

Традиция и новаторство

Сборник с доклади от юбилейната научна конференция на департамент „Чужди езици и култури“ по повод 30-годишнината от създаването на НБУ и на филологическите програми към департамента, 4–5 юни 2022 г.

Съставители

Светлана Димитрова-Гюзелева
Венета Сиракова

ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО



TRADITION AND INNOVATION

Papers from the scientific conference held by the
Foreign Languages and Cultures department on the 30th
anniversary of New Bulgarian University and its degree
programs in philology, June 4–5, 2022

Edited by

Svetlana Dimitrova Gyuzeleva
Veneta Sirakova

ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО

Сборник с доклади от юбилейната научна конференция на департамент „Чужди езици и култури“ по повод 30-годишнината от създаването на НБУ и на филологическите програми към департаментта, 4–5 юни 2022 г.

Съставители

Светлана Димитрова-Гюзелева
Венета Сиракова

Редакционна колегия

проф. д.н. Албена Бакрачева
проф. д-р Дияна Янкова
проф. д-р Ирена Василева
доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева
доц. д-р Елена Савова
доц. д-р Венета Сиракова
доц. д-р Ирина Георгиева
зл. ас. д-р Милен Шипчанов
ас. Петя Петкова-Сталева
ас. Станимир Мичев
ас. Андрей Андреев

Традиция и новаторство.

Сборник с доклади от юбилейната научна конференция на департамент „Чужди езици и култури“ по повод 30-годишнината от създаването на НБУ и на филологическите програми към департаментта, 4–5 юни 2022 г.

Съставители: доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева,
доц. д-р Венета Сиракова

Рецензент: проф. д-р Александра Багашева

Редактор и коректор: Малина Стойчева

© Издателство на Нов български университет, 2023
ул. „Монтевидео“ 21, 1618 София
www.nbu.bg
bookshop.nbu.bg

Всички права са запазени. Не е разрешено публикуването на части от книгата под каквато и да е форма – електронна, механична, фотокопирна, презапис или по друг начин – без писменото разрешение на носителя на авторските права.

© Николай Киров – художник на корицата, дизайн и предпечатна подготовка

Печат: „Симолени-94“ ООД

ISBN 978-619-233-255-6 (печатно издание)
978-619-233-256-3 (електронно издание)

Съдържание

Светлана Димитрова-Гюзелева, Венета Сиракова
Предговор 9

Мария Грозева-Минкова
Традиция и новаторство – кратка хроника за развитието на департамент „Чужди езици и култури“ 11

ДЯЛ ПЪРВИ ЕЗИКОЗНАНИЕ

Ирена Василева
Употреба на местоимението „ние“ като средство за ангажиране на адресата в български научни текстове 19

Мария Лаговинска
За една особеност на подчинените изречения с инфинитив в съвременния италиански език. Гледната точка на трима италиански лингвисти 33

Мирена Пацева
Конструктивистки подход към акцентуването на някои домашни префикси 45

Бисерка Велева
За езика на дипломатическото писмо – основен документ на дипломатическата кореспонденция 61

Магдалена Маркова
Репрезентации относно сигурността в асиметрична ситуация на френски език 79

Милена Маринкова
Диатопични аспекти на варирането на гласните в съвременния испански език 95

Мартин Ненов
Езиковото явление етимологична дублетност в английския език: определение и примери 103

Донка Мангачева
Metagurкурс vs. Metatekst 115

Diana Yankova
On some Distinct Features of Canadian English 131

Slaveyah Goranova
Types of Conceptual Metaphors in Medical English Textbooks 141

Katerina Hristozova

Politeness and Political Discourse: Politeness Strategies
in President Biden's Speeches 157

Rayna Tancheva

La composición y sus arenas movedizas 173

ДЯЛ ВТОРИ

ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА

Петя Петкова-Сталева

Променящото се име на разказвача в италиански сборници
с новели (XIII–XVII век) 189

Ирина Георгиева

Руските семейни традиции: стереотипи на поведение и
манталитет 205

Анна Шкогорова

Александър Дюма и неговата епоха, отразена в романа
„Граф Монте Кристо“ 221

Весела Ганева

От класическите музикални форми до създаването на
холообрази: романът на Емилия Дворянова „Passion или
смъртта на Алиса“ 231

Albena Bakratcheva

The Classical Context of the American Renaissance 245

Elka Stavreva, Elena Tarasheva

Concept Investigations for Cultural Studies 259

Vesselin Budakov

Utopia and Eugenics in Alexander Craig's *Ionia* (1898) 273

Mahmood K. Ibrahim, Ulrike Tabbert

Do not ask how? – A Critical Stylistic Approach to Sherko Bekas'
Poem 'The Martyrs' Wedding' 287

Ksenia Kisselincheva

Specific Use of Pauses and Silences in S. Beckett, H. Pinter and
E. Albee 301

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante

Le regard comme élément de la construction narrative dans
Bénarès de Barlen Pyamootoo 315

Maria Endreva

Die österreichische Literatur in der bulgarischen
Buchproduktion (1911–2020) 329

Николина Бурнева	
„Grenze“ als weltanschaulicher Begriff in der neueren bulgarischen Literatur	345
Yuliya Miteva	
La asimilación lingüística de la comunidad mudéjar de Murcia	359

ДЯЛ ТРЕТИ

ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Светлана Димитрова-Гюзелева	
Чужд език чрез литература, или синергията на познанието и насладата в чуждоезиковото обучение	375
Теодора Генова	
Възможностите и ролята на аудио книгите като медия в изучаването на английски език като чужд	393
Калин Василев	
Угарението в новогръцки език – педагогически аспекти	407
Дилян Гатев	
Измерване на терминологичната лексикална компетентност на български студенти по икономика по време на обучението им по бизнес английски език в първи курс	417
Даниела Боянова-Минкова	
За анимативния подход в съвременното обучение по чужд език	437
Magdalena Karadjounkova	
La interlengua y el error en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. La clasificación del error según representantes de la lingüística aplicada española	447
Boryana Ruzhekova-Rogozherova	
Exploring the Connection between EFL Learner Anxiety at University Level and Cognitive Language Learning Strategies Implementation under Online Teaching Conditions	459
Gabriela Nedelkoska, Violeta Angjelkoska	
Personality Type and Vocabulary Learning Strategies	473
Eda Cauli	
The Effectiveness of Using CLIL Materials in Teaching ESP (Business English)	489
Maria Kontozoglou	
Quel est l'impact des TICE sur les pratiques pédagogiques des professionnels de la beauté en Français sur Objectif Spécifique?	501

ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА ПРЕВОДА

Десислава Давидова

Анализ на грешките при превод на отстъпителни конструкции (анкетно проучване с информанти в посока италиански – български) 517

Боряна Дукова

„Неверните хубавици“ или (не)обичайните заподозрени в процеса на превода от испански на български език на разказа на Фернандо Сорентино „Силата на словото“ 539

Вера Куркова

Към въпроса за превода на сцените със сексуално насилие в романа „Слепота“ на Жозе Сарамаго – традиционни и съвременни предизвикателства в преводческата практика 551

Свигна Михайлова

Превод и рецепция – межкултурни взаимодействия . . . 565

Veneta Sirakova

Intertextualidad y traducción en el libro “Los secretos filosóficos de Harry Potter“ de Lidia Denkova 577

Vitana Kostadinova

Elizabeth Lavenza as a Narrator in Mary Shelley’s *Frankenstein* and its Bulgarian Translations 589

ДЯЛ ПЕТИ
СПОДЕЛЕН ОПИТ

Борис Наймушин, Станислав Богданов

Критика и обратна връзка: реакциите на авторите на научни статии 603

Даниела Кох-Кожухарова

Традиция и новаторство в сто години ЧЕО в УНСС 611

Евдокия Скочева, Катерина Пенева

Академичното онлайн обучение по български език като чужд – трайно решение на временни проблеми 623

Бояна Ангелова

Подход за справяне с трудностите в процеса на електронното обучение по български език като чужд в МУ – Варна в условията на пандемия от COVID-19 633

Reneta Stoimenova

Publishing Articles in the English Wikipedia: A Case Study . . . 647

ПРЕДГОВОР

На 4 и 5 юни 2022 г. в Нов български университет се проведе Юбилейната научна конференция „Традиция и новаторство“, посветена на 30-годишнината от създаването на НБУ и на филологическите програми към департамент „Чужди езици и култури“.

Събитието бе открито от проф. д-р Дияна Янкова, ръководител на департаментата. Поздравителен адрес към участниците във форума отправил ректорът на университета, проф. Пламен Дойнов, д.н. Встъпителен пленарен доклад на тема „Връзки в хуманитаристиката“ изнесе проф. д-р Веселин Методиев, председател на Настоятелството на НБУ. Проф. Мария Грозева, д.н., доайен на департамент „Чужди езици и култури“, представи накратко историята на департаментата – от неговото създаване преди 30 години до днес.

За тържественото откриване на форума постъпили и два поздравителни адреса от сродни университетски структури и образователни организации – от проф. д-р Милена Йорданова, ръководител на Катедрата по методика на чуждоезиковото обучение към СУ „Св. Кл. Охридски“, и от проф. Димитър Веселинов, д.н., директор на Департаментата за информация и усъвършенстване на учители към СУ „Св. Кл. Охридски“.

Работни езици на форума бяха български, английски, немски, испански, френски и руски. Научните доклади по време на конференцията бяха организирани в четири тематични секции: „Лингвистика“, „Култура и литература“, „Езиково обучение и педагогическа квалификация“ и „Теория и практика

на превода“. В тях 87 изявени учени-филолози и преподаватели от страната и чужбина (Франция, Великобритания, Ирак, Турция, Полша, Северна Македония, Албания, Сърбия, Словения и др.) представиха своите научноизследователски търсения и интереси. Сред участниците в конференцията имаше и много докторанти в различни етапи от своята научноизследователска кариера, включително и алумни от докторските програми на департамента. Представените научни разработки предизвикаха плодотворни дискусии, а тематичното им многообразие насърчи взаимното обогатяване между участниците във форума.

Настоящият сборник обединява 46 статии на пет езика (български, английски, испански, немски и френски), изготвени въз основа на представените доклади по време на конференцията. Те са разпределени в пет тематични раздела – *Езикознание, Литература и култура, Чуждоезиково обучение, Теория и практика на превода, и Споделен опит*. С публикации в сборника участват преподаватели и изследователи от НБУ, СУ „Св. Климент Охридски“, УНСС, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, ПУ „Паусий Хилендарски“, УниБИТ, Института за литература при БАН, МУ-Варна, Академията на МВР, Висшето транспортно училище „Тодор Каблешков“, ГПЧЕ „Екзарх Йосиф“ – Разград и др. Сред чуждестранните университети се открояват Университетът в Хъдърсфийлд (Великобритания), Тиранският университет (Албания), Американският университет в Европа-ФОН (Северна Македония), Университетът Артуа (Франция).

Приятно четене!

доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

доц. д-р Венета Сиракова

ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО – КРАТКА ХРОНИКА ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“

Мария Грозева
Нов български университет

Бих искала да ни върна към онази ранна пролет на 1992 г., когато в заседателната зала на ИЧС се срещнаха представители на двете институции: ректорът на НБУ проф. Богдан Богданов, проф. Мария Попова, д-р Георги Текев, от една страна, и от друга, проф. Боримир Кръстев, ректор на ИЧС, и членовете на ректорския съвет проф. Стефка Петрова, проф. Енчо Герганов, проф. Георги Нейков, проф. Венета Табакова и проф. Мария Грозева (използвам настоящите им академични звания). За темата вероятно се досещате – сътрудничество при създаването и предлагането на нови за българския образователен пазар специалности и учебни програми за тях с акцент върху чуждите езици. Вероятно се досещате и кой прие с радост идеята – преподавателите от Центъра за чужди езици.

Преди да кажа няколко думи за ЦИЧЕ, предлагам по традиция от германските университети (все пак съм германистка), с почукване по университетските банки да изразим уважението си към прозорливостта и точната преценка на проф. Богданов,

към прагматизма на проф. Кръстев и към ентузиазма на екипа от преподаватели по чужди езици. Защо поглеждаме назад с благодарност към всички тях? По онова време имаше остра нужда от специалисти по чужди езици с практическа насоченост. Вече се говореше не просто за билингвизъм, а за многоезичие. Филологическото образование с класическите си методи на обучение не беше достатъчно привлекателно за младите хора. Трябваше нещо ново. Логичният партньор на новоизграждащия се Нов български университет в това начинание беше Центърът за интензивно обучение по чужди езици, натрупал огромен практически опит, известен със своя успешна методика на интензивно обучение, с разработени учебници и учебни технологии, с научни изследвания в областта на контрастивната лингвистика.

Първата програма за подготовка на специалисти по чужди езици бе написана с много амбиция и желание за промяна. Тук ще спомена имената на тогавашни доценти, а сега проф. Лиляна Грозданова, проф. Мария Георгиева, проф. Мария Грозева, проф. Павлина Стефанова, доц. Анелия Бръмбарова, доц. Светлана Димитрова-Гюзелева, доц. Борис Наймушин, г-р Кристина Станкулова, г-р Милен Шипчанов, г-р Лучия Кирацова, Мариета Недкова, Амелия Марева, Цветилена Кръстева, Марта Московска, Станислав Мичев, Анелия Ламбова. Името – *Приложна лингвистика*, подсказваше желанието за нещо ново, за промяна. За пръв път във филологическите специалности бяха включени курсове по социолингвистика, психолингвистика, контрастивна лингвистика, обемът на теоретичните курсове бе намален за сметка на практическото обучение по два чужди езици. От тези първи абсолвенти сред нас са Станислав Богданов и Десислава Дуриганова, мнозина от тях работят в различни страни като преподаватели и преводачи. Наши колеги са и абсолвенти от следващите випуски.

Примерът на *Приложна лингвистика* беше заразен – скоро се появиха подобни програми и в други университети, разбира се, със свои специфики. При нас търсенето на новото

продължи. С доц. Галина Куртева се присъединиха славянските езици (руски, полски, чешки), а ако отворим каталога на НБУ от 1994–1995 г., ще открием още новости, като например програмите по природо-математически науки с чужд език, подготвящи учители по биология, химия и физика на чужд език.

През 1999 г. последва раздяла с ИЧС и Нов български университет прие 60 щатни преподаватели по чужд език, които бих искала да поздравя за просветителския плам, с който налагаха новото. Преподаването на чужди езици бе организирано в два департамента – „Чуждоезиково обучение“ и „Приложна лингвистика“ с ръководители проф. Мария Георгиева и проф. Мария Грозева. Общобразователните курсове по чужд език бяха организирани с много ентузиазъм от Дора Благова, доц. Светлана Димитрова-Гюзелева и по-късно от Милена Григорова. Двамата департамента по-късно бяха реорганизирани в 3 нови структури – департамент „Чужди езици и литератури“ с ръководител доц. Борис Наймушин, департамент „Чуждоезиково обучение“ с ръководител гл. ас. Станимир Мичев и „Център за чужди езици“ с директор проф. Мария Грозева.

От 2004 г. обучението от Приложна лингвистика се раздели в БП Англицистика, Германистика, Романистика, Испанистика и Италианистика, в изграждането на които активно работиха проф. Дияна Янкова, доц. Елена Савова, доц. Светлана Димитрова-Гюзелева. Тук искам да спомена с благодарност имената на доц. Анушка Леви, на проф. Мария Китова и на доц. Нели Раданова.

В един кратък период от 2014 година департамент „Чужди езици и литератури“ съществуваше като два различни департамента – **Англицистика** и **Романистика и германистика** с ръководители съответно доц. Борис Наймушин и доц. Нели Раданова, а по-късно – съответно д-р Милка Хаджикотева и д-р Даниела Александрова, д-р Магдалена Караджункова.

Година след година Нов български университет се развиваше и утвърждаваше в българското академично пространство,

а заедно с него и нашият департамент. Постепенно се налага диалогичността и интердисциплинарността в обучението, кредитната система. Академичната атмосфера и работата със студентите насърчаваше и развитието на преподавателите. Последваха защити на дисертации и хабилитации, а заедно с това и разработването на магистърски и докторски програми. Първите магистърски програми на департамента „Писмен и усетен превод“ и „Лингвостилология“, както и докторските програми „Лингвистика и теория на превода“ и „Методика на обучението по съвременни езици“, започнаха работа с директори (тогава имаше директори на програми) проф. Мария Грозева и проф. Павлина Стефанова. Тези програми трябваше да бъдат на високо академично равнище, да предлагат висококачествено обучение и да бъдат конкурентоспособни с утвърдени вече ДП.

Наред с това се стремяхме да бъдем добре представени и в европейското академично пространство. Освен сътрудничеството в рамките на европейските образователни програми „Еразъм“, „Коменски“, днес „Еразъм+“, ЦИПУС и многобройни двустранни договори, бяхме домакини на национални и международни форуми: проведохме международна юбилейна конференция, национална конференция „Език, литература, култура“, 46. лингвистичен колоквиум с учени от 62 страни, Международно лятно училище по превод със студенти и преподаватели от 22 университета, което даде началото на станалата традиционна вече школа по превод, организирана от департамента.

Мисля, че успяхме. Успяхме да изградим съвременно обучение, успяхме да преминем през електронното обучение по време на пандемията, успяхме да наложим стандарт за качество.

Да се поздравим с този успех, защото всички работихме за него. И нека днес, поглеждайки назад, да си припомним всички онези идеи, които бихме могли да доразвием с натрупания

вече опит, да им вдъхнем нов живот и да ги вплетем в постигнатото днес, с което имаме достатъчно основания да се гордеем и което може и трябва да ни мотивира и вдъхновява да продължим по спиралата нагоре.

ДЯЛ ПЪРВИ
ЕЗИКОЗНАНИЕ

УПОТРЕБА НА МЕСТОИМЕНИЕТО „НИЕ“ КАТО СРЕДСТВО ЗА АНГАЖИРАНЕ НА АДРЕСАТА В БЪЛГАРСКИ НАУЧНИ ТЕКСТОВЕ

Ирена Василева
Нов български университет

Резюме. Настоящата статия¹ разглежда функциите на местоимението „ние“ като средство за ангажиране на адресата в български научни текстове и по-конкретно – рецензии на научни книги в областта на лингвистиката. Анализът се основава на модифицирана версия на теорията за речевия акт, комбинирана със стратегиите за създаване на дискурс. Освен това се прави съпоставка с използването и функциите на академичното „ние“ в жанра на изследователската статия. Отделено е внимание на различните езикови средства за изразяване на референция на първо лице множествено число, които са налични в българския език. В заключението се засягат някои въпроси на мотивацията на авторите за писане на рецензии, както и на академичните стандарти относно избор на оценка – положителна или отрицателна.

Ключови думи: академичното „ние“, рецензия на научна книга, ангажиране на адресата

¹ Статията представлява съкратен и преработен за българския читател вариант на Василева (2014).

Основната цел на настоящото изследване е да разкрие ролята и функциите на местоимението за първо лице множествено число „ние“ в български научни текстове, принадлежащи към жанра „рецензия на научна книга“. В резултат на този анализ се установява коя от двете основни функции на този жанр – информативната или оценъчната – преобладава. Освен това се прави сравнение на употребата на „ние“ в рецензии и научни статии с цел да се очертаят особеностите на тези жанрове по отношение на степента на ангажиране на адресата в процеса на аргументация от страна на автора.

Изходната хипотеза на разработката е, че в рецензиите на научни книги би трябвало да се очаква по-високочестотна употреба на лични местоимения, включително „ние“, в сравнение с тази в научни статии. Това се дължи на факта, че вътрешноприсъщо на рецензиите е да имат силно оценъчен характер, което не позволява на авторите да се прикриват чрез деперсонализиран текст.

Особености на жанра „рецензия на научна книга“

Основната характеристика на жанра „рецензия на научна книга“ се състои в това, че нейният дискурс не е независим и самодостатъчен, а е силно свързан с предходни текстове и/или комуникативни практики, като по този начин се оформя широка и комплексна мрежа от интертекстуални връзки (идейната функция по Халигей, 1985). Освен това двете главни функции на рецензията са информативната и оценъчната (междulichностната функция по Халигей, 1985; за подробности вж. Хайланд и Диани, 2009).

Методология на изследването – теорията за речевите актове

За да се преодолее проблемът с идентифицирането на границите на микроречевите актове в рамките на линейния

текст, се прилага принципът на Ферара (1985, с. 143): „За да потвърдим, че даден хипотетично идентифициран речеви акт е единичен и определен, трябва да намерим поне една цел, която да може да мотивира неговото реализиране“. Ето защо в изследването се използва многокомпонентен подход, основаващ се на следните изходни позиции:

- речевите актове могат да бъдат изразени на повърхнинно ниво посредством елементи, които са по-гълзи от изречението;
- речевите актове могат да не бъдат ясно маркирани посредством илокутивни глаголи. По-скоро илокутивната сила е имплицитно заложена в структурата на цялото изречение или на надизреченско ниво.

„Ние“ като езиково средство за изразяване на авторското присъствие в научния текст

Употребата на местоимението за първо лице множествено число „ние“ в научни текстове с повече от един автор се смята за напълно естествена, реферираща към авторите на текста, и неговата интерпретация не създава проблеми. Много по-интересно от гледна точка на прагматиката на научното общуване е използването на това местоимение от един автор. В литературата по темата се очертават следните възможни интерпретации на „ние“, когато е използвано от един адресант:

- изключващо „ние“ – изключва адресата/адресатите, но може да включва сътрудници/съмишленици;
- включващо „ние“ – включва адресата/адресатите;
- „ние“ като имплицитна алюзия към значението на „човешката раса“;
- политическо „ние“ – в политическия дискурс, когато адресантът реферира към партийните си съмишленици и/или към „народа“;
- кралското „ние“.

Голямото разнообразие от значения и конотации на академичното „ние“ и произтичащата от него многозначност го прави отличен инструмент в ръцете на автора за убеждаване на адресата. Следователно не е странно, че употребата на „ние“ е силно доминираща характеристика на много аргументативни типове текстове (за подробно описание вж. Василева 2000).

Функции на микроречевите актове, съдържащи „ние“-перспектива

В предишни публикации, изследващи в детайли ролята на личните местоимения в научния текст, бяха очертани следните функции на микроречеви актове, съдържащи „ние“-перспектива, които ще бъдат използвани и тук (Василева 2000, стр. 73-74):

- анализ/аргументация – ангажиране на адресата в процеса на аргументация;
- *advance organizers* – указване на структурата на текста;
- изразяване на лично мнение – безспорно изразяване на лично авторово мнение чрез „ние“;
- позоваване на споделен опит – авторът предполага споделен опит с адресата;
- фокусиране – стесняване/уточняване на темата;
- позоваване на себе си – рефериране към предишни собствени публикации или предходен текст;
- заключения – използване на „ние“ в заключения;
- поясняване с примери – въвеждане на примери чрез „ние“;
- позоваване – позоваване на други публикации;
- покана – изрази от типа на „нека да се обърнем към“ и под.
- позоваване на споделено знание – авторът предполага споделено знание с адресата.

Източници на данните

Данните за настоящото изследване са извлечени от 15 рецензии на научни книги (общо 62 страници), публикувани във водещото българско списание за приложна лингвистика *Съпоставително езикознание*. Почти всички автори на рецензиите са известни български учени, видни специалисти в своята област. Критериите за избор на рецензиите са тяхната приблизително еднаква дължина (около 4 страници) и наличието само на един автор. Статиите, използвани за сравнение, са 28 с общ обем 300 страници (за подробен анализ вж. Василева, 2000), ето защо в анализа ще се използва процентното съотношение.

Анализ

Таблица 1 показва съотношението на употреба на „аз“ и „ние“ в изследваните рецензии в сравнение с научните статии. От данните е очевидно, че докато в рецензиите доминира „аз“, в статиите неговата роля е сведена до минимум. Освен това, докато едното или другото лично местоимение се среща средно един път на страница в статиите, то за рецензиите тази стойност е 1,5. Накратко, данните потвърждават хипотезата, че рецензиите са с по-висока степен на персонализация на автора в сравнение със статиите.

	Рецензии	Научни статии
Аз	62%	6%
Ние	38%	94%
Общо	100%	100%

Таблица 1. Употреба на „аз“ и „ние“ в рецензиите и научните статии

Трябва да се отбележи също, че в анализа са взети предвид всички падежни форми на изразяване на личните местоимения, като прави впечатление, че експлицитно използване на „ние“ има само в два случая, докато при всички останали случаи то е имплицитно заложено в глаголната форма.

Таблица 2 представя резултатите от използването на „ние“ в гореописаните микроречеве актове в двата жанра:

	Рецензии	Научни статии
Анализ/аргументация	30%	57.5%
Advance organizers	0%	7%
Лично мнение	0%	7%
Споделен опит	24%	2%
Фокусиране	15%	8%
Позоваване на себе си	0%	3%
Закljučения	0%	4%
Поясняване с примери	0%	1%
Позоваване	4%	1.5%
Покана	0%	9%
Споделено знание	27%	0%
Общо:	100%	100%

Таблица 2. „Ние“-перспективата в микроречевите актове в рецензиите и научните статии

Както показват данните, от общо 11 идентифицирани микроречеве акта, в статиите се използват 10, докато в рецензиите – само 5. Най-честата употреба на „ние“-перспективата и в двата жанра се наблюдава, когато авторът има за цел да въвлече адресата в процеса на аргументация (включително чрез колективно „ние“). Докато в статиите обаче този микроречев акт доминира (почти 2/3 от случаите), в рецензиите той представлява 1/3 от случаите. Това най-вероятно се дължи на факта, че статиите по правило са по-аргументативни отколкото рецензиите. Освен това изглежда, че в статиите „ние“-перспективата компенсира избягването на „аз“-перспективата.

Тук трябва да се отбележи, че всички анализирани рецензии са положителни и целят предимно да привлекат

вниманието на читателите към научната стойност на книгата:

(1) „Изобщо – **прочетем** ли внимателно монографията на Е. Д., ще **научим** твърде много за българина като представител на хомобалканикус – такъв, какъвто **ни** го представя...“.

Интересен случай на ангажиране на адресата в рецензиите, който отсъства в статиите, е относително честата употреба на рефериране към „българския читател“, където рецензентът влиза в ролята на един от адресатите и наблюдава на факта, че текстът е насочен към **българския читател**:

(2) „Особен интерес за **българските читатели** представлява...“.

Друг контекст, в който „ние“-перспективата се предпочита само в рецензиите, е реферирането към споделено знание. В тези случаи авторът очаква адресатите да споделят неговото разбиране, интерпретация и/или оценка на фоновия знания (включващо „ние“):

(3) „Типологичната характеристика на **нашия** книжовен език е едно актуално и навременно за българската историография изследване“.

Подобен е и пример (4), който представлява първото изречение на една от рецензиите:

(4) „Книгата „[заглавие]“ е една от все още малкото достъпно и завладяващо написани текстове за моделиране на **нашата** лингвистична действителност...“.

Реферирането към споделен опит е на трето място по честотност в рецензиите, но почти не се забелязва в статиите. Ето защо изглежда, че рецензентите се стараят да включат читателите в дискусията, като свързват обсъжданите въпроси с общ (предимно практически, но също и теоретичен) опит, като по този начин приемат или внушават наличието на споделени проблеми или интереси:

(5) „Един езиковед от **мое** поколение не би могъл да не потръпне при мисълта за дългия период в **нашето** езиковедство,

когато поставянето на подобни въпроси би предизвикало остра реакция...“.

Последният пример е типичен, за да покаже как съвременните чисто академични проблеми са свързани с общо историческо минало, обременено с негативни преживявания и споделяно от автора на рецензията и (поне) от част от неговата читателска аудитория. Подобни примери могат да бъдат открити в госта рецензии, изготвени от опитни учени, принадлежащи към поколението преди 1990 г. (що се отнася до тяхното карьерно развитие), които най-накрая имат възможността да се изразяват свободно и да коментират въпроси, които са били практически забранени по време на комунистическия режим. Предполагам, че подобни препратки към минал опит, обичайни за българската академична общност, са поколенчески обвързани и най-вероятно постепенно ще изчезнат през следващите десетилетия.

Микроречевият акт „фокусиране“ също е по-често срещан в рецензиите, тъй като техните автори желаят да наблегнат на определени части, проблеми, постановки и т.н. от рецензираната книга, за да привлекат вниманието на читателя към това, което смятат за особено важно и интересно:

(б) „Трябва **да отбележим**, че подобна насоченост има чисто практически характер и авторката стриктно я следва...“.

Всъщност в почти всички случаи „фокусирането“ и в двата жанра се изразява с една и съща структура, а именно: модален глагол за „необходимост“, следван от „да“-конструкция (*ние трябва да отбележим/кажем/наблегнем на* и под.), като по този начин тя служи като средство за ангажиране на читателя.

Обсъждане и заключения

Като се връщам към въпросите, поставени в началото на това изследване, трябва да отбележа, че резултатите от анализа показват, че в българските рецензии информативната

функция доминира над оценъчната. Второ, сравнението на двата жанра показва много по-висока честота на „ние“ в статиите, докато „аз“ преобладава в рецензиите, което ги прави по-персонализирани.

От общотeorетична гледна точка, докато установяването и обяснението на реторичната функция на авторското „аз“ е относително безпроблемно, „ние“ носи много несигурност в това отношение. Наясно съм, че всички интерпретации, предложени по-горе, имат доста субективен характер. Различни групи лингвисти също са се опитвали да дадат обяснения и класификации на авторското „ние“, стигайки до подобни неясни, трудни за доказване резултати. Хофман (1985: 105 – 106) например твърди, че:

Първо лице, особено множествено число, се превръща в лишено от съдържание лице. В някои езици, където личните местоимения не се изразяват експлицитно, [...] се достига едно ниво на генерализация, която прекъсва връзката между лицето и изказването така, че изглежда, че авторът на изказването може да бъде заменен от всяко друго лице².

Тъй като българският обаче е език, при който личното местоимение може да се изпусне, аз лично не виждам причина защо горечитираното трябва да е валидно само за такива езици. По-скоро бих застъпила тезата, че междуличностният реторичен ефект от използването на лична перспектива е един и същ, независимо дали подлогът под формата на лично местоимение е експлицитен, или имплицитен.

От своя страна Грефен (1997, с. 207-211) разграничава употребата на „ние“ като „индикатор за наличие на изследователска група“, „дисциплината – като „ние-група“, „читателят и авторът – като „ние-група“ и използването на „ние“ – като заместител на „аз“. Не е трудно да се определи първият тип „ние“, тъй като това обикновено са случаи на екипна работа, представена като такава, т.е. в статии в съавторство, но

² Преводите в статията са мои.

разграничаването между другите три типа е доста проблематично. Докато употребата на „ние“ за изразяване на лично мнение, „реферирание към себе си“ и *advance organizers* са относително ясни случаи на „заместители“ (Грефен 1997, с. 208), а рефрирането към споделено знание и опит принадлежат към представителството на дисциплината като обединена група от учени, причините, поради които авторите прибегват до „ние“-перспективата в останалите гореописани речеви актове невинаги е особено ясна.

Дали правим това, за да „се присъединим към тези, които виждаме, че симпатизират на нашите възгледи“ (Вентола 1998, с. 279), или за да спечелим симпатиите на аудиторията, или все пак просто за да се съобразим с определени културноспецифични изисквания? В тази насока трябва да отбележа, че българската традиция за публикуване на рецензии на академични книги предполага рецензиите да бъдат положителни и да имат информативна функция, докато оценъчната функция се свежда до възхвала на разработката. Всъщност представянето на отрицателни рецензии от вида, който съм обсъждала за немски (Василева, 2010) и за английски (Василева, 2022), е изключително рядко. Този „стандарт“ обаче не е типично и само български. Лорес-Сан (2009, с. 143-160) например сравнява испански и английски рецензии в областта на историята и установява, че „в испанските рецензии липсват критични гласове“ (пак там, с. 155). Една от причините се отразява в коментара на испански редактор: „Научният дебат не се приветства и всяко възражение [...] се тълкува като обидно, ако не от самия автор, то поне от по-голямата част от общността в дисциплината“ (пак там, с. 156).

Същото би могло да се каже за българската общност. Докато в Испания обаче рецензиите не се смятат за „начини за напредване в дисциплината“ и затова са „оставени в ръцете на млади учени поради ниския рейтинг, който се дава на рецензиите в автобиографиите и професионалната дейност в

Испания“ (пак там, с. 16), в България, както беше споменато по-горе, по-голямата част от рецензентите са утвърдени учени.

Джанони (2007, с. 58) излага друга, чисто утилитарна причина за нежеланието на италианските учени да публикуват рецензии: „Поради тази причина, както и при други метатекстови научни жанрове (напр. писма, рецензии и уводни статии), те [рецензиите на книги] обикновено не се взимат предвид при оценката на резултатите от изследователска работа“. Същото се отнася за Испания, както и донякъде за България. Очевидно е, че различните култури на национално ниво и/или ниво научна дисциплина поставят различен акцент върху ролята на рецензията на академичната книга в конституирането и поддържането на взаимоотношения и практики в рамките на съответната дискурсивна общност.

Фролих (2003, с. 123) добавя още една съществена причина за нежеланието на учените да изразяват критика:

Своеобразното въздържане от критика може да се обясни и с опасенията, че критикуваните колеги могат да си „отмъстят“ в качеството си на рецензенти под защитата на анонимността. По-трудно е да се упражнява разумна критика, отколкото да се раздават комплименти, конкуренцията печели от критиката, репродуктивните изследвания почти не допринасят за репутацията на учения. Освен това критиката често се игнорира.

Така стигаме до неизбежната дискусия за функцията на рецензията на академичната книга в рамките на дисциплината, дискурсивната общност, и нейната връзка с понятието за интертекстуалност. Хайланд (2004, с. 41) с право отбелязва в тази връзка, че „тук виждаме работата на групата от равнопоставени в нейната може би най-открито нормативна роля, където тя публично си поставя за цел да установява стандарти, да оценява заслуги и косвено да преценява репутации“. Ето защо със своя „агресивен“ характер рецензиите на

научни книги допринасят значително за установяването на идентичността на дисциплината като цяло и на статуса на отделните членове на нейната дискурсивна общност.

Библиография

Василева (2000): Vassileva, I. 2000. *Who is the Author? (A Contrastive Analysis of Authorial Presence in English, German, French, Russian and Bulgarian Academic Discourse)*. Sankt Augustin: Asgard Verlag.

Василева (2010): Vassileva, I. Critical book reviews in German. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (3): 354-367.

Василева (2014): Vassileva, I. Bulgarian 'we' and audience involvement in academic writing. In: Theodossia-Soula Pavlidou (ed.) *Constructing Collectivity: 'We' across languages and contexts*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 287-308.

Василева (2022): Vassileva, I. An 'academic war' – A case study of confrontation in academia. *Journal of English for Academic Purposes* 57(1):101115.

Вентола (1998): Ventola, E. Meaningful choices in academic communities: Ideological issues. In: *Making Meaningful Choices in English*, Rainer Schulze (ed.), 277-294. Tübingen: Gunter Narr.

Грефен (1997): Graefen, G. *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Джанони (2007): Giannoni, D. S. Metatextual evaluation in journal editorial. *Textus XX*: 57-82.

Лорес-Сан (2009): Lores-Sanz, Rosa. (Non-) Critical voices in the reviewing of history discourse: A cross-cultural study of evaluation. In: *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*, Ken Hyland and Giuliana Diani (eds), 143-160. Palgrave Macmillan.

Ферара (1985): Ferrara, A. Pragmatics. In: *Handbook of Discourse Analysis, vol.2, Dimensions of Discourse*, Teun van Dijk (ed.), 137-158. London: Academic Press.

Фролик (2003): Frohlich, G. Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das 'wissenschaftliche Feld' bei Pierre Bourdieu. In: *Pierre*

Bourdieu's Theorie des Sozialen, Boike Rehbein, Gernot Saalman and Hermann Schwengel (eds), 117-129. Konstanz: UVK.

Хайланд (2004): Hyland, K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

Хайланд и Дуани (2009): Hyland, K. and Diani, G. *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings*. Palgrave Macmillan.

Халугеѝ (1985): Halliday, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Хофман (1985): Hoffmann, L. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen: Gunter Narr.

ЗА ЕДНА ОСОБЕНОСТ НА ПОДЧИНЕНИТЕ ИЗРЕЧЕНИЯ С ИНФИНТИВ В СЪВРЕМЕННИЯ ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК. ГЛЕДНАТА ТОЧКА НА ТРИМА ИТАЛИАНСКИ ЛИНГВИСТИ

Мария Лаговинска
Нов български университет

***Резюме.** Изложението представя резултатите от преглед на възможни случаи на употреба на инфинитив в различните видове подчинени изречения в съвременния италиански език, с фокус върху случаите на несъвпадение на инфинитивния подлог с подлога на управляващия глагол. Обзорът, направен въз основа на два текста с нормативен характер от 80-те години на XX век, дава повод да се обобщят описаните от техните автори синтактични условия за употреба на инфинитив в подчинените имплицитни изречения в съвременния италиански език.*

***Ключови думи:** италиански език, инфинитив, подлог, подчинено имплицитно изречение*

Едно от предизвикателствата пред изучаващите италиански език българи се оказва усвояването на глаголната му система. Умелото боравене с палитрата от спрегнати

глаголни форми и употребите им е нелека задача. Практиката показва, че не по-малко предизвикателство представлява успешното овладяване на употребата в подчинени изречения на една неспрегната глаголна форма, каквато е инфинитивът в италианския език. Вероятно липсата на инфинитив в съвременния български език прави трудно осмислянето, разбирането и прилагането на практика от страна на българските обучаеми на основни принципи при употребата на инфинитив в подчиненото изречение на италиански. От една страна, употребата на глагол в инфинитив е за предпочитане пред спрегнатата му форма в някои често срещани видове подчинени изречения при съвпадение на граматическите подлози на подчинения и на главния глагол. От друга страна, инфинитивът се оказва възможен избор и в някои видове подчинени изречения, чийто подлог е различен от подлога на управляващия глагол.

Освен това проблемът за избора на спрегната или неспрегната глаголна форма придобива значимост на фона на диахронни изследвания, които констатира в исторически план нарастващо предпочитане на носителите на езика към инфинитивната конструкция в подчиненото изречение, когато употребата ѝ е възможна¹.

Настоящото изложение представя резултатите от опит за кратък систематизиран преглед на разпръснатото описание в литературата възможни случаи на употреба на инфинитив в подчинените изречения при несъвпадение на инфинитивния подлог с подлога на управляващия глагол. Обзорът е направен въз основа на два текста с нормативен характер от 80-те години на XX век², които описват съвременния италиански език.

¹ За конкуренцията в диахронен план между употребата на спрегната глаголна форма и инфинитив вж. Скюте, 1985, с. 245-249.

² Морети, Орвието 1980; Сервани 1989. Изборът на двете произведения за целите на обзора е направен, от една страна, заради нормативния им характер, а от друга – заради принадлежността им към периода на „възобновяване“, на „пробуждане“ на лингвистичните изследвания в Италия. (Срв. Скюте, 2018, с. 1027. Преводът на термините в кавички е мой.)

I. В глава XIV на *Grammatica italiana* Сериани описва различните видове подчинени изречения, като разглежда и имплицитните им варианти, проследявайки и случаите на допустимо несъвпадение на подлога им с този на главното изречение. Авторът мотивира тази употреба или с наличието на допълнение в главното изречение, което се явява логически подлог на глагола в инфинитив, или с наличието на изразен подлог на инфинитива. В нормативната граматика на Сериани въпросът за подчинените имплицитни изречения с инфинитив, чийто подлог е различен от този на управляващия глагол, е разгледан по-обстойно по повод на най-често срещаните и обичайни подчинени изречения на всяко ниво в италианския език – подчинените допълнителни (срв. Сериани, 1989, с. 552-553) и подложни изречения (пак там, с. 549). Значително по-кратко представяне на проблема е предложено за различните видове подчинени обстоятелствени изречения³.

По повод на **имплицитното подчинено допълнително изречение (*subordinata oggettiva*)** Сериани посочва няколко категории главни глаголи, чиято семантика предполага употребата на инфинитив с различен подлог от този на главния глагол.

На първо място авторът обръща внимание на каузативните глаголи *fare* (карам) и *lasciare* (оставям) и по-специално на конструкцията *far fare qualcosa a / da qualcuno* (карам някого да прави нещо)⁴, която „представлява нещо като кооперация между двата подлога – граматическия на каузативния глагол и логическия на инфинитива, тъй като първият провокира действието на втория – аз [граматически подлог] правя така, че X [логически подлог] да направи нещо → аз карам X да направи нещо“ (Сериани, 1989, с. 550-552). След като се ограничава до пояснението, че логическият подлог е представен от непряко допълнение,

³ За превода на български на наименованията на видовете подчинени изречения на италиански срв. Кирякова, Бояджиева, 2003, с. 326-346.

⁴ Преводът на всички примери в статията е мой.

въведено от предлозите *a* или *da*, авторът препраща към Скюте (Скюте, 1983, I, с. 57-75) за аналитично описание на различните възможности за реализация на тази конструкция.

На второ място Сериани се спира на глаголите за волеуязва, като изброява най-често срещаните⁵. Авторът пояснява с кратък пример, че нееднаквостта на подлозите в този случай е възможна, тъй като адресатът на волеуязвата е изразен в главното изречение чрез гателно допълнение – *gli impongo di tacere* (налагам му да мълчи) (пак там, с. 552). Към групата на глаголите за волеуязва са причислени и декларативните глаголи в случаите, в които са употребени със значение на глаголи за волеуязва⁶ (пак там, с. 553).

Накрая авторът се спира и на сетивните глаголи⁷, като нееднаквостта на подлозите и в този случай е илюстрирана с лаконичен пример – *seno qualcuno bussare* (чувам някого да чука) (пак там, с. 553).

Сериани изтъква един безспорен случай на употреба на инфинитив в **имплицитно подчинено подложно изречение (*subordinata soggettiva*)** при нееднаквост на подлозите. Това се налага, когато логическият подлог на главното изречение се идентифицира с граматическия подлог на подчиненото подложно (пак там, с. 549). Авторът умишлено представя неприемлив пример със спрегнат глагол в подчиненото подложно изречение, за да илюстрира основателността на твърдението си – **mi sembra che io sia stato chiaro*, вместо *mi sembra di essere stato chiaro* (струва ми се, че бях ясен) (пак там, с. 549).

Нееднаквост на подлозите в главното изречение и в **имплицитното подчинено обстоятелствено изречение за причина (*subordinata causale*)** Сериани описва като рядко срещано

⁵ *Comandare* (заповядвам), *concedere* (отстъпвам), *consentire* (позволявам), *imporre* (налагам), *ingiungere* (заповядвам, налагам), *intimare* (заповядвам, нареждам), *ordinare* (заповядвам), *permettere* (разрешавам, позволявам), *proibire* (забранявам), *raccomandare* (препоръчвам), *suggerire* (съветвам), *vietare* (забранявам).

⁶ *Avvertire* (предупреждавам) или *dire* (казвам).

⁷ *Osservare* (наблюдавам), *sentire* (усещам/чувствам/чувам), *udire* (чувам), *vedere* (виждам).

явление, и то предимно в писмената реч, по възможност с изразен следпоставен подлог на инфинитива:

1. ...*si è gridato allo scandalo, da destra e da sinistra, per avere Craxi osato ignorare nell'aula di Montecitorio il tema della famosa 'staffetta'...*⁸ („Ла Национе“, 28.2.1987, 2, цит. по Серуани, 1989, с. 580).

(... *открито се протестира и отдясно, и отляво, тъй като Кракси се беше осмелил да пренебрегне в парламента темата за проловутата „щафета“...*)

В описанието на **имплицитните подчинени обстоятелствени изречения за цел (*subordinata finale*)**, авторът споменава, че имплицитната конструкция с инфинитив може да съществува и при различни подлози, особено ако подлогът на подчиненото изречение за цел съвпада с пряко или непряко допълнение в главното изречение:

2. ...*le cose ch'eran mancate a me per essere lui, e quelle ch'eran mancate a lui per esser me, io le sentivo allora come un'ingiustizia...* (цит. по Серуани, 1989, с. 581).

(... *нещата, които бяха липсвали на мен, за да бъде него, и онези, които бяха липсвали на него, за да бъде мен, аз ги чувствах тогава като несправедливост...*)

В **имплицитното подчинено обстоятелствено изречение за последица и заключение (*subordinata consecutiva*)**, според Серуани също може да бъде употребен инфинитив при нееднаквост между подлога му и този на главния глагол, при положение че подлогът на инфинитива е представен от непряко допълнение в главното изречение:

3. ...*rispose don Nicola con una franchezza da non lasciar dubbi...* (цит. по Серуани, 1989, с. 585).

(... *отговори дон Никола с чистосърдечност, която не оставя съмнения...*)

По отношение на **имплицитното подчинено обстоятелствено изречение за противопоставяне (*subordinata avversativa*)** авторът изтъква, че сред възможните сложни

⁸ Курсивът в примерите на италиански е на Серуани.

съюзи, които могат да го въвеждат, единствено *lungi da / lung gi dal* (букв. „далече от“) се оказва най-подходящ за въвеждане на инфинитив с различен подлог от този на главния глагол. Авторът не разяснява в какви случаи това разминаване в подлозите е възможно, но предложеният пример илюстрира конструкцията при наличие на изразен подлог в подчиненото изречение:

4. ...lungi dall'essere la mia una posizione contraria alla mobilitazione anti-Aids, suggerirei piuttosto di modificare i metodi... („Ла Република“, 15 – 16.2.1987, 8, цит. по Серуани, 1989, с. 610).

(... позицията ми в никакъв случай не е противопоставяне на анти-СПИН мобилизацията, по-скоро бих посъветвал да се променят методите...)

II. В том II глава I на *Grammatica italiana* Морети и Орвието разглеждат въпроса за нееднаквостта на подлозите с оглед на видовете подчинени имплицитни изречения с инфинитив, в които явлението е налице. Преди да започнат погребния им преглед, авторите внасят наложителното уточнение, че подлогът на инфинитива (прост или сложен), който се намира в подчинено изречение или който образува глаголна перифраза, по принцип е същият като на главното изречение или като на глагола, с който инфинитивът е свързан в перифраза: *Sono sicuro di aver fatto bene* (Сигурен съм, че постъпих добре) – подлог „аз“; *Vogliamo uscire* (Искаме да излезем) – подлог „ние“. (Срв. Морети, Орвието, 1980, с. 9)

Учените не пропускат да изтъкнат, че все пак подлогът на инфинитива може да се окаже генеричен⁹: *Bisogna lavorare* (Нужно е да се работи) (нак там, с. 9).

Авторите не изключват и възможността инфинитивният подлог да бъде и различен, ако по някакъв начин е отбелязан в контекста: *Mi pregò di accomodarmi* (Помоли ме да се настани удобно) – подлог *io/аз*, предизвестен от *ti/ме* (нак там, с. 9).

При описанието на видовете подчинени имплицитни изречения с инфинитив авторите разглеждат и илюстрират с

⁹ За понятията „обобщен липсващ подлог“ и „генеричност“ вж. Осенова, 2019.

примери съществуващите възможности и условия за нееднаквост на подлозите на подчинения и на главния глагол.

Морети и Орвието подробно разглеждат т.нар. **подчинени инфинитивни изречения** (*proposizione infinitiva*) (вж. Морети, Орвието, 1980, с. 23-27). В тази категория авторите включват подчинени имплицитни изречения, които имат за сказуемо прост инфинитив, чийто подлог е същевременно допълнение на главното изречение (нак там, с. 23). Управляващите глаголи изразяват, от семантична гледна точка, сетивно възприятие, мисловна дейност или става дума за глаголите *fare* (с каузативното значение „постигам/търся някакъв резултат“) и *lasciare* (със значение „позволявам да се извърши някакво действие или да се установи някаква ситуация“) (нак там, с. 23-24, мой превод). Авторите посочват като възможни логически подлози на инфинитивната конструкция следните елементи на главното изречение: неударена форма на личното местоимение пряко допълнение (*pronome accusativo atono*), относително местоимение (*pronome relativo*), непряко допълнение (*complemento indiretto*) на главното изречение, въведено от предлозите *a* или *da*, или неударена форма на лично местоимение дателно допълнение (*pronome dativo atono*). Да проследим илюстрацията им с примери:

1. Non lo lasciava commentare¹⁰ (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 24).

(Не го оставяше да коментира.)

2. Scendevo nell'orto e mi inoltravo nell'unico vialetto che il nonno (...) aveva fatto tracciare e ornare di nuove piante (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 24).

(Слизях в зеленчуковата градина и се отдалечавах по единствената алея, която дядо [...] беше оставил да се очертае и украси с нови растения.)

3. «Cosa fai... Dormi?» sentii dire da Francesco (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 25).

(„Какво правиш... Спиш ли?“, чух да казва Франческо.)

¹⁰ Курсивът в примерите на италиански е на Морети и Орвието.

4. Sentii dire un giorno *al babbo...* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 25).

(*Чух един ден татко да казва...*)

5. In quel momento un trapestio di passi *ci fece volgere il capo...* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 25).

(*В този момент шум от стъпки ни накара да обърнем глави...*)

За подлога на инфинитива **в имплицитното подчинено подложно изречение (*proposizione soggettiva*)** и **в имплицитното подчинено допълнително изречение (*proposizione oggettiva*)** Морети и Орвието посочват, че ако не е генеричен, той е предшестван от елемент с функция на допълнение в главното изречение (срв. Морети, Орвието, 1980, с. 28-33 и 35-40):

6. Essere alla testa di qualcosa ... *mi esaltava...* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 29).

(*Да бъда начело на нещо... ме екзалтираше...*)

7. Lo fissò con una gioia negli occhi, che fu quella dei nostri primi parenti e di tutti i peccatori di poi, quando il peccato *ci persuade d'essere nascosti a Dio* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 40).

(*Погледна го втренчено с поглед, изпълнен с радостта на нашите прародители и на всички следващи грешници, когато грехът ни убеждава, че сме скрити от Господ.*)

Имплицитното подчинено обстоятелствено изречение за причина (*proposizione causale*) също може да съдържа инфинитив, чийто подлог е различен от подлога на главното изречение. Морети и Орвието отново изтъкват, че това е възможно, ако инфинитивният подлог е предшестван от някакъв елемент с функция на допълнение в управляващото изречение:

8. Lodò la mamma *per aver seguito i suoi consigli* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 47).

(*Похвали майката, защото беше последвала съветите му.*)

9. Ma subito dopo *lo rimproverò di non averla avvertita che era a letto malato* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 50).

(*Веднага след това обаче го упори, че не я беше предупредил, че е болен на легло.*)

Голяма част от **имплицитните подчинени обстоятелствени изречения за цел (*proposizione finale*)**, въведени от предлога *a*, воден от глаголи, глаголни изрази, имена и прилагателни, които засягат сферата на волеизявата и означават упълномощаване, подкана, подтикване, задължение, убеждаване, също предполагат инфинитивен подлог, различен от подлога на главния глагол. И в този случай елемент с функция на допълнение в главното изречение предизвестява подлога на инфинитива в подчиненото:

10. *Ci invitò a recarci ogni sera da lei per farle compagnia* (цит. по Морети, Орвието, 1980, с. 74).

(*Покани ни да я навестяваме всяка вечер, за да ѝ правим компания.*)

Имплицитното подчинено обстоятелствено изречение за време (*proposizione temporale*), което изразява едновременност спрямо действието в главното изречение, често съдържа инфинитив, чийто подлог е различен от подлога на главния глагол (срв. Морети, Орвието, 1980, с. 93-97). Според авторите подлогът на тези подчинени изречения, логичен или синтактичен, винаги е понятен (нак там, с. 97):

11. *Sul cadere del crepuscolo, si metteva a suonare l'oboe, o il clarino, o il flauto* (цит. по Морети, Орвието, с. 96).

(*На свечеряване започваше да свири на обой или на кларинет, или на флейта.*)

За възможно разминаване между подлозите на подчиненото и на главното изречение, но винаги при наличие на елемент с функция на допълнение в главното, който да предизвестява подлога на инфинитива в подчиненото, Морети и Орвието споменават и по повод на **подчинените имплицитни обстоятелствени изречения за сравнение (*proposizione comparativa*)** и **за място (*proposizione locativa*)** (нак там, с. 55, 88).

Обзорът на темата, направен въз основа на предложениите две нормативни граматика, дава повод да се обобщят описаните от техните автори възможности за употреба на

инфинитив в подчинените имплицитни изречения в съвременния италиански език при следните синтактични условия:

– еднаквост на подлога на инфинитива с подлога на управляващия глагол;

– нееднаквост на подлозите на главния и на подчинения глагол, като логическият подлог на инфинитива винаги е предизвестен от някакъв елемент в главното изречение;

– изразяване в подчиненото изречение на генеричен (обобщен) подлог;

– рядко срещана употреба на инфинитив с изразен подлог в подчинено изречение.

Проблемът за употребата на инфинитив в подчинените изречения в съвременния италиански език, особено при различни подлози на главното и на подчиненото изречение, заслужава специално внимание и предполага по-подробен преглед и по-детайлен анализ от тези, които позволява обемът на статията. От гледна точка на практиката, обзорът, направен в настоящето изложение, дава бегла представа за нелеката задача на преподавателя. От ключово значение се оказва умението му да прецени, в зависимост от вида обучение (на специалисти или на бъдещи специалисти по езика), в кой момент, по какъв начин и колко задълбочено да въвежда тази особеност на италианския синтаксис.

Библиография

Кирякова, И., Бояджиева, Н. (2003): *Италианска граматика*. София: Хейзъл, 326-346.

Морети, Орвието (1980): Moretti, G. B., Orviето, G. R. *Grammatica italiana*, vol. II, Il verbo. Perugia: Benucci, 7-122.

Осенова, П. (2019): Параметри на нулевата субектност в българския език, Conference Paper. https://www.researchgate.net/publication/343443379_Parametri_na_nulevata_subektnost_v_blgarskia_език (юли 2021)

Серуани (1989): Serianni, L. *Grammatica italiana. Italiano*

comune e lingua letteraria. Torino: UTET Libreria, 529-631.

Cklome (1983): Skytte, G. *La sintassi dell'infinito in italiano moderno*, vol. I. Copenaghen: Munksgaards (suppl. № 27 di "Revue Romane").

Cklome (1985): Skytte, G. L'alternanza 'di + infinito / che + verbo finito' in italiano, in prospettiva diacronica. In: Luciano Agostiniani, Patrizia Bellucci Maffei, Matilde Paoli (a cura di). *Linguistica storica e cambiamento linguistico: atti del XVI Congresso internazionale di studi*, Firenze, 7-9 maggio 1982 / SLI, Società di linguistica italiana. Roma: Bulzoni, 245-249.

Cklome (2018): Skytte, G. Il concetto di grammatica. Saggio semiserio in onore di Nicoletta Maraschio. In: Marco Biffi, Francesca Cialdini, Raffaella Setti (a cura di). «Acciò che 'l nostro dire sia ben chiaro». *Scritti per Nicoletta Maraschio*, vol. II. Firenze: Accademia della Crusca, 1023-1030.

КОНСТРУКТИВИСТКИ ПОДХОД КЪМ АКЦЕНТУВАНЕТО НА НЯКОИ ДОМАШНИ ПРЕФИКСИ¹

Мирена Пацева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Акцентуването при префикацията се разглежда в рамките на конструктивистката теория (Booij 2010, 2018). Езикотвите единици се определят като конструкти от значение и форма, като последната се характеризира както с фонологически, така и с морфосинтактични параметри. Между тях има взаимодействие, в което участват прозодичните и акцентните характеристики на морфемите. Следваме Ревитиаду и редица други автори, които твърдят, че морфемите имат вътрешно присъщи акцентни спецификации, които се реализират при съответни условия (Revihiadou 1999). Вариациите при акцентуването на префиксите е предизвикателство за теорията и поставя въпроси както за релевантните фактори при акцентуването, така и за статута на префиксите в рамките на производните думи. Анализът показва, че прозодичната реализация на префиксите варира в зависимост от морфологични, семантични, метрични и прагматични параметри. Сред тях е класът на мотивиращата основа. Единичните префикси при

¹ Изследването е проведено с подкрепата на ФНИ на МОН по проект *Прозодични аспекти на българския език в съпоставителен план с други езици с лексикално акцентуване* № КП-06-Н40/11 от 12.12.2019.

глаголите обикновено са неакцентувани (пре'мина²), а тези при съществителните, прилагателните и наречията могат да поемат ударение в ограничени случаи ('пренапре'жение, 'преди'волен, 'пре'многo). Те се реализират с определени значения и функционират като обособени прозодични единици в сложна конструкция. Резултатите се интерпретират в рамките на теорията на интерференцията между прозодия и морфология.

Ключови думи: префикси, словно ударение, акцентни вариации, български език

Изследването е насочено към акцентуването в езиците с лексикални акцентни системи като българския. На тях са посветени относително по-малобройни изследвания в сравнение с тези на езиците с предвидимо ударение в рамките на метричната теория. За лексикалните акцентни системи традиционно се приема, че ударението е фонологически непрегвидимо и може да се появи на всяка поредна срчка – ултимна, пенултимна, антепенултимна и преантипенултимна: *свобо'да, учител, 'панделка, 'царевича*. Акцентуването има контрастивна функция и разграничава омографи (*'пара/па'ра*). Освен това то е чувствително към морфологията. Това означава, че метричната и акцентна информация е обвързана с морфологичните единици, които могат да се определят като акцентувани или не. В редица разработки върху българското словообразуване (Радева, 2007; Аврамова, 2013) се коментират акцентните характеристики на суфиксите. Акцентните особености на префиксите се набелязват в общ план (Тилков, Бояджиев, 2013), но липсват систематични анализи. Тази работа има за цел да направи стъпка в очертаването на някои тенденции в тази насока.

Теоретични постановки

Словното ударение се разглежда като фонетична реализация на абстрактна същност (Абъркромби, 1991) или като

² Ударението се отбелязва пред акцентуваната срчка по модела на IPA.

отделянето на определена срчка в думата с фонетични средства (Тилков, Бояджиев, 2013, с. 152). Приемаме, че акцентуването при лексикалните акцентни системи като българския се описва най-непротиворечиво в рамките на *Теорията за приоритета на главното ударение* (Хълст, 2014). В нейните рамки репрезентацията на главното (ГЛУ) и на второстепенното ударение (ВТУ) се разглеждат поотделно, като първото се установява преди ритмичната структура. Срчките, които са лексикално маркирани в акцентно отношение, се определят като „диакритично тежки“ (Богомолец, 2021, с. 10). Маркирането с диакритична тежест има различен дял в езиците – при някои то е норма, а при други е ограничено само при отделни лексикални групи³.

В рамките на теорията на взаимодействието между морфология и фонология се приема, че морфемите са маркирани или немаркирани в акцентно отношение (Ревитиагу, 1999). Какво се случва обаче при среща на повече маркирани морфемии в една дума. „Конфликтът“ се разрешава на йерархичен принцип – „побеждава“ акцентната характеристика на морфемата, определяща категориалната принадлежност на думата към определен клас, наричана морфологична „глава“. Това е коренът при производните думи и афиксът при производните единици. Теорията в общи линии „работи“ по отношение на българския език и е апробирана при различни групи морфемии (Пацева, под печат). Тя е кохерентна с *конструктивисткия подход*, прилаган от Бой (Бой, 2010, 2018). Езиковите единици се представят като конструкции от фонологична форма, значение и морфосинтактична функция, организирани като схеми с фиксирани позиции и променливи. Например агентивното съществително име *готвач*, образувано със суфикс *-ач*, се представя чрез схемата:

$[[x]V^4 -ач] N \leftrightarrow „някой, който V“ (готви).$

³ Пример за последните са холандски и турски (Инкелас, 2014).

⁴ Съхраняваме оригиналните означения: V (verb – глагол), N (noun – съществително име).

В тази конструкция само суфиксът е определен („някой, който V“), а позицията на глаголният корен (x) е променлива – може да е *пaz(я)*, *op(a)* и др. Двойната стрелка ↔ означава отношението между форма и значение. Схемата описва систематични характеристики на редица агентивни съществителните имена като *пazач*, *opач*.

В настоящата работа схемата се допълва с прозодични спецификации като съществена характеристика на моделите. Те имат място не само при описание на съществуващи единици, но и при прогнозиране на акцентния модел на единици, които не са представени в речниците, но са разпознаваеми. По аналогичен начин се представят и инструментални названия с модификацията „нещо, което V“ като *обръщач* (служител или машинен елемент със съответната функция). Прозодичната реализация на подобни образувания е предвидима (в случая ударението е ултимно на суфикса).

Бой илюстрира афиксалните модели предимно чрез суфикси. Тук се поставя въпросът доколко е удачно прилагането им при представките, чиято семантика и акцентна реализация не е стабилна. Калина Иванова разглежда между две и единадесет различни значения за всеки от глаголните префикси (Иванова, 1983, с. 217-226). Вероятно многозначността им е унаследена от предлозите, при които значенията варират в още по-широки граници. Различия се наблюдават и във формата по отношение както на сегментния им състав *-с(ъ)*, *в(ъ)*, *о(б)*, така и на акцентната им реализация. Именно към последния аспект на вариациите се насочваме тук.

Българските представки

Представките са афикси, които стоят пред произвеждащата основа и могат да образуват нови лексикални единици. Те се прибавят самостоятелно при префиксацията и в съчетание със суфикси при конфиксацията. В ономаσιологичната теория на Милош Докулил (1962) препозитивният формант

експлицира частично или изцяло ономасиологичния признак. Той изпълнява функцията на предикат в дълбинната структура на производните гуми (Георгиева, 2013, с. 15).

Представките се свързват най-често с глаголни основи, но също и с именни, и с адвербиални. В българското езиковно внимание традиционно е било предимно към функцията на глаголните префикси по отношение на категориите вид и начин на действие. По-слаб е бил интересът към ролята на префиксацията в именната система, дори в редица граматически не ѝ се отрежда място. Редица автори от миналото столетие са разглеждали представките като първи компонент на сложни гуми, т.е. в композицията. Например Попов (1942, с. 56, цитиран по Георгиева, 2013) разглежда префигираните единици като сложни гуми, доколкото представките функционират самостоятелно като предлози (с изключение на *пре-*, *про-*, *пра-*, *раз-*, *об-*). Андрейчин (1944, с. 115-120, 336) отделя именните представки, употребявани като предлози (*крайбрежие*, *междущарствие*), като приобщава към тях и *пре-* и *все-* при прилагателните. Леков (1958, с. 11) предлага термина *полупрефиксация* за гуми с именни наставки от чужд произход като *архи-*, *екстра-* заедно с *без-* и *не-*. Радева (2007) отнася префиксацията към афиксацията.

Според Георгиева (2013) през последните десетилетия се наблюдава „лавинообразно“ създаване на именни деривати, което авторката интерпретира като засилена аглутинативност като типологична тенденция. Редица изследвания са посветени на префиксацията в славянските езици като руски, чешки, полски, словенски. Те използват съвременни подходи като разновидности на *Оптималната теория*, *Дистрибутивната морфология* и други (Романова, 2012; Каха, Зикова, 2022; Грибанова, 2009; Свенонус, 2012). Не липсват и разработки върху българската префиксация: Истраткова и Атанасова работят върху полипрефиксацията (Истраткова, 2004; Атанасова, 2015), Панчева се фокусира върху пространствените префикси и събитийната

структура (Панчева, 2007). Изследва се типологичното деление на префиксите на *лексикални* и *надлексикални*, както и на *вътрешни* и *външни* (Слабакова, 2005; Маркова, 2011). Георгиева (2013) анализира именните префикси, а Лесева (2012) работи върху лексикалната семантика и синтактично изразяване на аргументите при префигурани глаголи. Акцентуването на представките се споменава спорадично в набелязаните разработки. Тук ще се насочим към него, като го проследим при различни части на речта, както и при различните типове префикси.

Типология на префиксите

Префиксите не са хомогенна група и се разграничават по различни критерии като този дали се отделят от корена (като в немски *aufpassen/passauf* – „внимавам“/„внимавай“), или не. Георгиева (2013) разграничава тези със самостоятелен кофрелат (предлог) от тези, които нямат такъв, като определя последните като „същински“.

Акцентното поведение на представките варира. Заемните представки в българския език често са ударени (*'супер-маркет*, *'хиперин'флация*), а сред домашните такива са единици (*'пра'баба*). Глаголните представки⁵ обикновено не са акцентувани, но някои сред именните и сред тези в състава на наречия могат да поемат ГЛУ (*'свърху'силие*, *'присърце*). Делението на глаголни и именни представки корелира с различието им в диахронен план, както и с различното съотношение на конкретно и абстрактно значение (Таблица 1). Според Петя Асенова (1983, с. 413-415) старите прости предлози като *в*, *до*, *на*, *от*, *по* най-рано са се лишили от собствено лексикално значение и изразяват абстрактни отношения. Те се свързват предимно с глаголни основи и освен че променят и модифицират лексикалното значение на корените, имат и граматическа функция – променят аспектиалната категория на глаголите и често ги превръщат в транзитивни. Новите предлози, образувани от други части на

⁵ Те фигурират и в състава на редица отглаголни съществителни имена.

речта, съхраняват връзката си с последните (*край, срещу – среща, сред/посред/насред – среда, около – кол(ело), след – следа, между – межда*). Те изразяват по-конкретни отношения и се свързват изключително с именни основи: *крайбрежие, междуцарствие, среднощен, околороден*. Някои от тях могат да поемат ударение (*'свърхе'тествен*), което ги приближава до сложните думи или до случаите на *полупрефиксация* (в терминологията на Леков, 1958).

	Глаголни представки	Именни представки
Диахронна перспектива	Образувани от по-стари предлози	Образувани от по-нови предлози
Абстрактно/конкретно значение	Абстрактно и конкретно	Конкретно
Езикова функция	Грамматическа и лексикална	Лексикална
Акцентуване	Не носят ГЛУ	Могат да поемат ГЛУ в ограничени случаи

Таблица 1

Диференциацията на лексикални и надлексикални префикси се обсъжда интензивно през последните десетилетия в славистичните изследвания (Свенониус, 2004; Слабакова, 2005; Маркова, 2011; Лесева, 2012). Първите (лексикалните) внасят специфично значение, което може и да е пространствено (*надпиша, подпиша*), за повторно (*препиша*) или обратно действие (*отуча*) и др. Надлексикалните не променят основното значение, а само го модифицират, като внасят начална или финална точка (*запея, науча*)⁶. Двудялбата се разглежда и във връзка с позицията им при полипрефиксация. По този параметър те се разделят на вътрешни (по-близо до корена) и външни. Слабакова разглежда последното деление като диагностичен маркер за предходното,

⁶ В някои класификации префиксите с чисто перфективираща роля, които означават завършеност на процеса, като *напиша, постройка*, се разглеждат в обособен клас (Маркова, 2011), а в други се отнасят към лексикалните (виж Лесева 2012). Освен това аспектиалната функция може да се разглежда като резултативна и/или като перфективираща, които не съвпадат задължително (Каха, Зикова, 2022).

като твърди, че позицията на надлексикалните е външна (лява), а тази на лексикалните е вътрешна (Слабакова, 2005). Като допълнителен маркер се разглежда възможността им за комбинирани или повторение (*попрепиша, преизбирам*), например: *Да живее българският избирател, който 12 години си ги преизбира и препреизбира, и дори препрепреизбира!* (<https://www.dnes.bg>).

Акцентуване на представките

В общия случай единичните глаголни представки в българския език не се акцентуват. На базата на аналогични наблюдения при други езици се предлага дефинирането им като *некохерентни* и „добавени“ (*adjoined*) към основата, без да влияят на ударението ù (Бой, 2010). Москал формулира предположението за тяхната „недоминантна“ роля по отношение на акцентуването (Москал, 2015, с. 263). Те се разглеждат в рамките на т.нар. *максимална* прозодична гума извън „вътрешната“ структура или „минималната“ гума, която обхваща корена и флексията (изразени по-году с *x*). В рамките на това разбиране структурата на префигурирания глагол *подпиша* се представя чрез схемата:

[под-[x]] V ↔ „отгоду“ V (*подпиша*)

Подобно представяне може да опише и множество deverбални съществителни, като *подписване, предписание, преписвач*. При тях префиксът не е акцентно маркиран и ударението на гумата се диктува от акцентната характеристика на суфикса, определящ категориалния клас на гумата. Това не се отнася за всички именни префикси, добавяни към имена и наречия. Някои от тях, които имат самостоятелно съществуващ аналог като предлог, не се акцентуват (*между'часие, без'крайност*). Други означават степен или отношение (*'сврѣху'силие, 'вѣззе'лен, 'преди'статѣчно*) и носят допълнително ударение (подобно на частиците *по-, най-*), без да „изтриват“ това на основата. Акцентуваните представки се обособяват като отделни прозодични гуми, означавани схематично с индекса „_w“:

[сврѣх]_w [у'силие]_w

Когато префиксите са повече от един (*препрочитам, препочитание*), първият (най-ляв) може да се реализира с допълнителна изявеност. Това не е задължително за полипрефиксацията, но в зависимост от фонетичните стойности, акцентната изявеност може да се оцени и като ВТУ (Пацева, под печат). Този резултат отразява и т.нар *начално усилване*, описано при различни езици от Патриша Кийтинг и гр. (Кийтинг, 2004).

Интересно е, че някои префикси могат да са частично прозодически обособени или изявени и когато са единични. Изследвания от последните години анализират специфични фонетични детайли (времетраене, VOT и гр.) при префикси и „псевдопрефикси“ и показват, че само първите маркират морфологичната граница с фонетични средства (Плаомакерс, 2010). Измерванията им доказват морфологичната декомпозиция при перцепцията на префигурани единици. При това прозодичната форма способства за разпознаването на морфологичната структура на производната дума.

Друг съществен аспект на взаимодействието между прозодия и морфология е усилването предимно на лексикалните префикси в речта. Това може да се интерпретира като систематично съответствие между семантичното и фонологичното ниво в конструкцията на Бой. То е свързано и с прагматични фактори като цел на общуването, отношения между говорещите и други.

За да проверим доколко възможността за допълнителна акцентна изявеност на представките зависи от типологичната им отнесеност (лексикални/надлексикални), проведехме пилотно изследване за измерване на основни фонетични показатели на реализацията на префигурани единици с различни типове представки. Основното предположение е, че прозодичната изявеност (на нивото на фонологичната форма в схемата на Бой) е обвързана със значението (виж също Даскалова, 2007).

В изследването участваха осем говорители (четирима мъже и четири жени), които изпълниха задачи за четене на

изречения с префигиранни единици в междинна позиция (по четири пъти). Записите и измерванията се реализираха с програмата Praat. Целта на изследването беше да се провери дали акцентната реализация на префиксите е различна при различните типове (лексикални/надлексикални) и брой в една единица (единични/комбинации). Процедурата следва насоките на Ван Хойфен за установяване на фонетичните ключове на ударението (Хойфен, 2018). Сегментира се гласната – носител на главното ударение и стойностите на времетраенето, измерено в милисекунди (ms), интензивността и средните стойности на F0 се сравняват с тези на префиксната гласна. За да се осигури съпоставимост, в материала на изследването се включват езикови единици с идентични гласни фонемни в префикса и в ударената сричка, например в глагола *премете* (в изречението *Той иска да премете двора*). Отчита се броят на сричките в думата и разстоянието между префикса и главното ударение.

Резултатите показват, че при единици, образувани с надлексикални префикси, стойностите на гласната – носител на ГЛУ, устойчиво надвишават тези на префиксната гласна. Таблица 2 илюстрира това наблюдение при глагола *насажда* в носещото изречение *Всяка година тя насажда цветя в двора*, произнесено от женски глас (124.5 ms > 104 ms, 68.7 dB > 62.2 dB, 123.6 Hz > 104.1 Hz). Процентното съотношение между измеренията на гласната в акцентувания корен (АК) и тези на префиксната гласна (ПР) при всички показатели надвишават единица.

<i>Насажда</i>	Времетраене ms	Интензивност dB	Основна честота F0 (средни стойности)
а-ПР	104 ms	62.2 dB	104.1 Hz
-а-АК	124.5 ms	68.7 dB	123.6 Hz
%АК / ПР	1.2% ms	1.1% dB	1.19% Hz

Таблица 2

Не се регистрира изявеност на гласната в типичния резултативен префикс *на-* по ключовите параметри на ударението. Стойностите на гласната в сричката – носител на ГЛУ устойчиво, превъзхождат тези на редуцираната гласна в префикса.

Единични представки с лексикално значение допускат допълнителна акцентна изявеност. Това се илюстрира със стойностите на същите параметри при три говорителки по отношение на префикса *от-* в *отучи* със значение на действие в обратна посока в изречението *Борис отучи Стефан от този навик*.

	<i>Отучи</i>	Времетраене	Интензивност	Основна честота F0 (средни стойности)
Говорител 1	o /y/ ПР	80 ms	67.9 dB	155.5 Hz
	y АК	65.6 ms	72.4 dB	154 Hz
	% АК/ПР	0.81%	1.07%	0.99%
Говорител 2	o /y/ ПР	57.3 ms	82.5 dB	171.2 Hz
	y АК	69.1 ms	80.0 dB	158.7 Hz
	% АК/ПР	1,2%	0,97	0,93
Говорител 3	o /y/ ПР	74.9 ms	76.1 dB	156 Hz
	y АК	67 ms	78.3 dB	241 Hz
	% АК/ПР	0,89	1,03	1,54

Таблица 3

При говорител 1 фонетичните стойности на редуцираната префиксна гласна *o-/y/* с лексикална функция превъзхождат тези на ударената гласна в корена по времетраене (80 ms > 65,6 ms). Средната величина на основната честота е почти идентична (155.5 Hz > 154 Hz), а гласната в акцентувания корен доминира по интензивност (72.4 dB > 67.9 dB). При говорител 2 ударената гласна доминира по времетраене и отстъпва по интензивност и основна честота. При говорител 3 времетраенето на началната префиксна гласна е по-голямо, но по

другите два показателя доминира ударената коренова гласна. Процентното съотношение между стойностите на гласната в акцентувания корен (АК) и тези на префиксната гласна (ПР) също варира при различните говорители.

Резултатът показва разколебаване на доминиращата изявеност на гласната, носител на ГЛУ, при префигурирани единици, образувани с лексикална представка, и частично усилване на стойностите на префиксната гласна. Тази тенденция е по-изявена при женските гласове в сравнение с мъжките.

Заклучение

В работата се обосновава предложението за обогатяване на фонологичното ниво на конструктивната схема с прозогична информация. При това (допълнителната) акцентна изявеност се обвързва със семантичната специфика на различните типове префикси, като се осъществява взаимодействието на отделните нива на *паралелната* архитектура.

Избраният подход е удачен по отношение на анализа на префигурираните единици поради това, че той е основан по-скоро на думата (word-based), отколкото на отделната морфема. Сред основните аргументи за това е съществуването на редица езикови единици, които се възприемат като префигурирани, без да представляват свързване на префикси с обособени корени. Например в съвременния български език не се идентифицира обособена коренна морфема **гър*, въпреки че тя съществува в глаголи като *прегърна*, *загърна*, *отгърна*, *обгърна*, *разгърна*. Това не е единичен случай, при който значението на префигурирания глагол не може да се представи ясно като свързване на това на префикса и корена:

*ем: *приема*, *заема*, *поема*, *наема*;

*ляз: *вляза*, *изляза*, *сляза*.

В съвременното състояние на езика тези единици трудно могат да се анализират в рамките на т.нар. *конкатенативен* подход. Може да се приеме, че те се съхраняват като

цялости в менталния лексикон и в такъв смисъл е удачно представянето им като конструкция с предвидими прозодични специфики.

Макар че префиксите не са хомогенна група по отношение на акцентуването, при тях могат да се очертаят определени тенденции. Глаголните представки са предимно некохерентни и се добавят към „вътрешната структура“. Когато изпълняват надлексикална функция, обикновено не са изявени в акцентно отношение. Поведението им е близко до това на функционалните единици, които по-често се реализират като клитики без самостоятелно акцентуване. Те не влияят на ударението на основата, не могат да го „изтрият“ или преместят, но в определени случаи, когато изразяват конкретно лексикално значение, могат да се реализират с допълнителна изявеност. Представките могат да поемат ударение, като се свържат със самостоятелно съществуващо име, или да се усилят в рамките на префигираните глаголи. Прозодичните и акцентни вариации в реализацията на префиксите имат място във формализацията на структурата на думата, доколкото те са важен аспект на формата и имат роля при пораждането и перцепцията на езиковите единици.

Библиография

Абъркромби (1991): Abercrombie, D. *Fifty Years in Phonetics*. Edinburgh University Press.

Аврамова, Ц. (2013): *Словообразователни тенденции при съществителните имена в българския и чешкия език в края на XX век*. София: Херон Прес.

Андрейчин, Л. (1944). *Основна българска граматика*. София: Наука и изкуство.

Асенова, П. (1983). Предлог. *Грамматика на съвременния български книжовен език*. Т. 2. София: БАН.

Атанасова, А. (2015). Системни отношения при производните префигирани глаголи. *Български език*, 2, 76-82.

Богомолец (2021): Bogomolets, K. Morphology-phonology interplay in lexical stress assignment: Ichishkiin Si-nwit. *Acta Linguistica Academica*, March 2021, Auckland Uni.

Бої (2010): Booij, G. *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Бої (2018): Booij, G. The Construction of Words: Introduction and Overview. *The Construction of Words. Studies in Morphology*, vol 4. Booij, G. (ed.) Cham: Springer.

Георгиева, Цв. (2013). *Иновационни процеси в българската именна префиксация*. София: Авангард Прима.

Грибанова (2015): Griбанова, V. Exponence and morphosyntactically triggered phonological processes in the Russian verbal complex. *Journal of Linguistics* 51(3), 519-561.

Даскалова, Д. (2007). *Акцент и семантика*. Шумен: УИ „Епископ К. Преславски“.

Докудил (1962): Dokulil, M. *Tvoreni slov v ceštine*. Praha: ČAV.

Иванова, К. (1983). *Образуване на глаголи чрез представки. Граматика на съвременния български книжовен език*. Т. 2. София: БАН.

Инкелас (2014): Inkelas, S. The Interplay of Morphology and Phonology. *Oxford Surveys in Syntax and Morphology* 8. Oxford University Press.

Истраткова (2004): Istratkova V. On multiple prefixation in Bulgarian. *Nordlyd* 32.2, Special issue on Slavic prefixes. Tromsø: CASTL, 301-321.

Каха, Зукова (2022): Čaha, P., Ziková, M. Prefixes in Czech zero-derived nominalizations and verbs. *Nominalizations and Participles in Czech and beyond*. München: Lincom. 3-61.

Куйтунг (2004): Keating, P. et al. Domain-initial articulatory strengthening in four languages. *Papers in Laboratory Phonology VI: Phonetic interpretation*. Cambridge: CUP, 145-163.

Леков, И. (1958). *Общност и многообразие в граматическия строй на славянските езици*. София: БАН.

Лесева, С. (2012). *Лексикална семантика и синтактично изразяване на аргументите при префигурирани глаголи*.

Дисертация за придобиване на научната и образователна степен „доктор“.

Маркова (2011): Markova, A. On the nature of Bulgarian prefixes: Ordering and modification in multiple prefixation. *Word Structure*, October 2011, vol. 4, No. 2, 244-271.

Москал (2015): Moskal, B. *Domains on the Border: Between Morphology and Phonology. Doctoral Dissertations*. 892. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/892>

Панчева (2007): Pantcheva, M. Bulgarian Spatial Prefixes and Event Structure, *Nordlyd*, V. 34, 2.

Плаомакерс (2010): Pluymaekers, M., et al. Morphological effects on fine phonetic detail: The case of Dutch-igheid. *Laboratory phonology* 10, 511-531.

Рагева, В. (2007). *В света на думите*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ревитиаду (1999): Revithiadou, A. *Headmost Accent Wins: Head Dominance and Ideal Prosodic Form in Lexical Accent Systems*. HIL/LOT Dissertation, 15. The Hague.

Романова (2004): Romanova, E. Superlexical vs. lexical prefixes. *Nordlyd, Tromsø working papers on language and linguistics*. 32.2: Special issue on Slavic prefixes. Tromsø: University of Tromsø, 255-278.

Свенониус (2012): Svenonius, P. Russian Prefixes are Phrasal. *Peter Lang Publishing Group* (20), 526-537.

Слабакова (2005): Slabakova, R. Perfective prefixes: what they are, what flavors they come in, and how they are acquired? *Formal Approaches to Slavic Linguistics* 13, 324-341.

Стоянов, Ст. (1983). Словообразуване. *Граматика на съвременния български книжовен език*. Т. 2. София: БАН.

Тилков, Д., Бояджиев, Т. (1978). *Ударението в българския книжовен език*. София: Народна просвета.

Тилков, Д., Бояджиев, Т. (2013). *Българска фонетика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Хойфен (2018): Heuven V. van. Acoustic Correlates and Perceptual Cues of Word and Sentence Stress: Towards A

Cross-Linguistic Perspective. *The Study of Word Stress and Accent: Theories, methods and data*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-59.

ХЪЛСТМ (2014): Hulst, H. van der. Word Stress: past, present and future. *Word Stress: Theoretical and typological issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-55.

ЗА ЕЗИКА НА ДИПЛОМАТИЧЕСКОТО ПИСМО – ОСНОВЕН ДОКУМЕНТ НА ДИПЛОМАТИЧЕСКАТА КОРЕСПОНДЕНЦИЯ

Бисерка Велева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Докладът има за цел да представи кратък обзор на същността на дипломатическото писмо, основен документ на дипломатическата кореспонденция. Предвид важната функция, която този писмен документ изпълнява в рамките на междудържавните отношения, би било интересно да се посочат главни специфики на съдържанието и формата му, някои съществени особености при неговото съставяне. Тук се показват само най-важни основни правила, с които съставителите на дипломатическата кореспонденция са длъжни да се съобразяват. В текста се представя един автентичен писмен документ от сферата на дипломацията между България и Германия през последните няколко десетилетия, за чийто анализ се прилагат съпоставителният метод и методите на текстолингвистиката. Освен скромния принос към лингвистиката и науката за дипломацията, настоящото изследване с изводите си би хвърлило лъч светлина върху една не толкова позната на широката общественост, но отличаваща се с висока степен на отговорност научна и практическа област на човешкото познание, като съставянето на дипломатически документи.

Ключови думи: дипломатическо писмо, дипломатическа кореспонденция, текстолингвистика, дипломация, България, Германия

Дипломатическото писмо¹ е основен документ на дипломатическата кореспонденция и обединява познанието на двете науки и практики – лингвистика и дипломация. В съвременната дипломация осъществяваните актове на комуникация на ниво международни отношения се фиксират чрез дипломатическата кореспонденция, чиято функция мога да определя по следния начин: дипломатическата кореспонденция представлява еднократен дипломатически акт (акция или демарш) или поредица от такива, чиято юридическа форма отчита началото, протичането и прекратяването на правата и задълженията на субектите на международното право и служи за постигане на определена външнополитическа цел, която най-често се съхранява върху някакъв материален носител.

Ако цялостната дипломатическа дейност се приеме като комуникативна област на дипломатическите текстове, а комплексите от дипломатически акции, обединени от общи цели, намерение и съдържание, като подобласти на действие (подобласти на комуникация или комуникативни подобласти), тогава конкретните дипломатически актове (акции) ще намерят реализация в различните видове (жанрове) дипломатически документи. Според подобластите на комуникативно действие приемам следната класификация на дипломатическите документи: дипломатическо писмо (лични писма – кореспонденция между държавни глави; писма за назначаване и отзоваване на дипломатически и консулски ръководители); дипломатическа

¹ Настоящата разработка е детайл от обширно изследване на дипломатическата кореспонденция между България и Германия (в лингвистичен аспект), извършено и обобщено в процеса на преподавателската ми дейност по практически немски език със студентите от специалност „Международни отношения“ в Юридическия факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и публикувано през 2018 г. (Велева, 2018).

