот испит по предметот Методика на наставаа по книжевност*. Литературен збор 1-6: Скопје.
- Котеска, Јасна. 2017. *Внимание, читање, помнење и учење*. Литературен збор 1-6: Скопје.
- Middleton, Michael and Perks Kevin. 2014. *Motivation to Learn*. Corwin.
- Николовски, Атанас. 1988. *Наставна инструкторијација – часови по литература*. Бас-трејд: Скопје.
- Rosandić, Dragutin. 1989. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga: Zagreb.
- Ќупева, Тамара. 2014. *Педагошка комуникација*. Скопје.

BASIC PROBLEMS FACED BY STUDENTS ON THE PRACTICAL EXAM IN TEACHING METHODOLOGY IN LITERATURE

Based on the teaching hours conducted by third and fourth-year students from the Macedonian Language and Macedonian Literature and Culture groups at the Faculty of Philology “Blaze Koneski” in Skopje, we can conclude that there is a crucial need for better preparation through thorough knowledge of the teaching content, detailed lesson planning, and incorporation of alternative interpretative strategies, especially in situations where adapting the approach to students’ needs is necessary. Furthermore, the importance of flexibility implies students’ openness to different interpretations, creative approaches in content presentation, and balancing various types of activities. Students should pay particular attention to the strategic approach to literature teaching, careful selection of teaching methods, and appropriate application of literary-theoretical tools, which will actively contribute to better:

1. Emotional development (fostering empathy, developing emotional intelligence, creating a positive attitude towards literature)
2. Cognitive development (critical thinking, enhancing analytical skills, encouraging creative thinking)
3. Intellectual development (deepening literary understanding, acquiring literary-theoretical knowledge) in students.

Наташа Станковић Шошо

natasoso06@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

ДИГИТАЛНИ МЕДИЈИ У НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ

Примена дигиталних технологија има значајну улогу у савременој универзитетској настави. У раду се указује на разноврсне могућности употребе диференцираних дигиталних медија у високошколској настави словенских књижевности на обавезном предмету *Методика наставе књижевности* и изборном курсу на мастер студијама *Интермедијалност у настави књижевности* на Филолошком факултету у Београду. У раду се сагледавају значајне могућности, паралеле и преплитања у наставном тумачењу репрезентативних књижевних остварења А. С. Пушкина, Л. Н. Толстоја и Б. Нушића.

Кључне речи: информационо-комуникационе технологије, дигитални медији, електронски уџбеници, интерактивне књиге, савремено образовање на универзитету.

У овом раду се указује на разноврсне могућности употребе дигиталних медија у настави словенских књижевности на обавезном предмету *Методика наставе књижевности* и изборном курсу *Интермедијалност у настави књижевности* на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Студенти Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду, у оквиру обавезних курсева *Увод у Методику*, *Методика наставе књижевности*, *Методика наставе књижевности и српског језика*, *Методика наставе српског језика* и *Методичка пракса*, школују се да успешно изводе наставу српског језика и књижевности у основним и средњим школама. Методичка, педагошка и стручна пракса оспособљава их да, уз уважавање дидактичких принципа и проверене наставне методологије, своја стручна знања и умења на функционални начин преносе ученицима у образовно-васпитном раду.

Примена дигиталних медија и ИКТ-а користи се у оквиру постојећих савремених приступа у универзитетској настави. Значајнија заступљеност дигиталних медија и информационо-комуникационих технологија у универзитетској настави започела је током пандемије корона вируса. Интерактивном применом дигиталних медија омогућена је диференцирана настава у специфичним наставним и животним околностима. Успешној реализацији наставе допринела је примена дигиталних платформи (Zoom и Moodle) које су омогућиле студентима да буду укључени у наставни процес на даљину и да користе релевантну научну и стручну литературу. Студенти су били у прилици да упознају разноврсне могућности дигиталних уџбеника (интерактивних читанки и књига домаће лектире), да стекну основне дигиталне компетенције које ће им бити драгоцене током студија, али и у будућем наставничком позиву. Интерактивни дигитални уџбеници и креативно осмишљени аудио-визуелни материјали у њима подстицајно утичу на припремање студената за реализацију испитних часова у редовној настави и онлајн окружењу.

Дигиталне читанке за основну школу, гимназије и средње стручне школе обogaћене су мултимедијалним садржајем и представљају савремено наставно средство које успешно подстиче интересовање ученика за доживљајно и истраживачко читање књижевних текстова. Посебност дигиталних уџбеника огледа се у избору релевантних садржаја, структури и дидактичко-методичкој обради. Подстичући свесну активност ученика путем истраживачке делатности усмерене на свет књижевног дела, наставни садржаји у дигиталним читанкама за основну и средњу школу пружају могућност ученицима да свестраније упознају књижевна дела из школске и домаће лектире и припреме се за успешну наставну интерпретацију. Разноврсни садржаји и задаци за истраживачко читање омогућавају да се књижевни текст сагледа у ширем, књижевноисторијском и културном контексту и да се секундарна литература уведе у процес учења путем ширења гледишта на уметнички свет књижевног дела. Структура поглавља у дигиталним читанкама заснована је на принципима научности, поступности и систематичности. Дигитални уџбеници садрже интерактивне систематизације у којима се у виду синтезе постиже обједињујући увид у проучавање наставне садржаје и подстиче примена стечених знања и умења. Књижевни текстови који су предвиђени за читање у наставцима обликовани су у дигиталним читанкама за разредну наставу као лепо илустроване аудио књиге („Јежева кућица” Б. Ћопића, „Бајка о рибару и рибици” А.С.Пушкина, народна бајка „Баш Челик, Андерсенова бајка „Ружно Паче”). Разумевање прочитаног текста проверава се помоћу

интерактивних игара (креативне слагалице, укрштенице, игре асоцијација и видео игре). Дигиталне читанке за предметну наставу у основној школи краси мноштво наставних филмова, аудио-визуелних анимација и галерија фотографија, интерактивних задатака и тестова. Систематизације књижевнотеоријских појмова су прегледне и иновативне (мапе ума, табеларни приказ градива). У дигиталним уџбеницима се налазе аудио-визуелни прилози о животу и стваралаштву знаменитих песника и писаца, наставни филмови о Музеју бајки у руском летњиковцу Болдину, занимљиви записи о Вуковом и Доситејевом музеју, Спомен-музеју Иве Андрића и Народном музеју у Београду. Избор аудио-визуелних материјала у дигиталним читанкама (фотографије, звучни записи, мултимедијални филмови, интерактивни квизови, анимације, креативне слагалице и едукативне видео-игаре) мотивише ученике за читање и проучавање књижевног текста, унапређује њихова знања и вештине и богати речник.

У дигиталној читанци *Уз речи расџемо* за други разред основне школе ученици откривају занимљиве податке о стваралаштву Александра Сергејевича Пушкина. Уз то, они имају прилике да сазнају шта се све налази у Музеју Пушкинових бајки у руском летњиковцу у Болдину.

„Александар Сергејевич Пушкин је руски писац који је волео бајке и радо их писао. Осим „Бајке о рибару и рибици” у стиховима су написане и друге Пушкинове бајке („Бајка о цару Салтану”, „Бајка о златном петлићу”, „Бајка о царевој кћери и седморици витезова”, „Бајка о попу и о његовом раднику”). Пушкин је „Бајку о рибару и рибици” написао 14. октобра 1833. године на свом имању у Болдину, код Нижњег Новгорода у Русији. Ту се данас налази јединствен музеј Пушкинових бајки.” (Станковић Шошо, Костић 2022: 114).

Пушкинова „Бајка о рибару и рибици” је у дигиталној читанци снимљена као илустрована аудио књига. На овај начин се, путем примене дигиталних садржаја и ресурса које они омогућавају, ученици мотивишу за активну, стваралачку и продуктивну наставу књижевности у разредној настави. Виртуелна посета Музеју бајки у Русији подстаћи ће ученике да осмисле ликове рибара, његове жене и златне рибице за луткарску представу „Бајку о рибару и рибици” коју ће извести на часу српског језика. Предложене стваралачке активности у дигиталним читанкама усклађене су са конкретним радним околностима, способностима и знањима ученика и њиховим интересовањима. Разноврсни облици рада предложени у дигиталним читанкама подстицајни су за ученике и извориште су њихове радне мотивације.

Дигиталне читанке за основну школу садрже узорне интерпретације књижевних текстова које казују значајни драмски уметници и савремени писци (Горица Поповић, Горан Султановић, Нада Блам, Миленко Павлов, Михајло Пантић). У читанкама *Чаролија стварања* и *Умећности речи* за шести и осми разред постоје и аудио записи на страним језицима (нпр. „Песма о керуши”, „Бреза”, „Писмо мајци” Сергеја Александровича Јесењина). Доступност звучних записа на руском језику омогућава ученицима да послушају и прочитају лирске песме и у оригиналу, али и да уоче разлике између оригинала и наведених песничких превода у њиховим уџбеницима. У дигиталним читанкама за основну школу налазе се видео материјали у којима савремени писци (Вида Огњеновић, Дејан Алексић, Ивана Нешић) казују о подстицајима за стваралаштво, о омиљеним писцима и књигама.

Показало се да су најфункционалније оне стваралачке активности у дигиталним читанкама које су дубоко утемељене у естетском свету дела. Уз одређене књижевне текстове, као посредни изворима сазнања, налазе се линкови који ученицима омогућавају да погледају одговарајућа позоришна остварења и тумаче их у складу са природом литерарног текста. Било да приказују веродостојну поставку драмског дела, адаптацију прозних остварења или су нови увиди у стваралачки опус аутора, позоришне представе представљају драгоцену естетску достигнућа у наставном проучавању. У њима се тематизују значајни литерарни проблеми и актуелизује положај индивидуе у породици и заједници, али и указује на сложене социјалне, моралне и психолошке мањкавости у друштву. Својом садржајношћу, оригиналним уметничким обликовањем и естетским донетима, позоришне представе код ученика побуђују снажне утиске и емоције и нуде нова гледишта на књижевни текст. Литерарно и театролошко тумачење драмског текста у наставном проучавању пружа ученицима креативна естетска искуства. Представа као „уметност тренутка” [Грант 2006: 6] омогућава ученицима да се у Талијином храму изнова остварује катарза која је и публици и уметницима била неопходна. У дигиталној читанци *Чаролија стварања* ученици петог разреда могу да погледају представу *Кирија* из београдског позоришта „Славија” и наставне филмове о Земуну, Врању, Женеви, Монблану, торњу у Пизи, Риму и сазнају значајне појединости о ликовима Шекспирове трагедије *Ромео и Јулија*.

Примена ИКТ у истраживању и организовању учења ђака остварује се подстицајним играма. Интерактивне игре у дигиталним уџбеницима садрже разноврсне задатаке (повезивање речи, допуна реченице, избор тачног одговора, вишеструки избор, игра меморије, Т/Н, погађање непознатог

појма, асоцијације, откривалице, креативне слагалице, укрштенице) којима се на занимљив и креативан начин проверава знање из српског језика и књижевности. Питања су прилагођена узрасту ученика и одговарају различитим нивоима њихових постигнућа. Интерактивне игре у дигитални читанкама омогућавају ученицима да прате лични напредак у учењу и вреднују знања која су стекли. Приликом наставне интерпретације Нушићеве једночинке у интерактивној књизи домаће лектире *Кирија*, ученици могу играти следеће интерактивне игре:

Креативна географија

Проучите карту Европе и истражите маршруту замишљеног путовања шесточане породице из Нушићеве једночинке *Кирија*. Унесите у кружићима бројеве од 1 до 4 како бисте приказали кретање воза током путовања. Уочите где се све поменуте дестинације налазе. Откријте нелогичности у организацији очевог путовања. Означите на који начин је возом било могуће обићи све те различите крајеве Европе. (Станковић Шошо 2020: 32–33)

Будиће дејективи!