нота (лични, вербални, колективни, циркулярни, протестни ноти); доклад; договорни документи (договори, конвенции, писмени споразумения, резолюции); дипломатическа покана (официална дипломатическа покана, покана за културно събитие).

За по-голяма яснота при проучване на същността и особеностите на дипломатическата кореспонденция въвеждам 16 критерия (Велева, 2018, с. 53-73), като: съдържание, ниво, участници, форми, функционален обхват, функционална приложимост на дипломатическото общуване (дипломатическата комуникация), форми на вербално общуване, разновидности на дипломатическа кореспонденция, материален носител, техники, органи на съгласуване на дипломатическата кореспонденция, обем, времеви коефициент, пространствен коефициент, начини за транспортиране и закрила на дипломатическата кореспонденция. Анализът с помощта на посочените критерии се отнася с пълна сила и за дипломатическото писмо, към което е насочен фокусът на настоящото изследване.

Етимологията на думата „диплома“ обединява на семантично ниво лексемите „дипломат“, „дипломация“, „дипломатически“, като се свързва с гръцката дума „диплома“ < стар. *δίπλωμα* ‘нещо, съгнато на две’ < *δίπλωϊν* ‘създавам на две’², по-късно в значение на ‘официален документ’. Така древните гръци в знак на „довереност, препоръка [...] наричали презгнат надвеле лист, папирус или слепени двойни гръски, издавани на пратеници за потвърждаване на техните пълномощия“ (Кожухаров, 1999, с. 6; Андреев, 2013, с. 10 и др.).

В миналото, когато все още не са достатъчно добре познати предимствата на хартията като полиграфски материал, носители на информация са камъкът, глината, металът, кожата и гървото. Камъкът е един от най-древните материали, последван от глината. Металът се използва за гравирание на текст, по-късно обработената животинска кожа намира

² Уикисловарь, <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82>, (12.01.2018).

широко приложение и служи за изработване на кожени свитъци или рула (нем. *Schriftrolle*), върху които се изписва текстът на документи. Дървото, материалът на „дипломите“, напомня за първите законни пълномощия на дипломатическите пратеници в Древна Гърция. Кодексът (лат. *codex*), първообраз на днешната книга, се състои от гървени корици, намазани с восък, и страници от папирус, пергамент или копринен плат. Като форма на официален документ от IV–VI век кодексът окончателно измества свитъците. Така, в търсене на все по-подходящ материал за фиксиране на текстовете, се стига до днес, когато обществото вече е признало и неизчерпаемите възможности на дигиталните информационни носители. И въпреки огромното приложение на последните, засега най-официалният материален носител на дипломатическото писмо остава хартията.

Още преди около две хилядолетия включването на сентенцията, лат. *Verba volant, scripta manent*, бълг. „Думите отлитат, написаното остава“, в речта на Тит Флавий пред Сената на Рим подчертава предимството на писмените документи в обществените дела. А относно челната позиция на дипломатическото писмо сред жанровото многообразие на дипломатическата писмена практика свидетелства археологическа находка в Египет, която разкрива за човечеството една от най-богатите дипломатически кореспонденции. Древната реликва, известна като „Тел-ал-амаринската дипломатическа преписка“, съхранена върху клинописни глинени плочки, основно на акадски език³, е дипломатическа кореспонденция на най-високо ниво със статута на дипломатическо писмо.

До втората половина на XVII век дипломацията съществува само като практика на межгугържавни отношения, през

³ Открит в края на XIX в., този архив е най-важният източник за историята на Египет и Близкия изток от втората половина на XV до началото на XIV век пр.н.е. Повечето от табличките (194) се намират в Музея за Близкия изток (част от Пергамския музей – Pergamon Museum) в Берлин, Германия, така също в Британския, Каирския, Оксфордския музей, Лувъра, Държавния Ермитаж, Държавния музей за изобразително изкуство „А. С. Пушкин“ и др., http://enc.biblioclub.ru/Termin/1514535_Tel-el-Amarnskiy_arhiv, (03.03.2018).

Средновековието все още не се забелязва употребата на термина „дипломация“. Докато през галечната 1681 г. в Париж се публикува монографията *De re diplomatica libri VI* на бенедиктинския монах Жан Мабийон, която му донеся славата на френски учен, историк и баща на палеографията⁴ и дипломатиката⁵. За пръв път в научен труд се формулират принципите и критериите, по които се определя степенята на достоверност на изследваните старинни текстове с историческа стойност, сред които – писма, актове и документи от всякакъв род. Друг обект на изследване са характерните за съставянето на документите стилове, използваните канцеларски материали, разнообразните технически методи, надписите, монограмите, печатите, видовете хартия, употребявани в двorcите на франкските крале. За човечеството това изследване изиграва революционна роля, със сигурност поне по отношение на дипломатическата наука, защото съвсем скоро, още в началото на XVIII век, тази монография дава началото на понятия като „дипломат“, „дипломация“ и „дипломатика“.

Дипломатическата наука и практика на XX и XXI век носят отпечатък на Джон Ууд и Жан Серс, които през 1970 г. издават изключително важна книга, полагаща основните принципи на дипломатическия протокол и церемониал, залегнали в международното и дипломатическото право (Ууд & Серс, 1970). В съответствие с тези принципи, в България стандартите за подготовка и съставяне и изпращане на дипломатическата кореспонденция са формулирани в т. нар. „Правилник за прилагане на закона за държавния протокол“ (ППЗДП, 2016), който според функциите му класифицира дипломатическото писмо като:

⁴ Историко-филологическа приложна дисциплина за древните ръкописи и техните автори, днес дял на архивистиката. Бел. авт.

⁵ Помощна историческа дисциплина, която изучава документи с исторически и юридически характер (актове, грамоти и под.). Това е съвременното значение на думата „дипломатика“, което не е указано в *Универсален онлайн речник*, а се посочват само следните данни: *Ж. Остар. Книж. Дипломация*, вж. <http://talkoven.onlinerechnik.com/duma/%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>, (23.12.2018).

- поздравително,
- съболезнователно,
- благодарствено.

В България за стриктното спазване на стандартите при изготвяне на документация с необходимата прецизност и представителност отговарят съответните служби в Президентството, МВнР и различните министерства. В труда си *Manuel pratique de protocole* Жан Серс подчертава, че сътрудниците по изготвяне и изпращане на дипломатическата документация „трябва с максимално внимание да спазват онези правила, които придават на дипломатическите отношения абсолютно необходимото достойнство и коректност. Това е една от областите, където формата често пъти е толкова важна, колкото и съдържанието“ (ПС, 2009, с. 3). Проектът за текст най-напред се оформя в съответните отговорни дирекции в МВнР, след което се поставя парафът на референта, директора на дирекцията и ресорния заместник-министър. Следващият етап е съгласуването на текста „със съответните началници на кабинети на президента на републиката, на председателя на Народното събрание, на министър-председателя или на министъра на външните работи“. Накрая дирекция „Държавен протокол“ на МВнР изпраща документа до адресата „чрез дипломатическото представителство на Република България в съответната държава“ (ППЗДП, 2016, чл. 9, ал. 2). Изготвянето и съгласуването на документите се извършва в рамките на 3 дни, при възникване в длъжност, или до 15 дни преди датата на националния празник (ППЗДП, 2016, чл. 9, ал. 3).

Дипломатическата практика показва, че в основната си част дипломатическата кореспонденция се осъществява в писмен вид, затова акцентът на това изследване се поставя върху писмената форма на дипломатическия демарш (акт), чието писмено изражение е дипломатическият документ. В дипломатическата практика писмена форма се избира при:

- необходимост от решаване на въпроси от изключителна важност;

- ясен и категоричен отговор;
- необходимост от писмен отговор;
- сложност или пространност на отговора;
- поемане на отговорности и гаранция за тяхното изпълнение;
- получена инструкция от собственото правителство.

Правилникът за прилагане на закона за гържавния протокол в Р България като документи на официалната кореспонденция посочва писмото, телеграмата и нотата. Неслучайно Джон Ууд и Жан Сера, авторите на класическия труд за дипломатическия церемониал и протокол *Diplomatic Ceremonial and Protocol. Principles, Procedures & Practices*, също определят писмото като основен документ в официалната дипломатическа практика (Ууд & Сера, 1970, гл. XII). То се съдържва във важни дипломатически преписки, като самостоятелен документ, под формата на лично писмо (дипломатическо писмо, лично послание), в състава на акредитивните писма и др.

Дипломатическото писмо или личното послание, нем. *Diplomatischer Brief*, англ. *Diplomatic Letter*, е документ, който има изключително значение за решаването на най-разнообразни въпроси, свързани с отношенията между гържавите. То е обобщение на различни разновидности с широко приложение в дипломатическата практика и се смята за висша форма на дипломатическа кореспонденция. Личното писмо се използва като средство за общуване между гържавни и правителствени ръководители, министри или представители на висшата гържавна власт. На практика, това е кореспонденция на най-високо ниво, защото има особено важна функция благодарение на високата позиция, която заемат гържавите като агресанти или получатели на посланията. При всички случаи дипломатическото писмо надхвърля ролята на обикновената нота. Размяната на лични послания е относително нова форма на контакти в международната дейност. Макар да има и в миналото случаи на лични послания, този дипломатически документ навлиза широко в

световната дипломатическа практика през периода на Втората световна война и създаването на антихитлеристката коалиция. Използването на лични послания между държавните глави и правителствени ръководители се налага с пълна сила. Предвид изключителната политическа значимост на съдържанието и високото положение на адресант и адресат, този тип послания излизат от рамките на обикновената лична нота, като дават началото на качествено нов дипломатически документ, който трябва да се разглежда като самостоятелен вид. Към този вид документи се отнасят напр. писмата на министрите на външните работи, които се използват много широко в дипломатическата комуникация с ООН, с нейните специализирани органи и институции, с повечето международни организации.

Дипломатическото писмо има предназначението да подчертае важността на определена дипломатическа акция и същевременно да събуди интереса на ответника към нея с цел нейната реализация. По тази причина, в сравнение с нотата, писмото има по-личен характер, но стои по-високо от нея. То обикновено се изпраща по лични поводи – молба, съчувствие, поздравление, съжаление и пр. По изключение то може да се прилага и по официален повод, напр. когато чрез използване на вербална или лична нота няма изгледи за постигане на по-добър ефект или ако нотата не се препоръчва в този случай. Чрез личното писмо адресантът подчертава своя интерес към проблема, посочен в текста. На тази основа писмото се възприема и като лична нота. При изследването на дипломатическото писмо за основни критерии се приемат следните: функция на текста, форма на комуникация и област на действие (област на комуникация). Към този подход се добавят постановките и схващанията на науката за международното и дипломатическото право, необходими за правната страна на анализа на дипломатическите документи, което има отношение към обособяване на специализиран терминологичен апарат в езика на дипломацията.

В лингвистичен план ефективен резултат от изследването може да се очаква, ако съпоставителният метод се добави към методологията на текстолингвистиката⁶. Най-съществената предпоставка за нейния избор е обстоятелството, че дипломатическите документи, преди да получат функционалната си значимост като такива, се съставят със средствата и похватите на естествения език, т.е. притежават всички характеристики на езикови продукти. Методологията на изследване и прилагането на текстолингвистичния подход със съпоставителния метод (в синхронен и диахронен аспект) гарантират научност и точност на изследването както в хода на анализа, така и по отношение на получените изводи и заключения. Приложимостта на посочената методология се обуславя от общия предмет на лингвистиката и дипломатическата кореспонденция, който е текстът.

Клаус Бринкер посочва задачата на текстолингвистиката, частна дисциплина на науката за текста, в това „систематично да описва общите условия и правила на текстовия организъм, които са в основата на конкретните текстове, и да обяснява тяхното значение за рецепцията на текста“⁷ (Фатер, 1994, с. 9), като продължава с идеята, че лингвистичният анализ на текста има „за цел да изясни структурата, т.е. граматическия и тематичен строеж, както и комуникативната функция на конкретните текстове и да ги опише след проведена проверка. По този начин той [лингвистичният анализ] може да даде насоки за правилата, по които протича създаването на текста (конституирането на текста) и на разбирането на текста (рецепцията на текста)“.

Лингвистичният анализ на документацията започва с проучване на същността и особеностите на „текста“, защото, освен всичко друго, при анализа на всеки текст се появяват логически и тематични връзки между неговите изречения,

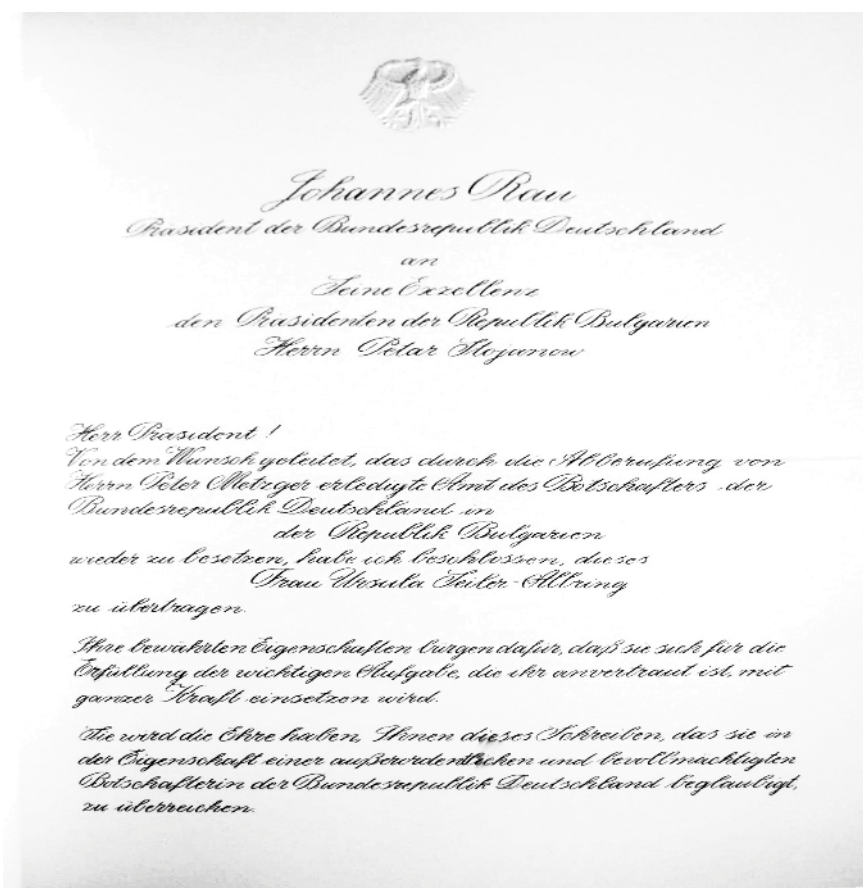
⁶ Това научно направление се обявява на научен форум в Констанц (Германия) през 1968 г. (Лаговинска, 2016, с. 3).

⁷ Всички преводи мои.

чието обяснение не се намира в рамките на изречението, а в различните текстови конектори и съюзи (Колела, 2012, с. 1). Друг аргумент в полза на текстолингвистиката като научно направление, което най-добре би отговорило на изискването за научност и точност при изследване на дипломатическата кореспонденция, е сходност в разбирането за същността на комуникацията: в науката за международните отношения дипломатическата документация се приема като верига от последователни комуникативни актове, позната с научния термин „дипломатическа комуникация“, което не противоречи на лингвистичното схващане за езиковата комуникация.

К. Блинкер разглежда писмото като монологична форма на комуникация, макар че много пъти то се явява като елемент от поредица послания. Такава е честата практика при размяна на послания между участниците в дипломатическата комуникация, където на всяко писмо обикновено се отговаря (при лични писма, ноти, телеграми и пр.). В текстолингвистичен план, в духа на К. Бринкер, тълкуването на дипломатическото писмо е, че „писмото“ е монолог, представлява „графична писмена система“, бива времево и пространствено разделен текст в писмена форма със сфера на действие, при която участниците в комуникацията изпълняват официална роля, напр. като служители в държавни институции. Често текстовете в тази сфера се отличават с по-висока степен на задължителност. Писмото изпълнява функцията на „инструмент на дипломатическата кореспонденция или съставна част на международно споразумение“ (ДК, 2009, с. 4), което евентуално може да доведе до правни последици. Макар в двата случая формата на писмото и на нотата принципно да е еднаква, като инструмент на официалната междудържавна кореспонденция дипломатическото писмо се отличава с много голяма значимост за развитието на дипломатията, защото влиза в състава на най-важните и представителни видове документи, напр. необходими при назначаване и освобождаване на ръководители на дипломатически и консулски представителства и под.

„Реквизитите“, които заедно с езиковите единици образуват „комбинирани знакови комплекси, също влизат в предмета на лингвистиката, но само с оглед на техния езиков компонент и взаимоотношенията му с елементите с друг знаков произход“ (Добрева, 2004, с. 157). Освен всичко, изложено по-горе, „типографското оформление“ на документацията е особено значим момент за дипломатическия документ и тази проблематика също има място в изследванията, посветени на текстолингвистиката (Бринкер, 2005, с. 159-160).



Акредитивно писмо на посланик Урсула Зайлер-Албринг

За настоящото изследване интерес представлява акредитивното писмо на посланик Урсула Зайлер-Албринг от ФРГ, с мандат в България от септември 1999 г.

Писмо от Президента на ФРГ Йоханес Рау до Президента на Р България за отзоваване на посланик Петер Мецгер и акредитуване на посланик Урсула Зайлер-Албринг, с. 3, калиграфия, герб, воден печат, подпис, дата, цветна хартия и формат (ЦДА, ф. 1224, оп. 4, а.е. 629, л. 42).

Най-горе в средата над основния текст е изобразен гербът под формата на воден печат. Писмото започва, както в българския образец, с имената, почетните титли на адресанта, на следващия ред се посочва неговата длъжност – Президент на ФРГ. Прогължава се с обръщение към гържавния глава на приемащата страна, също с почетните титли и имена. В дипломатическата практика се знае, че всяка гържава прилага своя редакция на акредитивните и отзователните писма. Молбата на германския президент, отправена към българския му колега, е изразена така:

Herr Präsident!

Von dem Wunsch geleitet, das durch die Abberufung von Herrn Peter Metzger erledigte Amt des Botschafters der Bundesrepublik Deutschland in der Republik Bulgarien wieder zu besetzen, habe ich beschlossen, dieses Frau Ursula Seiler-Albring zu übertragen.

Ihre bewährten Eigenschaften bürgen dafür, daß sie sich für die Erfüllung der wichtigen Aufgabe, die ihr anvertraut ist, mit ganzer Kraft einsetzen wird.

Sie wird die Ehre haben, Ihnen dieses Schreiben, das sie in der Eigenschaft einer außerordentlichen und bevollmächtigten Botschafterin der Bundesrepublik Deutschland beglaubigt, zu überreichen.

Това е централната част на текста от запазената страница на акредитивното писмо. Президентът на ФРГ, г-н Йоханес Рау, аргументира молбата си, която той отправя към Президента на Р България, г-н Петър Стоянов, по следния

начин: „Господин Президент, воден от желанието освободеният от господин Петер Мецгер пост на посланик на ФРГ в Р България отново да бъде зает, взех решение да го възложа на 2-жа Урсула Зайлер-Албринг“. Писмото продължава с „убеждението“, че „нейните доказани качества са гаранция за това, че тя ще се заеме с всички сили за изпълнението на важната задача, която ѝ се поверява“. Последното изречение завършва с „уверението“, че „тя ще има честта да поднесе това акредитивно писмо“ на Президента на Р България в качеството си на извънреден и пълномощен посланик на ФРГ.

Веднага правят впечатление дългите и обстоятелствени сложностъставни изречения, т.нар. *Schachtelsätze*, и структури, които се използват в писмото. Те напомнят за изказа на юридически текст, тук специфичното е приповдигнатият, на места архаичен стил. Характерни са миналите причастни форми, като *geleitet, erledigt, anvertraut, beglaubigt*. Друг белег са пасивните форми, а като средство за убеждение и създаване на увереност служат формите за бъдеще просто време, нем. *Futur I (einsetzen wird, sie wird die Ehre haben)*, за общата тоналност допрнася семантиката на глаголите *bewähren, bürgen, übertragen, überreichen*, както и използването на инфинитивните конструкции с *zu*.

При съставяне на същинския текст на дипломатическото писмо и в неговия край се прилага практиката за съкращаване на названието на държавите и институциите, които се цитират в документа. Така, вместо да се изписва цялото име на външното министерство на Германия *Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland*, или „Посолството на Република България“, в главния текст и в последната фраза на уважение, нем. *Grussformel*, се използват съкратените форми на посочените названия, а именно *Das Außenamt* и *Die (bulgarische) Botschaft*. Като цяло, авторът на писмото успява чрез използване на различни езикови средства да въздейства, като създава чувство за сигурност, доверие и спокойствие, налице са и формулите за учтивост.

Оформлението на писмото е върху твърд бял картон, текстът е изписан на ръка, с калиграфски шрифт, а в знак на специално внимание към личностите, които се споменават в писмото, изписването на имената им се осъществява на отделен ред. Писмото произвежда впечатление за строго официален документ, както е. А графичното изображение на структурата на документа показва, че адресът на получателя, ако се включи и адресът, поставен върху пощенския плик, заедно с неговите имена и титли, се повтаря три пъти – едно от средствата за постоянно изразяване на внимание към получателя. Чрез официалното обръщение по име и титла, посочено в текстовия блок най-отгоре върху първата страница над същинския текст, адресантът привлича вниманието на получателя, като му оказва съответната чест и уважение. За да не се натоварва същинският текст, след въвеждане на началната фраза, с която започва той, се използват различни техники.

Структура на дипломатическия документ

- Адрес-обръщение

Име, титла на адресанта

- Начална фраза на учтивост (комплимент с обръщение по име и титудуване)

- Същински текст на документа

- Информационно ядро (съобщаване документа на намерението)

- Заключителна фраза на учтивост (комплимент с увереност и очакване на взаимност)

- Адрес – пощенски

Име, титла на адресата

- Място и гата

Подпис (параф)/печат на адресанта

При стилизираното изобразяване на документа интересно впечатление прави появата на рамкова конструкция, и то двойна – едната се образува от разположението на адресите на получателя, а другата – от формулите (фразите) на уважение. Вижда се по какъв категоричен начин тези две рамки обхващат централното ядро на информацията. Това не е случайност. Функцията на рамковата конструкция служи да се установи определен ред и строга последователност на представяне на информацията в документа. Агресантът започва процедурата на информиране с учтиво обръщение към личността на получателя, за когото е предназначен документът. След оказване на необходимото уважение подателят на писмото насочва адресата към същността на посланието и накрая завършва с комплимент и увереност в успеха на предприятието начинание и съвместно сътрудничество.

„Техниките“ при оформяне на документа служат за психологическо въздействие върху адресата при вземане на решение във връзка с предложеното дипломатическо намерение, напр. за установяване на дипломатически контакт, възприемане на предложена идея за сътрудничество, убеждаване в необходимост от провеждане на съвместна дипломатическа акция и т.н. Това означава, че с документа се преследват две цели – адресатът не само трябва да бъде информиран, но и да бъде убеден и предразположен към намерението на адресанта, което е изразено в съответния документ. А пътят към убеждението минава през оказване на необходимото внимание и уважение, за което служат възприетите в дипломатическата практика „формули за изразяване на учтивост“ и „установеният ред“ за представяне на цялата информация. На този принцип е подчинена логиката на текстовата структура и съдържание на дипломатическото писмо.

Особено съществен момент представлява единството между тематична и граматична структура (най-общо съдържание) на текстовете, функция (комуникативна предназначение) на документалните текстове и реалния им контекст

(форма на комуникация, област на действие или област на комуникация), т.е. в онази сфера на обществен живот, където те се създават, използват и развиват. Това триединство демонстрира трите белега на всеки реален текст: функционалност, съгържателност и ситуативност.

Комуникативно-функционалният аспект на дипломатическите документи варира в доста широки граници, защото официалната доминираща медия за предаване на текста е една – „писмото“, а комуникативните ситуации са много и различни, което е довело до неговата мултифункционалност.

Високоотговорната функция, която дипломатическото писмо изпълнява в междудържавните отношения, е причина за наличието на много строги правила при изготвяне и изпращане на официалните документи. Сериозността за спазването на установените правила е твърде голяма, защото и най-малкият дефект във функционалната прецизност на документа може да предизвика отрицателен ефект в международните отношения, понякога с неподозиран край. Не е същото при друг тип текстове, напр. лингвистичен или рекламен текст, където грешката може да има значително финансово изражение. Докато допуснатата грешка или пропуск в дипломатическия документ може да достигне много по-широки размери и да предизвика доста по-опасни реакции. Затова подготовката и съставянето на дипломатическото писмо трябва да се извършва с необходимата прецизност, точност и внимание.

Библиография

Андреев, Е. (2013). *Дипломатически протокол и церемониал. Административен и бизнес етикет*. София: Сиела.

Бринкер (2005): Brinker, K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: ErichSchmidt Verlag GmbH.

Велева, Б. (2018). *Дипломатическата кореспонденция между България и Германия. Лингвистичен анализ*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“.

Добрева, Е. (2004). *Увод в общото езиковедие*. Шумен: УИ „Е. К. Преславски“.

Кожухаров, Й. (1999). *Дипломация и протокол*. София: Кн. къща „Труг“.

Сеpe (2016): Serres, J. C. *Manuel pratique de protocole*. Editions de la Bièvre.

Ууг & Сеpe (1970): Wood, J. R. & J. C. Serres. *Diplomatic Ceremonial and Protocol*. Columbia University Press.

Фатер (1994): Vater, H. *Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten*. 2., überarb. Auflage. München: Fink.

ДК (2009): DK. *Die Diplomatische Korrespondenz (421-0-D)*. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA Staatssekretariat STS Protokoll. <https://docplayer.org/23216290-Die-diplomatische-korrespondenz-d.html> (13.09.2017).

Колела (2012): Colella, M. *Un'introduzione alla Linguistica Testuale*. <http://linguistica.sns.it/QLL/QLL12/Colella.pdf> (17.03.2018).

Лаговинска, М. (2016). *Текстолингвистиката като езиковедска дисциплина*. <http://ebox.nbu.bg/rng16/pdf/ladovinskam.pdf> (15.03.2018).

ПС (2009): PS. *Protokoll im Schriftverkehr (422-0-D)*. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA Staatssekretariat STS Protokoll. <https://docplayer.org/24823315-Protokoll-im-schriftverkehr-d.html> (13.09.2017).

ППЗДП (2016). *Правилник за прилагане на закона за държавния протокол*. Приет с ПМС № 172 от 10 Юли 2009 г. Обн. ДВ. бр. 57 от 24 Юли 2009 г., изм. ДВ. бр. 27 от 5 Април 2016 г. <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135640800> (01.09.2017).

РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТНОСНО СИГУРНОСТТА В АСИМЕТРИЧНА СИТУАЦИЯ НА ФРЕНСКИ ЕЗИК

Магдалена Маркова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията изследва някои представи и нагласи на студентки от България и Франция през дискусиите, които водят по темата за сигурността. Разговорите протичат по двойки на френски език (език 1 – език 2) в онлайн среда, като анализът на този асиметричен устен дискурс цели идентифицирането на различията в колективните репрезентации и нагласи на учещи и носители на езика, начините на тяхното изразяване, договаряне и евентуално актуализиране и изменение в създадената специфична асиметрична ситуация. Открояват се някои съществени различия в репрезентациите на младите хора от двете европейски страни относно сигурността, социалния ред и други свързани с тях проблеми и всичко това – на фона на специфичните трудности в хода на комуникацията между събеседници – носители на различни езици и култури. Анализът показва някои разминавания във взаимното разбиране, които намират обяснение в силата на репрезентационните процеси както у учещи, така и у носители на езика. Откроява се ползата от организирането на дискусии по специфични теми в асиметрична ситуация.

Ключови думи: комуникация, асиметрична ситуация, репрезентации, нагласи, сигурност

Целта на настоящото изследване е да идентифицира и разграничи социални репрезентации, открояващи се в корпус от разговори, проведени в рамките на курс по бизнес комуникации на френски език в платформата за онлайн обучение на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ *elearn.uni-sofia.bg*. Прилага се методът на анализа на дискурса и на анализа на интеракциите в полето на чуждоезиковото обучение, като изследването се основава на 75-минутен аудиозапис на учебна сесия, състояща се от устни разговори, транскрибирани и преведени от френски на български език за яснотата на изложението. В експеримента участват девет студентки от споменатия курс, предлаган в специалностите „Икономика и финанси“ и „Стопанско управление“ в Стопанския факултет на Университета. Шест от тях са български студентки, а три – френски, обучаващи се в Университета по програма „Еразъм“. Разпределението е по двойки за провеждане на отделни разговори, като всяка двойка се състои от една френска и една българска студентка, които работят в „тандем“ от носителка на езика (HE) и учеща езика (UE). Задачата е да се разговаря по темата сигурност. Методическите указания са разговорите да протичат на френски език, самостоятелно да се подбират и обсъждат важните подтеми, свързани със сигурността; всяка участничка да има възможност да задава въпроси и да отговаря в реда, определен от самия тандем, както и да полага всички усилия, за да бъде разбрана и да разбере своята събеседничка. Така създадената комуникативна ситуация се характеризира с асиметричност от гледна точка на използвания език за комуникация – френски, тъй като френските студентки използват своя роден език (език 1, или още: E1), а българските – чужд (език 2, или още: E2). Асиметричността обаче се проявява и в културно-специфичните елементи, които се установяват имплицитно или експлицитно в изказванията на едните и другите и които дават ценна информация за някои убеждения, вярвания, нагласи и разбирания, битуващи в двете съвременни общества и представени през призмата на техните най-млади представителки. Идентифицирането

на тази асиметрия поставя въпроса доколко и по какъв начин в хода на дискусиите репрезентациите могат да се поставят под съмнение, да се актуализират или дори изменят, както и доколко езиковото и дискурсивно предимство на носителите на езика би играло роля в този процес.

Социалните репрезентации са „форма на познание, която е социално разработена и споделена, има практическа цел и способности за изграждането на обща за даден социум действителност“ (Жодголе, 1989, по Зарат, 2003, с. 9)¹. В психолингвистичен план Еспере ги определя като наличните или изградени от индивида знания, които са менталният материал, на който се основават различните ментални операции като създаване на дискурс, коригирането му, замяната на части, отстраняването на гръци и т.н. (Еспере, 1990, с. 9)². В чуждоезиковото обучение репрезентациите са полезни за изследванията, тъй като водят до по-дълбоко разбиране за езика и културата на другия, и съответно до по-качествена комуникация, а непознаването им води до различни проблеми – неразбиране, изкривени или погрешни тълкувания, недоразумения. Представите, които живеят в дадена култура обаче, невинаги е възможно да се научат едновременно с ученето на чужд език. Някои от тях (напр. основни културни стереотипи за изучаваната страна), разбира се, са обяснени експлицитно на учещите от авторите на учебници и от преподавателите по език, тъй като са смятани за съставна част от културата на страната. Други културни елементи (напр. репрезентациите за другия, за чужди страни) остават до голяма степен непознати за учещите езика. В ситуацията на асиметрична комуникация на E1 – E2³

¹ Прев. мой.

² Прев. мой.

³ Както бе посочено и по-горе, с E1 обозначаваме езика на първата социализация, език 1 или роден език, а с E2 – чуждия език, който се изучава и използва от UE в представения експеримент. В това изследване оставаме настрана проблема – сложен и значим сам по себе си – кой по ред е изучаваният език и какъв е статутът му, както за самия учещ, така и спрямо контекста на употреба. В този смисъл цифрата 2 има чисто конвенционален характер. За обстоен анализ на тази проблематика вж. напр. Дабен (1994).

това относително незнание е реципрочно – то важи както за УЕ, които очевидно и обяснимо са с ограничени познания за културата на страната, чийто език изучават, така и за НЕ, които се озовават в чуждата страна със своите културни знания, влизащи в съприкосновение с тези на местните хора. Някои представи, битуващи и у двете групи езикови ползватели/ки, могат да останат имплицитни и съответно да бъдат подминати или пък да предизвикат някаква обща неяснота в разговора на Е1 – Е2. Други могат да намерят някакъв израз, но да останат недоразбрани, а в случай че са били разбрани, това не означава, че насрещната страна ще ги приеме и ще се съгласи с тях (а може би дори с право ще ги отхвърли). Разминаванията в социалните репрезентации между НЕ и УЕ могат да са причина за много проблеми като неразбиране, объркване или заблуда, понякога дори за блокаж в комуникацията. Това подсказва, че тяхното идентифициране, както и ролята на участниците в тяхното изразяване и разясняване, е от съществена важност за разбирането на механизмите на асиметричната комуникация и за подобряването на комуникативните аспекти на чуждоезиковото обучение.

Разискването на темата за сигурността изкарва на повърхността редица вкоренени представи за своето и чуждите общества. Част от тях са запазени в дългосрочната памет на индивида и са с постоянен характер – това са стереотипни свръхобобщени и свръхпростени представи (Еспере, 1990, с. 9)⁴. Други са по-податливи на изменение, нюансиране и актуализиране в процесите на комуникация, те се запазват във временната памет, като могат впоследствие да преминат към постоянната (нак там)⁵. При една успешна комуникация може да се проследи евентуалното развитие на такива по-гъвкави репрезентации, при условие че двете страни добросъвестно се вглеждат в действителността и я разясняват от гледна

⁴ Прев. мой.

⁵ Прев. мой.

точка на личния си опит и знанията си, за да убедят насрещната в правотата си. Известно е, че за формирането на репрезентациите важна роля играе изживеният опит, наред с усвоените от индивида енциклопедични знания (нак там)⁶. В асиметрична ситуация на комуникация част от комуникативния капацитет на двете страни се изразходва в договаряне на смисъла, в първично изясняване на дадена репрезентация и по-малко свободен капацитет остава за изменение или нюансиране на позициите. Тази особеност на асиметричната ситуация води до това, че страните остават по-често верни на първоначалните си мнения и представи и по-рядко ги изменят. Наблюдава се дори явление, при което еволюирали вследствие на натрупан опит репрезентации у НЕ регресират към свой предходен вариант в хода на разговора, независимо от заявеното комуникативно намерение на УЕ да убеди НЕ в коректността на актуализираните ѝ представи (вж. по-долу за конкретните примери). Възможността от появата на таква явление и от сравнително негативния изход от разговора от гледна точка на репрезентациите не бива обаче в никакъв случай да разубеждава участниците в чуждоезиковото обучение за ползата от дискутирането на сложни теми в асиметрична ситуация. Дори да предизвикват объркване в представите, сложните теми на разговор генерират повече дискурс и повече договаряне на смисъла с цел преодоляване на възникнали в разговора проблеми от различно естество, което само по себе си е предпоставка за подобряване на комуникативните умения на УЕ⁷.

Репрезентации и договаряне на смисъла им

Някои репрезентации изискват значително договаряне на смисъла, за да бъде разбран въпросът, в който са вплетени.

⁶ Прев. мой.

⁷ Относно ползите от договарянето на смисъла и свързаното с него увеличаване на генерирания дискурс в асиметрична ситуация, вж. напр. Лонг (1983), Блейк (2000), Лайтбоун & Спага (2013).

Това изразходва голям комуникативен капацитет и от двете страни и прилагане на различни техники. Например въпросът на УЕ „Каква е сигурността в университета, в кампусите?“⁸ е много общ и при всички случаи изисква допълнително разяснение. За българските студенти изглежда, че той препраща, на първо място, към онези, които я обезпечават – служителите по охранителна дейност. В представите на френските студенти обаче това галеч не е така очевидно, тъй като университетските кампуси нямат пропускателен режим, не се охраняват от охранителни фирми, достъпът до сградите е напълно свободен, няма проверки на самоличността. Следователно такъв общ въпрос непременно изисква пояснение на социалните порядки и съответните репрезентации у НЕ и УЕ. Договарянето на смисъла се състои в цяла поредица от интерактивни техники, които изясняват репрезентацията – уточняващ въпрос на НЕ („Какво по-точно разбираш под това?“), даване на пример от страна на УЕ („Например в България в нашите кампуси имаме портиер, който ни пази“), довършване на изказването от страна на НЕ („Искаш да кажеш от оръжия?“), ново уточнение от страна на УЕ („Ммм, това е мъж, който...“), ново довършване на изказването от страна на НЕ („... който проверява студентите на входа?“), потвърждение от страна на УЕ („Да“).

Значителните разминавания в репрезентацията могат да проличат и в спора по пресупозициите в дадено изказване или изказвания. НЕ поставя в пресупозиция на въпроса си връзката между сигурност и корупция: щом има много корупция, няма никаква сигурност в дадена страна. Към тази пресупозиция

⁸ За повече яснота и краткост примерите са дадени директно преведени на български език от авторката (М.М.). При транскрибирането и превода са използвани някои основни пунктуационни знаци, както и малки и главни букви, с цел по-ясното отчитане на паузите и интонационните мелодии, отграничаването на изказванията и съответно по-лесното разчитане на смисъла. Когато отделни части от изказвания се привеждат за примери, не се използват главни букви в началото и знаци за края на изказването. Когато смисълът се предава перифрастично, а не с точно цитиране на изказването, не са слагани кавички.

обаче тя добавя две неща, които я нюансират: чела е изследвана, което показва, че криминалната престъпност в България е ниска, както и личното ѝ наблюдение върху българската действителност, че като цяло нивото на опазване на общественения ред е добро. Така всъщност първоначалната ѝ представа за сигурност, корупция и престъпност е разклачена по време на престоя ѝ в страната и това проличава в парадокса, съдържаш се във въпроса ѝ: „Как е възможно сигурността да е толкова добра в тази страна, за която се твърди, че има корупция?“. Но без нито веднъж да се е сблъсквала лично с корупционни практики, тя все още очаква, че ще се отговори положително на следния ѝ въпрос: „Нямате доверие в полицията, защото ще дойде късно или защото ще ви поиска пари?“ (при настъпването на някакъв инцидент). За българската студентка сигурността или по-скоро опазването на обществения ред не е на високо ниво, тъй като полицията може да не дойде или пък да дойде прекалено късно, но не защото е корумпирана, а защото невинаги си върши работата качествено. За разлика от репрезентациите на френските студентки, според българките корупцията не засяга толкова силно сигурността и връзката между двете явления не е така пряка и недвусмислена. Корупция има, признават те („има полицаи и полицаи“; дори: „Да, наистина някои може да са в мафията, но не мисля, че всички са така“), но тя далеч не е масова („Не смятам, че всеки би могъл да корумпира полицията“), а е по-скоро изолирано явление, което се среща сред това, което те наричат „мафия“. Сигурността като цяло все пак може да бъде застрашена поради слаба реактивност, некомпетентност или недобросъвестност: „В случай на опасност първият човек, на когото ще се обадя, няма да е полицията“, и то не защото ще ѝ вземе пари, а защото според нея и близките ѝ не си върши работата качествено: „Що се отнася до сигурността, не мисля, че ще ми искат пари, не... Най-често това не е в областта на сигурността“. Проблемът далеч невинаги е корупция: „Не мисля, че е толкова лесно,

защото не мога да отида и да кажа: „Хей, ще ти дам петдесет лева и после си казваме чао“. Това... не е толкова лесно“. Финалното изявление на НЕ по тази тема, че може би нещата не са все пак така прости, колкото си е мислела (което е и косвено признание, че борава с репрезентации), подсказва, че поне част от тези репрезентации са нюансирани, леко изменени във и чрез дискусията, макар и с много изразходван комуникативен капацитет.

Ясно си личи в коментарите, че първоначалните репрезентации на французоите значително се изменят вследствие на гългия им престой в страната и натрупания жизнен опит: „Бяха ми говорили, че има мафия, но всичко това е погрешно – аз тук се чувствам в безопасност“. Тук отново се откроява пресупозицията за силна връзка между криминална престъпност и сигурност. Това, което озадачава френските момичета, е именно възможността свободно да се движат из големите и малките градове на България, т.е. високата степен на безопасност на личността във всички аспекти, като все пак не забравят за предупреждението, че има корупция. Не могат да си обяснят този парадокс, вероятно очаквайки по улиците всекидневни произшествия, и затова са „приятно изненадани“ от нивото на сигурност и може би привидното спокойствие, на което са свидетели. Този коментар извиква веднага реакцията на българката, която заявява, че т. нар. „мафия“ все пак има, но според нея тя не е пряко свързана със сигурността. Както видяхме и от анализа по-горе, репрезентациите на българските студентки за корупцията са, че тя е силно стратифицирана и изолирана в отделни групи или слоеве от обществото и съответно, ако нямаш пряк контакт и не влизаш в отношения с нея, тя няма да те засегне, тогава си в безопасност: кратко и ясно разрешение на парадокса, над който умуват френските момичета. Това е възглед за криминалната престъпност (наричана тук „мафия“) като за отявлена форма на корупция, която обаче според тях не е пряко свързана

със сигурността, т.е. тяхната представа за сигурност: „Мисля, че мафията играе роля за корупцията, но това не е свързано със сигурността... Смятам, че ако твоята (*група, приятел, гуру* – неясна дума) не играе с мафията, можеш да си спокоен, не си в опасност. Но ако приятелят ти е мафиот, тогава си в опасност. Това е моята логика“. На това твърдение френското момиче веднага реагира с въпроса: „Значи мафията е напълно интегрирана във вашето всекидневие, вие живеете с нея, без да ѝ обръщате внимание?“. Първоначалните положителни впечатления от страната и от общото ниво на сигурност в нея са подложени на съмнение и дори направо отхвърлени вследствие на изявлението на българското момиче. Макар в това изявление да се съдържа голяма доза двусмислие, интерпретацията, която прави френската студентка, се основава изцяло на репрезентации, залегнали в дългосрочната ѝ памет. Тя се убеждава, че е била права да си мисли, че има престъпност, тъй като, както казва българската ѝ колежка, тя е сред обществото, хората живеят с нея и сигурно знаят как да се предпазват, затова чувството им за сигурност и спокойствие е добро. Парадоксът за френската студентка е разрешен по обратен ред и тя се връща изцяло на старите си позиции. Българката усеща това и в отговора ѝ личи желанието да убеди партньорката си в нещо друго: „Мафия имаше много през 90-те години, сега изобщо не е така, ситуацията е несравнима“. Опитва се да защити мнението, че е имало период, в който престъпността е достигнала значителни размери, но сега страната върви към нормализиране и изравняване с другите страни: „Сега вече е различно“. При френското момиче, независимо от приятната изненада за спокойствието и сигурността, които изпитва в България, остава увереността, че престъпността е навсякъде, дори и да се прикрива добре. Тя възприема аргументите на събеседничката си, доколкото могат да ѝ послужат за собствените ѝ заключения, направени в хода на разговора. Аргументите на българската студентка са изтълкувани по

посока утвърждаване на старите негативни представи, а не по посока отхвърлянето им или поне поставянето им под съмнение. „Ако приятелят ти не е престъпник, няма опасност за теб“ е изтълкувано като: следователно вероятността да е такъв, е голяма, а не като: такава вероятност съществува, макар и слаба, при това навсякъде. В този случай асиметричната ситуация усилва старите представи и дори донякъде неутрализира някои нови положителни представи, добити от лични преживявания. Изразходван е голям комуникативен капацитет, но не за сближаване, а по-скоро за раздалечаване на позициите.

Такситата: сексуална или финансова заплаха? Зависи какви са представите Ви за тях!

Въпросът, зададен от френската студентка относно сигурността в такситата, повече или по-малко недвусмислено насочва към опасността от сексуално посегателство: „Никога не съм имала проблеми с такситата, само по отношение на добронамереността смятам, че някои таксита са все пак твърде любезни, тоест по-лесно отварят дума с нас, задават ни въпроси, щом видят, че говорим чужд език, или искат да ни представят града, когато минаваме покрай забележителности. Изглеждат много, много дружелюбни...“. Използват се лексикални елементи, характеризиращи шофьорите на таксита като опитващи се да установят по-близък контакт с млади чужденки, което неминуемо препраща към опасения от някакъв тип насилие: прекалено любезни са, фамилиарничат, бързо се заприказват с клиентките си, много говорят и обясняват, поемат инициативата да показват културни забележителности. Да отбележим по-специално употребата на прилагателното име *avenant* (Любезен), особено в комбинация с интензификаторите *très* (много) или *trou* (твърде много), което, употребено в подобен контекст, конотира поведение, което може да прерасне в някаква форма на сексуално насилие. За широката

му употреба с тази конотация говори фактът, че в цялостния корпус то се среща неколkokратно и в групи изказвания при описанието на потенциално опасни ситуации, например в бар, в ресторант, по улицата през нощта, в такси. Българската студентка обаче тълкува изказването като въпрос, свързан единствено с финансовата сигурност на чужденците в такситата: „Има различни шофьори, но повечето, за жалост, ни лъжат“, и продължава, че има риск по отношение на маршрутите и тарифите, тъй като за разлика от българския, чуждестранният клиент не ги познава и може лесно да бъде излъган в сметката. Този епизод ясно показва силата на репрезентациите в комуникацията в асиметрична ситуация като инструмент, с който УЕ заместват несъзнателно едни идеи с други и запълват някои пропуски в разбирането на изказванията на събеседниците си.

Дискусия

Връзката между сигурност и корупция има различни измерения за двете групи участнички в експеримента. За френската група тя е ясно изразена, което не се забелязва при българската. По-конкретно, според наблюденията на френските студентки, жените и момичетата се чувстват като цяло в безопасност в страна като България, а криминалната престъпност тук е видимо слаба. От друга страна, във френските представи сигурността, свързана с опазването на обществения ред и с гладкото протичане на различни обществени процеси, изглежда, е в риск, тъй като гражданите е възможно да се сблъскат с различни форми на корупция, когато предприемат различни действия (напр. откриване на фирма, придвижване с автомобил, преминаване на границата). Френските студентки излагат този възглед, като често признават, че са чели материали или са слушали съвети, които ги подготвят за престоя им в страната, но не са се сблъсквали с прояви на корупция (очаквани или не). Това обяснява, от една страна,

тяхното объркване и недоверие, от друга – настойчивостта им да узнаят от българските си колежки дали това наистина е така. Всъщност те почти признават, че нито на границата, нито в транспорта, нито на улицата, нито на други места са се сблъскали с това, за което са били предварително подготвени. Оттам и положителното им отношение към страната: „Като млада жена никога не съм се чувствала тук застрашена“; „Учудих се, че никоой досега не ми е искал подкуп“; „Хората тук са много открити и сърдечни“.

Доколкото може да се съди по задаваните въпроси, за младите българки сигурността изглежда свързана основно с посегателства върху имуществото, тъй като въпросите им се отнасят основно до опасността от кражби, взлом в домове, в транспорта, в заведения. Едва на второ място идват въпросите, свързани с посегателства върху личността: „Хората във Франция чувстват ли страх, когато вечер излизат на улицата?“. Във Франция обаче сигурността определено и на първо място се свързва с неприкосновеността на индивида във всичките ѝ аспекти – въпросите, задавани от френските студентки, се отнасят до превенцията на различни видове рискове, пътната безопасност, сигурността на обществени места и по-специално – опазването на обществения ред, борбата с безредиците и борбата с тероризма. Неслучайно НЕ споменават примери като движението на „жълтите жилетки“ и терористичните актове във Франция и се задава въпросът за опасността от подобни действия в България. Задават се също така въпроси във връзка със здравеопазването, като на първо място, поради актуалността си, се нарежда въпросът с пандемията от COVID-19, но се поставят и редица други въпроси, като превенцията от зависимости (напр. от алкохол и упойващи вещества) сред младите хора, сексуалното здраве и възпитание на младите и превенцията на сексуално преносимите болести, здравословният начин на живот, сигурността по пътищата на страната. В центъра на проблематиката

е и безопасността на младите жени на определени места в определени моменти (в ресторанти, кафета и барове, през нощта на прибиране у дома, в градския транспорт, в такситата). Акцентът е върху активния живот на модерното младо момиче, което живее, учи, работи, стажува, пътешества из света, като тази нейна активност е предпоставка да бъде изложена на всякакви рискове. Ето защо въпросите на френските студентки са насочени и към нагласите на съвременното българско общество спрямо активните, модерни млади жени: „Как се обличате, когато излизате вечер?“; „Налагат ли си сами ограничения в облеклото?“; „Смятате ли, че по-разголено облекло би представлявало риск за Вас?“; „Има ли мъже в заведенията, които са твърде настойчиви за запознанство и близост?“; „Има ли определени места, които ще ни посъветвате да не посещаваме?“; „Дали таксиметровите шофьори в страната са като софийските, които проявяват твърде голяма любезност и настоятелност към младите чужденки?“. Изненадващо, този акцент по-скоро отсъства във въпросите на българките – задават се въпроси за „хората“ изобщо, но не и конкретно за младите жени, а отговорите им свидетелстват за по-слаба чувствителност към проблема: „Не знам“, „Не съм сигурна“, „Не съм се замисляла за това“, „Не съм имала проблеми с това“, „Има квартали, в които избягвам да ходя вечер сама, и затова не съм имала проблеми“. От друга страна, благодарение на натрупания си опит в България всички френски студентки твърдят, че се чувстват спокойни, когато им се налага да се прибират през нощта от центъра на София, нещо, което (твърдят, че) не правят в родните си градове.

Българските студентки, които са живели и учили във Франция няколко месеца, опитват да си обяснят собствения страх от агресия с „различните националности“, живеещи в тази страна, макар веднага да си дават сметка, че това съждение „изглежда малко расистко“, но така или иначе „присъствието на определени хора усложнява малко ситуацията“.

Когато френските студентки говорят за проблемите със сигурността на младите жени във Франция, те ги свързват не с кражби („Можем да си оставим нещата във влака и никои няма да ни ги открадне“), а със „злонамерени хора“, които се възползват от многолюдните тълпи, например в парижкото метро, за да извършват сексуални посегателства върху жени. Все пак те смятат, че това се случва много рядко във Франция: „Много рядко може да те нападнат във влака, в автобуса или в който и да е друг транспорт“. На въпрос, зададен от УЕ, свързан с това как се осигурява сигурността на заведенията във Франция („В България много барове използват услугите на фирми, специализирани в сигурността. Когато бях във Франция, не видях това в Лил“), отговорът е, че сигурността във Франция е „по-софт“, отколкото в България. Това разбиране за сигурност в нагласите на френските млади хора се усеща ясно на дискурсивно ниво. Преобладават кратките положителни обобщения като „по-скоро да“, „по-скоро спокойно“, „по-скоро сигурно“, „като цяло е безопасно“, „сигурността е по-софт“ („*c'est plus soft au niveau de la sécurité*“). Използваните прилагателни имена за предаване на идеята за сигурност и безопасност са минимум шест: *sûr, e* (сигурен, безопасен) – *sécurisé, e* (обезопасен) – *sécuritaire* (безопасен; свързан с опазването на обществения ред, с осигуряването на обществената безопасност) – *sécurisant, e* (който създава чувство на сигурност) – *safe* (в безопасност; спокоен; невредим, спасен, здрав; запазен). Забелязва се известно колебание в употребата им, като спиране (само-прекъсване) по средата на думата, повтаряне, колеблива интонация, използване на втора дума, която често е всъщност *safe*. Този англицизъм има предимството да е с кратка и елегантна форма, като едновременно с това има много широка семантична основа и обхваща повечето значения на френските прилагателни имена, всяко от които носи по-специфична семантика. Тази негова характеристика, както и смисловото му комбиниране с другия англицизъм *soft* (мек, гъвкав), усилват впечатлението за по-универсалистки поглед

върху сигурността, което френските студентки, съзнателно или не, желаят да оставят у събеседниците си.

Сигурността е концептуализирана едновременно в глобален и в индивидуален план, тя е свързана както с други глобални явления, като престъпност, корупция, законност, обществен ред, бедност, така и с психологически характеристики на личността, като злонамереност, хитрост, комуникативни умения. Внимава се от страна на френските студентки да не се изпадне в стереотипно мислене и да се избягват прекалено обобщаващи схващания. Тази нагласа е добра основа за еволюиране на представите, за изключване или поне ограничаване на стереотипите спрямо другите общества. Примерите обаче, за съжаление, показват, че самото тематизиране на престъпността от страна на УЕ има противоположен на търсения ефект върху НЕ: затвърждава се убеждението за скритото съществуване на подземния свят, макар на повърхността нещата да изглеждат спокойни. От една страна, това се дължи на неумението на УЕ да представят в дълбочина и с детайли сложни обществени явления в подходяща езикова и дискурсивна форма, а от друга – на инерцията на репрезентационните механизми у НЕ, които, също както и УЕ, запълват пропуските от неразбирането на събеседниците си с убежденията, вярванията и нагласите, които са придобили предварително.

Заклучение

Сигурното все пак е, че за УЕ е много полезно да се организират дискусии върху теми, които изискват договарянния на смисъла, обяснения и аргументиране, особено когато се установят различия в нагласите, убежденията и представите. По този начин се осъзнава съществуването на такива културни различия, които често остават напълно скрити и неосъзнати, дори и след сравнително дълъг престой в съответната страна. Дискусиите освен това дават тласък за запознаване в дълбочина с културите на изучаваните езици, за да могат

да се преборват стереотипите – собствени и чужди – и да се обогатяват, разграничават и надграждат някои колективни представи, а други, които не съответстват на действителността – да се изоставят. Поради това изследването на репрезентациите в разговори в асиметрична ситуация има своята огромна полза и смисъл за чуждоезиковото обучение, както и за комуникацията изобщо.

Библиография

Блейк (2000): Blake, R. Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage. *LLT*, 4(1), 120-136.

Дабен (1994): Dabène, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Еснепе (1990): Espéret, E. Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. – *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Gaonac'h, D. (coord.), 8-15. Paris: Hachette.

Жодъоле (2003): Jodelet, D. (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Лайтбоун & Снага (2013): Lightbown, P. M. & Spada, N. *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Лонг (1983): Long, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.

Зарат (2003): Zarate, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ДИАТОПИЧНИ АСПЕКТИ НА ВАРИРАНЕТО НА ГЛАСНИТЕ В СЪВРЕМЕННИЯ ИСПАНСКИ ЕЗИК

Милена Маринкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В тази статия се разглеждат някои въпроси на варирането на гласните в съвременния испански език по диатопичната ос във функционалните планове на езиковия тип, системата, нормата и речта. Анализирани са екстралингвистичните и интралингвистичните фактори на диатопичния вариетет, както и основни процеси, които протичат на сегментно и супрасегментно равнище. В бележките за описание на конкретните диатопични реализации на гласните са включени данни, които препращат към тополектите на испанския език, а в частност и към някои социолингвистични и стилистични аспекти, както и на езиковата интерференция.

Ключови думи: диатопичен вариетет, испански вокализъм

Предмет на това изследване са артикулационните, акустичните, перцептивните и лингвистичните аспекти на гласните, от които произтича тяхната вариация по пространствената ос в тополектите на испанския език на историческото равнище на речта, във функционалните планове

на езиковия тип, системата, нормата и речта (Косериу, 1991; Кънчев, 1995).

Обект на наблюдение са гласните, които се реализират в териториалните диалекти и региолекти на съвременния испански език, отличаващи се с признака *диатопичен вариетет*. Реализацията на този признак се разглежда с оглед на типологията на вокалните асимилационни процеси, при които се отчита близостта на взаимодействиеващите сегменти, степенята на тяхното уподобяване, както и на пренасяния признак. За анализа на артикулационните процеси се прилагат постановките на Теорията за относителната бинарност и йерархия на признаците, в която са релевантни следните аспекти: (1) вертикално издигане на гърба на езика; (2) хоризонтално изтегляне на гърба на езика; (3) назалност и назализация (Буров, 2017).

Принципите, върху които се изгражда анализът на диатопичния вариетет на гласните в тополектите на съвременния испански език, са следните: (1) реализация на признака [±силабичен] в структурата на сричката; (2) контекст, в който се реализират вокалните сегменти; (3) влияние на някои прозогични признаци (словно ударение и квантитет).

Целта на тази разработка е да създаде примерен алгоритъм, с който да бъдат описани гласните в испанския език на историческото равнище на речта, като се отчитат разнородните езикови традиции, които се проявяват чрез диатопичните разлики и тяхното синтопично единство в системата на отделните му териториални диалекти и региолекти.

При обособяването на звуковете в естествените езици влиянието на екстралингвистичните и интралингвистичните фактори се проявява чрез психолингвистични и социолингвистични условия, които допринасят за тяхното изменение в диахрония и варирането им в синхрония. Психолингвистичните условия са свързани с учленителните възможности на артикулационния апарат и перцептивните способности на слуховия апарат, докато социолингвистичните условия отчитат утвърждаването

на произносителни стилове, които съответстват на културата, пола, възрастта и езиковата интерференция в речта на носителите на конкретния исторически език (Китова, 2017).

По своята същност диатопичният вариетет е интердисциплинарен, тъй като в него се преплитат въпроси на диалектологията, историята на езика, социолингвистиката и стилистиката (Жобов, 2004; Попов, 2018).

На фонологично равнище интралингвистичните фактори са предпоставка за настъпването на фонологизации, дефонологизации, трансфонологизации и рефонологизации на диференциални признаци. През различни етапи от развоя на всеки конкретен исторически език функционалният и афункционалният характер на звуковете може да претърпи изменение, което произтича както от външната, така и от вътрешната му история. Ако се проследи външната история на испанския език, ще се установи, че разликите между териториалните диалекти на латинския език в Хиспания са основата, върху която се обособяват историческите езици и диалекти през визиготската и мосарабската фаза от неговия развой. Съвременното диалектно членение отчита разликите между историческите и иновативните диалекти и региолекти, а също и езиците на Испания в условията на билингвизъм. Плурицентричният характер на неговите правоговорни норми допълнително насочва вниманието към разликите между териториалните диалекти на Испания и региолектите на Латинска Америка, което е отразено и в нормативната граматика (Самора, 1967; Ланеса, 1981; Моутон, 1991; Алвар, 1996; Липски, 2005; ИКА-ААИЕ, 2011; Жечев, 2015; Завадил, 2015).

Диатопичният вариетет на гласните в съвременния испански език е резултат от две основни групи процеси. Първата група отчита предимно техните артикулационни, акустични и перцептивни характеристики, които произтичат от движението на глотиса и начина, по който се учленяват в устната кухина. Разглеждат се като периферни и непериферни

измествания, при които са от значение тяхната първична и вторична артикулация, както и тенденцията за реализацията им. Втората група се съсредоточава върху фонотактични и прозодични критерии, за които е релевантен начинът, по който се групират звуковете, контекстът, в който се реализират в границите на срчката, и каква е зависимостта им от ударението и времетраенето или квантитета.

Първична артикулация (признаци)	Вторична артикулация (признаци)	Тенденция за реализация (признаци)
[± преден]	[± назализиран]	[± перцептивен]
[± заден]	[± палатализиран]	
[± централизиран]	[± веларизиран]	
	[± лабиализиран]	

Таблица 1. Артикулационни, акустични и перцептивни признаци за описание на гласните в тополектите на испанския език

Палатализирани гласни

В съвременния испански език гласната /a/ е подложена в най-висока степен на вариация. Палатализираната гласна [æ] е променлива, която е характерна за иновативните териториални диалекти (Източна Андалусия). Реализацията на този сегмент настъпва след елизия на съгласните /r/ и /l/ в краесловие: [la'βæ] *lavar*¹. Среца се по-често при жените, отколкото при мъжете.

Веларизирани гласни

Веларизираната гласна [ɑ] е диатопична променлива, с която се идентифицират носителите на каталонския език, както и носителите на граничния териториален диалект на Канарските острови. Този сегмент се реализира в контекста

¹ В тези териториални диалекти сегментът [æ] придобива смислоразличителна функция за инфинитивна форма на глаголите.

на съгласните /l/ (Каталония) и [ħ]² (Канарски острови): [ˈkala] *cala*; [ˈaħko] *asco*.

Полуотворени гласни

Рефонологизацията на полуотворените гласни /ɛ/ и /ɔ/³ в затворен тип сричка е променлива, която е типична за иновативните диалекти и региолекти на кастилския териториален диалект (Андалусия; Пуерто Рико), както и за някои гранични териториални диалекти (Канарски острови, Мурсия). В тези тополекти фонологичната опозиция /e/ – /ɛ/ изпълнява смислоразличителна функция за лице в глаголната парадигма ([ˈkome] *come* 3^a p. sg. – [ˈkomeɛ] *comes* 2^a p. sg.), а фонологичната опозиция /o/ – /ɔ/ – за число в номиналната парадигма: [ˈgato] *gato* (sg.) – [ˈgatoɔ] *gatos* (pl.). В региолекта на Пуерто Рико реализацията на тези сегменти е белег за образованост.

Назализирани гласни

Назализацията на гласните има фонологична стойност в иновативните териториални диалекти (Андалусия), както и в някои карибски региолекти (Куба, Доминиканска република, Пуерто Рико; Колумбия, Венесуела), централноамерикански региолекти (Северно Мексико, Ел Салвадор, Никарагуа, Коста Рика, Панама), а също и в някои региолекти на Южния конус (Уругвай, Парагвай): [ˈẽ̃ñtra] *entra* (3^a p. sg.) – [ˈẽ̃ñtrã] *entran* (3^a p. pl.)⁴. В испанския език назализираните гласни са характерни за неформалния стил на общуване. В региолекта на Уругвай е променлива, която се реализира в регионите, които са в контакт с региолектите на португалския език в Бразилия.

² Алофонна реализация на съгласната /s/ с придихание в следядрена позиция на сричката и краесловие.

³ Вж. Фиг. 1.

⁴ В тези случаи назализираната гласна изпълнява смислоразличителна функция в парадигмата на глаголите.

Лабиализирани и делабиализирани гласни

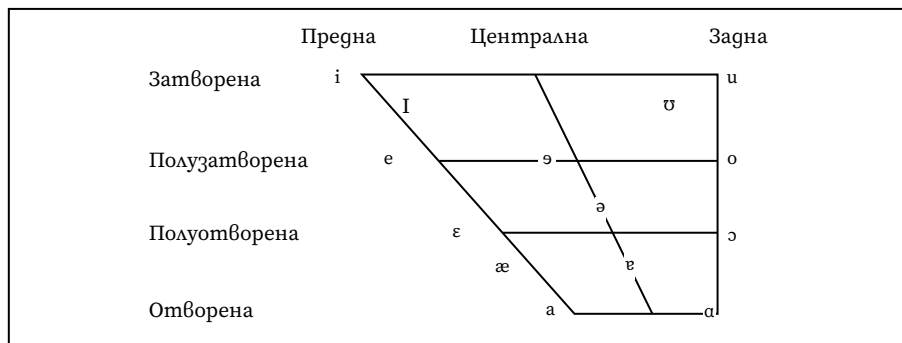
В диатопичния вариетет на съвременния испански език лабиализацията на гласните засяга основно гласната /e/, предимно в дифтонга [we]. Фонетичната транскрипция на този лабиализиран сегмент е [ø]. Характерен е както за историческите, така и за иновативните териториални диалекти (Кастилия; Андалусия), а също и за някои централноамерикански и андински региолекти (Мексико, Ел Салвадор; Еквадор, Перу, Чили). Делабиализацията на задната гласна /u/ е сегмент, който се реализира в региолекта на Парагвай при билингви, които са носители на гуарани. Фонетичната му транскрипция е [u]: [fʊøʝo] *fuego*.

Обеззвучаване и елизия на гласни

В някои региолекти обеззвучаването на гласните протича предимно в неударен тип срички и краесловие. Обеззвучените гласни фонетично се транскрибират със следните диакритични символи: [ə], [ɛ̃], [ĩ], [õ], [ũ], например [noʃɛ̃] ~ [noʃ] *noche*; [pweɲtɛ̃] ~ [pweɲt] *puente*. Реализират се в някои централноамерикански региолекти (Коста Рика, Ел Салвадор), карибски региолекти (Доминиканска република, Пуерто Рико) и андински региолекти (Еквадор; Перу). В повечето карибски региолекти елизията на гласни е белег за ниска степен на образovanост, но в региолекта на Доминиканската република се свързва с влиянието на хаитиянския региолект на френския език.

Удължаване на квантитета на гласни

Удължаването на неударените гласни в краесловие се реализира в някои исторически териториални диалекти (арагонски), докато удълженият квантитет на ударените гласни е характерен за някои карибски и централноамерикански региолекти (Доминиканска република – Ел Сибао; Мексико – Юкатан): [ˌðmbreː]; *Hombre!*; [ˌbweːno]; *Bueno!*.



Фигура 1. Диатопичен вариетет на гласните в съвременния испански език

Библиография

Алвар (1996): Alvar, M. *Manual de dialectología hispánica: El Español de España*. Barcelona: Ariel.

Ланеса (1981): Lapesa, R. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Лунку (2005): Lipski, J. *El español de América*. Madrid: Cátedra.

ИКА-ААИЕ (2011): RAE-ASALE. *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.

Самора (1967): Zamora Vicente, A. *Dialectología española*. Madrid: Gredos.

Завагул (2015): Zavadil, V. *Historia de la lengua española: Introducción a la etimología*. Praga: Universidad Carolina de Praga, Editorial Karolinum.

Буров, И. (2017). *Фонетични и фонологични универсалии при асимилационните процеси: Теория за относителната бинарност и йерархия на признаците*. София: Университетска кооперация „Романистика“.

Жечев, Г. (2015). *Аспекти на палатализацията: романски и славянски фонологични процеси*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Жобов, В. (2004). *Звуковете в българския език*. София: Сема РИИ.

Китова, М. (2017). *Езикът и религията – два различни модела на света*. Варна: LiterNet.

Косериу, Е. (1991): Coseriu, E. Sincronía, diacronía y tipología. *El hombre y su lenguaje*, Madrid: Gredos, 186-200.

Кънчев, И. (1995). *Динамичният структурализъм в съвременното езикознание*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Попов, Д. (2018). Лингвистична персонология по говора: теория, методология и практика. Превъплъщенията на гласа. *Език и литература*, 1-2, 87-102.

ЕЗИКОВОТО ЯВЛЕНИЕ ЕТИМОЛОГИЧНА ДУБЛЕТНОСТ В АНГЛИЙСКИЯ ЕЗИК. ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ПРИМЕРИ

Мартин Ненов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия разглежда въпроса за етимологичната дублетност в английския език. Разгледана е причината за появата на етимологичните дублети. Приведен е критерий за съществуването на дублетност и спрямо него са обособени четири категории дублети. Понятието етимологични дублети се свързва най-често с двойки думи, но не рядко това са поредици от три и повече лексикални единици. Проследено е навливането, развитието и употребата на някои дублетни поредици.

Ключови думи: етимологични дублети, дублетни поредици, английски език

Лексикалният състав на английския език непрекъснато се е обновявал и обогатявал през вековете чрез навливането на нови думи отвън и създаване на словоформи от съществуващи в езика корени. Той непрекъснато заема лексикални елементи от други езици и вероятно изпреварва останалите езици в това отношение. Ралф Уолдо Емерсън сравнява английския език с: „море, в което се вливат притоци от всяко място пог

небето"¹. През различните периоди от развитието си това море е поемало потоци от родните места на келти, юти, англи, сакси, гърци, римляни, скандинавци, нормани, холандци, германци, французи, испанци, индийци, индианци, африканци и много други (Брандрет, 2016). Писателят Даниел Дефо от своя страна нарича езика, на който е написал познатия на всички поколения роман „Робинзон Крузо“, *your Roman-Saxon-Danish-Norman English* („твоят римско-саксонско-датско-нормандски английски“) (Макръм, 2003).

Сред навлизащите чужди думи се срещат и такива, които дублират понятия, за които вече съществуват названия в езика. Резултатът е двойки (или повече на брой) думи с общ произход (и възможно близко значение) – това са така наречените етимологични дублети.

В своя „Малък речник на етимологични дублети в българския език“ Парашкевов (2014, с. 6) дава следното обяснение относно произхода на термина, назоваващ описаното лингвистично понятие:

„Терминът (етимологични) дублети е въведен в употреба от френския изследовател Никола Катерино още през XVII в. Разкриването на тези всъщност не само двойки, но нерядко и поредици от думи се подело относително интензивно през втората половина на XIX в., като по въпросната куриозна тема се появили публикации във вид на студии, монографии, дисертации, понякога просто списъци от думи и много рядко във вид на речници. Наред с други наименования тази специфична лексикологична категория се обозначава по аналогичен начин във френски – *doublets (étymologiques)*, на английски – *doublets*, в немски – *etymologische Dubletten*, в руски – етимологические дублети“.

Определението на термина етимологични дублети, което Парашкевов предлага, е: „Две или повече думи и имена, които

¹ Цитатът е от книгата на Джайлс Брандрет (2016) *Word Play: A cornucopia of puns, anagrams and other contortions and curiosities of the English language*.

водят началото си от една съществуваща, изчезнала или реконструирана (сиреч писмено незасвидетелствана) пралексема и/или нейни граматични форми“ (Парашкевов, 2014, с. 7). Сходно определение за въпросния термин привежда и *Merriam-Webster's Book of Word Histories*: „Дублетите са гуми в даден език, които произхождат от един и същ етимологичен източник, но имат различен облик, защото са достигнали до сегашното си състояние по различни пътища“ (Мериам-Уебстър 1991).

Най-кратко определение за етимологични дублети дава Шупли в речника си *Dictionary of Word Origins*: „Дублетите са гуми от един и същи източник, които са дошли в езика ни по различни пътища“ (Шупли, 2012, с. 401).

Според начина на навлизането си в езика етимологичните дублети могат да се обособят в следните групи:

- двете гуми произлизат от една и съща местна гума: *raid* ‘набег, нахлуване’ – *road* ‘път’;
- едната гума е местна, а другата заета. За пример могат да послужат двойките *word* (от ст. англ.) – *verb* (от лат.); *shirt* (от ст. англ.) – *skirt* (от ст. ск.);
- двете гуми са заети от един и същ чужд език, но в различни периоди от време: *warranty* (от норм. фр.) – *guarantee* (от пар. фр.); *cavalry* (от ср. фр.) – *chivalry* (от ст. фр.); *gaol* (от норм. фр.) – *jail* (от пар. фр.);
- двете гуми са заети от различни езици: *host* (от ст. фр.) – *guest* (от ст. ск.); *strange* (от ст. фр.) – *extraneous* (от лат.); *sir, sire* (от ст. фр.) – *senior* (от лат.).

Появата на етимологични дублети в даден език е резултат от заемането на гуми от други езици, но може да бъде и резултат на различната фонемна реализация на звуците при развитието на дадена гума в същия език. Така например гългият звук *ā* от староанглийския период остава непроменен в областите на север от река Хъмбър, но на юг се трансформира през XII в. в полуотворената окръглена гълга гласна [ɔ:], изговаряна както в съвременното съществително *law* (Барбър,

2012, с. 148). Въпросната фонема, назовавана средноанглийско \bar{o} (гълга, отворена гласна), в съвременния английски език се про-изнася /əʊ/, както в *home* или *boat*, докато северната реализа-ция на ст. англ. \bar{a} [a:] в средноанглийски се развива в [ɛ:] или [e:] и резултатът е съвременните форми като шотл. *haim*, гва-лектен вариант на *hate*, шотландският вариант на англий-ското *home* ‘дом’. Според Барбър (2012) речниковият състав на съвременния английски език се основава предимно на южните форми, но съществуват и случаи, при които, наред с южните, и северните разновидности са навлезли и са се установили в езика. Така например думата *raid* /reɪd/ е северен гвалектен ва-риант на *road* ‘път’. И двете думи произлизат от ст. англ. *rād*, което първоначално е означавало ‘езда, пътуване’:

road < ср.англ. *rode*, ‘езда, пътуване’ < ст. англ. *rād* ‘езда; нахлуване, нападение’ < герм. **raidō*

raid < шотл. *raid* < ср. англ. *rade*, северен вариант на *rode* < ст. англ. *rād*. Така от ст. англ. съществително *rād* се раз-вива съвременната дублетна двойка от съществител-ните *road* и *raid*. Развитието на значението *raid* ‘набег, изненадващо нападение’ е показателно за живота през Средновековието в неспокойния Британски север. Спо-ред ОТР *raid*, почти излязла от употреба през средноан-глийския период, е получила нов живот чрез романите на шотландския писател Уолтър Скот.

Друг пример за дублети, възникнали на базата на гва-лектна форма на думата, е двойката *scar* – *skerry*:

scar ‘скала в морето, която се показва над повърхността на водата’ < ср. англ. *scarre*, *skarr*, *skerre*, *sker*, < ст. ск. *sker* (откъдето произлизат нем. *Schäre*, дат. *skær*, норв. *skjær*, шв. *skär*. За сравнение шведското съставно съществи-телно *skärgården* е наименованието на архипелага от ска-листи островчета на входа към Стокхолм.

skerry [ˈskɛrɪ] е дума от шотландските гвалекти от остро-вите Шетланд и Оркни със значение ‘здрава, изолирана

морска скала или участък от скали, покрити от морето при високи води или при бурно време; риф'. То също произлиза от ст. ск. *sker*. Друг пример за дублетна гвойка, развила се от местна дума, е *whole* 'цял' и *hale* 'здрав, чистав', и гвете от ст. англ. *hāl*.

По-горе бяха разгледани примери от първата група – формиране на етимологични дублети при развитието на дума от същия език. Най-често обаче причината за формирането на дублетни гвойки е навлизането от чужд език на дума, която вече има когнат в английския език. Такива думи навлизат в английския като резултат от съприкосновението на местния език с езика на нашествениците, доплавали до британските брегове.

Представителите на втората група са например дублетите, формирали се като следствие от скандинавското нашествие, започнало през 793 г. През споменатата година е извършено първото документирано нападение на викингите над манастира на остров Линдисфарн. При следните дублетни гвойки първият елемент е местен, а вторият е зает от староскандинавския език: *rear* 'отглеждам' – *raise* 'развъждам'; предлозите *from* – *fro*, като последният понастоящем се употребява само в израза *,to and fro*'; *shirt* 'риза' – *skirt* 'пола'; *shriek* 'писък' – *scream, screech* 'пронизителен крясък'; *edge* 'наточвам, ограждам' – *egg* 'подбуждам, подкокоросвам'; *ditch* 'канавка' – *dike* 'гуга'; *shatter* 'разбивам' – *scatter* 'пръскам'; *whole* 'цял' – *hail* 'здрав', *shot* 'изстрел' – *scot* 'кралски налог'.

Нека разгледаме по-подробно последната дублетна гвойка. *Scot*, съществително, излязло от употреба, със значение 'кралски налог' е термин, съществувал в старата правна система и в израза *scot-free* (ст. англ. *scotfree*) 'освободен от кралски данък'. В късния ст. англ. се е употребявало със значение 'общински данъци и такси', а също и 'кралски данък или вноска, понякога събирани за подпомагане на местни служители'; произлиза от ст. ск. *skot* 'принос'. Основното значение на *skot*

е ‘стрелба, изстрел; изстрелян боеприпас’ (от инг. евр. корен **skeud-* ‘стрелям, хвърлям’). Ст. ск. глаголна форма *skjota* има второстепенно значение ‘прехвърлям на друг; плащам’. Свързано е със ст. англ. *sceotan* ‘плащам, допринасям’, ср. англ. *scotten* ‘поемам своя дял’. За сравнение, нидерландското съществително *schot* означава ‘изстрел’, а немското *Schoß* – ‘ганък, вноска’. Генеалогията на *scot* и *shot* е следната:

scot < ср. англ. *scot, scott* < ст. англ. *sceot, gescot* ‘макса, глоба’ < ст. ск. *skot*, < прагерм. **skutą*. (ЕЕР: *scot*). Значението на *scot* е повлияно и от ст. фр. *escot* ‘разчет, плащане’ (свр. фр. *écot* ‘дял’ < ст. фр. *escot* < франк. **skot*) и от средновековно латинското *scotum, scottum*, и двете от германски произход: *shot* < ст. англ. *sceot* ‘изстрел, стрелба, изстрелян боеприпас’, < герм. **skutą* (източник и на ст. ск. *skutr*, ст. фриз. *skete*, нем. *Schuß* ‘изстрел’), свързано със *sceotan* ‘стрелям’, от индоевр. корен **skeud-* ‘стрелям, гоня, хвърлям’ (ЕЕР: *shot*).

След скандинавските викинзи, норманите от Северна Франция също дават своя принос за обогатяването на английския език с дублетни двойки. Те могат да бъдат отнесени към третата група. Такива примери са: *warden* ‘надзирател’ – *guardian* ‘настойник’; *wallop* ‘силен удар’ – *gallop* ‘галоп’; *wile* ‘уловка, хитрина’ – *guile* ‘коварство’; *reward* ‘награда’ – *regard* ‘отношение’; *warranty* ‘писмена гаранция’ – *guarantee* ‘гаранция (поет ангажимент)’; *cavalry* ‘кавалерия’ – *chivalry* ‘средновековното рицарско съсловие с неговия религиозен, морален и социален кодекс’. Първият елемент от горепосочените двойки е наследник на дума от нормандския френски, а вторият – от парижкия или централния френски език.

Важно уточнение е, че само ранните френски заемки са с нормандски произход. По-късно, през XIII и XIV в., когато преобладава влиянието на централния френски език, от него също навлизат значителен брой нови думи.

Заемките от нормандския език обаче са много силно интегрирани в английския и включват повече обикновени

гуми от ежедневието, отколкото по-късните заемки от централния френски език. Това е така вероятно защото в много случаи те са въведени от реговия състав на войската, останал на острова след завоюването му (Барбър, 2012, с. 158). Създалата се ситуация е аналогична на тази по време на скандинавското нашествие, когато носителите на езика, оказал толкова силно влияние върху английския, са отново обикновените, регови войници, заселили се в новата за тях земя. В известен смисъл историята се повтаря, тъй като норманите, носителите на споменатата разновидност на френския език, са наследници на същите онези скандинавци, станали част от историята и езика на Британските острови в периода VIII–XII век.

Сред ранните заемки от нормандския френски са гуми като *garden* ‘градина’, *hour* ‘час’, *market* ‘пазар’, *people* ‘хора’ и *wage* ‘заплата’. Някои от гумите, заети в нормандската си форма, по-късно отново биват заети в централнофренската си форма, така че в съвременния английски език се срещат и двете форми, обикновено с различни значения. Сред тях са и дублетни двойки като *catch* ‘улавям’ – *chase* ‘преследвам’, *cattle* ‘добитък’ – *chattel* ‘движимо имущество’, *wage* ‘надница’ – *gage* ‘залог’ (Барбър, 2012, с. 158).

Дублетната двойка *warranty* – *guarantee* също е пример от третата група дублети. *Warranty* ‘гаранция, поръчителство’ е наследник на ср. англ. *warantye*, *warantie* (правен термин от средата на XIV в. за различните видове клаузи при сделки с недвижими имоти), което е от нормандскофренското *warrantie* ‘защита, отбрана, предпазване’, вариант на ст. фр. *guarantie* (съвр. френски *garantie*). *Guarantee* ‘лице, което дава гаранция’ е от по-ранната форма *garrant* ‘документ за удостоверяване правото на собственост’ (нач. на XV в.), от старофренското *garant* ‘защитник, закрилник’, развило се от прагерманското **war-* ‘предупреждавам, пазя, защитавам’, наследник на старофранкското **warjand*, **warand* ‘поръчителство’ (ЕЕР: *guarantee*).

Към четвъртата група, в която елементите на дублетната двойка са от различни езици, могат да бъдат причислени следните примери: двойката *host* (от ст. фр.) ‘домакин’ – *guest* (от ст. ск.) ‘гост’, в която първият елемент е влязъл в английски от старофренски, а вторият – от староскандинавски; двойките *strange* (от ст. фр.) ‘чужд’ – *extraneous* (от лат.) ‘неуместен или несвързан с разглежданата тема’; *sure* (от ст. фр.) – *secure* (от лат.); *chamber* (от ст. фр.) – *camera* (от лат.); *foil* ‘фолио, станиол’ – *folio* ‘прегънат на две лист’; *spectre* ‘призрак’ – *spectrum* ‘спектър’; *gender* ‘пол, род’ – *genus* ‘вид’; *choir* ‘певчески хор’ – *chorus* ‘припев; група изпълнители’ и *sir, sire* (от ст. фр.) ‘господин’ – *senior* (от лат.) ‘старши; абитуриент; студент от най-горния курс’, където първият елемент е от старофренски, а вторият от – латински. По-году е посочена генеалогията на *host – guest* и *strange – extraneous*:

- *host* < ср. англ. *hoste* < ст. фр. *oste* < лат. *hospitem*, форма за винителен падеж от *hospes* ‘домакин, също и пришлец, посетител, гост; оттам – чужденец’ < инд. евр. **ghos-ti*-‘чужденец, гост, домакин, някой, с когото човек има взаимни задължения за гостоприемство’;
- *guest* < ср. англ. *gest* < ст. ск. *gestr* (изместило или сляло се със ст. англ. *giest*) < прагерм. **gastiz* < инд. евр. **ghos-ti*- (ЕЕР: *host*);
- *strange* < ср. англ. *straunge, strange* < ст. фр. *estrange* < лат. *extrāneus* ‘който идва отвън’;
- *extraneous* < лат. *Extrāneus* (ЕЕР: *strange*).

Прави впечатление значителният брой дублетни двойки в съвременния английски език, в които участва латински елемент. Ако се направи справка в речник, който посочва първата регистрирана употреба на думите в езика, се оказва, че латинските елементи от подобни дублетни двойки се появяват след втората половина на XVI век. Причината за това според Смит (2016, с. 62) е, че през XVI и XVII в. английските писатели и учени се обръщат към класическите езици и въвеждат в употреба нови думи, като новосъздадената дума е по-скоро натурализирана

адаптация, отколкото директна заемка. Например латинското прилагателно *fragilis* е англицизирано като *fragile* ‘чуплив’, което сега съществува заедно с по-ранната форма *frail* ‘крехък, уязвим’.

Освен двойки, какъвто е най-често срещаният случай, дублетите могат да бъдат и повече на брой в група, например триплетите *corpse* [kɔ:ps] (норм. фр.) ‘труп’ – *corps* [kɔ:] (пар. фр.) ‘основно погразделение на армията в полеви условия’ или ‘група от хора, занимаващи се с определена дейност’ – *corpus* [ˈkɔ:pəs] (лат.) ‘сборник’.

Съществителното *corpse* е преминало в английски от ст. фр. *cors*, което е наследник на лат. *corpus* ‘тяло’. Изместило е местното английско съществително *likam* < ст. англ. *lic*. Допълнителното „р“ е вмъкнато в английската дума под влияние на латинския правопис (Аниънс, 1983). *Corps* е навлязло в английски от пар. фр. *corps d’armée* ‘армейски корпус’, което на свой ред е от лат. *corpus* ‘тяло; основно погразделение на армията в полеви условия; група от хора, занимаващи се с определена дейност’. Английското съществително *corpus* е директна заемка от лат. *corpus* ‘тяло’.

Други примери за триплетни са *hospital* (лат.) ‘болница’ – *hostel* (норм. фр.) ‘общешитие’ – *hotel* (фр.) ‘хотел’; *appreciate* ‘ценя’ – *appraise* ‘оценявам’ – *apprize* ‘известявам’; *astound* ‘слицвам’ – *astonish* ‘учудвам’ – *stun* ‘шокирам’; *kennel* ‘кучешка колиба’ – *channel* ‘пролив’ – *canal* ‘канал’.

Уникален случай на дублетна поредица са наследниците на латинското съществително *discus*, което на свой ред произлиза от ст. гр. *δίσκος* (*diskos*), състояща се от седем съвременни английски съществителни: *disk* ‘компютърен твърд диск’ – *disc* ‘музикален диск’ – *desk* ‘бюро’ – *dish* ‘блюдо’ – *dais* ‘повдигната платформа, постамент’ – *discus* ‘диск за хвърляне при спортни състезания’ – *diskos* ‘църковен погнос за нафора’.