1. Откријте ко је био Борисав Станковића. Сазнајте у ком његовом комаду се појављује Коштана, која се помиње у Нушићевом комаду *Кирија*.
 2. Ко су били Ромео и Јулија? Препознајте писца на фотографији који је написао драму у којој су они главни актери.
 3. Истражите да ли је папа Бонифације четрдесет други постојао. Сазнајте од када се у Италији организују фудбалске утакмице. Откријте због чега је крив торањ у Пизи, где се налазе Лаго Мајоре и Квиринал и по чему су познати.
 4. Испричајте шта сте занимљиво научили из наставног филма о историји Земуна и Враћа, о Монблану и знаменитостима по којима је Швајцарска позната.
- (Станковић Шошо 2020: 34–38)

Игра речима

Наведена су значења речи које се појављују у Нушићевој једночинки *Кирија*. Завршите започету игру тако што ћете открити њихове називе.

A1 – пријатна новост, пријатно изненађење; A2 – болно обољење костију, мишића, зглобова и тетива изазваних инфективним жариштима у телу; A3 – новчани износ који неко добија за издржавање; A4 – искључиво право производње и продаје неке робе на тржишту; A5 – службени спис, документ;

Б1 – закупнина; новац којим се плаћа изнајмљивање стана, куће или неког простора, станарина; Б2 – нешто предати другоме у својину, продати; Б3 – највиши планински врх Алпа; Б4 – извршитељ; Б5 – војни бегунац; Б6 – машта, чулна обмана, нешто неостварљиво; Б7 – алпско певање, традиционални начин певања који се негује у покрајини Тирол у Аустрији; Б8 – напредовати, бити унапређен у служби, звању или чину.
Решење: А – драма; Б – комедија. (Станковић Шошо 2020: 40)

Креативне слагалице из књижевности представљају оригиналан вид провере познавања књижевнотеоријских појмова. Замишљене су као вид интерактивне игре склапања портрета знаменитих песника и писаца. Питања су разноврсна и обогаћују општу културу ученика. Трагајући за одређеним појмовима ђаци сазнају шта дати појам представља и кроз игру усвајају ново градиво. Креативне слагалице доприносе развијању интересовања ученика за свет књижевног дела и за шири контекст проучавања опуса знаменитих стваралаца.

У дигиталним читанкама за основну школу ученицима су доступни и репрезентативни инсерти из позоришних представа, анимираних, документарних и играних филмова снимљених према књижевним делима која се тумаче у настави. Захваљујући томе ученици имају прилике да виде инсерте из првог југословенског филма у боји *Пољ Тира и њој Сџира*, екранизацију *Сумњивог лица* из 1954. године, инсерте из филмова *Орлови рано леће* у режији Соје Јовановић, *Лейто кад сам научила да летим* у режији Радивоја Андрића и *Аги и Ема* у режији Милутина Петровића. Истраживања показују да остварене корелације књижевности са другим уметностима обогаћују савремену наставу, чине је разноврснијом и занимљивијом.

Мултимедијални садржаји у дигиталним читанкама за гимназије и средње стручне школе (аудио записи и наставни филмови о ствараоцима и њиховим делима) уводе читаоце у раздобље (књижевну епоху), временске и културне околности са којима је књижевно дело повезано и тако им помажу у сагледавању и тумачењу дела.

Тумачећи Пушкинов роман *Евгеније Оњегин*, ученици другог разреда гимназије откриваће особине ‘сувишног човека’ (надменост, површност, несистематичност, недоследност) и наводити разлоге због којих он „у друштву на које гледа критички, не налази могућности за реализовање својих изузетно великих потенцијалних могућности” (Сибиновић 1999: 273).

Током наставне интерпретације романа-епопеје *Рајн и мир* Лава Николајевича Толстоја ученици у *Чишњаци за други разред гимназија и средњих*

сѣручних школа тумаче неколико сижејних линија (најважније историјске догађаје, у којима учествују познате историјске личности, судбине јунака током дугог временског распона и њихов психолошки развој, судбину више поколења једне породице) и анализирају функционалност вишепланског приказа. Наставно проучавање овог романа укључује бројне корелације са историјом и географијом. Ученици се у дигиталној читанци подстичу да погледају наставне филмове о биткама код Аустрелица и Бородина, као и да сазнају по чему су у историји упамћени руски генерал Михаил Иларионович Кутузов, француски генерал и вођа Наполеон Бонапарта и руски цар Александар I Романов. У истраживачким задацима се упућују да сагледају временски распон који обухвата радња романа, историјске догађаје који су у њему тематизовани и начин на који се историја и фикција преплићу у роману. Од ученика очекује да протумаче промене лик Андреја Болконског од битке код Аустерлица до Бородинске битке, али и да упореде и анализирају по принципу сличности јунаке (Аandreја Болконског и Пјера Безухова) и владаре (Наполеона и Александра I Романова). Ученици се подстичу да по принципу контраста сагледају:

- народ Русије и аристократско друштво, током рата и током мира;
- јунакиње: Наташа – Елен, Пјер и Андреј – Курагин и Долохов;
- војсковође: Кутузов – Наполеон и Кутузов – Александар I Романов;
- догађаје: окупљање код Ане Павловне Шерер и имендан код Ростових. (Сувајдић, Станковић Шошо, Угреновић: 2014: 207–208)

Међупредметне корелације са ликовном и музичком уметношћу остварују се применом интерактивних анимација, музичких композиција, фотографија, уметничких репродукција. Аудио-визуелни материјали помажу ученицима да књижевно дело сагледају са више становишта, као и обогате своја знања о уметности, језику и култури.

У *Чићанци за 3. разред гимназије* песму „Месечина” Пола Верлена прати композиција *Месечина* Клода Дебисија, која је инспирисана овом Верленовом песмом. Уз њих се налазе уметничка репродукција *Ефекај месеца* Еугена Будена и нотни запис Дебисијеве партитуре. Ученици се у истраживачким задацима подстичу да што сагледају мотив месечине у различитим видовима уметничког стваралаштва.

Пред тобом је Буденова слика *Ефекај месеца* и нотни запис Дебисијеве партитуре *Месечина*, која је инспирисана Верленовом песмом. Да би што прецизније представио/-ла различите елементе природе и субјекта на месечини или при другом типу светлости, на каналу *YouTube* послушај музику из *Месечине* Клода Дебисија и анализирај Буденову слику. На платну, као у тексту, уочавај суптилно пулсирање природе у воденом одразу.

Размисли о односу стварности, уметничке перцепције и свог доживљаја поменутих уметничких дела. Шта мислиш зашто је Верленова песма *Месечина* била подстицајна за певачка и инструментална извођења? Образложи сродности и разлике приказа месечине у поетском, музичком и сликарском делу. (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић: 24–25).

На овај начин се значајно унапређује настава и учење применом информационо-комуникационих технологија. Захваљујући примени њима реализују се програмски садржаји и развијају и унапређују следеће дигиталне компетенције:

1. претрага, адаптација и креирање дигиталних садржаја за наставу и учење;
2. управљање дигиталним садржајем за наставу и учење и његово дељење;
3. управљање окружењем за учење;
4. настава и учење;
5. комуникација и сарадња у онлајн окружењу.

У оквиру изборног курса *Информедијалности у настави књижевности* на мастер академским студијама примена дигиталних медија је заступљена приликом реализације следећих програмских садржаја:

- наставна обрада књижевног дела;
- методичке радње у проучавању књижевног дела (мотивисање ученика за читање и тумачење, изражајно и интерпретативно читање, истраживачки задаци и пројекти, локализовање текста, тумачење непознатих речи и израза);
- проблемска, истраживачка и стваралачка настава књижевности;
- методички приступ књижевним жанровима (тумачење народне и ауторске лирске песме, епске народне песме, народне бајке, ауторске приповетке, песничке и наративне збирке, романа, комедије, трагедије и драме у ужем смислу).

Инвентивност и креативност студената овог курса истакла се при осмишљавању разноврсних облика рада подстакнутих текстом у интерактивној форми. Међу најзапаженијим студентским пројектима издвајају се оригинални аудио-визуелни записи (звучни записи, наставни филмови о животу и стваралаштву знаменитих српских и словенских песника и писаца, видео-прикази репрезентативних позоришних остварења) и мултимедијалне игре (асоцијације, креативне слагалице, интерактивни задаци и

квизови). Током припреме дигиталних садржаја студенти користе следеће платформе за креирање видеа, филмова, анимација и прича са сликама¹.

Студентима радо користе и алат за стварање дигиталних књига путем интернета (Book Creator), који омогућава диференциран приступ за све ученике, апликацију за прављење и дељење видео записа са текстом, ефектима и сликама (Clips) и HotPotatoes апликацију која омогућава осмишљавање интерактивних вежби са вишеструким избором, укрштеним реченицама, вежбама подударања и премештеним реченицама. Осим тога, заступљена је и платформа Ментиметер, која пружа могућност осваивања интеракције између предавача и слушалаца (професора и студената, студената и ученика). Захваљујући овој платформи студенти и ђаци могу одмах да пошаљу одговоре наставницима. Ова платформа функционише по принципу онлајн платформе и могу јој приступити ученици и студенти који имају приступ интернету. На овој платформи се могу правити презентације и осмишљавати интерактивне игре са вишеструким избором и квизови. Осмишљавајући аудио и видео записе, креативне слагалице, функционалне интерактивне плакате и тестове студенти се обучавају како да на занимљив и оригиналан начин подстакну ученике за рад, активирају њихову креативност и провере усвојеност знања у наставном процесу.

Увођење информационо-комуникационих технологија, дигиталних медија, е-уџбеника и интерактивних књига у наставу на свим нивоима образовања унапређује процес учења. Мултимедијални садржаји доприносе већој мотивисаности ученика за рад, ефикасности и креативности наставног процеса. У њима се остварује хоризонтално и вертикално повезивање наставног градива и омогућава усвајање књижевних термина на занимљив и интерактиван начин. Садржаји који се креирају у интерактивном виду за наставу прилагођени су узрасту ученика и њиховом предзнању. Кроз различите облике рада, подстичу се разноврсни стилови учења. Дигитални медији својом иновативношћу подстичу свесну активност ученика, развијају њихову радозналост и мотивишу их на истраживачко, стваралачко и продуктивно читање и тумачење књижевних текстова.

Коришћена литература

Грант Н. *Историја јозоричића*, Београд: Завод за уџбенике, 2006.

Нушић Б. *Кирија*, лектира за 5. разред основне школе, [приредила] Наташа Станковић Шошо, Београд: Нови Логос, 2020.

¹ <https://www.studiobinder.com/blog/downloads/storyboard-template/>; <https://www.storyboardthat.com/>; <https://wonderunit.com/storyboarder/>; <https://www.canva.com/create/storyboards/>.

Сибиновић М. „Пушкин и његова лирска поезија“, у: *Два века Пушкина*/ избор, превод, предговор и коментари Миодрага Сибиновића, Београд: Interpress, 1999.

Уз речи расџемо: читанка за српски језик за други разред основне школе, [приредили] Наташа Станковић Шошо, Маја Костић, Београд: Нови Логос, 2021.

Чаролија сџварања: читанка за српски језик и књижевност: за пети разред основне школе, [приредили] Наташа Станковић-Шошо, Бошко Сувајџић, Београд: Нови Логос, 2021.

Чиџанка за 2. разред џмназије, [приредили] Бошко Сувајџић, Наташа Станковић Шошо, Александра Угреновић, Славко Петаковић и Мина Ђурић, Београд: Нови Логос, 2020.

Чиџанка: за груџи разред џмназија и средњих сџручних школа / [приредили] Бошко Сувајџић, Наташа Станковић-Шошо, Александра Угреновић, Боград: Нови Логос, 2014.

Чиџанка 3: срџски језик и књижевностџ: уџбеник за џпређи разред џмназије / [приредили] Наташа Станковић Шошо, Бошко Сувајџић, Мина Ђурић, Београд: Нови Логос, 2021.

Шато Д. *Филм и филозофија*. Београд: Клио, 2011.

ЦИФРОВЫЕ МЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ СЛАВЯНСКИХ ЛИТЕРАТУР

Применение цифровых технологий играет важную роль в современном образовании в университетах. В докладе указывается на разнообразные возможности использования дифференцированных цифровых медиа в высшем образовании при преподавании славянских литератур по обязательному предмету Методика преподавания литературы и элективного курса Интертекстуальность в преподавании литературы в магистратуре на филологическом факультете Белградского университета. В докладе рассматриваются значительные возможности, параллели и взаимопроникновения в педагогической интерпретации репрезентативных литературных произведений А. С. Пушкина и Б. Нушича.