В добавка към разгледаните по-горе примери, дублетите могат да бъдат и резултат от елизия – отпадане на звукове или срички, съответно от началото, средата или края на думата:

– афераза: *history* ‘история’ – *story* ‘разказ, приказка’; *defense* ‘защита’ – *fence* ‘ограда, плет’;

– синкона: *courtesy* /'kə:tsi/ ‘любезност’ – *curtsy* /'kə:tsi/ ‘реверанс’; *fantasy* ‘фантазия, въображение’ – *fancy* ‘необосновано убеждение или идея, илюзия, мечта’;

– апокона: *fanatic* ‘фанатик’ – *fan* ‘запалялко’.

Развитието на етимологичните дублети е една от причините за богатството на словника на английския език. В настоящата статия бе направен опит за класификация на етимологичните дублети на базата на тяхното формиране и поява в езика.

На първо място бе разгледана групата, в която и двата елемента на дублетната двойка са възникнали в английския език. Обособяването на две различни гуми се дължи на различния изговор в различните наречия на езика. Обикновено единият от елементите на двойката е от книжовния език, а другият – от местно наречие. Вторият елемент обикновено е с по-ниска честота на употреба поради диалектния характер на думата.

При втория вид дублети единият елемент е местен, а другият – зает. Към тази група обикновено се причисляват двойките от английска и скандинавска по произход дума. Исторически появата им е свързана с нашествието на викингите на Британските острови, а честотата на употребата на тези двойки е сравнително висока, тъй като са съставени от лексикални единици, употребявани в ежедневната реч. Разбира се, към втората група се числят и двойки, в които зетият елемент е с латински произход. Все пак делът на английската лексика с латински произход е преобладаващ.

В третата група и двата елемента са зети от един и същ чужд език, но в различни периоди от време. Тази група е съставена основно от френски заемки, но се срещат и скандинавски и латински, както се вижда от примерите. Лексиката, зета от френски преди XIII в., е с нормандски, а по-късната – с централнофренски произход.

В четвъртата група и двата елемента са от различни езици. Както е видно от приведените примери, те могат да бъдат със скандинавски, френски или латински произход.

Освен двойки дублетите могат да бъдат поредици от три или повече думи.

Съкращения

англ. = английски

дат. = датски

инд. евр. = индоевропейски

лат. = латински

нид. = нидерландски

норв. = норвежки

норм. фр. = нормански френски

пар. фр. = парижки френски

прагерм. = прагермански

ср. англ. = средноанглийски

ср. фр. = среднофренски

ст. англ. = староанглийски

ст. гр. = старогръцки

ст. фр. = старофренски

ст. фриз. = старофризийски

фр. = френски

франк. = франкски

шв. = шведски

шотл. = шотландски

Библиографски съкращения

ОТР Оксфордски тълковен речник – OED: 1989: Oxford English Dictionary, Oxford University Press, 1989.

ЕЕР Електронен етимологичен речник – Online Etymology Dictionary. <https://www.etymonline.com>

Библиография

Аниънс (1983): Onions, C.T. (Ed), G. Friedrichsen (Asst), R. Burchfield (Asst). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford University Press.

Барбър (2012): Barber, C. *The English Language: A Historical Introduction*. Cambridge University Press.

Брандрет (2016): Brandreth, G. *Word Play: A cornucopia of puns, anagrams and other contortions and curiosities of the English language*. London: Hodder & Stoughton Ltd.

Макръм (2003): McCrum, R. *The Story of English: Revised Edition*. New York: Penguin Books.

Меруам-Уебстър (1991): *Merriam-Webster's Book of Word Histories*. Merriam-Webster, Inc.

Парашкевов, Б. (2014). *Малък речник на етимологични дублети в българския език*. В. Търново: Слово.

Смун (2016): Smith, P. *Greek and Latin Roots: Part I – Latin*. University of Victoria, BC campus.

Шупли (2012): Shipley, J. *Dictionary Of Word Origins*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

МЕТАДИСКУРС VS. МЕТАТЕКСТ

Донка Мангачева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Разработката предлага обзор на обхвата и употребата на две широко разпространени в съвременната лингвистика понятия – метадискурс и метатекст. Отчитат се паралелното или избирателното използване на термините като (полу)дублети в различни научни традиции, както и „еластичността“ на смисловите им обеми, респ. частичната дифузия и спорадичните разминавания в приписваното им съдържание. В изложената позиция по темата се изяснява йерархичната обвързаност между дискурс и текст и се извежда контраст между динамичния, акционално-резултативен характер на дискурса и статичната природа, автономната същност и виртуалното битие на текста. Застъпва се убеждението, че дискурсът е висшестоящо по ранг, интегрално двупланово речево явление (конкретно комуникативно събитие със словесен израз, неотделим от контекста на пораждането му), един от чиито компоненти е текстът (застинала форма, опаковка на въпросното събитие). На тази основа се очертават периметрите на очевидните деривати метадискурс и метатекст, препращащи съответно към комплексен речево-комуникативен, ситуативно-прагматичен и процесуално-резултативен феномен с текстуален облик или към специфичен по своята поява, реализация и ефект продукт на вербалната активност.

Ключови думи: метадискурс, метатекст, дискурс, текст

Пролиферацията на *метатермините* в лингвистиката

Първоначално въведени в математиката и логиката, понятия, образувани със съставката *мета-* (от гр. *metá* – ‘зад, след, извън, между, чрез’), се срещат в много области на познанието и служат за изследването или описанието на гадени системи (Федотова, 2012). В лингвистиката, въпреки продължителното им обращение, *метатермините* са предмет на дискусии и нерядко – прицел на възражения. Особеното в случая е, че за разлика от други науки езикознанието не притежава същинско *метаравнище*, т.е. обособена и установена формална система за описание на обекта/предмета на проучване – самия естествен език и речевите явления (Харис, 1991). Затова и някои специалисти подлагат на съмнение по принцип основанията за използване на *мета*понятия при анализа на словесната употреба и изобщо се възпротивяват на тяхното тиражиране (Мауранен, 1993, с. 145; Синклер, 2005). Въпреки подобни опити (впрочем неподкрепени с много силни доводи) споменатите обозначения имат твърде голяма гражданственост и противопоставянето на тяхната употреба към днешната би клонило към някакъв научен „аутизъм“. Реалният проблем е друг – самото „наоряване“ на *метатермини*, тяхната чувствителна еластичност, спорадично отграничаване или частична дифузия, изразяващи се съответно в „прекрояване“ (разслояване, разширяване, свиване...) на изходната им семантика или селективна употреба в определен смисъл, с разминаване или застъпване на зони в приписваното им съдържание. Пример за тази тенденция е сегашната заплетена мрежа от алтернативни названия: *метадискурс*, *метатекст*, *метареч*, *метакомуникация*, *метаразговор*¹ и др. – всичките внедрени с цел да се обхванат колкото се може по-добре все по-конкретни аспекти на речевата действителност, но нерядко предизвикващи лутания и дефекти в „полевата“ работа.

¹ Първите две се срещат предимно в теоретико-приложни изследвания върху писмената реч, а последните две – в проучвания върху устното слово и разработки в полето на комуникацията (Шифрин, 1980; Кларк, 1996, с. 241-242).

Положението е обяснимо с нарасналия в края на XX в. интерес към метаявленията в езиковото пространство от страна на различни направления и школи, който води до главоломна еволюция на лингвистичния метаезик. Смяната на приоритета в изследванията върху езика и речевите факти влече нуждата от отразяване на актуалните възгледи за тях, а в подобни случаи се наблюдава „стихийно“ развитие на концептуалния апарат, раздвоено между стремежа към приемственост, съхраняване на постигнатата вещина и потребността от запечатване, укрепване на нарастващото знание (Немика, 2010). Сред страничните ефекти на този процес са изобилието от нови понятия, амплитудата и модулациите в тълкуването на други, вече известни понятия (вследствие на постъпателната им реонтологизация, на фрагментирането и/или обогатяването на отнасяната към тях проблематика), както и съвместното съществуване на различни научни „метадиалекти“, респ. напливът от терминологични (полу)дублети.

В такава светлина може да се разглежда паралелната, не винаги последователна и непротиворечива употреба на обозначенията *метадискурс* и *метатекст*, предпочитани съответно в англоезичната традиция (Ванг Копл, 1985, 1988; Крисмор, 1983; Крисмор, Марканен & Стефенсен, 1993; Хайлгънд, 2005; Хайлгънд & Це, 2004; Едел, 2006, 2010; Мауранен, 2010 и др.) или в рускоезичната лингвистика (Вежбицка, 1978; Ляпон, 1986; Шаймиев, 1996; Перфилева, 2006 и др.). На този фон обосноваването и очертаването на понятийния фонд и терминологичния ресурс за всяко по-късно проучване налагат едва ли не хронографично пресмисляне на наличностите под вечния риск от „смесване на различни митологии“². Материята е тясно специализирана и поради това – сравнително слабо засягана в българските филологически среди, но заслужава внимание именно с полемичния си

² Препратката е към прочутата мисъл: „Откакто Шлиман е открил Троя, сме насърчавани да вярваме в собствената си митология; и понастоящем рискът, поне в лингвистиката, е не толкова от погрешно разделение между мит и истина, колкото от смесване на различни митологии“ (Халидей, 2003, с. 52). Всички цитати от чуждоезикови източници в текста са преведени от мен – Д.М.

характер и отворените въпроси от теоретико-приложно естество. В опит да се внесе яснота по темата нататък ще бъде представен кратък обзор на сферите на „живот“ и зарядите на двата гореспоменати термина – *метадискурс* и *метатекст*, с идеята те да бъдат диференцирани по-отчетливо. Така може да се осигури полезна отправна точка за изследвания върху някои особени аспекти на езиковото пространство, свързани с експонирането на определени действия по пораждање и структуриране на речемисловното произведение и канализиране на неговата интерпретация в рамките на междуличностната интеракция, в частност: вътрешния реч в словесния поток, многопосочното въздействие върху адресата и механизмите за осъществяване на координацията в общуването.

Терминът *метадискурс*

Метадискурс е своеобразен хипероним за сравнително широк кръг от явления в речевата практика, най-често характеризирани семпло и сбито като *дискурс относно дискурса* (discourse about discourse) (Ванг Копл, 1985; Мауранен, 2007) и идентифицирани като изрични коментари върху текущия текст (Егел, 2006, с. 2). Терминът има сравнително кратка история – възникнал в средата на ХХ в. (Харис, 1959), той навлиза убедително в изследванията върху речевото поведение и организацията на текста едва няколко десетилетия по-късно. За сметка на забавянето обаче указваният посредством него феномен получава трайно, специално място в ползрението на анализа на дискурса, приложната лингвистика, комуникологията, прагматиката, реториката и т.н. Рязкото покачване на научния интерес към неопознатата категория *метадискурс* през 80-те години на ХХ в. компенсират предишното снизходително отношение на езиковедите. Дотогава всичко, което се окачествява като изрична авторова намеса в текста (напр. разяснение за смисъла и указание за интерпретацията), бива окачествявано като излишество и празнодумство (Уилямс,

1990, с. 53-54, 125-130). Това общо „подценяване“ на метадискурса произтича от кардиналното възвеличаване на т.нар. *референциална, идеационна или пропозиционална* страна на текста, в която той не се вписва (Ванг Копл, 1988). С времето обаче се избистря идеята, че метадискурсивните средства имат изключителен, едва ли не незаменим принос за разбирането и тълкуването на дискурса (Крисмор, 1989, с. 64). Независимо от вдъхновението на учените (или пък именно заради него) рядко се открива единомислие по отношение на същината, границите и ролята на самата категория. Терминът се оказва „разтеглив“ според обсега на покриваната от него реалност. Факт е, че при целия съществуващ набор от лаконични или уноска-зателни дефиниции³, според самите учени, посветили вниманието си на метадискурса, представата за него продължава да бъде „мъглява“ (Хайлънд, 2005, с. 16), „недостатъчно теоретизирана и емпирично смътна“ (Хайлънд & Це, 2004, с. 156), което и събужда откровени опасения: „Ние си даваме сметка, че метадискурсът е малко чепато поле за изследване...“ (Крисмор, Марканен & Стефенсен, 1993, с. 54).

Терминът метатекст

Същото важи в голяма степен и за термина *метатекст* – при все огромната му популярност в общофилологически план той не се радва на еднозначност. Специално в езиковедската литература той има две основни тълкования. В първия случай разбирането за метатекст следва плътно опорната представа на Н. Енквист (1997) – създателя на термина, за „порции от текста, чиято задача е не да дават информация за самия предмет на обсъждане, а по-скоро да пояснят структурата на текста“. Оттам метатекстът се приема за специфично явление

³ Понастоящем има госта, обикновено твърде общи означения за езиковите явления, припознавани като *метадискурс*, а именно: *писане относно писането* (Уилямс, 1990, с. 40), *дискурс относно дискурса* или *комуникация относно комуникацията* (Крисмор, 1984; Ванг Копл, 1985; Мауранен, 2007), *текст относно текста* (Мауранен, 2010) или *разговор относно разговора* (Крейг, 2008).

със свързваща, текстоорганизираща функция (Николаева, 1987; Шаймиев, 1996, 2012). Във втория случай метатекстът се разглежда като текстов компонент, ориентиран изрично към езиковия код, т.е. обект на коментар са подборът и ролята на отделни думи или изрази в речевия поток (Ляпон, 1986, с. 54; Ведрева, 2005). Общо и за двете русла е виждането, че метатекстът разкрива необятна перспектива на текста, тъй като е показателен за рефлексията на говорещия върху собственото му речево поведение и спомага за активното взаимодействие с адресата. Накратко, метатекстът се разглежда като словесна реализация на определена, целенасочена ментална и комуникативна дейност, която свидетелства за нескончаемия скрит диалог между говорещия и самия изказ и/или подпомага реалния открит диалог със събеседника.

На фона на гореизложеното, ако предстои нелеката задача за избор между термините *метадикурс* и *метатекст*, е уместно да се направи съпоставка между първичните понятия *дикурс* и *текст* и равностепенна за техния обхват и употреба. Това би било обективна основа и полезна стъпка с оглед по-прецизното маркиране на периметрите на явните дераивати *метадикурс* и *метатекст*.

Дикурс vs. текст

Дикурсът е една от основополагащите категории в съвременната хуманитаристика – изначално прозрачно понятие, взето „на въоръжение“ доста бързо, дори понякога безкритично в различни научни отрасли, а после трактувано предельно широко, докато се развие необратимо (Балабин, 2008)⁴.

⁴ Във Франция например през 50-те години на XX в. *дикурс* означава *публично изказване, разсъждение*. През 60-те, вече наложен и изключително моден термин, той започва да измества понятия като *текст*, *стилистично обогатена реч*, *речев жанр* и др. През 70-те години анализът на дискурса вече има статус на глобално теоретико-приложно направление, припознато от лингвисти, философи, социолози, психоаналитици, идеолози и др. (Автономова, 2008, с. 380). По повод употребата и интерпретацията на понятието, както и вижданията на различни научни школи относно природата и границите на обозначаваното с него явление вж. още Макаров (2003, с. 83-99), Грицанов (2007) и др.

Затова днес названието *дискурс* не отпраща към единно, общоприето съдържание – в лавинообразната си употреба то се е превърнало в „чадърен“ термин, „който може да означава всичко на света...“ (Автономова, 2008, с. 379). Въвеждането му в лингвистиката се отгава на разширяването на бинарната Сосюрова опозиция *език – реч* с междинен елемент – проводник между абстрактната езикова система и живото слово, или протежение за реализация на езиковия код в конкретни смислови комбинации (Бюисанс, 1943⁵). Необходимостта от подобно звено се свързва със смяната на научната парадигма в реч области на познанието през втората половина на XX в., постепенното изтласкване на системния подход и настъпателното утвърждаване на по-нови и интердисциплинарни изследвания върху функционирането на езика и неговата роля в социалната практика. Интересът се измества трайно – от езика, схващан като семиотична система с обективни признаци, структури и връзки, към същността на речевата активност и сложното ѝ отношение към (пре)създаването на обективната действителност, към релевантните процесуално-комуникативни аспекти на словесната изява, към самото разгръщане на речта и изкрystalизирането на речевото събитие, към еманациите на личностната вселена и ролята на общуването при моделирането и поддържането на социалния реч (Кожемякин & Кротков, 2008). Свърхфразовите единства с потенциално неограничен обем (т.е. дискурсът) започват да се разглеждат не само като достоен, но и като единствен „очевидно реален лингвистичен обект“ (Кибрик, 2009, с. 3). „Жизнеността“ на термина *дискурс* обаче е съпроводена и от „мултиплициране“ на определенията за явлението, включително на територията на езикознанието, което рефлектира и върху интерпретациите на производното понятие *метадискурс*.

⁵ Приписвано е и на З. Харис, който е сред първите, заговорили за *анализ на дискурса* (Темнова, 2004).

Тук ще бъде засегнато по-обстойно едното от традиционните тълкования на понятието *дискурс* в лингвистиката⁶ – това, което има по-пряко отношение към вторичното *метадискурс*, поне ако се съди по проучванията върху въпросното явление. Дискурсът представлява „конкретно комуникативно събитие, фиксируемо в писмени текстове и устната реч, осъществяващо се в определено когнитивно и типологично обусловено комуникативно пространство“, или, за по-късо, „текст плюс околотекстовия му фон“ (Чернявская, 2009, с. 143)⁷. Това разбиране почива на станалата вече класическа дефиниция за дискурса като „реч, потопена в живота“, т.е. „текст, взет в събитуен аспект“ (Арутюнова, 1998). Разглеждан в подобна светлина, дискурсът е „спойка“ от чисто езикови значения и разнородно неезиково съдържание и е сраснат с контекста, в който е породен, а интерпретацията му е винаги подвластна на комуникативното обкръжение (Ван Дейк, 2010, с. 116-117).

Разсъжденията в тази посока отвеждат неизбежно до отношението между *текст* и *дискурс* – не тъждествени, но не и напълно противоположни понятия, изконно „скачени“ поради онтологичната слятост на техните обекти. Основният критерий за тяхното разграничаване е дейностният аспект, който позволява да се открият съответно динамичният, акционално-резултативен характер на дискурса и статичната формално-структурна завършеност на текста (Уйдоусън, 1979, с. 71; Чернявская, 2006, с. 75, 147). В по-големи детайли, дискурсът се отличава с актуалност и събитийност

⁶ В другата по-известна концептуална линия под *дискурс* се разбира „съвкупност от тематично съотнесени текстове“, „макрознак“ (Чернявская, 2009, с. 135, 143), или „дискурсивно пространство“, т.е. среда за осъществяване и функциониране на множество реални или възможни речевни произведения с инвариантни общи признаци (Плотникова, 2011). Става дума за „тип дискурс“, нагстроечен спрямо ситуацията на общуване и отъждествим с *жанр*, за модел за пораждане на текстове и техен обединителен принцип на фона на определена социална практика (Белская, 2009; Карамова, 2013).

⁷ И успоредно, в англоезичната литература дискурсът е „текст плюс ситуация“, а текстът – „дискурс минус ситуация“ (Юстман & Виртанен, 1995).

(съотносимост с момента и реалността), невъзпроизводимост, континуалност и провизорност (податливост на уточнения, допълнения, опровержения и т.н.), докато текстът има виртуално битие като генератор на смисли⁸ и автономна същност (може да бъде копиран до пълно обезличаване, фрагментиран до неузнаваемост, извън контрола на своя автор) (Хаберланд, 1999; Темнова, 2004; Кожемякин & Кротков, 2008).

В по-общ план обаче фините разделителни линии не възпрепятстват инклузивната свързаност на двете понятия. Дискурсът често бива тълкуван като максимална единица на текста (промеждутъчна величина между текста и речта, общуването), т.е. като обединяващо (родово) спрямо частно (видово) понятие (по смисъла на Богданов, 1993, с. 5-6). Тезата за такъв порядък почива на виждането, че дискурсът категорично предшества текста във филогенезата (Димарский, 1999, с. 37-41) и е висшестоящо по ранг, интегрално двупланово речево явление. Той обхваща (пре)създаването на действителността в рамките на конкретен комуникативен епизод с помощта на речта – едновременно процес на ниво между-субектна интеракция и продукт, негова текстуална обвивка (Арутюнова, 1998; Макаров, 2003). Вярно е, че дискурсът е преди всичко текст (без него той не съществува), но прагматизиран текст, задължително белязан от извънезиковите условия, които предопределят неговия генезис, функциониране и проумяване (Кожемякин & Кротков, 2008; Димитрова, 2009, с. 147). А текстът е единствено съставен, изразен компонент на дискурса – някакъв „сух остатък“ от общуването, застинал извлек от живата реч (Чернявская, 2009, с. 175). Той онаглежда резултата от речемисловната активност и възплъщава творческо-интерпретативното ѝ начало. Въз основа на този

⁸ По този повод са правени и образни аналогии. Например за езиковия код може да се мисли като за вирус, който се активира при съприкосновение с живия носител – една идея може да просъществува латентно безкрайно дълго, запечатана в книга на лавицата, докато не срещне читател и не го увлече, т.е. „зарази“ (Шанс, 1971, с. 22-23).

контур се гредят хипотези относно изходния (за съжаление, не напълно наблюдаем и проследим) дискурсивен процес. С други думи, реализацията на дискурса, като същностна, видима част от него, е предпоставка за самото му идентифициране и описание, не лимит в изпитването на мимолетната му и внушителна дълбочина.

Метадискурс или метатекст?

Решението на дилемата между *метадискурс* и *метатекст* опира до природата на свързваните с тях обекти и може да бъде улеснено с предложеното тук тълкуване на термините, което следва очертавания вече смислов обем на първичното понятие *дискурс* (конкретно комуникативно събитие със словесен израз, неотделен от контекста на пораждането му) и логиката на отношението му към сродното, пак първично понятие *текст* (форма, опаковка на въпросното събитие). *Метадискурс* препраща към комплексен речево-комуникативен, процесуално-резултативен феномен с текстуален облик, без да поставя специален фокус върху плана на изразяването. За сравнение, *метатекст* е доста по-свист термин, свежда вниманието изключително до продукта на вербалната активност и предгрешава изучаването му като поява, материализация и ефект.

Подобно на своите първообрази *дискурс* и *текст*, *метадискурс* и *метатекст* също може да се разглеждат в инклузия. По своята обвързаност с т.нар. основна информация в текста, т.е. с предмета на обсъждане, *метадискурсът* е и *метатекст*, но не само *метатекст* – той е „отлят“ във вид на текст, който е прикрепен към друг текст, но по предназначение е проводник на определен контекст, ориентиран към друг текст с кодиран контекст. За евентуално ситуиране на това обхванато понятие спрямо други базови, споменати в това изложение концепти, може да се има предвид следното. Структурно погледнато, *метадискурсът* е част от текста, а съдържателно

и функционално, благодарение на своя „ситуативно-прагматичен пълнеж“, „извежда“ текста до равнището на дискурса (Шаймиев, 2012). Той задължително внася в текста елементи на контекста, релевантни към момента на речепроизводството, и допълва интерпретативната рамка на същия този текст със сведения за непосредствената вербална дейност, довела до неговото конституиране, за композиционните параметри на словесния продукт и оценъчната перспектива на говорещия по отношение на конкретна форма и съдържание, начин на изразяване и подбор на езикови единици и т.н. И накрая, метадискурсът, в качеството си на дискурс, представлява специфична по своя референциален план и индексалност съвкупност от речеви фрагменти и следва да бъде осмислян като процес и продукт, да бъде разпознаван и „отсяван“ на базата на текстуалната материя, да бъде разглеждан задължително във връзка с останалата дискурсивна протяжност, да бъде анализиран на базата на езиковата му реализация и описван в светлината на образуването, вътрешната организация и двустранната интерпретация на преходната речемисловна цялост.

Библиография

Автономова, Н. С. (2008): *Познание и перевод. Опыт философии языка*. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН).

Арутюнова, Н. Д. (1998): Дискурс. *Большой энциклопедический словарь Языкознание*, В. Н. Ярцева (Гл. ред.), 136-137. Москва: Большая Российская Энциклопедия.

Балабин, В. В. (2008): *Метатекстуальность и интертекстуальность в исследовании дискурса*. *Вестник МГИМО – Университета*. Серия: Филология, 2, 77-82.

Бельская, Т. И. (2009): *Еще раз об определении дискурса*. *Альманах современной науки и образования*, 8(27), ч. 2, 20-23.

Богданов, В. В. (1993): *Текст и текстовое общение*. Санкт Петербург: РИО СПбГУ.

Бюссанс (1943): Buysens, E. *Les Langages et le discours: essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la sémiologie*. Bruxelles: Office de publicité.

Ван Дејк (2010): Van Dijk, T. A. *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ванг Копл (1985): Vande Kopple, W. J. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.

Ванг Копл (1988): Vande Kopple, W. J. Metadiscourse and the Recall of Modality Markers. *Visible Language*, XXII, 233-272.

Вежбиуца, А. (1978): Метамекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8: Лингвистика текста*, 402 – 421. Москва: Прогресс.

Вепрева, И. Т. (2005): *Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху*. Москва: Олма-Пресс.

Грицанов, А. А. (2007): Дискурс. Дискурсивность. А. А. Грицанов (Гл. ред. и сост.), *Новейший философский словарь. Постмодернизм*, 148-153. Минск: Современный литератор.

Дымарский, М. Я. (1999): *Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.)*. Санкт Петербург: Изд-во СПбГУ.

Димитрова, Ст. (2009). *Лингвистична прагматика*. София: Велес.

Егел (2006): Ädel, A. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.

Егел (2010): Ädel, A. Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 69-97.

Енквист (1997): Enkvist, N. E. Why we need contrastive rhetoric. *Alternation*, 4(1), 188-206.

Карамова, А. А. (2013): Текст и дискурс: соотношение понятий. *Вестник ЮУрГУ: Серия «Лингвистика»*, 10(2), 19-23.

Кибрук, А. А. (2009): Модус, жанр и параметры классификации дискурсов. *Вопросы языкознания*, 2, 3-21.

Кларк (1996): Clark, H. H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Кожемякин, Е. А., & Кротков, Е. А. (2008): Методологические проблемы изучения дискурсных практик. *Труды Института системного анализа РАН*, 37, 151-173.

Крейг (2008): Craig, R. T. Meta-discourse. *The international encyclopedia of communication* (Vol. 1), W. Donsbach (Ed.), 3107 – 3109. Malden, MA: Blackwell.

Крусмор (1983): Crismore, A. *Metadiscourse: What it is and how it is used in school and non-school social science texts (Technical Report № 273)*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.

Крусмор (1984): Crismore, A. The rhetoric of textbooks: Metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 279-296.

Крусмор (1989): Crismore, A. *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act* (Education Series, Vol. 17). New York, NY: Peter Lang.

Крусмор, Марканен & Стеффенсен (1993): Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. S. Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 39-71.

Ляпон, М. В. (1986): *Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений*. Москва: Наука.

Макаров, М. А. (2003): *Основы теории дискурса*. Москва: ИТ-ДГК «Гнозис».

Мауранен (1993): Mauranen, A. *Cultural differences in academic rhetoric: A Textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Мауранен (2007): Mauranen, A. Discourse reflexivity and international speakers – How is it used in English as a lingua franca? *Jezik in slovstvo*, 52(3-4), 1-19.

Мауранен (2010): Mauranen, A. Discourse Reflexivity – A Discourse Universal? The Case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13-40.

Немыка, А. А. (2010): Функционально-когнитивная специфика современного лингвистического метакурса. *Русистика*, 3 (2010), 46-51.

Николаева, Т. М. (1987): Метатекст и его функции в тексте (на материале Мариинского Евангелия). Във Т. В. Цивьян (отв. ред.), *Исследования по структуре текста*, 133-147. Москва: Наука.

Перфильева, Н. П. (2006): *Метатекст в аспекте текстовых категорий*. Новосибирск: НГПУ (Немо Пресс).

Плотникова, С. Н. (2011): Пространственная модель дискурса. *Функциональная лингвистика: сб. науч. работ*, 2(2), 123-125. Симферополь: [б. и.].

Синклер (2005): Sinclair, J. McH. Language as a string of beads: Discourse and the M-word. *Strategies in Academic Discourse [Studies in Corpus Linguistics 19]*. E. Tognini-Bonelli & G. Dell Lungo Camiciotti (Eds.), 163-168. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Темнова, Е. В. (2004): Современные подходы к изучению дискурса. *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Выпуск 26*. В. В. Красных, А. И. Изотов (Отв. ред.), 24-32. Москва: МАКС Пресс.

Удоуосън (1979): Widdowson, H. G. *Explorations in Applied Linguistics, Vol. 1*. Oxford: Oxford University Press.

Уилямс (1990): Williams, J. M. *Style: Toward Clarity and Grace*. Chicago: University of Chicago Press.

Феготова, О. С. (2012): Понятие метадискурса в современной лингвистике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 6(17), 203-207.

Хаберланг (1999): Haberland, H. Text, discourse, discours: The latest report from the Terminology Vice Squad. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 911-918.

Хайлънг & Це (2004): Hyland, K., & Tse, P. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.

Хайлънг (2005): Hyland, K. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.

Халудеѝ (2003): Halliday, M. A. K. Grammar, society and the noun. *On Language and Linguistics: Volume 3 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, Chapter 2. J. Webster (Ed.), 50-73. London & New York: Continuum.

Харус (1959): Harris, Z. S. Computable syntactic analysis.

Transformations and Discourse Analysis Project (TDAP), 15. Philadelphia: Department of Linguistics, University of Pennsylvania.

Харус (1991): Harris, Z. *A Theory of Language and Information: A Mathematical Approach*. Oxford: Clarendon Press.

Чернявская, В. Е. (2006): *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта/Наука.

Чернявская, В. Е. (2009): *Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*. Москва: КД «Либроком».

Шаймиев, В. А. (1996): Метатекст и некоторые его признаки. *Лингвистический семинар. Язык как многомерное явление: сб. ст.* С. Г. Ильенко (ред.), 79-84. Санкт Петербург/Бирск: РГТТУ.

Шаймиев, В. А. (2012): Так метатекст или метадискурс? *Вестник Башкирского университета*, 17(1: Спец. вып. I), 563-565.

Шанс (1971): Shands, H. C. *The War With Words: Structure and Transcendence*. The Hague: Mouton.

Шуфрин (1980): Schiffrin, D. Meta-talk: Organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry*, 50, 199-236.

Юстман & Вурманен (1995): Östman, J. & Virtanen, T. Discourse analysis. *Handbook of Pragmatics*. J. Verschueren, J.-O. Östman, & J. Blommaert (Eds.), 239-253. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

ON SOME DISTINCT FEATURES OF CANADIAN ENGLISH

Diana Yankova
New Bulgarian University

Abstract. *The boundary between a language and a dialect has always been fuzzy and the criteria are not always clear cut: hence Catalan is a dialect, while Kurdish is considered a language in its own right. As the third most commonly spoken language in the world, English demonstrates many varieties, some incontestable and accepted whilst others are not looked upon as separate varieties of English but are identified as integrated within more established ones. The purpose of this paper is to argue that Canadian English (CE) is a separate variety with idiosyncratic features and to highlight some of these distinct features on the level of speech, grammar, lexis, orthography, etc. compared predominantly to the two main varieties that are the most powerful in shaping Canadian English – British and American.*

Keywords: *Canadian English, language variety, linguistic features, dialect*

Is Canadian English a dialect, is it a hybrid of British and American English, or is it a distinct variety? This issue has been the object of many discussions, studies, articles and has so far received no unequivocal answer. Canadians speak a variety of English that has British (BE) and American English (AE) as its ancestors. Historically, there have been several major influences that have helped shape

Canadian English. The characteristic features and peculiarities of British, American, French-Canadian, and Aboriginal People's languages have all had an impact on the evolution of Canadian English and this paper will highlight some of these specific influences.

In order to accomplish this, one needs to delve into the historical development of Canadian English. The founding colonies of English Canada were of English, Scottish and Irish origin that stayed loyal to the British Crown, unlike the thirteen American colonies which rebelled and seceded from Britain. At that point, Canada intentionally preserved several British institutions, including British English. Canada's first Prime Minister, Sir John A. Macdonald was a proponent of the idea that Canadian English should be consistent with the English used throughout the British Empire. To this day, Canada has retained close historical, political, and cultural ties with Great Britain. What is more, adhering to British orthography, vocabulary and grammar is a way for Canada to differentiate itself from the USA and claim a separate identity. Upper Canada (present-day Ontario) was predominantly settled after the American Revolution, both with Europeans who continued to arrive, but mostly with migrating Loyalists who fled the USA. The basis of early Canadian English was largely formed by the Loyalists who reached Ontario from Pennsylvania and Virginia in the 1780s.

The desire for CE to diverge from AE had its political roots, but was also a result of the geographical distance and separation from the USA at the time. An exceptionally interesting fact is the homogeneity of English in Upper Canada, which was already evident by the 1860s, as noted by the historian W. Canniff. This homogeneity of Upper Canadian speech supplies an explanation as to why modern CE is so uniform across the whole country.

Canadians, therefore, at that early stage identified themselves with British nationals and idolised the mother country. As a result, CE emulated BE as much as possible. Gradually, with time, the view of CE developed into the opposite extreme: it started to be regarded as nothing else but American English. Additionally, in an effort of the French Canadians to assert their cultural and linguistic rights, they

depicted the Anglophone majority as confident and linguistically powerful, which naturally did not encourage the Anglo-Canadians to seriously explore the variety they spoke. At that period, from across the pond, Britons regarded AE as rude and illiterate, and any similarities between CE and AE were derided.

However, the North American identity and language could not but leave its imprint on CE. Especially since the introduction of free trade in 1992, linguists have noted that the preferred variant is the American one. There is another tendency towards standardization of a continental North American variety of English with a set of common norms in Canada, Texas, New England, and the Midwest (Chambers 2000). The cause of these supranational changes is owing to geographic, social and occupational mobility, in general – global convergence. Some scholars have voiced opinions that the few idiosyncratic traits of CE are disappearing under the domination of AE. Clarke (1993) and Chambers (1998) emphasize the loss of certain lexemes and certain phonological characteristics which are seen as a sign of the imminent convergence of CE and AE. In general, there is a recent tendency to ‘americanize’, demonstrating a growing identification with Americans.

It is interesting to note that the current status of Canadian English is on the spectrum between being despised and revered, and Boberg (2008, p. 152) describes it as being “inferior, perhaps, to the “best” British English but certainly superior to most, if not all, varieties of American English and very close to an imagined global standard”. Therefore, there does not appear to be a negative standing of the language, but on the whole, most anglophone Canadians who are native speakers feel content with how they speak, expressing the view that although CE may be considered more mediocre than the highest standards of spoken BE, it is undoubtedly superior to most varieties of AE.

Characteristic Features of Canadian English

Phonetics and phonology. One very interesting and unusual characteristic feature of Canadian English pronunciation is its fabled homogeneity, which has made urban middle-class English accents

indistinguishable *a mari usque ad mare*. As Chamber notes (1986, p. 12) “Probably no other country has a standard accent that is so geographically widespread and so socially ubiquitous”. Nonetheless, there are certain features that distinguish CE speech from other varieties, and the primary source of these variations is the competing influence of British and American English.

The phonetic variations in CE are discerned predominantly in the vowel system. One of the most conspicuous characteristics is the pattern called ‘Canadian Raising’ which describes a phenomenon where the diphthongs [ay] and [aw] are replaced by [ʌy] and [ʌw] respectively, with their nucleus vowel raised and centralized. Examples of a raised [ʌy] are *writer, viper, type, knife*; examples of raised [ʌw] are *stout, couch, doubt, mouth, spouse*. The raising is obligatory before voiceless consonants. This pattern is considered to be a fossil of the 15th-16th century Great Vowel Shift. As to yod-dropping, the BE variant is preferred in some words: *Tuesday, news, dew*, while *student* and *due* are pronounced the American way.

Another characteristic feature of the Canadian vowel system is the retention of [o] in pre-rhotic position as different from American English, which substitutes [a] for [o] before intervocalic [r], e.g., in *sorry, borrow, tomorrow, sorrow*. The distinction between [æ] and [ɛ] in the same position has been completely lost, giving rise to homophonic pronunciation of pairs like *marry-merry*.

Foreign loan words with low vowels, such as *pasta, drama, taco, Iraq* are pronounced with an [æ] sound, while in American English it is an [a] sound.

In CE the short [a] in words such as *bat* is pronounced further back than in AE. Another tendency is to monophthongize in words such as *bait* [be:t] and *boat* [bo:t]. *Cot* and *caught* tend to have the same pronunciation, [kAt], a phenomenon also observed in western Pennsylvania, which attests to the Loyalist influence on CE.

In general, it appears that CE is becoming more American, an observation confirmed by a number of studies. Nylvek (1992), for example, collected data on the pronunciation of the following ten words:

lever, lieutenant, missile, schedule, semi-, the letter *z*, *new, student* and *route*. Her study demonstrated that teenagers have a strong tendency to use the American variants and that the British pronunciation of *schedule, either, lieutenant, missile* and the British diphthong [ju] are expected to be completely lost in the not too distant future.

Vocabulary. There are a number of words that are peculiar to Canada. Lexical Canadianisms can be subdivided into four main groups: archaisms, neologisms, words with extended meaning, and borrowings. We will briefly discuss them in turn.

a. Archaisms. There are certain words which have fallen out of use in BE or AE but have been preserved in CE. One such example is *chesterfield*, which once used to denote a *sofa* in BE, but this usage is now obsolete. In CE it still retains that original meaning and is considered a Canadianism, since Canadians use it to refer to a sofa while the Americans and the British do not.

b. Neologisms or creation of new words. A number of Canadianisms were coined out of necessity: when faced with new realities for which they had no words, the settlers created new words to describe objects, features, and institutions that were unknown to Europeans or were manifestly different. They are words that describe new landscapes: *chutes* of rivers, *muskeg* of the hinterland, *buttes* of the prairies, *bluffs* of trees; new trees and plants: *Manitoba maple, cat spruce, soapallie*; birds: *fool hen, whiskey jack, siwash duck*; fish: *inconnu, tuladi, kokanee*; animals: *caribou, siffleur, pecan*.

Other examples of lexical Canadianisms include *loonie* (Canada's one-dollar coin), *toonie* (two-dollar coin), *garburator* (garbage disposal unit), *toque* (a type of winter hat), *parkade* (parking garage).

Several patterns for coining new words out of existing ones emerge:

– blending: *splake* (speckled trout and lake trout), *muspike* (muskellunge and pike);

– compounding: *prairie crocus, beverage room*.

– compression: *Mountie* – an abbreviation of North-West Mounted Police, *Hydro* – Hydro-Electric Commission of Ontario.

c. Extended meaning. This group includes words which have extended meanings to encompass new realities in the New World. For instance, the word *band* has an extended meaning in CE and denotes a group of Indians in a given area who are recognized by the government as a group. Another example is the expression *by acclamation*, which in CE has the additional element of ‘assent without opposition’.

d. Borrowings include words from the Amerindian languages, predominantly from Algonquin: *muskeg*, *toboggan*, *wapiti*, *saskatoon*.

Another process needs mentioning and it is that in CE there are instances where British and American terms for the same object exist and are used side by side: *holiday-vacation*, *car-automobile*, *flat-apartment*, *braces-suspenders*, *store-shop*, *odd jobs-chores*, *parcel-package*, and *pack-deck* of cards.

In general, because Canadian political life and institutions are mostly constructed on the British model, BE is prevalent in the sphere of politics and law, as in *privy council*, *cabinet*, *electoral district*, *Lieutenant-Governor provinces*, etc., while in the area of transport there is a strong preference for AE: *battery*, *sedan*, *one-way ticket*, *truck*, *fender* (Crystal, 1988, p. 232).

The influence of French. CE has also borrowed words from Canadian French: *portage*, *prairie*, *rapids*, even though the influence of English on French has been much more significant than vice-versa. In Quebec, the CE accent is an interesting combination of Jewish and French influences. Anglophone Quebecers have freely adopted French words, such as *autoroute* (highway) and *depanneur* (convenience store), *poutine* (a kind of dish), *allophone* (someone who speaks a first language other than English or French), as well as French constructions, such as *take a decision* and *shut a light*. In Quebec, people take the *Metro* instead of the subway, belong to *syndicates* not unions, and attend *reunions* instead of meetings.

Other French loanwords that have entered CE have been altered to fit into the English language system. For instance, *bête de la mer* was borrowed as *bedlamer*; *tarte rapée* became *rawpie*.

The post-posed nouns used attributively present another characteristic feature of CE borrowed from French: *Air Canada, Parks Canada, Bell Canada*, etc.

Grammar. In CE there are no grammatical features that are considered definitely Canadian. What makes CE distinct is a mixture of American and British features, since it is influenced by both varieties. Grammatical Britishisms in CE are considered the dropping of the definite article in expressions such as: *to hospital, in hospital*, as compared with *to the hospital* and *in the hospital* in AE. AE uses *all of the people*, while BE and CA would choose *all the people*. Some typical grammatical Americanisms in CE are the following features: where BE tends to use the possessive form (*barber's shop*), AE uses *barber shop* and CE demonstrates a preference for this latter usage. In AE the tendency is to say *lives on Baker Street*, a preference shared with CE, while BE would opt for *lives in Baker street*.

There are instances where the British and American influence is equally strong, for example in the use of alternative past tense forms of the verbs *dive* and *sneak*: BE *dived*, AE *dove*; BE *sneaked*, AE *snuck*. The Canadian population is roughly 50 % split on the usage of both forms (Chambers, 1993, p. 17).

As well can be used as a discourse marker for connecting sentences, as in: I had to write a long report last night. *As well*, I had to prepare a presentation. The ubiquitous and typically Canadian interjection *eh* has several different uses: We had dinner, *eh*, and wine. Another use is fulfilling the function of a tag as in: They have left, *eh*?

Generally, the grammatical system of a language is relatively more fixed and invariable than the lexical system, and therefore it is not unusual that there do not seem to exist a great number of grammatical differences between CE and other varieties of English.

Orthography. In orthography we are again witnessing a divided usage between AE and BE. For instance, words like *recognize* are spelt with *-ize* in both AE and CE, as compared to *recognise* in BE. In most cases, however, CE follows the BE spelling: doubling the final consonant in words like *travelled* and *worshipped*; a single consonant

in verbs accentuated on the second syllable, such as *fulfil*; a number of other words: *catalogue* (instead of AE *catalog*), *cheque* (instead of AE *check*), *axe* (instead of AE *ax*), but in words like *plow* (BE *plough*) and *program* (BE *programme*) CE adheres to the AE spelling. Another marker for distinguishing English varieties is the spelling of words ending in *-or/-our*. AE shows a marked preference for *-or*. In BE it varies: while *-our* is preferred in words like *honour, favour, labour*, other words opt for the *-or* ending: *pallor, horror, tremor*. In CE the usage is again divided: there is a definite tendency in Canadian journals to use *-or*, while the *-our* spelling is more commonly resorted to in academic and professional journals. Bailey (1991, p. 20) states that the use of *-our* is preferred by Ontario high school students (80%), while with Alberta high school students the *-or* is more common (60%).

Again, what constitutes the Canadian spelling system is its divided usage between AE and BE. One of the best examples of this division is the expression *tire centre*, which employs the AE spelling of *tire* and the BE spelling of *centre*.

Concluding remarks

To fall under the category of ‘Canadianism’, a specific linguistic feature need not be confined to Canada, but rather be distinctively characteristic of Canadian practice. The confluence of certain features is what makes a variety unique. Canadian English can be considered to be a distinct variety since no other dialect has all the same features. One observation that substantiates this is the following by Boberg (2000) commenting on the language in Detroit and Windsor: “it is along this stretch of border, where large numbers of Americans and Canadians are geographically closer and more integrated than anywhere else in North America, that we find the greatest degree of linguistic differences.” To go back to the topic in the introduction – although CE is identified mostly with British and American English, it represents a separate variety because of its distinctive features.

References

Boberg, C. (2000). Geolinguistic diffusion and the U.S.-Canadian Border. *Language Variation and Change*, 12, 1-24.

Boberg, C. (2008). Regional Phonetic Differentiation in Standard Canadian English. *Journal of English Linguistics*, 36 (2), 129-154.

Chambers, J. (1986). Three kinds of standard in Canadian English. In: *In Search of the Standard in Canadian English*, (ed.) W. C. Lougheed. Occasional Papers Number 1. Strathy Language Unit, Queen's University. 1-15.

Chambers, J. (1993). Lawless and Vulgar Innovations: Victorian Views of Canadian English. In: *Focus on Canada*, (ed.) Sandra Clarke. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-26.

Chambers, J. (1998). Social Embedding of Changes in Progress. *Journal of English Linguistics* 26.1, Mar, 5-36.

Chambers, J. (2000). World Enough and Time: Global Enclaves of the Near Future. *American Speech* 75.3, 285-287.

Crystal, D. (1988) *The English Language*. London: Penguin.

Clarke, S. (1993). The Americanization of Canadian Pronunciation: A Survey of Palatal Glide Usage. In: *Focus on Canada*, (ed.) Sandra Clarke. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 85-108.

Nylvek, J. (1992). Is Canadian English in Saskatchewan Becoming More American? *American Speech*, 67(3), 268-278.

TYPES OF CONCEPTUAL METAPHORS IN MEDICAL ENGLISH TEXTBOOKS

Slaveyah Goranova

Medical University “Prof. Dr. Paraskev Stoyanov” – Varna

Abstract. *The present paper offers a brief overview of the diachronic development of the understanding of the role of metaphors in Medical English. It contextualizes medical metaphors in the realm of conceptual metaphors before delving into an examination of metaphors in a corpus of Medical English textbooks. The paper is the result of the application of the tools of corpus linguistics in the name of a practical goal in cognitive linguistics. We use the AntConc corpus search engine to pinpoint metaphors which, following the Conceptual Metaphor Theory, we classify into structural, orientational, and ontological. We identify the three top conceptual metaphors in our self-constructed corpus of Medical English textbooks: Architecture (structures and forms), Picture, and Container (general). Our surprise at finding that they are all ontological metaphors, and that neither structural nor orientational metaphors are among the top ones, seems to justify further research into the matter. Future findings of this research could have important implications for the teaching of Medical English.*

Keywords: *conceptual metaphor, corpus linguistics, medical metaphors*

The concept of metaphor has been around for centuries. Ever since Aristotle first defined it as “giving a thing a name that belongs to something else; the transference being either from genus to species,

or from species to genus, or from species to species, or on grounds of analogy” (*Poetics* XXI 1457b, p. 7-9), the concept of metaphor has undergone a lot of modifications.

The road to the modern understanding of metaphor was paved by the appearance of the Gestalt Theory at the beginning of the last century. The modern understanding of metaphor has been shaped by the groundbreaking works of Lakoff and Johnson, who interpret *Gestalt* as the idea that “the complex of properties occurring together is more basic to our experience than their separate occurrence” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 71). The two scientists state that reason itself “is not purely literal, but largely metaphorical and imaginative” (Lakoff and Johnson, 1999, p. 17). Thus, a logical extension of Descartes’ postulate “I think, therefore I am” can be “I think, therefore I use metaphors”.

Metaphors in Medicine

In the field of Medical English, metaphors have not always been widely accepted as a necessary tool; in fact, the idea that metaphors belong to literature and not to scientific discourse can be dated back to Aristotle. Since *metaphor* is seen as opposing *definition* (the latter being viewed by Aristotle as “an account signifying the essence of the thing”: *Topics* 153a, p. 15), “metaphor cannot adequately reach a thing’s essence” (Driscoll, 2012, p. 22). Science has to be objective, truthful; it can be seen as a way to escape the cave of shadows described by Socrates and reach pure knowledge (Crease, 2017, p. 1). There is only one true form of a thing, thus there is only one *definition*, while the number of metaphors that refer to a thing cannot be limited to one. Hence the understanding that metaphors do not belong to the objective realm of scientific discourse appears to be justified. However, such an understanding of Plato’s most famous student’s criticism of metaphors could turn out to be shallow and erroneous: Aristotle argues against “only particular instances of metaphor by virtue of their lack of appropriateness or accuracy, due to their obscureness or emptiness and their merely ornamental character” (Marcos, 1997, p. 125). In other words, since Antiquity, not metaphors *per se*, but rather

bad metaphors, inappropriate ones, metaphors that lack substance or that misrepresent what they actually claim to represent, have been pointed to as what needs to be excluded from scientific discourse.

This ancient idea resonates strongly with certain modern notions of the role of metaphor in scientific discourse, and particularly, scientific discourse in the field of Medicine. One of today's most influential critics of the use of Medical metaphors, Susan Sontag, claims that it is not currently "morally permissible ... to use cancer as metaphor" (Sontag, 1978, p. 29). Another influential linguist, Elena Semino, endorses the understanding that "the use of cancer as a metaphor is generally best avoided" (Potts and Semino, 2019, p. 94) and reaches the conclusion that only *bad* metaphors must be foregone, i.e. that only appropriate metaphors that are the product of "a well-informed and context-sensitive approach to metaphor selection" (Semino, 2021, p. 2) must be employed. It can be proposed that, currently, there exists a general agreement among researchers that since "metaphors are crucial tools for communication and thinking", they can be especially useful in the field of Medicine and Medicine-related sciences such as Public Health (Semino, 2021, p. 1).

In fact, it is possible to distinguish three periods in the understanding of the role of metaphor in Medicine. The longest one, based on the (perhaps erroneous) comprehension of Aristotle's criticism of metaphor, stretches from Ancient Greece to the Western cognitive linguistics' explosion in the 1970s. This is the *Restrictive View*, characterized by **denial** of metaphor's place in medical discourse. With the works of Lakoff and Johnson begins the second period, the *Descriptive View*, which accepts that metaphor belongs to science and **affirms** its rightful place there. The last period, the *Proscriptive View*, begins not long after the commencement of the *Descriptive View*; its main idea of **manipulating** the metaphors we use in medical discourse is dependent upon the affirmation provided by the *Descriptive View*, and the two periods overlap significantly (Goranova, 2022, forthcoming).

Types of Medical Metaphors

Following the advent of the *Descriptive View*, various ways of classifying medical metaphors have been suggested. Many of them depend upon thematic fields such as war, myth, fiction, dreams, etc. (Vaisrub, 1977, pp. 5-60). Often, medical metaphors are classified according to the source domain or the target domain. Examples of such possible classifications can even be provided by the same author as the source-domain classification based on the metaphoric models of plants, animals, food, etc. (Pacheva-Karabova, 2005, pp. 85-140) or the target-domain metaphor divisions into Anatomy, Pathology, etc. (Pacheva-Karabova, 2005, pp. 146-167), using a denotative descriptor (which the linguist herself does not view as the basis of a new classification – Pacheva-Karabova, 2005, p. 145). Some classifications are based on “patterns of analogy, or likeness” which allow for the existence of “morphological, or structural metaphors, referring to forms and structures, and physiological, or functional metaphors, which refer to processes, functions, and relations” (Salager-Meyer, 1990, p. 148). Yet others could take a diachronic turn (depending on the origin of metaphors), or focus on certain characteristics of the lexical unit (Amudzhieva, 2021, p. 69).

For the present research we follow the traditional Conceptual Metaphor Theory classification. In their now classic work *Metaphors We Live By*, Lakoff and Johnson classify metaphors into three main types: structural, orientational, and ontological.

Structural metaphors are “cases where one concept is metaphorically structured in terms of another” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 14). By far the most important conceptual metaphor in the science of human health has to be TREATMENT IS WAR. Under the umbrella term of *War Metaphors*, we find metaphors such as DISEASE IS THE ENEMY, PHYSICIAN IS A WARRIOR CAPTAIN, and PATIENT IS A BATTLEGROUNDS (Napolitano, 2019, p. 2). Also known as *Military metaphors*, these are “among the oldest in medicine and they remain among the most common” (Khullar, 2014, pp. 2). Actually, the language used by doctors “is cast almost entirely by this metaphor and military

images also appear in every aspect of medical language and jargon” (Hodgkin, 1985, p. 1820).

While it is true that “conventional metaphors abound in general concepts of the opposing issues of health and disease, often couched in military terms” (Pearce, 2021, p. 1), it is this opposition that lies at the heart of probably the most central orientational metaphor in Medicine, HEALTH IS UP, ILLNESS IS DOWN. “One of the most basic metaphors underlying numerous expressions found in medical discourse is [...] +HEALTH IS UP, ILLNESS IS DOWN+ where being “up” is associated with upright posture of a healthy individual and “down” with a stooping posture or lying down” (Prazmo and Karska, 2017, p. 109). In principle, the orientational metaphor “organizes a whole system of concepts with respect to one another” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 14). As their name suggests, orientational metaphors usually “have to do with spatial orientation” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 14).

Ontological metaphors are corporeally empirical – “our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis” for these metaphors. Thus, “understanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discreet entities or substances of a uniform kind” (Lakoff and Johnson, 1980, p. 25). A typical ontological metaphor in Medicine is BODY IS MACHINE. It is extended into metaphors such as HEART IS PUMP; in fact, there is a threat that medicine might be “dominated by a mechanical hubris, which sees machines and engineered solutions to ill health as the favourite way forward” (Hodgkin, 1985, p. 1820). Today’s researchers often use the umbrella term *Engineering metaphor* to refer to metaphors such as DISEASE IS MALFUNCTION, PHYSICIAN IS AN ENGINEER OR TECHNICIAN, PATIENT IS A MACHINE (Thomas, 2013, p. 1, Coulehan, 2003, p. 92).

Among ontological metaphors, especially important for the field of Medicine are *Container* Metaphors, in particular *Land Areas* and *Visual Field* metaphors. “We project our own in-out orientation onto other physical objects that are bounded by surfaces. Thus we also view them as containers with an inside and an outside”; hence,

metaphors that involve rooms and houses, being “obvious containers”, are excellent examples of *Land Area* metaphors (Lakoff and Johnson, 1980, p. 29). Since we view “our visual field as a container”, metaphors that deal with “a boundary of the territory, namely, the part that you can see”, or *Visual Field* metaphors, are also *Container* metaphors (Lakoff and Johnson, 1980, p. 30).

We agree with the understanding that *Land Areas* and *Visual Field* are *Container* metaphors (along with *Events*, *Actions*, *Activities*, and *States*), yet we feel that in the case of medical metaphors, *Land Areas* metaphors ought to be further divided into *Architecture (structures and forms)* and *Container (general)* metaphors. In addition, we find the term *Picture* metaphors better suited to medical metaphors than *Visual Field*.¹

Metaphors in Medical English Textbooks

“The application of corpus linguistic methods to the study of communication about health and illness is a relatively recent but extremely timely development” (Semino et al., 2018, p. 11). Convinced of the benefits that the tools of corpus linguistics can offer to a study of conceptual metaphors in Medicine, we began our research by creating a specialized corpus.

As an initial stage in a comprehensive study, we examined two recently published textbooks of Medical English, both written by non-native speakers and published in a non-English speaking country, *English for Medicine*² and *Medical English*³. We relied on the AntConc corpus search engine to find concordances, a concordance being “a listing of each occurrence of a word (or pattern) in a text or corpus, presented with the words surrounding it” (Wynne, 2007, pp. 3-4). Of course, to look for concordances is to rely on preconceived notions:

¹ We used this way of grouping of metaphors because it seemed natural and obvious to us based on the instances of metaphors that we found in the corpus. However, we do not pretend to impose these classificatory subtypes on all corpora in general, and we do admit that our understanding of the types of conceptual medical metaphors in the particular corpus is subjective, and might represent a certain bias in the process of identifying the top conceptual metaphors.

² Javid, C. (2011). *English for Medicine*. Alhaweia: Taif University.

³ Ribes, R.. and P. Ros. (2006). *Medical English*. Berlin: Springer-Verlag.

“to generate a concordance, the user must select what to search for, and this means approaching the corpus with some preconceptions about what words [...] will be interesting to look at” (Wynne, 2007, p. 4). To circumvent this bias, we first read the entire textbooks and noted down all the metaphors they contained. Actually, it is this desire to eliminate possible bias that prompted us to work with a self-constructed corpus of only two textbooks.

It is important to realize that what we kept count of are not conceptual metaphors, i.e. metaphors *in thought*, but their linguistic actualizations or *instances*. “The metaphor is not just a matter of language, but of thought and reason. The language is secondary” (Lakoff, 1993, p. 6). Thus we begin with the secondary, linguistic enactment, to reach the primary, conceptual metaphor. In Cognitive Linguistics, the embodiment of a metaphor in language is known as *metaphorical expression*, while *conceptual metaphor* or, simply, *metaphor*, stands for *conceptual mapping* (Lakoff, 1993, pp. 6-7). For example, “the invader is tiny” is an instance of the *Military* metaphor (Sontag, 1989, p. 17).

After the extrapolation of metaphorical expressions from our corpus, we identified the conceptual metaphors that they embodied. Our next task was to determine the three *top conceptual metaphors*. We use *top conceptual metaphors* to refer to the metaphors in thought that have the greatest number of linguistically embodied instances in the examined textbooks. The scope of our current research posed limitations on the number of top conceptual metaphors examined: we looked at three, so as to allow for the possibility of each type of conceptual metaphor to be represented.

Our findings highlighted the following three top conceptual metaphors: *Architecture (structures and forms)*, *Picture*, and *Container (general)*.

Conceptual Metaphor	Architecture (structures and forms)	
Keyword(s)	# of hits	Sample hit

<i>antrum (antra)</i>	5	<i>the antrum</i>
<i>architecture</i>	1	<i>histopathologic architecture</i>
<i>arch-shaped</i>	1	<i>arch-shaped structure</i>
<i>auricle(s)</i>	5	<i>the auricle</i>
<i>barrier(s)</i>	6	<i>alveolar capillary barrier</i>
<i>basement</i>	9	<i>Glomerular basement membrane</i>
<i>canal(s)</i>	7	<i>pyloric canal</i>
<i>canales (canalis)</i>	2	<i>canales</i>
<i>chamber(s)</i>	4	<i>a narrow, air-filled chamber</i>
<i>circular</i>	2	<i>circular muscles</i>
<i>columns</i>	1	<i>renal columns</i>
<i>cone-shaped</i>	3	<i>a cone-shaped cells</i>
<i>domed</i>	1	<i>the large, domed end of the stomach</i>
<i>dome-shaped</i>	4	<i>a dome-shaped sheet of muscles</i>
<i>fenestra(e)</i>	2	<i>fenestra</i>
<i>labyrinth</i>	2	<i>labyrinth, which contains organs</i>
<i>network</i>	5	<i>network of the capillaries</i>
<i>passage(s)</i>	2	<i>series of air tubes and passages</i>
<i>passageway</i>	2	<i>a narrow passageway</i>
<i>pathways</i>	1	<i>pathways to the heart</i>
<i>portal</i>	3	<i>the hepatic portal vein</i>
<i>pyramids</i>	3	<i>pyramids which are formed almost entirely of bundles</i>
<i>round</i>	1	<i>a small round lesion</i>
<i>rounded</i>	2	<i>rounded bacterium</i>
<i>semicircular</i>	1	<i>semicircular canals</i>
<i>sphericular</i>	1	<i>spherical structure</i>
<i>structure(s)</i>	38	<i>bend-like structure</i>
<i>tract</i>	2	<i>digestive tract</i>
<i>vault</i>	1	<i>the left vault of the diaphragm</i>
<i>vestibule</i>	1	<i>the vestibule</i>
<i>wall(s)</i>	8	<i>the rear wall of the abdomen</i>
<i>walled</i>	2	<i>thin-walled sacs</i>
<i>window</i>	3	<i>the oval window: a membrane</i>

Table 1. Architecture (structure and forms)

Conceptual Metaphor	Picture	
	Keyword(s)	# of hits
<i>angiography</i>	8	<i>percutaneous trashepatic cholangiography</i>
<i>arteriogram</i>	1	<i>renal arteriogram</i>
<i>echography</i>	2	<i>an echography</i>
<i>electrocardiography</i>	1	<i>electrocardiography</i>
<i>image(s)</i>	10	<i>MR images</i>
<i>imaging</i>	10	<i>imaging protocol</i>
<i>manifestations</i>	3	<i>cutaneous manifestations</i>
<i>photomicrograph</i>	2	<i>photomicrograph</i>
<i>radiography</i>	2	<i>advanced multiple-beam equalization radiography</i>
<i>scan</i>	8	<i>a CT scan</i>
<i>scanner</i>	1	<i>a whole body scanner</i>
<i>tomography</i>	10	<i>single photon emission computed tomography</i>
<i>ultrasonography</i>	3	<i>ultrasonography</i>

Table 2. *Picture*

Conceptual Metaphor	Container (general)	
	Keyword(s)	# of hits
<i>box</i>	1	<i>voice box</i>
<i>cage</i>	3	<i>rib cage</i>
<i>capsule</i>	7	<i>renal capsule</i>
<i>cavity</i>	17	<i>chest cavity</i>
<i>mediastinum</i>	4	<i>the mediastinum which contains the heart</i>
<i>tubelike</i>	1	<i>a tubelike structure</i>
<i>tubule(s)</i>	7	<i>collecting tubule</i>
<i>vessel(s)</i>	13	<i>a small vessel</i>

Table 3. *Container (general)*

Thus, for the *Architecture* metaphor we found 131 hits, for the *Picture* metaphor – 61, and for the *Container* metaphor – 53. All hits

were manually reviewed to ensure that hits of literal usage and/or non-medical usage (for example, hits such as *box* as in *write the number of paragraph in the box*) were not taken into consideration. In striving for clarity, we have not relied on lemmas, i.e. “a dictionary head-word, which is realized by various word-forms” (Stubbs, 1995, p. 2): where applicable, we have kept together the noun in its singular and plural form: as in *image* and *images*; however, other forms are treated as separate entries – compare *image(s)* and *imaging*. We use the term *keyword* in its general sense of “words which are important in some way” (Stubbs, 2008, p. 1), and in particular, as *words that are central to the metaphoric nature of an instance*. Our *hits* represent metaphorically identical instances (as in two hits of *photomicrograph*), or metaphorically divergent instances (as in *MR imaging* and *imaging protocol*), or a combination of the two.

It surprised us to realize that all three top conceptual metaphors are Ontological Metaphors, in particular – subtypes of the Container Metaphor: *Architecture (structures and forms)*, *Picture*, and *Container (general)*. We had expected to see structural and orientational metaphors as well – at least, the orientational HEALTH IS UP, ILLNESS IS DOWN and, especially, the structural *Military* metaphor. After all, other studies of medical texts have demonstrated a very high percentage of hits for *Military* metaphor – for example, “84 metaphorical expressions out of collected 210” (Kaikaryte, 2020, p. 19).

There has already been research in the field of foreign language teaching that points to the need for “raising students’ awareness of how conceptual metaphors work in the meaning making” (Vu, 2015, p. 70), which requires that “teachers [...] cultivate students’ metaphorical awareness consciously” (Li, 2010, p. 208). Thus, we are tempted to question whether the language of Medical English textbooks does not differ from the general medical discourse in English as far as the presence of metaphors is concerned.

The idea to examine the role of metaphors in different genres within Medical English and compare the results is not new. In research papers, for example, orientational and ontological metaphors are most common, while in press articles, the predominant metaphors

are structural (Navarro i Ferrando, 2021, p. 170). The use of metaphor in certain medical contexts has also been a subject of classification: depending on the participants in the discourse, four main types of research interest have been defined: one in regard to public communication such as news reports and advertisements, one in regard to patients with first-hand experience of a disease, one in regard to various stakeholder groups, and one in regard to communication about health-care, such as increasing public awareness of a disease (Demjen and Semino, 2016, pp. 386-391). There are also studies that contrast metaphors in specialized textbooks to those in specialized field discourse: for example, a popular 2010 study by Skorczynska showed that “the metaphors in Business English textbooks differ considerably both in kind and frequency, from those found in a corpus of specialist business articles” (Semino, 2017, p. 10).

However, before a similar general conclusion about the presence of metaphors in Medical English textbooks as a special genre within Medical English can be reached, we do need to carry out further research. The limitations of the current study seem obvious: only a couple of textbooks have been examined and the number of top conceptual metaphors was restricted to three. Thus, we intend to continue our research by, first, significantly enlarging our corpus, and then increasing the number of top conceptual metaphors studied. If our initial findings are confirmed, then we would face the greater question of the causes for such a difference between Medical English and the language of the textbooks that teach it: is it due to the diverging audience (native speakers of English vs. non-native ones) or to the not-so-specialized nature of the textbooks (general Medical English textbooks vs. textbooks of oncology, anatomy, pathology, etc.)? In addition, the implications of such findings for the teaching of Medical English could be significant: “it is becoming increasingly urgent to address education and training of health service personnel” and it is, namely, the approach of corpus linguistics to Medical English that “has the potential also to deliver the kinds of data which would be of interest to auditors and evaluators seeking to gain a picture of

practice [...] or evaluate the effectiveness of educational interventions and good practice initiatives” (Adolphs et al, 2004, p. 25).

Conclusions

We have identified the three top conceptual metaphors in our self-constructed corpus of Medical English textbooks: *Architecture (structures and forms)*, *Picture*, and *Container (general)*. Our surprise at finding that they were all ontological metaphors, and that neither structural, nor orientational metaphors were among the top ones, seems to justify further research into the matter. Such research would require a much more extensive corpus, and a greater number of top conceptual metaphors studied. Future findings of this research could have important implications for the teaching of Medical English.

References

Adolphs, S. et al. (2004) Applying Corpus Linguistics in a Health Care Context. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (1): 9-28.

Amudzhieva (2021): Амуджиева, Н. *Образно-сетивни названия на клиничните термини от гръцки и латински произход*. Варна: Стено.

Aristotle. (1995a) Topics. *The Complete Works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press, vol.1.

Aristotle. (1995b) Poetics. *The Complete Works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press, vol.2.

Coulehan, J. (2003). Metaphor and Medicine: Narrative in Clinical Practice. *Yale Journal of Biology and Medicine*. 76, 87-95.

Crease, R. (2017). *Whose Cave is It?* Retrieved from: <https://physicsworld.com/a/whose-cave-is-it/>

Demjen, Z. and E. Semino. (2016). Using Metaphor in Healthcare: Physical Health. *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Taylor and Francis.

Driscoll, S. (2012). Aristotle’s A Priori Metaphor. *Aporia*, 22 (1), 20-31.

Goranova, S. (2022 – Forthcoming). Metaphor and Metonymy in Action and Interaction in Medical English. *Annual of Konstantin*

Preslavski Univeristy of Shumen, Faculty of the Humanities. Shumen: Shumen University.

Hodgkin, R. (1985). *Medicine is War and Other Medical Metaphors*. Retrieved from: <https://www.bmj.com/content/291/6511/1820>

Kaikaryte, A. (2020). Conceptual Metaphors in Popular Medical Discourse. Retrieved from: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:60282058/MAIN>

Khullar, D. (2014). *The Trouble With Medicine's Metaphors*. Retrieved from: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/08/the-trouble-with-medicines-metaphors/374982/>

Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor*. Retrieved from: https://www.academia.edu/56131667/The_Contemporary_Theory_of_Metaphor

Lakoff, G. and M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. and M. Johnson. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

Li, X. (2010). Conceptual Metaphor Theory and Teaching of English and Chinese Idioms. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 206-210.

Marcos, A. (1997). The tension between Aristotle's theories and uses of metaphor. *Studies in History and Philosophy of Science Part A* Vol. 28, Issue 1, 123-139. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0039368196000106>

Napolitano, S. (2019). *Metaphors in Healthcare: to Better Comprehend and to Improve Awareness*. Retrieved from: <https://www.medicinanarrativa.eu/metaphors-in-healthcare-to-better-comprehend-and-to-improve-awareness>

Navarro i Ferrando, I. (2021). Metaphorical Concepts and their Cognitive Functions in Medical Discourse: Research Papers vs. Press Articles. *ESP Today*, 9 (1), 150-174.

Рачева-Карабова, (2005): Пачева-Карабова, С. *Метафоричният език на съвременната българска академична медицина*. Дисертация.

Pearce, J. (2021). *A note on Medical Metaphors*. Retrieved from: <https://hekint.org/2021/02/18/a-note-on-medical-metaphors/>

Potts, A. and E. Semino. (2019). Cancer as a Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 34 (2), 81-95.

Prazmo, E. and K. Karska. (2017). *Didactic Potential of Metaphors Used in Medical Discourse*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/331258645_Didactic_Potential_of_Metaphors_Used_in_Medical_Discourse

Salager-Meyer, F. (1990). *Metaphors in Medical English Prose*. Retrieved from: http://www.engl.polyu.edu.hk/metaphor/lit/salagermeyer_medicalprose.pdf

Semino, E. (2017). Corpus linguistics and metaphor. *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Semino, E. (2021). *COVID-19: A Forest Fire Rather than a Wave?*. Retrieved from: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/151450/1/Semino_METODE_piece_Rev_final.pdf

Sontag, S. (1978). *Illness As Metaphor*. Retrieved from: https://buddhistuniversity.net/exclusive_01/Illness%20As%20Metaphor%20-%20Susan%20Sontag.pdf

Semino, E. et al. (2018). *Metaphor, Cancer and the End of Life: A Corpus-based Study*. Retrieved from: https://www.academia.edu/35361695/Metaphor_Cancer_and_the_End_of_Life_A_Corpus_based_Study_Routledge_2018_

Sontag, S. (1978). *Illness As Metaphor*. Retrieved from: https://buddhistuniversity.net/exclusive_01/Illness%20As%20Metaphor%20-%20Susan%20Sontag.pdf

Sontag, S. (1989). *AIDS and its Metaphors*. Retrieved from: https://monoskop.org/images/d/d3/Susan_Sontag_AIDS_and_Its_Metaphors_1989.pdf

Stubbs, M. (1995). Collocations and Semantic Profiles: on the case of the Trouble with Quantitative Studies. *Functions of Language*, 2 (1), 23-55.

Stubbs, M. (2008). Three Concepts of Keywords. *Keyness in*

Texts: Corpus Linguistic Investigations. Amsterdam: Benjamins.

Thomas, C. (2013). "She's a Fighter!" and Other Metaphors in Medicine. Retrieved from: <https://myheartsisters.org/2013/02/12/metaphors-in-medicine/>

Vaisrub, S. (1977). *Medicine's Metaphors: Messages and Menaces.* New Jersey: Medical Economics Company.

Vu, N. (2015). *Structural, Orientational, Ontological Conceptual Metaphors and Implications for Language Teaching.* Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/343988468_Structural_Orientational_Ontological_Conceptual_Metaphors_and_Implications_for_Language_Teaching

Wynne, M. (2007). *Searching and Concordancing.* Retrieved from: <https://www.pala.ac.uk/searching-and-concordancing.html>

POLITENESS AND POLITICAL DISCOURSE: POLITENESS STRATEGIES IN PRESIDENT BIDEN'S SPEECHES

Katerina Hristozova

Sofia University St. Kliment Ohridski

Abstract. *In the dynamic field of modern politics, a politician needs to be aware of the various means they can use for effective communication in order to create a positive image of themselves and communicate their political beliefs and ideas to potential voters. This paper explores the characteristics of politeness in political discourse and the linguistic and social behavior of a politician in political speeches. It analyses three speeches by the American president Joe Biden prepared on three different occasions – voting rights and election reform, the nomination of Judge Ketanji Brown Jackson to the Supreme Court and the Russian invasion of Ukraine. The analysis is carried out using qualitative methods and identifies the different politeness strategies used in the three political speeches – positive politeness, off record politeness strategies and doing the Face Threatening Act (FTA) without redressive actions. The study reveals the factors determining the choice of concrete politeness strategies and explores how that choice facilitates the process of carrying out successful communication between a politician and their voters.*

Keywords: *politeness, politeness strategies, political discourse, political speeches*

Effective communication is one of the most important tools that politicians use to communicate their political beliefs and ideas and create a positive image of themselves for their potential voters. In order to carry out effective communication with their audience during a political speech, a politician must be aware of the rules of politeness and be able to use appropriate politeness strategies, recognize and respect the positive and the negative face of the hearer. The proper use of politeness strategies allows a politician to please their audience, create a negative image of their opponents and fulfil the political goals set in their agenda.

1. Theoretical background

1.1 Political discourse

There are different views regarding the nature of political discourse. Some scholars refer to it as a type of discourse which is a political production, such as a speech, a debate, or a political interview (van Dijk, 1997; Fairclough and Fairclough, 2012). Political discourse can also be defined as “any talk or textual output that is either about a political subject or which is politically motivated” (Wilson, 2005, p.775). Joseph (2006) has an interesting perspective on what political discourse is. As he finds every act of language inherently political, he regards almost all language use as political discourse.

Kampf (2013) also attempts to demonstrate the link between language and politics and assumes the following definition of political discourse: “talk and text produced in regard to concrete political issues (language in politics) or the actual use of institutional political actors (language of politicians)” (Kampf, 2013, p.1). The analysis of political discourse aims to find out how language is manipulated for specific political effect – to communicate a particular message and convince the audience of the truthfulness of this message.

1.2 Politeness

Politeness is a complex phenomenon that is difficult to define. Some scholars propose other terms in order to avoid the ambiguity of the terms “polite” and “politeness” – “emotive communication” (Arndt and Janney, 1985), “tact” (Janney and Arndt, 1992; Leech,

1983) or “politic behavior” (Watts, 1989). Politeness is also defined as a universal feature of language usage and a universal phenomenon of social interaction (Brown and Levinson, 1987). Others refer to politeness as “a fixed concept, as in the idea of “polite social behavior”, or etiquette, within a culture” (Yule, 1996, p.60) or a type of behavior that allows the participants in an interaction to communicate with one another in an atmosphere of relative harmony (Leech, 1983).

Brown and Levinson (1987) propose a theory of politeness that tries to explain how and why people from different cultures establish, maintain, or support social relations through language. A central concept in their politeness theory is the concept of “face”, first introduced by Erving Goffman (1967). Brown and Levinson (1987) define “face” as “the public self-image that every member wants to claim for himself” (Brown and Levinson, 1987, p.61). The concept of “face” is related to the individual’s emotional and social awareness of themselves. If during the process of communication, the addresser produces an act that threatens the addressee’s face – a face threatening act – the addresser can use different strategies to lessen the effect of the threat. Two types of face can be identified depending on the addressee’s needs during the interaction: positive face (when the addressee wants to be accepted as part of a group and the emphasis in communication is the existence of a common goal and solidarity between the addresser and the addressee) and negative face (when the addressee wants to be more independent, not to be imposed on by others). Brown and Levinson (1987) propose several politeness strategies that can be used to lessen the effect of a FTA:

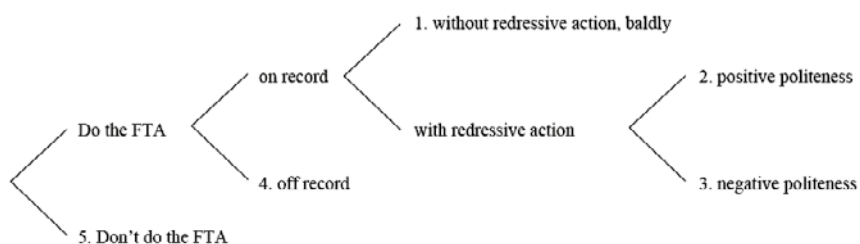


Figure 1. Possible strategies for doing the FTAs (Brown and Levinson, 1987, p.69)

The choice of a particular politeness strategy is determined by the concrete context and the circumstances surrounding the communicative process. The addresser can avoid doing the FTAs but if that strategy is chosen, the intended message will not be communicated. A better choice would be to do the FTA but try to minimize its threat by going *on record* or *off record*.

If the addresser adopts the off record strategy in the process of communication, they do not state the message directly but just drop a hint. However, this strategy relies too much on the addressee's background knowledge and is appropriate when the distance between the addresser and the addressee is small or non-existent.

With the *on record politeness strategy*, the addresser expresses their communicative intentions in an unambiguous way (Brown and Levinson, 1987, p.71). The on record politeness strategy provides the addresser with two options for action – they can do the act baldly, without redress, or they can do a redressive action.

Doing the act baldly, without redress is considered “the most direct, clear, unambiguous and concise way possible” to carry out the interaction. The strategy is used only if the “the speaker does not fear retribution from the addressee” (Brown and Levinson, 1987, p.71). Bald on demand forms are acceptable when there is little or no social distance between the participants in the communicative process as they are considered too direct, and the addresser risks the message being interpreted as a demonstration of power.

When the addresser *does the act with redressive action*, they try to show the addressee that any potential damage to the addressee's face would be avoided and the addresser's face would be recognized and respected. Depending on the type of face to be recognized – positive or negative face, two types of politeness strategies can be identified – *positive and negative politeness* (Brown and Levinson, 1987, p.69). Positive politeness is intended to save the positive face of the addressee and treats them as a member of an in-group (Brown and Levinson, 1987, p.70). When the addresser's desire is to save the addressee's negative face in the communicative process, they employ *negative*

politeness strategy. Thus, the addressee retains their independence and has freedom of action (Brown and Levinson, 1987, p.70).

Brown and Levinson's approach is one of the most influential approaches for analyzing politeness despite being criticized as too idealized and "not in relation to the ways in which groups of participants struggle over politeness in social interaction" (Watt, 2003, p.12).

2. Methodology

The corpus analyzed represents 3 speeches that were given by the US president Joe Biden on three different occasions. In one of the speeches the president talks about voting rights and election reform in Atlanta on 11 January 2022. The second speech is about the Russian invasion of Ukraine – a speech that the US president gave on 24 February 2022 in which he condemns the invasion and announces new sanctions against Russia. The third speech is about Joe Biden's nomination of Judge Ketanji Brown Jackson to the Supreme Court delivered on 25 February 2022.

The analysis is carried out using qualitative methods and aims to find the answers to two basic research questions:

What politeness strategies and structures are used in diplomatic correspondence?

What factors influence the choice of the specific politeness strategies in the selected political speeches and how is that choice related to the communicative intentions of the addresser (the communicative intentions of the addresser are inferred from the context)?

The analytical method that is chosen to carry out this study is discourse analysis, as it allows the researcher to focus on the overall picture of a phenomenon rather than on its variables and "to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them" (Denzin and Lincoln, 2005, p.2).

The research utilises two types of instruments: a) a corpus of selected speeches that are used as material for the qualitative research;

b) the framework of politeness strategies proposed by Brown and Levinson (1987) as a framework for the analysis.

The study was conducted following several steps:

The first step is to read through the transcript of the three speeches, looking for samples of politeness strategies.

All the samples of politeness strategies found in the speeches are categorized into four potential types according to Brown and Levinson's framework – *bald on demand*, *off-record*, *positive politeness*, and *negative politeness*.

After categorizing the politeness strategies, the study continues with identification of the various factors that influence the addresser's choice of a particular strategy and structure. Those factors are identified in line with Brown and Levinson's politeness theory.

The research results are analysed comparing the use of politeness strategies in three selected political speeches in order to determine the existence of a correspondence between the choice of politeness strategies and the addresser's communicative intentions.

3. Results

The qualitative analysis of the three selected speeches reveals that the addresser uses off-record strategies, positive politeness strategies or does the act without redress to save the face of the addressees. No samples of other politeness strategies – negative politeness, avoiding the FTA – have been found in the three analyzed speeches.

3.1 Off record politeness strategy

In the speeches studied, the addresser often uses the off record politeness strategy and does not state the message directly, but the addressees have to interpret the message relying on their background knowledge. The addresser resorts to off record politeness strategies with the help of metaphors, overstatements and rhetorical questions.

3.1.1 Use of metaphors

Metaphors are often used when the speaker talks about the addressees and the place where they come from. For example, Atlanta, where one of the speeches takes place, is described as “a cradle of civil rights”. Thus, the addresser makes the audience feel recognized and valued.

Metaphors and adjectives and nouns with positive connotation are also used when the speaker strives to convince the audience of the qualities of a proposed candidate and to create a positive image of that person – “a brilliant legal mind”, “a proven consensus builder, an accomplished lawyer, a distinguished jurist on one of the nation’s most prestigious courts”, “a nominee of extraordinary qualifications”. The candidate is described as having all the necessary professional qualities to serve people well: “Judge Jackson, who’ll bring extraordinary qualifications, deep experience in intellect and a rigorous judicial record to the court”.

The opponents of the speaker are also referred to using metaphors, in conjunction with adjectives and nouns with negative connotation. The opponent is described as possessing only negative qualities – “aggressor”, “tyrant”, and their actions: as “torrent and torment”, “naked aggression”, “brutal assault” that “betray his sinister vision for the future of our world”. The described qualities are often exaggerated and the negative image of the opponent is used to bring the speaker and the hearers closer by creating a common threat.

3.1.2 Use of hyperbole

The speaker further emphasizes his concern over the various issues faced by the listeners by using hyperbole:

that dreadful day, when a dagger was literally held at the throat of American democracy;

a coup against the legally expressed will of the American people by sowing doubt, inventing charges of fraud and seeking to steal the 2020 election from the people

The hyperbole is intended to prepare the listeners for a negative outcome in case the listeners fail to act in time – they will be subdued and lose fundamental rights. Urging them indirectly to participate in the course of events would bring about the fulfilment of the speaker's goal and save the positive face of the addressees at the same time.

Hyperbole is also used to inspire hope about the future course of events:

Liberty democracy, human dignity. These are the forces far more powerful than fear and oppression. They cannot be extinguished by tyrants like Putin and his armies. They cannot be erased from people's hearts and hopes by any amount of violence and intimidation.

The speaker is optimistic and expresses hope that the situation will improve in the future. Violence and oppression cannot win. The speaker and the addressees will succeed in the end because they are fighting for the right cause – democracy and freedom.

3.1.3 Use of rhetorical questions

President Biden uses rhetorical questions when he does not want to state the communicated message directly but just to hint at it:

Will you stand against voter suppression? Yes or no?

Will you stand against election subversion? Yes or no? Will you stand for democracy? Yes or no?

Rhetorical questions are typically used at the end of a speech after the speaker has presented all their arguments in favor of their cause. The speaker aims to convince the audience and make them believe in the justness of their cause and urge the audience to act in order to achieve the goals set in the speech.

3.2 Doing the FTA without redress

Another politeness strategy used in the speeches studied is doing the FTA without redress. In the context of the speeches, the use of this strategy is not seen as too direct and imposing or a demonstration of power. The speaker wants to show that there is little or no social

distance between them and the audience, and the face of the hearers is not threatened as the communication is carried out in a friendly way.

The communicative act is performed using imperative constructions:

***Don't let** the Republican party morph into something else. **Restore** the institution of the Senate the way it was designed to be.*

***Let's** get back to work.*

The speaker also uses modal verbs of obligation when doing the act without redress – “We **must** be vigilant”, “we **have to** show resolve”, “the law **must** work for the American people”, “we **must** stand strong and stand together”.

With the help of this politeness strategy the speaker calls on the listeners to be active participants in the events without threatening their negative face and their freedom of action as both the speakers and the listeners have friendly relations between them, with almost no social distance. Mitigation is avoided and the listeners are urged to act fast. The bald on demand forms are not used as harsh orders but friendly invitations to work towards positive change.

3.3 Positive politeness

3.3.1 Express interest and approval towards the addressees

The speaker employs positive politeness strategy when he wants to express interest and approval to the addressees. The speaker conveys this interest and approval by referring to famous places or famous people in the addressees' hometown:

We stand on the grounds to connect Clark, Atlanta, Atlanta University, Morehouse College, near Spelman College, the home of generation of advocates, activists, educators and preachers.

... Annell Ponder, who graduated from Clark Atlanta ... She was a teacher and a librarian, who was also an unyielding champion of voting rights.

By providing these positive examples the addresser shows their respect and recognizes the addressee's face. The speaker sought out additional information about the place he visits thus demonstrating

interest and appreciation of the people and places valuable for the addressees. The positive face of the addressees is saved – they feel valued and accepted.

3.3.2 Identify with the addressees' needs and wants

Positive politeness is also used when the addresser wants to identify with the addressees and show concern about their wants and needs. The addressees face serious issues:

Well, the chances for chaos and subversion are even greater, as partisans seek the results they want, no matter what the voters have said, no matter what the count. The votes of nearly five million Georgians will be up for grabs if that law hold.

However, the speaker does not fail to emphasize the fact that this is not a problem only for the listeners but a common concern. The speaker and the listeners belong to the same group and their wants and needs are the same:

This is not about me or Vice President Harris or our party. It's about all of us. It's about the people, it's about America.