Branko Tošović, emeritus

branko.tosovic@uni-graz.at

Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz

SLOVENSKA KORELACIONA KRIPOETIKA

Korelaciona kripoetika razmatra odnose u prikazivanju hladnoće u književnosti najmanje dviju zemalja. Slovenska korelaciona kripoetika bavi se interakcijama u umjetničkom slikanju hladnoće u okviru književnosti slovenskih naroda. Predmet date analize čine kriolske paralele između slovenskih dobitnika Nobelove nagrade, a takođe nekih slovenskih „nenobelovaca“ čije se stvaralaštvo odlikuje izrazitom ili specifičnom hladnoćom. Kriolizam slovenskih književnosti diferencira se na bazi dihotomije prostor hladnoće – struktura hladnoće pa nastaje arealni i strukturni kriokorelacional. Slovenski arealni kriokorelacional obuhvata odnose između književnosti na područjima na kojima žive Sloveni. Slovenski strukturni kriokorelacional čine jedinice trostruke vrste: krioteme – globalne strukture (kao što je hladnoća), krioneme – pojedinačni motivi (npr. prvi snijeg) i krioleme – jezičke jedinice (recimo mraz).

Ključne riječi: književnost, hladnoća, poetika, kripoetika, kriolizam, kriolski, korelacija, korelacional, kriokorelacional, Sloveni, slovenski

0. Kripoetika je dio opšte poetike i klimatološke poetike (nauke o književnosti) koji se bavi umjetničkim osmišljavanjem, prikazivanjem, strukturiranjem i izražavanjem hladnoće kao (a) važnog motiva i komponente književnog djela, (b) prirodne pojave, somatskog i mentalnog stanja, individualne i socijalne markacije. Centralna kategorija ove discipline jeste kriolizam – sistem statičnih i dinamičnih pojava koje se odnose na hladnoću kao predmetnu datost (stanje živih i neživih predmeta), procesualnu datost (radnju, stanje, zbivanje, događanje, fabulu, siže) i relacionu datost (odnose).¹ Pošto se radi o kompleksu raznorodnih fenomena, kriolizam čini više potkategorija: 1. ekstrakriolizam (hladnoća eksterijera, otvorenog prostora, prirode, pejzaža), 2. intrakriolizam (hladnoća interijera, unutrašnjeg prostora), 3. interkriolizam (hladnoća odnosa: čovjek ↔ čovjek, čovjek ↔ životinja, čovjek ↔ biljka, čovjek ↔ stvar), 4. parakriolizam (mentalna, psihička, kognitivna hladnoća), 5. suprakriolizam (somatska hladnoća), 6. superkriolizam (hladnoća likova), 7. autokriolizam (hladnoća pripovijedanja), 8. dekriolizam (nepostojanje, neutralizacija,

¹ Detaljnije v.: Tošović 2020, Тошович 2021.

ignorisanje hladnoće). Sve se navedene kategorije objedinjuju u tri osnovna tipa: jedan čini fizička hladnoća u prirodi i živim bićima (ekstrakriolizam, intrakriolizam, suprakriolizam, dekreolizam), drugi psihička, duševna hladnoća ljudi, hladnoća u figurativnom, netemperaturnom smislu (interkriolizam, parakriolizam, superkriolizam, autokriolizam), a treći nulta – nepostojanje hladnoće (dekriolizam). Fizička hladnoća odlikuje se relativnošću jer se studen doživljava vrlo različito, npr. u Sibiru temperatura od -20 prima se kao nešto toplo (ukoliko je prosječna temperatura zimi ispod -40), a u Africi +10 kao nešto studeno (ako je prosječna temperatura u to doba godine iznad +20). Spacijalno posmatrano psihička hladnoća (hladan karakter/temperament) ima apsolutnu, univerzalnu vrijednost budući da se ne doživljava relativno kao fizička hladnoća (ljudi hladne naravi isti su po toj karakteristikici bez obzira gdje se nalaze, odnosno gdje žive).

1. Hladnoća stupa u kompatibilnu i nekompatibilnu interakciju sa toplotom, svjetlošću/tamom, vlagom/suvoćom i ne/vjetrovitošću. Poput hladnoće, koja generiše kriolizam, one formiraju odgovarajuće kategorije denotativnog, perceptivnog i modelativnog tipa: toplota kalidizam, svjetlost lucidizam, tama tenebrizam, vlažnost humidizam, suvoća trokenizam, vjetrovitost vindizam, nevjetrovitost devindizam. Ova se spisak može proširiti bojom i hromizmom, zvukom i audizmom, tišinom i deaudizmom.

2. U književnostima pojedinih naroda, nacija, područja, regija, zemalja izdvajaju se dva tipa kriopoetike: simpleksna i kompleksna. Simpleksna obuhvata umjetničko oblikovanje hladnoće u okviru jedne književnosti (npr. srpske), određene zemlje (npr. Rusije), regije (Skandinavije) i sl. Kompleksna kriopoetika razmatra odnose u prikazivanju hladnoće u književnosti dviju ili više etnosa, zemalja, regija, kontinenata i sl. Na području Evrope izdvajaju se tri velike kriolske grupe: germanska, romanska i slovenska. Slovenska korelaciona kriopoetika (dalje Kkp) bavi se interakcijama u umjetničkom slikanju hladnoće u okviru slovenskih književnosti. To mogu biti 1) homogene korelacije: paralele u okviru iste slovenske grupe (recimo na južnoslovenskom prostoru srpski i makedonski kriolizam), 2) heterogene korelacije: paralele između istočnoslovenskih i južnoslovenskih književnosti (npr. srpski i ruski kriolizam), istočnoslovenskih i zapadnoslovenskih književnosti (ruski i poljski kriolizam). U osnovi slovenskog kriokorelacionala leži (a) identičnost (hladnoća se na isti način umjetnički oblikuje i prikazuje), sličnost (ne postoji potpuna podudarnost u njenoj književnoj obradi) i različitost (hladnoća se nejednako osmišljava, doživljava i predstavlja), (b) homogenost (prisutna je kategorijalna identičnost) i heterogenost (djeluje kategorijalna izdiferenciranost), (c) tranzitivnost (kriolizam jedne književnosti prenosi se, sa modifikacijom ili

bez nje, u kriolizam druge književnosti), refleksivnost (dvije se književnosti međusobno kriolski obogaćuju) i simetričnost (ono što nudi kriolizam jedne književnosti nalazimo u književnosti druge književnosti) itd. Kada su u pitanju učesnici književne komunikacije, kriolizam činiti (1) hladnoća u kojoj se nalazi autor, (2) hladnoća u kojoj se nalaze likovi, (3) hladnoća u kojoj se nalazi čitalac, (4) hladnoća u kojoj se nalaze parni agensi (autor i junak, autor i čitalac, junak i čitalac) ili svi akteri umjetničkog čina (autor, junak, čitalac).

3. Kriolizam slovenskih književnosti snažno se diferencira na bazi dihotomije prostor hladnoće – struktura hladnoće pa nastaje arealni i strukturni kriokorelacional. Slovenski arealni kriokorelacional obuhvata odnose između književnosti na područjima na kojima žive Sloveni. On se sastoji od intrakorelacionala, interkorelacionala, suprakorelacionala, superkorelacionala i ekstrakorelacionala. **(1)** Intrakorelacional predstavlja sistem kriolskih veza unutar jedne nacionalne književnosti (npr. u srpskoj književnosti kriolizam Iva Andrića i Branka Ćopića). U njegovom okviru postoji rekorelacional – sistem kriolskih odnosa između različitih perioda u istoriji nacionalne/nacionalnih književnosti (npr. oblikovanje hladnoće u romantizmu i realizmu). **(2)** Interkorelacional nastaje na osnovu slikanja hladnoće u blisko povezanim književnostima nastalim na istom dijalektu pa ih odlikuje visoki stepen međusobne kompatibilnosti. To može biti dvočlana veza (npr. srpsko-hrvatska: kriolizam Branka Ćopića i Mata Lovraka), tročlana (srpska – hrvatska – bošnjačka, recimo kriolizam Miloša Crnjanskog, Miroslava Krleže i Hasana Kikića) i sl. **(3)** Suprakorelacional nastaje na osnovu kriolskih odnosa dviju blisko povezanih književnosti zasnovanih na različitim dijalektima. Takav je slučaj sa južnom grupom slovenskih književnosti: s jedne strane nalazi se bošnjačka, crnogorska, hrvatska i srpska književnost bazirane na štokavskom dijalektu i (b) bugarska, makedonska i slovenačka književnost stvorene na neštoškavskim dijalektima. Kao primjer može se navesti kriolizam Iva Andrića i Blaža Koneskog. **(4)** Superkorelacional obuhvata odnos između kriolizma na dvojnomo slovenskom području: **1.** istočnoslovenskom i zapadnoslovenskom: (a) bjeloruski, ruski, ukrajinski a s druge strane (b) lužički, poljski, slovački, češki; **2.** istočnoslovenskom i južnoslovenskom: (a) bjeloruski, ruski, ukrajinski i (b) bugarski, bošnjački, makedonski, srpski, slovenački, hrvatski, crnogorski, **3.** zapadnoslovenskom i južnoslovenskom: (a) češki, lužički, poljski, slovački i (b) bugarski, bošnjački, crnogorski, hrvatski, makedonski, srpski, slovenački. Takav je kriolizam Iva Andrića i ruskih nobelovaca. Ovdje je važno pitanje koja grupa slovenske književnosti pokazuju manju, a koje veću kriolsku distancu u odnosu na drugu/druge. S tim u vezi nameće se hipoteza o tome da direktan teritorijalni kontakt (zajednička granica) utiče na smanjenje kriolske

udaljenosti. (5) Ekstrakorelacional obuhvata kriolsku interakciju genetski različitih književnosti, teritorijalno nepovezanih ili nesrodnih: (a) slovenskih (npr. srpske i ruske) u korelaciji sa (b) neslovenskim (npr. srpske i švedske, ruske i japanske; takav je, recimo, kriolizam Iva Andrića i Petera Handkea). Distanca se može povećavati ukoliko su književnosti prostorno razdvojene, dislocirane jedna od druge. Kriolski ekstrakorelacional najviše se ispoljava u kontaktima, dodirima slovenskih književnosti sa evropskim književnostima.

4. U tumačenju Kkp polazimo od pretpostavke da je kriolizam u književnosti sa Jadrana i Crnog mora manje predmet umjetničke obrade nego na slovenskom prostoru oko Baltika, Sjevernog mora i Tihog okeana. Na karakter kriolizma slovenskih književnosti snažno utiče činjenica da Sloveni ne žive u najtoplijem dijelu zemaljske kugle – oko ekvatora, ali zato jedan njihov dio (ruski) naseljava područja vječitog leda, dijela Sjevernog pola, hladnog Sibira i surovog sjeveroistoka. Na istočnoslovenski i južnoslovenski kriolizam značajan uticaj imaju (1) jug (toplota, svjetlost) kod pisaca Srbije, Hrvatske, Crne Gore, Makedonije i dr. i sjever (hladnoća) kod pisaca Rusije, (2) specifična priroda sjevernih i južnih zimskih prostora/pejzaža, (3) zima kao izraziti odraz ruskog nacionalnog bića (u Južnoslaviji mnogo manje), (4) nacionalno-kulturne osobenosti, (5) postojanje tradicije, (6) razlike u umjetničkom fokusiranju kriomotiva.

5. Slovenski strukturni kriokorelacional čine jedinice trostruke vrste: krioteme – globalne strukture kao što je <hladnoća>, krioneme – pojedinačni motivi npr. <prvi snijeg> i krioleme – jezičke jedinice, recimo *mráz*. One mogu biti univerzalne, opšte, specifične i ekskluzivne. Univerzalne se nalaze u svim književnostima svijeta (krioneme 1. reda). Takva je <hladnoća>. Opšte odlikuju sve slovenske književnosti (krioneme 2. reda). Tu spada, recimo, <snijeg>. Specifične jedinice postoje samo u nekim nacionalnim književnostima, njih razvija jedna književnost. To može biti krionema 1. ranga (ako se nalazi isključivo u nekim slovenskim književnostima, npr. motiv proljećnog pokretanja riječnog leda u istočnoslovenskim književnostima) i 2. ranga (ukoliko se radi o odlici nekih slovenskih književnosti i nekih neslovenskih književnosti, npr. krionema <trojka>). Ekskluzivne jedinice postoje jedino u jednoj književnosti. Njihova ekskluzivnost može biti unutrašnja i spoljna. Unutrašnja se tiče isključivo slovenskih književnosti. Njen nosilac može biti, recimo, profesija koja se javlja samo na određenom području. Takvo je u sjevernim dijelovima Rusije (u bazenu sibirskih rijeka i oko obala Bijelog mora) egzotično zanimanje *выморозчика* – čovjeka koji zimi odbija led sa brodova pomoću specijalnog alata. Spoljašnja ekskluzivnost dolazi ako je data krionema ili kriolema unikatna u odnosu na sve književnosti svijeta (1.

nivo) ili u odnosu na regionalne neslovenske književnosti (2. nivo). U analizi polazimo od hipoteze da malen broj slovenskih književnosti ima ekskluzivne krimoneme. Radi potpunog osmišljavanja opšteslovenskog poetskog kriolizma neophodno ga je dovesti u vezu, prije svega, sa germanskim i romanskim kriolizmom, a takođe regionalnim kao što je skandinavski, sjevernoamerički, dok se (iz više razloga) čini manje produktivnim paralele sa južnoameričkim, afričkim, azijskim i australijskim.

6. Pored navedenih, bitan faktor koji utiče na ulančavanje hladnoće u pripovijedanje i opisivanje čine književni pravci. Veći dio klasičnih pisaca pripada tradicionalnoj književnosti sa svojim težištem na realizmu (koji uglavnom nudi opis pejzaža), usmjerenom na prirodu ili za nju vezanom. Postmodernistički pravci zbog svoje prirode smanjuju takvu mogućnost.

7. Za ovakvo istraživanje, koje je, s jedne strane uže zasnovano (dolazi kao višegodišnji projekat u okviru istraživanja stvaralaštva Iva Andrića), a s druge, šire (realizuje se u formi kompleksnog tumačenja slovenske Kkp), bilo je neophodno izabrati odgovarajući korpus. Mi smo se odlučili za ono što je kao kvalitet potvrđeno najvećim međunarodnim priznanjem – dodjelom Nobelove nagrade. Analizu smo započeli 2019. simpozijumom „Kriopoetika Iva Andrića i ruskih nobelovaca“ (održanim u Moskvi) i istoimenim zbornikom (2020), a nastavili monografijom ANDRIĆEVA KRIPOETIKA koja uskoro izlazi iz štampe.

8. Postoji priličan broj nobelovaca – po našoj računici 126 (imamo u vidu period od 1901. do 2022). Među njima nalazi se 13 slovenskih: pet iz Rusije, pet iz Poljske, po jedan iz Bjelorusije, Češke i Srbije. Najviše je priznanja otišlo u Francusku (16) i na njemačko govorno područje (12) – Njemačku (8), Austriju (2), Švajcarsku (2), zatim u Englesku (12), SAD (11) i Švedsku (8), manje u Italiju (6), Španiju (5), Dansku (3), Irsku (3), Norvešku (3), Čile (2), Grčku (2), Japan (2) i Južnoafričku Republiku (2). Jednog nobelovca dali su Australija, Belgija, Egipat, Finska, Gvatemala, Indija, Island, Izrael, Kanada, Kina, Kolumbija, Mađarska, Meksiko, Nigerija, Peru, Portugal, St. Lucija, Tanzanija, Turska. Pošto romanska književnost (28 dobitnika: Francuska 16, Italija 6, Španija 5, Portugal 1) uglavnom pokriva toplo područje Mediterana, pretpostavljamo da ona nudi slabiji, blaži ili nikakav ekstrakriolizam u odnosu na slovensku književnost oko rijeka Dnjepra, Dona, Volge i jezera Bajkala. Skandinavska književnost ima velike mogućnosti u kriopoetici jer pokriva izrazito hladno područje, a uz to dala je 13 nobelovaca (Švedska 8, Norveška 3, Finska 1, Island 1). U značajnom obimu to se odnosi i na germanske književnosti (24 dobitnika – Njemačka 8, Austrija 2, Švajcarska 2) koje dolaze sa relativno hladnoga područja, ali ne takvog kao što je Rusija ili Skandinavija (Posebnu poziciju zauzima literatura na britanskim ostrvima (15 dobitnika) sa

vlažnom klimom, što stvara pretpostavku za umjetničko oblikovanje umjerenog kriolizma. U Sjevernoj Americi poetički kriolizam najviše se ispoljava u Kanadi, koja je nažalost dala samo jednog nobelovca. SAD imaju znatno više (12). Afričke, azijske i australijske književnosti dolaze iz klimatskih pojaseva koji sužavaju mogućnosti jače kriolizacije pa za Kkp nisu posebno relevantne, između ostalog i zato što su dale mali broj nobelovaca. To se tiče i Azije (5). Australija je dobila samo jednog laureata. U južnoameričkim zemljama (4) hladnoća više dolazi do izražaja što se ide prema Južnom polu, čime se poetički kriolizam približava kriolizmu slovenskih zemalja koje gravitiraju suprotnom, Sjevernom polu. Kvalitet književnih djela nobelovaca ima relativni karakter jer su se prilikom odlučivanja o dodjeli toga priznanja primjenjivali nejednaki kriterijumi. Posebno je sporno to što su u vrednovanju umjetničkih djela ponekad prevladavali politički i ideološki principi pa je ne jedan veliki pisac ostao bez nagrade. Što se slovenskih književnosti, žiri se najviše ogriješio o L. N. Tolstoja i A. P. Čehova. Od južnoslovenskih pisaca Nobelovu nagradu zaslužili su, po našem mišljenju, Miloš Crnjanski, Miroslav Krleža i Milorad Pavić. S tim u vezi interesantan je stav Iva Andrića o tome da je Odbor za dodjelu Nobelove nagrade napravio fatalnu grešku nedodjeljivanjem toga priznanja L. N. Tolstoju (Jandrić 1982: 182). On je smatrao da je teško pravdati činjenicu da su ono mimoišlo i Maksima Gorkog. Naš je nobelovac bio kritičan prema motivima koji su bili osnova mnogih odluka a koje su negativno uticali na kandidaturu i konačni izbor ruskih pisaca.

9. Početnu istraživačku građu za proučavanje poetike hladnoće na širem slovenskom prostoru čine djela sedam slovenskih nobelovaca: **(A)** Iva Andrića, **(B)** I. A. Bunjina, B. L. Pasternaka, M. A. Šolohova, A. I. Solženjicina, J. A. Brodskog i **(C)** Svjetlane Aleksijevič. U fazi koja slijedi biće razmotren **(D)** kriolizam zapadnoslovenskih nobelovaca: **(a)** pet poljskih – to su Henrik Sienkiewicz [Henryk Sienkiewicz]. (1905), Vladislav Stanislaw Rejmont [Władysław Stanisław Reymont] (1924), Česlav Miloš [Czesław Miłosz] (1980), Vislava Šimborska [Wisława Szymborska] (1996), Olga Tokarčuk [Olga Tokarczuk] (2018) i **(b)** jednog češkog – Jaroslav Sajfert [Jaroslav Seifert] (1984). Za ovakvo proučavanje pokazala se relevantnom paralela sa velikim piscima kao što su pejzažisti A. S. Puškin (u obradi niza kriomotiva, posebno mećave) i L. N. Tolstoj, polupejzažisti A. P. Čehov, M. Gorki i M. V. Gogolj, antipejzažisti F. M. Dostojevski, srpski pisci Miloš Crnjanski, Meša Selimović, Milorad Pavić, hrvatski pisac Miroslav Krleža i dr. U makedonskoj književnosti posebnu pažnju izaziva Blaže Koneski. Osim toga što se radi o kvalitetnom piscu, postoje još dva razloga za njegovo uključivanje u istraživačku građu: a) zasnovali smo i razradili elektronski paralelni korpus makedonskog jezika

(Gralis-www) sa, prije svega, njegovim djelima, b) objavili smo dva zbornika o njemu sa analitičkim radovima i prevodima. Za još tri južnoslovenska pisca formirali smo takođe posebne elektronske korpuse Iva Andrića, Branka Ćopića, c) Zorana Živkovića (Gralis -www). Tako smo dobili početni korpus za istraživanje korelacija između južnoslovenske i istočnoslovenske kripoetike sastavljen od djela Iva Andrića, Blaža Koneskog, Branka Ćopića, Zorana Živkovića, I. A. Bunjina, B. L. Pasternaka, M. A. Šolohova, A. I. Solženjicina i J. A. Brodskog, Svjetlane Aleksijevič, Tu smo dodali jednog predstavnika ekstrakorelacionog dijela Kkp – austrijskog nobelovca Petera Handkea, koji je svojim djelom veoma prisutan na južnoslovenskom prostoru i koji njemu snažno gravitira.

10. Preliminarna analiza slovenskog ekstrakorelacionala pokazuje da su motivi hladnoće više zastupljeni kod ruskih pisaca u odnosu na južnoslovenske, što je i razumljivo s obzirom na suroviji životni prostor Rusije (kod njenih literatora više dolazi do izražaja hladnoća, a južnoslovenski autori su ograničeni blažim klimatskim prostorom: ruske su zime mnogo duže, oštrije, surovije, a time upečatljivije i umjetnički primamljivije). U klimatskoj poetici dosada analiziranih pisaca dominiraju dva krajnja godišnja doba: ljeto (prošireno proljećem), sa najvećom vrućinom, i zima (proširena jesenju), sa najvećom hladnoćom. U krilskom opisu izdvajaju se četiri grupe južnoslovenskih i istočnoslovenskih pisaca: pejzažisti – Bunjin, Pasternak, polupejzažisti – Andrić, nepejzažisti (Solženjicin, Aleksijevič, Andrejevski, Janevski), antipejzažisti (F. M. Dostojevski). Dok neki pisci široko uvlače prirodu u tekst (npr. Turgenjev, Bunjin i Pasternak, pa recimo DOKTOR ŽIVAGO nudi obilje kriolskih deskripcija), jednom broju analiziranih pisaca (Andriću, Solženjicinu, Aleksijevič i dr.) veoma je blisko depejzažiranje – ignorisanje detaljnog slikanja krajolika, njegovo svođenje na minimum i koncentrisanje na psihi. Andrić je više puta govorio o tome koliko je Dostojevski uticao na njega da smanji pejzaž na najmanju moguću mjeru (Jandrić 1982: 189–190). On konstatuje da je ovaj ruski pisac potisnuo pejzaž u drugi plan, ali je napravio značajan preokret u književnosti. Andrić dodaje da je za Dostojevskog duša jedini pravi pejzaž i najprivlačniji pejzaž. Tu naš nobelovac nalazi ono što je i njemu veoma blisko. Andrić je smatrao da pejzaž samo okvir u koji treba smjestiti čovjeka.