Besides describing the current issues that the addresser and the addressees are facing, the addresser provides examples of similar problems from the past:

While the denial of fair and free elections is undemocratic, it is not unprecedented. Black Americans were denied full citizenship voting rights until 1965. Women were denied the right to vote just 100 years ago.

These serious problems were overcome and similarly, the current issues would be overcome, too. The examples from the past are provided to show the audience that there is a big chance for a positive outcome of the situation.

Special attention is also paid to the achievements of the addressees. The addresser recognizes the achievements of the people in Georgia and demonstrates their respect:

*Here in Georgia, for years, **you**'ve done the hard work of democracy, registering voters, educating voters, getting voters of the polls. **You**'ve built a broad coalition of voters, black, white, Latino, Asian American, urban,*

*suburban, rural, working class and middle class... **You**'ve changed the state by bringing more people legally to the polls.*

The speaker uses the generic pronoun “you” to refer to all their listeners, to their electorate with the aim to give more weight to their argument and emphasize the approval and positive attitude the speaker feels towards the listeners. It is none other than the addressees that managed to find a solution to important problems in the past and they will repeat this incredible achievement in the present.

3.3.3 In-group activity markers

In order to save the addressees' positive face and make them feel accepted and respected as part of a group, the addresser often employs in-group identity markers. Thus, both addresser and addressee are presented as parts of one whole, both are included in the activities described in the interaction, both face the same issues. In the speeches studied, the most commonly employed in-group identity markers are the first person plural pronouns “we”, “our” and “us”:

*In **our** lives and the lives of **our** nation, life of **our** nation...*

*they force **us** to confront hard truths about **ourselves**, about **our** institutions and about **our** democracy.*

*That's why **we**'re here today to stand against the forces in America, that value power over principle*

The *inclusive we* that the addresser uses in the examples provided is intended to evoke a sense of commonality and rapport with the addressee. They work together to achieve common goals; their relations are mutually beneficial and they belong to one whole – that is the impression that the addresser wants to leave with the addressee. The *inclusive we* is used as the speaker wants to create a positive image of themselves and tries to convince the addressees to support their ideas. The problems will be overcome if the addresser and the addressees unite and act together:

***We** must stand strong and stand together to make sure January 6th marks not the end of democracy, but the beginning of a renaissance of **our** democracy.*

While the speaker and the listeners are presented as part of the same group, the opposition is described in a very different way. There is a distinction between “us” (a group to which both the speaker and the listeners belong) and “them” (the opposition). This discursive polarization between “us” and “them” is typical for political discourse and is used to create the image of the other, typically the opposition, and divide people into groups (Bramley, 2001):

They are also working to interfere with our elections to get the outcomes they want and to discredit those that they don't.

They want chaos to reign. We want the people to rule.

By using this distinction, the speaker recognizes the positive face of the listeners and makes them feel accepted as part of the same group.

3.3.4 Be optimistic

The speaker also saves the listeners' positive face by being optimistic and expressing hope that the problematic situation will be overcome in the best possible way:

The United States and our allies and partners will merge from this stronger, more united, more determined, and more purposeful.

Freedom will prevail.

Notwithstanding the challenges the present holds, the outcome will be a positive one if the addresser and the addressees unite and work together against their common enemy.

3.3.5 Give reasons

Another strategy that the addresser uses to save the addressees' positive face is to provide detailed explanation for their actions. President Biden uses this strategy when he talks about his nominee to the Supreme Court Judge Ketanji Brown Jackson. He provides reasons why she is the most appropriate person for this position, giving information both about her professional and private life. The president creates an image of a person who cares about the needs of all people, including the addressees:

... she cares about making sure that a democracy works for the American people. She listens. She looks people in the eye, lawyers,

defendants, victims, and families, and she strives to ensure that everyone understands why she may have made a decision, what the law is and what it means to them. She strives to be fair, to get it right, to do justice.

However, the candidate is not only a good professional: the listeners are also provided with information about the candidate's personal life as a wife and a mother. The president introduces the candidate's husband and two children and talks about their achievements. Thus, by shedding light on different aspects of the nominee's life, Biden creates an image of an intelligent and educated person with a good and stable family and makes the nominee look more familiar, more appealing to ordinary people, and lessens the distance between the nominee and the audience.

The speaker also gives reasons for their actions in the speech about the Russian invasion in Ukraine. The president describes in detail the sanctions that are going to be imposed on Russia, what their expected results are going to be and what the reasons that led to the impositions of the sanctions are. Thus, the president demonstrates their awareness of the seriousness of the situation and treats the addressees as an equal that deserves to know all the little details of the crisis. The positive face of the addressees is saved and they are treated as part of the same group.

3.4 Other politeness strategies

No other politeness strategies have been found in the analyzed speeches. There are no samples of negative politeness as the addressee's freedom of action is not violated in any way. Their negative face is not threatened, so there is no need for the addresser to employ negative politeness strategies. The addresser does not avoid doing the FTA as he will fail to communicate the intended message.

4. Conclusion

The analysis identified three types of politeness strategies used in the studied political speeches: positive politeness, off record politeness strategies and doing the FTA without redressive actions. There is a close

relation between the communicative intentions of the addresser and the choice of concrete politeness strategies. When the addresser's intention is to identify with the addressees' wants and needs and makes them feel recognized as part of a particular group, he uses positive politeness strategies. When the addresser wants to avoid the imposition and make a particular impression in the mind of the addressees using just a hint of the message, he uses off record strategy. When the addresser aims to urge the addressees to act and lessen the distance between them, he does the FTA without redressive actions. Awareness of the different politeness strategies and the context they are used in is important for carrying out effective communication in politics. They can help a politician promote their ideas and create a positive image of themselves.

References

Arndt, H. & Janney, R.W. (1985). Politeness revisited: cross-modal supportive strategies. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 23(4), 281-300.

Biden, J. (2022, February 26). *Joe Biden Nominates Judge Ketanji Brown Jackson for Supreme Court Speech Transcript*. Retrieved from: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-nominates-judge-ketanji-brown-jackson-for-supreme-court-speech-transcript>

Biden, J. (2022, February 24). *Joe Biden Speech Transcript: Russia Invades Ukraine*. Retrieved from: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-transcript-russia-invades-ukraine>

Biden, J. (2022, January 11). *Joe Biden, Kamala Harris Voting Rights & Election Integrity Speech Transcript*. Retrieved from: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-kamala-harris-voting-rights-election-integrity-speech-transcript>

Bramley, N. (2001). *Pronouns of Politics: the use of pronouns in the construction of "self" and "other" in political interviews*. Retrieved 08 28, 2022, from <<https://digitalcollections.anu.edu.au/bitstream/1885/46225/5/01front.pdf>

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research (Third Edition)*. London: Sage Publications Ltd.

Fairclough, I. and Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis*. London: Routledge.

Janney, R.W. and Arndt, H. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. In: R. I. Watt (Ed.) *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*.

Joseph, J. E. (2006). *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kampf, Z. (2013). Mediated performatives. In: J. V. Ostman, (Ed.) *Handbook of Pragmatics*, 17, 1-24.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Van Dijk, T. (1997). What is political discourse analysis? In: J. B. Bloomaert, (Ed.) *Political Linguistics*, 11-52.

Watts, R. J. (1989). Relevance and relational work: linguistic politeness as politic behavior. *Multilingua* 8(2/3), 131-166.

Wilson, J. (2005). Political Discourse. In: D. H. Tannen, (Ed.) *The Handbook of Discourse Analysis*, 398-415.

Yules, G. (1996). *Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

LA COMPOSICIÓN Y SUS ARENAS MOVEDIZAS

Rayna Tancheva

Universidad de Plovdiv “Paisii Hilendarski”

Resumen. *El presente trabajo pretende esbozar y analizar los principales problemas teóricos que afectan a la composición: el procedimiento de formación de palabras que día tras día viene gozando de una vitalidad y productividad cada vez mayores en las lenguas española y búlgara. En las páginas que siguen se intenta abordar la variedad de puntos de vista en torno a la definición de este mecanismo creativo, al origen y la clasificación de las acuñaciones compuestas. A través de la contraposición del compuesto a la palabra simple, al sintagma y al fraseologismo, así como a los derivados obtenidos por prefijación y sufijación se tiende a esclarecer el estatuto de las estructuras compositivas que, debido a su “irregularidad” y carácter dinámico, variable e imprevisible, plantean muchas dificultades teóricas y generan bastantes controversias entre los estudiosos. En búsqueda de similitudes y diferencias entre el español y el búlgaro, en el texto aparecen también algunas notas comparativas (donde se ha considerado oportuno), acompañadas por ejemplos ilustrativos de ambas lenguas.*

Palabras clave: *composición, compuesto, sufijación, prefijación, sintagma, fraseologismo*

La composición es uno de los procedimientos que contribuye mucho para el acrecentamiento del léxico, tanto en español como en búlgaro, siendo aún más productivo hoy en día cuando las nuevas

tecnologías no dejan de aparecer y de imponer la creación de nuevas palabras y fenómenos. La globalización, la poderosa penetración del inglés en todas las lenguas, así como el enfoque interdisciplinario que cada vez más va dominando las ciencias, el arte, la enseñanza, etc., son otros factores que motivan la acuñación de nuevos compuestos.

Siendo un procedimiento de gran proliferación, fruto de la libertad creativa del hablante, sus reglas no son fijas, invariables, sino que están abiertas y cambian constantemente. Así pues, resulta inevitable que la composición se encuentre con diversos problemas teóricos y con una gran variedad de planteamientos, clasificaciones y puntos de vista en general. Teniendo en cuenta todo eso, nos parece sumamente acertada la metáfora “arenas movedizas” utilizada por Emilio Lorenzo (1995, p. 35) respecto a las palabras compuestas, cual ha sido precisamente el motivo para incorporar dicho compuesto sintagmático en el título del presente trabajo.

Desde una perspectiva puramente lingüística, la causa concreta de todas estas divergencias en el campo de la composición radica “en la fusión de elementos autónomos” (Almela Pérez, 1999, p. 122) que esta presenta. Por una parte, los elementos constitutivos del compuesto son independientes, autónomos, pero, por otra, desembocan, se funden, dependiendo el uno del otro. El grado de esta confluencia interdependiente de dimensión semántica, morfológica, sintáctica, fonológica y ortográfica es lo que genera dificultades no solo clasificatorias, sino netamente definitorias, ya que a veces resulta una tarea ardua incluso determinar cuáles de las estructuras son compuestos o no.

1. ¿Qué es la composición?

Existen diferentes definiciones de la composición: “unión de dos palabras en una”, “fusión de dos unidades léxicas susceptibles de autonomía”, “unidad léxica formada por morfemas libres”, “proceso por el que de dos lexemas se constituye uno nuevo”, etc. Benveniste considera que tenemos composición cuando “dos términos identificables para el locutor se conjuntan en una unidad nueva de significado único y constante” (Benveniste, 1977, p. 127). Para Varela Ortega

(1990, p. 97), en la composición “se unen o se combinan dos o más formas libres (X^o) para constituir una forma compleja la cual, desde el punto de vista significativo, fónico y funcional, representa una unidad léxica del nivel X^o”. Según Giurescu (1972, p. 407), un nombre compuesto es “una unidad léxico-gramatical nueva, que aparece entre pausas, puede conmutarse con una palabra simple, puede ser determinada solo globalmente y cuyos elementos componentes se dan también fuera de dichas amalgamas”.

Según Coseriu, la *composición* puede ser de dos tipos: *prolexemática* y *lexemática*. Es *prolexemática* si uno de los elementos es un *prolexema*, o sea, un elemento de naturaleza pronominal (por ejemplo, ‘algo o alguien que despierta’ → *despertador*); y es *lexemática* si los dos elementos son lexemas (por ejemplo, *barba* + *agudo* → *barbiagudo*) (Coseriu, 1977, pp. 179-181; 1978, pp. 250-251; 1998, p. 460).

Basándose en Coseriu y tomando como criterio determinante el significado lingüístico, Pérez Vigaray define el *compuesto nominal* como

[...] todo signo lingüístico que conste de dos o más lexemas independientes, i.e., que existan también como tales lexemas fuera del compuesto, sin que tenga importancia que uno de ellos sea, a su vez, un compuesto o un derivado; ambos constituyentes deben estar unidos, formando una unidad lingüística unitaria, a partir de reglas propias y exclusivas, las cuales no copian, en ningún caso, los esquemas de la sintaxis libre, siendo que más bien los conculcan, ni constituyen una mera parataxis. Así, la palabra compuesta es un nuevo signo, tanto desde el punto de vista del significante como del significado.

(Pérez Vigaray, 1994, p. 96)

Resumiendo, podemos generalizar que las dos dimensiones imprescindibles para el concepto de composición son: la formal (conjunto de unidades) y la semántica (significado único y constante), pero aparte de estas se han de tomar en consideración también los aspectos morfológico, sintáctico, fonológico y ortográfico.

Desde el punto de vista léxico-semántico el compuesto es una unidad, cuyo significado puede ser deducido del significado de sus componentes, pero esta no es una condición obligatoria. El concepto que designa el compuesto guarda una relación “literal o figurada” con el concepto que designan los componentes (Almela Pérez, 1999, p. 130). Así pues, lo designado por *pintalabios* y *земевладелец* (terrateniente) está en relación literal con lo que designan *pintar* y *labios*, y *земя* y *владея* (tierra y poseer), respectivamente; en cambio, lo que designan *alicaído* y *препъникамък* (sust. tropiezo) guarda una relación figurada con los referentes de *ala* y *caído*, y *препъвам* y *камък* (tropezar y piedra).

En el aspecto morfosintáctico hay que tener en cuenta que el compuesto es una unidad de funcionamiento con un comportamiento unitario, semejante al de una palabra simple. Puede desempeñar la función que le corresponda con las mismas restricciones que atañen a cualquier palabra no compuesta. Las determinaciones afectan al conjunto, y no a sus partes —*estos guardacoches*, *este bullebulle*; *мезу екскурзоводи*, *този развейпрах* (estos guías, este golfo)—, ya que este conjunto tiene su propia categoría gramatical; tampoco admiten intercalaciones, puesto que sus elementos son inseparables. En suma, el compuesto es una unidad léxica y sintáctica que tiene un referente único y goza de una autonomía funcional.

2. Tipología

La falta de acuerdo en cuanto a la definición de los compuestos conlleva, a su vez, la difícil diferenciación entre los distintos tipos de compuestos. Aquí también encontramos un enorme abanico de clasificaciones que suelen regirse por los criterios a continuación: categoría gramatical de los constituyentes, el orden de colocación de estos, el tipo de relación sintáctica, categoría resultante, significado, referente, productividad, conexión sintagmática, prosodia, presencia o ausencia de sufijos (este último más aplicable a la lengua búlgara) (Boyadzhiev et al., 1998, pp. 75-98; Pena Seijas, 1991, pp. 86-94; RAE, 1973, pp. 160-164; RAE y ASALE, 2010, p. 192; Sánchez Márquez, 1972, pp. 352-354; Val Álvaro, 1999, pp. 4760-4772).

En la *Nueva gramática de la lengua española*, la RAE (2010, p. 192) distingue tres tipos fundamentales de compuestos: 1) los compuestos propios o univerbales que se integran en una única palabra ortográfica y, por lo general, en un único grupo tónico; 2) los compuestos sintagmáticos que se forman yuxtaponiendo palabras que mantienen su propia independencia gráfica y acentual, unas veces separadas con guion intermedio; 3) los compuestos sintácticos o bien locuciones nominales —se trata de un grupo polémico porque las expresiones que le corresponden constituyen más bien unidades de fraseología que de morfología—. En función de la relación gramatical que se establece entre los segmentos constitutivos, la RAE clasifica los compuestos en coordinativos y subordinativos, mientras que la presencia o ausencia de núcleo los determina como endocéntricos y exocéntricos, respectivamente.

Sánchez Márquez (1972, pp. 352-354) define cinco tipos de compuestos: 1) sintagmáticos, basados en la relación de los componentes: coordinativos o subordinativos; 2) morfofonemáticos, que se forman atendiendo al tipo de adaptación mutua; 3) sincategoremáticos: endocéntricos y exocéntricos, en función de la categoría del compuesto resultante, comparada con la de la base; 4) parasintéticos: los que contienen también un prefijo y un sufijo; 5) paradigmáticos: dos sustantivos, verbo más nombre, verbo más adverbio, etc.

Bustos Gisbert (1986) clasifica la composición nominal en: 1) sintagmática (que incluye las combinaciones de tipo sustantivo + de + sustantivo, adjetivo + sustantivo y sustantivo + sustantivo); 2) propia (sustantivo + sustantivo, verbo + sustantivo y verbo + verbo); 3) adjetiva (sustantivo + i + adjetivo, adjetivo + adjetivo y adverbio + adjetivo).

Álvar Ezquerro (1995) incluye en la composición: 1) la sinapsia (los compuestos preposicionales); 2) la disyunción (los que no tienen nexo); 3) la contraposición (unidos por guion); 4) la yuxtaposición (unidos gráficamente); 5) los prefijos vulgares; 6) el acortamiento (abreviaturas y acrónimos).

Almela Pérez (1999, p. 145) divide los compuestos en tres grupos básicos, según la forma en la que se presentan: 1) yuxtapuestos:

los que están fundidos fonética y gráficamente; 2) sintagmáticos: los que aparecen separados sin nexo; 3) preposicionales: los que presentan una preposición intermedia.

Val Álvaro (1999) atiende los criterios a continuación: 1) el grado de integridad léxica y fijación sintáctica de los compuestos (compuestos léxicos y compuestos sintagmáticos); 2) la categoría gramatical del compuesto (compuestos nominales, adjetivos, verbales); 3) la categoría gramatical de sus componentes (dos nombres, verbo y nombre, etc.); 4) la relación sintáctica entre los constituyentes (coordinativos o subordinativos); 5) la presencia o ausencia de un componente nuclear (endocéntricos y exocéntricos); 6) el orden de los elementos determinante y determinado en la estructura del compuesto; 7) el tipo de conexión entre los constituyentes: con o sin vocal de enlace.

En función del procedimiento por el que se forman, Boyadzhiev et al. (1998, p. 268) distingue tres tipos de compuestos en búlgaro: 1) formados por composición (se unen dos bases lexémicas con o sin vocal de enlace): *нос-о-гълтка*, *книг-о-издател* (nasofaringe, editor); 2) formados por composición y sufijación (que son el resultado de la combinación de dos bases lexémicas con la adición simultánea de un sufijo): *ден-о-нощ-ие*, *знаме-нос-еи* (el período que comprende el día y la noche, portaestandarte); 3) el tercer tipo combina —aunque raras veces— la composición con la prefijación: *у-мир-о-творя*, *о-благ-о-родя* (apaciguar, ennoblecer).

Llama la atención el hecho de que en la clasificación de Boyadzhiev quedan excluidos los compuestos por disyunción, puesto que en la tradición lingüística búlgara suelen considerarse compuestas tan solo las estructuras que constituyen un complejo gráficamente unido, sea mediante guion o directamente. De este modo, los sintagmas del tipo *адамова ябълка*, *къща музей*, *страна членка*, *съчинение разсъждение*, *художник импресионист* (nuez de Adán, casa museo, estado miembro, ensayo argumentativo, pintor impresionista) tienden a denominarse locuciones o estructuras sintácticas (a partir de las cuales paulatinamente se podrán ir acuñando compuestos nominales), puesto que no cumplen con la condición establecida en la

gramática búlgara de imposibilidad de variabilidad morfológica del constituyente no nuclear (Georgieva, 1983, p. 96). No obstante, combinaciones de este tipo vienen imponiéndose cada vez con mayor intensidad en la lengua búlgara moderna —aún más con la penetración de muchas palabras de origen extranjero—, lo que genera problemas tanto teóricos como prácticos relacionados con la interpretación de los distintos casos y su ortografía. De ahí que no resulte infundada una denominación generalizada que abarque todas estas estructuras en estado de transición entre la locución y la unidad lexicalizada, como la que ofrece Val Álvaro (1999, p. 4781), a saber, “compuestos imperfectos”.

3. Origen del compuesto

No siempre queda patente qué unidad lingüística está en el origen del compuesto, a veces, ni siquiera si existe tal origen. Y si se da un acuerdo sobre él —advierte no sin razón Almela Pérez (1999, p. 121)—, es muy posible que se esté confundiendo con una paráfrasis elaborada *a posteriori*, puesto que, al fin y al cabo, es el sentimiento lingüístico del hablante actual lo que califica un compuesto como tal o no. Tomemos, por ejemplo, el compuesto fosilizado *hidalgo* (obtenido de la expresión medieval *hi d'algo*, antes *fijo d'algo*, ‘hombre de dinero’, ‘persona acomodada’) que probablemente en la actualidad pocos de los hispanohablantes reconocerán como palabra compuesta. Lo mismo se podría decir, aunque con ciertas reservas, respecto a la interjección búlgara *Благодаря!* (formada por el adjetivo *благ* + el verbo *дарявам*) ‘regalar algo bueno’, que, aun utilizándola todos los días, tal vez a pocos búlgarohablantes se les vaya a ocurrir interpretarla como compuesto.

Por otro lado, las paráfrasis unas veces constituyen meros sintagmas: *vinagre* = vino agrio; *слънчоглед* = гледа слънцето (girasol = mira el sol); otras veces, en oraciones fácilmente recuperables (*noticia bomba* = noticia que causa mucha impresión por ser imprevista igual que una bomba, *препъникамък* = cualquier obstáculo con que nos enfrentamos persiguiendo un objetivo importante). En cambio,

en otras, la paráfrasis podría tener varias formulaciones (*buscavidas* = persona que busca medios de vida por cualquier procedimiento, o que investiga las vidas ajenas; *златотърсач/ка* = persona que busca yacimientos de oro, o que se interesa por lo material). Los compuestos tienen un origen sintáctico claro, pero hay que advertir que esto no autoriza a pensar que cada compuesto procede de un grupo sintáctico (Seijo Castroviejo, 1982, p. 206).

4. Composición vs. sufijación

No son pocos los estudiosos que sostienen la idea de que entre sufijación y composición no existe un límite preciso (Wartburg, 1951, p. 138; Martinell Gifre, 1984, pp. 223-224; Bally, 1950, p. 244, entre otros). Los casos que suelen ofrecer motivos para la duda en español son sobre todo los adverbios en *-mente*, la llamada composición culta y los grupos de “formaciones hiperbólicas”, denominadas así por Guilbert (1975, p. 224).

Es verdad que los adverbios en *-mente* inicialmente fueron resultado de un proceso de composición, pero actualmente la terminación ha perdido su carácter autónomo y aporta el valor de adverbio, por lo tanto, conviene ser ubicada entre los sufijos. Los sufijos cultos presentes en *antropología*, *aristocracia*, *claustrofobia*, *filantropía* pueden incluirse entre los compuestos y entre los sufijados, puesto que existen razones para las dos opciones. No obstante, tienden a ser considerados compuestos, porque el comportamiento de estas terminaciones corresponde más al de un lexema y no de un morfema ligado. También suelen considerarse compuestos, y no prefijados o sufijados, las *formaciones hiperbólicas* del tipo *coche bomba*, *noticia bomba*, etc., *gol fantasma*, *gobierno fantasma*, *buque fantasma*, etc., *coche cama*, *coche correo*, etc. —llamadas por Almela Pérez (1999, p. 134) *series de compuestos*—, puesto que conservan su carácter léxico.

La diferencia entre composición y sufijación consiste en el hecho de que en la composición se unen unidades libres, independientes, mientras que en la sufijación se unen unidades libres con morfemas ligados. Pérez Vigaray (1994, p. 52) afirma que la composición

implica siempre la unión de dos elementos léxicos unidos por una relación de tipo “paragramatical”, entendiendo este término en el sentido en que lo emplea Coseriu, es decir “semejante al de gramática” (Coseriu, 1978, p. 253).

5. Composición vs. prefijación

En los procedimientos de formación de palabras, la clasificación de la prefijación es ambigua, ya que para algunos autores forma parte de la *derivación*, y para otros, de la *composición*. Esto último es debido a que en ocasiones existen prefijos homófonos con preposiciones. Sostienen Varela Ortega y Martín García (1999, p. 4995) que “... en los casos donde el prefijo coincide con una preposición... aparecen dos formas libres que, combinadas entre sí dentro del ámbito léxico, definen un compuesto”. De este modo, se podría hablar de un tipo de composición que incluye voces como *antesala*, *coexistir*, *entremeter*, *sobrevolar*.

No obstante, existen muchas razones para separar la prefijación de la composición. En primer lugar, el prefijo, en la mayoría de los casos, no es núcleo de la construcción lexemática, sino adjunto al núcleo. Además, no siempre puede ser identificado con una categoría léxica; algo más, la mayoría de los prefijos son intercategoriales, es decir, pueden adjuntarse a distintas bases léxicas. Y por último, la prefijación no determina la categoría de la base a la que se añade.

6. Compuesto vs. palabra simple

Siendo palabras, los compuestos, claro está, presentan muchas similitudes con la palabra simple, como son, por ejemplo, la movilidad posicional, la inseparabilidad de los elementos, la pertenencia a una determinada categoría gramatical, la posesión de un determinado significado, el ejercicio de una función sintáctica. Lo que distingue la palabra simple de la compuesta es que en esta dos unidades con capacidad léxica para funcionar autónomamente en el discurso se unen para constituir una nueva unidad lexémica y sintáctica.

7. Compuesto vs. sintagma

Sin duda alguna, el tema más controvertido en el campo de la composición es la delimitación entre las uniones sintagmáticas libres y las consolidadas. “El principal problema radica en decidir qué sintagmas de entre los muchos que podrían considerarse compuestos deben ser clasificados indudablemente como tales y cuáles son los sintagmas “libres” en una estructura sintáctica normal” (Lang, 1992, p. 93). Para Alarcos (1983, p. 15), “existe una gradación entre el verdadero compuesto y las agrupaciones de sintagmas”, y según Martinell Gifre (1984, p. 243), una palabra compuesta es “el resultado histórico de una aglutinación funcional y significativa”. Lyons (1989, p. 477) distingue entre *lexemas compuestos*, los compuestos propiamente dichos y *lexemas sintácticos*. “Los *lexemas sintácticos* se originan a menudo como compuestos sintácticos, que, al institucionalizarse, adquieren un significado más o menos especializado”.

¿Cuáles son los rasgos diferenciales entre estos dos conceptos?

Primero, el compuesto es indescomponible, mientras que el sintagma es descomponible. Decimos *Este camión cisterna es azul*, y no podemos descomponerlo en **Este camión es azul y esta cisterna es azul*. Decimos *Къщата музей е забележителна*, y no **Къщата е забележителна и музеят е забележителен* (La casa museo es impresionante, y no **La casa es impresionante y el museo es impresionante*).

Segundo, el compuesto no admite elementos intercalados. Son aceptables los compuestos *tabaco rubio caro* y *нежна момина сълза* (suave lirio de los valles), pero los desharíamos si dijéramos *un tabaco caro rubio* y *момина нежна сълза* (lirio suave de los valles).

Tercero, el compuesto adopta “variaciones morfemáticas independientes de las que tendrían los *lexemas* componentes al constituir aislados un sintagma: tenemos el *sacacorchos* y los *sacacorchos* (pero no *sacan corchos* ni *saca-corcho*)” (Alarcos, 1983, p. 138); tenemos *препъникамък* pero no **препънетекамък*.

Cuarto, el compuesto ofrece, como efecto de su cohesión, estabilidad en su secuencia y en la relación entre la forma y el significado: *ciencia ficción, ciudad jardín, media parapija; научна фантастика*,

държавен глава, адамова ябълка (ciencia ficción, jefe de Estado, nuez de Adán).

8. Compuesto vs. fraseologismo

Entre compuesto y fraseologismo existen muchas similitudes: imposibilidad de sustituir algunos de sus componentes y de añadir nuevos, asimetría entre el significado del conjunto y el del grupo sintáctico correspondiente, pertenencia a series léxicas formadas por palabras simples, significado peculiar de al menos uno de los elementos en ese contexto, entre otros (Zgusta, 1967, pp. 579-584).

No obstante, las diferencias también se imponen de forma notoria:

1. La fijación regulada por la sintaxis general es rasgo propio del compuesto, frente a la fijación no regulada de la locución. Apunta Zuluaga Ospina (1975, pp. 230-231) que “si la fijación y/o la cohesión de los componentes de una combinación no pueden ser explicadas mediante alguna regla, entonces dicha combinación es una expresión fija”:

darle la espalda a alguien = *обръщам гръб на някого*

comerse a alguien con los ojos = *изпивам с поглед някого*

2. El compuesto pertenece a la técnica libre del discurso; el fraseologismo, al discurso repetido. Asevera Coseriu:

La “técnica del discurso” abarca las unidades léxicas y gramaticales (lexemas, categoremas, morfemas) y las reglas para su modificación y combinación en la oración, es decir “las palabras” y los instrumentos y procedimientos léxicos y gramaticales. El “discurso repetido” abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como “expresión”, “giro”, “modismo”, “frase” o “locución”.

(Coseriu, 1977, p. 113)

3. El compuesto pertenece al nivel lexémico, mientras que el fraseologismo está afectado por varios niveles: el lexémico, el sintáctico, el morfológico, el pragmático, etc.

4. El compuesto tiene transparencia semántica; en cambio, el fraseologismo no la tiene necesariamente. El compuesto carece de motivación pragmática, y el fraseologismo la necesita obligatoriamente. La relación entre el referente del compuesto y los referentes de sus constituyentes se basa en el significado (sea este literal o figurado) de estos, mientras que en el fraseologismo intervienen factores de orden cultural, antropológico, o sea, de condiciones de uso.

A modo de conclusión

En un mundo en constante transformación y evolución siempre será necesario que se formen nuevas palabras para designar situaciones y objetos hasta entonces inexistentes. Esta necesidad denominativa puede ser resuelta modificando un lexema existente o uniendo varios lexemas existentes. Esta última opción, la composición, tiene la ventaja de conservar mayor motivación en la nueva designación, ya que permite relacionar la entidad nueva con conceptos cercanos a ella.

Desde un punto de vista lingüístico, el estudio de la composición es un área muy interesante, desafiante y fructífera de investigación porque representa, tal y como se ha demostrado, bastantes escollos y muchos retos para el análisis. Y aunque estos problemas no dejan de ser atacados desde distintos ángulos, hasta el día de hoy, su estatus sigue siendo muy polémico.

Referencias

Alarcos Llorach, E. (1983). Consideraciones sobre la formación léxica. *Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I.* Madrid: Cátedra, 11-15.

Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español.* Barcelona: Ariel Practicum.

Álvar Ezquerro, M. (1995). *La formación de palabras en español.* Madrid: Arco/Libros.

Bally, Ch. (1950). *Linguistique générale et linguistique française.* Berna: A. Francke.

Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general II* (trad. de Juan Almela). Madrid: Siglo XXI.

Boyadzhiev et al. (1998): Бояджиев, Т., Куцаров, И. и Пенчев, Й. *Съвременен български език. Фонетика. Лексикология. Словообразуване. Морфология. Синтаксис*. София: Петър Берон.

Georgieva (1983): Георгиева, Е. *Образуване на сложни съществителни имена. Граматика на съвременния български книжовен език. Т. 2. Морфология*, ред. С. Стоянов. София: Изг. на БАН, 75-99.

Bustos Gisbert, E. (1986). *La composición nominal en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1978). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1998). La semántica estructural en España. *AnMal*, XXI (2), 455-482.

Lorenzo, E. (1995). La derivación nominal en el español actual. *Donaire*, 4, 35-41.

Giurescu, A. (1972). El método transformacional en el análisis de los nombres compuestos del español moderno. *Revue Roumaine de Linguistique*, 17(5), 407-414.

Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse.

Lang, M. F. (1992). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno* (trad. de Alberto Miranda Poza). Fuenlabrada (Madrid): Cátedra.

Lyons, J. (1989). *Semántica* (trad. de Ramón Cerdà). Barcelona: Teide.

Martinell Gifre, E. (1984). De la complementación a la composición en el sintagma nominal. *Revista Española de Lingüística*, 14 (2), 223-244.

Pena Seijas, J. (1991). La palabra: estructura y procesos morfológicos. *Verba*, 18, 69-128.

Pérez Vigaray, J. M. (1994). *La composición nominal en español*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (tesis doctoral). Accesible en: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/2242>.

RAE (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE y ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.

Sánchez Márquez, M. J. (1972). *Gramática moderna del español*. Buenos Aires: Ediar.

Seijo Castroviejo, M.^a A. (1982). Algunas observaciones sobre las formaciones compuestas. *Anuario de Estudios Filológicos*, V, 201-210.

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. I. Bosque & V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 4757-4839.

Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.

Varela Ortega, S. & Martín García, J. (1999). La prefijación. I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 4993-5040.

Wartburg, W. (1951). *Problemas y métodos de la lingüística* (trad. y notas de Dámaso Alonso y Emilio Lorenzo). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zgusta, L. (1967). Multiword Lexical Units. *Word*, XXIII, 578-587.

Zuluaga Ospina, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus*, 225-248.

ДЯЛ ВТОРИ
ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА

ПРОМЕНЯЩОТО СЕ ИМЕ НА РАЗКАЗВАЧА В ИТАЛИАНСКИ СБОРНИЦИ С НОВЕЛИ (XIII–XVII ВЕК)

Петя Петкова-Сталева
Нов български университет

Резюме. В историята на италианската ренесансова новела водещ фактор е наличието на добре изявен разказвач, като той се изявява на различни нива на повествованието: ако в предисловиата това обикновено е образът на „автора разказвач“, в рамкиращите разкази откриваме цели компании, в които разказвачите варирант в зависимост от замисъла на автора и периода на създаване на сборника. Всички променливи във времето се отразяват на имената, с които разказвачите навлизат в повествованието. В най-ранния сборник „Новелино“ от края на XIII век по обясними причини авторът разказвач запазва своята анонимност. Но анонимността може да е продиктувана и от други фактори, като стесняване до максимум на потенциалните читатели. С появата на „Декамерон“ Бокачо слага край на анонимността на автора разказвач на първото равнище на повествованието, който афишира името си, а това говори за осъзнаването на автора като творец. На следващото ниво – разказвачите от повествователната рамка – отношението към имената им ще бъде една променлива, която ще кореспондира с времето на създаване и интенцията на автора. Като се тръгне от „Декамерон“, където имената имат символно значение,

тъй като авторът предпочита да не разкрива истинските им имена, премине се през автори от XVI век, в чиито сборници се появяват добре известни за този период имена на реално съществували личности, които са част от разказващите компании, и се завърши с „Пентамерон“, където имената на разказващите старици са търсени целенасочено за точно определено внушение на разказа. Анализът на променената нагласа при избора на име на разказвача определено допълва разбирането на историята на новелата.

Ключови думи: *новела, разказвач, имена, повествователна рамка*

Историята на италианската ренесансова новела започва в края на XIII век със създаването на първия сборник: на практика текстове от устното творчество се превръщат в писмен текст, организиран според замисъла и посланията на автора, останал анонимен. При този преход се запазва ролята на разказвача, тъй като той владее словото. След малко повече от половин век се появява „Декамерон“ на Джовани Бокачо, който вдига на високо художествено ниво летвата за всички, гръзнали да посветят перото си на краткия повествователен жанр. Новелата не само се утвърждава като литературен жанр, но и се очертават две тенденции при подредбата на разказите – да бъдат поместени в повествователна рамка или да бъдат подредени по някакъв друг начин, без да бъдат формално обвързани. И в двата случая на преден план излиза образът на разказвача или на разказвачите, тъй като без тях разказването е немислимо. Създаването на повествователна рамка, в която се движат разказвачи и слушатели, които взаимно си разменят ролите, поддържа жива връзката с устното творчество, защото по този начин се пресъздава в писмен вид устният разказ. В този вид новелата повече от три века е предпочетено поле за новаторство и експерименти поради своята жанрова гъвкавост, малко податлива на строги правила и готова да отговаря на променящия се във времето вкус.

Всеки следващ автор ще допринесе за развитието, като въвежда нови различни ситуации, пораждащи разказа, но при всички сборници основна роля ще играе именно разказвачът. Мястото му в повествованието ще е определящо за начина на подредба на съответния сборник, а изборът на името му ще има принос за доизграждане на замисъла на всеки отделен автор.

Най-ранният сборник е с променливо заглавие при различните ръкописи: първоначално *Libro di novelle e di bel parlar gentile*, тоест „Книга с новели и хубава изящна реч“, по-късно *Le cento novelle antiche*, в превод „Сто стари новели“, остава най-известен като „Новелино“ благодарение на Джовани Дела Каза от XIV век (Сегре, 1989, с. 50). От заглавието проличава намерението на автора да създаде книга, което говори за отношението му към включената материя. Текстовете, които до този момент основно са били разпространявани устно, преминават в писмена форма със своя логика и подредбата на теми и сюжети. Първият текст представлява обръщение на автора разказвач към своите потенциални читатели, тоест създава се художественият образ на автора разказвач и на аудиторията, за която е предназначена творбата. Но както не е стигнало до нас името на реалния автор на книгата, така и авторът разказвач, „говорещ“ от първо лице, остава безименен. Всичко това е обяснимо с периода на създаване на сборника.

Малко повече от половин век по-късно с „Декамерон“ авторът заявява своето присъствие в творбата като художествен образ на автор разказвач със собственото си име, което в повечето случаи се появява или в заглавието, или в съответното предисловие. Изключение от това „правило“ прави един единствен сборник от първата половина на XV век с непретенциозното заглавие „Новели“, приписван на Джентиле Сермини от Сиена или „Псевдо-Сермини“ (Марки, 2012, с. 9 – 10) според някои литературни критици, тъй като в богатия архив на града няма сведения за лице с това име. Освен реалния творец остава без име и авторът разказвач, макар че в

писмото посвещение се обръща от първо лице към своя единствен адресат – „скъпия брат“, а самият той присъства в реч новели като основно действащо лице, било като част от компанията, за която се разказва, било само като свидетел. Следователно авторът разказвач активно присъства в цялото произведение, освен че има привилегията да разказва и интерпретира разказаното, но в същото време отказва да разкрие своето име, а разказаните събития и случки остават в известна степен завоалирани, така че единствено малък кръг от „посветени“ читатели да могат да доловят реалните послания. При този сборник без рамкиращ разказ или тематична подредба на новелите, който самият автор определя като „купичка салата“, можем да говорим за целенасочено стесняване на потенциалната аудитория и част от тази стратегия явно е и безименният автор разказвач.

След Бокачо, с изключение на цитирания по-горе писател, всеки следващ автор ще присъства с името си, независимо как е структуриран сборникът му. В творбите, които не са изградени на принципа „разказ в разказа“, обичайно авторът разказвач е единственият, който владее словото. Така е изграден сборникът „Триста новели“ на Франко Сакети – по-млад съвременник на Бокачо. В предговора към творбата авторът излага намерението си да събере стари и нови новели, които да носят най-вече утеха и веселие за хората. Изрично вписва името и принадлежността си към град Флоренция: „Аз, флорентинецът Франко Сакети...“ (Сакети, 1946, с. 3), като в реч новели самият той се представя като свидетел или пряк участник, а разказът има привкус на градска хроника. Авторът не следва примера на своя предшественик и съответно новелите не са вписани в обрамчващ разказ, но образът на автора разказвач създава единното светоусещане в цялата творба.

През втората половина на XV век в Неапол се публикува още един сборник с новели със заглавие „Новелино“, който се отклонява от схемата, зададена от „Декамерон“. Авторът на

творбата – Томазо Гуардати, наречен Мазучо Салернитано, иновативна фигура в италианската новелистика – изрично в пролога с посвещение на херцоция Иполита Арагонска посочва името си: „благородния роден поет Мазучо Гуардато от Салерно“ (Мазучо, 1940, с. 1). Следователно още от първия ред на заглавието се очертава образът на автора разказвач, който като червена нишка ще свързва творбата в едно цяло и има запазено свое текстово пространство. Всъщност „Мазучо“ е псевдонимът на автора, с който се изявява и авторът разказвач в текста: освен в пролога той се обръща директно към своите адресати в пролозите към петте декади, на които е разделен сборникът, и в посвещенията преди всяка новела, с които въвежда читателя в сюжета, но и уточнява и от кого и при какви обстоятелства е научена дадена история. След всяка новела има послеслов със заглавие „Мазучо“ – запазено пространство за разсъжденията му, провокирани от разказа.

В средата на следващия XVI век се появяват цели четири книги с новели с автор Матео Бандело: погрешката им не е продиктувана от структурна необходимост, тъй като не са обединени от обрамчващ разказ. Самият Бандело още в предговора към първата книга уточнява, че в сборниците новелите са погрешени, както му ги е поднасяла случайността. От самото начало се въвежда образът на автора разказвач, който се изявява в първо лице, а самото повествование започва с „Аз“: от посвещенията към читателите в отделните книги първоличното повествование прелива в посвещенията към отделните новели, в които Бандело се обръща към известни личности от придворните и интелектуалните среди в Италия през този период. Следователно всяка новела има свой конкретен адресат със собствено име, а авторът разказвач уточнява кога, къде и при какви обстоятелства е чул съответната история, преразказана впоследствие от самия него. Социалната среда, в която се движи, са приятни компании от дами и господа от висшето общество, които беседват на различни теми

и жадуват да чуят нещо ново и интересно. В повечето случаи авторът разказвач е присъствал на светския разговор и впоследствие, било по заръка на някого от присъстващите, било по своя инициатива, преразказва чутото в писмен вид, за да не бъде изгубено за бъдните поколения. Описваната среда в повестванията придобива определена физиономия: сменят се мястото, присъстващите, разказвачът, но всяка поредна компания прилича на предишната. Допълнително за това спомага и повторението на имената на присъстващите и разказвачите, макар най-вероятно в повечето случаи да са измислени, но в същото време – правдоподобни. Сред разказвачите в някои повествания се появяват и известни личности, като например Николо Макиавели на събиране в двора на Джовани де Медичи, което придава допълнително усещане за реалистичност на повествователните ситуации, в които авторът разказвач е слушател. Всъщност той доминира в цялостното повествование: повестванията естествено преливат в новелите, като започват да си приличат, породени от желание да се разказва в рамките на светския разговор.

При сборниците от типа „разказ в разказа“ нещата допълнително се усложняват с въвеждането на разказвачи от второ ниво в рамките на обрамчващия разказ, като безспорният модел е „Декамерон“ на Джовани Бокачо, не само защото е първият в италианската литература с такава подредба, но и защото издига новелата до качествено ново равнище като повествование и стил, създава произведение със своя философия. Състои се от встъпление и заключение, които обрамчват цялата история, увод с повествователната рамка и сто новели, разпределени в десет „дни“, разделени от десет балади и свързани от историята, която дава живот на разказването. Има отредено повествователно пространство за автора разказвач: встъплението, в което се обръща към прелестните дами и излага целите на разказването, Увода към четвъртия ден, в който защитава творбата си, и Заключението. Освен това отново от

първо лице авторът разказвач коментира и реакциите на гружината. Обрамчващият разказ започва в Увода към първия ген с описанието на върлуваща чума. В този контекст са въведени и бъдещите разказвачи от второ равнище, анонсирани още в подзаглавието – седем гами и трима млади мъже. В църквата „Санта Мария дел Фиоре“ във Флоренция се срещат първо седем млади гами, определени като „хубавици, умни, благонравни и почтени“ (Бокачо, 1980, с. 24). Но техните истински имена авторът разказвач не желае да разкрива, за да не даде повод да се хвърли петно върху честта им от недостойни брътвежи, и им избира емблематични имена: Пампинеа, Фиамета, Филомена, Емилия, Лаурета, Неуфиле и Елиса. Идеята да търсят спасение от чумата извън града е на най-голямата – Пампинеа, но в тях се заражда съмнение дали ще се справят сами. Пак там те виждат трима добре познати млади мъже и компанията се оказва в пълен състав. Имената на бъдещите разказвачи на новели носят алегоричен смисъл: Пампинеа – щастлива любовница; Фиамета – радваща се на любовта си; Филомена – страстна; Емилия – ласкателката; Лаурета – ревнивата; Неуфила – весело и чувствено момиче; Елиса – изоставената; Панфило – щастливият любовник; Филострато – нещастен и сломен от любов; Дионео – сластолюбив. Част от имената препращат към персонажи от предишни произведения на Бокачо: Филострато и Панфило между мъжете; Емилия (със същото име е главната героиня в *Тезеида*), Филомена (жената, на която е посветен *Филострато*) и очевидно, Фиамета, героиня, която константно се появява в произведенията на Бокачо (*Филоколо*, *Любовно видение* и *Елегия за Мадона Фиамета*). Тези герои, без да притежават особена психологическа плътност, изграждат, от една страна, силна вътрешнотекстова връзка в самото произведение, а от друга – междутекстова връзка в цялото творчество на Бокачо: ако авторът не беше оставил в полусаянка характеристиките на разказвачите и взаимоотношенията им, нямаше да говорим вече за рамка, а за отделен разказ.

Относно интерпретацията на разказвачите от второ ниво и техните имена има и други гледни точки: Шкловски например счита, че имената на тримата млади мъже – Панфило, Филострато и Дионео – са „псевдоними на Бокачо: това са имена, с които писателят се е наричал в предишните си произведения. В книгата има трима Бокачовци и седем жени с имена на онези, в които е бил влюбен навремето“ (Шкловски, 1988, с. 172).

Интересен автор от края на XIV век е Джовани Серкамби, чието произведение с непретенциозното заглавие „Новели“ остава неизвестно векове наред: пълно издание на творбата се появява едва в средата на миналия век (Мари, 2018). „Въведението“, с което започва сборникът, описва ситуация, напращаща „Декамерон“: върлуващата чума в град Лука е причината да се събере дружина, която се отправя на път из Италия, за да се спаси както физически, така и духовно. Тя обаче не е структурирана, няма точен брой участници – голяма група мъже и жени, свещеници и монаси, деца, които избират за предводител Алуизи да ръководи и разпорежда пътуването във всяко едно отношение. Последната му заповед е свързана с отразяването на пътуването: назначава автор на книгата, който да разказва по време на пътя за разтуха, но и да го опише като цяло. Следва текст в стихове, като в акростих се появява името и фамилията на автора на книгата. Очертава се образът на автора разказвач като единствен носител на словото, но в същото време той е един от спътниците, тоест не е просто свидетел, а участник с привилегирована позиция в художествения свят на повествованието.

През следващия XV век интерес представлява „Поретанските новели“ на Джовани Сабудино Дели Ариенти. Книгата започва в първо лице от страна на автора с писмо посвещение към Ерколе Ди Есте, херцог на Ферара, в което се разказва за обстоятелството, породило създаването на книгата: благородна компания, събрана около граф Андреа Ди Бендиволио, управляващ Болоня, прекарва няколко дни на известните

минерални извори Порета близо до града, като в следобедните часове в идилична атмосфера си разказват новели, за да прекарат приятно времето. На преден план се очертава образът на автора разказвач, който владее повествователната ситуация. Сборникът включва 61 новели, следвани от заключителната „Реч за душата“, разказани в продължение на пет дни, като всеки разказ има и нов разказвач – точно определена личност със свое име и фамилия, потекло и роднински връзки, кратка характеристика, целящи да създадат максимална достоверност на повествователната ситуация. Следователно има точен брой разказвачи, колкото са и разказаните новели, без да има обаче някакъв точен ред при разказването. Съставът на благородната компания от дами и господата е променлив в отделните дни, тъй като някои пристигат, други си тръгват, а обединяваща роля има граф Андреа Ди Бендивольо, управляващ Болоня, тъй като част от присъстващите се намират в роднински връзки с него, други са част от обкръжението, приятели, гости и други. Неслучайно със заминаването на графа приключва разказването, а с него – и книгата.

Особено богат на новели е XVI век, като хронологически първа се нарежда трагичната история за Ромео и Жулиета, разказана от Луиджи да Порто, с дългото заглавие „Отново откритата история за двамата благородни любовници с покъртителната им смърт, случила се в град Верона по времето на Синьор Бартоломео дала Скала“. Новелата е въведена от писмо посвещение до „прекрасната и изящна“ Лучина Саворнян, братовчедка на автора, като текстът е пълен с много алюзии. Създадена е повествователна ситуация: историята за нещастната любов е разказана от оръженосеца на автора по време на преход от Градиска към Удине между сраженията. Разказвачът си има име – Перезрино, определен е възрастово – около 50-годишен, родом от Верона, което допълнително обвързва разказа с мястото, където се развива действието в новелата. Трябва да отбележим, че същата история, случила

се по времето на Бартоломео Скала, преразказва и Матео Бандело във втората си книга с новели (новела 9), като уточнява, че я е чул от капитан Алесандро Пелегрино, което е явна препратка към текста на предшественика му Да Порто.

През втората половина на XVI век ред автори свързваме с Венеция – притегателен културен център. Сред тях, на първо място, трябва да споменем Джован Франческо Страпарола, при когото са явни препратките към „Декамерон“ от самото заглавие: „Започва книгата с приказки и гатанки на месер Джованфранческо Страпарола да Караваджо, озаглавена „Приятните нощи“ (Страпарола, 1927, с. 5). Посвещението на издателя Орфео Дела Карта към „прекрасните и любвеобилни дами, на които иска да създаде удоволствие и даде повод за поука, също е реверанс към Бокачо. Двата тома с новели и за първи път приказки между тях (74) са разказани в продължение на 13 дни и имат обща повествователна ситуация: Лукреция, вдовица на Джован Франческо Гонзага, и баща ѝ Отавиано Мария Сфорца се местват във Венеция, за да избягат от човешката злост и борба за надмощие. Действието се развива на остров Мурано в прекрасен дворец с градина по време на карнавала – период за забавления и разтуха. Лукреция си избира нови десет прекрасни придворни млади дами, чиито имена – Лодовика, Виченца, Лионора, Алтерия, Лаурета, Еритреа, Катеруца, Ариана, Изабела и Фиордуана – не носят никаква определена символика. И две матрони – госпожа Киара, съпруга на Джироламо Гуигичоне, благородник от Ферара, и госпожа Вероника, съпруга на Санто Орбат, благородник от Крема – с благородно потекло в зряла възраст, които да ѝ бъдат в услуга с мъдрите си съвети. Към тази компания се присъединяват и много благородни и учени мъже, елитът на венецианското общество от 30-те години на XVI век: появяват се дори Пиетро Бембо – виден италиански поет и литератор – и братовчедът му Антонио. Така се сформира бъдещата компания, в която ще се разказва, като единствената подбуда е приятното прекарване на вечерите

в края на карнавала. Господарката на дома при всеобщо одобрение въвежда рег в забавленията, като разпорежда всяка вечер пет от придворните ѝ дами, чиито имена ще се теглят с жребий, да изпеят песен и да разкажат по една приказка и по една гатанка. В определени нощи обаче този рег се нарушава: така в петата последна нощ от първата книга разказват и двама от присъстващите господа – Антонио Молино и Бенедето Тривиджано, като първият дори изразява почуда от гадената му дума; във втората книга, в шестата поредна нощ вместо Лаурета разказва Антонио Бембо, а в последната нощ само четири новели са разказани от придворните дами, а останалите девет – от присъстващи дами и господа, включително от посланика на Англия, Пиетро Бембо, и от самата Лукреция. Краят на карнавала поставя точка и на повествованието.

Оставаме във Венеция и с „Развлеченията“ на Джироламо Парабоско, като заглавието вече задава хоризонт на очакване. Още в двете посвещения към творбата се въвежда образът на автора разказвач, а след това той се появява и сред героите на оброчващия новелите разказ със собственото си име. „Разсъдението към първия ден“ от трите дни престой във венецианската лагуна очертава и повествователна ситуация, свързана с навигацията на благородниците да отсядат по някой друг ден в рибарските хижи далеч от брега за развлечения като риболов и лов на птици. Голяма компания, състояща се само от мъже – представители на културния елит на Венеция, се оказва блокирана от лошото време в една такава хижа и прекарва част от времето в разговори, спорове и разказване на новели. Изброяват се поименно всички присъстващи 19 господа, като се уточнява кои са венецианци, кои са от Болоня, Падуа, Пиаченца, Витербо и Анкона. Основно са представители на културния кръг около Доменико Веруеро, с който са свързани както самият Парабоско, така и голяма част от героите, движещи се в повествователната рамка, като Джироламо Молино, Федерико Бадоер, Антон Йакопо Корсо, Ерколе Бендивольо,

Джамбатиста Сузио, Алесандро Ламбертини, Пиетро Аретино, Спероне Сперони и други (Гирланда, Колариле, 2014), тоест имаме художествени образи на видни литератори и писатели от този период. Дискусиите и разказването вървят без предварително установен ред, без симетричност в подредбата на новелите, което води до внушението за лабилност и променливост.

„Вечерите“ на Антонфранческо Грацини, наречен Ласка, ни отвеждат във Флоренция, за да се затвърди разказването като веселие и забава, пораждащо основно смях и наслада. Сборникът остава незавършен, като първоначалният замисъл е бил да се състои от тридесет новели, разказни в три дни. Отново в периода на карнавала неочаквано лошото време със сняг, преминал в проливен гъжд, събира компанията под един покрив: петима младежи и пет дами. Всъщност до началото на самото разказване членовете на компанията нямат имена, а само са щрихираны като „господарката на къщата“, „брат ù“, „две доведени гъщери“, „племенница“, „съседка“, „приятелите на братя“. Имената се появяват поетапно с всяка следваща разказана новела съгласно изтегления ред: Амаранта, Флоридо, Галатеа, Леандро, Сиринга, Филено, Лудия, Силвано, Чинтия, Джачинто, тоест лични имена, които създават една по-скоро фамилиарна атмосфера, добре позната на автора от сбирките, които литературните кръгове и академии във Флоренция са провеждали в собствените си домове (Пиняти, 2002).

Много различна е творбата на Джовани Батиста Джиралди Чинцио, макар че разказвачите също ще са познати единствено по личните си имена. Отново още под заглавието „Хекатомити или Сто новели“ откриваме името на автора, благородник от Ферара, което формира и определен хоризонт на очакване, кореспондиращ с всепризнатия модел. Но всъщност новелите се 113, като 10 са включени във Встъплението, в което се оформя разказващата компания, сто са разпределени по десет в десет декади, а другите три къси новели са част от

коментарите между разказването. Всъщност компанията е една малка част от групата, тръгнала на път с два кораба от Чивита Векия в посока Марсилия след плячкосването на Рим през 1527 година: изборът на автора е едно трагично събитие в италианската история, което води до жестокости, глад и върлуваща чума. Единственото реално съществуващо име, което се споменава, е от влиятелната римска фамилия Колона, който осигурява двата кораба за пътуването. Водеща фигура в групата е мъж на зряла възраст на име Фабио, който приема да ръководи пътуването. Първоначално разказващата група е съставена само от мъже, които се местят от единия на другия кораб в желанието си да намерят занимания и забавления: следователно се появяват още девет мъжки имена – Понцио, Ауло, Масимо, Фламинио, Куинто, Семпронио, Курцио, Флавио и Лучо, а редът на разказване следва този на първоначалното им съобщаване. Стигнали до първата спирка, дамите изявяват желание да се присъединят към мъжката компания, която става двойна: прибавят се десет женски имена: Орция, Ливия, Порция, Вирджиния, Челия, Фулвия, Джулия, Лукреция, Камила и Корнелия. Отново се налага намесата на Фабио – главният в мъжката компания, за да се сложи ред в разказването: всеки ден ще разказват изтеглени чрез жребий петима мъже и пет дами, а темите ще се определят ден за ден. Функцията на повествователната рамка в голяма степен е сходна с тази в „Декамерон“, тоест да внася ред, но тук той подлежи на непрекъснатата дискусия.

Отново още от заглавието откриваме препратки към Бокачовата творба в „Шестте дни“ на Себастиано Ерицо, който обаче се отказва от термина „новела“ и говори за „примери“, „случки“ и „морални разсъждения“. Макар написан в същия период като споменатите по-горе сборници, тук липсва моментът на забавление, отсъства напълно смехът, като основната цел се очертава да бъде поуката от разказа. От предисловието се очертава и образът на автора разказвач, който

първоначално има информация за сбирките на разказващата дружина от негов приятел, а по-късно се присъединява към нея единствено като мълчалив свидетел, въпреки увещанията да се включи в разказването. Всъщност събралата се компания е съставена от шестима младежи – Муцио, Емилио, Камило, Фабио, Ерколе и Фулвио – студенти, които се събират в следобедните часове да разсъждават за едно или друго. Поражда се идеята тези срещи да станат регулярни, като определеният ден е сряда, посветен на Меркурий – бога на знанието и речта. Чрез жребий се определя кой да разказва първи, като той съответно определя и темата за съответния ден.

С последната творба, която ще споменем, прекриваме в следващия XVII век: „Приказ на приказките или забавления за малките“ на Джамбатиста Базиле, известна като „Пентамерон“, което очевидно кореспондира с „Декамерон“. Първоначално произведението е написано на неаполитански диалект и думата „сунто“ от заглавието в стария италиански език означава именно „разказ“. Привидно Базиле продължава традицията на италианската новела да се вписва в сборници с повествователна рамка, която да генерира разказването, но с едно голямо нововъведение: рамкиращият разказ е приказка, която съдържа в себе си останалите 49 разказа и се явява петдесетият от тях, като с нея започва и свършва творбата. Разказването има функцията да възстанови нарушената справедливост чрез измама, като отделните приказки или новели, които се редуват, целенасочено водят към това ново равновесие. Всъщност разказването продължава пет дни, а разказвачите са десет старици, най-разговорливите и вещи в разказването, всяка със своя прякор – Дзедза Куцата, Чека Кривата, Менека Гушавата, Тола Големия нос, Попа Гърбавата, Антонела Лигата, Чула Муцуната, Паола Червенооката, Чометела Красавата и Йакова Разрухата. Това създава усещането за една обърната наопаки реалност, тъй като във всички сборници с новели разказващите дами са млади и прелестни. Последния ден една

от стариците е болна и принц Тадео моли принцеса Дзозза да заеме нейното място: тя разказва своята история, която читателят вече знае, защото тя е основната приказка в книгата от началото до самия край.

Всички автори на новели след Бокачо, както проследихме, в една или друга степен са подвластни на влиянието на неговия шедьовър да редят разказите в обрамчващ текст, създаващ повествователната ситуация, или да се отклоняват от тази схема на подредба, като правят уговорки за причините. При оформянето на компаниите, в които се разказва обаче, могат да се проследят при всяко следващо произведение определени различия и нововъведения, които са продукувани от замисъла, а и от идеологическия проект на съответната творба и променящия се литературен вкус. Показателно е, че повечето автори целенасочено изграждат и свой художествен образ в ролята на разказвач от първо равнище, който да владее цялостното слово. Изборът на имената на разказвачите от обрамчващите разкази се определя от замисъла на всеки отделен творец. Трябва да отбележим, че в повечето случаи, когато имената носят символно значение, функцията на повествователната рамка е да създаде или да възстанови определен ред, който е нарушен от някакви външни обстоятелства. През втората половина на XV век и през XVI век се наблюдава вкарването на имена на добре известни личности от съответния период в повествователната рамка. Това, от една страна, е свързано, според нас, с желанието да ѝ се придаде максимална правдоподобност, а от друга, се създава образ на обществото, за което са предназначени творбите и в които е можело да се разпознае. Факт е, че някои от сборниците са имали голям успех сред читателската публика и многократно са преиздавани, а също така превеждани, за да могат новелите да получат включително и нов живот на голяма сцена.

Библиография

Бокачо, Дж. (1980). *Декамерон*. София: Народна култура.

Гурланда, Колариле (2014): Ghirlanda D., Collarile L. Parabosco Girolamo. – *Dizionario biografico degli italiani* – Volume 81, 2014. Retrieved from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/girolamo-parabosco_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/girolamo-parabosco_(Dizionario-Biografico)/)

Мазучо (1940): Masuccio Salernitano. *Il Novellino*, a cura di Alfredo Mauro, Laterza, Bari. Retrieved from: www.letteraturaitaliana.net

Мари (2018): Mari, F. Sercambi, Giovanni. *Dizionario Biografico degli Italiani. Enciclopedia Treccani* – Volume 92 (2018). Retrieved from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-sercambi_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-sercambi_(Dizionario-Biografico)/)

Марки (2012): Marchi, M. *Introduzione. Pseudo Gentile Sermini. Novelle*. Edizione critica con commento a cura di Monica Marchi. Pisa: Ed. ETS.

Пиняти (2002): Pignatti Fr. Grazzini Antonfrancesco. – *Dizionario biografico degli Italiani, Enciclopedia Treccani* – Volume 59 (2002). Retrieved from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/antonfrancesco-grazzini_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonfrancesco-grazzini_(Dizionario-Biografico)/)

Сакети (1946): Sacchetti, F. *Il Libro delle Trecentonovelle*, a cura di Ettore di Gotti. Roma: Bompiani ed.

Сегре (1989): Segre, C. La novella e i generi letterari. *La novella italiana. Atti del Convegno di Caprarola 19-24 settembre 1988*. Roma: Salerno editrice, 47-57.

Страпарола (1927): Straparola, G. F. *Le piacevoli notti*, a cura di Giuseppe Rua, v. 1. Bari: Ed. Laterza.

Шкловски, В. (1988). *Художествената проза. Размисли и разбори*. София: Наука и култура.

РУСКИТЕ СЕМЕЙНИ ТРАДИЦИИ: СТЕРЕОТИПИ НА ПОВЕДЕНИЕ И МАНТАЛИТЕТ

Ирина Георгиева

Нов български университет

Резюме. Всеки народ грижливо съхранява своите традиции, като ги предава от поколение на поколение. Приликите и разликите между тях са представени в лингвокултурите на различните народи, като ясно ги описва чрез призмата на езиковата картина на света. От своя страна езиковата картина се явява съвкупност от представите ни за света (включително традициите), която осмисляме чрез езика, в частност чрез лексиката, пословиците и поговорките. По този начин в руската езикова картина на света се отразяват особеностите на семейните отношения, които до голяма степен зависят от руския характер, руската душа, народопсихологията и начина на живот.

Ключови думи: традиции, езикова картина на света, лексика, пословица, поговорка, концепт, стереотип

Предмет на настоящата статия са семейните традиции в руската езикова картина на света, представена чрез анализ на лексиката, пословиците, поговорките и устойчивите изрази в руския език. Ключовите понятия, на които ще се спрем, са традиции, езикова картина на света, лексика, пословица,

поговорка, концепт, стереотип. В лингвокултурологичен аспект езиковата картина на света има национален характер и отразява национално-културната специфика на носителя на даден език, а националните особености се обуславят чрез своеобразието на културно-историческото развитие на народа, традициите и обичаите, чрез националния манталитет, стереотипите в представите и поведението на народа. Всеки народ грижливо съхранява своите традиции, като ги предава от поколение на поколение. Приликите и разликите между тях са представени в лингвокултурите на различните народи, като ясно ги описва чрез призмата на езиковата картина на света. От своя страна езиковата картина се явява съвкупност от представите ни за света (включително традициите), която осмисляме чрез езика, в частност чрез лексиката, пословиците и поговорките. „На когнитивно ниво елементите на езиковата картина на света са запазени в устойчиви образи, понятия и съждения, изразени чрез метафори, фразеологизми, пословици и поговорки, клиширани изказвания за обозначаване на типови ситуации от ежедневно общуване и поведенчески фреймове на националната култура“ (Караулов, 1987, с. 43).

В руската езикова картина на света се отразява спецификата на семейно-брачните традиции, която до голяма степен зависи от руския характер, от руската душа, уникалната народопсихология и начина на живот и която до голяма степен се намира под влиянието на специфичен закон, разпространен само в Русия, а именно „Домострой“, като в онези времена думата „дом“ е означавала: ‘семејство, отношения между хората (роднини, слуги), традиции, начин на живот, домашно стопанство’. Пълното название на това произведение е: „Книга, наречена „Домострой“, която съдържа полезни сведения, поучения и наставления за всеки християнин – и за мъжа, и за жената, и за децата, и за слугите, и за слугините“ – това е сборник от традиционни руски правила и норми на поведение на човека в бита. „Домострой“ може да се счита за „учебник“,

който учи хората на правилно поведение в семейството и обществото, дава проверени във времето съвети как правилно „да изградиш дома си“. Тази книга се появява през XVI век. Счита се, че неин автор е член на „Избраната рада“ – Силвестър. „Избраната рада“ е термин, който се използва за кръг от лица, които са част от неофициалното правителство на цар Иван Грозни през 1540–1550 година. Целта на това правителство е било да се осъществят редица преобразования, които получават названието „Реформи от средата на XVI век“. Реформите на Избраната рада спомагат за укрепване и централизация на държавата.

Силвестър Благовещенски е руски свещеник, писател и преводач. През 1540–1550 г. се е ползвал с голямо влияние при цар Иван Грозни, като е бил негов духовник и съветник. Бил е свещеник в московския Благовещенски събор, впоследствие – член на Избраната рада. Силвестър е автор на едно от най-забележителните руски енциклопедични произведения на XVI в. – „Домострой“.

В „Домострой“ се твърди, че основната роля в семейството принадлежи на мъжа. Именно той е главата на дома, на семейството, затова от неговия труд зависи благосъстоянието, а често пъти и самият живот на домочадците. Той е човекът, който изхранва своето семейство, и върху него лежи задължението да издържа жена си, децата и цялата къща. Следователно той е главният наставник в дома си. Неговите думи и решения са закон за членовете на семейството, както и за слугите. Но в никакъв случай не може да се каже, че жената в къщата е лишена от права и няма гумата по основните въпроси. Тя е стопанката, госпожата по отношение на всичко, което се случва и върши в дома.

Връщайки се към спецификата на руските семейно-брачни традиции, които до голяма степен зависят от руския характер, от руската душа, специфичната народопсихология и начина на живот, заложен в руския език, можем да твърдим,

че те се репрезентират преди всичко чрез описанието на образите на „мъжа съпруг“ и „жената съпруга“ като главни носители на тази традиция. В руската семейна традиция бракът се възприема като семейни съпружески отношения между мъжа и жената (Нганум, 2007). Жененият мъж се нарича „муж“ или „супруг“, а жената – „жена“ или „супруга“. В Тълковния речник на В. И. Дал бракът бива разглеждан като законен съюз между мъжа и жената. Изглежда, че образите на „муж“ и „жена“ представляват важен елемент от семейно-брачните традиции в руската езикова картина на света. Думата „муж“ има старославянски произход и се употребява в руския език от XI в. Първоначално тази дума означава „мъж в зряла възраст“. В Тълковния речник на руския език на С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова „муж“ е: 1. „Мужчина по отношению к женщине, с которой он состоит в официальном браке (к своей жене)“; 2. „Мужчина в зрелом возрасте (устар.), а также деятель на каком-н. общественном поприще (высок.)“ (Ожегов и Шведова, 2013). В превод това означава: 1. „Мъж по отношение на жена, с която той състои в официален брак“; 2. „Мъж в зряла възраст (остаряло), а също така обществен деец на някакво обществено поприще (высок.)“. От основата „муж“ са образувени производните думи, като *муженек* (галено), *мужнин* (принадлежност на съпруга), *мужний*, *мужской*, *мужчина*, *мужик*, *мужество*, *мужественный*, *мужать*, *мужаться* и пр. От тези примери се вижда, че коренът „муж“ има потенциален смисъл, в който според руските традиции се разкрива характерът на руският мъж, като смел, мъжествен, издръжлив и т.н. Думата „жена“ също така има старославянски корени и в Русия влиза в употреба през XII в. Тогава думата „жена“ означава ‘лице от женски пол’, „женщина“ се отнася за всички зрели (пълнолетни) представителки на слабия пол. Тази дума има две значения: 1. „Женщина по отношению к мужчине, с которым она состоит в официальном браке (к своему мужу)“; 2. „То же, что женщина (в 1 знач.) (устар. высок.)“ (Ожегов и Шведова, 2013). В превод това означава: 1.

„Жена по отношение на мъж, с когото тя състои в официален брак“; 2. „Същото като жена (в 1 знач.)“. Съществуват редица производни думи, например *женка, женушка, женин, женатик, женолюб, женолюбие, женоненавистник, женоугодник, женобоязнь, женобойство, женоненавистничество, женомужие, женофоб, женищина, женоподобный, женатый, женский, женственный, женолюбивый* и др. Тези думи до голяма степен описват външността, качествата на жената и отношението към нея. Освен това синонимът „супруга“ произлиза от думата „супряга“ и означава ‘вместе запрягаемая пара’, или ‘заедно впрегната двойка’. Синонимът „супруг“ е заимстван в руския език от старославянския. Той е образуван от „сърпрати“ (т.е. ‘съединявам’ или ‘впрягам’) и първоначално означава ‘съединен и впрегнат заедно’. Двете двойки думи се различават по стил и етикет. „Муж“ и „жена“ се отнасят към неутралния стил, а „супруг“ и „супруга“ – към официалния, а в редица случаи и към ироничния стил в съвременния руски език. По правилата на етикета при запознанство руснаците представят своята втора половинка като „мой муж“ или „моя жена“, а се обръщат към половинката на другите с думите „супруг“ или „супруга“. В руския език „муж“ и „жена“ могат да бъдат заменени с една дума – „супруги“, която от самото начало влиза в църковната употреба и буквалното ѝ значение е ‘впрегнати в един впряг’ (за животни, които са впрягани), а също така се използва за съпружеска двойка, мъж и жена, впряг. От казаното дотук следва, че в руската картина на света „муж и жена“ в изконното си значение означава ‘пълнолетни мъж и жена’. Освен това като два отделни индивида те се обединяват в едно семейство и биват разглеждани като спътници в живота, които се движат в една посока, обичат се, уважават се и си помагат във всичко.

Анализирайки двете понятия, стигаме до извода, че „муж“ е преди всичко част от семейна двойка с мъжествен характер, „жена“ е половинка от семейната двойка, както и остаряло значение на човек от женски пол. В руската

семејно-брачна традиција тези понятия отразяват фрагменти от езиковата картина на света, спецификата на националната култура както в древността, така и в наши дни. В Русия е съществувала традицията съпрузите да се обръщат един към друг с помощта на символи или образи. Някои обръщения имат значение на символи. Например обръщението към мъжа – *Свет очей моих* („светлина за очите ми“). Мъжът за неговата жена е символ на пътя, стрелата и ярката светлина. В своето семејството мъжът посочва пътя към по-добрия, горен свят, той озарява целия живот на жената. От своя страна мъжът се обръща към жена си с гумите *Душа моя* и за своята гуша мъжът смело върви напред, дори е готов да извършива подвизи. В руската семејно-брачна традиција, ако мъжът обича жена си, той никога няма да излъже или да напусне любимата си гуша. Освен споменатите символи среќаваме и други определения и образи на мъжа в старите руски приказки, например: *сокол мой ясный, любя мой, добрый молодец, суженый мой, богатый*, а обръщенията към жената са: *ладушка, любя моя, краса ненаглядная, голубка моя, лебедушка белая*. Разбира се, всички тези обръщения се използват като *прецедентни* имена. Д. Б. Гудков смята, че прецедентно може да се нарече име, свързано или с широко известен текст, отнасящ се като правило към прецедентните, или със ситуация, широко известна за носителите на езика и явяваща се прецедентна за тях, име символ, означаващо еталонна съвкупност от определени качества (Гудков, 2003). По този начин прецедентното име отразява националното езиково съзнание, определя стереотипите на поведението у носителите на езика. Виждаме, че в руските семејни традиции гумите, обръщенията към съпрузите, отразяват стереотипните образи и семејни отношения. В сегашно време тези обръщения се използват, но най-често съвременните съпрузи се обръщат един към друг по име или с *милый, милая, любимый, любимая, дорогой, дорогая, мое солнце, мое солнышко, рыбка, птичка, зайка, киска* и др. Интересно е, че образите на животни са станали

галени обръщения между съпрузите, както впрочем наблюдаваме и в българската семейна традиция.

В хода на историята, с развитието на културата в руската семейна традиция се създават образи стереотипи на съпрузите, които са формирали пословици и поговорки в съответствие с националния манталитет, с психологията, трудовия опит и начина на живот на народа. В руската езикова картина на света са запечатани традиционни образи, описани чрез прилагателните *добрый, хороший, красивый, злой* и *плохой*. В руските пословици и поговорки се наблюдава съпоставително описание на стереотипните образи *добрая, хорошая жена* и *злая, плохая жена*, например: *Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не знать* („Добра жена ако вземеш – ни скука, ни мъка ще познаеш“); *Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи* („Добра жена и мазна чорба – друго не ща“); *С доброй женой горе – полгоря, а радость – вдвойне* („С добрата жена мъката е наполовина, а радостта – двойна“); *Для щей люди женятся, а от добрых жен постригаются* („Заради чорбата хората се женят, а от добрата жена монаси стават“); *Добрая жена дом сбережет, а плохая рукавом разнесет/растрясет* („Добрата жена къщата ще опази, а лошата с един замах ще разпилее, ще разтресе“); *Добрая жена хозяйству научает, а злая от дома отлучает* („Добрата жена на домакинство ще те научи, а лошата – от дома ще те отлъчи“); *Жену хорошую взять – много станут знать, а худую – нельзя в люди показать* („Добра жена ако вземеш – много ще научиш, а лоша ако вземеш – от хората ще криеш“); *От плохой жены состареешь, от хорошей помолодеешь* („С лоша жена бързо ще остарееш, а с добра ще се подмладиш“); *Злая жена – та же змея* („Злата жена е същинска змия“); *Злая жена – поборница греху* („Злата жена е свързана с греха“); *Всех злее злых злая жена* („Най-злата от всички е злата жена“); *Злая жена сведет мужа с ума* („Злата жена ще побърка мъжа“); *Лучше жить со змеёю, чем со злою женою* („По-добре да живееш със змия, отколкото със зла жена“); *Лучше хлеб есть с водою, чем жить со злою женою* („По-добре да си на хляб и

вода, отколкото със зла жена“); *Лучше камень долбить, нежели злую жену учить* („По-добре камък да гълбаеш, отколкото зла жена да учиш“) и т.н. (Красных, 1999).

Образът на жената, формиран от жизнения опит на руския народ, в значителна степен се асоциира със семейния живот. Добрата жена трябва да е трудолюбива, да е добра домакиня, да се грижи за семейството си, покрай нея мъжът става по-млад и по-весел. Обратното е, когато жената е зла като змия, тогава тя внася в семейството си и носи на мъжа си само грях, зло, мъка и печал. В руските семейни традиции красотата на жената не е във външността ѝ, а в умението ѝ да домакинства. Например: *Красную жену не в стенку врезать* („Красивата жена не е за стена, тя не е картина“); *Красотой сыт не будешь* („Красотата няма да те нахрани“); *На хорошую глядеть хорошо, а с умною жить хорошо* („Приятно е да гледаш хубава жена, а с умна – да живееш“); *Женщине красота – домостройство* („Красотата на жената е в домакинството“); *Не наряд жену красит – домостройство* („Не премяната краси жената, а домакинството“). Разбира се, това оказва голямо влияние на руските семейни традиции през XVI в. и то не е изчезнало в наши дни. В руските пословици и поговорки също така в качеството на ключови думи присъстват образите на „умный муж“ и „плохой муж“. Например: *У умного мужа и глупая жена досужа* („Умният мъж вразумява и глупавата жена“); *На хорошего глядеть хорошо, а с умным жить легко* („Хубавият/добрият мъж е приятен за гледане, а умният – за живеене“); *У плохого мужа жена всегда дура* („Лошият мъж винаги има глупава жена“); *Худ муж в могилу, а жена по дворам* („Лошият мъж е в гроба, а жена му – по живот“).

Трябва да отбележим, че съществуват образи метафори на съпрузите, които са важен компонент в руската семейна традиция. Метафората е един от начините за създаване на национална езикова картина на света. В руската езикова картина се появява интересна метафора на образите на съпрузите

чрез описание на различни части на тялото на човека. Например: *муж – голова, жена – душа; Муж – голова, жена – шея, куда захочет, туда и повернет* („Мъжът е главата, жената – шията, накъдето иска, натам ще се обърне“). Очевидно е, че мъжът в традиционното руско семейство заема водеща роля, а жената – поддържаща. Както се казва: *Муж в дому, что глава на церкви*; („Мъжът в дома си е като кръста над църквата“); *Мужик в семье, что матица в избе* („Мъжът в семейството е като майката в дома си“); *Муж жене – отец, жена мужу – венец* („Мъжът за жената е баща, а жената за мъжа е венец“); *Баба без мужа – что хомут без гужа* („Жената без мъж е като хомот без впряг“); *Без жены, как без шапки* („Без жена е като без шапка“). Всички тези пословици и поговорки недвусмислено ни илюстрират патриархалните семейни отношения в древна Русия.

В наши дни се забелязва друга тенденция, като в редица случаи мъжът е в пълно подчинение на жена си. В руския език има метафора, че мъжът е като Иван Васин, а именно пословицата гласи: *Как Иван Васин – на все согласен*, т.е. безхарактерен мъж, със слаб характер, „парцал“, който изцяло е подчинен на жена си, той няма собствено мнение, липсват му традиционните мъжки качества. Следователно един и същ образ е показан чрез различни метафори, свързани с психологията и жизнения опит на народа. „Метафорите названия от животинския свят имат централно място в общия брой образни характеристики и това е съвсем естествено, тъй като с тези номинативни характеристики са свързани представите на народите за живите същества с присъщите им особености на поведение, нрави, навици, които заемат трайно и значимо място в съзнанието“ (Нганум, 2007). В този смисъл образите на съпрузите в руската традиция често пъти се въплъщават в метафора на домашни птици. В руските пословици и поговорки се казва, че *Мало мира в том доме, где курица поет, а петух молчит* („Няма мир в дома, в който кокошката пее, а петелът мълчи“); *Не мужик, а мокрая курица* („Не мъж, а мокра кокошка“); *Корова телится, а бык ревет*

(„Докато кравата се отелва, бикът реве“); *Муж без жены* – *что гусь без воды* („Мъжът без жена е като гъсок без вода“); *Муж без жены* – *что конь без узды* („Мъжът без жена е като кон без юзда“); *Курица – не птица, баба – не человек* („Кокошката не е птица, а жената не е човек“); *Хозяйка в дому – что пчела в саду* („Стопанката вкъщи е като пчела в градината“). Понякога жената в руското семейство е наричана с имена на хищни животни, като *акула*, *тигрица* и както вече споменахме, *змия*.

Несъмнено, въпреки сходната етична оценка в образите – метафори на съпрузите, тя намира специфично езиково изражение и отразява своеобразен национален манталитет в семейните традиции. Традиционно в руското семейство родителите са давали съгласие за сключване на брак, за което говорят изразите *Воля батюшкина, нег матушкина* („Волята е на бащата, а желанието е на майката“). В руската лингвокултура се формира възрастова норма за сключване на брак: *Старый муж и молодая жена*. Например: *Любит жена и старого мужа, коли не ревнив* („Жената може да обича и стар мъж, стига да не е ревнив“); *Муж стар, а жена молода – дожидайся детей; муж молод, а жена стара – дожидайся плетей* („Стар мъж и млада жена – очаквай деца, стара жена и млад мъж – очаквай камшик“). Интересно е, че се среща и противоположната норма. Например: *Старого любить – только дни губить* („Да обичаш старец, е да си погубваш дните“); *Старый конь на убой, старый муж на смех* („Старият кон е за кланицата, а старият мъж е за смях“). Изглежда, че тези разнопосочни норми показват, че в процеса на опознаването на света човек непрекъснато се развива, коригира своята картина на света, като това се случва доста бързо. Обаче езиковата картина на света закономерно се променя по-бавно, тя е консервативна и дълго време съхранява архаичните елементи на ранните картини. Тези елементи служат за основа при създаването на нова картина на света, те се изпълват с нов смисъл и съдържание в процеса на познанието. В същото време „езиковата картина на света може да съдържа

едновременно и остарели и нови картини“ (Гончарова, 2012). По този начин в хода на културно-историческия прогрес в езиковата картина на света се наблюдават вариативни тенденции. Предпочитанията в избора на брачен партньор включват такива параметри, като ум, способности, качества, добро реноме и др. В руските семейни традиции критериите за избор на двойка се проявяват в следното: *Не с богатством жить – с человеком* („Живее се с човек, а не с богатство“); *Не найдешь паренъка – вьидешь и за пенъка* („Като не намериш подходящ мъж, ще се омъжиш и за пън“); *Жену выбирай не глазами, а ушами* (по доброй славе) („Избирай жена не с очи, а с уши“); *Выбирай жену не в хороваде, а в огороде* („Избирай жената не на хорото, а в градината“); *Выбирай корову по рогам, а девку по родам* (по родителлям), („Избирай кравата според рогата, а момата – според рогата“).

Според руската семейна традиция изборът на брачната двойка е свързан с такива качества като ум, възгледи, положително реноме, трудолюбие, особено по отношение на девойката. В съвременна Русия обаче, с развитието на обществото, младите избират половинките си по свое собствено желание. Брактът е голяма радост за всяко семейство и важно събитие в семейните традиции. В руския език срещаме пословиците: *Женитьба есть, а разженитьбы нет* („Има женитба, но не и разженване“); *Женаты – богаты, холосты – бедны* („Женени значи богати, неженени – значи бедни“); *Лучше с мужем, нежели с чужим* („По-добре със съпруг, отколкото с чужд мъж“) и т.н. В руските семейни традиции бракът е свят, вечен и прекрасен, като младите хора е добре да се женят по-рано. Руснаците смятат, че *„Не то беда, что рано родила, а то беда, что поздно обвенчалась* („Бедата не е там, че рано е родила, а е там, че късно се е венчала“); *Жениться скорее – в дому прибыльнее* („Жени се по-скоро, за да живееш по-охолно“); *Бабы каются, девки замуж собираются* („Докаато жените се чудят, момите се омъжват“).

В съвременния живот традиционните представи за брака, съвсем естествено, се променят. В Русия се наблюдава

явлението *выскочить замуж* (то се отнася за девойки, които неочаквано и за много бързо време се омъжават). Този израз обикновено се съпровожда с учудване, коментар по повод случилото се, понякога положителен, но по-често язвителен или ироничен. Едновременно с това съществува брак без регистрация. Това е тъй нареченият *гражданский брак* или *пробный брак*, или *сожителство*. Като цяло традицията по отношение на брака с промяната на националния менталитет, в когнитивния начин на живот много точно е фиксирана в езиковата картина на света на всеки народ. Както вече споменахме по-горе, от началото на XVI в. в Русия редът в семейните и брачните отношения се определя от „Домострой“ – набор от житейски правила и наставления, в който се защитават принципите на патриархалния бит и абсолютната власт на мъжа, който е глава и баща на семейството. В сегашно време руснаците употребяват думата и понятието „Домострой“ единствено в ироничен смисъл – по отношение на семейство, в което властният тираничен мъж диктува порядките на всички членове от семейството. В своята крайна форма тези порядки са останали в миналото, макар и да не са изчезнали напълно (Ожегов и Шведова, 2013) .