11. U poređenju kriolizma Andrićevih romana sa kriolizmom romana ruskih nobelovaca jedan se izdvaja pojačanim i upečatljivim kriolizmom. To je DOKTOR ŽIVAGO [ДОКТОР ЖИВАГО, 1955] Borisa L. Pasternaka. Ni u jednom drugom romanu analiziranih pisaca ne dolazi toliko do izražaja spoj poezije i proze, Andrić i Pasternak razlikuju se u opisivanju prirode. Prvom je bliže depejzažiranje, ignorisanje detaljnog slikanja krajolika, njegovo svođenje

na minimum i koncentrisanje na psihi čovjeka (poput Dostojevskog), dok su drugom bliži ruski klasici (Turgenjev, na primjer) sa širokim uvlačenjem prirode u tekst pa stoga autor DOKTORA ŽIVAGA nudi obilje kriolskih deskripcija. Dok je hladnoće DOKTORA ŽIVAGA kreirao veliki pjesnik, njihov je tvorac u TIHOM DONU veliki prozaista – Mihal Šolohov. Između njega i Pasternaka postoji razlika u odabiru kriolskih motiva i elemenata. Recimo, Pasternak opisuje snježne bure u obliku mećave [метель] i vijavice [вьюга], dok kod Šolohova uopšte nema ove druge. Za razliku od Pasternaka, Šolohovu su bitne slike snježne prašine, snježnih polja i bijele stepe. Led je kod Pasternaka sekundarna krionema, a kod Šolohova primarna (zbog Dona). Šolohova više privlači kraj zime, možda i zbog toga što je slika Dona sa ledom koji se topi jača, upečatljivija od one kada ova rijeka počinje da se ledi. Ni u jednom djelu Iva Andrića i ruskih nobelovaca nije čovjeku toliko hladno kao u tekstovima Aleksandra Solženjicina. Dok se Andrić bavi psihologijom i sociologijom ljudi, a Šolohov sudbinom kozaka, Solženjicina interesuje tragedija ljudi nevino optuženih i poslanih u ledene zatvore ili na robiju u snježne krajeve Rusije. Mučne kriolske scene koje opisuje Solženjicin ne mogu se naći kod Andrića, Šolohova, Pasternaka i Bunjina. S druge strane, kod Solženjicina nema previše pejzažnog lirizma B. Pasternaka, pa ni M. Šolohova, ali ima lakoničnosti I. Andrića u upejzaživanju likova i personifikaciji pejzaža. Solženjicin i Andrić podudaraju se u fokusiranju čovjeka – kod Andrića pretežno slobodnog a kod Solženjicina sužnjevito, zatvorenog, zamandaljenog, prognanog. Razlika između njih očituje se i u predstavljanju godišnjih doba: kod Andrića nalazimo novo, peto – ono između jeseni i zime, zime i proljeća (TRAVNIČKA HRONIKA, VEJAVICA), a kod Solženjicina četiri godišnja doba ponekad se svode na dva (zimu i ljeto) ili samo na jedno – zimu (ARHIPELAG GULAG): u prvom slučaju ona se drži devet mjeseci, a ljeto (mršavo) tri, dok u drugom zima traje dvanaest mjeseci, a sve je ostalo (!) ljeto. Što se tiče Andrića i Bunjina, naš pisac ima mnogo više filozofskog, mislilačkog tkiva, a Bunjin ambijentalnog. Omiljeni Andrićev pripovjedački postupak jeste generalizacija, uopštavanje, univerzalizacija (često u zgradama), dok kod Bunjina toga ima vrlo malo. Andrić je davao opise pejzaža dozirano, dosta škrt, dok su kod Bunjina oni češći, bogatiji i duži. Kod Andrića su narativne dominante prošlost, Bosna, borba dobra i zla, tragična sudbina žene, a kod Bunjina selo, putovanja i žena. Kod ruskog pisca postoje dva specifična tipa pripovjedačke proze: „brodska“ (opisi putovanja po moru i rijeci) i „željeznička“ (opisi putovanja vozom), koji su kod našeg pripovjedača predstavljeni jediničnim primjerima. Kod Bunjina dominira ono što kod Andrića ne nalazimo u tolikoj mjeri – nostalgični kriolizam. Kod Bunjina je prepoznatljiv tragični kriolizam (opisi

sa motivima hladnoće koji se završavaju smrću, ubistvom ili samoubistvom). Bunjinov euforični kriolizam dolazi u obliku oduševljenja zimom ili hladnoćom. Ponekad se kod Bunjina javlja sumorni, pesimistički, rušilački kriolizam. Ako pripovjedački kriolizam posmatramo u trouglu Andrić – Bunjin – Šolohov, možemo zaključiti da je Andrić bliži Šolohovu nego Bunjinu jer je pisac sa Dona, kao i naš nobelovac, lakoničniji u prikazivanju kriolizma nego Bunjin, koji raskošnim kriolskim slikama prati svoje junake, a često uvodi hladnoću pejzaža kao kulisu za hladnoću likova. Dijapazon tema kod Andrića je raznorodan, a kod Šolohova – samo Don, zbivanja oko njega u burno vrijeme građanskog rata i sudbina donskih kozaka. U Solženjicinovim pripovijetkama (kao u romanima) nalazimo ono što nije tipično ili je zanemarljivo kod Andrića i drugih analiziranih pripovjedača – dokumentarni kriolizam, koji posebno dolazi do izražaja u pripovijetkama zasnovanim na epizodama iz istorije Rusije. U Andrićevoj poeziji nije suviše prisutan ekstrakriolski simbolizam, dok je kod nekih pjesnika on dominantna crta. Takav je slučaj sa stihovima Dragana Lakićevića, posebno u njegovoj zbirci pjesama SNEG PADA, DUŠO, u kojoj istaknuto mjesto zauzima zimska/snježna bjelina. Što se tiče paralela za ruskim pjesnicima, Andrić je najbliži Solženjicinu u EX PONTU opisima surovosti ekstrakriolizma, intrakriolizma i parakriolizma. Slično ruskome piscu, Andrić daje ledene scene ali ne odraslih (kao Solženjicin), već djece koja više od drugih stradaju od strašne gladi. Za razliku od analiziranih ruskih pjesama Ivo Andrić ima vrlo malo rimovanih pjesama (neke od njih nemaju čistu rimu) u kojima nijedna kriolema ne dolazi na kraju stiha. I. A. Bunjin je, poput Andrića, više pjesnik jeseni i prozaista zime. Kao Andrić (STROFA) i Pasternak piše „strofu marburšku“ (MARBURG [МАРБУРГ]), u gotovo isto vrijeme (prvi 1920, drugi 1916), ali ona (a) ne nastaje u slovenačkom Marburgu (Mariboru), već u njemačkom Marburgu (gradu u Hesenu), (b) nije proizvod emocija sužnja, već slobodnog čovjeka zaljubljenog u ženu, (c) nema andrićevski intrakriolizam kao okvir. Postoji izrazita podudarnost između Andrića i J. A. Brodskog – oba „obasipaju“ čitaoca mudrim izrazima, aforizmima, iskazima univerzalnog, opšteg karaktera. Andrić je to radio najviše u prozi (romanima i pripovijetkama), a Brodski isključivo u poeziji (nije pisao romane i pripovijetke). A oba su to činila u slobodnom stihu i poeziji u prozi. Sličnost se očituje i u osebnom umjetničkom postupku – uzgrađivanju: mudroslovni izričaji stavljaju se u zgrade ne kao nešto sporedno, već da bi se izdvojili, potencirali i da bi pojačali utisak. Pri tome kriolizam nije posebno izražen – hladnoća u misaonoj prozi (Andrić) i poeziji (Andrić i Brodski) dolazi dosta rijetko kao motiv ili kao okvir.

12. U djelima Blaža Koneskog nema mnogo hladnoće. Kriolizam rijetko dolazi u naslovima: ЗИМЕН ДЕН, ЗИМСКО УТРО, СНЕГ, МРАЗ, ПО МРАЗОВИТЕ,

СВЕЖИНА, СТУД, СТУДЕНА СКУЛПТУРА, ДЕКЕМВРИ, ПОЧЕТОК НА ЕСЕНТА, ЕСЕНСКО ЗАЈДИ СОНЦЕ. Ovdje možemo dodati (polu)kriolemu <magla> u pjesmi МАГЛА, ВРАПЦИ ВО МАГЛА, МАГЛЕНО УТРО i <vjetar> u tekstu ДОЈРЕНСКИ ВЕТРИШТА. Slično Andriću, kod Koneskog dolaze u istome kontekstu različita stanja: kriovindizam prati suprakriolizam (*Свири ветрои и внесува морници дури до коскии*), tenebrizam (*Маино уиро. Облаци го љоклоише небоио*) na koji se nadovezuje humidizam (*Сиен дожд бие љо сџаклаиа.*), lucidizam (*Каде си, сонце?*) i parakriolizam (*Денеска ќе молчине љриџиснаио од до-сага и џага*). U pjesmi ДЕКЕМВРИ Koneski kriolizam usloŝnjava uvođenjem drugih stanja: vindizma (*брише ветрои*), humidizma (*влажно*), tenebrizma (*во џемницџаиа*), lucidizma (*уџре рано; белина на крововиџе и дрвџаиа*) i parakalidemizma (*најголемо изнаџадување*). Poput Andrića Koneski umjetnički kriolizuje cvijeće. I dok prvi bira više njegovih vrsta, drugi se odlučuje samo za ruŝu mјесеčarku ali sa neobičnim motivom – cvjetanjem u *dubokoj zimi* (prvog januara) – РУЖА. Ruŝa je cvjetala u proljeće, cijelo ljeto i u jesen pa se pisac pita зашто не би cvjetala i *sada* (zimi) kada su mразеви земљу stegli. Koneski je, kao i Andrić, nadahnuti pjesnik jeseni. Njemu ovo godišnje doba nije tmurno, sumorno. Ono nije samo vrijeme prelaska kalidemizma u kriolizam, prelaska lјeta u zimu: *Кога есенскиџе денови засџугеа, дего Иван слезе со ќерка си во визбаиа* (ЗАКЛАНО КРУВЧЕ 291)., већ је то i vrijeme ljepote (*убавиџе денови на оваа есен*), то је vrijeme kada jesen шути u njegovim venama, vrijeme sjetnih sјеčanja na жену. Koneski se posebno zadržava na izrazitom simbolu početka jeseni: odlasku lastavica за које каже да не остављају лако крај јер су u њега *залјубљене* (*вљубени во нашиоџ љредел*), јер знају да је одлазак неизбежан i да их чека дуг пут (ЛАСТОВИЦИ). I ту Koneski uvodi starost (jesen живота), типично andrićевски мотив, питањем како stare laste могу да издрже такво дуго путовање када су им ramena на krilima отежала (*им оџежнале раменџаиа на крџјаиа*). S druge strane, Koneski смјешта zimu (kriolizam) u sivilo (hromizam) u коме се налазе grane без лиšћа испод tmurnoga neба (tenebrizam) i u sumornom raspoloŝenju (parakriolizam) – ИЗВОРОТ НА ТВОЈОЈ ГОЛОС. U прози i поезији Blaŝa Koneskog, као код Andrića, коријен **студ-** (37) најчешће долази u функцији parakriolizма, много рјеђе екстракриолизма, а још мање likvornог kriolizма, intrakriolizма, kulinarskog kriolizма i kriolizма materijala, граде. Makedonski pisac користи **зим-** (35), попут Andrića, готово искључиво екстракриолски.

13. U umjetničkom oblikovanju kriolizма Branko Ćopić концентрише се на неколико мотива међу којима се издваја млин, шума, таван, јаруга i жена. U насловима његових дјела преовладава прољеће, сlijеди зима, јесен па лјето. Простор (topos) i vrijeme (hronos) образују код Ćopićа leguru чинећи heterotopiju

(spoj različitih prostora) i heterohronopiju (spoj različitih vremena). Njihovim spajanjem nastaje heterotropohronija. Do nje, recimo, dolazi povezivanjem godišnjih doba sa prostorom mlina. U heterohronizmu interakciju čine dva vremena (heterohronosi) i dva prostora (heterotroposi) – jedna su izlazna a druga ulazna (recimo, u priči DJEDA TRIŠIN MLIN izlazno je vrijeme jesen, a ulazno ljeto). Dok je izlazni prostor realni prostor (npr. prostor mlina), ulazni, voluntativni je dalek (na jugu). Pozadinski hipertekst predstavlja priču (kod Čopića obično ekspliciranu pridjevom *stara*), na koju se naslanjaju druge priče. U sistemu Čopićevih heterotopija posebno mjesto zauzima mjesec i mjesecina, koji objedinjuju prostornu dimenziju (vertikalnu) i vremensku (noć). Rijetko je naći pisca koji je poput Branka Čopića toliko bio opsjednut mjesecom i mjesecom. Dok su bogomolje, groblja, jaruge i raskršća preko dana pusta i obična mjesta, odišu hladnoćom i tugom napuštenosti, Čopićevi mlinovi tek sa svitanjem otkrivaju svoju vedru životnu stranu, a ipak ostaju na svoj način začarani i nesvakodnevni. Centralna topofobija piščevog mlinuskog prostora jeste strah (parakriolizam). On posebno dolazi do izražaja noću, kada je sve neobično i strašno, kada vrebaju nevidljive opasnosti (NA PUTU U BOJ), kada nešto oko kola lubarda (POKLONICI ZMAJA). Mlin je zabačen, usamljen, napušten, većim dijelom dana mračan, hladan, ponekad maglovit. Čopićev tavan je topofilija jer dolazi kao mjesto maštanja i mjesto-mašta. I dok je donji prostor Čopićeve kuće čista topofilija, tavan je čas topofilija, čas topofobija: topofilija kada junak tu nalazi smiraj i zadovoljstvo, kada mašta i uživa u samoći, a topofobija kada u potkrovlju i izvan njega doživljava strah od toga prostora, izazvan/izazivan šumovima (posebno noću), vjetrovima, olujama i đavolima (ekstrakriolizam i parakriolizam). Tavan je isto tako auditivni prostor u kome huči vjetar (vindizam), bjesni oluja (kriolizam), čuju se razni zvukovi (auditizam): vjetar iznenada jače lupne na tavanu i čađ stane da se kruni s pocrnjele šimle (ĐAVO I VRAČARA), huji bura na praznu tavanu (POMOĆ IZ OPŠTINE), kuća, s *mraznim pucketanjem u potkrovlju*, kao da se otima da nešto kaže (PRIČA O RIMLJANIMA). Čopićeva šuma je topofobija svojim kriolizmom (hladna, studena; u pustoj šumi drveće cepti, samo i golo), tenebrizmom (crna, mrka, tamna, mračna, noćna, sumračna), parakriolizmom (po odbojnosti – tuđa, nepoznata, tajanstvena; ona hladno dočekuje; ona je krvoločna, neljubazna, pusta), lucidizmom (upola osvijetljena), auditizmom (gluva) – DEDA TRIŠIN MLIN. Šuma najviše rađa parakriolizam: iz obližnjeg vuka viri krvoločna šuma (IZOKRENUTA PRIČA), junaci ulaze u nepoznate neljubazne šume [...] (OSMA OFANZIVA), šume su *uzbibane* stravom [...] (GLUVI BARUT). Šuma je rjeđe topofilija – utočište, spasenje (bezopasna, mirna): junak se može sakriti u sigurne šume koje mirišu na pregrijane jagode (OSMA OFANZIVA). Čopićevi kolonisti u Sremu

boluju od teške nostalgije za zavičajem (parakriolizma). Kao što Andrić nosi Bosnu u sebi i niko je iz njega ne može iščupati, tako Ćopićevim Krajišnicima u Vojvodini Bosnu niko ne može iskopati iz sjećanja i duše. Ona im ulazi u san i predaje im se, *razvezana i spremna*. Ćopićevo raskršće je (a) kamenito, puno sjena i *nekakve teške studene šumske tišine*, (b) prostor igre svjetlosti i tame, mjesto sjenki, tišine, praznine, tuge, vjetrometina (UNUK GAJANA KUKIĆA), (c) gotovo povazan *sjenovito, okruženo bedemom teške studene šumske tišine* u kojoj se glasovi brzo i bez odjeka gube kao da padaju u vlažnu meku mahovinu (JUNAŠTVO STAROGA KOVAČA). Piščeva provalija predstavlja prostor u kome obnoć zasjedne dokoni đavo (MLIN POTOČAR), to je prostor magli, metaforskih pomjeranja i poređenja. Klanac je lokacija u koju se najčešće smješta mlin. On izrazito dolazi kao parakrionema: (a) vjetrovit je, zavučen, ponekad nalik na potopljeni brod, (c) to je đavolji prostor. Groblje kao realni prostor na kome se dešavaju nerealne stvari najviše dolazi do izražaja u priči POKOJNI ĐUKA PUTNIK. U njoj se primjenjuje postupak reinkarnacije – radnja počinje u kriolskom amlijentu (ujesen): *Kada su padale prve magle jesenje*, umro je najmenik Đuka Putnik. Postoji i andrićevski motiv znakova koji Ćopić veže za zmajeve, i to oneobičeno (uglavnom po principu „nije nego“): 1. to što po planini leži mnogo iščupanog drveća nije djelo vjetra, nego zmaja, 2. kad je mećava, ne radi se o buri nego to zmaj bježi pred njom tražeći svoju pećinu. U slikanju odnosa polova Ćopić spaja zbilju i maštu, realno i imaginarno, san i javu. Pisac se sa velikom tugom (parakriolizmom) sjeća svoga djeda i njegove sahrane u zimskom ambijentu. Postoji velik broj motiva na kojima Ćopić gradi komizam. Često se u te svrhe koriste nonsensi, paradoksi komičnog karaktera, recimo da se u vrijeme žetve pšenice upada u snijeg do koljena. Kalamburnost pojačavaju izrazi za oznaku nevjerovatnih stvari, npr. da se na vašarima prodaje lanjski snijeg. Neke precedentne frazeme Ćopić modifikuje suprotno njihovoj suštinskoj osobini (stalnosti članova i strukturnoj nepromjenljivosti) s ciljem stvaranja stilskog efekta: – *E, onda smo obrali ledenice – prosikta zabrinut Sjevera* (DOŽIVLJAJI ČIČA-ZIMONJE).

14. Prozu Zorana Živkovića najviše karakteriše likvorni kriolizam – hladnoća (a) tečnosti, vode, kiše, rijeke, susnježice, vlage, mokrine, (b) znoja, (c) pića (čaja), (d) artefakata (ljestvi, zida, spomenika). Taj kriolizam predstavlja u stvari spoj hladnoće (kriolizma) i vlažnosti (humidizma). Kao nosioci likvornog kriolizma dolaze takođe ledene kiše i ledene rijeke. Živković rado ulančava humidemu *kišni* i kriolemu *jesenji* (POSLEDNJA KNJIGA). Dok kod Andrića hladnoća vlage bije iz vazduha (TRAVNIČKA HRONIKA), kod Živkovića nju isijavaju artefakti u obliku legure kriolizma i humidizma. Manje se radi o hladnoj vlažnosti dijelova tijela: *na jagodicama prstiju osetio sam vlažnu*

studen njenog obraza (SKRIVENA KAMERA), a više o znoju kao spoju kriolizma i kalidemizma. Kod Andrića piće uglavnom služi za zagrijavanje tijela (rakija, rum), a kod Živkovića dominiraju pića za hlađenje organizma. U znatno većom pripovjedačkom opusu Iva Andrića u odnosu na osjetno manji obim Zorana Živkovića čaj se pojavljuje jedanaest puta. Važna razlika između dvaju pisaca tiče se tvorenica od riječi *čaj*: kod Andrića to je *čajanka*, a kod Živkovića *čajdžinica* i to u kriolskom kontekstu. Najveća nepodudarnost sastoji se u upričavanju tipova čaja. Dok Andrić uvodi u kazivanje samo čajeve klasične, tradicionalne po svojoj vrsti (*ćelija je uvek čista, provetrena, prijatna i miriše ponajčešće na smrekovu bobu ili čaj od nane*; TRAVNIČKA HRONIKA; *majka ga je lečila čajevima* (TRAVNIČKA HRONIKA), jačini (*Dolazi doručak sa jakim čajem, svežim voćem, mlekom i pecivom*; LETOVANJE NA JUGU), aromi (*fra Luka je pristavljao na svojoj mangali lončić sa travama i nosio mu lično vruć i mirisan čaj u ćeliju i nagonio ga da pije* (TRAVNIČKA HRONIKA) i kvalitetu (*čaj je bio bolji, kolači ukusniji, reči vedrije, a između reči i zalogaja bilo je smeha, dobrog, dragocenog ljudskog smeha kakav Margitina kuća nije nikad poznavala*; ZEKO; *prodalo se sve što se prodati može i sad se živi od hleba i tanka čaja, i umire od gladi*; KROZ AUSTRIJU), kod Živkovića imamo znatno proširenu listu (koju prati kratko objašnjenje namjene ili djelovanja) sa osam veoma egzotičnih, „okazionalnih“ čajeva, među kojima se nalazi i jedan kriolski (*čaj od snega*): *čaj od vetra razgonio je bezvoljnost, čaj od oblaka pobuđivao je žudnju za letenjem, čaj od mesečine nadahnjivao je na bezbrižnost, čaj od proleća vraćao je u mladost, čaj od noći navodio je na grešne misli, čaj od tišine ispunjavao je spokojem, čaj od magle donosio je razdraganost, čaj od snega pružao je nadu* (DVANAEST ZBIRKI I ČAJDŽINICA). Ovdje imamo nekoliko grupa: a) kriolski čajevi (*čaj od snega*), b) čajevi kriolizma i vindizma (*čaj od vetra*), kriolizma i tenebrizma (*čaj od noći*), kriolizma i humidizma (*čaj od oblaka, čaj od magle*), kriolizma i lucidizma (*čaj od mesečine*), c) čajevi bez kriolske markacije a sa kalidemskom obojenošću (*čaj od proleća*), d) čajevi sa auditovnom komponentom (*čaj od tišine*). Ali to nije bio konačan spisak jer su postojali i drugi čajevi sa blagotvornim svojstvima: *čaj od kupusa, čaj od šargarepe, čaj od korpive, čaj od mahovine i čaj od paprati*. Kada se našla izvan kuće, na putu, glavna junakinja priče ČAJDŽINICA gospođa Greta nije htjela da naruči ono što je uvijek pila kod kuća – *čaj od kamilice*. U nastavku teksta autor neće, osim *čaja od priča*, uvesti bilo koju od navedenih čudnih vrsta čaja, iako se to očekivalo. Živkoviću će bogat izbor neobičnih čajeva poslužiti da čitaoca udjene u kazivanje o, možda, najneobičnijem napitkom – u *čaj od priča*. Motiv *čaja od priča* Živković obrađuje onako kako je to Andrić uradio u PROKLETOJ AVLIJI – u obliku „matrjoške“: priče i priči. Gospođa Greta sluša

kazivanje od onih koji su se, naizgled, slučajno našli u čajdžinicu. Pričaoci se smjenjuju: kelner, kasirka, mladi par koji je sjedio za stolom uz prozor (prvo mladić pa djevojka), gospođa u tamnoplavom kompletu i gospodin koji je čitao novine. Motiv čaja Živković nastavlja u POSLEDNJOJ KNJIZI. Tu on uvodi *čaj od smokava, čaj od lotosa, čaj od leptirovog praha, čaj od algi, čaj od cvekle, čak od drenjina*, pored tradicionalnog *čaja od lipe*. Druga važna vrsta Živkovićevog kriolizma jeste parakriolizam. Kao njegov najmarkantiji nosilac dolaze *ledeni prsti/pipci* koji se najčešće vežu za paniku, stravu, zebnju i trnce. Rijedak je ledeni užas. Posebnu grupu obrazuju studena jeza, studeni drhtaj i studeni žmarci. Kod svojih junaka autor potencira hladnoću u glasu i tonu. Pisac upričava hladan prijem, sračunatu hladnoću, hladnokrvnost ili hladnoću bez bliže determinacije, ali individualizovane. Tu je i hladnoća žene. Živkovićev ekstrakriolizam dosta je oskudan, lakoničan i bez širih opisa. Ovaj pisac, kao i Andrić, nije ljubitelj detaljnog opisa pejzaža, pogotovo zimskog. Živkovićeve slike zime obično se smještaju u jednu rečenicu. Najčešće se ekstrakriolizam uvodi u radnje junakâ. U dosta slučajeva ekstrakriolizam dolazi zajedno sa ekstrakalidemizom. U nekim kontekstima dovodi se u vezu spoljna hladnoća i unutrašnja toplina prostora. Rijetki su obrnuti slučajevi: kada se iz toploga prostora prelazi u hladniji.