Следователно в руското семейство ясно се разграничават мястото, правата и задълженията на съпрузите. Както се посочва в пословиците и поговорките: *Дом стоит хозяином* („За дома е важен стопанинът“); *Муж – дому строитель, нищете отгонитель* („Мъжът строи дома си, прогонва нищетата“); също така често срещана е пословицата: *За мужниной спиной как за каменной стеной* („Заг мъжа си като заг каменна стена“); *Муж как ворона, а все жене оборона* („Мъжът е защитник на жената“); *Жена без мужа – всего хуже* („Най-лошо е жена без мъж“); *Худ мой мужилка – а завалюсь за него, не боюсь никого* („Слаб е мъжът ми, но с него от никого не ме е страх“); *Хорошую невесту и на печи найдут* („Добра булка навсякъде можеш да намериш“); *Мужик да собака на дворе, а баба да кошка в избе (дома)*, или „Мъжът и кучето

са на двора, а жената и котката са у дома“ (Ожегов и Шведова, 2013). Под влияние на „Домострой“ взаимоотношенията между съпрузите се изразяват в следното: мъжът, който е глава на семейството, е в правото си да поучава жената и дори да я наказва физически, но в същото време той носи отговорност за нея и семейството. Жената трябва да бъде добра домакния и да изпълнява домашните си задължения. В руските пословици се посочва, че *В стары годы бывало – мужья жен бивали, а ныне живет, что жена мужа бьет* („В стари времена мъжете биели жените си, а сега жената бие мъжа си“); *Не то смешно – жена мужа бьет, а то смешно, что муж плачет* („Не е смешно, че жената бие мъжа си, а е смешно, че той плаче“); *Жены не слушаешь – всухомятку покушаешь* („Жена си ако не послушаш, ще ядеш сухоежба“). Отношенията между съпрузите в руската семейна традиция също така се проявяват в общия им жизнен път и общата съдба. Срещат се следните пословици: *Муж да жена – одна душа* („Мъжът и жената са с една душа“); *Муж да жена – одна сатана* („Мъжът и жената са един дявол“); *У мужа и жены мысли одни* („Мъжът и жената имат еднакви мисли“); *Муж крепок по жене, а жена – по мужу* („Мъжът е силен с жена си, а тя – с мъжа си“); *Муж да жена больше, чем брат и сестра* („Мъжът и жената са повече от брат и сестра“); *Птица крыльями сильна, жена мужем красна* („Птицата е силна с крилетите си, а жената – с мъжа си“); *Мужем жена хороша* („Жената е ценна с мъжа си“).

Всичко това показва, че фрагментите от езиковата картина на света в руския език са част от общочовешкия опит и осъзнаване на общата съдба на двамата съпрузи, но в същото време притежават национално-културни особености, характеризират се с различен манталитет и психология на народа.

Емоционалните отношения между съпрузите на свой ред също така са засегнати в руската езикова картина на света. В руските пословици и поговорки се говори за любовта и уважението към жената, понякога с ироничен подтекст. Например: *Люби жену, как душу, трясси ее, как грушу* („Обичай жена си

като душата си и я тръскай като круша“); *Чего жена не любит, того мужу не едаты* („Това, което жената не обича, мъжът няма да вкуси“); *Муж с женой бранится, да под одну шубу ложится* („Мъжът и жената се карат, но под един кожух лягат“); *Родители берегут дочь до венца, а муж жену до конца* („Родителите пазят гъщеря си до венчавката, а мъжът жена си – до края“); *Всякому мужу своя жена милее* („За всеки мъж жена му е най-мила“); *Своя жена – своя и краса* („Собствената жена е най-красива“) и т.н.

Нравствените норми между съпрузите, установени в руските семейно-брачни традиции, много точно отразяват своеобразната национална езикова картина на света в руския език. В пословиците и поговорките е фиксирана честността между съпрузите, особено що се отнася до нравствената отговорност на мъжа. Например: *Жена по мужу честна* („Честността на жената се определя от мъжа и“); *Доброю женою и муж честен* („С добра жена и мъжът е честен“); *Жена не гусли: поиграв, на стенку не повесишь* („Жената не е гусли – като посвириш, не можеш на стената да я закачиш“); *Жена не лапоть: с ноги не сбросишь* („Жената не е цървул – от крака си да го хвърлиш“); *Жена не рукавица: с руки не сбросишь* („Жената не е ръкавица – от ръката си да я свалиш“); *Жена не сапог – с ноги не скинешь* („Жената не е ботуш – от крака си да я хвърлиш“); *Жена не седло: со спины не скинешь* („Жената не е седло – от гърба си да я хвърлиш“) и т.н. Очевидно е, че в руската семейна традиция честността и верността на женения мъж е норма.

Тези фрагменти от руската езикова картина на света показват, че общочовешкият опит е общ фон за изучаване на семейните и брачните традиции на народите. Заедно с това особеностите и своеобразието на тези традиции намират отражение в лексиката, пословиците и поговорките на Русия. Национално-специфичните компоненти като образите на „муж“ и „жена“, изборът на брачен партньор, брачните и емоционалните отношения, нравствените норми между съпрузите са залегнали в руския език чрез актуализиране на определени

ситуации, стереотипни представи, национални манталитет и народопсихология, както и чрез опита от опознаването на света.

Библиография

Гончарова, Н. (2012). Языковая картина мира как объект лингвистического описания. *Известия Тульского государственного университета*, No 2, 2-400.

Гугков, Д. (2003). *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 106-110.

Караулов, Ю. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Отв. ред. член-кор. Д. Шмелев. Москва: Наука, 40-46.

Красных, В. (1999). Стереотипы: Необходимая реальность или мнимая необходимость. *Мат-лы IX Конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых*. М.

Мартынова, А. и Митрофанова, В. (1986). *Пословицы, поговорки, загадки*. Москва: Изд-во «Современник», 211-216.

Нганут, Ж.-А. (2007). Метафора в языковой картине мира. *Знание. Понимание. Умение*, No 3, 180-182.

Ожегов, С. и Шведова, Н. (2013). *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 340-348.

Русские пословицы и поговорки (1988). Под ред. В. Аникина. Москва: Художественная литература, 430-433 .

Саяхова, Л. (2014). *Лингвокультурология и межкультурная коммуникация*. Уфа: РИЦ БашГУ, 24-26.

Сергеева, А. (2004). *Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность*. Москва: Флинта: Наука, 105-112.

АЛЕКСАНДЪР ДЮМА И НЕГОВАТА ЕПОХА, ОТРАЗЕНА В РОМАНА „ГРАФ МОНТЕ КРИСТО“

Анна Шкодрова

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

Резюме. *С настоящата статия ще се опитаме да хвърлим повече светлина върху своеобразната епоха, в която живее и твори един от най-популярните и любими на читателите от всички възрасти писатели във френската литература Александър Дюма. XIX в. е изключителна епоха в историята на Франция. Това е време, изпълнено със събития, оказали огромно влияние върху по-нататъшното развитие на политическата и обществената система в страната, и поставило основите на съвременното общество. Романът на Дюма „Граф Монте Кристо“ отразява в голяма степен промените и новите процеси, зараждащи се във френското буржоазно общество през първата половина на XIX в. Личната драма на героите преминава на фона на историческа действителност, оказала съзидателно влияние не само върху съдбините на самата Франция, но и на цяла Европа. Авторът представя основните герои като проекция на основните механизми в новото общество и като представители на стожерите на новата политическа и икономическа власт. С „Граф Монте Кристо“ Александър Дюма създава ярка и многопластова картина на своето съвремие, като обрисова нравите и ценностите по изключително майсторски*

начин, останал в съзнанието на читателите за много поколения напред.

Ключови думи: епоха, общество, власт, буржоазия

Александър Дюма-баща се явява един от писателите с най-плодотворно и разнообразно творчество не само във френската, но и в световната литература. Той обогатява литературното наследство с множество интересни произведения, групирани тематично и пресъздаващи различни периоди от историята на големите гържави на Европа. Неговото възображение се разгръща не само на фона на пейзажа във Франция, но също и в Англия и Италия. Той опознава до най-малките подробности историческото минало на тези страни и успява да го превъплъти с едно изключително художествено майсторство, което остава трайни и запомнящи се следи в читателското съзнание в продължение на две столетия. Произведенията на Дюма са написани предимно през първата половина и средата на XIX в., но въпреки това те изграждат огромна портретна галерия с исторически лица от най-различни епохи.

Житейският път на Александър Дюма, доста дълъг в сравнение с много от съдбите на големите писатели от неговото време, започнал през 1802 г. и продължил до 1870 г., преминава на фона на най-значителните събития в европейската история през XIX век. Епохата, в която той живее и твори, е наистина изключителна и своеобразна.

Първата половина на XIX век във Франция се характеризира с непрекъснатото зараждане и редуване на множество политически и обществени течения, довели до честата смяна на формата на управление. Някои от тях са останали като неблагоприятно наследство от Великата френска революция и нейните идеи, внесли радикални промени в политическия живот на Европа. Обществото претърпява пълна промяна като последица от налагането на принципи и идеи, непознати до този момент.

Векът започва с провъзгласяването на Първата империя на Наполеон I през 1804 г. След нейния крах следват: Реставрацията на Бурбоните, завръщането на Наполеон по време на Стоте дни през 1815 г. и последвалото поражение при Ватерло; Юлската монархия, продължила от Юлската революция през 1830 г. до Февруарската революция през 1848 г.; Втората република и последвалият преврат на Наполеон III през 1851 г., както и обявяването на Втората империя през 1852 г., просъществувала до премахването на монархията през 1870 г. (Феро, 2001–2003, с. 247-248).

Александър Дюма не остава безучастен към тези многобройни и значителни за Франция събития, въпреки че творчеството му се основава главно на теми и идеи, които вълнуват предимно аристократичната класа. Новата, все по-стремително налагаща се в обществения живот класа – буржоазията, постепенно придобила все повече власт и влияние, започва да налага своите собствени разбирания за обществения и частния живот на индивида. Новото общество създава условия за реализация на представителите на групите социални класи, намиращи се извън обсега на висшата аристокрация. Постепенно се променят темите и тенденциите и в литературата – новото време довежда до загубата на идеалите на отминалите времена, като възхвалята на рицарството, борбата за защита на рицарската чест и на вярата, преклонението пред гамата на сърцето и възпяването на платоничната идеализирана и възвишена любов. Налагащият се реалистичен роман въвежда нов тип герой и извежда на преден план най-негативните от новите явления – корупцията във всички обществени сфери, кариеризма, прекомерната амбиция в борбата за издигане с всички позволени и непозволени средства, потъпкването на човешката свобода и достойнство в името на преходни материални интереси. Това са теми, до които се докосва в крайна сметка и романтикът Александър Дюма, създавайки един от своите шедеври – романа „Граф Монте Кристо“.

С настоящата статия ще се опитаме да обърнем вниманието на читателя към връзката между своеобразната епоха, в която живее и твори Александър Дюма, и един от неговите най-популярни и обичани романи. XIX век е изключителна епоха в историята на Франция. Това е време, изпълнено със събития, оказали огромно влияние върху по-нататъшното развитие на политическата и обществената система в страната и поставило основите на съвременното общество. Това е време на радикални промени и явления, загнездили се трайно във френското общество поколения наред и предизвикали нестабилност, която от своя страна намира своето отражение и в изкуството и литературата на епохата. Романът на Дюма „Граф Монте Кристо“ отразява в голяма степен промените и новите процеси, зараждащи се във френското буржоазно общество през първата половина на XIX в. Личната драма на героите преминава на фона на историческа действителност, оказала съизгодателно влияние не само върху съдбините на самата Франция, но и на цяла Европа. Авторът представя основните герои като проекция на основните механизми в новото общество и като представители на стожерите на новата политическа и икономическа власт. С „Граф Монте Кристо“ Александър Дюма създава ярка и многопластова картина на своето съвремие, като обрисова нравите и ценностите по изключително майсторски начин.

Романът на Дюма се явява съвременен роман за епохата на самия автор. В него са включени множество черти, които се срещат по-късно и в реалистичния роман от средата на века. Историческото събитие, което намира място в началото на романа, е бягството на Наполеон от о. Елба и завръщането му на власт по време на Стоте дни през 1815 г. Образът на Наполеон се появява за кратко в първата част на романа като самостоятелно действащо лице и именно неговото участие предопределя завръзката на събитията. Той предава на Егмон Дантес писмо до бонапартистки привърженици в Париж

и точно това писмо става причината за невероятния обрат, който се извършва в живота на младежа.

Връзките на самия Дюма с бонапартизма са твърде противоречиви. Самият баща на писателя, Тома Александър Дюма, става генерал по време на Първата република. По-късно се прочува и се бие под знамената на Наполеон. Отзвук от тези събития може да се открие в образа на г-н Ноартие, бащата на прокурора Вилфор, който е един от най-доверените привърженици на Наполеон. Доста по-късно, през 50-те години на XIX век, писателят разказва, че идеята за романа му е дошла по времето, когато е имал доста близки отношения с фамилия Бонапарт. През 1841 г. Дюма живее известно време във Флоренция, където по това време живее и Жером Бонапарт, брат на Наполеон и бивш крал на Вестфалия. Писателят често е посещавал семейството и е слушал разкази за различни места в Италия, които предизвиквали интерес у него. При едно свое пътуване по-късно той посетил и о. Елба, както и малкия о. Монте Кристо (Мороа, 1957).

След зашеметяващия успех на „Тримата мускетари“ се появява един нов роман на Дюма, отново роман феълетон, написан в сътрудничество с Огюст Маке и озаглавен „Граф Монте Кристо“. Този път той се печата в *Journal des débats*. Първите две части са публикувани съответно от 28 август до 19 октомври и от 31 октомври до 26 ноември 1844 г. В началото на 1845 г. вече и двете части са събрани в едно издание, което се появява в книжарниците, очаквано с неустов интерес.

Както обикновено, Александър Дюма обръща погледа си към един реално съществуващ прототип на Едмон Дантес – главен герой на романа. Името му е Франсоа Пиер Пико, обучаващ се в град Ним, живял от 1780 г. до 1815 г. Неговата история била публикувана след смъртта му в издание на „Мемоари, извлечени из архивите на полицията“ на Жак Пьоше през 1838 г. под формата на разказ, озаглавен „Елмазът и отмъщението“. Като реалност както историята на Пико, така и авторството на Пьоше са дискуссионен въпрос.

Събирайки материал за новия си роман, Дюма открил в архивите на полицията статията, както и материалите по делото на Пико. През 1807 г. въз основа на донос от трима свои приятели (Лупиан, Солари и Шобар), изпитващи завист към него, Франсоа Пико бил обвинен в шпионаж в полза на Англия, след което бил арестуван и хвърлен в тъмница в крепостта на Фенестрел, прекарвайки там около 7 години. Антоан Алю, четвъртият от приятелите му, въпреки че не участвал в заговора, знаейки за него, малодушно си замълчал за тази подлост. Годеницата на Франсоа, след като две години напразно очаквала завръщането му, била принудена да се омъжи за Лупиан.

Пико в течение на първите две години дори не знаел защо е бил арестуван. В затвора той изкопал малък подземен тунел до съседната килия, където се намирал богат италиански свещеник. Двамата се сприятелили и Пико започнал да се грижи за болния си другар, който след време на смъртния си одър му разкрил тайната за скрито в Милано съкровище.

След падането на императорската власт през 1814 г. Франсоа Пико бил освободен от затвора, завладял завещаното му съкровище и се появил в Париж под друго име, като посветил 10 години от живота си на възмездие за предателството, на което станал жертва.

Първ бил убит Шобар, но за Лупиан, най-омразния от неговите врагове, отнел му както свободата, така и любовта, Пико запазил най-жестокото отмъщение: той с хитрост въвлякъл гъщерята на Лупиан в брак с престъпник, след което го предал на публично унижение и позор пред съда – нещо, което тя не могла да понесе. След това синът на Лупиан бил изпратен на свой ред в затвора по лъжливо обвинение, а самият Лупиан бил разорен и в крайна сметка убит от Пико. Последен бил отровен Солари. Франсоа Пико, без да знае за причастността на Антоан Алю към собствената си съдба, накрая сам станал негова жертва. След убийството на Пико Антоан Алю избягал в Англия, където починал през 1828 г., като преди това се изповядал, разказвайки

с най-големи подробности цялата история. Именно това признание съставлява основната част от сведенията на френската полиция по даденото дело (Земцов, 2010, с. 104-117).

Александър Дюма проявил изключителен интерес към тази история и я превърнал в приключенията на Егмон Дантес, граф Монте Кристо. Романът обаче е лишен от мрачния колорит на престъпния свят, тъй като неговият благороден герой в началото се възприема като справедливо оръдие на висшето възмездие, но в края на романа, отрезвен от гибелта на невинни хора, се отказва от отмъщението в полза на милостърдието.

Героите на романа се отличават един от друг със своя житейски път, произход и социална среда. Но и тримата главни виновници за съдбата на Егмон са обединени от една цел – неумолимата амбиция да се издигнат над всички останали в социалната стълбица. Тази амбиция ги променя в очите на обществото, създава им надежден и благопристоен образ на мощни стълбове на новите обществени устои.

Първият от враговете на Егмон е Фернан Мондего, граф дьо Морсер. В миналото рибар от каталанско село, по-късно той постъпва на военна служба и успява да се издигне до чин генерал-лейтенант, като същевременно става и пер на Франция. Морсер олицетворява законодателната власт като член на парламента – власт, която се засилва все повече и повече, ограничавайки и впоследствие премахвайки напълно абсолютистките права на монарха. Политическата класа във Франция по това време не се отличава с особени скрупули – тя се състои от хора, чието единствено желание е да изглеждат благопристойни глави на семейства в очите на множеството, на чиито гласове разчитат. За постигането на целите си не се спират и пред възможността да извършат предателство, за да се домогнат до властта. Самият Морсер се изкачва по социалната стълбица вследствие на предателство, извършено по време на военната му служба и щедро заплатено – той се оказва един от

най-облагодетелстваните от изчезването на Едмон, тъй като отнема годеницата му Мерседес и се радва на незаслужено семейно щастие. Въпреки че го е виждал многократно, след години Морсер не разпознава Едмон, отгаден на собственото си благополучие и измамно щастие, тайно страхувайки се от разкриването на тайната на своя живот, а именно – предателството и убийството на Али Паша, поставили началото на неговото забогатяване. В хода на отмъщението си Едмон му отнема това, на което Морсер най-много гържи – воинската чест и достойнство, разкривайки ревниво пазената тайна от миналото му.

Друг герой, свързан тясно със съдбата на Едмон, е барон Данглар. Бившият счетоводител на кораба на Едмон – „Фараон“, по-късно става богат banker и дори си купува благородническа титла. По време на службата си той е раздиран от завист и омраза по отношение на Едмон Дантес, тъй като младежът е сериозно препятствие за амбициите му да стане капитан. За Данглар има само две истински неща в живота – стремежът му към материално благополучие и преклонението му пред парите. За да ги осъществи, той не се поколебава да използва ума си без особени скрупули, давайки идея за доноса срещу младия Дантес. Данглар може да бъде разглеждан като олицетворение на икономическата власт – капитала, който се намесва във всички сфери на новото буржоазно общество. Единственото, с което се гордее новоизлюпеният барон, е натрупаното състояние вследствие на борсови спекулации и машинации. Едмон осъществява отмъщението си, като полага доста усилия да го въвлече в рисковани и несигурни инвестиции, използвайки неговата алчност и самонадеяност, които в края на краищата довеждат до банкрут. Икономическата върхушка във Франция по това време, както и политическата, не подбира средствата за натрупване на състояние, което да ѝ донесе престиж и комфорт. Това е началото на грандиозните финансови операции и борсови спекулации. Икономическият риск се превръща в лотария, в която всеки се впуска с безумното желание

да спечели за кратко време големи суми. Преклонението пред парите залавява всички човешки чувства и ценности, дори и семейните. Това е началото на язвата на едно общество, което по-късно ще намери своето толкова детайлно описание в романите на писателите реалисти.

Третият и най-сериозен неприятел на Едмон Дантес, макар и косвено, се оказва г-н Дьо Вилфор. Произхождащ от аристократично семейство, той сключва изгоден брак с представителка на старата аристокрация, за да укрепи позициите си и при новата власт по време на Реставрацията. В началото помощник-прокурор, по-късно се издига до поста на кралски прокурор на Париж. В неговия живот обаче също присъства тайна, от чието разкриване той се страхува – Вилфор всячески се стреми да се разграничи от баща си, тъй като се срамува от неговите политически пристрастия и се опасява, че те могат да попречат на бъдещите му амбициозни планове за блестяща кариера. В миналото г-н Ноартие е бил известен с бонапартистките си убеждения и предаността си към каузата на Наполеон, като дори изиграва важна роля при неговото бягство от о. Елба. Именно този страх на Вилфор – миналото на баща му да не навреди на по-нататъшната му кариера, го кара да осъди един невинен младеж на жестоко изгнание и забрава. Той е олицетворение на съдебната власт – жестока и неумолима, спяпа за едни и напълно разумна за други, движена често пъти от прекалено субективни лични пристрастия, за да служи на справедливостта напълно обективно. Отмъщението на Едмон спрямо Вилфор е много по-жестоко, отколкото спрямо другите му врагове – Морсер и Данглар. Сближавайки се с всеки един член от семейството му, Дантес успява да разгадае сложната човешка природа и използвайки слабостите на хората, да разкрие тайните, които се крият зад блестящата фасада на високоморалния облик на тези, които гържат съдбините на обикновените човешки същества в ръцете си. Вилфор изгубва разсъдък си, пречупен от нещастията, стоварили се

върху семейството му вследствие на неговите собствени минали грехове и тайни.

Отмъщението се оказва тежък кръст за Едмон Дантес, невинния младеж, арестуван по обвинение в бонапартизъм и изпратен в замъка Иф. Граф Монте Кристо всъщност не причинява зло на враговете си – той разкрива всички техни дълбоко пазени мрачни тайни от миналото, върху които те са изградили своето настоящо бляскаво обществено положение. Той се възприема като Божествено провидение, което поставя всяко нещо на мястото му и така самите му врагове сами разрушават своя лъжовен и изграден върху чуждите нещастия престиж.

Темата за отмъщението е основна в романа и именно чрез нея се превъплъщава духът на Романтизма – в образа на мрачния, тайнствен и изпълен с мистерии герой, който владее тайните на всеки един от изпречилите се на пътя му. В същото време в романа присъстват и дргуи, малко по-светли теми и картини – темата за намирането на съкровището и пътуванията в Ориента, псевдонимът Синдбад, който си избира главният герой и който недвусмислено наемква за приказаната атмосфера на приказките от „Хиляда и една нощ“, веселият римски карнавал и безгрижният живот на младежите от висшите обществени кръгове. Всичко това е вплетено майсторски от гениалното перо на Дюма в една многопластова картина на живота през новия XIX в., в която се съчетават тонове и полусенки, рефлектиращи като огледала върху цялата ни позната и непозната действителност.

Библиография

Феро (2001–2003): Ferro, M. *Histoire de France*. Paris: Odile Jacob.

Мороа (1957): Maurois, A. *Les Trois Dumas*. Paris: Hachette.

Земцов, В. Н. (2010). *Алмаз и мщение: Дюма-отец, Наполеон и Июльская монархия*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т.

ОТ КЛАСИЧЕСКИТЕ МУЗИКАЛНИ ФОРМИ ДО СЪЗДАВАНЕТО НА ХОЛООБРАЗИ: РОМАНЪТ НА ЕМИЛИЯ ДВОРЯНОВА „PASSION ИЛИ СМЪРТТА НА АЛИСА“

Весела Ганева

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

Резюме. В настоящето изследване разглеждаме механизма, според който особеностите на музикалната форма фуга изграждат структурата на романа на Емилия Дворянова „Passion или смъртта на Алиса“. Диалогична и причинно-следствено обоснована, формата позволява експерименти в литературното поле, а прилагането ѝ в романовата структура довежда до нови естетически и семантични твърдения. Хипотезата ни е, че описанието на субективната реалност в романа е до голяма степен плод на въображението на музикалните персонажи и докато те изпълняват фугата, се появяват холообрази на предметите, къщата, дори на другите персонажи. За научна обосновка използваме трудовете на Анри Бергсон „Материя и памет“, известните физични теории на Айнщайн, Минковски и други, както и експериментални изследвания от областта на неврологията и музикалната психология, доказващи възможността човешкият мозък да създава образи, докато слуша музика.

Ключови думи: музикална структура, фуга, постмодерен роман, художествено съзнание, интердисциплинарно изследване

В романа на Дворянова музиката прониква на всяко ниво, както структурно, така и семантично. Подзаглавието гла- си **роман фуга**, което автоматично изключва възможността анализът да остане единствено в полето на литературната теория. Ще използваме музикалната теория и невробиологията, която е посветена на изследванията на човешкото съзнание, пречупващо музиката в образи, както и теорията за пространствените измерения в областта на физиката.

В настоящето изследване си поставяме задачата да анализираме музикалните елементи и влиянието им върху формирането на художественото съзнание на героите. Исторически се е отделяло значително повече внимание на визуалните образи в изкуството, намерили отражение и в мита за Нарцис и Ехо. Различните хипотези в нашето изследване допускат възможността слухът да търси пресечна точка с визуалното, сравнявайки визуалното и слуховото в пространствено-времевите теории на известните физици Айнщайн, Планк, Минковски и други, използваме холографската теория на Габор, подкрепена от по-ранните изследвания на Анри Бергсон в подкрепа на тезата за възможността да се разруши художествената преграда (между литература и музика), за да се родят нови значения и в рамките на разглеждания роман да възникнат няколко музикално-литературни същности, сътворени от корелацията *изпълняване на музикално произведение – създаване на художествено-материален свят*.¹

В своя труд „Третото ухо“ (*The Third Ear*), Й. Берент обяснява процеса на асимилация на мелодията: „Когато ухото чуе нота, то възприема хармонията като безкрайна поредица от свързани цели числа и техните съотношения“ (Берент, 1988, с. 15). Според Берент слухът е неоснователно пренебрегван в съвременната култура и много често се пропуска неговата

¹ В течение на анализа ще видим, че има герои, които са по-близо до материалното битие в романа, и такива, които са по-близо до музикалното битие. Затова оттук нататък ще разглеждаме двата свята като паралелни един на друг.

важна способност да превръща несъзнаваното в съзнавано.

Синкретично вплетените многопластови внушения в слуховите и визуалните възприятия на героите и тяхното взаимодействие допускат възможността чрез слуха да се създават визуални образи (холограми). Важна за нашия анализ е промяната на перспективата в повествованието (гледните точки на героите), свързани както с предметния свят, така и с музикалните интерпретации на персонажите, съотнесени съответно към интуитивните им усещания и абсолютния слух.

Романът е структуриран с помощта на **темата на фугата**: различните гласове представляват отговор на вече започналия музикален диалог и разказ. Именно тази диалогична, причинно-следствено обоснована форма е подходяща за разгръщане и експерименти в литературното поле, а прилагането ѝ в романовете структура довежда до нови естетически и семантични търсения.

Неслучайно първата част е названа **Прелюд** (кратка музикална композиция, чиято форма може да варира в различните произведения). В структурата на романа, както и в музикалното произведение, тази част е встъпителна, подготвяща ни за същинското действие. Главите са названи според имената на главните действащи лица: **Йо – Себастиан – Йо**.

Става ясно, че всеки персонаж е зависим от другия (както диалогичните гласове на фугата). Отношението на Себастиан към заобикалящата го среда е емоционално, то е в контрапункт със светоусещането на Йо, която е по-скоро външен наблюдател, отколкото участник. С разгръщането на повествованието и противопоставянето на гласовете се повишава експресивността на словото, сякаш Себастиан „пее“ една октава по-високо.

Външният (материалният свят) отново е построен според особеностите на фугата. Логичната връзка между съжденията на героите се губи, постоянно се преминава от едно психично състояние в друго и в зависимост от това кой говори,

получаваме субективна информация за минали събития. Така всяка глава представлява „вокален“ монолог, който развива темата по вече познатия модел на музикалната форма. Частите са свързани не на принципа на логичните взаимовръзки, а чрез интерпретациите на героите, които преминават в различни вариации, подчинени на математическо-музикалните закономерности на фугата. От съпоставяне мислите на разказвачите установяваме, че те са повече или по-малко емоционално оцветени в зависимост от това до каква степен музиката достига до тях.

Чрез противопоставянето на речта на героите се акцентира върху тяхната индивидуалност – всеки от тях обитава свое собствено пространство. Светът на прислужницата е само материален, защото тя не е посветена в тайните на музикалната форма – Йо не разбира музикалните послания. Тя разчита единствено на зрението си и което може да види и опише с думи, е само животът в къщата. В сравнение с другите персонажи, приемаме мислите ѝ за най-логични, защото изразяването им не е усложнено от музикални наслаждания. Йо среща преграда в общуването си с другите обитатели в къщата, тревожат я непонятните за нея въпроси от сферата на музиката и на духовното, за чието разбиране са нужни други сетива. За нея са необясними причудливите желания и маниери на майката на Алиса – Амалия, както и необичайните отношения между Себастиан и Амалия. Героинята не разбира причината за смъртта на Амалия: „Аз не вярвам на очите си – търкам да чуя шум, но – не, тишина“ (Дворянова, 2005, с. 15), защото разполага единствено с достъп до материално-веществено. Непонятно ѝ е защо господарката на къщата няма плътност – изведнъж се свлича и изчезва. Причините за несъответствията между образа на Амалия и представата на Йо се коренят във възприятията на героите и частта от тяхната същност, свързана с музиката: музиката се развива във времето, а не в пространството, музикалният и материалният свят в

романа зависят един от друг, но когато музикалният живот на героинята приключва, нейният образ не може да бъде проектиран – тя е изгубила своята плътност.

Ако продължим вече развитата идея, че фугата е с равен знак на живота на обитателите в къщата, то Йо става свидетел на *последните акорди* от живота на Амалия: „Сгъна се, ама не както когато припада човек, това съм го виждала как се срива и силно изтронва, а тя никакъв шум, една тишина, в която се изпразни отвътре“ (Дворянова, 2005, с. 12). Откриваме още една употреба на музикалната структура в романа – тя заменя човешката физика: в момента, в който приключва изпълнението на фугата, Амалия губи своята телесна форма и се разтваря в тишината. Но всъщност паузи не съществуват – гласовете се застъпват: когато фугата живот на Амалия завършва, гласът на Йо докладва за свръхестественото събитие.

Чрез частните примери в романа индуктивно отчитаме тенденциите и повтарящите се елементи в зрителните и слуховите възприятия на героите, наслаждаващи се паралелно през различните теории.

Визуалните средства за комуникация играят все по-важна роля в съвременната култура, те са по-лесно уловими, по-бързо се запечатват в човешкото съзнание. Възприемането е пренаситено от зрителни впечатления и все по-лесно може да бъде подведено. Най-убедителните доказателства за уязвимостта на окото и илюзиите, които то създава, идват от съвременната теоретична физика. Още от времето на Планк, Айнщайн и Хайзенберг знаем, че възприятията ни за света са непълни. Действителността не се ограничава до трите измерения – дължина, ширина и височина, – които виждаме, а е многоизмерна. Днес физици приемат за отправна точка шест или повече измерения или че времето е неправилно възприето пространствено измерение; други предполагат, че има толкова времеви, колкото и пространствени измерения;

а трети говорят за безкрайни „n измерения“. Параметрите на човешкото око обаче имат своите физически ограничения, ако се предполага заключението, че светът в действителност не е такъв, какъвто го виждаме.

Физическата рамка на слуховите възприятия е различна: тя е в обсега на времеви континуум и едновременно се разгръща в пространствени измерения. Процесите, които се случват след преминаването на звуковите вълни през кохлеята на ухото², интересуват учените открай време. Изследователят Елси фон Сайон (*Elsie von Cyon*) доказва през 1908 г. в работата си „Лабиринтът на ухото като орган за изразяване на математическите сетива в пространството и времето“, че ухото изпреварва окото и е способно да възприема както пространството, така и времето благодарение на „чувствителността на вътрешното ухо към местоположението, дължим [...] концепцията за безкрайността на пространството“ (Берент, 1988, с. 36). Теорията разграничава и сравнява зрителните и слуховите възприятия. Според него ухото осигурява сравнително ниско ниво на дезинформация – разглеждано както субективно, така и от гледна точка на откритията на съвременната теоретична физика. Вярно е, че можем да чуваме „пространствено“ (както показва терминът *стерео*, произлизащ от сферата на зрението), но пространственото чуване е само страничен ефект, който потвърждава функцията на зрението: звукът идва отпред или отзад, отдясно или отляво, отгоре или отдолу.

Неслучайно нивата на познание, през които преминава Х., са първо материално-веществени (включени са зрителните възприятия), след това преминава през второто равнище – страстта (телесното), за да достигне до най-сложното за възприятие – музикалното (слухът, но и душата). Разбира се, тази идея е позната още от Античността³, с преминаването

² Кохлеята е част от вътрешното ухо, съществена част от слуховата система.

³ Вж. Boethius, *De institutione musica*.

на всяко следващо ниво, познанието става все по-трудно за асимиляция. Информацията, включена в най-ниското материално-веществено ниво, идва от зрителните възприятия на немусикалната Йо.

За да се достигне до хармоничната вселена на музиканта, е нужно, освен талант, овладяване на специализирана техника, години практикуване и дисциплина. Ухото се научава да слуша все по-внимателно и концентрирано, долавяйки и най-малкото неблагозвучие. Персонажите в романа са разделени според наличието на музикалност – които владеят изкуството на фугата и такива, на които достъпът им е отказан, но също така са групирани в две различни реалности: на къщата и на фугата. Интересно е, че персонажите, които са външни (обитатели на материалното): Йо (Йонка), Йосиф и Х., търсят начин да проникнат в музикалното: Йо – чрез предметите, Йосиф – чрез тялото на Алиса, Х. – чрез разследването на убийството на Алиса. Достъпът на първите двама е отказан, както вече казахме, заради начина им на мислене, но и защото се опитват чрез материални атрибути да стигнат до нематериалното – музиката. Всеки персонаж е значещ и важен за повествованието и при корелацията с друг персонаж се получава диалог между героите, в който гласовете им се противопоставят един на друг, за да се създаде търсената хармония.

Гледната точка на Йо е нужна за разбирането на по-голямата картина в романа. Тя разказва за другите персонажи, без да изпада в обяснение на комплицирани музикални усещания. Тази отстранена перспектива разкрива първоначалното стъписване на един немусикален човек пред сложността на духовната природа и емоциите на героите, които разбират и използват законите на фугата. Йо не подозира за съществуването на музикална реалност, тъй като ѝ е отредена ролята на безпристрастен наблюдател, осъзнаващ света единствено в неговата „двуизмерна телесност“ (Дворянова, 2005, с. 156). Тя не разбира защо не трябва да размества предметите (библейските

фигури), които почиства, не осъзнава, че двете структури са паралелни и всеки, дори привидно незначителен, детайл от предметния свят е свързан с другия свят – този на музиката.

Без съмнение романът *Passion или смъртта на Алиса* е предизвикателство към съвременния тип читател, който разрешава сложни загадки и търси различни подходи към разбирането на света. Осъзнаването на героите, че са част от музикално произведение, не е единствено ефектен подход от страна на автора, а желание за диалог между класическото (фугата) и културата на новото време (разчленяването на значениата и *рушенето на художествената стена*).

Можем да разгледаме структурата на романа подобно на компютърна игра, в която след преминаването на всяко следващо ниво, се отключва ново човешко познание. А множеството измерения, до които търсим достъп, са проекция на крайно субективните виждания на жителите в къщата, създатели на едно *звучащо* битие, което не може да съществува в тишина. Като че ли това непрестанно говорене отново препраща към масовата култура: телевизия, интернет, смартфони и други технологични устройства. Невъзможността да се съществува в тишина, предопределя също и нуждата от музикална подкрепа, хигиена на слушането, основна характеристика на фугата. Непрестанно търсената хармония от героите може да бъде възприемана като голямата метафора за търсене на смисъл в човешкия живот: „Кракът му започна да тактува и постепенно от някакви незнайни глътбини изплува усещането за вътрешния метрум на словото, за собствения смисъл на всеки съставляващ го звук, и ето, роди се музиката и всичко зазвуча – не е възможно, защото всичко е възможно“ (Дворянова, 2005, с. 196).

Многото пластове на романа се разкриват по необичаен начин като част от музикално-психологически експеримент. При тази интензивност на диалога и постоянно контрапунктиране на гласовете се създава илюзията за безкрайност.

До момента разделихме героите на музикални и немусикални, на такива, които обитават първото и второто равнище (вещественото и телесното), тези, които обитават третото (музикално-духовното), и един преходен герой – Х., който успява да премине през трите равнища. Ще се опитаме да докажем, че материалното битие е създадено от музикалните персонажи в къщата.

Има изследвания, които доказват, че в човешкото съзнание се проектират образи, докато се слуша музика, и че този процес е от значение и за предизвиканите от музиката емоции, според Овъри и Молнар-Сзакакс (2009). Описанието на субективната реалност в романа е до голяма степен плод на въображението на музикалните персонажи и докато те изпълняват фугата, се появяват холообрази на предметите, къщата, дори на другите персонажи. Мисловните образи са изследвани широко в няколко дисциплини, включително музикална психология, когнитивна неврология и визуални изкуства (например в изследванията на Кослин (1980)⁴. В музикалната психология визуалните образи (проекция на подсъзнанието) са обсъждани предимно като стимул за афективни отговори, следващи теоретичната рамка, предложена от Жуслин и Вестфяелл (2008). По същия начин в скорошно проучване Кюснер и Ерола съобщават, че 77% от слушателите на музика са изграждали визуални образи по време на слушане. Подобни са резултатите от изследването от Вусковски и Ерола (2015), които са открили, че около 80% от техните участници (48 от 60 души) виждат визуални образи след слушане на вълнуваща инструментална музика.

Възприемането на музиката при музикантите става по-лесно в сравнение с тези, които не се занимават с музика,

⁴ През май 2018 г. е организиран от KOSMOS научен форум на тема *Mind Wandering and Visual Mental Imagery in Music* в университета Хумболт в Берлин. А с помощта на различни експерименти участниците са се опитвали да докажат до каква степен човешкото съзнание може да създава ментални образи, докато слуша музика. В хода на анализа се позовавам на работата на учени, които са били част от научното събитие.

вследствие на което те виждат много по-ясни образи от тези, които са непрофесионалисти (Кокс, 2016; Ейтан и Гранот, 2006; Годой, 2003; Джонсън и Ларсън, 2003). Музикалната форма *фуга* заживява свой живот: героите в романа създават музикално-мисловни образи в състояние на афект. Те създават алтернативна (музикално-образна) действителност, откъсвайки се от болезнената реалност на заобикалящата ги среда.

Безкрайността на слуховото пространство е невъзможно да бъде дефинирана единствено с помощта на човешкия слух, но ако разгледаме изследванията, свързани с човешкото съзнание и по-точно, устройството на нервната система – спомените и паметта, намираме потвърждение, че слушайки гагено музикално произведение, мозъкът създава образи, свързани с възприемането на музиката.

Един от първите мислители, които допускат възможността холографският модел да обясни някои от важните процеси, свързани с човешкото съзнание, е Анри Бергсон. В книгата си *Материя и памет* той изпреварва същността на откритието на холографията от Габор, разглеждайки мозъка като създаващ модулирана реконструктивна вълна, преминаваща през външното холографско поле, при което субектът и обектът се разграничават не по отношение на пространството, а във времето. Тази теория се противопоставя на теорията на Айнщайн за относителността, според която има три пространствени и едно времево измерение. Конкретният модел на Бергсон се развива и задълбочава с екологичния модел на Гибсън за възприятието, приложен към проблемите на съзнанието, прекия реализъм, сензитивността и илюзиите. Ако следваме теорията на Бергсон, човешката памет притежава всеобемачата информация за цялостното възприемане и по време на възбудимост я класифицира и преобразува: „Нашето мозъчно състояние съдържа различни по големина части от душевната ни настройка в зависимост от тенденцията ни да екстериоризираме психическия си живот в действие или да го

интериоризираме в чисто познание“ (Бергсон, 2003, с. 36). Очевидно е, че процесът по създаване и възпроизвеждане на едно музикално произведение се извършва благодарение на мозъчните процеси, които настъпват вследствие на получената информация. Трябва да уточним, че е невъзможно да докажем до каква степен музикантът получава тази информация в образи, и също така е недоказуемо, че всеки път се осъществява връзка между способността на човешкия мозък винаги, щом чуе конкретно музикално произведение, да си представя визуализация, но ако погледнем по-мощно на процесите, то: „... аферентните нерви са образи, мозъкът е образ, сигналите, предадени по сетивните нерви до мозъка, са пак образи. За да може образът, който аз наричам „мозъчно затрептяване“, да генерира външните образи, би трябвало, по един или друг начин, той да ги съдържа и представата за целия материален свят да бъде имплицирана“ (Бергсон, 2003, с. 41).

В този смисъл можем да кажем, че единственият начин героите от романа да създават мисловни образи, е да допуснем, че образите, които те проектират, са вече налични в съзнанието им под една или друга форма. Нивата, които преодолява читателят/Х., за да стигне до музиката през вещественния (мисловния) пласт и телесния (страстния), до музикалния, който се разслаява на няколко подмузикални пласта, представляват фугите (животите) на музикалните герои Себастиан, Амалия и Алиса. Техните фузи са вариации на фугата на Бах. Тоест „... всички образи се регулират спрямо един централен образ, чиито изменения те следват“ (Бергсон, 2003, с. 42), мозъчните трептения на героите са задвижени от централния образ – Бах и неговата fuga. За „декодирането“ на определено състояние е необходим мозъчен сигнал със същата степен на кохерентност, която е имал сигналът, използван от автора (създателя) при изграждането на първоначалния холообраз (творбата). Вторичните образи (героите) са осъществили връзка с първичния, като са пречупили информацията по свой

уникален начин, след като тя първо е зазвучала в съзнанието им, а после са я материализирали в собствени образи. Ако приемем, че материалното проявление на централния образ (Бах) е творчеството му и в частност фугата, то материалното проявление на вторичните образи (Себастиан, Алиса, Амалия, Х.) е къщата, която се явява център и връзка между възприятията.

Същността на музикалното осъзнаване и вероятната връзка между музикалното и литературното съзнание са фокусирани върху сдвоените образи на къщата (материалното) и музикалната форма fuga (духовното). Бергсон твърди, че „... споменът е пресечната точка между дух и материя“ (Бергсон, 2003, с. 32) и няма възприятие, което да не е пропито от спомени, всъщност възприятието е много близко до спомен: „Възприятието е превърнато в един вид вътрешно и субективно виждане, което се е различавало от спомена само с по-голямата си интензивност“ (Бергсон, 2003, с. 55). Важно е да отбележим, че според Бергсон, колкото по-добре сме запазвали дадена информация, толкова по-лесно *извикваме* в съзнанието си образ за нея. Наясно сме, че за да може един музикант да изпълнява перфектно дадено произведение, са нужни години практика и повторения. Следователно лекотата, с която героите се свързват с тези спомени, е на базата на многократни повторения. Фабулата е изградена посредством спомените на героите за техните животи, които са капсулирани във фугата, а времето в романа се измерва по два начина: чрез музиката и чрез спомените. Връзката помежду им създава мисловно-музикални образи. Фугата сякаш заживява свой живот: героите в романа създават алтернативна (музикално-образна) реалност, „издигайки“ се над материалната среда.

Библиография

Бергсон, А. (2003). *Материя и памет*. София: Нов български университет.

Берент (1988): Berendt, J. *The Third ear*. Longmead, Shaftesbury, Dorset: Element Books.

Вусковски и Ерола (2015). Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, 43, 262-274.

Гогой (2003): Godoy, R. I. Motor-mimetic music cognition. *Leonardo*, 36, 317-319.

Дворянова, Е. (2005). *Passion или смъртта на Алиса*. София: Обсидиан.

Джонсън и Ларсън (2003): Johnson, M. & Larson, S. Something in the way she moves - metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18, 63-84.

Ейтман и Гранот (2006): Eitan, Z. & Granot, R. Y. How music moves: Musical parameters and listeners emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music*, Vol.13, 12-14.

Жуслин и Лаука (2004): Justin, P. N. & Laukka, P. Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33, 217-238.

Жуслин и Вестфял (2008): Justin, P. N. & Västfjäll, D. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-575.

Жуслин и гр. (2008): Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G., Silva, A. An experience sampling study of emotional reactions to music: Listener, music, and situation. *Emotion*, 8, 668-683.

Кокс (2016): Cox, A. *Music and embodied cognition: Listening, moving, feeling, and thinking*. Bloomington: Indiana University Press.

Кослин (1980): Kosslyn, S. M. Image and mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Кослин и гр. (2001): Kosslyn, S. M., Ganis, G., & Thompson, W. L. Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 635-642.

Мечлист (1955): Machlis, J. *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Listening*. New York: W. W Norton.

Нанай (2015): Nanay, B. Perceptual content and the content of mental imagery. *Philosophical Studies*, 172, 1723-1736.

Овъри и Молнар-Сзакакс (2009): Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception*, 26, 489-504.

Уилбер (1982): Wilber, K. *The Holographic Paradigm*. Boulder, Colorado: Shambhala, 668-683.

Херцог (1996): Herzog, P. The Condition to which all art aspires: Reflections on pater on music. *British Journal of Aesthetics*, Vol. 36, 100-130.

THE CLASSICAL CONTEXT OF THE AMERICAN RENAISSANCE

Albena Bakratcheva
New Bulgarian University

Abstract. *This paper deals explicitly with the American transcendentalists' relation to the Classics, establishing the educational, literary, and cultural contexts that the remainder of the paper is built upon; namely, how Classical ideas were a contemporary context for Emerson, Thoreau, and their co-thinkers, and how these ideas appear across their body of work. The paper focuses on Henry D. Thoreau's use of the classics (Homer in particular), as well as on Thoreau's own epicality with regard to narration. Dealing predominantly with Thoreau's last full-length book, Cape Cod, it outlines the book as a representative example of the overall argument about Thoreau's epicality and an interesting piece of evidence that reflects Thoreau's interest in Classical contexts. Finally, it isolates "partial magic" and its significance for the exploration of both Thoreau's relation to Classical contexts and his own narrative ways, thus illuminating significant elements of Thoreau's life and writings over time and showcasing Thoreau's writerly practices as the epitome of the Classics' relevance in the American Renaissance.*

Keywords: *Classics, context, epicality, American Renaissance, Thoreau*

Bronson Alcott wrote in his journal that his friend and fellow Concordian Henry David Thoreau "belongs to the Homeric age, and is

older than fields and gardens; as virile and talented as Homer's heroes, and the elements." Thoreau, according to Alcott, "never theorizes; he sees only and describes; yet, by a seventh sense, as it were, dealing with facts shooting forth from his mind and mythologically, so that his page is a creation" (Petruionis, 2012, pp. 8,11). Alcott's words reflect his deep respect and admiration for Thoreau's personality and work, which he compares to Homer, Homer's heroes, and a generally mythological manner of creation. As these examples from Alcott's journal suggest, Thoreau was deeply influenced by Homer and his age and integrated references to classical literature throughout his work. Although focused on Thoreau the natural philosopher, Alcott seems to have been among the very first to point to Thoreau's writerly interest in the classics and classical epicality.

Like his contemporaries in nineteenth-century New England, Thoreau's education was, in large part, an education in the classics and in particular Greek and Latin (Van Anglen, 2010, p.3). He studied Virgil, Cicero, Horace, and others at Concord Academy, and Xenophon, Livy, Horace (again), and others while a student at Harvard. As an undergraduate, Thoreau took eight terms of Latin and another eight terms of Greek (Cameron, 1975, p. 45). As a junior, he read the *Iliad* in Greek, at which point he recounted to a classmate that "Homer is all the rage at present" (Sattelmeyer, 1988, p. 8); later, he famously took two copies of the *Iliad* with him to Walden, one in the original Greek and the other Alexander Pope's translation. By the time Thoreau left Cambridge and returned to Concord, he was conversant in both Greek and Latin and was deeply interested in classical history and classical thought (Richardson, 1986, pp. 24-25). In antebellum America, Greek culture was found instructive not only for its lessons in democracy, but also because—when filtered through the European Romantics—it provided examples for personal and moral cultivation and was seen to represent an antidote to contemporary degeneracies (Winterer, 2002, pp. 77-98). Young Thoreau was convinced that "Reading the classics, or conversing with those old Greeks and Latins in their surviving works is like walking amid the stars and constellations"

(Thoreau, *A Week*, 1980, p. 226). This position, blending walking with conversation beyond time, would always remain appealing to him.

Thoreau truly deserves to have been called “the best Greek scholar in Concord” (Brooks, 1941, p. 284). His competence in the classics certainly qualifies far beyond the standards of contemporary Concord and its vicinity, because Thoreau never stopped reading them throughout his life, adding more and more Greek and Latin authors to his beloved Homer. And although the classical influence on Thoreau should not be overstressed, as Thoreau was influenced by many other literatures as well (Harding, 1959, p. 101), the classics certainly provided an intellectual and literary context in which Thoreau’s thinking productively developed.

Thoreau’s interest in the classics is particularly apparent in his early-career writings, for, as Robert Sattelmeyer has suggested, Thoreau’s “classical training offered him a sort of bridge to writing for publication” (Sattelmeyer, 1988, p. 27). This period, according to K. P. Van Anglen, was marked by experimentation, for Thoreau’s motivations for translating ancient texts were not based on a desire “to worship the past but to put it to present use in inspecting the facts of life” (Van Anglen, 1987, pp. 175, 188). Thoreau published translations of Aeschylus, Anacreon, and Pindar in *The Dial*, while other translations of Aeschylus, Homer, Pindar, Plutarch, and Virgil appear in the *Journal*. As a poet, Thoreau especially admired bardic poetry in the mode of Homer (Witherell, 1995, p. 57). With Homer “it is as if nature spoke,” Thoreau explained in his 1843 lecture “Homer. Ossian. Chaucer” (Thoreau, *Early Essays*, 1975, p. 156). This lecture was published in *The Dial* in January 1844, alongside a translation of Pindar; a revised version of it appears in Thoreau’s first book, *A Week on the Concord and Merrimack Rivers*.

A Week was Thoreau’s “morning” work, just as he says that the *Iliad* “is not Sabbath but morning reading,” the old song men cling to, “because they still have moments of unbaptized and uncommitted life, which give them an appetite for more” (Thoreau, *A Week*, 1980, p. 369). Thoreau the Transcendentalist shared the Romantic idea of the

superior wisdom of the child, i.e. of nature, and he found Homer's language attractive because it seemed closer than the modern tongues to the poetic and spiritual origins of language (Sattelmeyer, 1988, p. 8). Therefore he gladly referred to ancient Greek as nature's own language, over and over again.

Thoreau's time at Walden Pond can be seen as a Homeric experiment (Seybold, 1951, pp. 48-61). The heroic spirit and the epic breadth of Homer's age were close to Thoreau's mind when he set out on his Walden enterprise in order to be "as sincere a worshipper of Aurora as the Greeks" (Thoreau, *Walden*, 1971, 88). Particularly eloquent in this respect, the Walden Journal—containing a nascent version of the book—uses Homeric notions to describe his experience: thus, the cabin at Walden is conceived as "the halls of Olympus," he is visited by Paphlagonians and Laestryonians, and feels as if he is inhabiting the Elysian fields (Thoreau, *Journal*, 1981, vol. 2, pp. 155, 160, 167). In *Walden*, the comparative correlations form a complex web of allusions to ancient history and mythology: moving to the cabin at Walden equals "the removal of the gods of Troy"; his cutting the weeds around his home is like Achilles slaying Hector; a mosquito's soft buzz sounds like "Homer's requiem itself an Illiad and Odyssey in the air"; and the battle of ants Thoreau watches resembles an encounter between Myrmidons and Trojans, the most fierce ant soldier avenging himself as if for Patroclus (Thoreau, *Walden*, 1971, pp. 44, 162, 89, 229). For Thoreau and his contemporaries, Ancient Greece and Homer stood for Spartan courage and childlike innocence. Just as Homer's Greece represented the dawn of human history, in moving to Walden, Thoreau could return to his childhood and early youth, to the dawn of his own life. Rather than "go with the stream," he could heroically "sail by it, looking another way, tied to the mast like Ulysses" (*ibid.*, 97). Walden gave him the opportunity to journey towards the ecstatic wholeness of the Ithaca of his youth, providing for him, at the same time, the Odyssean "mast" to protect him against the threatening inrush of the everyday. Over the subsequent years, it was the writing of *Walden* which took on these functions. And though it is right that

there is more in *Walden* than simply a Homeric experiment, it is also true that the awakening Thoreau sought at the pond was “Greek, not Christian” (Richardson, 1986, p. 174).

Cape Cod

After 1850 Thoreau’s interest in the Classics tended toward Virgil, Ovid, Cato, and Aristotle, reflective of his increasing commitments to nature, agriculture, and phenology. *Cape Cod*, Thoreau’s fourth full-length book, comprising material written in the 1850s and early 1860s and published posthumously in 1865, offers a very interesting case here. It records Thoreau’s already more empirical or scientific thinking without ever losing its poetical or transcendental aura; at the same time, *Cape Cod* unfolds as a narrative in a distinctively classical epical manner, thus revealing an under-recognized side of Thoreau’s lifelong interest in the classics. As Lawrence Buell has noted, Thoreau often engaged a “strategy of substantialization,” adding representational detail, particularly natural phenomena, to his excursion narratives (Buell, 1995, p. 116). Thoreau pursues this strategy in *Cape Cod* on multiple registers including the employment of typically epical modes and devices. In this book more than anywhere in his work Thoreau revives and explores the very essence and energy of classical narration with all its verbal powers to eternalize and entertain.

Cape Cod has been termed Thoreau’s epic, but this categorization has been more figurative and not a recognition of Thoreau’s direct debt to the epic tradition. Considering the text’s literary contexts and in particular its classical epicality helps to make sense of the negative critical judgment the book has received (it has been labeled both Thoreau’s sunniest and Thoreau’s darkest book); moreover, classical epicality in this case promises to be a key to Thoreau’s mature works as a whole.

Thoreau begins *Cape Cod* with an elliptical allusion to Alcott: “I did not see why I might not make a book on Cape Cod, as well as my neighbor on ‘Human Culture.’ It is but another name for the same thing” (Thoreau, *Cape Cod*, 1988, p. 3). In addition to referencing Alcott,

the one who saw him as belonging to the Homeric age, Thoreau offers a definition of his book: it will be on “the same thing”; the titles will be made synonymous, their meaning “sandy” enough to incorporate, in effect, everything. Besides being an instance of Thoreau’s typically metaphorical move to connect the specific with the abstract, this is also an advance notice of the large-scale scope of the book. *Cape Cod*, this is to say, will be an epic text.

Cape Cod opens with the author explicitly addressing his reader, a format which it will stick to throughout. The first thing Thoreau does in this book is turn to his readers and, thereby, outline his own figure as the author. The forthcoming narrative therefore distinctly acquires the character of something *told* by somebody to somebody, its purely narrational or epical capacities coming into focus. In fact, the phrases “we were told,” “it is said,” and “we read,” are abundantly present in the whole of Thoreau’s book as if to enforce the impression that it is *a story told*, or a narrative which fully explores all the potentials of narration and, moreover, makes its own narration explicit. In addition to evoking the age-old context of storytelling, Thoreau points to the “single companion” he had on his Cape Cod journey (*Cape Cod*, p. 3), which also contributes to the atmosphere of telling and listening, an ongoing process of conversing. While William Ellery Channing accompanied Thoreau on two of the three Cape Cod visits described in the book, Thoreau had another and, what’s more, permanent companion in his travels and that was his reader.

In the course of his journey, Thoreau often reads and quotes from what he reads, making his reader read along with him and, moreover, remain constantly aware that he, the writer, is a reader too: “The reader will imagine us, all the while, steadily traversing that extensive plain . . . and reading under our umbrellas” (*Cape Cod*, p. 40). The reading process thus becomes both narrative device and part of the narrated story: that of two travelers/readers exploring Cape Cod. The enormous number of oftentimes lengthy citations from histories, chronicles, “old accounts” (*Cape Cod*, p. 32), geography books, etc. in *Cape Cod* is not only offered in the format of vast reading

done both during and before the journey, but also presented with a special emphasis on the reading process as a vital activity. *Cape Cod* shows Thoreau in the course of his excursion always with a book in his hands, his reading and writing flowing into one another and forming a narrative which lays bare its readability and perpetually provokes its own reading.

Cape Cod is very much a book about reading and writing, which both narrates extensively and discusses extensive narration, thereby reviving literary traditions of a genuinely epic nature. There are even moments when Thoreau, in the manner of Henry Fielding, a classical scholar and epic writer in his own right, focuses the reader's awareness on the reading process as if to "measure" the sense of what is being told. For example, at the end of "The Plains of Nauset," following a series of excerpts from historical and liturgical sources, Thoreau explains that "There was no better way to make the reader realize how wide and peculiar that plain was, and how long it took to traverse it, than by inserting these extracts in the midst of my narrative" (*Cape Cod*, p. 43). While Walter Harding finds Thoreau here merely laughing "at the dullness of one of his chapters" (Harding, 1959, p. 101) the narrator's self-commentary in this instance, very much in the tradition of Henry Fielding's or Laurence Sterne's novels, is a clear case of a markedly present epic situation which is not outside the narrative, but belongs to it (See Romberg, 1979, pp. 33-35). Besides, the allusion to this very literary/epic context is enforced by Thoreau's noting that his Cape Cod excursion was not intended "for a sentimental journey" (*Cape Cod*, p. 61).

Thoreau's mode of openly addressing the reader for the sake of providing a vivid image is also apparent in his focus on sound. Thoreau's reader should not only read, but hear too: "Though we might have indulged in some placid reflections of late, the reader must not forget that the dash and the roar of the waves were incessant" (*Cape Cod*, p. 100). Thoreau may even reach a fully onomatopoeic effect at the moment when he finds himself too focused on the desert and turns to the sea: "All the while it was not so calm as the reader may

suppose, but it was blow, blow, blow,–roar, roar, roar, –tramp, tramp, tramp,–without interruption” (*Cape Cod*, p. 152). Such a passage invites an *audience* in the strict meaning of the word, and thus calls to mind Homer and the oldest form of epical performance, that of singing and listening. When the inherent musicality of Thoreau’s writing – so astutely noted by American composer Charles Ives (Ives, 1971, p. 105) – combines with the policy of directly involving the reader, one can even sometimes imagine Thoreau as an ancient rhapsodist playing his harp and singing his story before his audience. The impression is so strong that it sounds very natural when Thoreau makes a note like “Homer and the Ocean came in again with a rush” (*Cape Cod*, p. 117). Thoreau earlier makes the connection between his narrative and his Classical precursors, explaining in “The Beach” – which includes four phrases in the original Greek – that “I put in a little Greek now and then . . . because it sounds so much like the ocean” and adding, in a footnote, that “we have no word in English to express the sound of many waves, dashing at once” (*Cape Cod*, p. 51). Thoreau thus implies that the proper reading of his book should also include its “hearing,” or the involvement of the ear along with the eye, and he finds the sound of Homer’s language best for the purpose. For Thoreau the transcendentalist, Homer’s expression was “as if nature spoke,” the pristine sound of nature’s own language.

Cape Cod’s many citations – predominantly in Greek, but in Latin, too – provoke and engage the reader’s knowledge in the reading process, and this happens not merely on a linguistic level. Thoreau presumes a reader quite knowledgeable in Greek and Latin, *as knowledgeable in the Classics as the author*, so as to share the same literary context and thus properly handle all the references to Homer, Ovid, Ossian, Rabelais, Chaucer, Boccaccio, or Shakespeare, and to recognize who is “the blind bard of ‘Paradise Lost and Regained’” or catch the allusion to *A Sentimental Journey* (*Cape Cod*, pp. 60–61). In addition, Thoreau’s *Cape Cod* reader should have substantial knowledge in botany, zoology, topography, and etymology, disciplines for which understanding Greek and Latin is indispensable. Obviously,

Thoreau relies on the educational practices of his time, but he does, in fact, require much more than that: his *Cape Cod* reader is supposed to be an inherent part of human culture himself in order to be able to read this book on human culture. And this comes into focus here more than anywhere else in Thoreau's work precisely because of the overall format of explicit discourse with the reader.

Cape Cod's abundance of references to, and citations from, all kinds of history and natural history books, chronicles, journals, topographical sources, other travel books, and even newspapers gives the impression of a trustworthy documentary work. But it is exactly the continuous, explicit discourse with the reader in *Cape Cod* which brings in the issue of plausibility: if the narrative in its documentary nature is to be read as truthful, and therefore, trustworthy, then the reader should trust his author just as the author trusts the reader in their perfect harmonious companionship. This means nothing less than to immerse readers in the "partial magic" typical of the early novel with its eroded belief in the authority of the written word (See Alter, 1975, p. 3), namely, to make them follow and trust the story while at the same time constantly keeping them aware of the story as something *told* by an author and of their position as *readers*. In the case of *Cape Cod*, Thoreau goes so far as to make the reader sense the very physicality of what he terms "my pages," as they remain covered with "Provincetown sand" (*Cape Cod*, p. 211). Thoreau's *Cape Cod* is thus neither simply fact nor fiction but rather a *faction*, and unlike his other works, it evokes the very traditional need of fiction to present itself as *faction*, or a piece of reality "as if." Constantly implying its reader, or rather the function of the reader, *Cape Cod* clearly echoes a "classical" prosaic literary context and can therefore be approached as Thoreau's "comic epic poem in prose."

When Henry Fielding came up with this formula for his new kind of writing, he pointed to its extensiveness and powers of entertainment. Thoreau's lengthy companionship with his reader in *Cape Cod* is also meant to entertain both writer and reader. (*Walden*, on the other hand, reflects the deliberateness of Thoreau's

experiment with life and hence its seriousness is indispensable.) If *Cape Cod* qualifies as Thoreau's "sunniest" book, it is mostly because it is Thoreau's funniest book. Thoreau's sense of humor flows so freely and richly throughout his narrative that the reader cannot but enjoy the company of his narrator. Usually, it is Thoreau's comments on his citations that provide the source of laughter: for instance, when Thoreau reads that in the past every unmarried man in Eastham had to kill six blackbirds while single, but sees so many blackbirds in the fields that he mistakes them for men: "From which I concluded, that either many men were not married, or many blackbirds were" (*Cape Cod*, pp. 29-30). Or he may simply tell an anecdote "which doubtless many of my readers have heard, but which, nevertheless, I will venture to quote" (*ibid.*, 39), and thus amuse both himself and his reader.

The many *Cape Cod* anecdotes, however, do not simply bring in the fun of the story told, but also the fun of the *telling* of the story. They come in the main narrative as inserted stories in the same manner that the numerous lengthy citations from books come, but, unlike them, the anecdotes introduce the lively energy of the spoken word, thus contributing to the overall impression of a sustained oral epic. *Cape Cod* thus evokes the ancient format of storytelling similar to that of the *Iliad* and the *Odyssey*. Thoreau inserts stories that he had been told and includes the reader with himself in stating that "we love to hear the sayings of old sailors" (*ibid.*, p. 99). His Wellfleet oysterman, just like Homer's rhapsodists Phenius or Demodocus, is the perfect storyteller: he is never done with his stories, his style of conversation is "coarse and plain" (p. 71), he talks "a steady stream" (p. 77), and is always ready to resume (p. 75)—just like Homer, or Sheherezade, or, of course, Henry Thoreau.

Cape Cod is very much a narrative consisting of stories told and listened to in the course of a journey, thus falling within the context of an age-old literary tradition and echoing Geoffrey Chaucer's *Canterbury Tales*, for instance. But above all it is a narrative that richly and panoramically unfolds as storytelling under the shadow of death in the manner of *The Arabian Nights*. *Cape Cod* opens with

a most naturalistic picture of death, and death persists throughout the book in the form of shipwrecks, dead bodies, and the vast, black bottomlessness of the ocean. This sense of chaos can only be grasped and neutralized by the grand power and energy of narration. Just as in *The Arabian Nights*, where, as Tzvetan Todorov observes, “for Sheherezade [,] narrative equals life and the lack of narrative equals death,” (Todorov, 1977, p. 74) so too does Thoreau’s narrative equal life. And just as Scheherezade’s model is applicable to Giovanni Boccaccio’s *The Decameron*, *Cape Cod* resembles *The Decameron* in being a narrative in the face of death. Boccaccio’s book opens with a horrifying picture of the plague in Florence and points to the indifference at the sight of hundreds of dead bodies; Thoreau’s book begins with the horrifying picture of a shipwreck and the realization that “It is the individual and private that demands our sympathy. A man can attend but one funeral in the course of his life, can behold but one corpse” (*Cape Cod*, p. 9). Both books, that is to say, unfold as narratives celebrating life.

Thoreau did not see why he “might not make a book on Cape Cod” (*Cape Cod*, p. 3) and why he might not make this book be at the same time a book on America, with its heroic Puritan past and its lively, youthful spirit, a book on travel and adventure, on reading and writing, on nature and walking, i.e. a book on “human culture.” The classical epicality of *Cape Cod* is what makes it this book.

“In literature it is only the wild that attracts us,” Thoreau declares in “Walking,” and if “in wildness is the preservation of the world” then it is the classical “wildness” of *Cape Cod*’s narration that represents the preservation of life (Thoreau, *Excursions*, 2007, p. 202). Always, from *A Week* through *Walden* and from the essays to *Cape Cod*, Thoreau celebrated life, and the classics, along with and because of the inexhaustible cultural context they provide, always gave him “an appetite for more” (Thoreau, *A Week*, 1980, p. 369).

References

Alter, Robert (1975). *Partial Magic: The Novel as a Self-Conscious Genre*. Berkeley: University of California Press.

Buell, Lawrence (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Brooks, Van Wyck (1941). *The Flowering of New England: 1815–1865*. New York: Modern Library.

Cameron, Kenneth W. (1975). *Young Thoreau and the Classics: A Review*. Hartford: Transcendental Books.

Harding, Walter (1959). *A Thoreau Handbook*. New York: New York University Press.

Ives, Charles (1971). “Thoreau: Nature’s Musician”, In: Walter harding (ed.) *Henry David Thoreau: A Profile*. New York: Hill and Wang.

Petrulionis, Sandra Harbert, (ed.) (2012): *Thoreau in His Own Time: A Biographical Chronicle of his Life, Drawn from Recollections, Interviews, and Memoirs by Family, Friends, and Associates*. Iowa City: University of Iowa Press.

Richardson, Robert D. (1986). *Henry Thoreau: A Life of the Mind*. Berkeley: University of California.

Romberg, Bertil (1979). *Studies in the Narrative Technique of the First-Person Novel*. Stockholm: Norwood Editions.

Sattelmeyer, Robert (1988). *Thoreau’s Reading: A Study in Intellectual History with Bibliographic Catalogue*. Princeton: Princeton University Press.

Seybold, Ethel (1951). *Thoreau: The Quest and the Classics*. New Haven: Yale University Press.

Thoreau, Henry David (1988). *Cape Cod*, ed. Joseph J. Moldenhouer. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thoreau, Henry David (1975). *Early Essays and Miscellanies*, ed. Joseph J. Moldenhouer. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thoreau, Henry David (2007). *Excursions*, ed. Joseph J. Moldenhouer. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thoreau, Henry David (1981). *Journal*, ed. Elizabeth Hall Witherell. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thoreau, Henry David (1971). *Walden*, ed. Lyndon Shanley. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thoreau, Henry David (1980). *A Week on the Concord and Merrimack Rivers*, ed. Carl R. Hovde. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Todorov, Tzvetan (1977). *The Poetics of Prose*. Oxford: Blackwell.

Van Anglen, K. P. (2010). "Greek and Roman Classics", In: Joel Myerson, Sandra Harbert Petrulionis, and Laura Dassow Walls (eds.) *The Oxford Handbook of Transcendentalism*, New York: Oxford University Press.

Winterer, Caroline (2002). *The Culture of Classicism: Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Witherell, Elizabeth Hall (1995). "Thoreau as Poet", In: Joel Myerson (ed.) *The Cambridge Companion to Henry David Thoreau*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONCEPT INVESTIGATIONS FOR CULTURAL STUDIES

Elka Stavreva, Elena Tarasheva
New Bulgarian University

Abstract. *Investigating concepts from other cultures has been an integral part of anthropology. Since the aims of language learning have been upgraded to include cultural knowledge, language learning also includes attempts to understand what cultural concepts are. The objectives have been mainly practical, aiming to assist learning language functions and translation or prepare for visits abroad. Using corpora and modern parsing techniques provides ways to conduct investigations into concepts. We propose a methodology and present outcomes of its application in terms of a project.*

Keywords: *cultural competence, concepts in culture, concept investigation, corpora in cultural studies*

Traditional Cultural Studies have explored keywords ever since Raymond Williams (Williams, 1976, 1983, p. 15) chose to analyse culture as “a shared body of words and meanings in our most general discussions, in English, of the practices and institutions which we group as culture and society”. It had to be in general discussions because Williams rejected the elitist concept of culture defined as strands of academic discussion, or ‘criticism’, as he calls it. He also rejected Eliot’s concept of culture as cultivation into societal norms (Eliot, 1949) based on religion and class. Williams wanted to keep culture as close to the man in the street as possible.

The linguistic nature of culture is also highlighted in Williams' work as language spoken by people which encapsulates the thinking about everyday concepts, such as lunch and supper (the examples are Williams'). The author problematises each concept to show what people make of the word in their lived contexts. That is why Williams also adds the disciplinary delineation 'anthropological' to his definition of culture, since this is the method by which he establishes his vocabulary: by observing everyday uses of the words he believes constitute culture. He does not predetermine an aesthetic from which the selection proceeds – on the contrary, he allows his generalisations to flow naturally from his observation.

It is the selection process of which words should be key to a culture that determines the essence of the enquiry, indeed. For Williams (1976, 1983) keyness is an intuitive category that proceeds from his observation of everyday conversations between 'ordinary' people – random, unstructured observations by one person; had different times, places or observers been selected, perhaps a different set of keywords might have emerged. For Eliot (1949) tradition, religion and society promote keyness – focussing on what SHOULD be, not what IS – obviously a didactic and prescriptive culture, nested in traditional, authoritarian societies.

A modern corpus linguistic approach to keyness is a matter of frequency (Rayson, 2008). First a corpus is collected in a principled way: "the overall aim of sampling is to take a subset of the population (universe) that is useful for answering questions about the population (universe)... the BNC1994 has been used to describe the grammar and the vocabulary of British English. It has also been used to investigate social as well as situational (register) variation in English. In numerous studies on second language acquisition the BNC1994 has been used as a reference corpus against which performance in second language has been evaluated." (Brezina, 2021, p. 597)

That is, a "key" item of some sort (a key word, a key person, a key position) is "key" and therefore has "keyness" because of some quality it has in the specific context in which it is found.

Words by themselves, all alone and unaccompanied, outside any communicative context, words such as 'elephant' or 'grateful' or 'almost', have some meaning, which can be imperfectly traced via a dictionary, but they can only become key when found in a given text or other communicative event. (Scott, 2006, p. 236)

In an insightful study, Scott (1997) compares the keywords in the news sections of a British and a Brazilian newspaper. He finds that despite the difference in the subject matter, the sections in both languages contain basically the same keywords, which, however, collocate with different words in the two languages, e.g. *morro* (hill) in Brazilian Portuguese collocates with the equivalents of ARMY, FAVELLA, DRUG DEALERS etc., thus revealing the essence of the concept in the respective regional variety of Portuguese: favellas are usually located on steep hillsides and poor people, sometimes with illegitimate status, live there, which explains why the police and drug-dealing are frequent collocates. Therefore, in a paper detailing the need for corpora and keywords in translation, Scott concludes that the translator needs to be fully aware of the language co-text in order to properly convey the meaning of a concept.

When learning a new language, people necessarily compare the conceptual systems of the mother and target language, searching for correspondences in the words that name objects, practices, and ideas. As Edward Hall aptly formulated the metaphor, culture is an iceberg: a small part is saliently visible, while the bulk is concealed below the surface (Hall, 1976). That is why the project to explore the concepts of the source language and culture brings in contact the learners' knowledge of both cultures, sometimes equally unknown for source and target, naturally problematising the cultural concepts – just like in Williams' project.

The Common European Framework for Languages (Language Policy Unit, Strasbourg, 2001) establishes a cultural knowledge component needed in language learning. It embraces all aspects of culture and proposes a learning methodology where culture is an integral, if not essential part of language-learning. This is what is

expected of the intercultural skills and know-how of the learners:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
 - cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- what practical skills and know-how the learner will need/be required to possess in order to communicate effectively in an area of concern.

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- what prior sociocultural experience and knowledge the learner is assumed/required to have;
- what new experience and knowledge of social life in his/her community as well as in the target community the learner will need to acquire in order to meet the requirements of L2 communication;
- what awareness of the relation between home and target cultures the learner will need so as to develop an appropriate intercultural competence.
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships.

With a view of developing these skills, the learner's method of creating language skills then needs to include ethnographic observation of the concepts, borrowed from anthropology as described above, with their natural knowledge gap and curiosity to get to know their own culture as they are picking up the new one. The teacher's role is to provide materials to observe and methodology to critically evaluate.

Methodology

In this experimental study, we attempt to give a glimpse of the meaning of words from the target language by exploring corpora. To provide students with experience of the target culture, we use corpora representative of the language. In compiling the British National corpus, researchers sought to include a balance of genres, speakers that are young and old, educated at certain levels, coming from different parts of the country such that they reflect the structure of British society. Thus, rather than depend on the experience of one researcher (Williams, 1976, 1983), the corpus represents a broader picture of everyday conversations and the terms contained therein.

The British National Corpus (BNC) is considered representative of British English because it reflects the linguistic features – vocabulary, collocations, grammatical structures, colligations of English. It was originally created by Oxford University press in the 1980s – early 1990s, and it contains 100 million words of text from a wide range of genres (e.g. spoken, fiction, magazines, newspapers, and academic). To navigate such an amount of text, we use the interface provided by Mark Davies (Davies, 2004).

The corpus is now referenced as BNC1994, as different from a modern version created later and detailed by Brezina and team (Brezina, 2021). The former represents the sociological factor in language development, and thereby the conceptual structure, as different from BNC2021, which admittedly is restricted language only.

A concept can be investigated via the occurrences of the term (a word or phrase used to name the concept in language) in a representative corpus of the language. As Sinclair claimed, the meaning of a word resides in the combinations with other words it occurs with and can therefore be best revealed through its use (Sinclair, 1996). A representative corpus provides precisely the use of a term: a representative sample of English as employed by people who speak it. Therefore, the corpus should provide a reliable picture of the contexts in which certain concepts are used through the co-texts in which they can be established via the corpus parsing software.

The occurrences of the term in the corpus present what is known as the concordance lines in the corpus. They reveal all the cases when the term is used in the corpus (Stubbs, 2022). But the software also allows the researcher to explore the co-text in which the term occurs. Thus, we can find the nouns that follow a verb, or the adjectives which precede a noun, or the adverbs that modify the verbal activity denoted with a verb etc.

The collocates of a word reveal the real meaning of a word in the target language. The word immediately preceding the term under investigation are called collocates at -1. The words to the right are collocates at +1. Thus, if we presume that our search term is a noun, we may want to check all the attributes used with it at positions -2, or -3. If, when searching for a term, we want to find which words follow it, we will be searching at positions +1, +2, +3 etc. The software provides opportunities to also specify the morphological class of the collocates. If we find the typical subject to a verb, we can conclude who is projected as performing the respective action more frequently than anyone else. Likewise, tracing the most frequent verb that co-occurs with a noun reveals what actions generally are predicated of the object, etc. Additionally, collocates can be sorted by frequency, genre, alphabetical order. In a sense, this procedure replicates the research by Scott (*ibid.*) that directs to the features that characterise a concept in a culture.

The software also provides opportunities to check in which registers the search term is used (Davies, 2004). This reveals the spheres of social life that the term applies to. The search of Chart returns 7 general genres: spoken, fiction, magazine, newspaper, non-academic and miscellaneous, each emerging from the process of compiling the corpus, and further split into subgenres – all of which are named in detail in the corpus description of the software (Davies, 2004).

In effect, the corpus and its accompanying tools provide an option to explore concepts from British Culture by the genre in which they occur and by the co-text that surrounds the terms. We expect to

see what this type of concept investigation can lead to and whether we can choose a good translation for the respective concepts.

The Project

A class of Bulgarian eleventh-grade students took part in the Erasmus+ international project “On the Way to the Future” (Erasmus+, 2020). The aims of the project include engaging young people in discussions about the past and the future and organizing visits to partnering schools, thus creating opportunities for acquiring intercultural experience.

The students are allocated in groups which complete a number of activities on different topics. Working on the topic “Media power”, the Bulgarian team had the task to translate the names of popular Bulgarian newspapers into English.

The students used their own ideas for which newspapers can be considered popular and need to be presented to an international audience. Below are some of the choices they made:

Галерия – Gallery	Дума – Word
Капитал – Capital	Сега – Now
24 часа – 24 hours	Монитор – Observer
Политика – Politics	Спорт – Sport
Труг – Work	Стършел – Hornet
Политика – Politics	Минаха години – Days gone by
Уикенд – Weekend	Трета възраст – Third Age
Днес – Today	Доктор – Doctor
Филтър – Filter	Ретро – Retro

Some titles presented international lexis, such as Sport, Doctor, Politics etc., others lent themselves to literal translation, e.g. 24 ЧАСА – 24 HOURS. Others, however, invited various suggestions for translation, such as СТРОГО СЕКРЕТНО (strictly confidential or top secret) or ТРУД (labour, work, diligence).

The information about the connotations of the concepts which the students could find in dictionaries, in the end, proved insufficient

for them to be able to choose the best translation with confidence. To complete the task, we explored concept investigation of the translated concepts.

Applying Concept Investigation

Non-native speakers always need to verify whether the term they use from the target culture projects the nature of the mother tongue concept. One way to verify that might be CONCEPT INVESTIGATION, as detailed above in this article. The Bulgarian term *СТРОГО СЕКРЕТНО* is used as a news brand (Строго секретно, 2022) – an online newspaper published by Krassimir Ivandjiiski in 9 languages, including Bulgarian, the texts are machine translated by Google with no evidence of human post-editing. The publisher does not disclose where his finances come from: “Unlike all other publications, StrogoSekretno is not controlled by financial backers and has no obligations to corporate sponsors. From the very beginning of the publication of the newspaper, we rely only on its readers and their financial evaluation” (Строго секретно, 2022). Many articles are reprinted from other sources with no acknowledgement, the editorials are signed by Ivandjiiski himself. No data exist about the readership on the webpage, or in the monitoring sociological agencies. The topics are political, a strong backing for Russia and China transpires throughout the issues, the coverage is sensational and strongly biased. We can classify the newspaper as belonging to the range of popular media, a tabloid.

The news brand STROGO SEKRETNO is found translated in the authoritative database Linguee, an online bilingual concordance that provides an online dictionary for a number of language pairs, including many bilingual sentence pairs (Linguee English-Bulgarian, 2022) as follows:

Top Secret
Strictly confidential
Classified information
Classified secret

We accept this as the existing language use, noting that TOP SECRET occurs more frequently than the others in the database of Linguee: translations between English and Bulgarian, mainly of EC documents.

We present here the investigation of the concepts TOP SECRET and CLASSIFIED INFORMATION as rival translations of the Bulgarian news brand as revealing the potential of the methodology. Limitations of space prevent from describing the other translation options.

The first step is to check in which genres both terms are used. With the term TOP SECRET, we search the British National Corpus for the chart of which parts of the corpus it is used in.

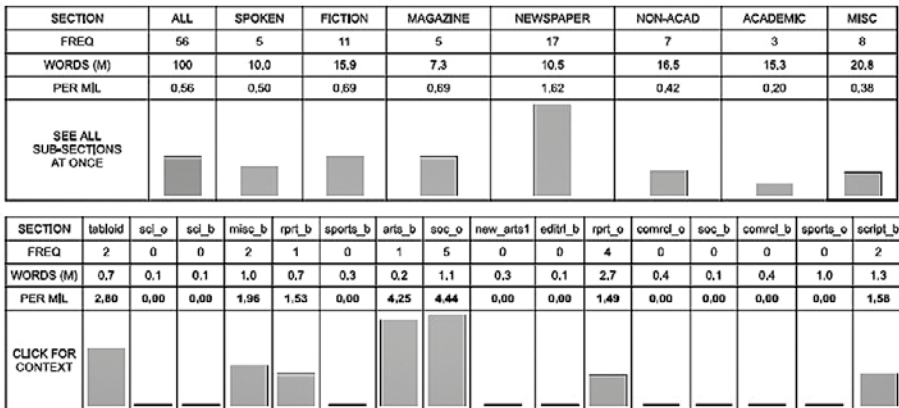


Table 1. The phrase TOP SECRET in BNC by genre

Although the phrase appears quite frequently in fiction and in magazines, TOP SECRET is most frequent in newspapers. Within this genre, the phrase is typical for tabloids – quite intact with the specifics of the newspaper whose title is to be translated. The nouns with which TOP SECRET collocates to the right are DEFENCE SITE and CENTO (Baghdad Pact Organization, mutual security organization dating from 1955 to 1979 and composed of Turkey, Iran, Pakistan, and the United Kingdom – ENCYCLOPAEDIA Britannica). Thus, the phrase projects confidential military and political information.

Concordances like the ones shown in Figure 1 reveal that the phrase is used as an attributive block, very much a label for specific activities and objects. The examples here come from the set of

be able to provide. (deleted:name) (deleted:address) # More interesting # I VISITED the **top secret** Battle of the Atlantic command centre in Rumford Street and was very impressed, but yesterday that padlocks securing a barrier at Orford Ness, former home of a **top secret** defence establishment, had been severed with bolt cutters on at least two occasions during POLICE and coastguards are to be asked to help increase surveillance of a former **top secret** defence site following damage to the nests of endangered birds. The National Trust -- ferry POLICE and coastguards are to be asked to increase surveillance of a former **top secret** defence site after the nests of endangered birds were damaged. POLICE and coastguards are largest and most far-reaching art scandals ever, has been treated as a **top secret** issue in Yugoslavia. The public of this ex-country first learned about the treasure on . I had a chance to see some documents from a Federal government **top secret** file: 'Federal Action Rome' consisted of confused correspondence between Yugoslav diplomats air with the greatest of ease, that daring young man is his... **top secret** experimental jet fighter? Stewth, Biggles was never like this! Looking at the

Figure 1. *Attributive use of TOP SECRET in BNC*

newspaper texts, where such a rubric is observed. The usage in fiction is a metaphor for what exists in the other genres – authors try to recreate reality and what the phrase stands for by an intuitive process of concept investigation.

SECTION	ALL	SPOKEN	FICTION	MAGAZINE	NEWSPAPER	NON-ACAD	ACADEMIC	MISC
FREQ	19	0	6	2	1	9	0	1
WORDS (M)	100	10.0	15.9	7.3	10.5	16.5	15.3	20.8
PER MIL	0.19	0.00	0.38	0.28	0.10	0.55	0.00	0.05
SEE ALL SUB-SECTIONS AT ONCE								

SECTION	socSci	natSci	engineering	arts	medicine	law
FREQ	0	0	0	2	0	7
WORDS (M)	4.1	2.5	1.2	3.7	0.5	4.5
PER MIL	0.00	0.00	0.00	0.54	0.00	1.57
CLICK FOR CONTEXT						

Table 2. *The phrase CLASSIFIED INFORMATION in BNC by genre*

For its part, Classified information is more frequent in a different genre:

As can be seen from Table 2, the phrase is most frequent in non-academic writing and more precisely – in legal texts and arts articles (political science, seen from the concordance lines). Secondly, the phrase is also used in fiction and magazine articles. Therefore, the phrase tends to reflect the research process of classifying information, rather than the secrets that intelligence organisations prefer to share with trusted informants only. The concordance lines reveal strictly nominal uses, as

have an archive which not only shortens dramatically the interval before the normal release of **classified information** but goes considerably further than any disclosure. The former New Dealer and high-ranking State Department official, was accused of having passed on **classified information** to the Russians in the 1930s. The accusation was that the prosecution had accused the lawyer of one of Noriega's co-defendants of improperly disclosing **classified information** when making an earlier request for access to the archives. (1989). Armed forces: The strength of the Royal Bhutanese Army is **classified information**. GNP per capita: US\$150 (1987). Currency: ngultrum (1987). On April 25, 1990, after allegations by United States intelligence sources that he had passed **classified information** to the Soviet Union and the withdrawal by the USSR of its troops from the region, he became the subject of an intensive FBI investigation into allegations that he has passed **classified information** to the Soviet Union whilst serving as deputy chief of the CIA. The executive branch would provide no more **classified information** until specific assurances were received that the disclosure would not be harmful to national security " and said that the executive branch would provide no more **classified information** until specific assurances were received that the disclosure would not be harmful to national security. # CFE implementation. Justice Department and CIA officials had made mistakes in how they had handled certain **classified information** concerning BNL loans, a series of errors which Lac

Figure 2. Nominal use of CLASSIFIED INFORMATION in BNC

different from the attributive ones noted for TOP SECRET which give it the status of a label stuck for less educated audiences.