15. Slovenska korelaciona kriipoetika veoma je kompleksna pojava sastavljena od arealnog i strukturnog korelacionala u kojima se ukršta ekstrakriolizam, intrakriolizam, interkriolizam, parakriolizam, suprakriolizam, superkriolizam, autokriolizam i dekreolizam. Stoga ona zahtijeva odgovarajući kompleksni istraživački korpus. U ovome radu predložena je njegova konstrukcija čiji najznačajniji dio čine djela slovenskih nobelovaca. U prvoj fazi proučavanja nobelovski kriolizam sučeljava se i sa kriolizmom nekih južnoslovenskih nenobelovaca (Blaža Koenskog, Branka Ćopića, Zorana Živkovića, Dragana Lakićevića). U narednom periodu analiza će biti proširena na djela zapadnoslovenskih nobelovaca. Osnovni zaključci prve faze istraživanja mogu se kratko rezimirati. Motivi hladnoće više su zastupljeni kod ruskih pisaca u odnosu na južnoslovenske, što je i razumljivo s obzirom na suroviji životni prostor Rusije. Među analiziranim djelima čovjeku je najhladnije u tekstovima Aleksandra Solženjicina. Dok se Andrić bavi psihologijom i sociologijom ljudi, a Šolohov sudbinom kozaka, Solženjicina interesuje tragedija ljudi nevino optuženih i poslanih u hladne zatvore ili na robiju u surove krajeve Rusije. U Solženjicinovim djelima nalazimo ono što nije tipično ili je zanemarljivo kod Andrića i drugih analiziranih pripovjedača – dokumentarni kriolizam. Opisima surovosti ekstrakriolizma, intrakriolizma i parakriolizma Andrić je najbliži Solženjicinu u EX PONTU. Što se tiče Andrića i Bunjina, naš pisac ima mnogo

više filozofskog, mislilačkog tkiva, a ruski ambijentalnog. U Andrićevoj poeziji nije suviše prisutan ekstrakriolski simbolizam, dok je kod nekih pjesnika on dominantna crta. Takav je slučaj sa stihovima Dragana Lakićevića. Postoji izrazita podudarnost između Andrića i J. A. Brodskog – oba „obasipaju“ čitaoca mudrim izrazima, aforizmima, iskazima univerzalnog, opšteg karaktera. Pri tome kriolizam nije posebno izražen – hladnoća u misaonoj prozi dolazi dosta rijetko kao motiv ili kao okvir. Slično Andriću, kod Koneskog se u istome kontekstu ukrštaju različita stanja: kriovindizam prati suprakriolizam, tenebrizam, na koji se nadovezuje humidizam, lucidizam i parakriolizam. Koneski uvodi tipično andrićevski motiv – starost (jesen života). Vrijeme (hronos) obrazuju kod Ćopića leguru čineći heterotopiju (spoj različitih prostora) i heterohronopiju (spoj različitih vremena). U tome sistemu posebno mjesto zauzima mjesec i mjesečina, koji objedinjuju prostornu dimenziju (vertikalnu) i vremensku (noć). Centralna topofobija piščevog mlinskog prostora jeste strah (parakriolizam). I dok je donji prostor Ćopićeve kuće čista topofilija, tavan je čas topofilija, čas topofobija. Ćopićeva šuma je topofobija svojim kriolizmom, tenebrizmom, parakriolizmom, lucidizmom i auditizmom. Ćopićevi kolonisti u Sremu boluju od teške nostalgije za zavičajem (od parakriolizma). Često se u te svrhe koriste nonsensi, paradoksi komičnog karaktera, recimo da se u vrijeme žetve pšenice upada u snijeg do koljena. Kalamburnost pojačavaju izrazi za oznaku nevjerovatnih stvari, npr. da se na vašarima prodaje lanjski snijeg. Prozu Zorana Živkovića najviše karakteriše likvorni kriolizam – hladnoća a) tečnosti, vode, kiše, rijeke, susnežice, vlage, mokrine, (b) znoja, (c) pića (čaja). Dok kod Andrića hladnoća vlage bježi iz vazduha (TRAVNIČKA HRONIKA), kod Živkovića je isijavaju artefakti u obliku legure kriolizma i humidizma. Najveća nepodudarnost sastoji se u upričavanju tipova čaja. Andrić uvodi u kazivanje samo čajeve klasične, tradicionalne po svojoj vrsti, jačini, aromi i kvalitetu, a Živković nudi znatno proširenu listu (sa osam veoma egzotičnih, „okazionalnih“ čajeva, među kojima se nalazi i jedan kriolski – čaj od snega). Motiv čaja od priča Živković obrađuje onako kako je to Andrić uradio u PROKLETOJ AVLIJI – u obliku „matrjoške“ (priče i priči). Druga važna vrsta Živkovićevog kriolizma jeste parakriolizam. Ovaj pisac, kao i Andrić, nije ljubitelj detaljnog slikanja pejzaža, pogotovo zimskog.

Izvori

Gralis-www: *Gralis-Korpus*. <http://www-gewi.uni-graz.at/cocoon/gralis/>. [Stanje 1.10.2023].

Citirana literatura

- Jandrić: Jandrić Ljubo. 1982². *Sa Ivom Andrićem*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Tošović: Tošović, Branko. 2020. „Andrićeva kriopoetika“. Tošović, Branko (Hg./ur.). *Kriopoetika Iva Andrića i ruskih nobelovaca / Die Kryopoetik von Ivo Andrić und russischen Nobelpreisträgern*. Graz – Beograd – Banjaluka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz – Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske – Svet knjige – nmlibris. S. 17–106.
- Тошович, Бранко. 2021. „Криопозитика“. *Актуальные проблемы славистики*. Москва: Факультет журналистики МГУ, 7, 9–28.

СЛАВЯНСКАЯ КОРРЕЛЯЦИОННАЯ КРИОПОЭТИКА

Криопозитика является частью общей поэтики и климатологической поэтики, занимающаяся художественным осмыслением, отображением, выражением и структурированием холода как важнейшего мотива и как одной из составляющих литературных произведений. Данная область поэтики изучает художественное оформление холода во всех его аспектах — как природного явления, как соматического и ментального состояния, как индивидуальной и социальной маркировки. Центральной категорией художественного осмысления, изображения и выражения холода является криолизм. Он состоит из восьми подкатегорий: экстракриолизм (холод экстерьера, открытого пространства, природы, пейзажа, ландшафта), интракриолизм (холод интерьера, внутреннего пространства, помещения), интеркриолизм (соотносительный холод: человек ↔ человек, человек ↔ животное, человек ↔ растение, человек ↔ вещь), паракриолизм (ментальный, психический, когнитивный холод), супракриолизм (соматический холод), суперкриолизм (холод персонажей), автокриолизм (холод авторского повествования) и декриолизм (отсутствие холода, его нейтрализация). Холод взаимодействует с теплом, светом/тьмой, влагой/сухостью и наличием/отсутствием ветра. Подобно холоду, порождающему криолизм, они образуют соответствующие категории: тепло — калидизм, свет — люцидизм, темнота — тенебрим, влажность — хумидизм, сухость — трокенизм, ветреность — виндизм, безветренность — девиндизм. Этот список можно расширить на цвет и хромизм, звук и аудитизм, тишину и деаудитизм. Обоснование криопозитики и теории художественного холода базируется на анализе произведений лауреатов нобелевской премии Иво Андрича (1982–1975), И.А. Бродского (1940–1996), И.А. Бунина (1870–1953), Б.Л. Пастернака (1890–1960), А.И. Солженицына (1918–2008) и М.А. Шолохова (1905–1984).

Корреляционная криопозитика рассматривает отношения в изображении холода в литературе двух или более стран. Славянская корреляционная криопозитика занимается взаимодействием в художественном изображении холода в славянских литературах. Предметом данного анализа на первом этапе являются криольские параллели между некоторыми славянскими лауреатами Нобелевской премии, а также по отношению к славянским „ненобелевским“ лауреатам, творчество которых характеризуется ярко выраженным или спе-

цифическим криолизмом. Так как славянская корреляционная криопотика представляет собой очень сложное явление (состоящее из ареальных и структурных корреляций, в которых пересекаются кстракриолизм, интракриолизм, интеркриолизм, паракриолизм, супракриолизм, суперкриолизм, автокриолизм и декриолизм), она требует столь же сложного исследовательского корпуса. В данной работе приводится и рассматривается его конструкция, причем наиболее значительную часть составляют произведения славянских нобелевских лауреатов. На первом этапе исследования их криолизм соотносится с криолизмом некоторых южнославянских нобелевских лауреатов (таких как Блаже Конески, Бранко Чопич, Зоран Живкович и Драган Лакичевич). На следующем этапе будут рассмотрены произведения западнославянских нобелевских лауреатов.

Емилија Црвенковска

emilija@ukim.edu.mk

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТАПИ ВО УНИВЕРЗИТЕТСКАТА НАСТАВА ПО СТАРОСЛОВЕНСКИ ЈАЗИК

Трудот е посветен на наставата по старословенски јазик на универзитетите во светот, како и на начинот на составување учебници по тој предмет. Се разгледуваат проблеми настанати во врска со застапеноста на старословенскиот јазик во студиските програми. Одделно се третираат и некои методолошки пристапи околу пишувањето на граматиките/учебниците по старословенски јазик. Се обрнува внимание и на новите сознанија во науката на тоа поле.

Клучни зборови: старословенски јазик; старословенска граматика; универзитетска настава; методолошки пристап

1. Наставата по старословенски јазик

Особено важно прашање за профилирањето на славистичкиот кадар на универзитетите е застапеноста на старословенскиот јазик како наставен предмет. И покрај потребата основните науки да бидат вклучени во студиските програми, како што е старословенскиот како основа за изучување на сите словенски јазици, сведоци сме на редуцирањето на наставата по овој предмет на повеќе универзитети во различни студиски насоки. Во многу центри, под притисоците на реформите наложени од болоњскиот процес, намалувањето на бројот на задолжителни предмети ги зафати историскојазичните содржини. Се стекнува впечаток дека филолошките факултети ќе се претворат во школи за странски јазици при што националните дисциплини го губат престижот. Тенденцијата да се воведат промени во универзитетското образование, односно новите планови на универзитетската настава произлезени од болоњскиот процес одат во насока старословенскиот да го сведат на изборен предмет, нема да може да се оствари секаде подеднакво (Damjanović 2014: 182). Логично е да се претпостави дека универзитетите во словенските земји нема од славистичките проучувања да ја исфрлат палеославистиката, зашто кири-

лометодиевската култура и она што се темели на неа е премногу важно не само во филолошки поглед. Важноста на историскојазичните предмети е и во определувањето на идентитетот, зашто јазикот постои како знаковен систем преку кој се разбираме, но јазикот постои и како историја бидејќи идентитетот може да му се определи и според постанокот.

Всушност, зошто треба да се учи старословенскиот јазик? Одговорот не е едностран, како што не е и потребата за изучување на овој јазик. Знаењето на старословенскиот е важно заради разбирањето на културната, книжевната и јазичната историја на модерните словенски јазици. Овој курс е прва лингвистичка дисциплина (на дијахрониската вертикална оска) во низата на историски лингвистички дисциплини неопходни за студентите што студираат словенски јазици и на него се надоврзуваат курсевите по историја и дијалектологија на одделни словенски јазици, тој е основа и за изучување на споредбената граматика на словенските јазици. Податоците што ги даваат старословенските текстови се од неспоредлива помош во споредбената славистика, споредбената индоевропеистика. Тој е неопходен и за сите што сакаат да се занимаваат со изучување на средновековните словенски литератури, поради текстовите што се напишани на него, зашто тие текстови се сведоштво за плодовите на словенскиот дух во минатите векови.

Овој студиски предмет зазема важно место во програмите на славистичките студии секаде во светот, како на славистички насочените катедри во словенските, така и во несловенските земји. Освен за наставниците по јазик и книжевност, старословенскиот јазик е важен и за образување на кадри по историја, архивистика, библиотекарство, историја на уметноста, археологија и други дисциплини.

2. Учебниците и учебните помагала по старословенски јазик

2.1. Различни пристапи во оформувањето

Се задржуваме на пристапите во некои понови граматики/учебници настанати во последниве десетлетија, како и на некои дилеми по одделни теми третираны во овие изданија.

При составувањето на старословенските граматики/учебници обично авторите имаат предвид определена целна група, па така некои се наменети за специјалисти, а други за настава на универзитетите чии главни корисници се студентите. Како што се истакнува во некои осврти на старословенските граматики (Nazor, Brozović 1962: 207), граматиките на старословенскиот јазик можат да се поделат во две групи.

Во првата група спаѓаат синтетските трудови од интернационален карактер, наменети за индоевропеистички и споредбено-славистички потреби или за потребите на словенската филологија како целина. Во втората група спаѓаат помалку претенциозните „национални“ учебници во кои се дава основното граматичко знаење и најважни филолошко-историски податоци за старословенскиот јазик, обично со избор текстови во прилог, при што се дава акцент на придонесот на словенската писменост за определена средина. Граматиките од првата група се повеќе наменети за специјалисти, а од втората за универзитетска настава и за луѓе што сакаат да се упатат во оваа проблематика.