A thorough investigation of the uses reveals that only one use of the phrase is made in fiction, and it relates to the status of conscientious objectors. All the other cases are in archives about foreign countries: the army of Bhutan is classified information, CLASSIFIED INFORMATION should be preserved about an abducted businessman in Israel, loans are CLASSIFIED INFORMATION in America. Recurring phrases name passing classified information to Russians during the Cold War. Thus, CLASSIFIED INFORMATION projects the profile of a term indicative of a specialised sphere of life, mainly national security and foreign threats. In fiction it connects with the arcane practice of conscientious objecting – out of bounds for the man in the street, because not everybody refuses to fight for religious reasons.

WORD 1 (W1): TOP SECRET (2.95)						WORD 2 (W2): CLASSIFIED INFORMATION (0.34)					
	WORD	W1	W2	W1/W2	SCORE		WORD	W2	W1	W2/W1	SCORE
1	.	21	7	3.0	1.0	1	CLASSIFIED	19	1	19.0	56.0
2	'	20	5	4.0	1.4	2	TO	7	5	1.4	4.1
3	THE	15	5	3.0	1.0	3	.	7	21	0.3	1.0
4	,	14	2	7.0	2.4	4	OF	5	13	0.4	1.1
5	A	13	0	26.0	8.8	5	THE	5	15	0.3	1.0
6	OF	13	5	2.6	0.9	6	'	5	20	0.3	0.7

Figure 2. Nominal use of CLASSIFIED INFORMATION in BNC

Table 3 compares the use of TOP SECRET and CLASSIFIED INFORMATION. For each occurrence of the latter there are nearly 3 occurrences of the former, thus TOP SECRET is considerably more frequent in the British National Corpus, and because we posit it as a representative corpus of British English – in the language.

The table also indicates that TOP SECRET is used between quotation marks, which means that it is a genuinely fixed phrase, unlike CLASSIFIED INFORMATION. It also shows that TOP SECRET is more frequently followed by a full stop, thus realising the informational focus of a statement (Firbas, 1992). At the same time, CLASSIFIED occurs with TOP SECRET only once, which should indicate that the two phrases belong to different registers – thus corroborating the distribution through different genres.

Conclusions

The concept investigation in the British National corpus, taken here as representative of the English language and therefore of concepts typical of British culture, revealed the following about the concepts TOP SECRET and CLASSIFIED INFORMATION:

1. TOP SECRET is typical of newspaper jargon, and more specifically of tabloid newspapers.
2. CLASSIFIED INFORMATION occurs in professional genres related to law and politics.
3. TOP SECRET is used as a fixed attribute for military and political objects.
4. CLASSIFIED INFORMATION is used predicatively in nominal phrases and relates to political relations, the Cold War and treason.
5. TOP SECRET exists as a fixed label, including a rubric in journalism.

With a view to our small task of selecting a phrase to translate a Bulgarian news brand to English, the better choice is TOP SECRET for all the reasons given above.

Inasmuch as learning a foreign language is also about learning the concepts behind language phrases, investigating concepts using the British National Corpus provides information about the sphere of use, the grammatical role and the collocates of the term. This presents valuable opportunities for language learners, even if they do not engage with translation.

References

- Brezina, V. H. (2021). Written British National Corpus 2014 – design and comparability. *Text & Talk*, 41(5-6), 595-615.
- Davies, M. (2004). *British National Corpus (from Oxford University Press)*. Available online at: <https://www.english-corpora.org/bnc/>.
- Eliot, T. (1949). *Notes Towards a Definition of Culture*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Erasmus+. (2020). *On the way to the future*. Retrieved from: EU programme for education, training, youth and sport: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-PL01-KA229-081451>
- Firbas, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books/Doubleday.
- Language Policy Unit, Strasbourg. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Linguee English-Bulgarian*. (2022). Retrieved from: Linguee: <https://www.linguee.com/>
- Rayson, P. (2008). From key words to key semantic domains. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13 (4), 519-549.
- Scott, M. (2006). The Importance of Key Words for LSP. In: E. C. Macià (ed.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes. Educational Linguistics* (pp. 231--243). Boston, MA: Springer US.
- Scott, M. R. (1997). The Right Word in the Right Place: Key Word Associates in Two Languages. *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 22(2), 235-248.
- Sinclair, J. (1996). The search for units of meaning. *Textus* 9/1, 75-106.
- Stubbs, M. (2022, 08 20). *Memorial Article: John Sinclair (1933–2007)*. Retrieved from: PDFslide.net: <https://pdfslide.net/documents/memorial-article-john-sinclair-1933-2007-the-search-for-units-of-meaning.html?page=3>
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of culture and society*.

New York: Oxford University Press.

Строго секретно. (2022, 08 20). Retrieved from: Strogosekretno:
[https://strogosekretno.com/#googtrans\(bg|bg\)](https://strogosekretno.com/#googtrans(bg|bg))

UTOPIA AND EUGENICS IN ALEXANDER CRAIG'S *IONIA* (1898)

Vesselin Budakov

Sofia University St. Kliment Ohridski

Abstract. *Alexander Craig's Ionia: Land of Wise Men and Fair Women (1898), which may be defined as a lost-race novel, describes an imaginary utopian society, hidden in unexplored regions in the Himalayas, and aims to encourage speculations about social reform in the Western world. The paper first discusses the lost-race genre and its relatedness to utopian thinking. Then it analyzes the first part of the novel, which draws a contrast between metropolitan privations and the idealized English countryside, portraying a narrator who seeks to fulfill his philanthropic ideals but deduces that all his public-spirited endeavors seem to be small in scale. It next discusses the novel's second part, which deals with the narrator's visit to Ionia where the protagonist is introduced to a methodology of social reform. Ionia is a model modern state whose social structure, politics, and ideology are validated by the precepts of late nineteenth-century social Darwinism. The article argues that in designing a feasible eutopia, Alexander Craig intended to suggest that social reform in contemporary Western societies was contingent upon the implementation of the principles of social Darwinism and eugenics. However, such a philosophical conviction contradicts the ethics of utopianism. Thus, instead of a eutopia, the novel reads as a nightmarish realization of a utopian dream.*

Keywords: *lost worlds, lost race, social Darwinism, utopia, dystopia, eugenics*

Alexander Craig's *Ionia: Land of Wise Men and Fair Women* (1898) falls within a genre of fiction known as lost-world/lost-race novels, which flourished from the 1870s to nearly the 1930s (Deane, 2008, p. 206). The setting in such literary works is an imaginary society secluded from the rest of the world, providing a setting for speculations over social reform. The subgenre generally describes the accidental discovery of hidden races living underwater, in subterranean caverns, or under the North Pole; it includes adventure in imaginary voyages or fantastical journeys, merges with the popular imperial romance, and often blends utopia with science fiction (Becker, 1992; Hanson, 2002; Kestner, 2010; McCausland, 2018). Against the contrast between late Victorian urban life and the idealized countryside in England, Craig's novel initially describes a philanthropic protagonist searching for methods to alleviate social injustices. Later the narrator finds solutions to his social fantasies in the egalitarian state of Ionia, an imaginary country hidden in the unexplored regions of the Himalayas. As utopias often serve as a playground for fictional experiments in politics, Craig's lost-race *Ionia* accordingly recounts the ideology of a socially advanced, high-tech *eutopia* and its utilized principles of governance which the West evolved *only* in theory. I read Craig's novel as a late nineteenth-century attempt at envisioning a practical utopia, intended as a philosophical model of reform for the *fin de siècle* Western world. Craig imagines this superior social blueprint through evolutionary theory and its related socio-philosophical speculations, which saw eugenics as the clue to the future betterment of humanity. Social Darwinism, which had an immense impact on late nineteenth-century utopian fiction (see Claey's, 2009, p. xiv, xxiv), also inspired Alexander Craig, whose aim, I want to argue in what follows, was to advance an argument about a possible agenda for social change by presenting social Darwinist theory as an applicable, realizable, and smoothly functioning ideology in practice. The novel reveals a disturbing alliance between the allegory in utopian fiction that recommends social improvement and the articulation in contemporary social science that viewed eugenics as the method for

dealing with social destitution. With all the good intentions to depict a utopia, ironically Alexander Craig's fictional account of a utopia proves to be a distinctly dystopian realization of a social dream.

John Rieder points out that lost-race/lost-world fiction is of two types: one is a utopian philosophical analysis of a secluded polity, a holdover from political satire that goes back to Thomas More's *Utopia* (1516); the other is virtually an imperial romance, a blend of romantic quest and travel adventure, exploring the depths of imperial locales – works of fiction ideally targeted for a young male readership (Rieder, 2008, p. 21). *Ionia* is the first of the two types: less of an adventure but rich in social criticism and political philosophy. Rather than entertain, such literary works as *Ionia* aim to express a political proposition, envision a new political plan, and imagine a futuristic blueprint. They join debates on social reforms by proposing an application of utopian schemes, which were supposedly discovered in insulated polities. Such discovered feasible social plans were employed in two contrastive political expressions which informed utopian fiction. I adapt here Jean Pfaelzer's (1988) classifications to the two opposing political articulations: (a) conservative utopias and dystopias that aimed to imply that these practicable social ideals were a danger to political tradition (narratives which in their essence were cautionary tales) and (b) liberal or progressive utopias that aimed to suggest that the models of governance in such imaginary perfect societies were worthy of consideration (see Pfaelzer, 1988, pp. 95-7, 78-81, 26). To avoid confusion with the political meanings of the terms *liberal* and *conservative*, I prefer to look at such utopias as *reformist* and *reactionary*. Thus, I interpret Craig's *Ionia* as a reformist literary utopia because it espouses the implementation of laws and regulations which should drastically affect the *status quo* of the established political system in contrast, for instance, to Ellis James Davis's utopian tale *Pyrna* (1875), which deploys Darwinism as a political system to warn against the dangers of reforms, or Andrew Acworth's *A New Eden* (1896), which cautions against socialism and anarchism as the ideology of a future political system. Craig's *Ionia* is a eulogy of egalitarianism and

technological progress and *genuinely* urges that the attainment of an improved society should be achieved by applying strict regulations, inspired by contemporary social Darwinism that called for a scientific method for dealing with social and moral degeneracy.

We know close to nothing about the author Alexander Craig, except that he was, as a reviewer asserts, “a Chicago man” ([Review of *Ionia*], 1898, p. 641). The utopian tale about Ionia chooses England as a starting point for Craig’s thoughts about correctable injustices, but its very end applauds the Americans for their recent Marriage Act that, according to the narrator, approximates the laws in Ionia. This positive instance at the end of the novel implies that Craig’s intended readership was certainly the American public. However, to accentuate the severity of contemporary social problems, he chose England and the notoriously unpropitious living conditions in London for his setting; such a choice resonates with Henry George’s assertion that in London “there is squalor and destitution worse than that of New York” (1883/1879, p. 260).

Alexander Craig develops his subject in a plotline divided into two, roughly following the design of Thomas More’s *Utopia* (1516). The first sixty pages or so focus on the contrast between country life (where a small-scale scheme of social improvements is manageable through charity work) and the urban poor in London where all well-meaning projects are destined to futility. In this part, the protagonist-narrator meets an exotic-looking intellectual who introduces him to the socio-political superiority of Ionia, a country virtually unapproachable by any means of transport. The protagonist’s visit to the secluded state of Ionia may be viewed as a second part where the customs, institutions, arts and architecture, the political structure and ideology, and the laws regulating social hygiene are discussed. In the conclusion, the protagonist, back in London, relates the eutopian principles to two like-minded interlocutors, pondering methods and social initiatives for similar rules and laws to be enacted in England.

In the first part, the protagonist outlines the history of his affluent family background and his mother’s philanthropic assistance

in a village's architectural and moral refurbishment. Titled "Lady" by the villagers for her benevolence and charities, Lady Musgrave's philanthropic project goes beyond simple charity. Her aim is to morally refurbish her Surrey village, eradicate lower-class pastime affinities, and build a school, investing money in the health care system, but most of all involving the beneficiaries to be active participants in rebuilding the community. The long, first part of the novel draws a picture of a feasible near-utopian public-spirited altruism only to imply the limitations of philanthropy. During his one year of travel abroad, the protagonist Alexander Musgrave studies both ancient and modern cultures in Europe and the Middle East, but his main interest is in the living conditions of the poor and methods of alleviating poverty. The protagonist's indebtedness to the cause in the early part of the novel aims to highlight that social benevolence can work only on a small scale in solving social problems, which leads to the central issue that a thorough new reformist plan is needed, beyond mere philanthropy, to solve penury and inequality in the contemporary world.

On visiting Ionia, the novel's philanthropic ideals change from altruistic social consciousness involving massive investment plans to social Darwinism as the theoretical foundation for a socially improved humanity. The original conviction that social injustices and pauperism can be eradicated by charity and the subsequent sad cognizance that philanthropy is ineffective at a larger social and national scale appear to be revelational phases of a growing-up reformist. The original big-hearted intentions need to be subsumed under a new philosophical frame of thinking. What presumably cannot be achieved through philanthropy should be achieved through a sociological method of coercive social control.

Ionia is a collection of incompatible philosophical ideas and ideologies, reflecting contemporary debates about political doctrines and beliefs that frequently blended discordant viewpoints and convictions. For instance, the laws of land and inheritance in Ionia suggest a collectivist ideology, which Craig must have adopted from Edward Bellamy and George Henry or Alfred Wallace who

advocated for the nationalization of land. But collectivism was at odds with individualism and *laissez-faire* capitalism, considered to be synonymous with Darwinism even by contemporaries (Hawkins, 1997, pp. 13, 89, 110; Halliday, 1971, p. 390); but, at the same time, as Hawkins (1997) points out, Darwinism was universally embraced by “opposed political positions – militarism and pacifism, capitalism and socialism, patriarchy and feminism, totalitarianism and anarchism” (p. 8). I will leave aside the question of how and why Craig combined conflicting beliefs for another discussion and will focus only on what most captivates the narrator’s interest while studying Ionian society: how the criminal and marriage laws are applied to assure Ionia’s healthy population and impeccable national integrity, an account which reveals the author’s own convictions about eugenics.

The ground-breaking change in Ionia was made with the invention of the four main laws of Timoleon, the lawgiver of the country: the Land Law, the Law of Inheritance, the General Criminal Law, and the Marriage Law. The first two guarantee equality and prevent the existence of aristocracy and plutocracy, and the next two aim to guarantee social incorruptness. According to the Ionian host,

The criminal law exterminated the whole brood of evil-doers and relieved us from the necessity of keeping up jails, reformatories and a police establishment. It has reduced the legal profession almost to the vanishing point, and done away with the necessity of maintaining criminal courts, and thus effected an incalculable saving of expense to the community, besides providing absolute security to person and property. The marriage law, however, as it was the latest product of Timoleon’s legislative wisdom, is the instrument by which, above all others, we have been raised in the scale of civilization. It provides that those who are unworthy to be the progenitors of succeeding generations shall be debarred from the privilege of parenthood, and thus secures an infallible advance from generation to generation in the physical, intellectual and moral character of the people. (Craig, 1898, p. 201)

However, Ionia's superior civilization in Craig's utopian vision is hardly eutopian. In imagining a perfect state, Craig imagines a ruthless criminal justice system imposing capital punishment and rigorous marriage laws, enacted by the principles of eugenics. Craig's eutopian fancies and eugenics seem to be reciprocal and bilateral. The Ionian host, Jason Delphion, further specifies the method of getting to the roots of social problems:

[Timoleon] called a council of physicians, and the result of their deliberations was the embodiment of the law which put an end to crime in Ionia. It provided that all convicted criminals, male or female, young or old, should be subjected to a surgical operation which deprived them of the power of procreation. This served a double purpose: it put a stop to their increase, and made identification more easy in case of a second offence. Every opportunity was given to discharged prisoners to lead an honest life; the extensive public works furnished employment to all who were willing to work, but no mercy was shown to those who relapsed into crime. Their numbers from this time rapidly diminished, and before Timoleon had reigned for fifty years the criminal class had practically died out. (ibid., pp. 205-206; emphases added)

Craig is in unanimous agreement with the criminal law propositions of the 1890s. His visions of solving the crime rate in the West are inspired by the debates on practical eugenics, still largely hypothetical in the late nineteenth century. An essay by Father James Otis Sargent Huntington in *Philanthropy and Social Progress* (1893), for instance, states that "sterilization of the unfit by life-long segregation is demanded in any hope of social morality" (p. 186). Theologically advocated, sterilization was automatically made ethically justifiable in this alliance between eugenical promise and Christian virtue, conditioning a socially reformed nation-state. The report of the National Prison Association committee also advocated for the "sterilization of defectives," a proposition widely publicized in the periodical press in 1897. In addition to the eradication of social evil in Ionia, a perfectly regulated civil society needs regulated interpersonal

relations, promised by the guarantee of immaculate social hygiene which would not allow hereditary disease or physical deformity to step in the way:

The right of parentage should be limited to those who were able to show a reasonable prospect of supporting a family in comfort, and absolutely denied to all who were physically, mentally or morally unworthy to become fathers or mothers. In this way the too rapid increase of population would be checked and the character of the people steadily improved by preventing those who were depraved in mind or body from reproducing their kind. (Craig, 1898, p. 207)

Every district in Ionia has “commissioners” who are responsible for examining “all candidates for marriage” and then licenses for marriage are issued (p. 208). The “marriageable age” for males is twenty-five years and twenty-two for females. Candidates for marriage are “examined as to physical development and health, mental capacity and character” (p. 208). Additionally, commissioners examine “the ancestors of the candidates, particularly in regard to hereditary diseases, and all forms of insanity. All extreme cases of dwarfed or stunted physique, personal deformity or ugliness, particularly in the women ... and persons of feeble mind or loose character, or those having weak chests or any hereditary disease were absolutely debarred from becoming the parents of the future generation” (Craig, 1898, p. 208–209).

In Darwin’s theory, evolution, premised on natural selection and adaptation to the environment, is developed through continual transformations, considered as variations and modifications. Humans, it becomes clear, are as subject to natural laws as all other species and are continually being changed beyond their own control. Francis Galton’s vision of evolution, however, places it under the control of men with the conviction that when adapted to the needs of people, it can control the needs of society and society itself. Ionia is a visionary enactment of this proposition of control over evolution for the betterment of humanity, but it also uses eugenics as a political instrument of control over people. Eugenicians, for instance,

objected to philanthropy (see Hawkins, 1997, p. 240) as they saw it as a socially and economically ineffectual means of contending with poverty and all the related issues it generated. Eugenics signified “the victory of rationality over short-sighted altruism” and “science over sentimentalism” (Ordovery, 2003, p. 53). Proponents of eugenics, in this sense, proposed a scientific method to fight the variety of class and biological weaknesses, but in so doing, they also proposed a corrective heredity policy – a state-monitored restrictive and prescriptive positive eugenics, which accepted at face value that the eradication of deficiencies in one generation automatically eradicates the moral and social deformities in the next generation.

The principle of a crimeless, prosperous nation in Ionia is based on strict control of marriages, allowing those who would contribute to the common good and restricting those who have criminal records, thus discontinuing the gene of deviance from being reborn and being burden for the next generations. An amendment to Ionia's Marriage Law, for example, discontinued the life of a stigmatized Jewish community after “The Senate passed a law that no person of Jewish blood should ever be allowed to marry in Ionia” (p. 222). A state-regulated marriage policy in Ionia develops as a system of coercive control and is also employed as a method of ethnic cleansing. At the end of the novel, Alexander Craig reveals some of the sources influencing his eugenic ethics. A short publication in *Popular Science* of December 1896, titled “Hereditary Crime,” summarizes the findings of professor Pellman of Bonn University in Germany, presented in Craig's novel as Sellman, who unearthed more than seven hundred descendants of one Frau Ada Jurke, who died in 1800, a disreputable person who led a life of licentious behavior and even crime. Over several generations, the article argues, these descendants kept a life of criminality and cost the country more than a million dollars. Against this background, the article claims that “the state seems justified in adopting measures for preventing the breeding of such characters” (Hereditary Crime, 1896, p. 285). It is one of many instances in the *fin de siècle* when the principle of negative eugenics was advocated as a solution to

criminality, viewed as heritable. Craig joined this consensus with the best of intentions, and as is characteristic of most utopian thinkers of the age, the ethics of such visions were often sacrificed for the sake of a bigger picture, which called for a radical eradication of all social evils. Craig's ideological platform for human and civil betterment, however, was additionally largely shaped by Richard Louis Dugdale's sociological family study of "The Jukes", which examines crime and pauperism not only as complementary but also as basically caused by both environment and hereditary principle (Craig, 1898, p. 295; Dugdale, 1877, pp. 3, 12, 21-33, 37-41, 47, 50).

Back in England, the protagonist discusses with his friends the possibility that some of the Ionian laws and principles may be applied in England. The eradication of crime in the minds and talk of these like-minded reformists eradicates any sense of humanity when it comes to punishment. There is just one simple step from eugenics to euthanasia and Craig takes it light-heartedly and impudently: "When mercy would interfere with the public weal it must be sternly eliminated, but vindictive cruelty will have no place in our system. Crime must be rooted out, but it can be done without the infliction of agonizing pain. ... Capital punishment will be gently and mercifully inflicted by the drinking of a cup of mild poison in the old Athenian way, and no harm done at all" (p. 297).

Ionia finishes with the narrator's praise for a newly proposed Ohio bill to regulate marriage, which, the protagonist claims, embodies "some of the most important features of the marriage law of Ionia, and thus proving that the practical people of the United States have already grappled with the great problem of hereditary crime and disease" (Craig, 1898, p. 301). The bill Craig refers to was introduced in early February 1898 by Charles W. Parker before it was passed on 26 April 1898, deprived, however, of its original eugenic spirit. Thus, the last three paragraphs in Craig's *Ionia* look like a last-minute addition to the manuscript mirroring the latest news on the new Marriage law in Ohio. The preventive and restrictive measures of social hygiene in Parker's bill incited Craig to join the debate with

his *Ionia*. Ionia's commissioners examining candidates for marriage are curiously remindful of Parker's proposal. The bill requires that "an examining board of three physicians" should be appointed to turn down the applications for marriage licenses in cases of applicants' "dipsomania, true insanity, hereditary insanity, or insanity resulting from vice, ... hereditary tuberculosis, or consumption" (Parker, 1898, p. 162). This eugenicist curiosity about stigmatized people, however, never found its way into the Marriage Act, passed on 26 April 1898 (see An Act [House Bill 345], 1898, pp. 309–311), but they suggest how increasingly influential the principles of social Darwinism had grown by the end of the nineteenth century.

With the genuine belief that he designed a truly eutopian society, Alexander Craig extrapolated the 1890s discursive agreement between medicine, law, and ethics to a reformist utopia, the rules of which he wanted to see implemented in America. In so doing, he joined a consensus, which assumed that the clue to the elimination of crime and degeneracy, as encapsulated by F.E. Daniel (1896), was to be found in the "state regulation of marriage and sterilization" (p. 613). "This," F. E. Daniel next declares, "is the mission of rational medicine," justified as "true *philanthropy*" and social responsibility (p. 613; emphasis added). This observation uncannily mirrors the eugenical growth of Craig's philanthropic protagonist who develops from a socially conscious benefactor to a proponent of social Darwinism as well as from an idealist who searches for methods to combat poverty to a eugenicist who demands a radical social reform of American society, advertising a reconstitution of traditional ethics, universal treatment of individuals, and the exclusion of social and ethnic groups that fail to fit within the rigid boundaries of normativity. Though the political system in Ionia is based on a philosophy that regulates the issues of class and ethnicity in conformity with utopian idealism, Craig's visions of a practical *eutopia* look ruthlessly inhumane. The novel reveals a platform for advocating social eugenics as the ideology of social reform and subscribes to a utopian trend in the late nineteenth century that repeatedly pushed the limits of humaneness in proposing

dehumanizing approaches to the attainment of social perfectibility. Craig's reformist ideals resonate with the *fin de siècle* theories of eugenics which optimistically expanded the boundaries of humanism for the sake of the betterment of humanity. Craig's message in recounting the superiority of an imaginary state is burdened with corrective aims addressed to contemporary Americans. His utopian mission, however, fails to communicate his eutopian intentions as his *Ionia* embodies a reprehensible social vision of a well-tempered nightmare.

References

An Act [House Bill 345]. (1898). *Acts of the State of Ohio, Volume 93* (pp. 309–311). Columbus, Ohio: Published by State Authority, J. L. Trauger.

Becker, Allienne R. (1992). *The lost worlds romance: From dawn till dusk*. Westport: Greenwood Press.

Claeys, Gregory. (2009). General introduction: The reshaping of the utopian genre in Britain, c. 1870–1900. In: Gregory Claeys (Ed.), *Late Victorian utopias: A prospectus* (Vol. 1) (pp. ix–xxxv). London: Pickering & Chatto.

Craig, Alexander. (1898). *Ionia; Land of wise men and fair women*. Chicago: E.A. Weeks Co.

Daniel, F.E. (1896). A plea for reform criminal jurisprudence. *Texas Medical Journal*, 11(11), 597–613.

Deane, Bradley. (2008). Imperial barbarians: Primitive masculinity in lost world fiction. *Victorian Literature and Culture*, 36(1), 205–225.

Dugdale, Richard Louis. (1877). *The Jukes: A study in crime, pauperism, disease, and heredity: A study in crime, pauperism*.

George, Henry. (1883). *Progress and poverty*. 5th ed. London: Kegan Paul (Original work published 1879)

Halliday, R. J. (1971). Social Darwinism: A definition. *Victorian Studies*, 14(4), 389–405

Hawkins, Mike. (1997). *Social Darwinism in European and American thought, 1860-1945: Nature as model and nature as threat*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanson, Carter F. (2002). Lost among white others: Late-Victorian lost race novels for boys. *Nineteenth-Century Contexts*, 23(4), 497–527.

Hereditary crime. (1896, December). *Appleton's Popular Science Monthly*, 50, p. 286.

Huntington, James O. S. (1893). Philanthropy and morality. In: *Philanthropy and social progress: Seven essays delivered before the school of applied ethics at Plymouth, Mass., during the session of 1892* (pp. 156–204). Thomas Y. Crowell.

Kestner, Joseph A. (2010). *Masculinities in British adventure fiction, 1880–1915*. Surrey: Ashgate.

McCausland, Elly. (2018). Caverns measureless to man: Subterranean rivers and adventurous masculinities in the Victorian lost world novel. *Journal of Victorian Culture*, 23(3), 350–365.

Ordovery, Nancy. (2003). *American eugenics: Race, queer anatomy, and the science of nationalism*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Parker, Charles W. (1989). Bill to regulate the granting of marriage licenses. *Ohio Medical Journal*, 20(3), 161–163.

Pfaelzer, Jean. (1988). *The utopian novel in America, 1886–1896: The politics of form*. 1984. Pittsburg Pa.: University of Pittsburg Press.

[Review of *Ionia*]. (1898, June). [Anonymous review of the book *Ionia: Land of Wise Men and Fair Women*, by A. Craig]. *The Economist. A Weekly Financial, Commercial and Real-Estate Newspaper*, [Chicago, USA], 19(23), 641.

Rieder, John. (2008). *Colonialism and the emergence of science fiction*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

DO NOT ASK HOW? – A CRITICAL STYLISTIC APPROACH TO SHERKO BEKAS’ POEM ‘THE MARTYRS’ WEDDING’

Mahmood K. Ibrahim

Imam Ja’afar Al Sadiq University, Baghdad

Ulrike Tabbert

University of Huddersfield, United Kingdom

Abstract. *During the time of Ba’athist Iraq (1968-2003), an incident occurred in Kurdish poet Sherko Bekas’ hometown Sulaimaniyah. Three students were shot dead on December 17, 1985. Their deaths prompted Bekas to write his poem “The Martyrs’ Wedding”.*

In this paper, we employ the framework of Critical Stylistics (Jeffries 2010) to approach the linguistic construction of the three martyred students. This approach is a further development of the stylistic analysis of poetry and especially suited to detect ideological meaning in the text as Bekas used the art of poetic writing to express his political stance on the murders.

In our analysis, we focus on the repeated use of “three” in pre-modifying positions when naming the students as well as on negation, foregrounded most prominently in eleven repetitions of the phrase “Do not ask (how)”. We show a way to decipher Bekas political statement by means of a detailed stylistic analysis and we add a critical perspective because this is text that has the ‘power to influence us’ (Jeffries 2010 p. 1).

Keywords: *poetry, critical stylistics, Sherko Bekas, Iraq*

Sherko Bekas was a famous Kurdish poet who was born in Sulaymaniyah in 1940 and died in exile in Sweden on August 4th, 2013. From an early age, Bekas had taken a political stance, not only in his poetic texts but also by joining the Peshmerga. The Peshmerga, whose name translates as “those who face death”, is the military of Iraqi Kurdistan. During the time of Ba’athist power (1968–2003), an incident occurred in Bekas’ hometown Sulaymaniyah in the north of Iraq, not far from the Iranian border. Three students (Aram Muhammed Karim, Sardar Osman Faraj and Hiwa Faris Faye) were shot dead on December 17th, 1985, one month after they were arrested in front of their school for political reasons. Their deaths led to an outcry and protests against Sheikh Jaafar Barzinji, the governor of the province during Saddam Hussein’s regime, and prompted Bekas to write his poem ‘The Martyrs’ Wedding’ about the three sons of his hometown Sulaymaniyah.

In our paper, we use the framework of Critical Stylistics (Jeffries, 2010). Critical Stylistics formulates ten textual-conceptual functions of texts, among them naming and describing entities (e.g. the meaning created by Bekas’ repeated use of “three” in pre-modifying positions when naming the students) which will be the focus of the analysis we present here. With this paper, we build on earlier work on selected works from Bekas’ oeuvre (Ibrahim, 2016, 2018, 2021; Ibrahim & Tabbert, 2021).

Sherko Bekas and his time

Sherko Bekas was born in the Kurdistan Region of Iraq. His father Faiq Bekas (1905–1948) is a well-known Kurdish poet within traditional Kurdish poetry. Bekas lived in an era (from the inception of modern Iraq up until 1991) when the Kurds were viewed as second-class citizens. The discrimination increased during Saddam Hussein’s regime (Ba’athist government from 1968 to 2003) and was practiced in the educational and cultural sectors as well as in the job market. The situation further escalated in 1988 with the destruction of over 3,000 Kurdish villages and more than 40 chemical attacks, one of

which killed over 5,000 Kurds in Halabja. This political situation is of importance for the poem analysed in this paper because at the time of the killings, the governor of the province of Sulaymaniyah, Sheikh Jaafar Barzinji, was already facing widespread protests from the (mainly Kurdish) people in the region.

At a very young age, Bekas enlisted in the Peshmerga and worked as a 'party poet' for the Patriotic Union of Kurdistan, a major political party in the Kurdish Regional Government (KRG), a semi-autonomous region in Iraq (Levinson-LaBrosse, 2018). After joining the Kurdish Liberation Movement in 1965, Bekas worked for their radio station (The Voice of Kurdistan). In seeking 'new aspects and dimensions' for the thus far heavily Arabised Kurdish poetry, Bekas turned to international texts and, for example, translated Ernest Hemmingway's *The Old Man and the Sea* into Kurdish.

On August 8th, 1987 in a speech at Folkore Hois (The Whole Sky of my Borders)¹ he stated that he considered himself the poet 'of all Kurdish nation, the poet of revolution and Peshmergas' and continued by saying 'I consider myself the mother poet of Kurdistan'. His poetry depicts his political and literary beliefs and the wishes, aims, and preferences of his cultural community (Bekas, 2006, p. 16) as we will see when analysing the poem.

Bekas had a huge influence on the development of Kurdish poetry. Whereas in the generation of poets that included Bekas' father, major attention was being paid to rhyme and rhythm, Bekas together with other poets and writers founded the Rwanga movement in 1970 (Fahmi & Dizayi, 2018). Rwanga² poetry was a reaction to the social and political situation and is considered to be 'one of the fruitful consequences of the socio-political developments' (Fahmi & Dizayi, 2018, p. 72). From his experience of translating works of world literature into Kurdish, Bekas identified 'new elements in the world literature' and utilised them in his own poetry (Fahmi & Dizayi, 2018, p. 73).

¹ Speech at Folkore Hois, The Whole Sky of my Borders, 8/8/1987, <https://www.rudaw.net/english/opinion/12092013>

² Rawanga means 'immediate observation' in Kurdish

Many of Bekas' poems emphasise the importance of poetry as a powerful weapon to pursue global recognition of Kurdish culture and rights (Ibrahim, 2018). There were political attempts to oppress Bekas, as mentioned by Bachtayar Ali (Bekas, 2019, p. 7ff), but his tireless work for the Kurdish people and against oppression was recognised by awarding him the Swedish Tucholsky Award in 1988.

Bekas' work is popular and well-known beyond the borders of his homeland which allows researchers to study his œuvre in several languages. His poetry is mainly studied from a perspective of literary criticism (Abdulqadir, 2019; Ali, 2009; Darwish & Salih, 2019; Fahmi & Dizayi, 2018; Mala, 2012; Mohammad & Mira, 2018; Muhammed, 2001; Omer, 2011; Tabari, Parsa & Gozashti, 2015). These studies reveal the different techniques Bekas uses in his writings to depict the political and social situation. One of the present authors (Ibrahim, 2018), however, employed a critical stylistic perspective to primarily uncover ideological meaning in Bekas' texts and is thus the first to apply Critical Stylistics (Jeffries, 2010) to Kurdish poetry. The present authors have published an analysis of the poem 'Sculpture' from the poetry collection *The Small Mirrors* (Ibrahim, 2021; Ibrahim & Tabbert, 2021).

Critical Stylistics as our methodological approach

Before we present our analysis, we begin with an introduction to the framework of Critical Stylistics, developed by Jeffries at the University of Huddersfield, UK. Critical Stylistics is a text-based framework for conducting Critical Discourse Analysis. From her experience as a teacher, Jeffries saw the necessity to provide her students with a framework that guides them when approaching a text using Critical Discourse Analysis (CDA). Jeffries acknowledges that CDA does not offer such a framework, but most scholars choose their own method of analysis, which frequently includes transitivity analysis, speech acts, modality, lexical and syntactic structure (Jeffries, 2010, p. 13). This way, one might criticise results and conclusions drawn from a CDA approach and claim that the analyst subjectively chose the tools to verify pre-fabricated results. Jeffries claims that because

CDA aims to expose ideological stances presented in the analysed text, any claims of bias should be carefully avoided. One means to do so is to secure replicability of the analysis by following a framework such as the one provided by Critical Stylistics, which allows the analyst to remain in an objective position as opposed to a manipulative position where too many choices are made subjectively.

Critical Stylistics builds on the tools used in Stylistics as well as established linguistic foundations like Saussure's (1986) distinction between *langue* and *parole*, speech act theory (Searle, 1969; Grice, 1975) and Halliday's (1985) three metafunctions of language. Based on these foundations, Jeffries developed ten textual-conceptual functions of texts, like Naming and Describing or Representing actions/events/states. Under each of these functions she lists linguistic realisations; for instance, for Naming and Describing she recommends to analyse the build-up of noun phrases with their pre- and post-modifications, nominalisation and apposition. In the category of Representing actions/events and states, Jeffries recommends to look at the verb phrase and to mainly analyse transitivity. For a more comprehensive introduction to Critical Stylistics, the reader is referred to Jeffries' book *Critical Stylistics* (2010) as well as to both present authors' applications of Critical Stylistics to the topic of representations of crimes and criminals (Tabbert, 2015; Tabbert, 2016) and, as mentioned, to the canon of Bekas' poems (Ibrahim, 2016; Ibrahim, 2018; Ibrahim, 2021; Ibrahim & Tabbert, 2021).

When approaching 'The Martyrs' Wedding', we are aware that this text carries political, that is ideological, meaning as Bekas presents his view and judgement of the incident. With one of the present authors being of Kurdish origin, we are critically aware of a possible bias in our analysis and therefore strictly follow the framework of Critical Stylistics in order to pre-empt criticism in that respect. However, as every text carries ideological meaning, so does this paper, which means that despite all precautions there might still be the possibility that our personal views on the incident are visible in this paper.

For clarification, we acknowledge that linguistic meaning making happens on two planes. Namely, meaning is projected by the text through textual features (semantics, pragmatics and grammatical structure) which trigger meaning and, on a different plane, meaning making happens in the mind of the reader who constructs meaning by bringing their world knowledge to the text (Semino, 1997, p. 125). Therefore, Jeffries in her framework of Critical Stylistics talks about textual-conceptual functions of texts, combining textual and conceptual meaning-making. This meaning becomes ideological when values are attached to the constructed text world following a judgemental process (Jeffries, 2015). Bekas, as we will see, does attach his own value judgements about the incident to the textual meaning and it is our aim to decipher and prove it linguistically.

‘The Martyrs’ Wedding’ in the computer and the analysis of naming choices for the killed students by use of the cardinal number “three”

We began our analysis by one of the present authors translating the poem into English. Although Bekas is a well-known poet, not all of his works have been translated into other languages and we know of no translation of ‘The Martyrs’ Wedding’ into English. In a next step, we converted the .docx file into a .txt file to make the text readable for the software package AntConc (Anthony, 2022). Although we could have counted the words manually, using a software tool allows us to gain results much quicker. At the top of the wordlist (which lists all the words in the poem according to their frequency) we found ‘three’ (28 occurrences) and ‘not’ (17 occurrences)/ ‘no’ (8 occurrences). We present our analysis and findings with regard to these three words as we are aware of the time and space limit for our presentation.

The cardinal number ‘three’ is used in pre-modifying positions or in complement slots, further describing a head noun so that the analysis presented here falls under the textual-conceptual function of naming and describing entities. ‘Three’ first occurs on page 4 of the poem after 505 words in the English text. It co-occurs with itself,

mainly in clusters, meaning we find at least two occurrences in close proximity to each other. Due to space constraints, we look at the biggest cluster ranging from lines 161 through 180 (we highlighted all occurrences of 'three' in red and have numbered the lines for ease of reference):

- 161 He was the king of our *three* sons.
162 They were *three* grooms.
163 There were no brides,
164 There were no *three* shy flowers
165 There were no *three* legs of the highland of kalikhani
166 They were *three* red dressed grooms
167 There were no brides,
168 There were not *three* girls
169 Not *three* (young cute) girls such as white shirt pears
170 they were *three* Wanawasha with blue T-shirts
171 not *three* dotted partridges.
172 There were *three* grooms, no brides.
173 The brides were all the girls of Sulaymaniyah and Kurdistan!
174 The brides were the daughters of Zozan and Kwestan.
175 They are *three* knight/horsemen sons-in-law
176 They were *three* storms
177 But the beloved and the fiancée with flowers in their hands
178 Were thousands of Khaj, sherry, and parikh
179 They were *three* groomed mountains
180 The brides were not *three*.
(cited from the poem 'The Martyrs' Wedding' by Sherko Bekas)

Out of a total of 28 occurrences of the word 'three' in the entire poem, 14 and thus 50 % are to be found in the lines of the passage cited above. The numeral adjective 'three' in the context of this poem has multiple layers of meaning. 'Three' refers to the number of students who were killed in the incident on December 17, 1985. Furthermore, 'three' in rhetorics indicates completeness or even perfection. It appears in the Bible (the trinity of the father, son and the holy ghost) as well as

in the Qur'an (the shortest Surahs – Al-Kawthar/Abundance (108) and Al-Asr/Time through Ages (103) – consist of three verses each). Three is called a triad, meaning it has a beginning, a middle and an end. 'Three' refers to the structure of the world (heaven, earth, water) as well as of human beings (body, soul, spirit). Time is divided into three periods (past, present, future) as is human life (birth, life, death). 'Three' occurs three times in a pre-modifying position to the head noun 'groom' (lines 162, 166, 172), naming the killed students. Furthermore, the students are named with reference to nature (Wanawasha/violet (with blue T-shirts), storms, groomed mountains) as well as with reference to family relations (sons, sons-in-law). What makes it clear that these metaphorical naming choices also refer to the killed students is the pre-modifying cardinal number 'three' that unites all these naming choices and foregrounds the number itself and the different layers of meaning it has in the poem by means of repetition.

Other than what the three students are, it is also worth looking at what they are not, and at what is not there for them, which means that we extend our analysis to include negated and oppositional meaning. Lines 170, 171 present an opposition between what the killed students are and what they are not. Here we notice an ellipsis because subject and predicator ('they were') are not repeated in line 171. Nevertheless, the parallel syntactic structure in these two lines is still intact, the same structure as in the majority of lines presented in the extract under scrutiny. However, the syntactic difference by means of the ellipsis leads to an imbalance because of the omission and thus shorter form in line 171. This brings in a subtle feeling that not all is well or a slight uneasiness and increases the pathos of the scene.

Parallelism as well as repetition are used as means of foregrounding. The noun phrases in a subject complement position are foregrounded ('Wanawasha with blue T-shirts', 'dotted partridges'), both noun phrases being further pre-modified by the cardinal number 'three'. Comparing the two subject complement slots, however, finds that the parallelism is interrupted as there is post-modification of the head noun by means of a prepositional

phrase in line 170 but not in line 171, which underlines the feeling of imbalance and unease mentioned before. The just described parallelism together with negation lead to the creation of oppositional meaning between the two head nouns 'Wanawasha' (or violet, a flower that grows in Kurdistan) and 'partridges' (here Bekas uses the Kurdish word for a female partridge). Although both nouns refer to nature, 'partridge' names an animal and 'Wanawasha' (that is, a violet) a flower.

The meat of a female partridge is more delicious and more valuable than that of its male counterpart because female partridges offer less meat as they are smaller. Furthermore, female partridges are known to be more peaceful as opposed to their male counterparts. With regard to politics, female partridges in Kurdish culture are furthest away from any political meaning or dispute.

Wanawasha (violet) is used as medication and is either taken orally or sniffed to treat different diseases such as coughs, flu, breathing issues and throat pain. In Kurdish culture, the violet is also used to produce olive oil, rosewater or as an ingredient in creams. Smelling the Wanawasha helps to alleviate anxiety and insomnia. Naming the students 'three Wanawasha' means that killing them is actually an act of killing nature. This underlines the brutality of the killings and evokes the notion of the three killed students being 'ideal victims' (Christie, 1986) in terms of their victimhood status, just as, for example, the fictional character of Little Red Riding Hood from the eponymous fairytale, who is innocent and unaware of the danger she is in.

However, not only the cardinal number 'three' or 'trio' (line 195) contribute to a foregrounding of the number of the students who were killed. We also find

- an actual list of three romantically involved characters ('Khaj, sherry, and parikh', line 178),
- a triple repetition of the modal adverb 'maybe' in line 55 or
- three negated verb forms in a row 'does not blink, neither faints nor dies' (lines 61 through 63) as well as

– three parallel syntactic structures ‘will be the suns, will be moons, will be kings’ (lines 137 through 139).

Bekas thus foregrounds the number ‘three’ at various linguistic levels, first and quite obviously by a frequent use of the actual numeral adjective but also by means of three-part-lists, triple repetition, syntactic structure and negation.

Conclusion

Bekas, the ‘mother poet of Kurdistan’³, cannot remain silent when he witnesses injustice, as in the case of the killing of the three students on December 17, 1985 in his hometown Suleymaniyah. And Bekas most certainly has an opinion on it that he wishes to express. He is not known for staying silent on political issues and most certainly not when it concerns his own people. He has repeatedly chosen historical events as topics for his poems, such as the chemical attack in the Kurdish city of Halabja on March 16, 1988 during the Iran-Iraq War that killed an estimate of 5,000 people and injured many more. Bekas made this massacre the topic of his poems ‘Halabja’ (Bekas, 2019) and ‘Sculpture’ from the collection *The Small Mirrors* (Bekas, 2006), among others.

In this article we have looked at a rather lengthy poem that deals with a political event and have chosen the framework of Critical Stylistics (Jeffries, 2010) to discover the ideological meaning projected by the text. We acknowledge that there is a certain degree of contextual knowledge necessary to understand the meaning of this poem and we also acknowledge that our analysis focuses on the English translation of the original Kurdish text, which does not permit us to include rhyme and rhythm in our analysis as they most certainly got lost in translation, unfortunately. We hasten to add that one of the present authors is a native speaker of Kurdish who was born and raised in the Kurdish area of Iraq and is therefore familiar with the Kurdish language and possesses the relevant cultural knowledge to analytically decipher the meaning of this highly political text.

³ Speech at Folkore Hois, *The Whole Sky of my Borders*, 8/8/1987, <https://www.rudaw.net/english/opinion/12092013> (see footnote 1)

The linguistic and poetic tools Bekas uses in this poem address an informed reader. However, the beauty of the language he uses (that shines through even in the English translation and is much richer in the original text) and the numerous conceptual metaphors touch the reader also on an emotional level. They raise core issues of identity, belonging and injustice. We are aware that our analysis as presented here is far from being comprehensive but rather focused on selected passages to which we were pointed by frequency counts. We have shown a way to decipher Bekas political statement by means of a detailed stylistic analysis and we added a critical view because this text is one of those that has the 'power to influence us' (Jeffries, 2010, p. 1).

References

- Abdulqadir, B. (2019). *Alienation in Sherko Bekas' Poetry, Chair Humanas a Model*. Arabic Language Department, College of Education/ Shaqlawa, Salahaddin University.
- Ali, A. (2009). *The Structure of Artistic Imagery in Sherko Bekas' Poems*. Iraq: Sulaymanya.
- Anthony, L. (2022). *AntConc* (Version 4.0.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- Bekas, S. (2006). *Awena Buchkalakan (The Small Mirrors) in Dewane Sherko Bekas: Barge Dwam (The Divan of Sherko Bekas)*, 2nd volume. Iraq: Kurdistan.
- Bekas, S. (2019). *Geheimnisse der Nacht pflücken: Mit einem Vorwort von Bachtyar Ali. Gedichte*. Berlin: Unionsverlag.
- Christie, N. (1986). The ideal victim. In: E. A. Fattah (ed.), *From crime policy to victim policy* (pp. 17-30). Basingstoke: The Macmillan Press.
- Darwish, N., & Salih, S. (2019). A Comparative Study of Soul's Alienation in Poe's *The Raven* and Bekas's *The Cemetery of Lanterns*. *Journal of University of Garmian*, 6(1), 510-516.
- Fahmi, I. M., & Dizayi, S. (2018). The Thematic Presence of *The Waste Land* in Sherko Bekas' *Jingl*. *University-Erbil Scientific Journal*, 1, 71–90.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Ibrahim, M. K. (2016). *A Critical Stylistic Analysis of Sherko Bekas' Snow*. Paper presented at the Proceedings of the Annual Conference of the Poetics and Linguistics Association (PALA). https://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/ibrahim_mahmood.pdf.

Ibrahim, M. K. (2018). *The Construction of the Speaker and Fictional World in The Small Mirrors: Critical Stylistic Analysis*. (Doctoral thesis). University of Huddersfield. Retrieved from: <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/34586/>

Ibrahim, M. K. (2021). *The Linguistic Construction of Political Crimes in Sherko Bekas' Selected poems*. Paper presented at the On-line Proceedings of the Annual Conference of the Poetics and Linguistics Association (PALA), University of Nottingham, UK. Retrieved from: <https://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/ibrahim.pdf>.

Ibrahim, M. K. & Tabbert, U. (2021). *A Critical Stylistic Analysis of the Construction of State Crimes in Sherko Bekas' Poem The Small Mirrors*. Proceedings of the Twentieth Meeting of the Texas Linguistic Society. University of Texas, Austin, Texas, USA. <http://tls.ling.utexas.edu/2021/>

Jeffries, L. (2010). *Critical Stylistics. The power of English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jeffries, L. (2015). Language and ideology. In: L. Cummings & N. Braber (eds.), *Introducing Language and Linguistics* (pp. 379-405). Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson-LaBrosse, A. M. (2018). A Portfolio of Kurdish Poetry. *World Literature Today*, 92(4), 42.

Mala, A. (2012). Binbest le şî'rî şêrku bêkesda û çend babetêkî tir (*Bases in Bekas' poetry and some other subjects*). Avda. Université de Castilla la Mancha-Espagne.

Muhammed, S. H. (2001). *Alienation in Sherko Bekas' Poetry*. Unpublished MA Thesis. University of Sulaimani.

Mohammad, M. D. A., & Mira, A. M. R. (2018). Sherko Bekas's rebellion poetic language in the volume of *Now a girl is my country*. *International Journal of Kurdish Studies*, 4(2), 534-561.

Omer, S. (2011). *Realism in Bekas' Poetry*. Unpublished MA Thesis. University of Sulaimani.

Saussure, F. (1986). *Course in general linguistics*. Chicago: Open Court.

Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Semino, E. (1997). *Language and world creation in poems and other texts*. Harlow: Longman.

Tabari, P., Parsa, S., & Gozashti, M. (2015). Humanism in Intellectual Style of Sherko Bekas, the Contemporary Poet from Iraqi Kurdistan. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5, 1299-1303.

Tabbert, U. (2015). *Crime and corpus: The linguistic representation of crime in the press*. Amsterdam: John Benjamins.

Tabbert, U. (2016). *Language and crime: Constructing offenders and victims in newspaper reports*. London: Palgrave Macmillan.

SPECIFIC USE OF PAUSES AND SILENCES IN S. BECKETT, H. PINTER AND E. ALBEE

Ksenia Kisselincheva

Bulgarian Academy of Sciences

Abstract. *There are certain common trends in three major modern playwrights in using the effect of pauses and silences in their work due to the paradoxes of their complex existentialist vision. Samuel Beckett is one of the major innovators in Western drama who radically transformed the traditional concept of the dramatic mode as it had evolved since the Ancient Greek theater.*

He bravely brushed away the framework of dynamic action, dialog and collision of characters within an objective lens to replace it with subjective delving into the inner conflict of individual egos, struggling to suppress or disguise their deepest thoughts or emotions. Plot is substituted for image or metaphor and pauses and silences perform a crucial role in rendering the unseen labyrinth of the human mind and soul. Beckett is among the greatest masters of exploring the artistic potential of pauses and silences parallel with the understatement of the spoken word.

In this study some of the artistic scope of this nonverbal device has been traced out.

The goal is to shed light on the influence which Beckett's masterful use of the device had on Pinter and Albee – two emblematic figures of British and American theater in the 20th century.

Keywords: *Anglo-American drama, radical innovation, comparative study, black humor*

The objective of this report is to trace out a certain common stylistic trend in three emblematic playwrights, i.e. the specific use of pauses and silences within the context of their work. This trend has been viewed in the study in relation to their unique individuality and to their complex tragicomic vision. The three reformers were bold enough to push the boundaries of modern theater during the second half of the 20th century. All three authors made a radical break with the typological concept of the established dramatic cannon, which had been evolving for more than two thousand years. This traditional concept implies a fast moving plot, a revelation of characters through dialog, monolog or action, an inevitable peak in the collision of characters in the culmination point of the conflict and a denouement, or a radical resolution of the conflict. This complex and dynamic framework is rendered through a prevailing objective perspective.

Samuel Beckett stands out as a major rebel and innovator in Western drama because he was brave enough to sweep away the traditional notion of the dramatic mode and to replace it with a new concept of subliminal theater where the plot revolved in closed circles, key recurrent images replaced the plot, and dialog was repetitive, elliptical and broken by pauses or silences.

The revelation of character consisted in the fluid change of masks of the personages which highlighted their failure to meaningfully communicate with one another. Beckett aspired to shed some light on the unseen inner movements of the human mind and soul, and this purpose was partially achieved through the masterful use of significant pauses, silences or pantomime interludes, intrinsic to the *commedia dell'arte*.

Similarly to the subtle expressive use of empty space in Japanese Shinto aesthetics, Beckett successfully used this nonverbal device to suggest the hidden inner world of the characters.

How did he achieve this artistic task?

To a certain degree, the secret of his strikingly original achievement was the way he finely tuned the expressive potential of pauses, silences and mime, weaving them into a consistent pattern throughout the fabric of the static play, seemingly devoid of vigorous action.

Beckett passionately believed that the most intimate thoughts, feelings and attitudes of human beings are suppressed within the depths of the subconscious and unconscious layer of the brain, and therefore remain unarticulated on the surface level of speech. The most important core of the self, which shapes the unique identity and motivation of the characters, cannot be perceived by the audience only with the physical senses. According to Beckett's innovative vision, these nonverbal means, i.e. pauses and silences, are crucial in illuminating the sunken part of the human psyche, helping the spectators to poignantly experience this dark side of the mind in terms of integral theatrical poetry.

This onstage poetry is achieved by the overall orchestration of a number of items: circular movement of the plot, sonata-like variations of key verbal leitmotifs, subtle interplay of key scenic effects and, finally, repetition of pauses and silences. This total dramatic magic aims at expressing the paradoxical nuances of the author's outlook concerning the anxiety of man against the odds of fate.

The radical imaginative reformation of modern drama in the 50's of the 20th century accounts for the sweeping influence of Samuel Beckett which extended beyond Europe to all continents. It would not be an overstatement at all to say that after his explosive experiments, for better or for worse, theater was never the same again.

Our focus is on Beckett's inter-textual influence on Anglo-American drama during the second half of the 20th century, which persisted well into the first quarter of the 21st century. This productive influence can be detected in various forms and degrees in successive generations of playwrights, ranging from Tom Stoppard to Peter Shaffer in the UK and spanning from Sam Shepard to David Mamet in the USA.

The impact of Beckett's tragicomic vision and stylistic innovations stretches out into the 21st century and many of his avant-garde findings from the 1950's and 1960's could be traced out, creatively transformed, in the harsh satire of Alan Ayckbourn and David Hare in the UK. And, further, this vibrant heritage of Beckett could be identified in the shocking attitudes of marginal characters

in Eric Bogosian's plays as well as the absurdist situations of Woody Allen's black comedies.

However, Beckett himself did not appear out of the blue in the 50's. He was influenced through powerful inter-textual interaction by many innovative trends and fads in the 20's and 30's.

Being an Irish artist with a cosmopolitan profile, his sensibility was molded by the Irish-British poetic drama in the first quarter of the 20th century (Yeats, Synge and Eliot).

Secondly, like them, he explored scenic images charged with poetic ambiguity. This refers to symbolic stage configurations, subtle interplay of recurrent sound and lighting effects. And last but not least, the language of his personages had patterns of repetitions and variations of verbal leitmotifs.

The unique minimalism of Beckett's theatrical poetry and the bold substitution of image for action draws on a variety of sources: The Noh plays of Yeats, *The Waste Land* by Eliot, the absurdist plays of J. Whiting.

Despite the undeniable affinity with a few previous British and Irish authors, Beckett draws immensely on the French cultural tradition, which accounts for his choice to initially write most of his plays in French (Esslin, 1962).

It is a critical platitude that some of the major tenets of his philosophical outlook have been molded by the existentialist concepts in the works of Jean Paul Sartre and Albert Camus, more specifically, their dark irony in *Nausea* and *The Myth of Sisyphus*. Further, a significant formative influence on Beckett's artistic vision is Antonin Artaud (Esslin, 1962). Most of Beckett's early plays, which provoked great dismay and criticism, were directed by Roger Blin (Esslin, 1962).

Moreover, other important sources of inspiration that shape his artistic credo go back to Surrealism as interpreted by Andre Breton and Roger Vitrac, who in a joint venture with Artaud explored the possibilities of Surrealism onstage (Esslin, 1962).

Waiting for Godot (1954) is emblematic for Beckett's innovative theatrical idiom. It is also emblematic for an ongoing trend in Western drama, extending well into the 21st century.

The reception of its premiere in a tiny avant-garde theater in Paris was controversial to the point of provoking savage criticism (Esslin, 1962). Nevertheless, this epoch-making play was translated into more than twenty languages in the next five years. It heralded the emergence of a new type of theater which highlighted the theme of alienation and failure of genuine communication with a new theatrical idiom. In this revolutionary transformation of modern drama of the 50's, Beckett was not alone: the avant-garde theatrical landscape in cosmopolitan Paris, then the capital of Western culture, was definitely taken over by J. Anouilh, J. Genet, E. Ionesco, etc.

In *The Theatre of the Absurd* (1962), Martin Esslin gave a name to the avant-garde phenomenon, analyzing all its ideological and stylistic features (Esslin, 1962). As far as the philosophical outlook of the playwrights, he pointed out that they dramatized the absurdity at the core of the human condition. That is why the characters are doomed to struggle desperately for meaning in a purposeless universe. The challenging questions raised by these dramatists are as pertinent today as they were way back in the 50's. Today, they still cannot find any conclusive answers.

Beckett firmly believes it any attempt to ascribe a definite meaning to human existence would be pathetic and an example of "human fallacy", and he insists his plays should be experienced rather than comprehended by the audience (Esslin, 1962).

In *Waiting for Godot*, we can certainly find the minimalism and shocking images which characterize Beckett's aesthetics. The two main characters, Vladimir and Estragon, embody in an allegorical manner two opposing sensibilities to the world around them – a realistic attitude and a romantic one. They conduct a kind of ambiguous dialog where "any apparent statement is immediately contradicted, or made ironic by the context" (Beckett, 1954).

The inability to achieve genuine communication is emphasized by continuous repetitions, echoes and unfinished utterances. Further, it is projected into the pauses and silences which contribute to the staccato rhythm of the dialog. This nonverbal stylistic device

complementing the dialogic exchange can be later traced as a recurrent trend in a number of major British and American playwrights from Pinter to Bond and from Albee to Mamet.

Beckett's virtuosity is in revealing the expressive potential of pauses and silences in parallel with the ironic understatement of the spoken word. Our goal is to delineate some artistic functions with which pauses and silences are charged in Beckett, Pinter and Albee.

The most important artistic functions can be summarized as follows:

- to suggest the undercurrent of what lingers in the mind and the heart of the characters
but remains unsaid and unexpressed;
- to hint at what is brewing in the dark recesses of the subconscious and the unconscious;
- to reveal the ironic discrepancy between what the characters think and feel and what they say or do;
- to give the audience a chance to experience Brecht's "alienation effect";
- to embody the complex tragicomic vision of the human condition and the painful awareness of its limitations, viewed from a transcendental perspective;
- to relieve by nonverbal means of expression the rising tension between the characters.

In Pinter, significant pauses and silences are subtly orchestrated within the context of his work, recreating his absurdist vision of a world full of menace and mystery.

Similarly to the power struggle in Beckett's plays, Pinter renders the power struggle between the two characters in *The Dumb Waiter* (1960) (Pinter, 1985) by means of broken speech, exposing also their reluctance to achieve genuine communication. The dialog is recurrently interrupted by minimalist action, performed in silence – like Beckett's mime interludes – as it speaks better than words. The mounting tension between the contract killers shows a growing mutual mistrust while they are waiting to be given orders "to do the

job". Their growing mutual mistrust is marked by significant pauses and silences.

Similarly to Beckett, the dialog is trivial on the surface, but within the context of the play the trivial talk acquires scary innuendoes of ruthlessness and violent death (Pinter, 1985, pp. 131-132).

For instance, one of the incidents reported in the news refers to "a child who kills a cat for no good reason" and indirectly raises the question of whether cruelty is inherent to human nature. Bearing in mind that there are people who kill in cold blood for money, Pinter implies a positive answer to the question. Though most people would avoid admitting to this ugly truth, it lingers in the tense atmosphere of the play from the very start.

The contract killers avoid naming the violent nature of their work and they call it "a job", so they prepare for it systematically. The evasive attitude to their mission is projected into their unfinished sentences, broken by multiple pauses and silences (Pinter, 1985, pp. 134-135).

The tension between the partners escalates fast and reaches a peak charged with a long ominous pause (*ibid.*, p. 135). Gus, who is the younger partner, never stops asking questions and making critical remarks. His strategy aims at undermining Ben's position of patronizing superiority and turning the balance of power in his favor (*ibid.*, pp. 136-137).

Suddenly, a succession of weird provocations from the outside world increases their mutual suspicion and anxiety. Their response to them is hectic action frozen in silence (*ibid.*, p. 138).

Silent actions abound within the context of the play and these actions, trivial on the surface, acquire symbolic meaning, anticipating the approaching bloodshed and violence.

The power struggle between the two gets more ferocious, projected mainly into symbolic action, but at its high point, the struggle erupts onto the surface of the dialog.

The tension rises further, the air in the claustrophobic basement gets saturated with the menace of inevitable violence.

A series of pauses anticipates the oncoming physical confrontation:

"You will get a swipe round your ear hole if you don't watch your step!" (Pinter, 1985, p. 146)

At the peak of this confrontation, a loud noise is heard – both partners “grab their revolvers, jump up and face the wall.”

But the effect is of a black comedy – it turns out to be not their victim, but “a dumb waiter” (ibid., p. 147).

This is an absurdist comic relief which makes both of them perplexed and confused by the incomprehensible circumstances of the situation. The situation seems to get more pathetic on the surface. However, the funnier it seems, the more sinister it actually becomes (ibid., p. 148). The streak of black humor is reminiscent of Chekhov's paradoxical humor: the more hilarious the situation turns, the more terrifying it actually is.

The ominous long silence suggests the highest imaginable degree of mutual suspicion. Ben uses physical violence, trying to take control over Gus (ibid., p. 150).

Waiting is an ambiguous key theme which emphasizes their dependence on outside uncontrollable forces.

At first, they are waiting for the big boss to give them orders, then they are waiting for the absurd culinary orders of the “dumb waiter” (ibid., pp. 144-148).

The situation gradually slips out of their control, making them feel more confused and helpless. Their ritual of waiting is an echo of Beckett's waiting. But with Beckett, the ritual of waiting implies an illusory escape from the grim reality into a world of hope and salvation. Contrary to Beckett, in Pinter, characters are waiting for the ugly reality full of menace and mystery, which turns into bloody violence. Their shared sense of anxiety comes to a peak in Gus's exclamation:

"What's going on here?" (ibid., p. 151).

There is no answer to this disturbing query, only an ambiguous pause. More generally, it refers to the inscrutable forces of fate (ibid., p. 151).

The contract killers prepare to do the killing in a ritual-like manner, enhanced by the clipped and repetitive rhythm of the dialog. The self-suggestion rises in a fast crescendo like a religious incantation (ibid., pp. 157-158). The hidden collision also escalates to its climax (ibid., pp. 161-163). The resolution of the inner conflict, so far partly disguised by the behavior of the partners, comes as a complete shock. In a sudden twist of the plot, Gus, who was one of the predators, turns into a potential victim. He appears onstage, stripped of his human dignity, with no clothes and no ammunition (ibid., p. 165). His humiliating state reminds us strongly of Estragon, who appears onstage with his trousers down (compare Pinter, 1985, p. 165 in *The Dumb Waiter* and Beckett, 1954, p. 160 in *Waiting for Godot*).

The unexpected twist of the plot in both plays marks the denouement of inner and outside conflict. The dark irony of the long final silence implies many disturbing questions, but gives no simple answers.

With both Beckett and Pinter, silent action turns into a symbolic ritual, emanating theatrical poetry.

Both Beckett and Pinter should be regarded through their inter-textual resonance with the powerful innovative trend of poetic realism in European theater (Ibsen, Chekhov and Strindberg).

Pinter, like Beckett, employs most subtly the dramatic effect of pauses and silences to depict his absurdist vision.

Edward Albee is another great master of poetry in drama who explores the paradoxes and mysteries of fate. In *The Zoo Story* (1958) (Albee, 1963), he deals mainly with a failure of communication rooted in a crisis of identity which ultimately leads to an ugly twist of violence (Stenz, 1978).

Similarly to Pinter's *The Dumb Waiter* (1960), it is tightly structured into one act and presents two characters who are complete strangers.

The central verbal leitmotif is introduced by Jerry at the very start of the play and is repeated insistently by him:

“I’ve been to the zoo” (Albee, 1963, pp. 159, 160, 161).

Moreover, Jerry creates a sense of suspense by saying the incident in “the zoo” would make the news. (ibid., p. 160)

At first, Peter is suspicious of Jerry's presence near him which is underlined in his broken speech, interrupted by a series of pauses (ibid., pp. 159-163).

At the same time, he shows a certain curiosity about the news-breaking story about "the zoo". On his part, Jerry puts on a clown act reminiscent of Beckett's mime interludes. He uses "baby talk" to parody what he has to say and to poke fun of Peter's middle class self-complacency (ibid., p. 163).

When Peter hears the details of Jerry's story, he is reluctant to face the ugly truth – the grim reality of poverty, the lack of roots and the inability to relate to other human beings (ibid., pp. 165-166). But for Jerry, exactly this ugly truth is his strong motivation to relate to Peter at any cost.

His monolog is an act of self-revelation, interrupted by a sequence of pauses, disguising the acute pain and anguish he has to suppress (ibid., pp. 165-176).

The "zoo" leitmotif and its variations recur throughout the whole play. At the start, the enigma around the leitmotif provokes the audience's curiosity, but it is delayed and uncovered later (Albee, 1963) (compare p. 159 with pp. 170-176).

Jerry performs a stand-up comedy show for Peter – he tries to entertain him, while shocking him at the same time. His sick jokes are more like laughter through tears, his clowning swings back and forth like a pendulum from vaudeville to grotesque. This reminds us strongly of Beckett's pantomime interludes: on the surface, they are light entertainment in the style of the modernist cabaret of the 20's. But underneath the hilarious facade flash dark sparkles of satirical condemnation (Albee, 1963, pp. 169-176).

From time to time, while performing his tragicomic show, Jerry pauses to watch for Peter's reaction (ibid., pp. 173-175). The audience also watches his performance, which is "a play within a play" like Beckett's Pozzo and Lucky episode (compare Albee, 1963 with Beckett, 1954). There is a similar pattern of "a play within the play" in Shepard's *Buried Child*, indebted to both Albee and Beckett in sensibility and style.

After failing in his communication with humans, Jerry tries desperately to connect with the landlady's dog. But he fails to do so, and the only genuine way to connect with the dog is to kill him (Albee, 1963, p. 176).

Jerry finds it extremely painful to divulge the dark secrets of his life, which is expressed in a number of awkward pauses and silences (ibid., pp. 179-180).

His attempt to make Peter feel more uncomfortable definitely resembles Gus in *The Dumb Waiter* (compare Albee, 1963 with Pinter, 1985). There is a striking parallel between the two plays when the tension between the characters escalates and an inevitable collision is on the way.

Both Jerry and Gus take over the other person's territory (compare Pinter, 1985, p. 143 with Albee, 1963, p. 180). This is another instant of silent action turning into symbolic ritual.

All these parallels could be regarded as clues to inter-textual interaction between Pinter and Albee, who are both indebted to Beckett.

Within the course of the evolving plot, the zoo motif acquires more meanings and turns into a key verbal and scenic image Albee, 1963, pp.178-179). Most of all, for Albee, the zoo is a miniature model of human society: like a circus, it is colorful and lively on the surface, but behind the facade, it conceals dark and horrifying secrets. Albee's indirect sarcasm is directed at the inherent cruelty of humans who imprison animals just for fun (ibid., p. 179).

This sarcastic attitude is an inter-textual echo of Pinter's sarcasm about the inherent cruelty of humans in *The Dumb Waiter* (compare Pinter, 1985, pp. 131-132 with Albee, 1963, p. 40).

Jerry's inability to connect to humans and his escape to the zoo is evidence of the play's inter-textual affinity with Eugene O'Neill's *The Hairy Ape* (O'Neil, 1972, p. 232).

Taking over Peter's territory is an act of physical aggression against his inner space (Albee, 1963, pp. 179-180). Like an incantation ritual, the tension between the two mounts into a crescendo of abuses,

an echo of the incantation ritual in *The Dumb Waiter* (compare Albee, 1963, pp. 41-42 with Pinter, 1985, pp. 161-163).

Like a volcano, their mutual hostility erupts onto the surface and the multiple pauses and silences stand for what remains unsaid.

This final terrifying plot twist marks the denouement of *The Zoo Story*. It turns aggressor into victim, a pattern reminiscent of Pinter's denouement of turning predator into prey (Pinter, 1985, p. 165). In the plays of both Pinter and Albee, there is a thematic parallel – in the end, the characters connect through violent death. There is also another important stylistic parallel: the denouement takes place during a long ominous silence (compare Pinter, 1985, p. 165 with Albee, 1963, p. 183).

At the end of the play, the silent tableau of a mock-crucifixion is a brilliant highlight of theatrical poetry, giving the audience a chance to make sense of what just happened onstage.

To sum it up, the specific uses of pauses and silences in Beckett, Pinter and Albee are related to a variety of factors. Among them, the impact of their unique individual outlook and sensibility stands out as a top priority.

The pendulum in the arts swung from modernism to postmodernism, asserting conceptual and aesthetic relativism. Yet, great art always survives the vicissitudes of history and the threat of mass culture. And tradition and innovation always thrives in the dynamic rhythm of opposition and complementation.

References

Albee, Edward (1963). *Two Plays*. New York: The New American Library of World Literature. Signet Books Ltd.

Beckett, Samuel (1954). *Waiting for Godot*. New York: Grove Press Ltd.

Cahn, V. L. (1994). *Gender and Power in the Plays of Harold Pinter*. London: MacMillan Press Ltd.

Esslin, Martin (1962). *Theatre of the Absurd*. New York: Garden City. Anchor Books. Doubleday and Company Inc.

Innes, Christopher (1992). *Modern British Drama (1890–1990)*. Cambridge: Cambridge University Press Ltd.

O’Neill, Eugene (1972). *Plays*. New York: A Division of Random House. Vintage Books Ltd.

Pinter, Harold (1985). *Plays*. Reading: Cox and Wyman Ltd

Stenz, A. M. (1978). *Edward Albee: The Poet of Loss*. New York: Mouton Publishers Ltd.

LE REGARD COMME ÉLÉMENT DE LA CONSTRUCTION NARRATIVE DANS BÉNARÈS DE BARLEN PYAMOOTOO

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante
Université de Plovdiv «Paisii Hilendarski»

Résumé. *En nous inspirant de certaines idées phénoménologiques de Merleau-Ponty, Bachelard et al., ainsi que de l'ouvrage L'œil vivant de Starobinski, nous nous proposons d'analyser le rôle du regard dans l'approche du réel et dans la construction narrative du texte de l'écrivain mauricien B. Pyamootoo. L'univers est vu et entendu par le protagoniste-narrateur. La voix narrative – foyer du regard et de la perception de l'univers crée la subjectivité de l'instance narrative, parce que la perception est liée au savoir et à la sensibilité du narrateur. Dans ce sens, le regard et l'œil ont un statut particulier dans l'activité du narrateur. Pour décrire le monde, la narration de Pyamootoo repose surtout sur la perception visuelle de la voix narrative où le regard a une place privilégiée. C'est également un effet de réception parce que dans l'approche de la réalité, le lecteur saisit le monde à travers l'expérience perceptive du personnage narrateur.*

Mots clés: *perception visuelle, regard, univers narratif, communication émotionnelle*

Le romancier Barlen Pyamootoo est parmi les représentants les plus illustres de la littérature mauricienne d'expression française. Après avoir fait des études de Lettres en France, il rentre à l'île

Maurice où, actuellement, il vit et travaille. *Bénarès* est son premier roman publié en 1999 et raconte le voyage de trois amis (le narrateur, Jimi et Mayi) qui partent de Bénarès à Port Louis pour chercher des femmes. Après quelques péripéties ils trouvent deux jeunes femmes et font le même trajet dans le sens contraire. Comme on peut voir la trame n'est pas dynamique ni riche en événements.

La présente analyse est axée sur la perception visuelle dans le roman de Pyamootoo, et plus particulièrement, sur le regard et les yeux comme instrument de la vue. Nous allons chercher également à étudier comment le regard du narrateur-personnage influence la construction textuelle.

Le regard comme constatation et découverte du monde

Dans l'ouvrage collectif *L'œil littéraire. La vision comme opérateur scriptural*, le directeur de l'édition Paul Dirxx remarque: «Le regard, qu'il soit insensible, discret, fuyant ou insistant, semble être inhérent à l'écriture littéraire» (Dirx, 2015)¹. Et il ajoute: «Écriture littéraire et perception visuelle apparaissent comme naturellement coextensives» (ibid.).

Le regard est un des instruments de la perception et, en même temps, peut-être l'activité la plus intense de l'homme. Dans sa *Psychologie du regard*, Alain Brossard s'exprime: «Regarder permet à chacun de nous de se déplacer dans l'espace, saisir des objets, lire, éviter des obstacles, etc.» (Brossard, 1992, p. 9). Le regard a également un rôle important dans les relations interindividuelles: «Socialement, le regard s'utilise différemment selon le contexte de la situation de communication» (ibid.). Dans le même ouvrage Brossard précise que stricto sensu, il fait différence entre les deux notions «regard» et «perception visuelle». Il remarque que le mot «regard» est «uniquement réservé aux conduites visuelles observables (principalement la direction et la durée) dans une situation d'interaction sociale comprenant deux ou plusieurs individus» (op. cit, p. 12), tandis que «L'expression 'perception visuelle' (sachant qu'on parle aussi de perception auditive,

¹ Pour la Publication sur Open Edition Books: 10 avril 2019.

tactile) renverra plus spécifiquement aux processus psychologiques individuels de réception, de traitement et d'intégration des stimulations visuelles» (ibid.). Pour les besoins de notre analyse qui n'est ni psychologique ni physiologique mais purement littéraire, un emploi si restreint n'est pas obligatoire et à certains endroits nous allons nous permettre de transgresser légèrement cette définition plutôt étroite.

La perception visuelle est fortement liée au sujet observateur, à son affectivité et à son approche de l'univers, à la compréhension de la réalité. Dans le roman de Pyamootoo le sujet regardant c'est l'instance narrative. Selon R. Barbaras «c'est la perception même qui, en tant qu'accès originaire à la réalité, est susceptible de nous en délivrer le sens» (Barbaras, 2009, p. 10). Et il continue: «Nous avons des organes des sens grâce auxquels nous accédons au monde extérieur, c'est-à-dire percevons» (op. cit, p. 13). Un de ces organes, ce sont les yeux: «nous ne pouvons voir quelque chose que grâce à une exploration des yeux, qui cherchent, fixent et accommodent afin d'obtenir le maximum de richesse et de clarté visuelle» (op. cit, p. 90).

Dans l'approche du monde, le regard et l'œil ont un statut particulier. Le regard du narrateur organise la disposition des objets et des personnes dans la spatialité du récit. Alain Berthoz affirme que le regard est responsable de l'orientation et joue un rôle fondamental dans la perception visuelle: «Le regard est, du point de vue strictement géométrique, défini comme la direction de l'axe optique dans l'espace» (Berthoz, 2010, p. 453).

Mais dans le roman de Pyamootoo le regard n'est pas seulement découverte et orientation dans l'espace, il est aussi communication. Starobinski remarque: «Le regard constitue le lien vivant entre la personne et le monde, entre le moi et les autres» (Starobinski, 1999 p. 17). Dans le même sens s'exprime Brossard: «le regard est susceptible de mettre en évidence l'importance des processus de communications interindividuels» (Brossard, 1992, p. 17).

Comme nous avons déjà remarqué le regard est à la base de la découverte cognitive du monde environnant. Le regard est primordial

dans la connaissance de l'univers, il est à la base de la sélection de l'information: «l'orientation du regard est liée à des mécanismes plus généraux qui relèvent du problème cognitif de l'attention sélective» (Berthoz, 2010, p. 453).

Dans le roman de Pyamootoo, le lecteur découvre l'univers fictif grâce au regard du narrateur qui est aussi personnage du texte:

«Le jour se levait quand j'ai aperçu Mayi, il longeait le champ de cannes en traînant les pieds et en baissant les yeux (...) Il s'est arrêté devant le bureau de poste et s'est retourné. (...) Puis il s'est remis à marcher tout en évitant le soleil. Par moments il s'arrêtait brusquement ou ralentissait son allure et disait un mot à des gens que je ne voyais pas, mais que j'imaginai accoudés sur le bord de la fenêtre ou assis sur le pas de la porte. (...) J'ai quitté la fenêtre quand Mayi a dépassé le dispensaire (...)» (Pyamootoo, 1999, p. 8-9)².

Le regard est une source d'information essentielle. Merleau-Ponty remarque que «Tout le savoir s'installe dans les horizons ouverts par la perception» (Merleau-Ponty, 1945, p. 240). Le narrateur raconte ce qu'il voit, il arrête son regard sur les personnes et les objets (une femme, le mouchoir de Jimi, etc.). Dans le texte de Pyamootoo le regard est plus important que la parole. Les personnages regardent avec attention le monde environnant et les autres, le narrateur suit leurs regards plutôt que leurs actions: «Puis il s'est rapproché de moi, il avait des yeux qui dormaient, un peu perdus, et il m'a demandé une cigarette. (...) C'était étrange comme ses yeux éclairaient son visage (...) Mayi a détourné son regard vers la boutique (...) puis il m'a fixé de nouveau (...)» (10-11).

Nous pouvons dire que l'univers narratif se présente comme une superposition de regards – celui du narrateur et ceux des personnages. Les yeux et le regard sont un élément important du texte, ils sont également une part essentielle du comportement des personnages, ils donnent vie au visage et permettent l'accès à l'âme des autres. Dans le roman, le regard est un moyen de connaître les autres, de pénétrer

² Toutes les citations dans le texte sont du roman *Bénarès*. Dorénavant entre parenthèses nous ne marquerons que la numérotation des pages.

dans leur monde intime: «Elle (Mina)³ avait un regard virginal, je veux dire un regard que je ne lui connaissais pas, il était triste et féroce à la fois comme celui d'un fauve qu'on a blessé, offensé» (79).

Dans la communication le regard est primaire, le narrateur relate surtout ce qu'il voit. Dans le texte les réflexions ne sont pas nombreuses. Le plus souvent, dans la narration les actions se mêlent au regard et dans la plupart des cas, c'est le regard qui déclenche la réflexion: «J'ai regardé la maison et je me suis figuré les personnes qui y habitaient et quelques métiers qu'elles pouvaient exercer» (19).

Le regard c'est la source d'information objective, un moyen sûr de vérifier les indices de l'univers: «Il (Jimi) a regardé avec curiosité tout autour de lui comme s'il vérifiait quelque chose» (45). À ce propos les paroles de Merleau-Ponty nous semblent très significatives: «Il y a des vérités comme il y a des perceptions» (Merleau-Ponty, 1945, p. 452). Selon le philosophe il y a des vérités de perceptions et des vérités qui viennent de la raison. Mais on peut dire que la vérité acquise par la perception n'est pas seulement une vérité perceptive, elle est à la base de toute vérité, la vérité rationnelle y comprise. Et Merleau-Ponty d'ajouter: «Toute conscience est, à quelque degré, conscience perceptive» (ibid.).

Considérons encore quelques exemples: «C'était un enfant. Il avait un regard comble, probablement à cause des prunelles, elles étaient si grosses qu'elles se confondaient avec ses yeux» (57). Le narrateur observe toujours les yeux des autres qui en disent beaucoup sur la personne, sur son état d'âme. Au lieu de parler le personnage répond par le regard: «j'ai regardé sans regret les femmes qui peinaient pour gravir la côte. (...) il (Jimi) a lancé à Mayi un coup d'œil... 'qu'est-ce qu'on fait?' Mayi ne lui a pas répondu. (...) Il semblait perdu dans un rêve, il avait le regard qu'on a quand on laisse flotter ses pensées, évanescent, quelque chose comme ça. Il méditait sûrement » (14).

³ Toutes les remarques entre parenthèses dans les citations du roman *Bénarès* sont les miennes – Z. N.-B.

La perception dans le roman de Pyamootoo est complexe. Dans un autre texte⁴ nous avons parlé de la réception des bruits, des sons et des couleurs qui abondent dans *Bénarès*. Ici nous allons remarquer seulement que, très souvent, le regard se mêle à l'ouïe: «Plusieurs fois j'ai cru percevoir des pas et des rires et une rumeur confuse qui ressemblait à un chant, mais aussi loin que j'ai pu voir, les rues restaient désespérément vides» (15).

La vision du narrateur a une amplitude, la réception du monde passe par son champs d'observation. Le regard du narrateur suit comme une caméra les actions des personnages à travers la fenêtre qui, très souvent est le support, le point d'appui de la perception visuelle. Comme nous avons déjà remarqué, le roman commence par une longue observation et description de Mayi et la réplique «J'ai quitté la fenêtre» (9) découvre la position du sujet parlant. Un peu plus loin Mayi et Maman « regardent par la fenêtre» (38). Évidemment nous sommes dans la dialectique bachelardienne du dehors et du dedans et la frontière – la fenêtre, qui oriente le champ d'observation du sujet regardant. Cette dialectique est liée au mouvement, au changement, à la transgression des limites. Dans sa *Poétique de l'espace* Bachelard remarque que le lien entre dedans et dehors est «dialectique qui se répercute en une dialectique de l'ouvert et du fermé» (Bachelard, 1961, p. 20). À la base de cette approche phénoménologique de la dichotomie dehors-dedans, objectivée par la fenêtre (la vitre) et la portière, dans le texte peut être problématisée l'idée de limite et d'ouverture.

Comme mentionné ci-dessus, un autre support du regard c'est la portière de la voiture, vu que les personnages passent la plupart du temps en voyage: «Il était accoudé à la portière et il regardait au loin» (14); «Je me suis accoudé à la portière et j'ai scruté les champs qui défilaient» (62); «Mayi regardait à travers la vitre dans l'obscurité» (63). À ce propos Bachelard commente: «La porte, c'est tout un cosmos de l'Entr'ouvert. C'en est du moins une image princeps, l'origine

⁴ Cf. Nedeltcheva-Bellafante «*Bénarès* de Barlène Pyamootoo entre le Minimalisme et le Nouveau Roman» in „В безкрая вечен и незрим“, Юбилеен сборник, посветен на г.ф.н. Жоржета Чолакова, УИ „Паусий Хилендарски“, 2020.

même d'une rêverie où s'accumulent désirs et tentations, la tentation d'ouvrir l'être en son tréfonds, le désir de conquérir tous les êtres réticents. (...) Et toutes les portes de la simple curiosité, qui ont tenté l'être pour rien, pour le vide, pour un inconnu qui n'est pas même imaginé!» (Bachelard, 1961, pp. 200-201).

Le dedans et le dehors s'opposent, mais également se complètent dans la construction de l'espace narratif, où se confondent les sons, les bruits et les couleurs venant du monde environnant. Voilà encore quelques exemples du texte: «Elle (Zelda) a baissé la vitre et a regardé le ciel qui se dégageait» (65); «Dehors tout était gris» (73). Nous sommes de nouveau en présence de l'opposition dedans-dehors: dans la voiture il y a cinq personnages avec leurs pensées et problèmes et dehors se profilent le paysage, la montagne, les villages. L'espace du dedans (une voiture dans notre cas) est l'expression «des valeurs d'intimité de l'espace intérieur» (Bachelard, 1961, p. 23). Et Bachelard d'ajouter: «Ces valeurs d'abri sont si simples, si profondément enracinées dans l'inconscient» (op. cit., p. 31).

Le voyage plonge le lecteur dans l'univers des personnages où il partage leur expérience. À l'intérieur de la voiture, qui peut être pensée comme un lieu intime, on découvre différents destins et comportements humains et on peut comprendre mieux les personnages. La voiture, dans ce parcours, devient le lieu privé et vécu, elle prend presque la dimension d'un acteur.

Au contraire, le dehors crée l'idée du grand espace, de l'immensité, les horizons lointains, opposé à l'espace fermé de la voiture où l'on voit la construction et l'évolution des interactions individuelles. L'ouverture et la fermeture organisent l'univers narratif où le dedans c'est le lieu fermé qui délimite l'espace et le dehors l'ouvre. Cette opposition binaire structure l'univers et nourrit l'imagination. Bachelard rappelle que «les deux espaces du dedans et du dehors échangent leur vertige» (Bachelard, 1961, p. 199).

Voilà encore quelques exemples où l'on trouve cette dichotomie: «il (Jimi) se penchait par la portière et regardait les montagnes qui défilaient» (85); «Il a baissé la vitre et a scruté la route et ses alentours

à la manière de quelqu'un qui cherche des indices» (89); «J'ai baissé la vitre et j'ai regardé» (82). Nous pouvons dire qu'en baissant la vitre le narrateur transgresse la frontière qui le sépare de l'univers et le dehors est vécu également comme un rêve.

Dans la même ligne de pensée, Bachelard affirme que «L'immensité est, pourrait-on dire, une catégorie philosophique de la rêverie. Sans doute, la rêverie se nourrit de spectacles variés, mais par une sorte d'inclination native, elle contemple la grandeur. Et la contemplation de la grandeur détermine une attitude si spéciale, un état d'âme si particulier que la rêverie met le rêveur en dehors du monde prochain, devant un monde qui porte le signe d'un infini» (Bachelard, 1961, p. 168).

Dans le texte de Pyamootoo le regard prend toujours du temps, ce qui crée l'idée de lenteur dans les gestes des personnages: «Jimi a longuement regardé sa montre, il a dû compter les heures et les minutes» (16); «elle (Ma Tante) a regardé d'un air désœuvré les posters, le sol, les verres et les fauteuils vides» (25); «j'ai longuement regardé le jardin, ses fleurs et son sentier qui brillaient» (20). Suit une longue description qui crée le ralentissement de la narration⁵, le regard du narrateur-personnage s'arrête sur chaque objet, sur le mouchoir de Jimi, sur le visage de Ma Tante comme une caméra qui présente en gros plan les détails des visages et des corps. Le langage très expressif de l'instance narrative reflète d'une manière fidèle la richesse en nuances et en détails de la perception visuelle dans le texte de Pyamootoo.

Comme nous avons vu, dans la perception de la réalité, le système de références spatiales (et culturelles) est traduit à travers le regard du personnage-narrateur. Le récit ancré dans un voyage entre deux points est une expérience fondée sur la perception prioritairement visuelle. Donc, l'information donnée au lecteur et la réception de sa part est dynamique, elle passe par sa propre perception et alimente son imagination.

⁵ Cf. Nous avons analysé en détail ce problème dans Nedeltcheva-Bellafante «*Bénarès de Barlène Pyamootoo: narration versus description*» in *Research Papers - Languages and Literature*, Paisii Hilendarski university of Plovdiv (à paraître).

Le regard comme communication et émotion

Les expressions émotionnelles sont une part importante des interactions sociales. Elles sont également une clé pour la compréhension des sensations d'autrui et des comportements sociaux en général. Le regard et les yeux en particulier donnent des messages importants dans les échanges émotionnels et ont un rôle primordial dans la communication des sentiments. La captation de ces signaux émotionnels permet à l'observateur de comprendre mieux les actions et les états d'âme de l'autre: «Le regard est une composante essentielle de la relation avec autrui» (Berthoz, 2010, p. 287).

Voilà quelques exemples du texte qui prouvent, selon nous, l'importance du regard dans l'expression des sentiments: «il (Mayi) contemplait d'un air *vague*⁶ et *contrarié* les courbes du sentier, et je me suis demandé s'il m'avait entendu, il semblait si loin de moi» (28); «il a regardé *furtivement* tout autour de lui, comme s'il voulait éviter mon regard. Puis il a fermé les yeux et baissé la tête, et j'ai cru un moment qu'il s'était endormi. Quand il a rouvert les yeux, il *donnait l'impression de se réveiller d'un affreux cauchemar*, il avait tout le visage qui était livide» (29); «(...) ses yeux *erraient* et *clignotaient* comme ceux d'un homme *anxieux, traqué*» (30).

Un regard rencontre un autre, les personnages communiquent à travers les yeux. Le narrateur comprend l'état émotionnel de Mayi en observant ses yeux non pas en discutant avec lui: «J'ai pris son visage entre mes mains et je l'ai forcé à me regarder, mais quand j'ai vu dans ses yeux quelque chose qui ressemblait à de la peine, j'ai laissé tomber mes mains sur ses épaules» (ibid.); «Il a redressé la tête et le buste et m'a fixé d'un air ahuri» (32). Le regard et les yeux sont primordiaux dans la recherche du contact avec l'autre. À ce propos nous voudrions citer les paroles de D. Le Breton: «Les yeux font le visage, plus sans doute que la bouche, les oreilles, le front ou le nez (...) Dans l'axiologie des composantes du visage, où tout est essentiel pour l'identité de l'acteur, les yeux sont souverains» (Le Breton, 1992, p. 161).

⁶ C'est moi qui souligne, Z. N.-B.

Dans l'expression des sentiments le regard a plus d'importance que les actions. Les personnages observent, regardent et sont regardés. Le dialogue verbal cède place au dialogue des regards, au «dialogue visuel» si nous empruntons le terme à L. Henny⁷ mais dans un sens plus restreint qui vise la communication interindividuelle. Les personnages n'ont pas besoin de parler, les yeux disent tout, ils peuvent même accuser. Dans ce sens, on peut affirmer que cette communication non verbale, dans une grande mesure, structure le récit narratif, enrichit l'expression des échanges émotionnelles et confirme le rôle interactionnel du regard.

Dans le roman de Pyamootoo les yeux traduisent toujours les émotions: «il (Mayi) avait des yeux qui dormaient, un peu perdus»; «ses yeux éclairaient son visage» (10); «Il contemplait à chaque fois le ciel et il paraissait ému» (12). Voilà comment le narrateur présente Ma Tante: «Son visage était sillonné de rides, mais ses yeux étaient restés aussi clairs que ceux d'une jeune fille. Ils m'ont paru encore plus jeunes quand elle a reconnu Jimi: des lueurs y ont soudain brillé, aussi furtives qu'un feu follet » (22). Les yeux révèlent non seulement l'état affectif, dans ce cas ils accentuent la confrontation entre l'âge avancé de la femme et la jeunesse de l'esprit. Comme disait Merleau-Ponty: «Or le corps est éminemment un espace expressif» (Merleau-Ponty, 1945, p.171).

Très souvent dans le texte le regard remplace la parole. Un des personnages, Mayi n'a pas besoin de mots pour communiquer, les yeux parlent suffisamment: «Il a redressé la tête et le buste et m'a fixé d'un air ahuri» (32); «Il était si content qu'il a souri à tout le monde, même à Jimi qui l'a regardé avec de grands yeux, visiblement confus» (39). On peut faire le même jugement sur Zelda, les paroles sont inutiles, l'œil, le regard ajoutent une nuance à l'expression et aux émotions du personnage: «elle avait le regard figé (...) elle promenait ses regards autour d'elle, elle semblait percer quelque secret sur nos visages» (36); «elle a fixé sur Jimi un regard sombre et pénétrant» (37); «Elle a levé sur moi des yeux perplexes» (44). Jimi est un autre exemple que le regard

⁷ Cf: Henny, L., 1987.

«parle» et découvre les sensations du corps: «ses yeux étaient rouges et gonflés de fatigue» (56). Le regard traduit la joie ou la surprise: «Elle (Zelda) est restée un long moment à me regarder, l'œil vague et absorbé à la fois (...) Ses yeux se sont mis à fureter, soudain brillants» (64).

Le visage est «nu» sans la possibilité de lire dans les yeux: «Le portier a ouvert la porte, il n'avait plus son assiette, et au moment où il m'a salué, tout son visage paraissait nu: il avait les yeux fermés» (59); «il (Mayi) a regardé furtivement comme s'il voulait éviter mon regard. Puis il a fermé les yeux et baissé la tête» (29). Comme si en fermant les yeux le personnage mettait fin à la conversation. Dans ce cas les yeux fermés peuvent être interprétés comme indice non verbal du manque de communication.

Donc, dans *Bénarès* la dimension émotionnelle du regard est dominante, les yeux révèlent les sentiments, ils sont très expressifs: Mina «a regardé avec curiosité le visage de Mayi» (51); «Il (Mayi) avait un regard lointain, presque indifférent» (52); «dans ses yeux brillait quelque chose comme du contentement, de l'amusement» (63); «Des lueurs vives ont dansé dans ses yeux: 'Mina me plaît beaucoup» (83). À plusieurs endroits nous pouvons repérer cette particularité intéressante dans le texte de Pyamootoo – comme si les yeux préparaient l'expression verbale des héros.

Comme nous avons constaté, l'expression des émotions a un rôle primordial dans les interactions humaines et sociales. Il y a une communication de regards qui disent plus que les paroles et créent de vrais petits dialogues: «à chaque fois que je la regardais bien en face, elle me répondait par un regard si profond que je détournais d'elle mes yeux, il me troublait comme une danse de deux chœurs» (37). Les regards et les yeux peuvent raconter au lecteur toute une histoire qui se présente souvent comme conversation sans paroles: «Zelda m'a d'abord fait un sourire, puis soudain elle a froncé les sourcils et m'a dévisagé avec de grands yeux accusateurs. Ils semblaient me reprocher de ne pas en avoir assez dit. (...) J'ai détourné mon visage du sien et j'ai regardé la route que la lumière des phares éclairait faiblement» (75).

À part le rôle communicationnel, dans le texte de Pyamootoo on peut découvrir d'autres fonctions du regard. Il peut être une attente, un espoir: «elle (Mina) a longuement regardé Mayi, comme si elle attendait de lui un signe d'assentiment, quelque réconfort» (51). Le regard peut être un «repère»: «le moulin qui était notre repère, on n'avait qu'à lever les yeux pour s'en rapprocher, pour ne pas s'égarer quand les cannes nous dépassent» (48). C'est un moyen aussi de chercher un sens à l'existence «quand on avait épuisé tous nos souvenirs, on levait les yeux au ciel et on regardait les nuages» (ibid.). Enfin, le regard peut transporter l'être humain loin, pour fuir mais aussi pour rêver ou méditer: «son regard (de Zelda) errait au loin, de long en large. Elle semblait chercher les montagnes, sans doute pour en connaître la couleur, mais la nuit était trop sombre pour deviner quoi que ce soit» (49).

À la fin de notre petit exposé il faut dire que dans le cadre limité de cette analyse, nous n'avons pas pu explorer à fond le problème du regard dans le roman *Bénarès* mais nous espérons avoir su marquer les grands axes. Nous avons constaté que c'est un texte où la perception visuelle a un rôle primordial dans la communication des sentiments et dans l'organisation textuelle à travers les yeux du narrateur-personnage. La richesse des sensations plonge le lecteur dans l'univers particulier et sensuel des personnages de Pyamootoo.

Références bibliographiques

Bachelard, G. (1961). *La Poétique de l'espace*. Paris : Les Presses universitaires de France. (Première édition, 1957).

Barbaras, R. (2009). *La perception: Essai sur le sensible*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Hatier, 1994 pour la première édition).

Berthoz, A. (2010). *Physiologie de la perception et de l'action*. *L'annuaire du Collège de France* [En ligne], 109 | 2010, mis en ligne le 24 juin 2010. https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL5024777737350722_AN_94_berthoz.pdf

Brossard, A. (1992). *Psychologie du regard: De la perception visuelle aux regards*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Dirkx P. (dir.) (2015). *L'œil littéraire: La vision comme opérateur scriptural*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Henny, L. (1987). Promouvoir le dialogue visuel. *Revue Tiers Monde: Transferts des technologies de communication et développement*, Vol. 28, № 111, juillet-septembre. <https://www.jstor.org/stable/i23590668>

Le Breton, D. (1992). *Des visages: Essai d'anthropologie*. Paris : Métalié.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Pyamootoo, B. (1999). *Bénarès*. Paris: Édition de l'Olivier.

Starobinski, J. (1991). *L'œil vivant*. Paris : Gallimard. (Première édition : 1961.)

DIE ÖSTERREICHISCHE LITERATUR IN DER BULGARISCHEN BUCHPRODUKTION (1911–2020)

Maria Endreva

St. Kliment-Ohridski-Universität, Sofia

Abstract. *Der Artikel veranschaulicht und kommentiert die Dynamik der Buchveröffentlichungen österreichischer Autoren aufgrund von statistischen Daten, die von zwei großen Datenbanken eruiert werden. Erschienene Kurzwerke in bulgarischen Periodika, sowie Anthologien und Sammelbände werden nicht einbezogen. Der behandelte Zeitraum umfasst die gesamte Geschichte der österreichischen Buchübersetzungen und ist in zwei Perioden geteilt: 1911–1989 und 1990–2020. Anhand der Anzahl der Übersetzungen sowie der Wahl der verschiedenen Autoren werden Tendenzen in der bulgarischen Kulturpolitik in den verschiedenen historischen Perioden abgeleitet.*

Schlüsselworte: *Kulturtransfer, österreichische Literatur in Bulgarien, Sozialismus, Verlagspolitik in Bulgarien*

Ins Bulgarische wird viel und gern übersetzt, trotz der wachsenden Zahl derer, die Fremdsprachen beherrschen. Die Daten für 2019 zeigen, dass der Anteil der Literatur mit Originalsprache Bulgarisch unter 6 Prozent beträgt, d. h. 94 Prozent der gesamten Buchpublikation in Bulgarien eine Übersetzung ist (vgl. hier und folgend Abb. 1). Übersetzt wird vor allem aus dem Englischen, Russischen,

Französischen und Deutschen. Das sind die Fremdsprachen, die standardmäßig im bulgarischen Bildungssystem verankert sind. Aber auch aus anderen Fremdsprachen werden repräsentative Werke übersetzt, die zum Kanon der Weltliteratur gehören. Mainstreamliteratur, die Kassenerfolge verspricht, wird fast ausschließlich aus der englischsprachigen Literaturproduktion übertragen.

Die überragende Rolle der englischsprachigen Übersetzungen ist zwar auffällig, bestätigt aber durchaus die Zahlen in den anderen europäischen Ländern. In den Jahren nach der Wende 1989 machte die Zahl der Übersetzungen aus dem Englischen über die Hälfte der übersetzten Titel in Bulgarien aus. Es handelt sich dabei jedoch nicht nur um die Übersetzung von schöngeistiger Literatur, sondern auch von Sach- und Schulliteratur.

Die statistischen Daten aus den letzten zwei Jahrzehnten zeigen, dass der Anteil der deutschsprachigen Übersetzungen ziemlich konstant bleibt und etwa sechs Prozent aller Übersetzungen in Bulgarien ausmacht. Eine Ausnahme macht das Jahr 2017, in dem der Anteil der deutschsprachigen Texte sich auf acht Prozent aller Übersetzungen beläuft. Dies hängt damit zusammen, dass 2018 auf der Sofioter Buchmesse die deutschsprachige Literatur ein Schwerpunkt war. Alle vier deutschsprachigen Länder – Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein – waren auf der wichtigsten Buchmesse Bulgariens vertreten. Ein Jahr zuvor, sowie im Jahr 2018 selbst, erschien gezielt eine Auswahl von Werken der Autoren, die an der Messe teilnahmen. Diese Aufmerksamkeit auf die deutschsprachige Literatur wirkte sich natürlich positiv auch auf die Übersetzung von österreichischen Autoren aus, die besonders zahlreich im Messejahr 2018 (ganze 23 Übersetzungen in einem Jahr) verlegt wurden.

Die Frage nach den Beweggründen für die Übersetzungsaktivität, ihrer Quantität und Qualität in Bulgarien bedarf einer großen literatursoziologischen Untersuchung, die in diesem Rahmen nicht erfolgen kann. Ziel der Untersuchung ist es vielmehr, Tendenzen abzuleiten, die sich von statistischen Daten abstrahieren lassen, die für

die geistige Atmosphäre, die Interessen und die politisch-ideologischen Diskurse und Regulationsmechanismen in der bulgarischen Gesellschaft aufschlussreich sind.

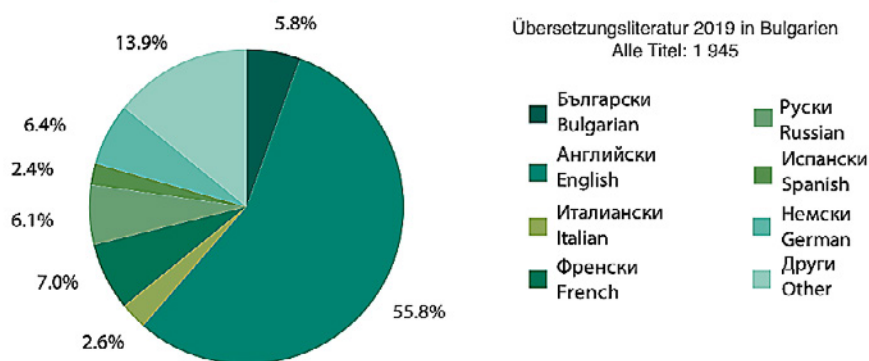


Abb. 1 Die bulgarische Buchproduktion im Jahr 2019. Quelle: (National statistical Institute Republic of Bulgaria, 2020)

Im Folgenden wird ein Überblick über die Rezeption der österreichischen Literatur in Bulgarien angeboten. Die Ausführungen beruhen auf Daten, die aus den Katalogen der bulgarischen Verlage (ab 2003) und dem Bestand der Nationalbibliothek Hl. Kyrill und Method in Sofia (der erste Eintrag eines österreichischen Autors ist aus dem Jahr 1911) stammen. Ich muss dabei zwei Umstände bemerken: Erstens erheben die zusammengestellten Daten keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind aber durchaus repräsentativ und für die Ziele der Untersuchung ausreichend. Zweitens geht es ausschließlich um eigenständige Werke einzelner Autoren und nicht um Anthologien, Sammelbände oder Erscheinungen in der Presse und in den Periodika. Zweifellos gibt es viele Publikationen, die in Zeitschriften veröffentlicht worden sind, welche die Statistiken zur gesamten Rezeption der österreichischen Literatur verändern würden. Diese kurzen Publikationen waren während des Sozialismus ein Weg, die Zensur zu umgehen, und aus diesem Grund verdienen sie eine eigene Untersuchung.

Kurzer historischer Überblick der österreichischen Literatur in Bulgarien bis 1989

Die Übersetzung der deutschsprachigen Literatur, darunter auch die österreichische, hat eine lange Tradition in Bulgarien. Es bestanden intensive Beziehungen der bulgarischen Intelligenz zum deutschsprachigen Kulturraum, wo eine Reihe namhafter Vertreter des kulturellen Lebens in Bulgarien in deutschen Universitäten ausgebildet wurde. Im ausgehenden 19. Jahrhundert war Wien die Stadt, die das Tor zu Europa darstellte und die europäische Kultur im bulgarischen Bewusstsein repräsentierte. Hinzu kommt, dass die beiden bulgarischen Monarchen, Alexander I. von Battenberg (1879-1886) und Ferdinand von Sachsen-Coburg und Gotha (1887-1918), alten Adelsgeschlechtern im Deutschen Reich entstammten und kulturelle Beziehungen zum deutschsprachigen Raum absichtlich förderten.

In den Jahren bis zum kommunistischen Regierungsumsturz im Jahr 1944 gab es nicht mehr als ca. 20 Buchübersetzungen österreichischer Literatur ins Bulgarische. Dies entspricht jedoch der allgemeinen Dynamik der Übersetzungstätigkeit weltweit, die sich dem Index Translationum der UNESCO entnehmen lässt (vgl. UNESCO, 2019). Laut dem Index nahmen die Übersetzungen nach dem Zweiten Weltkrieg weltweit rapide zu, in einem Verhältnis von ungefähr 1:6 (vgl. auch Apel & Kopetzky, 2003, S. 125). Das Verhältnis von Übersetzungen österreichischer Literatur vor dem Zweiten Weltkrieg zum Zeitraum 1945-1989 ist etwa 1:4, so dass man nicht von einer krassen Differenz oder von einer absichtlichen Einschränkung der Übersetzungen durch regulative Mechanismen in Bulgarien bis 1944 sprechen kann. Eher ist das Gegenteil der Fall, dass nach dem Krieg die Übersetzungen nicht im Gleichschritt mit dem weltweiten Durchschnitt erfolgt sind.

Im Zeitraum 1911-1989 waren etwa nur 30 Autoren mit selbständigen Ausgaben auf Bulgarisch präsent: Nikolaus Lenau, Karl Bruckner, Vicki Baum, Gustav Meyrink, Lorenz Mack, Franz Werfel, Stefan Zweig, Arthur Schnitzler, Rainer Maria Rilke, Josef Roth, Elias Canetti, Robert Musil, Franz Kafka, Hermann Broch, Johannes Mario Simmel, Peter Handke, Ingeborg Bachmann, Eike Barmeyer, Kurt

Klinger, Ödön von Horvath, Vera Kalman, Thomas Bernhard, Franz Innerhofer, Heimito von Doderer, Barbara Frischmuth, Ilse Aichinger, Ernst Weiß, Erich Fried, Gert Hoffmann und Alma Johanna Koenig. Es fällt auf, dass neben den Klassikern der österreichischen Literatur auch Autoren zu finden sind, die Unterhaltungsliteratur geschrieben haben, wie Vera Kalman, die durch ihre skandalträchtigen Auftritte in der Wiener High Society bekannt war, Johannes Mario Simmel mit seinen Kriminalromanen, die die Spiegel-Bestseller-Listen der 70er Jahre in Deutschland kontinuierlich anführten, oder das KZ-Opfer Alma Johanna Koenig, die Lyrik und Erzählungen geschrieben hat. Obwohl die namhaftesten Vertreter der österreichischen Literatur dabei sind, lässt sich ihre Rezeption in Bulgarien in den kommunistischen Zeiten keinesfalls als problemlos bezeichnen.

Während des Sozialismus waren die Länder im Ostblock zwangsweise auf einen Ideenaustausch im Rahmen der ideologischen und politischen Union des Warschauer Pakts ausgerichtet. Die Buchproduktion und das Verlagswesen unterlagen einer strikten Kontrolle. Übersetzt wurden ausschließlich Bücher, die kein subversives Potential für Entfaltung von regimekritischer Stimmung bargen. Der Buchhandel wurde als eine ideologische Aktivität aufgefasst, in die keine falschen Elemente gelangen sollten. Es gab speziell dafür eingerichtete „Verlagsplankommissionen“, die die neuen Übersetzungen bewilligten. Dies war eine institutionalisiert-verschleierte Zensur, die bis in die 80er Jahren schwer zu durchbrechen war, wenn die vorgeschlagenen Werke nicht den ideologischen Vorstellungen des sozialistischen Realismus entsprachen. Diese Zensur wurde erst in den 80er Jahren mit Gorbatschows Kurs der Perestrojka gemildert, die ersten Übersetzungen von Autoren, die bis dahin als bürgerlich und kapitalistisch dekadent galten, wurden möglich.

Die Autoren, die die Hürde der staatlich-ideologischen Kontrolle leicht überwandten, waren solche mit klar ausgeprägten antifaschistischen Ansichten, die als Opfer des NS-Regimes galten, sowie die Schriftsteller, die Unterhaltungsliteratur schrieben. Es fällt auf, dass Stefan Zweig der meistübersetzte österreichische Schriftsteller

ist, und dies nicht nur im Zeitraum vor der Wende. Seine Werke wurden auch nach der Wende entweder neu aufgelegt oder es kamen weitere Übersetzungen hinzu. Diese herausragende Popularität kontrastiert etwas mit seiner nicht so prominenten Stellung in der deutschen und österreichischen Germanistik, wo andere Autoren priorisiert werden. Es gilt aber festzuhalten, dass die Beliebtheit Zweigs keinesfalls nur ein bulgarisches, sondern vielmehr ein Weltphänomen ist. Besonders im englischsprachigen und im slawischen Raum ist Stefan Zweig einer der meistübersetzten Autoren, über den auch viel mehr Sekundärliteratur geschrieben wurde als im deutschsprachigen Raum. Mit 51 verschiedenen Ausgaben führt er die Liste der beliebtesten österreichischen Autoren in Bulgarien an. Unter den ersten Autorinnen ist vor 1944 auch Vicki Baum zu nennen, die nach ihrer Emigration in den USA eine erfolgreiche Karriere als Screenwriterin in Hollywood machte und in den 30er Jahren weltweite Bestseller veröffentlichte. Baums Werke wurden nicht nur bis 1944, sondern auch während des Sozialismus (als NS-Gegnerin) und nach der demokratischen Wende ins Bulgarische übertragen. Baum, die im deutschsprachigen Raum heute fast niemand kennt, gehört mit Rilke und Bernhard zu den meistübersetzten Autoren in Bulgarien.

Die Zeiten der härtesten Zensur im ideologischen Austausch waren die 50er Jahre und 60er Jahre. In den 50ern folgte das neue System in Bulgarien zunächst strikt dem stalinistischen Kurs, ab 1956 wurden minimale Lockerungen erst denkbar. In dieser Situation ist es sehr aufschlussreich, dass in den 50er Jahren ein einziges Buch erschien. Es war im Jahr 1957 „Maria Stuart“ vom verlässlichen Stefan Zweig. In den 60er Jahren war der Eiserner Vorhang immer noch undurchdringlich. Wir haben im ganzen Jahrzehnt nur drei eigenständige Bücher österreichischer Autoren (zwei sind wieder von Stefan Zweig und eines von Karl Bruckner). Dieser harte Kurs hielt bis in die Mitte der 70er Jahre an. Nach 1975 erweiterte sich die Palette der Autoren und bis 1980 wurden ganze elf Bücher von sechs Autoren und Autorinnen (I. Bachmann, R. M. Rilke, P. Handke, F. Werfel, St. Zweig, J. M. Simmel) herausgegeben, was von einem kleinen frischen Hauch in der Buchproduktion zeugt.

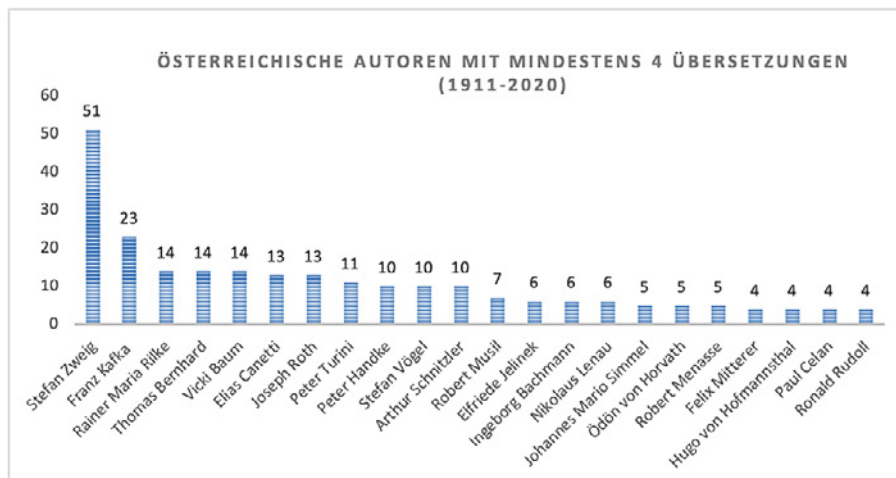


Abb.2 Die Autoren mit den meisten Übersetzungen in Bulgarien

Im Rahmen der Kulturpolitik der Tochter des Staats- und Parteichefs Todor Zhivkov, Ljudmila Zhivkova, gab es zum 1300. Jubiläum Bulgariens im Jahr 1981 eine strategische demonstrative Aktion der Öffnung des Landes für fremde Einflüsse, die auch die westeuropäischen Nationalkulturen nicht ausschloss. Im Spätsozialismus sollte mittels der großenwahnsinnigen Projekte von Zhivkova der ganzen Welt gezeigt werden, wie frei und offen die bulgarische Kulturszene, wie gediegen die bulgarische Kultur selbst war. Infolge dieser Politik erschienen nur im Jubiläumsjahr 1981 zehn Bücher österreichischer Autoren. Das sind so viele wie im Zeitraum 1945-1975. Darunter waren ein Buch mit Sci-Fi-Werken aus dem deutschsprachigen Raum sowie Autoren wie Handke, Bachmann, Broch oder Ödön von Horvath. Somit ebnete sich der Weg auch für Ausgaben der Autoren, die für die Zensur nicht als besonders akzeptabel galten.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Werke Franz Kafkas, die sehr spät ins Bulgarische übersetzt wurden, weil man Kafka als ideologisch gefährlich einstufte. Mladen Vlashki beschreibt in seinem auf Bulgarisch geschriebenen Buch „Kafkas Rezeption in Bulgarien bis 1989“ die vielen Hürden und Restriktionen, die Kafkas Werk in den Jahrzehnten des Sozialismus überwinden sollte. Es brauchte persönliche Beziehungen, die in diesem Prozess involviert waren, damit es zu den ersten Publikationen der Übersetzungen kam

(vgl. Влашки, 2020). Trotz einiger übersetzter Kurzgeschichten in den 60er Jahren, die in der Zeitschrift „Plamak“ erschienen, und der Übersetzung von „Die Verwandlung“, „Das Schloss“ und „Amerika“ in den 80er Jahren, wurde Kafka eigentlich erst nach der Wende eingehend übersetzt und rezipiert. Das gilt auch für die anderen Autoren der Moderne wie R. M. Rilke, H. Broch, Joseph Roth oder R. Musil, von denen es eine bis zwei Übersetzungen in den 80er Jahren gab und erst in den Jahren nach der Wende mehr übersetzt wurde. (Abb. 2)

Die Zeit nach der Wende (1989–2020)

Nach dem Ende des Kalten Krieges und dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems in Osteuropa beobachtet man bereits in den 90er Jahren eine um das Fünffache gesteigerte Intensivierung des Ideenaustausches der Ostblockländer mit den Ländern aus Westeuropa. Dagegen sank die Übersetzungstätigkeit aus den Sprachen innerhalb des Ostblocks im Vergleich zu den sozialistischen Zeiten auf ein Drittel. Die Daten entstammen einer Untersuchung der Stanford University aus dem Jahr 2014 (vgl. Abramitzky, 2014), die die Buchproduktion in postsozialistischen Ländern nach der Wende untersucht. Eine dramatische Steigerung der Übersetzungen ist in den bis zu diesem Zeitpunkt unterdrückten Bereichen zu beobachten. Die Studie von Abramitzky und Sin macht Angaben über einen immensen Zuwachs der Übersetzungen im Bereich der Religion und Philosophie, vor allem in den Satellitenländern der Sowjetunion, zu denen auch Bulgarien gehörte (vgl. Abramitzky, 2014), die aus ideologischen Gründen besonders eingeschränkt wurden. In der gleichen Zeit bleibt die Lage in den ehemaligen Ländern der Sowjetunion in diesen Bereichen auch bis 2000 weiterhin restriktiv, wenn man die Zahl der Übersetzungen vor Augen hat. Und obwohl die Grafiken von Abramitzky und Sin statistisch von einer kleineren Unterdrückung der schönen Literatur zeugen (vgl. Abramitzky, 2014), so muss unbedingt betont werden, dass die Buchproduktion im Sozialismus nicht nur durch die Zahl der Titel, sondern vor allem durch die freie Auswahl der zu übersetzenden Autoren beeinträchtigt war, was bei der genannten Studie nicht berücksichtigt wurde.

Besonders in Bulgarien ist ein explosionsartiger Zuwachs der Übersetzungen österreichischer Autoren in den 90er Jahren zu beobachten. Dafür sprechen die Zahlen: Im Zeitraum zwischen 1911 und 1989 sind 92 Übersetzungen erschienen, was weniger als ein Viertel aller Übersetzungen ist. In den letzten 30 Jahren wurden jedoch 325 Bücher österreichischer Autoren veröffentlicht, was ein klares Indiz für die Öffnung der bulgarischen Kultur ist und zugleich den unterdrückten Ideenaustausch zuvor belegt. (Abb.3)

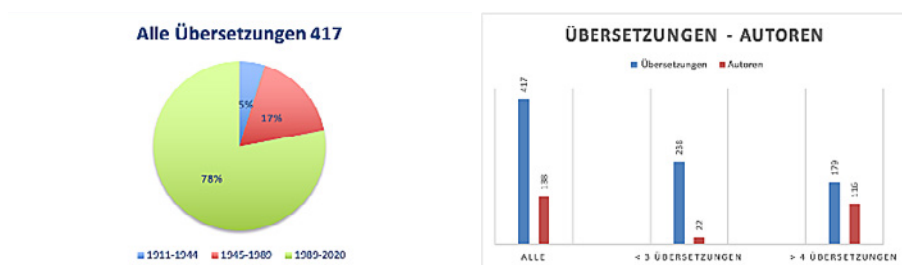


Abb. 3 Prozentsatz der Übersetzungen nach Perioden

Abb. 4 Verhältnis von Übersetzungen und Autoren

Nach dem politischen und wirtschaftlichen Zusammenbruch des Ostblocks waren die mittel- und westeuropäischen Länder nicht nur ein Zufluchtsort für wirtschaftliche und ideologiekritische Emigranten, sondern sie nahmen auch eine Vorbildrolle für die bulgarische Gesellschaft ein, man orientierte sich an den Modellen des nahe gelegenen Westens. Diese Hinwendung erforderte, möglichst schnell Wissen über diese bisher mehr oder weniger unzugänglichen Kulturen anzuhäufen. Ein schnell zugängliches und sehr greifbares, bildliches und konzentriertes Mittel zum direkten Transfer von Ideologien und Weltanschauungen war die Literatur. Diese Notwendigkeit wurde auch durch die beginnenden Globalisierungsprozesse nach 2000 verstärkt.

Spätestens mit dem Beginn dieses immer rascheren Zusammenwachsens der Weltregionen, die auf schnellerer Kommunikation und transnationalen Netzwerken beruhte, wurde das Erlernen mindestens einer und in vielen Fällen sogar mehrerer europäischer Fremdsprachen zu einem kulturellen Gebot in Bulgarien, wodurch

sich der unvermittelte Kulturtransfer intensivierte. Die Freiheit äußerte sich auch in der Anschaffung von fremdsprachiger Literatur in den bulgarischen Zentralbibliotheken. Diese Rezeption der deutschsprachigen Literatur ist ein wichtiger Teil der Verbreitung bestimmter Autoren in Bulgarien. Trotzdem spielt vor allem die Übersetzung eine normative Rolle für die Rezeption von Fremdsprachenliteratur und kann als das wichtigste Indiz für stattgefundenen Transfer angesehen werden. Die Literaturkritik zu deutschsprachigen Autoren ist dank der Blütezeit der bulgarischen Germanistik in den 90er und 00er Jahren auch proportional gewachsen.

In den 90er Jahren wurde das Versäumte in der literarischen Klassik der Moderne in den vorigen Jahren nachgeholt. Es erschienen Übersetzungen der namhaftesten Autoren der französischen, englischen, skandinavischen und natürlich auch der deutschsprachigen Literatur, somit auch der österreichischen Literatur.

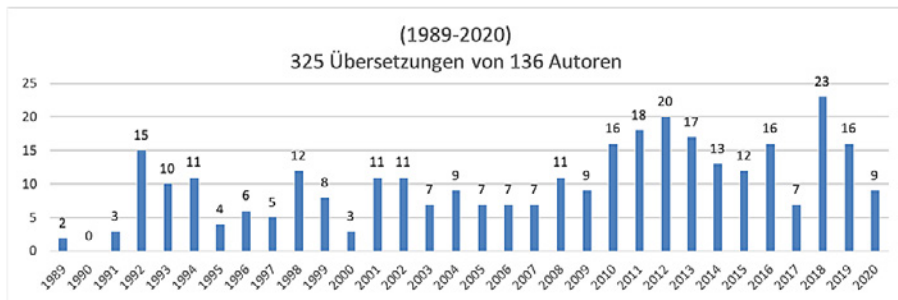


Abb. 5 Übersetzungen pro Jahr

Die wichtigsten Ausprägungen der Moderne, die eine tragende Rolle für die österreichische Literatur spielten, machen auch die Übersetzungen nachvollziehbar, die vor allem in den 90er und 00er Jahren entstehen. Vor allem standen dabei zunächst Übersetzungen der Vertreter der Moderne (Rilke, Kraus, Hofmannsthal, Broch, Casetti, Kafka, Joseph Roth, Ebner-Eschenbach etc.) im Mittelpunkt.

Auffallend ist, dass über die Hälfte der übertragenen Werke von nur 22 Autoren stammen (vgl. Abb. 4 und Abb. 2). Bereits in den 90er Jahren aber beobachtet man eine erweiterte Vielfalt bei den übersetzten Autoren. Dieser Prozess der Pluralisierung umfasste vor

allem den Zeitraum 2000–2020, als die Anzahl unterschiedlicher Verfasser beträchtlich anwuchs. Es erschienen in Bulgarien Titel von insgesamt 84 österreichischen Autoren.

Wenn man die übersetzte Literatur nach Genres unterteilt, ragt die Prosa im Vergleich zum Drama und der Lyrik klar heraus. Die Übersetzung von Dramen und Lyrik hat aber zumindest einen bedeutenden Anteil in den krisenhaften 90er Jahren, in denen der Umfang an lyrischen und dramatischen Gattungen auffällig ist. Die Verleger fühlten sich anscheinend in den beiden Literaturgattungen wohler als in Prosatexten. Ein repräsentatives Beispiel stellen die Jahre 1996 und 1997 dar. Sie waren für die bulgarische Politik und Wirtschaft besonders turbulent. Nach einem Wirtschaftskollaps, gefolgt von Hyperinflation, entwickelte sich eine Versorgungskrise, die große Menschenmassen zu Protesten gegen die Regierung mobilisierte. Vor diesem politischen Hintergrund erschienen 1996 insgesamt sechs österreichische Übersetzungen, darunter kein einziger Roman – ein Band mit Lyrik und Dramen von Margret Kreidl, Gedichte von Eva Christ, Christine Lavant und Ingeborg Bachmann, Dramen von Jura Soyfer und Hans Kredlensberger. Ähnlich sieht es im Jahr 1997 aus, als vier von den insgesamt fünf Büchern österreichischer Autoren Lyrik (Lubomirski, Rudolf Henz, Hans Augustin und Erwin Einzinger) enthalten. Die fünfte Ausgabe in diesem Jahr sind Kafkas Tagebücher, mit denen der Verleger sicherlich ein wirtschaftliches Risiko eingegangen ist.

Die Veröffentlichung gerade von lyrischen und dramatischen Texten geschah meines Erachtens nicht nur aus wirtschaftlichen Überlegungen, etwa weil sie wegen der kleineren Auflagen kostengünstiger sind, sondern höchstwahrscheinlich auch aus der Notwendigkeit heraus, in unsicheren Zeiten grundlegende existentielle Bedürfnisse über die Dichtung anzusprechen. Es erschienen in den 90er Jahren 36 Gedichtbände von insgesamt 74 Büchern österreichischer Autoren auf dem Markt, was etwa die Hälfte ausmacht. Somit dominiert die Lyrik die 90er Jahre eindeutig, gefolgt vom Drama. Es wurden nicht nur Klassiker wie Rilke und Ingeborg Bachmann, Friederike

Mayröcker, sondern auch eine Reihe von nicht so bekannten Autoren wie Ilse Brem, Hans Raimund, Cvetka Lipus, Eva Christ oder Christine Lavant übersetzt.

In den 90ern erlangte das Theater in Bulgarien eine unglaubliche Popularität, die sich bis heute hält. Das erklärt auch das große Bedürfnis nach neuen Theaterstücken und Übersetzungen aus allen Sprachen. Auch in diesem Bereich dominieren zwar die Übersetzungen aus dem Englischen, aber auch die österreichischen Autoren werden nicht übersehen. Besonders Peter Turrini, Stefan Vögel, Stefan Lack und Felix Mitterer, deren Werke sich eines steten Interesses erfreuen, sind hier zu nennen (vgl. Abb. 2).

Die sogenannte Trivialliteratur fand bei den Übersetzungen nur sehr eingeschränkt Beachtung. Es handelte sich dabei vor allem um den Bestsellerautor der 70er und 80er Jahre, Johannes Mario Simmel, von dem vier Romane übertragen wurden, und um Susanne Kubelka mit ihrem Liebesroman „Endlich über 40. Der reifen Frau gehört die Welt“ (1980), der international ein Erfolg war. Zwei von Simmels Werken erschienen vor der Wende, wegen ihres unterhaltenden Charakters wurden sie offenbar als ideologisch ungefährlich angesehen. Es erscheinen erst nach der Wende weitere drei Romane: „Und Jimmy ging zum Regenbogen“ 1970, in Bulgarien 1995, „Doch mit den Clowns kamen die Tränen“ 1987, in Bulgarien 2000, „Liebe ist nur ein Wort“ 1963, in Bulgarien 2001. Daran kann man sehen, dass diese Werke mit einer beträchtlichen Verspätung nach Bulgarien gekommen sind, was von einem nachhaltigen kommerziellen Interesse an diesem gewinnbringenden Autor zeugt. Heutige erfolgreiche österreichische Trivialautoren wie Marc Elsberg, der die Spiegel-Bestsellerlisten in den letzten fünf Jahren (Stand 2020) mit einem oder gleich mehreren Romanen besetzt, sind in Bulgarien weitgehend unbekannt und werden nicht übersetzt. Dafür gibt es sicherlich ökonomische Gründe, die mit den EU-Finanzierungsprogrammen von literarischen Übersetzungen zusammenhängen.

Seit etwa 2010 werden überwiegend zeitgenössische Autoren wie Wolf Haas, Doron Rabinovici, Norbert Gstrein, Robert Menasse,

Robert Seethaler, Clemens Setz, Anna Mitgutsch oder Karl-Markus Gauß auf Bulgarisch herausgegeben. Trotz des eindeutig dominierenden Bestrebens, die zeitgenössische Literatur abzudecken, erscheinen weiterhin auch Klassiker wie Stefan Zweig, Rilke oder Roth. Das entscheidende Motiv für die Wahl der zeitgenössischen Texte ist mit Sicherheit ihre Anerkennung im deutschsprachigen Raum und in der internationalen Literaturszene, was meistens an den Preisen und Auszeichnungen eines Autors zu messen ist. Ein Teil der jungen Schriftsteller wurde anlässlich ihrer Teilnahme an der Sofioter Buchmesse 2018 übersetzt, für andere gibt es weitere Beweggründe wie z.B. persönliche Bekanntschaften zwischen den Schriftstellern und den Übersetzern bzw. den Verlegern. Ein Antrieb für die Übersetzung von Handkes Kurzprosa, die 2019 und 2020 erschien, war sein Nobelpreis im Jahr 2019. Handke hat mit seinen kontroversen Anti-NATO-Positionen zu den Jugoslawienkriegen sowie seinen Attacken gegen die ideologisch vermeintlich tendenziöse Berichterstattung in den westlichen Medien viele Anhänger in Bulgarien.

Auch in den letzten Jahren lassen sich durchaus gewisse ideologische Motive aus den übersetzten österreichischen Werken herausarbeiten. Es ist nicht zu übersehen, dass die meisten Texte einen EU-konformen politischen Ton aufweisen. Es werden die führenden Diskurse wie „Toleranz“, „Antirassismus“, „Akzeptanz des Anderen und Fremden“, „Entnationalisierung“ und die wachsende „Globalisierung“ überwiegend bejaht und als EU-Werte angesehen (Menasse, Setz, Seethaler). Bei vielen Autoren stehen aber auch gesellschaftskritische, vor allem antikapitalistische antiglobalistische Perspektiven im Zentrum, um sich gegen soziale Ungerechtigkeiten zu positionieren. Sie richten ihr Augenmerk auf die damit verbundenen Probleme des Individuums und treffen somit den Nerv der Zeit.

Die Verlagsplankommissionen aus der Zeit des Sozialismus, die die Rolle der Zensur ausübten, sind natürlich längst Geschichte. Die heutigen Verlage kämpfen vor allem mit finanziellen Schwierigkeiten. Bei der Entscheidung, was veröffentlicht wird, spielen nicht mehr ideologische, sondern vielmehr finanzielle Erwägungen die

entscheidende Rolle, es sei denn, externe Fonds übernehmen das finanzielle Risiko durch die Honorare der Übersetzer oder der Druckkosten der Bücher. Der relativ kleine bulgarische Markt macht eine Spezialisierung der Verlage unmöglich und ist wirtschaftlich nicht realisierbar, so dass die meisten Verlage alles akzeptieren, was ihnen finanzielle Erfolge verspricht. Die deutschsprachige Literatur wurde von wenigen Verlagen wie Atlantis-KL und Black Flamingo als Marktische erkannt. Black Flamingo ist auf Dramen und Kunstgeschichte konzentriert und gab fast alle deutschsprachigen Dramenwerke aus den letzten Jahrzehnten heraus. Andere Verlage, die viele deutschsprachige Titel drucken, sind Lettera in Plovdiv, Lege Artis in Pleven oder Riva. Wie erwähnt, sind die Verlage oft auf die finanzielle Unterstützung von Drittmitteln angewiesen und nutzen die verschiedenen Übersetzerprogramme der EU und des bulgarischen Ministeriums für Kultur ausgiebig. Die Attraktivität dieser Finanzierungsprogramme führte mittlerweile zu Plagiat-Skandalen, die vor Gericht kamen. Es flog dabei auf, dass aktive Übersetzer neue Auflagen von älteren deutschsprachigen Übersetzungen anderer, zum Teil schon verstorbener Übersetzer veröffentlicht haben. Die finanziellen Mechanismen und Förderprogramme, die die kulturellen Kontakte und Diversität in Europa von Brüssel und den nationalen Regierungen unterstützen, sind zuweilen die einzige Möglichkeit, nichtkommerzielle Werke ohne wirtschaftliches Risiko zu veröffentlichen. Gefördert werden aus verständlichen Gründen ausschließlich Werke von etablierten Autoren der sogenannten „hohen Literatur“, die zum Gegenwartskanon zugerechnet werden können. Trotz der durchaus positiven und begrüßenswerten Seiten dieser Förderpolitik muss aber zugegeben werden, dass die Mittelbewilligung eine gewisse Normativität etabliert, die in manchen Fällen stärker als der Markt regulative Effekte auf die Publikationstätigkeit in Bulgarien hat.

Schluss

Die vorliegende Untersuchung der übersetzten Bücher von österreichischen Autoren zeigt die Dynamiken ihrer Rezeption in

Bulgarien. Die umfangreichen Daten zu den erschienenen Büchern, denen die Bibliothekskataloge der Nationalbibliothek in Sofia und des Bulgarischen Verlagsverbands zu Grunde liegen, bieten eine valide Übersicht der Bucherscheinungen an. Die Daten wurden zusammengefasst und statistisch verwertet. Vor diesem statistischen Grundriss lässt sich ein Bild konstruieren, das die ökonomischen, sozialen und vor allem ideologischen Diskurse der verschiedenen Zeitperioden widerspiegelt. Die Quantität und die Qualität der Übersetzungstätigkeit kann als ein verlässliches Indiz für die geistige Atmosphäre vor, während und nach dem Sozialismus sowie in den Zeiten nach dem EU-Beitritt Bulgariens betrachtet werden. In allen Zeiträumen wurden selten Werke veröffentlicht, die der führenden politischen Ideologie widersprachen. Das ist nicht nur während des Sozialismus, sondern auch nach der Wende zu beobachten, obwohl die Mechanismen der Kontrolle oder Regulation von Grund auf verschieden sind.

Literatur

Abramitzky, R. I. (2014). Book Translations as Idea Flows: The Effects of the Collapse of Communism on the Diffusion of Knowledge. *Journal of the European Economic Association*, Volume 12, Issue 6, 1453–1520.

Andreeva (2001): Андреева, Н. *Немската литература в България през Възраждането*. София: Кралица Маб.

Apel, F., & Kopetzky, A. (2003). *Die literarische Übersetzung. Zweite Auflage*. Weimar: Merzler, Springer Verlag.

National statistical Institute Republic of Bulgaria. (2020). *Книгоиздаване и печат 2019. Book Publishing and Press 2019*. Sofia: NSI.

UNESCO. (10. 03 2019). *Index Translationum der UNESCO*. Von <http://www.unesco.org/xtrans/> abgerufen.

Vlashki (2020): Влашки, М. *Рецепцията на Кафка в България до 1989*. Пловдив: Издателска къща „Страница“.

„GRENZE“ ALS WELTANSCHAULICHER BEGRIFF IN DER NEUEREN BULGARISCHEN LITERATUR

Nikolina Burneva

St. Kyrill und Methodius-Universität, Veliko Tarnovo

Abstract. *Seit der Römischen Antike bis in unsere Tage hinein bewegt limes die Einbildungskraft von Philosophen und Belletristen. Die einfache und klare, topografische Erfassung dieses Begriffs ist selten nur pragmatisch zu denken. Meistens wird der locus mit historischer Semantik aufgeladen und übernimmt mehrfache ideelle, ja auch ideologische Botschaften – sie entfalten dann eine rezeptionsästhetische Produktivität und generieren semiotische Ketten, die kollektive Einstellungen formieren. Im vorliegenden Artikel wird eine Tendenz in der weltanschaulichen Interpretation von ‚Grenze‘ in der jüngsten bulgarischen Belletristik verfolgt – die Erweiterung der semantischen Valenz des Begriffs um konzeptuelle Elemente, die als Merkmale zeitgenössischer soziologischer und psychologischer Marker selektiert worden sind, um in belletristischen Texten eine artistische, dadurch empathisch einprägsamere Interpretation von Schlüsselkomplexen der uns zeitgenössischen Gesellschaften zu vermitteln. Am Beispiel von Kapka Kassabovas „Grenze“ (2017), „Östlich vom Westen“ (2011) von Miroslav Penkov und „Leben in den Felsen“ (2018) von Maria Laleva werden unterschiedliche und dennoch vergleichbare Kontexte und Perspektiven vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Schlüsselbegriffs ‚Grenze‘ kommentiert. Die Auswahl der Autoren und Titel ließe sich um*

viele andere erweitern, doch ist in der gebotenen Kürze kein statistisch repräsentativer Abriss, sondern eine ausgefächerte Lektüre von mannigfaltig anregenden Impulsen zum Thema des migrierenden Ich angestrebt. Die Synergie von narrativer und stilistischer Eigenart wird systemtheoretisch beleuchtet, um Schlussfolgerungen über aktuelle ästhetische und kultursoziologische Episteme zu begründen: Zivilisations skepsis, Vergangenheitsdeutungen, individuelle und kollektive Identitätsentwürfe.

**Schlüsselwörter: Grenze, semantische Valenz, Narrativ, Kassa-
bova, Penev, Laleva**

So wird gegenwärtig das räumlich-territoriale Verständnis von Grenze als geopolitische Abgrenzung (Inklusion-Exklusion, Differenzbildung, Identitätssicherung, nationale Zugehörigkeit) mehr und mehr in Frage gestellt. Es wird verlagert auf ein kulturell-symbolisches Verständnis von Grenze als kulturelle Ordnungsgröße, als soziale Praxis und als diskursive Konstruktion (Austausch, Hybridität, Verhandlung, „bordering practices“). Die Vorstellung von Grenze als Linie wird dabei ersetzt durch Grenze als Zone des Übergangs, als Kontakt- und Verhandlungszone.

Doris Bachmann-Medick

Das ist die Begründung, mit der die deutsche Literatur- und Kulturwissenschaftlerin eine Erneuerung des Begriffs ‚Grenze‘ „als kulturwissenschaftliche Analyse-kategorie“ anfordert.¹ Sie visiert dabei sowohl die sozialen Kommunikationssysteme im 21. Jahrhundert als auch die aktuellen Ordnungsschemata, die dem so oft und vielfältig angewendeten Begriff den Status einer „methodische[n] Perspektive für jegliches kulturwissenschaftliches Arbeiten“ verleihen. Diese Interpretation ist der relativ späte Widerhall einer Umwertung der traditionellen, hauptsächlich räumlich und politisch aufgefassten Kategorie, wie sie schon in der Römischen Antike als *limes* begrifflich

¹ Dr. Doris Bachmann-Medick, GCSC Gießen Seminar, 19. Juli 2012 ‚Grenze‘ als kulturwissenschaftliche Analyse-kategorie. O.D. – https://www.topoi.org/wp-content/uploads/2012/01/Bachmann-Medick_SeminarGrenze.pdf

festgelegt worden war. Aus der Fülle diesbezüglicher theoretischer Klarstellungen und Umdeutungen seit den 1990er Jahren sei hier eine kleine Auswahl kurz kommentiert, um jene Aspekte herauszulesen, die im Folgenden an Beispielen aus der bulgarischen Literatur der letzten Jahrzehnte weitergedacht und -entwickelt werden.

Eine der einfacheren Erweiterungen des elementar-räumlichen Sinns von ‚Grenze‘ ist – ebenfalls seit eh – mit dem interkulturellen Aspekt verbunden, der jeder Begegnung von kollektiven oder individuellen Subjekten beiderseits der jeweiligen Trennlinie eigen ist. Zu Recht behandelt das *Handbuch interkulturelle Germanistik* ‚Grenze‘ als einen der Rahmenbegriffe interkultureller Kompetenz und Fokus der kognitiven Erfassung von kollektiven Stereotypen, die sich oft feindlich gegenüberstehen (Wierlacher, Bogner 2003). Zu Recht verweist der diesbezügliche Artikel dort auf die langsame, aber nachhaltige Metaphorisierung des Wortes, um diese ggf. kontradiktorische Semantik von ‚Grenze‘ hervorzuheben, aber auch zu legitimieren Košťálová (2003: 240). Unter Bezugnahme auf Hegel („innere Bestimmtheit auf etwas“), Fichte („das vollendete Sichbegreifen des Ich“), Immanuel Kant und Jaspers (Durchbruch zur wirklichen, auf Transzendenz hin durchsichtigen Existenz oder aber zum Selbstverlust) hebt die Autorin die geradezu entgrenzte Interpretation des Rahmenbegriffs in einer von Krisen und Mobilität erschütterten Welt hervor. Migration, Umweltbelastung und ökonomische Risiken werden zwar nur gestreift, aber gleichsam als Generatoren von Limitierungspolitiken angesehen:

Je häufiger und je mehr Grenzen aufgehoben oder überschritten werden und je mehr das, was sie jeweils gegeneinander konturieren, ihre identifizierbaren Umrisse verliert, desto entschiedener scheint an ihnen festgehalten zu werden. Infolge wachsender vielfacher Entfremdungen innerhalb der global verwestlichten Lebenswelt beginnt man, die Grenze gleichsam als eine der letzten Werte, als Anhaltspunkt einer neuen Identitätssuche zu verteidigen. Nach dem Fall der Ideologien und angesichts der immer einheitlicheren weltumspannenden Ökonomie und Kommunikation wird individuelle und

kollektive Identität in kulturellen Wurzeln und Traditionen entdeckt. (Košťálová, 2003, S. 241)

Letztendlich wird diese noch an die Muster aus dem vorigen Jahrhundert stark angelehnte Interpretation in der systemisch abstrahierenden Klassifizierung aufgehoben, wenn Grenzerfahrungen aufgeteilt werden in „Die Grenze in uns“, „Die Grenze um uns“ und „Über die Grenze hinaus“ (Wasmer, 2014). Damit sind die Bereiche Ethik, Ökologie und Ökonomie anvisiert, und das komplexe Begriffsbild legt nahe zu versuchen, die vielschichtigen Applikationen in einer ästhetisch kalkulierten und quasi unverbindlich anmutenden Narration zu überführen. Erinnerung sei dabei der innovatorische kunstgeschichtliche Impuls von Gerhard Plumpe und dessen Appell, „das ‚Werk‘ als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium des Kunst- und Literatursystems zu behandeln, wobei wir das ‚Werk‘ als symbolisch generalisiertes Medium mit keiner seiner empirischen – etwa goethezeitlichen – Ausprägungen verwechseln, sondern als jenen „Magneten“ verstehen wollen, der aus aller möglichen Kommunikation literarische Kommunikation aussortiert“ (Plumpe, 1995, 257).

Diesen Versuch unternehmen eine Reihe bulgarischer Erzählungen und Romane, denen die politische Wendezeit um 1989 eine reiche empirische Erfahrung und den Anlass zu methodischen Reflexionen über die historischen Semantiken auch des Grenze-Begriffs gibt. Kapka Kassabova zum Beispiel, Jahrgang 1973, wandert mit den Eltern schon 1989 nach Neuseeland aus, nach dem Studium in Literatur und kreativem Schreiben siedelt sie nach England, in die schottischen Highlands über, um sich relativ schnell einen Namen zu machen als Erzählerin über das Randgebiet Osteuropa. Ihr Roman „Grenze“ ist eines unter mehreren Büchern, in denen sie die unbegrenzten Möglichkeiten von Grenzphänomenen beleuchtet. Auf der Oberfläche des Textes liegt eine recht einfache, übersichtliche Handlungsebene der Reise einer urban sozialisierten Ich-Erzählerin (die oft durch biografische Details als die Schriftstellerin selbst identifizierbar ist) in das entlegene, sagenumwobene und kulturgeschichtlich multikulturelle Grenzgebiet des Strandzha-Gebirges zwischen

Südost-Bulgarien und Griechenland bzw. der Türkei. Dionysos und Orpheus, die thrakischen Kultstätten und die vielfachen Überbleibsel der Jahrhunderte alten osmanischen Kolonisierung, die Spuren des realsozialistischen Regimes und die jüngsten geopolitischen Veränderungen liegen wie ein Flickenteppich über dem eigentlichen Geschehen und der eigentlichen Grenzerfahrung, die in der Tiefenstruktur des Textes verborgen und vom duldsamen Leser aufzudecken sind. Sie sind in den einzelnen Episoden der Reise enthalten, die kleine Impressionen, Gespräche mit Leuten, Beschreibungen von verschlafenen Winkeln im Gebirge oder von Gott und Menschen vergessenen Ansiedlungen darstellen. Die unaufdringliche Absage an das – auch realiter nicht gegebene – Raum-Zeit-Kontinuum regt das Bewusstsein von Diversität narrativer Bausteine bei deren gleichzeitiger Kompatibilität untereinander sachte an und vermittelt den Impuls zum Hinterfragen jeder Grenzbeobachtung.

Alis Kaffeestube – der Chronotopos der nachhaltigen Flüchtigkeit

Aus der Fülle solcher Episoden sei der Besuch der Ich-Erzählerin in Alis Kaffeestube aufgegriffen, um zu veranschaulichen, wie viele gegenwärtig brandaktuellen Themen hier scheinbar unbesorgt angesprochen, ausgewertet und in die Mosaik der ‚Grenze‘ eingefügt werden. Alis Kaffeestube ist ein paradoxer Ort. Sie liegt am abgetretenen Pfad zwischen Bulgarien und Griechenland, der seit römischen Zeiten schon Schmuggler und Schlepper bedient und als Chronotopos des Übergangs erscheint. Bemerkenswert ist, dass nicht die zusammengewürfelten Besucher aus allen Ethnien der Region im Fokus stehen, sondern das Interieur (finstere kleine Räume mit abgeschabten Möbeln), die Requisite (Brett- und Kartenspiele, Kaffee- und Teetasen auf urigen Tablett) und das Geld als das allmächtige Medium der Durchlässigkeit aller Grenzen.² Bemerkenswert ist auch, dass sich der

² G. Plumpe, der jedem Subsystem der Gesellschaft ein spezifisches Medium zuschreibt, betrachtet Geld als das Medium des Wirtschaftssystems und ihm eigener Kommunikationspraktiken (Plumpe, 1995, 257).

Grenzübergang fast zwingend mit dem Thema der Migration verbunden, allerdings wird die Bewegung der Menschenströme nicht als zielgerichtete Gerade vom Ort des Aufbruchs zum Zielland dargestellt, sondern – viel zu oft – als Kreislauf: vom Ausgangspunkt über die Ankunft knapp vor der Grenze und dann zurückgeworfen zum Ausgangspunkt, von Schleppten des Geldes beraubt oder vom Grenzschutz aufgefangen und abgeschoben oder erkrankt und zurückgeblieben... Dieses Sich-im-Kreise-Drehen taucht die schönen Landschaftsbilder in eine melancholische Beleuchtung, die an sich freundlichen Menschen in die Aura schicksalsergebener Depression und drückt den alltäglich wiederholten Tätigkeiten den Stempel einer sinnlos laufenden Mechanik auf, die nicht die eigentlichen und eigenen Lebensziele bedient. Auch der Drogenhandel, die fast einzige Beschäftigung in der Region, erscheint als Nebensache, Unwesentliches und wie im Selbstlauf erfolgend. Zwar werden durch die Erwähnung von Kurden und Flüchtlingen aus Irak und Syrien die realpolitischen Umstände zitiert, aber auch das streift eher beiläufig das (Nicht-)Geschehen im Roman. Es bleibt dem Leser überlassen, diese Details durch eigenes Hintergrundwissen richtig einzuordnen in ein Weltbild, das sich als Kaleidoskop von Lebensart-Fragmenten darstellt. Kühne Tropen verstärken diesen Eindruck: das Leben der Migranten ist „beschissen“, die Kaffeestube steht in der dicken Luft des hoffnungslosen Wartens auf die Grenzüberführung „wie ein Schnellkochtopf“ unter Druck, selbst die Brücke auf der Route Rom – Konstantinopel ist als nachhaltig stabile Verbindung aus Urzeiten ein aufschlussreicher Kontrapunkt zur Flüchtigkeit der Gegenwart. So wird die Kette von Episoden unmerklich aufgehoben in ein überzeitliches, naturhaftes Universum, in dem die lebendigen Menschen nur zu kurz zugegen sind. Auch ein Stückchen urbaner Kultur zeigt sich beiläufig, allerdings im namentlich erwähnten Svilengrad, das Sachkundigen als lokales Zentrum unlauterer Geschäfte dicht am Rande des Kriminellen bekannt ist. Die Welt der Menschen erscheint inmitten einer unvergänglichen Natur als nur provisorisches Beiwerk, und nur den wenigsten unter ihnen gelingt es gelegentlich auf einen Gipfel zu steigen, um auf die

türkischen Leute auf den Tabakfeldern „hinter der Grenze [zu beobachten], die sowohl im Osten, aber zugleich im Westen liegt“ (Kassabova, 2017, S. 193)

Allusionen dieser Art sind nicht nur für Kapka Kassabovas Romane charakteristisch. Vielmehr sind sie ein beliebtes rhetorisches Mittel für viele bulgarische, ja vielleicht auch osteuropäische Autor:innen, den historischen Ernst der geschichtlichen Wenden, der sehr mühevollen Übergänge von einem politischen Regime ins (gegenteilige) andere und der permanenten Überwindung von Hürden und Grenzen ironisch zu brechen und wenn nicht zu entschärfen, so wenigstens zu relativieren.

Dieselbe herbeigeholte Kompatibilität zwischen semantischen Valenzen der Himmelsrichtung (türkisches Territorium liegt östlich vom Erzählerstandort) und der politischen Ordnung (die Türkei gehört weltpolitisch zum Westen, während die erzählten Figuren in der realsozialistischen Isolation des ‚Ostens‘ leben) begegnen wir auch in den Erzählungen von Miroslav Penev.

Der Fluss – ein Chronotopos der zersplitterten Famialität

Miroslav Penev, der als Student in die USA geht, um sich dort mehrere Jahre aufzuhalten und, ähnlich wie Kassabova, Aufsehen zu erregen mit seinen preisgekrönten Erzählungen. Auch der Band „Östlich vom Westen“ ist dem osteuropäischen Ost-West-Narrativ gewidmet. Im Kontext unseres Artikels empfiehlt es sich, die Titelerzählung (ebda., S. 30-56) genauer zu betrachten. Penevs Erzählmanier unterscheidet sich wesentlich von Kassabovas Stil, vor allem durch die formallogisch begründete Abwicklung der Sujets, den Zusammenhalt der erzählten Zeit in überschaubaren, definierten Räumen, die den Aufbau einer kohärenten fiktiven Welt ermöglichen.

In der Erzählung „Östlich vom Westen“ erzeugt – wie bei Kassabova – die chronologisch dargestellte, schlichte Handlung wenig Spannung. Die zwei Liebesgeschichten sind recht oberflächlich dargestellt, in geradezu voraussehbarer Abwicklung auf ein trauriges Ende hin,

die Charaktere sind von Anfang an klar umrissen. Anders als im oben kommentierten Roman ist der Ich-Erzähler hier weniger durch seine Perspektive am Geschehen beteiligt und fungiert oft als Beobachter von Lebensart und Umwelt. Empathie erweckt die Narration auch hier durch die Requisite, die eine historische Referenz tragen und vermitteln: Die Tracht der Großmutter, die sie von ihrer Großmutter übernommen und ihrerseits als Hochzeitsgeschenk an die Enkelin vererbt hat. Die silbernen Ohrringe als bestes Schmuckstück in der Familie und Zeichen der liebevollen Übergabe der Tradition von einer Generation an die nächste. Der Acker, den Vater und Sohn Hand in Hand bearbeiten, um „das Biest Leben am Rachen zu packen“ (Penev, 2011, S. 33 u.a.m.). Aber auch: die Levis-Jeans der zwei Mädels, die Sneakers der Schwester, das Rosenöl – alles Schmuggelwaren, die den globalen Bruch bei gleichzeitig unumgänglicher Verbindung von Ost und West als Gesellschaftsformationen markieren. Und der Fluss – die Grenze schlechthin, um die sich die Intrigen winden.

Erneut ist das geschichtliche Hintergrundwissen und das historische Bewusstsein des Lesers gefragt, um an diesen Requisiten die Jahrhunderte alten Konfrontationen, wechselhaften Grenzziehungen, das Erbauen und Verwüsten von materiellen Ressourcen, Leidenschaften wie Leiderfahrungen abzulesen, die für diese Grenzzone zwischen Titos Jugoslawien, konkreter Serbien (bis zum beginnenden 20. Jh. selbstverständliches bulgarisches Territorium) und dem kürzlich zu rechtgeschnittenen Bulgarien charakteristisch ist. Der nicht namentlich genannte Fluss erscheint als eine Metapher für die fluktuierenden Umstände im sozialen Leben. Er ist ein Objekt der Landschaft, aber auch ein Marker mit vielfacher semantischer Valenz: Ein Spielort von Kindern und Erwachsenen, bis ihm infolge des letzten Krieges die Funktion der Grenze auferlegt wird: ein Streifen zwischen zwei Teilen des Dorfes, eine nicht durchlässige Sperre zwischen beiderseits wohnhaften Familienangehörigen und Sippschaften, systempolitische Wand zwischen „Ost“ und „West“ als Teilen einer im kalten Krieg erstarrten Welt.

Diese Grenze ist nicht zufällig ein Fluss – gerade das Wasser bringt als Fluid die metaphorische Bedeutung der Subversion mit.

Der junge Ich-Erzähler und seine Schwester treffen sich immerzu im Fluss mit ihren Geliebten aus dem mittlerweile verbotenen ‚Ausland‘, und so erscheint der Grenzfluss auch als Reservat der Liebe. Das Ausländische des anderen Ufers erzeugt auch die dramatische Spannung und die Tragik des Geschehens, denn der frisch angekommene Grenzsoldat wird die Verlobten Elitsa und Boban bei ihrem heimlichen Treffen erschießen, in der Folge vergehen auch die anderen Familienglieder vor Kummer oder sie verfallen der Trunksucht. Der Ich-Erzähler selbst verliert seine Vjara (als Nennwort: ‚Glaube‘) für Jahre aus den Augen, um am Ende eine lang ersehnte und dennoch gescheiterte Begegnung mit ihr erleiden zu müssen. Es wird hiermit eine einfache, banale Familiengeschichte als narrativer Rahmen verwendet, um am rührenden Stoff die Menschenfeindlichkeit machtpolitischer Grenzbeziehungen zu zeigen.

Unter dieser gewohnten wie existenziell wichtigen Bedeutungsschicht wird auch die effektive Unterwanderung von ‚Grenze‘ durch das Geld als Medium der Interessenvertretung aufgezeigt. Sowohl die Grenzhüter am bulgarisch-serbischen Fluss als auch die Finanzkontrollen in beiden Ländern sind unter den Bedingungen institutionell verhinderter Kommunikationen korrumpierbar, wodurch die so definitiv gesetzte Grenze dennoch durchlässig wird – für sich Liebende, für Trödler und Schieber. Ein – vielleicht als selbstverständlich vorausgesetzter – nicht weiter ausgebauter, aber angedeuteter Faktor der Subversion ist auch die familiäre Zugehörigkeit der Menschen von Hüben und Drüben. Zwar geht sie mit der Zeit ein, aber das kollektive Gedächtnis an die gemeinsam gefeierten Hochzeiten und Jahrmärkte bleibt als kleine Glut unter der bedrückenden Unwegsamkeit der Grenzregion.

Die Felsen – ein Chronotopos der Selbst-Konstruktion

Keine besonders aufregende Landschaft dient als Kulisse einer mythopoetischen Narration in Maria Lalevas Roman „Leben in den Felsen“. Oberflächlich gesehen, ist das eine Aussteiger-Idylle mit harten Kanten, eine Komposition wie Kontrapunkt zu den oben kommentierten zwei Beispielen. Bemerkenswert ist, dass dieses Buch das mit

Abstand meist verkaufte der letzten Jahrzehnte wurde, nach Angaben der größten bulgarischen Buchhandlungskette Helikon. Bemerkenswert auch, dass es das Debüt einer bislang als Dichterin und Drehbuchautorin bekannten jungen Frau ist, die nach eigenen Angaben keine Anstalten getroffen habe, zur Starautorin zu werden. In diesen kurzen Artikel musste auch der Roman aufgenommen werden, weil er in seinem andersartigen Genre die dritte Grenzüberschreitung darstellt, die m. E. die uns zeitgenössische Interpretation von ‚Grenze‘ illustrieren kann. Es mutet paradoxal an, aber es ist gerecht, das Genre als *fantasy* zu bezeichnen. Denn nicht nur die narrative Struktur des Textes, auch die ideellen Botschaften der Fiktion sind in einer Harmonisierung von traditionell absoluten Gegensätzen begründet.

Die generelle Ideenaporie besteht in der Entgrenzung des Grenze-Begriffs. Das Buch verlässt die gewohnte semantische Valenz von geopolitischen, soziologischen, ökonomischen Differenzierungen von Menschen und Objekten. Die Grenzziehungen gehen in andere Richtungen – zum einen, in die Tiefe der menschlichen Psyche, wo sich die Selbst-Bewusstwerdung mit einer Dekonstruktion der Persönlichkeit beschäftigt; zum anderen, in die Transzendenz, in das kosmogonische Ganze des Universums, wo das Selbstempfinden der Menschen aufgehoben wird in die Wahrnehmung des Großen Ganzen der Welt.

Gewiss ist das auch eine Utopie, aber eine (post-)moderne, die erst durch das Sich-Ausgrenzen von der banalen Alltäglichkeit des Pragmatischen ermöglicht wird. Der Türke Demir, der alkoholisierte Schauspieler Mikhail, die gottlose armenische Luise und die alte Magierin und Hellseherin Nastassia aus Mazedonien – sie alle haben sich aus der Gesellschaft herausgenommen, sind ‚in die Felsen‘ gegangen, um in der milden Stille dieser von Gott geschaffenen Einsiedelei ihre freundschaftliche Familie zu gründen: fern von Normen und Zwängen, aber in sich uneinig, angespannt und suchend. Die Ankunft der jungen, dem Tod geweihten Marina mit ihrem kleinen Sohn Pavel erbringt den dramaturgisch notwendigen Impuls für den Beginn der Geschichte, aber auch hier ist die äußere Handlung nicht

die ausschlaggebende Charakteristik der Narration. Auch hier ist die Abwicklung eines Geschehens nur loser Rahmen für die eigentlich tragfähige Ebene des Romans – das innere Wesen des Menschen und die internen Spannungen, die aufzuarbeiten sind.

Im Roman geht es um den Weg zu unseren Grenzen. Wenn du da bist und etwas tun musst. Meine Botschaft an die Leser ist: Wir sind unsere eigenständig getroffene Wahl, kein anderer hat weder Schuld noch Verdienst an unserem Scheitern und unseren Siegen außer wir selbst (Laleva, 2019)³.

„Leben in den Felsen“ [...] ist ein Roman über die Beziehung des Menschen zum Tod, zur Familie, zu den Freundschaften, den Verlusten, den Entschlüssen. Über den riesigen Unterschied zwischen Glauben und Religion. Über die Illusionen, die ängstliche Flucht vor Veränderungen, über das Festhalten am Verflissenen, über unsere Trennungen und Verletzungen. Über allerliebste Dinge, die jedem von uns unterwegs passieren und unsere Tage schön beleuchten oder in schwarze Besorgnis tauchen. (Laleva, 2018)⁴

Das felsige Exterieur schafft die Bedingung für die sachte Einführung auch weiterer Differenzen: Sozopol ist ein real existierendes *locus* in Bulgarien und beliebter Urlaubsort an der Schwarzmeerküste, in der Fiktion ist es aber als *topos* interessant – ein Labor, in dem die Zusammenführung von grundsätzlich Unvereinbarem versucht wird. Nach mancher Legende bergen die reell bestehenden Felsen (Ausläufer des Balkan-Gebirges) in ihren verwinkelten Gängen Tempel und Kultstätten, sie sind erweitert auch durch sagemumwobene Tunnel, die zur „unteren Erde“ überleiten, zu ihrer eigenen Sonne und anderen, mit unsichtbaren Kräften und wundervollen Fähigkeiten begabten Menschen. Die Welt der Felsen erscheint somit nur die eine Seite des fiktiven Universums, deren andere in der Tiefenstruktur liegt und

³ Tsvetkova (2019): Цвемкова, А. Хитовама писателка Мария Лалева: Свиленград ме зарегу положително. *Старият мост*, 15.05.2019, <https://stmmost.info/obshchestvo/5773-hitovata-pisatelka-mariya-laleva-svilengrad-izlachva-silno-energiino-pole.html>

⁴ Laleva (24.09.2018): Лалева, М. *Тежестта на живота е лична мярка*. <https://dolar.bg/2018/09/24/мария-лалева-тежестта-на-живота-е-лична/>

aufzufinden ist. Und dieses Universums ist in einer allgegenwärtigen, göttlichen Liebe aufgehoben.

Dieser Roman hebt sich ab vom Gros der belletristischen Darstellungen der Grenze-Problematik. Die wichtigste Differenz besteht in der (gelegentlich fast zwanghaften) Harmonisierung von aporetisch sich gegenüberstehenden Kategorien der gewohnten Weltbilder. Aber auch: von einer frivolen, ausgesprochen alternativen Auffassung von Familialität und Ehe. Und hier erscheint eine Grenze, die aus dem Freiheitsimpetus des *fantasy* erwächst: die *a priori* gegebene Konkurrenz von Blut und Geist. Angesichts des vorgegebenen Umfangs sei hier der Kommentar zum Roman durch eine viel knappere Selbstinterpretation der Autorin ersetzt:

Immer grausamer wird dieser Konflikt, denn die Welt verändert sich innerhalb von Tagen, und alte, stagnierte und ganz dem Ego, der Materie und dem Geistlosen untergeordnete Modelle zerfallen, um unwiederbringlich zu verschwinden. Die Banden des Blutes können auch herrlich sein, wenn die durch sie verbundenen Menschen auf einer Welle liegen, in einem Rhythmus vibrieren. Aber immer mehr beginnen die Menschen, sich nach einem anderen Prinzip zu gruppieren und das ist die Frage [...]: „Wachse ich auf in dieser Beziehung?“ Es ist kein Zerfall der Familie, es ist ein Zerfall der Demagogie und der Einschränkung des Sich-Befreiens von alten Modellen, Vorurteilen und Lügen. Und Gott sei Dank!⁵

Zusammenfassung

Der Überblick von nur drei Titeln dürfte keine Verallgemeinerungen erlauben.⁶ Das Anliegen der angebotenen Kommentare ist vielmehr, die „Grenzsoziologie als Beobachtung zweiter Ordnung“ (Vobruba, 2006, 215) in ihrer belletristischen Anwendung zu veranschaulichen und unsere diesbezüglichen Beobachtungen mitzuteilen:

⁵ Kyutchukova (12.04.2021): Ключукова, И. Мария Лалева („Живот в скалите“): Само във физическия свят живеем в илюзия за отделност. <https://licata.bg/kniga-na-sedmicata/ maria-laleva-jivot-v-skalite-samo-vav-fizicheskiq-svqt-jiveem-v-iliuziq-za-otdelnost/>

⁶ Einen faktologisch fundierten Abriss, der auch das Grenz-Problem behandelt, bietet Aretov (1999–2022).

Die Frage nach der ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit scheint in den Texten dieses Jahrhunderts nicht zentral zu stehen.

Mit Vorliebe betrachtet werden Grenzregionen gerade zu den südlichen und südwestlichen Nachbarländern. Es ist eine lokale Besonderheit des kollektiven Gedächtnisses, dass ein Großteil der Bevölkerung in Bulgarien Nachkommen der Tausenden von Flüchtlingen aus den enteigneten Territorien um Thessaloniki und Edirne sind.

Historiografische Exkurse fehlen in diesen Narrativen. Die hier kommentierten Autor:innen schreiben in ihren Zweitsprachen, aber sie schreiben über ihr Herkunftsland; sie wenden sich an Bulgarien-Kundige.

Dennoch fügen sie die heimischen Topoi in den globalen Kontext ein, die lokale Färbung der Narrative verleiht abstrakten kulturwissenschaftlichen Begriffen Lebendigkeit und Empathie.

Fiktion und Wissenschaft erscheinen somit in einer produktiven Kooperation, die unumgänglich ist für die nachhaltige Pflege humanistischer Werte und geschichtsbewussten Gruppengedächtnisses.

Literatur

Aretov (1999–2022): Аретов, Н. Българската емигрантска литература: поглед от дома. *Словото*. <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=38&WorkID=16629&Level=1>

Kassabova (2017): Касабова, К. *Граница*. Пловдив: Жанет 45.

Koštalová, D. (2003). Grenze. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. von A. Wierlacher und A. Bogner. Stuttgart – Weimar: Metzler, 238-244.

Laleva (2022): Лалева, М. *Живот в скалите*. София: Книгоманя ООД.

Penkov (2011): Пенков, М. *На изток от Запада*. София: Сиела.

Plumpe, G. (1995). *Epochen moderner Literatur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Vobruba, G. (2006). Grenzsoziologie als Beobachtung zweiter Ordnung. Eigmüller, M., Vobruba, G. (Hrsg.) *Grenzsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 215-226.

Wasmer, L. (2014). „Grenzerfahrung“ – *Ein Blick hinter die Kulissen*. <https://uni.de/redaktion/grenzerfahrung>

Wierlacher, A. / Bogner, A. (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart – Weimar: Metzler.

LA ASIMILACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA COMUNIDAD MUDÉJAR DE MURCIA

Yuliya Miteva

Universidad de Veliko Tarnovo “Santos Cirilo y Metodio”

Resumen. Podríamos definir a los mudéjares como los últimos andalusíes. Estas comunidades se negaron a emigrar a tierra del Islam después de la Reconquista y permanecieron en los distintos reinos de Castilla y Aragón, asumiendo el estatuto de minoría sometida a las autoridades cristianas. Los mudéjares hablaban árabe y profesaban el Islam. Con el tiempo, sin embargo, algunas comunidades experimentaron un proceso de cambio de lengua, adoptando el romance que hablaban sus vecinos cristianos. En el presente artículo analizamos los factores que condicionaron el proceso de asimilación lingüística de la pequeña comunidad mudéjar de la ciudad de Murcia.

Palabras clave: historia social de la lengua, lenguas en contacto, cambio de lengua, asimilación lingüística, mudéjares, reino de Murcia

En los siglos bajomedievales los mudéjares del reino de Murcia experimentaron un proceso de cambio de lengua, adoptando el romance como medio de comunicación habitual. Este proceso de cambio, sin embargo, no supuso el abandono de su lengua comunitaria, el árabe andalusí. Los mudéjares del reino de Murcia optaron por el bilingüismo árabe-romance como estrategia de integración en una sociedad mayoritariamente cristiana y romanceparlante (Miteva,

2022)¹. Para la mayoría de los musulmanes que vivían en Murcia aprender la lengua romance que hablaban sus vecinos cristianos era una necesidad básica de supervivencia. El dominio del romance les permitía integrarse en la vida económica y laboral, defender sus derechos ante las autoridades cristianas, mejorar su estatus social, etc. Como veremos a continuación, los mudéjares estaban plenamente integrados en la sociedad murciana bajomedieval. El mantenimiento de su lengua comunitaria, el árabe andalusí, no les impidió adoptar el romance y alcanzar un nivel de aculturación suficiente para sobrevivir como grupo en el seno de una comunidad mayoritariamente cristiana y romanceparlante.

1. La demografía

Sin duda, la clave más importante en este proceso fue la demografía. A fines del siglo XIV en Murcia capital había nueve parroquias, una judería y una morería muy modesta. En 1407 en la Arrixaca, donde estaba ubicada la aljama mudéjar, vivían entre 50 y 100 familias, una cantidad insignificante en una ciudad de 10.000 habitantes o 2.000 familias cristianas. En el año 1481 el número de parroquias en Murcia había aumentado hasta once. En la morería vivían por entonces 32 familias y en la judería, 150. Desde la época de la conquista se había mantenido la misma tendencia: el progresivo aumento de la población cristiana y la disminución de la mudéjar. La inestabilidad demográfica y el constante flujo y reflujo de efectivos humanos a causa de la emigración favorecían el proceso de aculturación y la asimilación lingüística de las escasas familias mudéjares que permanecían en la morería de la capital.

¹ Hay, sin embargo, autores que niegan su asimilación lingüística. “Las comunidades mudéjares –dice Jiménez Alcázar (2012, pp. 71-72)– en su conjunto no aprendieron castellano por una sencilla razón: no hubo contacto deseado”. Las lenguas, además de su indiscutible componente identitario, son sobre todo instrumentos útiles de comunicación. Puede ser que el contacto de los mudéjares con los cristianos no fuera deseado, como afirma Jiménez Alcázar, pero fue inevitable.

2. La convivencia en la aljama y la promiscuidad interconfesional

En 1266 Alfonso X había ordenado la separación física entre las tres comunidades religiosas que vivían en la capital del reino de Murcia. Medio siglo después, en 1305, Fernando IV volvió a prohibir que “ningun christiano nin judio non pueda auer casas en la morería” (CODOM V, 1980, pp. 48-50). Sin embargo, era difícil mantener la segregación. Desde el siglo XIV la morería urbana había quedado reducida a un islote entre las parroquias de San Andrés y de San Antolín (Navarro Palazón y Jiménez Castillo, 2009, p. 732). Además, las únicas vías de acceso a la villa pasaban por estas dos collaciones que los mudéjares estaban obligados a cruzar diariamente (Robles Fernández y Navarro Santa-Cruz, 1995b, pp. 757-758). Era prácticamente imposible evitar los contactos entre las dos comunidades. Menjot (2008, p. 550) ha encontrado muchos indicios en las fuentes que muestran que no existía separación física entre mudéjares y cristianos. Al contrario, los contactos entre las dos comunidades fueron una realidad cotidiana. Las repeticiones por parte del concejo de la prohibición de cohabitar no impidieron que muchos cristianos adquirieran casas en la morería. Hasta 1415 los alfareros cristianos estaban obligados a trabajar en la Arrixaca, donde estaba el único horno alfarero de la ciudad. En 1433 el concejo tuvo que prohibir a las cristianas cocer su pan en los hornos de la morería. Fueron constantes también las prohibiciones a los carniceros moros de vender carne a los cristianos y a estos de sacrificar sus bestias en la carnicería de los moros. En el año 1407 el concejo permitió a los mudéjares cerrar la morería, lo que significa que hasta ese momento no estaban aislados físicamente (Martínez Carrillo, 1980, p. 62).

3. La integración laboral

Las referencias al trabajo en común de mudéjares y cristianos son muy antiguas en el reino de Murcia. En el año 1266 Alfonso X ordenó a los partidores “que departades estos heredamientos entre los christianos et los moros, assi como sobredicho es, con aquellos

moros que el rey de Murcia et el aliamas de los moros pusieren que lo fagan conuusco” (CODOM I, 2008, p. 151). En 1272 se dictaron las disposiciones que regulaban el reparto de aguas y el mantenimiento de los azarbes, que era corresponsabilidad de los vecinos cristianos y moros de Murcia: “Otrosy, les otorgamos que las aguas de las açequias sean partidas entre los christianos e los moros por derecho, segund que cada vn de uieren auer su parte” (CODOM I, 2008, pp. 254-255).