Во граматиките честопати се применува и различен методолошки пристап. Претставувајќи две граматики настанати на англиското јазично подрачје (Nandriš 1959, Lunt 1955), Хам (1962: 196) укажува на различниот методолошки пристап во нив¹, при што нагласува дека Лантовата граматика, која е изразено структуралистичка, не е погодна за настава по старословенски. Во шестото целосно ревидирано издание (1974), Лант додава и посебен дел под наслов: *Toward a Generative Phonology of Old Church Slavonic*, во кој применува генеративен пристап. Ремњова (2011), пак, во духот на „Тезите“ на Прашкиот лингвистички кружок, употребува социолингвистички пристап во дефинирањето на старословенскиот јазик. Таа истакнува дека јазикот на најстарите преводи на грчките богослужбени книги – старословенскиот, не бил разговорен јазик и дека неговата специфика е во тоа што тој е културно-писмен феномен. Тој е литературен јазик, а литературниот јазик е социјално обусловен и неопходен услов за неговата појава е писменоста. Со тоа е разграничен живиот разговорен јазик од литературниот јазик.

Во граматиките од вториот тип, што им се наменети на студенти, материјалот се предава на разложен начин, едноставно честопати се користи шематизирано, табеларно претставување коешто го олеснува начинот на восприемање на материјата. Во граматиките од вториот тип, што им се наменети на студенти (Елкина 1960, Угринова-Скаловска 1997, Damjanović 2005, Babič 2008 и др.), материјалот се предава на разложен начин, едноставно, честопати се користи шематизирано, табеларно претставување, кое го олеснува начинот на восприемање на материјата². Кога

¹ „Практика подсказала, что наиболее оптимальной для понимания и запоминания лингвистических фактов и закономерностей является наглядная форма – таблицы, схемы, образцы, графики“ (Бондалетов, Самсонов, Самсонова 2005: 7).

² „Практика подсказала, что наиболее оптимальной для понимания и запоминания лингвистических фактов и закономерностей является наглядная форма – таблицы, схемы, образцы, графики“ (Бондалетов, Самсонов, Самсонова 2005: 7).

граматиките се наменети за настава на определен универзитет обично се посветува внимание на одделните редакции на црковнословенскиот, во зависност од средината за којашто се наменети или за профилот на студентите што се образуваат, бидејќи тие се од национален интерес во средините во коишто настанале. Во таа смисла кај Ѓорѓиќ посебна глава се изделува под наслов: *Упоиџба старословенског језика и ѿравоѿиса на срѣскохрвайском језичком ѿогручју* (Ѓорѓиќ 1975), кај Дамјановиќ посебно место ѿ посветува на хрватската редакција обработена во одделна глава: *Staroslavenski na hrvatskom tlu* (Damjanović 2005), во некои руски граматики се разгледува подетално руската редакција (Ремнёва 2011). И во некои граматики на несловенските универзитети, каде што на славистичките студии речиси редовно прв предмет на студии е рускиот јазик, разбирливо е дека посебен акцент се става на руската редакција (Marcijalis 2007). Соодветна ситуација има и во однос на македонската редакција во разделот „Црковнословенскиот јазик на македонска почва“ (Црвенковска 2021, 44-45).

Уште една важна компонента, воопшто во учебниците наменети за студенти, е секој термин да е прецизно дефиниран, зашто при изучувањето на овој предмет за првпат се среќаваат и со некои јазични појави што треба да се објаснат.

Битен фактор во обликувањето на старословенските граматики, односно учебниците по старословенски јазик е и визуелната страна. Учебниците по старословенски јазик треба да бидат илустрирани со снимки од оригинали, за студентите да добијат претстава во врска со спецификите на писмата, начинот на пишување *scriptura continua*, богатството од минијатури што ги украсува ракописите со што се нагласува и културолошкиот признак.

Кон некои учебници се практикува да се приложат и текстови, како и речник кон текстовите, други автори тоа го прават во одделни изданија на хрестоматии или практикуми по старословенски јазик.

2.2. Старословенските граматики во иднина

Се поставува прашањето како да се пишува старословенска граматика во денешно време. Има ли нешто ново да се каже? Се разбира дека има, зашто науката доаѓа до нови сознанија кои поттикнуваат на навраќање кон некои теми обработувани подолг период во палеославистиката, за коишто некогаш се држеше до традиционалните поставки, а во меѓувреме, како резултат на нови откритија или нови методолошки пристапи во науката, нужно е толкувањата да се поместат од традиционалните рамки.

Она што е основен дел на секоја старословенска граматика е јазичниот материјал што се содржи во канонските текстови. Јазикот застапен во старословенските ракописи послужил како база за составување на граматиката на старословенскиот јазик. Кога Вајан ја пишува граматиката забележал дека во тој период состојбата на словенската филологија не дозволувала, за жал, да се исползуваат во потполност старословенските текстови: само неколку од нив биле издадени и речиси ниједен не бил предмет на потполна граматичка анализа (Вајан 1952: 13). Денеска во овој поглед состојбата е значително изменета. Речиси во целина старословенските канонски ракописи се објавени, анализирани и податливи за споредбени истражувања. Погolem дел од нив веќе се достапни и во електронска форма.

Во меѓувреме доаѓа до откривање и на нови старословенски текстови, пред сè, во новата синајска збирка (Tarnanidis 1988), како и кирилскиот *Вайиикански ѱалимисесѿ* од X век (Крџанов, Тотоманова, Добрев 1996).

Некои прашања што си ги поставила палеославистиката со текот на времето различно биле третираны од науката. И денеска сè уште постојат дилеми по одделни теми. Се поставува прашањето на изворите за дејноста на солунските браќа Константин-Кирил и Методиј. Дали како извор за животот и дејноста на словенските првоапостоли треба да се земаат предвид само *Панонскиѿ леџенди*, односно житијата, и дали се тие веродостојни историски извори или само легенди. Со новите откритија во науката треба да се имаат предвид и други околности, како археолошки факти, историски документи, канонски норми и сл. (Пентковский 2014).

Вообичаено е во низата на канонските ракописи хронолошки првото место да го зазема *Киевскиоѿ мисал*. Во некои понови истражувања се наложува и мислењето дека *Зоџрафскоѿ еванџелие* би требало да го заземе местото на најстар канонски ракопис (Žagar 2013).

Во однос на датирањето на глаголските ракописи, најголемиот дел се определува во XI век, или на преминот меѓу X и XI век. Во последниве децении се ревидираат ставовите во однос на голем дел од глаголските старословенски ракописи, па така често *Зоџрафскоѿ* и *Мариинскоѿ еванџелие*, *Синајскиоѿ ѱалиѿир*, *Синајскиоѿ ѿребник* и др. границата на настанокот се поместува кон X век, за разлика од традиционалното датирање кое ги однесуваше кон XI век (Мошин 1988; Велчева, Тодоров 1993).

На крај, дали во денешно време, кога сме веќе навлезени во XXI век и ерата на интернет, за младите генерации студенти може да бидат доволно привлечни само печатените изданија? Како да се привлече вниманието на студентите коишто се опседнати со електронски помагала? Веројатно иднината е во поврзувањето со разни веб-страници коишто ќе го задржат

вниманието на студентите и на младите истражувачи, што веќе се предочува во некои практикуми по старословенски (Кузьминова, Николенкова, Пентковская, Ремнёва 2015; Црвенковска 2015; Црвенковска 2021). Новиот пристап кон претставување на материјалот и преку електронски извори би требало да помогне во зголемувањето на интересот на студентите за оваа, за младите генерации не секогаш толку привлечна, материја.

Користена литература

- Бондалетов, В. Д., Самсонов, Н. Г., Самсонова, Л. Н. 2005. *Старославјанскиј јазык. Таблицы. Тексты. Учебный словарь*. Москва: Флинта. Наука.
- Вайан, А. 1952. *Руководство по старославјанскому јазыку*. Москва: Издательство иностранной литературы.
- Велчева, Б., Тодоров, А. 1993. За нова хронологија на ранните славјански недатирани рјкописи. „Славјанска филологија”, 21, 14-21.
- Ђорђић, О. 1975. *Сјарословенски језик*. Београд: Матица српска.
- Елкина, Н. М. 1960. *Старославјанскиј јазык*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР.
- Кръстанов, Т. Тотоманова, А.М., Добрев, И. 1996. *Ватиканско евангелие. Старобългаески кирилски апракос от Х в. в палимпсестен кодекс Vat. Gr. 2502*. София.
- Кузьминова, Е. А., Николенкова, Т. В., Пентковская, Т. В., Ремнёва, М. Л. 2015. *Лингвотекстологический практикум Старославјанскиј јазык и древнеславјанская книжность. Рабочая тетрадь*. Ред. М. Л. Ремнёва. Москва: Макс Пресс.
- Мошин, В. 1988. Мисли о начале славјанского письма и об архаическом периоде южнославјанской письменности в Х веке. *Кирило-методиевскиот (сјарословенскиот) љериод и кирило-методиевската љтрадиција во Македонија*. Скопје: МАНУ, 85-97.
- Пентковский, А. М. 2014. Славјанское богослужение в Архиепископии святителя Мефодия. *Свети Кирило и Методије и словенско љисано наслеђе*. Београд, 25-102.
- Ремнёва, М. Л. 2011. *Старославјанскиј јазык*. 3-е издание, исправленное и дополненное. Москва: Издательство Московского университета.
- Угринова-Скаловска, Р. 1997. *Сјарословенски јазик*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Црвенковска, Е. 2015. *Сјарословенска читанка*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј”, Филолошки факултет „Блаже Конески”.
- Црвенковска, Е. 2021. *Сјарословенска грамаѓика*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј”, Филолошки факултет „Блаже Конески”.
- Babič, V. 2008. *Učbenik stare cerkvene slovanščine*, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Damjanović, S. 2005. *Staroslavenski jezik*. Peto, nepromijenjeno izdanje. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Damjanović, S. 2014. *Novi filološki prinosi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Hamm, Josip. 1962. „Grigore Nandris, Old Church Slavonic Grammar“. *Slovo* 11-12, 195-199.
- Lunt, H. 1974. *Old Church Slavonic Grammar*. Sixth edition, completely revised and extended with an epilogue: Toward a Generative Phonology of Old Church Slavonic. The Hague-Paris: Mouton.
- Marcialis, N. 2007. *Introduzione alla lingua paleoslava*. Firenze: Firenze University Press.
- Nazor, A., Brozović, D. 1962. Josip Hamm, Staroslavenska gramatika, Zagreb 1958, Školska knjiga, str. XIV+203. „*Slovo*“, 11-12, 207-218.
- Tarnanidis, I. C. 1988. *The Slavonic Manuscripts discovered in 1975 at the St. Catherine's Monastery on Mount Sinai*. Thessaloniki:
- Žagar, M. 2013. *Uvod u glagoljsku paleografiju I*. Zagreb. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

METHODOLOGICAL APPROACH IN UNIVERSITY TEACHING OF OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE

This article deals with topics related to teaching Old Church Slavonic at the university level, as well as the drafting grammars or textbooks for Old Church Slavonic. It elaborates separately on some methodological approaches towards drafting Old Church Slavonic grammar books, as well as on new scientific findings in this field.

CIP - Каталогизација во публикација

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

811.16/.17:001.8(062)

821.16/.17:001.8(062)

МЕЃУНАРОДНА научна конференција на Комисијата за настава на словенските јазици и книжевности на Меѓународниот славистички комитет (III ; 2022 ; Скопје)

Актуелни теориско-методолошки проблеми на истражувањето и на наставата по словенските јазици, книжевности и култури III : меѓународна научна конференција на Комисијата за настава на словенските јазици и книжевности на Меѓународниот славистички комитет : Скопје, 3 и 4 јуни 2022 г. / [уредници Гордана Алексова, ..[и. др.]]. - Скопје : Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Комисија за настава на словенските јазици и книжевности на Меѓународниот славистички комитет, 2025. - 325 стр. ; 25 см

Фусноти кон текстот. - Библиографија и Summaries кон трудовите

ISBN 978-608-234-126-2

а) Словенски јазици -- Научна методологија -- Собири б) Словенски книжевности -- Научна методологија -- Собири

COBISS.MK-ID 66225157