Los moros de la Arrixaca ejercían una amplia variedad de profesiones. La diversidad laboral favorecía su integración en la vida económica de la ciudad y, por tanto, su aculturación y su asimilación lingüística. La mayoría de ellos desempeñaban actividades modestas y con escasas posibilidades de enriquecimiento (Torres Fontes, 1961, p. 66; Martínez Carrillo, 1980, p. 60). Menjot (2008, pp. 541-542) ha encontrado en las fuentes concejiles referencias a moros talabarteros, armeros, cuchilleros, zapateros, guarnicioneros, curtidores, carreteros, mozos de cuerda. Muchos trabajaban en el comercio ambulante en el interior del reino, transportando con sus bestias de carga todo tipo de mercancías.

La mayoría de los mudéjares murcianos estaban ocupados en los sectores de la metalurgia y de la alfarería. Dentro del sector metalúrgico, los mudéjares se dedicaban a los oficios más modestos de la herrería y la calderería. Sin embargo, algunas familias de la Arrixaca lograron amasar cuantiosas fortunas, dedicándose a diversas ramas de la herrería. Es el caso de los Alfajar, los Alfallini, los Cheleni, los Mambrón, los Mexía y los Temblús, estudiados por Martínez Carrillo (1996, pp. 71-79). Según esta autora, desde el siglo XIII hasta la segunda mitad del XV, la actividad de los herreros mudéjares fue imprescindible para el concejo murciano. Este monopolio permitió a varias familias alcanzar un nivel socio-económico superior al resto de sus correligionarios y acceder a los puestos directivos de la aljama. Estas familias ocupaban los cargos de *alcaldes* y *alcaldes* de la Arrixaca durante los siglos XIV y XV, en connivencia con las autoridades concejiles. Dentro de la morería los maestros herreros se convirtieron en una auténtica oligarquía (Martínez Carrillo, 1996, pp. 80-81). Por ejemplo,

en los años 30–40 del siglo XV el herrero Abdallá Alfajar trabajaba para el concejo en la reconstrucción de las puertas de la muralla y en varios edificios municipales. Sus hijos, Galip y Abraham, heredaron su oficio y las buenas relaciones con el concejo. Abraham fue un conocido “maestro de hacer lombardas” (Martínez Carrillo, 1996, pp. 71-72). Mahomad Cheleni, por su parte, fue un reputado herrero y cerrajero en los años 30 del siglo XV. El concejo le encomendó el cuidado y el mantenimiento del reloj municipal, instalado en Santa María en 1449. Varios miembros de la familia Cheleni se encargaron del mantenimiento del reloj en la segunda mitad del siglo XV: Mahomadico Cheleni y sus hijos Alí y Çad Cheleni (Martínez Carrillo, 1996, pp. 73-75). Buen ejemplo del reconocimiento que se ganaron los herreros mudéjares fue su admisión en la cofradía de San Eloy en 1489, en igualdad de condiciones que sus integrantes cristianos y judíos (Torres Fontes, 1986, p. 63; Molina Molina y Veas Arteseros, 1992, p. 102).

La alfarería fue otro de los sectores de ocupación preferente de los mudéjares (Martínez Carrillo, 1980, p. 43). Los murcianos habían alcanzado altos niveles de especialización en esta actividad durante el período islámico. Después de la conquista cristiana muchos profesionales del sector emigraron. A lo largo del siglo XIV la situación de los alfareros mudéjares empeoró, lo que repercutió directamente en una producción de escasa calidad y enfocada al abastecimiento del mercado local. La primera noticia de un alfar mudéjar se remonta a 1384. Este año en la capital se estableció el maestro tinajero Mahomad Galip y, ante la insuficiente producción de vajilla en la ciudad, el concejo accedió a construirle una vivienda, un taller y un horno en la morería (Robles Fernández y Navarro Santa Cruz, 1995a, p. 446). Los alfareros cristianos usaban las mismas instalaciones que los mudéjares. El trabajo comunitario fue habitual en este gremio, como pone en evidencia una fuente del año 1430: “en esta dicha çibdat está fecha una cantarería, asy de tinajas para tener vino como de cantaros e de otras obras de varro, la qual está dentro en la morería de los moros desta dicha çibdat, en la qual labran cristianos e moros” (Robles Fernández y Navarro Santa Cruz, 1995a, p. 447).

4. La presión aculturadora y la actitud de las élites

Las minorías religiosas constituían micro-sociedades, más o menos jerarquizadas y complejas, incrustadas en la sociedad mayoritaria (Menjot, 2008, p. 536). La aljama mudéjar de Murcia tenía sus propias autoridades: un consejo de ancianos, los viejos de la aljama, y dos magistrados que, en la segunda mitad del siglo XIV, eran el *qadi* ‘alcalde’, con funciones judiciales de carácter interno, y el *caid* ‘alcaide’, con tareas ejecutivas delegadas por el alguacil mayor del concejo (Molina Molina, 1996, p. 69). Eran los representantes de la aljama ante las autoridades cristianas. El alcalde estaba autorizado para impartir justicia de acuerdo con la ley islámica, lo que exigía cierto grado de formación lingüística y jurídica en árabe, aunque ignoramos por completo el nivel de estudios que pudieran tener los alcaldes mudéjares murcianos.

En teoría, los mudéjares tenían autonomía interna. En el año 1305, Fernando IV ordenó “que los sus oficiales sean de los moros sus vezinos et de los de su aljama et que los ponga el aljama, aquellos que entendieren que sean mas a mio seruicio et a pro et guarda dellos, et otrosy, que el aljama los pueda remouer et poner otros en su lugar” (CODOM V, 1980, pp. 48-50; Echevarría Arsuaga, 2003, p. 147). Sin embargo, no sabemos si la libertad de elección de sus propios oficiales tuvo aplicación en la aljama de la Arrixaca y durante cuánto tiempo. Consta que, al menos desde finales del siglo XIV, fueron los magistrados urbanos quienes nombraban personalmente al alcaide. Mahomad Borrás, por ejemplo, fue elegido para este cargo en 1396 no por la aljama, sino por los jurados y alcaldes de la ciudad.

La intromisión del concejo urbano en los asuntos internos de la comunidad mudéjar iba a causar momentos de tensión dentro del grupo. Martínez Carrillo (1980, p. 65; 1996, pp. 66-70) y Menjot (2008, p. 553) analizan un conflicto que surgió en el año 1410 entre la aljama y la familia del alcaide. El enfrentamiento culminó cuando el alcaide y sus hijos insultaron en la mezquita, a la hora de la oración, a los jurados y al alcalde Hamet Caher, llamándolos “hijos de puta, bastardos y barbas de chivo”, en su castizo romance. Mahomad Borrás, más

conocido como Maestre Mahomad, era un reconocido herrero, que en el año 1407 figuraba entre los artesanos exentos de pagar impuestos. En 1412, como consecuencia de sus desavenencias con la aljama, solicitó del concejo un permiso para cerrar la puerta de su tienda que daba a la morería, y abrir otra del lado cristiano de la villa. Cerrar el acceso a su casa desde la morería fue un acto simbólico que implicaba romper con su comunidad de origen y con sus correligionarios. A partir de esta fecha su nombre desaparece de las fuentes y es probable que optara por la conversión al cristianismo (Martínez Carrillo, 1980, pp. 41-42; 1996, pp. 65-69).

Muy pronto se impuso la necesidad de usar el castellano como instrumento de comunicación escrita, tanto con las autoridades cristianas como dentro de la propia aljama. Torres Fontes (1961, p. 67) dio a conocer un curioso documento del Archivo Municipal de Murcia, que consiste en una carta de donación del 30 de agosto de 1279, firmada por Muhammad Abd Allah ibn Hud, “rey de los moros del Arrixaca de Murcia”. En ella, el rey moro hace algunas concesiones de tierra a su escudero Pedro Sánchez. El documento fue redactado en romance por Esteban de Luçan, “escribano del dicho rey”: “Sepan quantos esta carta vieren como yo, don Abuabdille Aben Hut, rey de los moros del Arrixaca de Murcia, otorgo que do a vos Pedro Sánchez, mio escudero [...]” (Torres Fontes, 1961, p. 67).

Estamos en plena época de repartimientos y de cambios de propiedad. Es posible que, para agilizar los trámites burocráticos, Alfonso X nombrara un escribano cristiano al servicio del rey moro, que se encargaría de redactar todas las cartas de donación directamente en castellano, evitando, de este modo, la necesidad de traducirlas del árabe. Estamos ante un ejemplo temprano de la introducción del castellano en el seno de la comunidad mudéjar murciana. Con los años, el romance irá conquistando espacios cada vez más amplios, sustituyendo y reemplazando la lengua árabe, tanto en la esfera pública como en la privada.

El castellano era una herramienta muy útil en defensa de los derechos de la comunidad. En el año 1410 los representantes de la

aljama, el alcaide maestro Mahomad, el alcalde Hamet Abentaher, y los jurados Çale Abixcardi e Yuçaf el Calderero, comparecieron ante el escribano Pedro Royz Delgadiello para protestar contra la actuación de los jurados del concejo urbano (Veas Arteseros, 1992, p. 116). No consta que haya intervenido o que se necesitara la intervención de ningún intérprete. Las autoridades de la aljama se presentaron en persona ante el concejo, exigieron del escribano un testimonio escrito de su queja e incluso amenazaron con elevar su protesta ante el rey, si no se les restituía su derecho.

La aljama podía, a través de sus procuradores, dirigirse directamente al Consejo Real, como consta que hicieron sus notables en 1411, cuando denunciaron la apropiación por parte de un tal Pascual Ferrandez de un solar ubicado en la morería. A raíz de esta queja Juan II envió una carta a las autoridades urbanas, instándoles que respetaran e hicieran respetar los derechos y privilegios que tenían los mudéjares de la capital, entre ellos, la prohibición de que los cristianos y judíos tuvieran casas en la morería: “Sepades que el aljama de los moros de la moreria desa dicha çibdat, se me enbiaron querellar, etc.” (CODOM XV, 1993, pp. 312-313).

En la sesión concejil de 29 de noviembre de 1496 maestro Yusaf Alfajar, vecino de la Arrixaca, presentó al concejo “poder signado de escriuano publico”, otorgado por los alcaldes mayores de las aljamas de Castilla, Abrahen Xarafi y Abrahen Redomero, que le autorizaba a ejercer el cargo de “alcalde de las morerías deste regno de Murçia y Obispado de Cartagena” (Veas Arteseros, 1992, p. 125; Molina Molina y Veas Arteseros, 1992, p. 96; Echevarría Arsuaga, 2003, p. 148). La carta de poder estaba redactada en castellano. No sabemos si el maestro Yusaf Alfajar dominaba la lengua árabe, pero, sin duda, sabía romance. Hay que asumir que los mudéjares que aspiraban a ocupar cargos de representación dentro de la aljama tenían que manejar, por necesidad, el romance castellano.

Además, con el tiempo fue aumentando la presión aculturadora que ejercía el concejo urbano y que se evidencia, por ejemplo, en el intento de prohibir la llamada a la oración, un acto que atentaba

contra la libertad religiosa de los mudéjares. Según Torres Fontes (1961, p. 73), fue Alfonso X quien prohibió por primera vez a los mudéjares de Murcia cantar la oración de la mañana desde lo alto de los minaretes. Al parecer, esta fue una preocupación constante del concejo de Murcia. En el año 1481 los murcianos enviaron procuradores a la Corte con la petición de que se prohibiera la llamada a la oración: “veemos por espirencia grandes ynconvinientes e deservicio de Nuestro Redentor Ihesus Christo e de su Santa Fe, tanto que redundanda en menosprecio della, a causa que los moros cantan el Açala a bozes en las torres de sus mezquitas” (Molina Molina, 1996, pp. 68-69). La medida era más que una limitación de culto. Se prohibía una de las funciones públicas y simbólicas de la lengua árabe, la llamada a la oración. El concejo era plenamente consciente de la importancia que tenía este acto religioso para los musulmanes y entendía perfectamente que la prohibición podía causar su salida de la capital, razón por la cual los procuradores del concejo exigieron que la medida se extendiera a todo el reino, desde Játiva, en territorio valenciano.

5. La movilidad geográfica

Para entender el proceso de aculturación hay que tener en cuenta la gran movilidad de los mudéjares, tanto de los procedentes de las aljamas urbanas como de las rurales. La libertad de desplazamiento fue un derecho concedido a los musulmanes por Fernando IV en el año 1305: “[...] tengo por bien et mando que todo moro pueda yr et venir a Murcia quando se pagare con todo lo suyo saluamente pagando mio derecho” (CODOM V, 1980, pp. 48-50). Privados de la propiedad eminente de la tierra que cultivaban y sujetos a un régimen fiscal oneroso, los mudéjares podían cambiar de residencia con relativa frecuencia y facilidad, cada vez que se les ofrecía alguna posibilidad de mejora (Rodríguez Llopis, 1986, p. 45).

Torres Fontes (1993, pp. 371-377) ha estudiado la movilidad mudéjar en sus tres aspectos de emigración interior, emigración exterior e inmigración. No es necesario insistir en las importantes implicaciones lingüísticas y culturales que tienen los procesos migratorios.

Sin embargo, no es nada sencillo averiguar los efectos concretos que tuvieron en cada una de las comunidades mudéjares que se vieron implicadas en ellos. En algunos casos los desplazamientos pudieron favorecer la aculturación, la postergación del árabe y la adopción del romance. Este sería el proceso experimentado por los mudéjares de Ricote, Blanca, Abanilla, Alcantarilla, Cotillas y Ceutí que se establecieron en la capital a finales del siglo XIV (Torres Fontes, 1993, p. 372). Pero en otros casos pudo suceder lo contrario, es decir, la inmigración podía frenar el proceso de cambio de lengua y potenciar el mantenimiento del árabe, incluso en aquellas comunidades que se encontraban en vías de asimilación. Piénsese, por ejemplo, en la afluencia de mudéjares valencianos y granadinos al reino de Murcia, que fue una constante en los siglos XIV al XVI. A la hora de estudiar estos procesos de cambio hay que tener en cuenta varios factores. Habría que determinar el origen y el destino de los inmigrantes, establecer su número con respecto a la población autóctona, determinar si se trata de individuos, familias o comunidades enteras que se desplazan de un lugar a otro. Es muy importante también establecer la cronología de los flujos migratorios, determinar en qué momento y circunstancias se produce la emigración y detectar, si fuera posible, en qué fase del proceso de cambio de lengua se encontraban los autóctonos y los advenedizos. Habría que medir también la duración y la intensidad del contacto, determinar cuáles son las actitudes lingüísticas tanto de los inmigrantes como de la comunidad de acogida. Hay que reconocer, sin embargo, que muchas veces es imposible obtener esta información de las escasas fuentes medievales que manejamos.

La supervivencia de la aljama mudéjar de Murcia capital dependía en buena medida de la aceptación de inmigrantes. La comunidad se alimentaba constantemente de la llegada de mudéjares forasteros, provenientes tanto de otras localidades del reino de Murcia como del vecino Aragón. Es probable que el continuo goteo de mudéjares valencianos, oriolanos y granadinos mantuviera vivo el árabe en la capital en los siglos XIV y XV. Las comunidades mudéjares y, posteriormente, los moriscos de Valencia y de Granada, mantuvieron el árabe

andalusí como lengua de comunicación habitual hasta la época de la expulsión, lo que significa que los individuos o familias que salían de su seno para establecerse en Murcia, hablaban árabe (Barceló y Labarta, 2009, pp. 117-119; Abad Merino, 1999, pp. 11-14). Sin embargo, desde el momento en el que arribaban a la capital de Murcia estos musulmanes entraban en una espiral de aculturación que terminaba con el obligado dominio del romance.

Hasta mediados del siglo XV los flujos migratorios se dirigían desde la ciudad al campo. Muchos mudéjares dejaban la capital para establecerse en tierras de señorío. Es lógico suponer que, a estas alturas, ya estaban lo suficientemente aculturados como para actuar como agentes de cambio en las comunidades de acogida, aunque su poder de influencia debió ser limitado. Desde mediados del siglo XV, sin embargo, los flujos migratorios se invierten y ahora es la ciudad la que atrae a familias mudéjares provenientes de las zonas rurales, que se integran de este modo en unas comunidades urbanas en avanzado proceso de cambio cultural. “Será entonces –dice Molina Molina (1996, p. 81)– cuando la ciudad se convierta en centro de atracción poblacional, en donde la subsistencia pasará forzosamente por la integración en el engranaje social, económico y jurídico de la población cristiana”.

A lo largo de este estudio hemos considerado el impacto de una serie de factores socio-económicos en el proceso de asimilación lingüística de los mudéjares de la ciudad de Murcia. Hemos destacado la importancia del factor demográfico, de la convivencia y de la promiscuidad interconfesional en el contexto urbano. Hemos constatado la plena integración de los mudéjares en la vida económica del reino. Todos estos factores, así como la presión aculturadora que ejercían las autoridades cristianas y la gran movilidad geográfica de la comunidad mudéjar, favorecieron el cambio cultural y lingüístico. El factor decisivo en el proceso de aculturación de los mudéjares, sin embargo, fue su voluntad de integrarse en la sociedad murciana de la época. El dominio de la lengua romance fue el instrumento más importante para lograr esta integración con éxito.

Referencias

Abad Merino, M. (1999). La ejecución de la política lingüística de la Corona de Castilla durante el siglo XVI o “No hablar algaravía so pena de çien açotes”. *Estudios de sociolingüística: sincronía y diacronía*. Díez de Revenga Torres, P. y Jiménez Cano, J. M. (coords.), vol. 2, 9-34.

Barceló, C. y Labarta, A. (2009). *Archivos moriscos. Textos árabes de la minoría islámica valenciana 1401-1608*. Valencia: Universitat de Valencia.

CODOM I (2008). *Colección de documentos para la historia de Murcia, vol. I, Documentos de Alfonso X el Sabio*. Torres Fontes, J. (ed.). Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio.

CODOM V (1980). *Colección de documentos para la historia del Reino de Murcia, vol. V, Documentos de Fernando IV*. Torres Fontes, J. (ed.). Murcia: Academia Alfonso X el Sabio/ CSIC.

CODOM XV (1993). *Colección de documentos para la historia del Reino de Murcia, vol. XV, Documentos de la minoría de Juan II. La regencia de Don Fernando de Antequera*. Vilaplana Gisbert, M.V. (ed.). Murcia: Academia Alfonso X el Sabio/ CSIC.

Echevarría Arsuaga, A. (2003). De cadí a alcalde mayor: la élite judicial mudéjar en el siglo XV (I). *Al-Qantara. Revista de Estudios Árabes*, 24, (1), 139-168.

Jiménez Alcázar, J. F. (2012). *El Reino de Murcia (siglos XIII-XVII). Historia, Lengua e Identidad Cultural*. Murcia: Compobell.

Martínez Carrillo, M. Ll. (1980). *Revolución urbana y autoridad monárquica en Murcia durante la Baja Edad Media (1395-1420)*. Murcia: Universidad de Murcia/ Academia Alfonso X el Sabio.

Martínez Carrillo, M. Ll. (1996). Oligarquización profesional y decadencia mudéjar. Los herreros murcianos (ss. XIV y XV). *Sharq al-Andalus*, 13, 63-81.

Menjot, D. (2008). *Murcia: ciudad fronteriza en la Castilla bajomedieval*. Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio.

Miteva, Y. (2022). El dilema lingüístico de los mudéjares de Murcia. *Слово, човек и общество. Сборник в чест на доц. д-р Адриана Миткова*, en prensa.

Molina Molina, A. L. y Veas Arteseros, M. C. (1992). Situación de los mudéjares en el Reino de Murcia (siglos XIII-XV). *Áreas*, 14, 93-105.

Molina Molina, A. L. (1996). *La sociedad murciana en el tránsito de la Edad Media a la moderna*. Murcia: Universidad de Murcia/ Academia Alfonso X el Sabio.

Navarro Palazón, J. y Jiménez Castillo, P. (2009). El poblamiento andalusí tras la conquista castellana. *Alfonso X el Sabio [exposición] Sala San Esteban, Murcia, 27 octubre 2009 – 31 enero 2010*. López de Guereño Sanz, M. T. y Bango Torviso, I. (coords.). Murcia: Comunidad Autónoma Región de Murcia/ Ayuntamiento de Murcia/ Caja de Ahorros del Mediterráneo, 726-739.

Robles Fernández, A. y Navarro Santa-Cruz, E. (1995a). El oficio alfarero en Murcia: talleres y hornos mudéjares. *VI Simposio Internacional de Mudejarismo*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses/ Centro de Estudios Mudéjares, 445-454.

Robles Fernández, A. y Navarro Santa-Cruz, E. (1995b). Urbanismo de la morería murciana: del arrabal de la Arrixaca a la morería. *VI Simposio Internacional de Mudejarismo*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses/ Centro de Estudios Mudéjares, 753-766.

Rodríguez Llopis, M. (1986). Población y fiscalidad en las comunidades mudéjares del Reino de Murcia (siglo XV). *III Simposio Internacional de Mudejarismo*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses, 39-53.

Torres Fontes, J. (1961). Los mudéjares murcianos en el siglo XIII. *Murgetana*, 17, 57-89.

Torres Fontes, J. (1986). Los mudéjares murcianos en la Edad Media. *III Simposio Internacional de Mudejarismo*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses, 55-66.

Torres Fontes, J. (1993). Los mudéjares murcianos: economía y sociedad. *IV Simposio Internacional de Mudejarismo. Economía*. Teruel: Instituto de Estudios Turolenses/ Centro de Estudios Mudéjares, 365-393.

Veas Arteseros, M. C. (1992). *Mudéjares murcianos. Un modelo de crisis social (ss. XIII-XV)*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.

ДЯЛ ТРЕТИ
ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

ЧУЖД ЕЗИК ЧРЕЗ ЛИТЕРАТУРА, ИЛИ СИНЕРГИЯТА НА ПОЗНАНИЕТО И НАСЛАДАТА В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Светлана Димитрова-Гюзелева

Нов български университет

Резюме. Наред с останалите образци за автентична употреба на езика, художествените текстове отдавна имат своето признато и заслужено място сред учебните материали, използвани за целите на чуждоезиковото обучение. Откърсите от словесното изкуство на чуждия език са богат източник не само на автентичен материал, служещ за подобряване на езиковата компетентност на обучаваните, но са и средство за интелектуалното им обогатяване и за опознаване на културата на носителите на езика, за развиване на межкултурна компетентност и умения за междуетникова медиация. Наред с това, благодарение на тематичното си и жанрово разнообразие, както и на естетическата наслада, която носят, художествените текстове са мощно средство за мотивация на обучаваните в учебния процес, който събужда любопитството им и поражда интерес за всеотранно развиване на комуникативната им компетентност на чуждия език, докато „общуват“ с текста. Настоящата публикация обръща поглед и към самите обучавани, като представя резултатите от малко по мащаб квазиекспериментално изследване за

ползите от използването на литературата за целите на езиковото обучение.

Ключови думи: чужд език чрез литература, квазиекспериментално изследване

Използването на литература за целите на езиковото обучение – теоретични основи

Наред с останалите образци за автентична употреба на езика, художествените текстове отдавна имат своето признато и заслужено място сред учебните материали, използвани за целите на чуждоезиковото обучение. Разбира се, понякога ролята им за усвояването на езика е била оспорвана поради погрешно разбиране за целите на интегрирането им в учебния процес и предизвикателствата, свързани с преподаването на литература на чуждия език (Уидоусън, 1983; Брумфит и Картър, 1986; Сейдж, 1987; Малей, 1989; Даф и Малей, 1990; Макрей, 1991; Гилрой и Паркинсън, 1997; Савигоу, 2004; Савова, 2015), но ако съумеем да ангажираме вниманието на обучаваните и да ги потопим в текста така, че да забравят за езиковата бариера, ползите, които можем да извлечем от дотсега им с оригиналната чуждоезикова реч и задочния диалог с автора на текста, са неизмерими (О'Конел 2009, 2014). Откъсите от словесното изкуство на чуждия език са богат източник не само на автентичен материал, служещ за подобряване на езиковата компетентност на обучаваните (било то чрез съзнателно и целенасочено анализиране на текста – вж. Картър и Лонг, 1991, или при несъзнателно усвояване на различни езикови структури в контекст на употреба – вж. Хил, 1986, с. 8-9 и Крашен, 1989), но са и средство за интелектуално обогатяване на читателите (Неймън, 2002) и за опознаване на културата на носителите на езика (Коли и Слейтър, 1987, с. 3-6; Крамш, 1998; Пластина, 2000; Рийз, 2002) – процес, който несъмнено допринася и за осъзнаването на собствената културна идентичност (Маккей, 1982; Кълън и Сато, 2000; Савигоу, 2004), за развиване

на межкултурна комуникативна компетентност и умения за междуетникова медиация¹ (Байръм, Никълс и Стивънс, 2001; Мърей и Торн, 2004; Лазар и екип, 2007; Буко и екип, 2016). Наред с това, благодарение на тематичното си и жанрово разнообразие и отворения си интерпретативен характер (Гудмън, 1970²), както и на тясната връзка с останалите проявления на изкуството (изобразително, музикално, театрално, танцово и т.н. – вж. Принс, 2008; Белчева, 2014) и естетическата наслада, която носят (Маккей, 1982), художествените текстове са мощно средство за мотивация на обучаваните в учебния процес, който събужда любопитството им, поражда читателски интерес и ги води към личностно израстване (Гуълман, 1995; Савидоу, 2004) и всеотранно развиване на комуникативната им компетентност на чуждия език, докато общуват с текста (Блок, 1997; Хол, 2005, с. 48; Ферадас, 2009, с. 27; Харизанова, 2020). Всичко това е напълно възможно, ако към литературния текст се подходи по-интерактивно, т.е. обучаваните не само изучават текста, за да направят няколко езикови задачи, свързани с неговото съдържание, но и се опитват да го тълкуват, да достигнат до посланието на неговия автор и критично да осмислят изразените становища, да споделят собствено виждане по темата или личен опит от подобно преживяване, а нерядко текстът се превръща и в творчески стимул (Закер, 2016), в трамплин към създаване на собствен текст на чуждия език. Факт е, че учебните материали, заложили в учебниците по чужд език, се цензурират и „санитизират“ (Грей, 2002), за да

¹ Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2018, с. 106-107).

² За Гудмън (1970) четенето е идиосинкратичен рецептивен психолингвистичен процес, при който четящият интерпретира заложените от автора в текста графични, синтактични и семантични ориентири, за да конструира неговия смисъл в тясна връзка със своя личен опит и налични знания по темата. Художественият текст най-пълно илюстрира този интерпретативен потенциал на текста и възможностите, които предоставя, за взаимодействие с всеки отделен читател. По думите на Ърнест Хемингуей (1932, *Death in the Afternoon*) достолепната книга е като айсберг, седем осми от които са скрити под вода и от читателя зависи какво и доколко ще успее да разбере от същността на творбата.

се избегнат потенциално деликатни и чувствителни теми, като съвременна политика и военни конфликти, социално-икономически, религиозни и расово-етнически различия, насилие и престъпност, наркомании и зависимости, любов и полови взаимоотношения и т.н. Но също така е факт, че именно тези общочовешки житейски теми са сред онези, които най-много вълнуват обучаваните, които искат да могат да ги обсъждат на чуждия език с лекота и увереност, както правят това на родния си език (Коли и Слейтър, 1987, с. 2); безличните и скучни теми за разговор от учебниците по чужд език ги оставят безразлични към случващото се по време на часа, а невъзможността да се изразят така добре по въпросите, които представляват интерес за тях, ги кара да се чувстват неуверени в комуникативните ситуации от реалния живот и поражда недовлетворение и апатия към учебния процес като цяло (Меджиз, 2015). Затова, по отношение на съдържанието се тематично разнообразие и прилика с реалността, художествените текстове провокират интереса на обучаваните и ги ангажират по начин, който е непостижим за текстовете в учебниците, дори и те да са автентични по своя характер (Картър и Лонг, 1991, с. 3). Или както Шорт и Кандлин (1986, с. 91) заявяват, „ако изобщо си струва да се преподава литература ... то несъмнено това е заради отклика на обучавания, породен от художествения текст, който е много по-важен“.

Ето защо в концептуалната парадигма на повечето съвременни методи за езиково обучение художествените текстове имат утвърдено място сред използваните учебни материали, а литературата често е описвана като „мощен съюзник на езика“ в процеса на неговото усвояване (Брумфит и Картър, 1986, с. 1). Дори при изучаването на родния език художествената литература (вкл. и народното творчество – приказки, легенди, песни, както и „съвременната класика“) играе важна роля в усъвършенстването на езиковата и комуникативната компетентност на обучаваните (в това число критично

мислене, умения за изразяване на мнение и убедителна аргументация, компетенции за междуезиково и междукултурно посредничество, „умения за живот“), както и в когнитивното и емоционалното им израстване като цяло (вж. Чичикова, 2001; Дамянова, 2007; Димчев, 2011a/b³ и др.). Това е така, защото съдържанието на литературните творби, „макар понякога и фантастично, е всъщност тясно свързано с реалния живот на хората по света, а и защото обикновено е не само много интересно, но и силно въздействащо върху сформиращата се личност на детето“ (Харизанова, 2020).

Всъщност в обяснението на Стивън Крашен (1998, с. 131-142) за това как се развиват умения за четене, придържайки се към принципите на Естествения подход към изучаването на езика, можем да открием теоретичната обосновка за използването на автентични текстове (в това число и художествени) в процеса на преподаване. Според тълкуването на Крашен за ефективното учебно съдържание⁴, което да позволява развитие на комуникативните умения на обучаваните (*The Input Hypothesis*), учебните материали в упражненията за четене трябва да са автентични, но нивото им да е съобразено с нивото на владеене на езика от обучаваните, така че да предоставят достатъчно контекстуални опори за разбирането на новите непознати лексикално-семантични и граматични структури (нак там, с. 32-37). С други думи, нивото на учебния текст трябва да е **i + 1**, където **i** е текущото ниво на владеене на езика цел от обучаваните, а текстът е с една единица по-сложен, за да предостави нова информация и поле за

³ Димчев (2011b) е сред основните радетели за приложението на т.нар. „лингво-културологичен подход“ в обучението по български език (като специфично измерение на съвременния компетентностен подход в усвояването на езика), който залага на знанията по литература (наред с останалите източници на информация за културата на носителите на езика), за да бъде усвоен адекватно езикът като средство за общуване. Или, както казва Волтер, четейки автори, които пишат добре, се научаваш да говориш добре.

⁴ За да опише многообразието от учебни стимули, когато обучаваният е потопен в езика, Крашен (1998, с. 32-37) използва термина „входяща информация“ (*input*) в процеса на езикоусвояване.

обогаляване на езиковите знания и развитие на умения на обучаваните⁵. Ако това условие е изпълнено, обучаваните ще умеят да прочетат текста така, както четат на родния си език (*the natural reader*), като игнорират езиковия код, на който е написан текстът, и се съсредоточават върху смисъла му, а като резултат от това „попаляне“ в текста те ще усвоят и самия език подсъзнателно (нак там, с. 132-134). Освен чрез използване на адаптирани издания на художествените произведения (вж. Хедж, 1985), на чуждия език това е възможно да се случи, ако една от променливите, определящи трудността на текста – семантичният заряд, се манипулира и на обучаваните се даде текст на позната тема или текст, който те познават на родния си език, както е случаят с детските приказки (Илиева, 2010, с. 233), но подобен подход може успешно да се приложи и при възрастните обучавани (Гарнър, 1994; Грей, 2005). Крашен е и сред първите радетели за намеса от страна на учителя в процеса на четене в класната стая (*a philosophy of intervention*) и развиване на стратегии за четене, като тези за селективно (*scanning*) и глобално (*skimming*) четене, чрез които обучаваните да преодолеят стремежа си да четат в подробности текста още при първия му прочит, фокусирайки се твърде много върху езика, на който е написан и препъвайки се във всяка непозната дума (нак там, с. 138-142). Така автентичните текстове стават „достъпни“ за обучаваните и те изпитват удовлетворение от това, че са ги разбрали.

Тук е важно да уточним, че в контекста на чуждоезиковото обучение под „литература“ не трябва да се разбират само високохудожествени текстове, които принадлежат на литературния канон. Джон Макрей (1991) прави полезна за целта разлика между литературата с главно „Л“, към която отнася класическите литературни творби, и литературата с малко

⁵ Подобно разбиране за параметрите на учебния текст кореспондира с понятието за стимулираща учебна среда на Лев С. Виготски (1978), която да подпомага развитието на способностите на обучавания в т.нар. „зона на проксимално (най-близко) развитие“ – т.е. да се придвижва успешно напред стъпка по стъпка.

„Л“, в която се включват и приказки, басни и легенди (народно творчество), както и образци от по-новата съвременна литература, стихотворения и разкази, публикувани в популярните списания и ежедневници, дори и комикси, текстове на песни⁶ и гр. Литературните текстове, използвани в езиковото преподаване, могат да варират по своя род и жанр, като в пъстрия им калейдоскоп на нашето съвремие в тях могат да се впишат калиграмите и посланията от художествените графити (като тези на Банкси), скриптовете на игралните и анимационните филми или сюжетните композиции за компютърните игри и хипертекстовите интерактивни жанрове на електронната литература, блогите и влоговете. Това също означава, че и авторите на текстовете, които използваме в езиковата класна стая, не бива да се ограничават само до признатите класици на словесното изкуство на езика цел. Добре е в списъка да се включат и съвременни автори с различна културна идентичност и национално-етническа принадлежност, които често използват по-разбираем за обучаваните език (Бу, 2008) и към чиито теми и идеи те несъмнено ще могат много по-лесно да се почувстват съпричастни (Ферадас, 2009), а обучаваните – да се приканят да разкажат приказки, анекдоти, легенди и гр. От културното наследство на собствения си език на езика цел – защото всички обичаме да слушаме и да разказваме истории и да се смеем и забавляваме, не само децата (Морган и Ринволукри, 1984; Райт, 1995 и 2001; Хийтфилд, 2014; Цацова, 2022), а и в една реална комуникативна ситуация на межкултурно общуване ще е много по-вероятно да се наложи да разкажем за нашето собствено културно наследство, отколкото да демонстрираме задълбочени познания за културата на носителите на езика цел (Димитрова-Пюзелева, 2020).

Освен това редица изследвания върху езика на художествената литература показват, че не може да се говори за

⁶ Тук е уместно да припомним, че през 2016 година Нобеловата награда за литература е присъдена на американския музикант и певец Боб Дилън.

съществуването на специфичен „литературен език“ – т.е. езикът, на който са написани повечето литературни произведения, няма „елитарен“ характер и не се различава съществено от езика, който се използва / е бил използван в съответната епоха от обикновените хора в тяхното ежедневие, като единствената отлика е по-честата употреба на литературни фигури и стилистични тропи, като художествени сравнения, метафори, олицетворения, алегории, нетипични синтактични конструкции и фонетични модели и др., но пък тези литературни похвати могат да бъдат открити и са често използвани в текстови жанрове, които обикновено не се свързват с художествената литература, като например в пословиците и поговорките, популярните песни или детските приспивни напеви, политическите речи, заглавията на вестникарските статии или посланията на рекламните клипове (Лазар, 1993, с. 7; Савидоу, 2004).

Английски език чрез литература – поглед към обучаваните

През акад. 2020/2021 и 2021/2022 година беше предприето малко по мащаб казусно изследване за проучване на ползите от използването на художествени текстове в чуждоезиковото обучение на студенти филолози, владеещи английски език на ниво B2+ (и по-високо) по Общоевропейската референтна езикова рамка. В експеримента взеха участие общо 30 студенти (N = 30), посещаваха активно семинарите⁷ от курс ENGB018 „Английски език чрез литературни текстове“ в рамките на бакалавърска програма „Англицистика“ (с роговна и с дистанционна форма на обучение) на НБУ. За целите на експеримента

⁷ Критериите за подбор на участниците в изследването бяха изпълнение на всички изисквания за текущо оценяване в курса (устна презентация върху живота и творчеството на класически автор, писмена рецензия на произведение от класически автор по модел, устен изпит върху произведение от съвременен автор и два стандартни теста под формата на езикови задачи върху откъси от различни литературни произведения), както и присъствие на повече от 2/3 от семинарите.

бяха събрани и анализирани както количествени⁸, така и качествени данни, които да очертаят по-пълно и обективно ефекта от използването на чуждоезиковата литература върху процеса на овладяване на чуждия език.

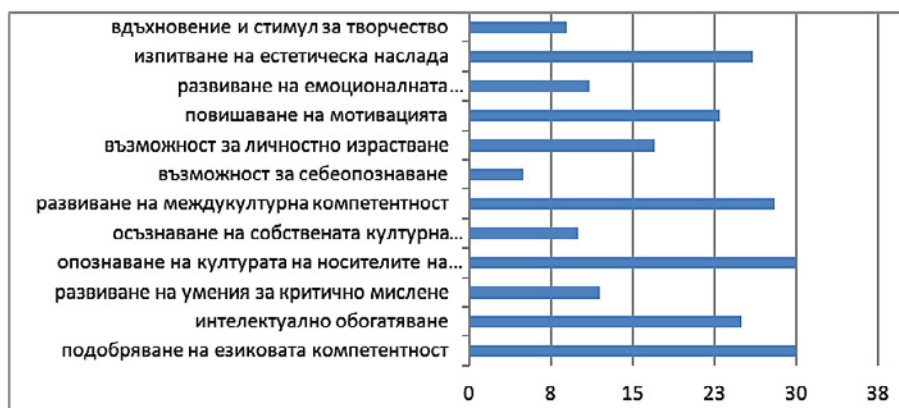
Количествените данни от квазиизследването потвърдиха убедително дългосрочните наблюдения на авторката, че работата на студентите с разнообразните по тематика автентични откъси от художествени произведения на чуждия език водят до цялостно подобряване на езиковата компетентност на обучаваните. Разликата от 0,65 в средния успех, показан от участниците в изследването на входящия стандартен езиков тест (при среден успех на групата 4,72) и съизмеримия по формат финален писмен тест (5,37), е статистически значима (при $p < 0,05$). Този благоприятстващ ефект е видим и по отношение на комуникативните умения, демонстрирани от студентите при изпълнението на задачите за текущо оценяване в курса, които са пряко свързани с работата им по конкретни художествени произведения и автори – респективно устна презентация върху живота и творчеството на класически автор (среден успех – 5,70), писмена рецензия на произведение от класически автор по предоставен модел (среден успех – 5,22) и устен изпит върху произведение от съвременен автор (среден успех – 5,75). Прави впечатление и превесът в развитието на уменията за устно общуване при представянето на студентите, може би поради фокуса върху свободата на изказа, качеството на аргументите и реторичната организация на изложението при тези форми на оценяване, както и върху пълноценното участие в спонтанната дискусия по темата след устното изложение.

Тематичният съдържателен анализ на количествените данни от квазиизследването, събрани посредством кратка

⁸ За статистическия анализ на количествените данни от изследването бе използвана програмата SPSS, Statistica, за да се установи дали разликите между сравняваните величини са статистически значими.

анкета с участниците в него (вж. Приложението), потвърди горенаправените изводи и разкри някои от предпоставките за тези учебни постижения, както и очерта някои допълнителни ракурси на ползата от интегрирането на художествените текстове в процеса на чуждоезиково обучение.

Както може да се очаква от студенти филолози, мнозинството от тях обичат да четат (86,6%) и имат подчертан афинитет към художествените текстове (66,6%). За съжаление обаче, едва 26,6% от анкетиранияте четат литературните произведения в оригинал (както повечето от обучаваните изразяват предпочитание да се запознаят с екранизираните им версии първоначално и едва тогава да направят опит да прочетат съответното произведение). Все пак половината от тях заявяват категорично, че им харесва да четат художествена литература на чуждия език, който изучават, като правят уточнение, че това важи с по-голяма сила за творчеството на съвременните автори. На Фигура 1 са представени ползите от четенето на художествени текстове на чужд език през погледа на самите обучавани.



Фигура 1. Ползите от четенето на художествени текстове на чужд език

Очаквано, студентите филолози еднородно признават потенциала на литературните текстове за подобряване на езиковата им компетентност и опознаване на културата на носителите на езика, като това несъмнено води до развиване

на межкултурната им компетентност и уменията им за междуетникова медиация (вкл. и на умения за превод от и на чуждия език). Мнозинството от тях изпитват естетическа наслада от досега с оригиналната чуждоезикова реч и задочния диалог с автора на текста и са убедени, че той ги обогатява интелектуално, разширява общата им култура и предоставя възможност за личностно израстване, като същевременно с това повишава мотивацията им в изучаването на чуждия език. Тъй като изследването бе проведено по време на COVID пандемията, сред допълнителни ползи от четенето на художествени текстове обучаваните най-често споменават факта, че литературните произведения им помагат да се отпуснат, да забравят за проблемите от своето ежедневие и да се справят със стреса от пандемията, като по този начин поддържат и психическото си здраве. Някои подчертават, че с удоволствие се включват в курса и не го усещат като академично натоварващ, а напротив – научават много неща и усъвършенстват комуникативната си компетентност, без да полагат съзнателни усилия за това. Половината от анкетираниите признават, че срещат езикови затруднения при четенето на художествени текстове на чужд език (все пак общото ниво на владение на езика в целевата група студенти е B2+/C1), но също така уточняват, че увлечени във фабулата на литературното произведение, забравят за езиковата бариера и не изпитват сериозни проблеми при цялостното осмисляне на прочетените текстове. Запитани за предпочитанията им относно задачите за текущо оценяване в курса по чужд език чрез литература, мнозинството анкетирани (73,3%) поставят на първо място презентацията върху живота и творчеството на избран от тях самите класически автор, аргументирайки се, че при подготовката за тази презентация научават доста любопитни факти за избраните от тях автори и формата на устното изложение в академична среда, както и че обогатяват общата си култура и езиковите си знания по време на представянето

на техните колеги (тук е мястото да се уточни, че по време на презентациите „слушателите“ имат за задача да оценят своите колеги, използвайки специално създаден за целта набор от критерии – занимание, което им се струва досадно в началото, но в хода на работата постепенно оценяват неговата роля и го използват като инструмент за собственото си развитие). На второ място в класацията на студентите филолози е устният изпит върху произведение от съвременен автор (отново по техен избор), като мнението им е подкрепено от факта, че тези художествени текстове им предоставят възможност да се запознаят с идиоматиката на съвременния език, и то по теми от интерес за тях самите.

На база на получените резултати от квазиизследването може да обобщим, че използването на художествени текстове в чуждоезиковото обучение е епитом на синергията между познанието и насладата в процеса на овладяване на чуждия език. Обучаващите не само усъвършенстват комуникативната си компетентност и опознават културата на носителите на езика по интересен и приятен за тях начин, но са и стимулирани към по-автономно усъвършенстване на езиковите си умения извън пределите на класната стая и по-късно, когато формалният образователен процес приключи, защото това е умение, което се възпитава (Лазар, 1993, с. 15-19): тогава те ще имат свободата да следват своите интереси при подбор на автори и литературни произведения, да ги прочитат, сами определяйки темпото и начина на „преминаване“ през текста (със или без помощта на речник, след или преди запознаване с екранизацията на творбата и т.н.), съобразявайки се максимално със своите възможности и отговаряйки най-пълно на своите потребности.

Библиография

Байръм, Никълс и Стивънс (2001): Byram, Michael, Adam Nichols, and David Stevens (eds). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Белчева, Весела. (2014). Детето, изкуството и чуждият език. *Чуждоезиково обучение*, кн. 6, 670-676.

Буко и екун (2016): Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, and Johanna Panthier. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Блок (1997): Block, Cathy Collins. *Teaching The Language Arts: Expanding Thinking through Student-Centered Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Брумфит и Карпър (1986): Brumfit, Christopher, and Roland Carter, (eds). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Виготски (1978): Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ву (2008): Wu, Yongan. Teaching Young Adult Literature in Advanced ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 14(5), <http://iteslj.org/Articles/Wu-YoungAdultLiterature.html>.

Гарнър (1994): Garner, James Finn. *Politically Correct Bedtime Stories: Modern Tales for Our Life & Times*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Гилрой и Паркинсън (1997): Gilroy, Marie, and Brian Parkinson. Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching*, 29(4), 213-225.

Голдман (1995): Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Грей (2002): Gray, John. The global coursebook in English language teaching. In: David Block and Deborah Cameron (eds). *Globalization and Language Teaching*, (151-167), London: Routledge.

Грей (2005): Gray, Ronald. Using Translated First Language Literature in the Second Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 11(12), <http://iteslj.org/Techniques/Gray-TranslatedL1Literature.html>.

Гудман (1970): Goodman, Kenneth S. Reading as a psycholinguistic guessing game. In: Harry Singer and Robert B.

Ruddell (eds). *Theoretical models and Processes of Reading*. (259-272) Newark, N.J.: International Reading Association.

Дамянова, Агриана (2007). Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. *Електронно списание LiterNet*, 11(96), <http://litenet.bg/publish3/adamianova/doi.htm>

Даф и Малей (1990): Duff, Alan, and Alan Maley. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Димитрова-Гюзелева, Светлана (2020). „Обратната страна“ на межкултурната комуникативна компетентност. В: Димитър Веселинов и Милена Йорганова (Съст.) *Лингводидактически ракурси*, (235-250), София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“.

Димчев, Кирил (2011а). Компетентностният подход в обучението по български език. *Български език и литература*, 1 / 2011.

Димчев, Кирил (2011b). Културата като цел и съдържание на съвременното обучение по български език. *Електронно списание LiterNet*, 12(145), <https://litenet.bg/publish/kdimchev/kulturata.htm>

Закер (2016): Zaker, Alireza. Literature and Creativity in an ELT Context. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(2), 175-186.

Илиева, Живка (2010). Приказката – източник на комуникативни ситуации в ранното чуждоезиково обучение. В: *Научни трудове: Международен семинар „Образование за всички“, Прегручилищно и начално училищно образование. Том първи*. (231-239) Унив. издателство „Епископ К. Преславски“.

Картър и Лонг (1991): Carter, Roland, and Michael N. Long, (eds). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.

Коли и Слейтър (1987): Collie, Joanne, and Stephen Slater, (eds). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Крамш (1998): Kramsch, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Крашен (1989): Krashen, Stephen. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.

Крашен (1998): Krashen, Stephen D., and Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Кълън и Само (2000): Cullen, Brian and Kazuyoshi Sato. Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12), <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>

Лазар (1993): Lazar, Gillian. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Лазар и екун (2007): Lázár, Ildikó et al. (eds). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe.

МакКей (1982): McKay, Sandra. Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.

Макпей (1991): McRae, John. *Literature with a Small ,l'*. London: Macmillan Education.

Малеї (1989): Maley, Alan. *Down from the Pedestal: Literature as Resource in Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publication.

Мегжуз (2015): Medgyes, Péter. *The fifth paradox – What's the English lesson all about?*, Paper delivered at the 24th Annual International IATEFL Poland Conference, Kraków, 18-20 September 2015

Морган и Ринволукри (1984): Morgan, John, and Mario Rinvoluceri. *Once upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Мърей и Торн (2004): Murray, Neil, and Tony Thorne (eds). *Multicultural Perspectives on English Language and Literature*, Tallinn & London: Tallinn Pedagogical University & King's College London.

Неймън (2002): Neyman, Patricia F. Helping Children Learn to Think in English Through Reading Storybooks. *The Internet TESL Journal*, 8(8), <http://iteslj.org/Articles/Neyman-Storybooks/>

О'КОНЕЛ (2009): O'Connell, Fitch. The BritLit Story: A brief history and theory. In: Fitch O'Connell (ed). *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, (11-16). London: British Council.

О'КОНЕЛ (2014): O'Connell, Fitch. Get lit up: literature as a teacher's best friend. *Teaching English*, Retrieved from: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/get-lit-literature-a-teachers-best-friend>.

Пластуна (2000): Plastina, Anna Franca. Teaching Culture in Literature in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(3), <http://iteslj.org/Lessons/Plastina-CultureInLiterature/>

Принс (2008): Prins, Helena Aletta Sophia. Benefits of the Arts in Kindergarten – An ESL Perspective. *The Internet TESL Journal*, 14(7), <http://iteslj.org/Articles/Prins-ArtsInKindergarten.html>

Паўм (1995): Wright, Andrew. *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Паўм (2001): Wright, Andrew. *YOU are a story absorber and a story teller*. Retrieved from: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/stories_andrew.htm

Пуїз (2002): Rees, Dilys Karen. Facing Up to Stereotypes in the Second Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(7), <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>

Саўгоу (2004): Savvidou, Christine. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>

Савова, Елена (2015). *Художествените текстове в обучението по немски език като чужд*, София: Фарго.

Сејдж (1987): Sage, Howard. *Incorporating Literature in ESL Instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.

Угоуосън (1983): Widdowson, Henry G. Talking Shop: Literature and ELT. *ELT Journal*, 37(1), 30-35.

Ферагас (2009): Ferradas, Claudia. Enjoying literature with teens and young adults in the English language class. In: Fitch O'Connell (ed). *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, (27-34), London: British Council.

Харизанова, Сяна (2020). *Детската литература в ранното чуждоезиково обучение. Особеното място на приказките и*

практически насоки за тяхното използване. <http://eprints.nbu.bg/4258/1/Storytelling%20in%20ELT%20to%20YLS%20%281%29.pdf>

Хедж (1985): Hedge, Tricia. *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.

Хиймфилд (2014): Heathfield, David. *Storytelling with Our Students: Techniques for Telling Tales from Around the World*. London: Delta Publishing.

Хил (1986): Hill, Jennifer. *Teaching Literature in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Хол (2005): Hall, Geoff. *Literature in Language Education. Research and Practice in Applied Linguistics*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Цацова, Доротея (2022). *Как може хуморът да „спаси“ чуждоезиковото обучение*. Доклад изнесен на Юбилейната научна конференция „Трагичия и новаторство“, НБУ, 4-5 юни 2022 г.

Чичикова, Кримира (2001). *Как да работим по роден език в детската градина: Речева ситуация*. Пловдив: Сема.

Шорт и Канглин (1986): Short, Michael H. and Christopher N. Candlin. *Teaching study skills for English literature*. In: Christopher J. Brumfit and Ronald A. Carter (eds). *Literature and Language Teaching*. (89-109), Oxford: Oxford University Press.

Документи

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe, 2018.

Приложение

АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми колеги, моля да попълните анкетната карта. Анкетата се провежда с научноизследователска цел и е анонимна. Отбележете верните за Вас отговори и допълнете такива в свободен текст, където сметнете за необходимо.

(1 - категорично не, 5 - категорично да)

- 1.1. Обичате ли да четете? 1 2 3 4 5
- 1.2. Обичате ли да четете художествена литература? 1 2 3 4 5
- 2.1. Четете ли художествена литература на чуждия език, който изучавате? 1 2 3 4 5
- 2.2. Харесва ли ви да четете художествената литература в оригинал? 1 2 3 4 5

3. Според Вас, какви са ползите от четенето на художествени текстове на чужд език? (Възможно е посочването на повече от един отговор.)

- съзнателно или несъзнателно подобряване на езиковата компетентност
- интелектуално обогатяване и повишаване на общата култура
- развиване на умения за критично мислене
- опознаване на културата на носителите на езика
- осъзнаване на собствената културна идентичност
- развиване на межкултурна компетентност и умения за междуетникова медиация
- възможност за себеопознаване
- възможност за личностно израстване (напр. чрез идентифициране на модел за подражание)
- повишаване на мотивацията в изучаването на чуждия език
- развиване на емоционалната интелигентност
- изпитване на естетическа наслада
- вдъхновение и стимул за творчество
- друго (моля уточнете)

4.1. Затруднява ли Ви четенето на художествени текстове на чужд език? ДА / НЕ

4.2. Ако отговорът Ви е да, защо? (Възможно е посочването на повече отговори.)

5. Какво може да Ви накара да прочетете едно художествено произведение в оригинал (напр. препоръка от приятел, запознаване с неговата екранизация, и т.н.)?

6. Коя от задачите, които изпълнихте за текущо оценяване в курса по чужд език чрез литература (ENGB018), Ви допадна най-много и защо? (Ранжирайте отговорите от 1 до 4, като поставите 1 на дейността, която най-много Ви е харесала и аргументирайте своя избор по-долу.)

- презентация върху живота и творчеството на един класически автор
- рецензия на произведение от класически автор
- устен изпит върху произведение от съвременен автор
- тест под формата на езикови задачи върху откъси от различни литературни произведения

Аргументи:

7. Допълнете в свободен текст Вашата лична оценка за ролята на художествените текстове в

ВЪЗМОЖНОСТИТЕ И РОЛЯТА НА АУДИОКНИГИТЕ КАТО МЕДИЯ В ИЗУЧАВАНЕТО НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Теодора Генова

Университет по библиотекознание и информационни
технологии (УниБИТ)

Резюме. Този доклад има за цел да представи възможностите и ролята на аудиокнигите като медия за изучаването на английски като чужд език. Първо, авторът се спира на възникването на аудиокнигите и каква е тяхната връзка с изучаването на чужди езици. На второ място се изследва какви езикови компетенции се развиват благодарение на слушането и четенето на аудиокниги в посока изучаването на английски език. Това изследване е продиктувано от засилването на популярността на аудиокнигите по време на пандемията от COVID-19 в периода 2020–2022 г. и допълва терапевтичния потенциал на аудиокнигите върху индивида, който е централен изследователски проблем на проект със заглавие „Изследване на нагласите към терапевтичния потенциал на четенето в нетипични ситуации за индивида“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ на Министерството на образованието и науката с Договор № КП-06-Н45/2 от 30.11.2020, като част от екипа на проекта е и авторът на този доклад. С това изследване се доказва още веднъж многоизмерността на аудиокнигите като помощно средство както

за повишаването на езиковите компетенции на читателите/слушателите, така и различните начини на възприемането на текста на аудиокнигите и неговото въздействие върху реципиентите.

Ключови думи: аудиокниги, чуждоезиково обучение, езикови компетенции, пандемия, емпирични изследвания

Възникване на аудиокнигите като медия

Разказването на истории е един от най-старите формати за предаване на съдържание. С появата на писмеността обаче това споделяне на разкази от уста на уста постепенно е изместено и магията на гласовата интонация е заменена от беззвучни писмени символи. От устен и междуличностен в рамките на хилядолетията, „разказът“ става „технизирани“ (написан, публикуван) и масов (Пейчева, 2018).

Днес, през XXI в., разказването на истории от уста на уста се преражда във формата на аудиокнига. Този книжен формат продължава традицията на разказването от миналото, като я обвързва с модерните технологии от настоящето, за да създаде един от най-ефикасните книгоиздателски продукти (Шилева, 2021).

Аудиокнигите се появяват за първи път през 1932 г. със създаването на звукозаписно студио от „Американската фондация за слепи“ (*American Foundation for the Blind – AFB*). Иницирано е създаването на „Програма за говорещи книги“, която е предназначена да предостави материали за четене на ветерани, пострадали по време на Първата световна война, както и на лица с увредено зрение. Записите на книги се правят върху винилови плочи, което значително ограничава тяхното време траене. Сред първите записани произведения са глави от книгите „Потокът“ на Хелън Келър и „Гарванът“ на Едгар Алън По.

Терминът „аудиокнига“ започва да се употребява през 70-те години на XX в., когато аудиокасетите започват да се използват като носители на информация. Асоциацията на американските издатели (*APA*) през 1994 г. въвежда официално

термина „аудиокнига“ като индустриален стандарт. Постепенно касетите са заменени от компактдискове като доминиращ носител през 2003–2004 г. Те достигат своя връх в продажбите през 2008 г., след което започват да намаляват в полза на цифровите файлове за изтегляне. През 1995 г. *Audible*, компания на *Amazon*, прави възможно свалянето на аудиокниги на десктопа на компютъра.

Броят на потребителите на аудиокниги започва да нараства от 1980-те години на миналия век, когато се открива, че е доста комфортно да слушаш аудиокниги, докато тичаш за здраве в парка например или шофираш за работа. Тогава можеш да слушаш, но не и да четеш книга по едно и също време. „Прочитането“ с уши отнема на забързания в ежедневието си човек няколко часа вечерно слушане или едно по-дълго пътуване, за разлика от прочитането на текст на хартиен носител.

В наши дни най-популярните платформи за аудиокниги в световен мащаб са *Audible* и шведската стрийминг платформата за аудио и електронни книги *Storytel* с приложения, които могат да се изтеглят на смартфони, *iPad*, настолни компютри и *Kindle*. *Storytel* е основана през 2005 г. от Йонас Теландер и Йон Хауксон под името *Vokilur*. През 2007 г. компанията сменя названието си на *Storytel*, за да стане международно разпознаваемо. До момента се разпростира в 25 държави, сред които: Белгия, Бразилия, България, Германия, Дания, Израел, Индия, Испания, Исландия, Италия, Колумбия, Латинска Америка, Мексико, Норвегия, ОАЕ, Полша, Русия, Сингапур, Тайланд, Турция, Финландия, Холандия, Швеция, Южна Корея и др. и предлага повече от 500 000 аудиокниги на над 25 езика. Една от причините обаче да е толкова популярна и използвана платформата, е, че тя е съобразена с потребностите на всичките си потребители и активно работи за предлагане на съдържание на езиците на страните, в които се предлага услугата. Съдържанието на *Storytel* е достъпно на абонаментен принцип, има възможност за тестов безплатен период от 14 дни, след което може да се

направи абонамент за различен период от време, който да даде неограничен достъп до цялото съдържание на платформата.

У нас в България аудиокнигите придобиват популярност в началото на XXI век, а през през 2012 г. стартира проектът *AUDIOKNIGI.BG*, който впоследствие става част от *Storytel*.

Пандемията от COVID-19 засилва интереса към аудиокнигите в периода 2020–2022 г. както по света, така и в България. Броят на потребителите на аудиокниги, според *Storytel*, се умножава по време на пандемията. През 2020 г. потребителите на приложението са изслушали близо 2 милиона часа аудиокниги и аудиосъдържание от български и английски автори. През динамичната 2021 г. българите са увеличили двойно потреблението на аудиокниги, което достига до впечатляващите над 4 милиона изслушани часа за една година в платформата на *Storytel*.¹

Интересен е фактът, че основните слушатели/читатели на аудиокнигите са младите хора под 35 години, които представляват половината от потребителите на аудиокниги. Една от вероятните причини е, че родителите гледат на аудиокнигите като на средство за отдушник на техните деца. Това е и основната възрастова група при изучаването на чужди езици и в частност английски език. Цветкова (2012, с. 210) описва „читателят от новото поколение, който иска да чете и с уши. Младият читател не страда от скрупули, че е българно да чете с уши или с очи и уши едновременно. С това расте и потребността му от текстове, конвертирани за слушане и гледане“. Тя добавя и осреднения профил на аудиочитателя от началото на XXI век – „той е млад зрящ човек на възраст между 18 и 35 години, с интелект над средното ниво, стремящ се към получаване на нови знания или осъзнал наличните си образователни дефицити, мобилен, любител на новите технически придобивки, ценящ личното си време и здраве“ (нак там, с. 210).

¹ Над 4 милиона часа аудиокниги са изслушали българските потребители на *Storytel* през 2021 г. Достъпен на <https://azcheta.com/nad-4-miliona-chasa-audioknigi-sa-izslushali-balgarskite-potrebiteli-na-storytel-prez-2021-g/>.

Предимства на слушането на аудиокниги

Сексинска и Олсзанска (2018, с. 147) твърдят, че „появата на интернет доведе до значителни промени за потребителите на аудиокниги. Интернет направи аудиокнигите лесно достъпни за широката публика, а технологичното развитие допринесе за повишаване на популярността им, както и за подобряване на качеството им. [...] Една книга може да се чете с едногласово или многогласово разказване, но разказвачът винаги се избира внимателно, тъй като трябва да бъде човек, „познаващ техниките за предаване на намерението на автора чрез звукова емоция и израз“. Съпътстващите звукови ефекти и музика правят слушането на аудиокниги приятно изживяване, а слушателят може да се концентрира върху сюжета на историята, без да напънга очите си. Освен това аудиокнигите са много популярни сред хората, защото могат да се слушат навсякъде и по всяко време, дори докато се занимавате с друга дейност“. Тоем (2017) смята, че „мобилните устройства също така позволяват на читателите непрекъснато да слушат, оптимизирайки времето си и четейки повече, а някои твърдят, че аудиокнигите са още един начин да останете винаги онлайн, да стимулирате производителността си и да сте постоянно информирани“. И въпреки че тази форма съществува от 30-те години на XX век, днес благодарение на ИКТ (информационните и комуникационните технологии) през последните години аудиокнигите станаха лесно достъпни и отговарящи на потребностите на съвременния човек. Макар че хората са все още скептични към аудиокнигите, се увеличават доказателствата, че слушането на аудиокниги не отстъпва по нищо на четенето (на традиционни и електронни книги) и носи редица ползи за читателите. По-долу са изброени най-основните предимства на слушането на аудиокниги:

- възможност за използване на аудиокнигите от лица със зрителни затруднения, дислексия или други специални образователни потребности;

- издаването на аудиокниги превръща всички слушатели в читатели и улеснява четенето при хора, които не могат да възприемат текст в традиционен вариант;
- слушането на аудиокниги повишава общата грамотност и обогатява речника;
- по-малко комплексно натоварване, улеснено възприемане при трудни текстове;
- помагат за повишаване на уменията за активно слушане, които са от съществено значение за ежедневието и могат да подобрят концентрацията и паметта;
- човек може да слуша аудиокнига, докато изпълнява други дейности; те са развлечение при успоредни монотонни дейности, могат да се „четат“ дори с уморени очи;
- аудиокнигите са популярна форма за развлечение при пътувания;
- обогатява се преживяването и възприемането на произведението, разказвачът в аудиокнигата ѝ дава живот, така че читателят да се „потопи“ в сюжета и донякъде да я преживее;
- слушането на аудиокнигите помага за отпускане и релаксация;
- аудиокнигите събуждат фантазията и развиват въображението;
- аудиокнигите предоставят възможност за алтернативно четене по време на пандемията от COVID-19;
- те са чудесен начин да споделите книга, когато сте в колата с децата например и да прекарате време със семейството;
- и не на последно място, аудиокнигите са ефективно помощно средство при изучаването на чужд език.

Връзка на аудиокнигите с изучаването на чужди езици

В забързаното ежедневие можем да слушаме аудиокниги, докато вършим всекидневните си задължения, а защо не и за целите на чуждоезиковото обучение?! Ако аудиокнигите могат да бъдат от полза за учениците на техния роден език, тяхното въздействие е още по-голямо за учениците, които изучават английски като втори език, независимо от тяхната възраст, пол, образование или културен произход (Попеску, 2020).

Редица изследователи в областта заявяват, че аудиокнигите са златна мина за преподавателите по чужд език (Сексинска и Олсзанска, 2018) и са проведени редица изследвания, с които се доказват безспорните ползи на аудиокнигите в процеса на обучението по чужд език (Блум и др., 1995; Коскинен и др., 2000; Налдер и Ели, 2003; О'Дей, 2002; Такайасу-Мааси Горсуч, 2004 и др.). Попеску (2020) напомня за непрекъснатото засилване на употребата на аудиокнигите в академичен контекст и факта, че все повече библиотеки инкорпорират аудиокнигите в своите каталози като всеки един груг материал за ползване от читателите си. Петерсън (2001, с. 87) напомня, че „чрез слушане обучаваните могат да изградят представа за вътрешната работа на езиковите системи на различни нива и по този начин да създадат база за по-свободни продуктивни умения“.

Днес, благодарение на съвременните ИКТ, аудиокнигите могат да влязат в класната стая и да станат алтернатива на традиционните форми на задачи за слушане при преподаване на чужд език или да се използват като допълнителен учебен инструмент за по-нататъшно практикуване и награждаване на чуждоезиковата грамотност на обучаваните на всички нива и възрасти, било то при самостоятелна подготовка вкъщи или при асистирано учене. Въпреки това използването на аудиокнигите във и извън класната стая е доста подценено от преподавателите по чужд език според личните наблюдения на автора.

Езикови компетенции, които се развиват с помощта на аудиокнигите

В научната област на чуждоезиковото преподаване и обучение се провеждат редица емпирични изследвания върху ролята и влиянието на аудиокнигите върху различните езикови компетенции на обучаваните. Всички те са единодушни – аудиокнигите допринасят за развитието на различни компетенции за изучаване на чужд език и по-специално – английски. „По същество четенето/слушането на аудиокниги подпомага развитието на всички езикови системи: фонологична, граматична, морфологична, семантична, синтактична и прагматична“ (Уолфсън, 2008).

В настоящата публикация вниманието се спира на следните езикови умения, които се повлияват от слушането на аудиокниги, като се привеждат примери от проведени международни емпирични изследвания: слушане с разбиране; четене с разбиране; произношение; свободно владеене на езика; говорене и лексика.

• Слушане с разбиране

В своето изследване *The Effects of Audiobooks on EFL Students' Listening Comprehension* авторите Кармал и Симсек (2017) доказват, че „аудиокнигите имат положително въздействие върху уменията на учениците за слушане с разбиране. Анализът на данните от проучването показва, че аудиокнигите са допринесли за разбирането, произношението и мотивацията на участниците при слушане“. Те добавят, че „тъй като една от най-проблемните области в слушането за изучаващи чужд език е скоростта на говорене, аудиокнигите могат да помогнат за следване на устната и писмената форма“.

• Четене с разбиране

В свое изследване Ларсън (2015) твърди, че аудиокнигите могат да облекчат ролята на учителите в дейността по четене в клас, тъй като те могат да оставят аудиокнигата да чете на учениците и това би било много полезно за учителите

по чужд език, за които английският език не е роден. Аудиокнигите са считани за подходящи при тази дейност, тъй като включват разказвачи, които са известни актьори, и голямо разнообразие от формати (Гроувър и Ханеган, 2012). Учениците показват развитие на умения за грамотност и персонализираното четене ги мотивира и ангажира, а освен това те участват по-добре значението на гумите, заедно с това как да ги произнасят и използват. Случва се така, когато учениците слушат аудиокниги, индиректно да се освободят от самото четене, да оставят записа да тече, тъй като те не са обременени с колебания дали трябва да продължат четенето или не, ако не разбират някои гуми.

• **Произношение**

Редица изследвания са признали тясната връзка между слушането и произношението (Купър, 2003; Петерсън, 2000; Сака, 2015 и др.). В тях се твърди, че слушането на аудиоверсията на текст при едновременно четене може да подобри информираността на учащите относно функциите за произношение на целевия език. Освен това, тъй като аудиоверсията на текста представлява добър пример за правилно произношение, обучаваните могат да подобрят уменията си за произношение, както за разпознаване, така и за правилно произношение при говорене. В своето изследване *The Effectiveness of Audiobooks on Pronunciation Skills of EFL Learners at Different Proficiency Levels* Сака (2015) заключава, че слушането на аудиокниги може да насърчи уменията за произношение на обучаваните и предоставя възможността за нюансирано разбиране на ефективността на аудиокнигите по отношение на произношението според различните нива на владеене на английски език. Резултатите от проучването разкриват, че 65 ученици от ниво B1 са по-възприемчиви към инструкциите за произношение на ниво разпознаване на звука, докато учениците от ниво B2 са по-възприемчиви към инструкциите за произношение на ниво възпроизвеждане на звука.

• Свободно владеене на езика

Чанг (2011, с. 44) твърди, че свободното владеене на езика обикновено се отнася до три компонента: точност, скорост и плавност. За достигане на ниво на свободното владеене се разчита до голяма степен на постоянна практика и излагане на влиянието на езика. Развитието на плавност при слушане на чужд език не е лесно и един от основните фактори, затрудняващи развитието му, е липсата на излагане на влиянието на езика, по-конкретно произнасяне при нормални темпове на говорене с различни акценти и езикова употреба (нак там, с. 44).

• Говорене

Използването на аудиокинига в дейности за четене в час дава възможност на учениците да подобрят своите уменията за говорене на чужд език. Както Айунда (2013) твърди на база своето експериментално изследване, за да помогне на учениците да разберат историята от книга (включително думите, използвани в историята), като инструктира учениците да слушат аудиокинига, след като прочетат пасаж от нея, установява, че обучаваните, които слушат аудиокинига по време на четене в клас, се оказват по-свободни в говоренето и използват по-разнообразен начин на изразяване в чуждоезиковия разговор от тези ученици, които не слушат аудиокиниги. Слушането/четенето на автентични материали, предоставени на учениците от аудиокинигата, е още едно положително въздействие върху уменията за говорене.

• Лексика

Според Бичкова (2015) в доклада *Audiobooks as a Method of Learning the English Language* слушането на аудиокиниги на английски език позволява да се разшири речниковият запас на учащия. Всяка книга или история е преди всичко интерес към събитията, описани в книгата. Когато човек е ангажиран със сюжета, той ще търси неизвестните думи, за да намери техните значения и да не пропусне сюжетната нишка на историята. Освен това Браун, Уоринг и Донкаебуа (2008)

сравняват усвоената лексика чрез три режима – четене, четене по време на слушане и само слушане – на 35 японски студенти, изучаващи три книги за лесно четене (*graded reader*). Установено е, че учениците са научили повечето думи в режим четене по време на слушане, последван от само четене и след това само слушане. В допълнение, учениците намират за най-достъпна и разбираема историята, представена в режим четене по време на слушане, в който повече ученици отговарят, че историята е лесна и интересна, знаят повечето думи и разбират сюжета.

Освен гореизброените, съществуват и други ползи, които се развиват с помощта на аудио книгите, като уменията за четене с разбиране на литературен текст; мотивация и ангажираност към изучаването на чужд език; въздействието на текста върху читателите и неговото възприемане от тях и др.

Терапевтичен потенциал на аудио книгите

През последните месеци бяха публикувани резултати от стотици проучвания на учени от цял свят, свързани с влиянието на пандемията от COVID-19 върху психиката и емоциите. Притеснението и страхът от случващото се се превърна в болест за много хора, а съчетано с отдалечаването от нормалното ежедневие и наложените ограничения, предизвиква допълнителен стрес. В световен мащаб пандемията доведе до отчитане на драстично увеличаване на тревожността и депресивните симптоми. Здравните органи не бяха подготвени да се справят с високия ръст на болни и водейки политици за справяне с физическите последици от вируса, психичното здраве беше значително пренебрегнато.

В периода на световна пандемия и периоди на гълга социална изолация, търсенето на различни алтернативи за справяне със стреса и поддържане на психическото здраве провокира екип от учени от Университета по библиотекознание и информационни технологии (УниБИТ) да изследват нагласите

към терапевтичния потенциал на четенето в нетипични ситуации (като тази по време на COVID пандемията)². Като елемент от изследването беше проучено и нивото на възприемане и използване на аудиокнигите от българските граждани. Аудиокнигите в период на изолация се превръщат във възможност за създаване на усещане за споделеност.

Вместо заключение

По-горе аудиокнигата бе представена като многоизмерна съвременна медия и беше обсъдена нейната употреба, предимства и приложения в чуждоезиковото обучение, както и терапевтичният ѝ потенциал за справянето в атипични ситуации като пандемията от коронавирус. Освен това се споменаха и други ползи от използването на аудиокнигите по отношение на ангажираността на читателя/слушателя и възприемането на текста.

Днес аудиокнигата е отворена за нарастващия брой потенциални потребители, преодолявайки традиционната ориентация на този формат и насочвайки използването му не само в определени моменти на свободното време, а и при изучаването на чужд език и в нетипична ситуация на COVID пандемията с терапевтичен ефект.

Библиография

Айунга (2013): Ayunda, A. N. The effect of audiobook use on EFL students' fluency development. *Journal on English as a Foreign Language*. Vol. 3, No. 2, pp. 85-91.

Бучкова (2015): Burchkova I. A. Audio books as a method of learning the English language. В: *Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XV Международной*

² Проектът „Изследване на нагласите към терапевтичния потенциал на четенето в нетипични ситуации за индивида“ с ръководител гл. ас. д-р Събина Ефтимова-Илиева, е финансиран в рамките на конкурс „Финансиране на фундаментални научни изследвания“ – 2020 г. от Фонд „Научни изследвания“ на Министерството на образованието и науката (с Договор № КП-06-Н45/2 от 30.11.2020 г.).

научно-практической конференции студентов и молодых ученых, г. Томск, 19-21 мая 2015 г. (67-70) Томск: Изд-во ТПУ.

Браун, Уоринг и Донкаебуа (2008): Brown, R., Waring, R. & Donkaewbua, S. Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-While-Listening, and Listening to Stories. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 20, No. 2, pp. 136-163.

Гроувър и Ханеган (2012): Grover, S. & Hannegan, L. D. *Listening to Learn: Audiobooks Supporting Literacy*. Chicago, IL: American Library Association.

Кармал и Симсек (2017): Kartal, G. & Simsek, H. The Effects of Audiobooks on EFL Students' Listening Comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, Vol. 17, No. 1. pp. 112 – 123.

Ларсън (2015): Larson, L. C.E-Books and Audiobooks: Extending the Digital Reading Experience. *Reading Teacher*, Vol. 69, No. 2, pp. 169-177.

Маринова, П. (2021). *30 от най-слушаните книги на изминалата година*. Достъпен на <https://goguide.bg/31199-7933-30-ot-naishushanite-knigi-na-izminalata-godina/>

Пейчева, Д. (2018). Четенето и книгата в постмодерната дигитална среда. *Проблеми на постмодерността*, Том VIII, Брой 2, с. 111-134.

Петерсън (2001): Peterson, P. W. Skills and strategies for proficient listening. In: M. Celce Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (69-85). Heinle & Heinle.

Понеску (2020): Popescu, C. *The Benefits of Audiobooks for ESL Students*, Bachelor Thesis. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas.

Сака (2015): Saka, Z. *The effectiveness of audiobooks on pronunciation skills of EFL learners at different proficiency levels*. Doctoral dissertation, Bilkent University.

Сексинска и Олсзанска (2019): Seksinska, I. & Olszanska, M. The Importance of Audiobooks in English Language Teaching. *Polish Journal of Applied Sciences*, [S.l.], Vol. 4, No. 4, pp. 143-149.

Тоет (2017): Thoet, A. *A short history of the audiobook, 20 years after the first portable digital audio device*. Retrieved from: <https://www.pbs.org/newshour/arts/a-short-history-of-the-audiobook-20-years-after-the-first-portable-digital-audio-device>

Уолфсън (2008): Wolfson, G. Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers. *American Secondary Education* 36, no. 2, pp. 105-14.

Цвемкова, М. (2012). *Книгата като медия*. София: Enthusiast Libris, с. 205-212.

Чанг (2011): Chang, A. Ching-Shyang. The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain. *Asian Journal of English Language Teaching*, 21, pp. 43-64.

Шилева, Н. (2017). *Защо издателите трябва да издават повече аудиокниги?* Достъпен на <https://4publishing-bg.com/защо-издателите-трябва-да-издават-пов/>

УДАРЕНИЕТО В НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК – ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Калин Василев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия се фокусира върху ударението в съвременния гръцки език и начина на неговото усвояване от специалисти. В статията първо се разглеждат различни теории на български и чуждестранни лингводидактолози за ударението в езика като цяло и в частност в новогръцкия език, след това се привеждат примери от обучението по новогръцки език в Академията на МВР (гр. София). Учебните похвати, които се прилагат, са четене и писане на гръцки изречения и текстове, а накрая се правят изводи за степента на усвояемост на новогръцкото ударение от страна на курсантите от Академията и стажантите – действащи служители на Гранична полиция, като се стига до заключението, че въпреки че е маркирано със задължителен диакритичен знак при многосричните думи, гръцкото ударение трудно би могло да бъде овладяно от обучаваните на ниво В1 – В2 на равнище текст. Материалите, които се използват по време на обучението, са учебните системи Επικοινωνήστε ελληνικά („Общувайте на гръцки“) на Клеантис Арванитакис и Φρoσo Арванитаки и Ελληνικά („Гръцки език“) на авторския колектив Йоргoс Cимoпулoс и др.

Ключови думи: ударение, сричка, новогръцки език, чуждозиково обучение, лингводидактология

Един от най-важните аспекти в живота на съвременния човек е владеенето на поне един чужд език, понеже „... изпълването на чужди езици има стратегическо значение за личностно-професионалното израстване на индивида във всички сфери на обществения живот“ (Боянова-Минкова 2021, с. 5). С тази процедура са свързани четирите умения при неговото овладяване: продуктивните умения говорене и писане, както и рецептивните умения слушане и четене. Макар и не особено предпочитана през последните години от страна на голяма част от обучаваните, важна цел на изучаването на чужд език е овладяването на произносителни навици и правописни знания. Тясно свързано с тях е ударението – един от най-важните фактори при овладяването на чужд език не само в писмена, но и в устна форма. В езици с фиксирано ударение (например френски или турски, където ударението пада винаги на последната сричка) овладяването му не представлява никакъв проблем за обучаваните. По различен начин стоят нещата обаче при езиците, където ударението е подвижно и пада върху различни срички от гумата, както е например гръцкият. Въпреки че гръцкото ударение се маркира със задължителен правописен знак¹ още от времето на старогръцкия език, доста обучавани, особено неспециалисти², изпитват затруднения при усвояването му, за което ще стане дума по-нататък в настоящата статия. Преди да преминем обаче към примери от нашия преподавателски опит с неспециалисти по отношение на овладяване на гръцкото ударение на ниво текст, ще разгледаме някои теоретични постановки на различни автори езиковеди и лингводидактолози. Въпросът за ударението вълнува редица автори както в езиковедската, така и в лингводидактологичната литература. Според Владимир Георгиев и Иван Дуриданов

¹ В настоящата статия с термина „ударение“ ще се обозначава не само ударението като фонетично-фонологично и акустично явление, но и знакът, с който то се маркира.

² В настоящата статия под „неспециалисти“ се разбира обучавани, изучаващи езика за нефилологически цели.

„ударението се оформя като елемент на речта благодарение на дейността на гласните струни, в резултат на която се мени височината на гласа (необходима за музикалното ударение) или неговата сила (необходима за силовото ударение)“ (Георгиев и Дуриданов, 1978, с. 94), както и „под ударение (акцент) разбираме отличаването на гадена сричка в потока на речта било чрез по-голяма сила на издишната струя, било чрез изменение на височината на тона в сравнение с групи срички, които съдържат същия сричкообразуващ звуков елемент“ (Георгиев и Дуриданов, 1978, с. 90). Авторите различават следните видове ударение:

- силово и музикално, наречени още съответно динамично и тонично – при силовото се забелязва усилване на гласа и оттам – на напрежението на артикулацията, докато при музикалното се забелязва движение на тона на гласа (срв. пеене) (Георгиев и Дуриданов, 1978, с. 92-93);

- свободно и свързано – свободното не е фиксирано на определена сричка и съответно може да се мести, докато свързаното в различните думи пада само върху една сричка (Георгиев и Дуриданов, 1978, с. 94).

Бояджиев, Куцаров и Пенчев също отделят голямо внимание на ударението в българския език, определяйки го като „по-особеното отделяне на една сричка в думата с фонетични средства“ (Бояджиев и др., 1999, с. 58) и твърдейки, че ударението „... има и абсолютен характер – ударената гласна се характеризира с по-особени темброви свойства“ (Бояджиев и др., 1999, с. 58). Цитираните автори също говорят за „свободно и подвижно“ ударение (Бояджиев и др., 1999, с. 60). Според Москов Москов „ударението (наречено и акцент) е свързано по начало със сричката, но то е фонетично съдържание на речевия такт (по-точно на самостоятелната дума в него). При произнасяне на такта една от сричките бива отличавана от другите чрез ударение (при такт от една сричка се отличава самата тя)“ (Москов, 1982, с. 84). Същият автор говори за „словно ударение“

и въз основа на мястото му в гумите различава следните видове (Москов 1982, с. 86):

- постоянно, свързано, фиксирано – ударението винаги пада на една сричка (напр. първата отгясно наляво, предпоследна и т. н.); във френския например ударението винаги стои върху първата сричка от края;

- свободно, разноместно – ударението може да пада на всяка една от сричките в гумата (начална, крайна и т. н.);

- полусвободно – от една страна, не пада само на една сричка, но от друга, може да бъде ограничено.

В гръцкия език например от векове насам съществува т. нар. „закон на трисричието“ (*νόμος της τρισυλλαβίας*), според който ударението не може да отиде по-далеч от третата сричка от края (за разлика от българския език, в гръцкия сричките се броят отгясно наляво), т.е. гумата може да бъде ударена на третата (напр. *ἄνθρωπος* – човек), втората (напр. *φίλος* – приятел) или първата сричка (напр. *φύλαχτό* – амулет). Също така в други езици като немския например ударението не може да стои върху окончанието.

По-голямо внимание на ударението бива отделяно в чуждоезичната лингвистична и лингводидактологична литература. Колкото до гръцкото ударение, както вече споменахме по-горе, то е задължителен правописен знак още от времето преди новата ера и по-конкретно от елинистическата епоха (III в. пр. Хр.), когато Аристофан Византийски – директор на Александрийската библиотека, налага т.нар. политонична система – трите ударения (остро, извито и тежко) и двете придихания (слабо и силно), а също и разделното писане за улеснение на чужденците. Тази система се използва в гръцката писмена реч в продължение на цели столетия чак до 1981 г., когато правителството на Андреас Папандреу налага монотоничната система, при която задължителен диакритичен знак остава само остроото ударение, а другите две ударения заедно с придиханията отпадат. Въпреки това обаче някои днешни

по-възрастни граждани на Гърция прогължават да пишат на старата политонична система, която се използва и в някои гръцки вестници (напр. вестник „Естиа“). Особено голямо внимание на преподаването на новогръцки език по отношение на различните клонове на езикознанието отделя например Ангелики Сакеларуу. По отношение на ударението авторката твърди, че в новогръцкия език играе ролята на диференциращ елемент, напр. *ώμος* (суров) – *ωμός* (рамо) или *νομός* (област) – *νόμος* (закон) (Сакеларуу, 2000, с. 48). Същата авторка споменава и за разликата между постоянно и свободно ударение, изтъквайки, че ударението в гръцкия език е свободно, но се подчинява на т. нар. закон на трисричието, според който ударението може да пада само върху последните три срички на думата, а за улеснение на чуждоезичните обучавани сричките се броят от края към началото на думата, напр. **άv(3)**-θρω(2)-πος(1) (*човек*), σι(5)-δη(4)-**ρό(3)**-δρο(2)-μος(1)³ (*железница*) (Сакеларуу, 2000, с. 48).

Усвояването на ударението, особено на новогръцкото, е тясно свързано с четирите умения в чуждоезиковото обучение (писане, слушане, четене и говорене), но най-вече то започва от четенето, тъй като, както вече споменахме по-горе, ударението в гръцкия език е задължителен правописен знак и за да могат обучаваните да започнат да го използват успешно в устната реч, първо следва да го овладеят в процеса на изучаване на писмената. Тези четири умения трябва да бъдат овладявани според трите нива (А – начинаещи, В – средно напреднали и С – напреднали)⁴, определени от официално създадената през 2001 г. Обща европейска езикова рамка и всяко от които съответно разделено на две поднива – А1, А2, В1, В2, С1 и С2.

В настоящата статия са приведени примери на обучавани от Академията на МВР, гр. София – както курсанти, така и действащи служители на МВР, служба „Гранична полиция“, които към момента на ексцерпиране на примерите изучават

³ Двата примера са на А. Сакеларуу.

⁴ Същите нива на владееене на новогръцкия език следват гръцката азбука – Α, Β и Γ.

гръцки език на нивата B1 – B2 по Общата европейска езикова рамка, наричани още „прагово равнище“ и „следпрагово равнище“ (напреднало равнище или равнище на независим ползвател) и при които „владееенето на чуждия език е относително свободно“ (Веселинов, 2011, с. 7). Изследването се вписва в теоретичната рамка, поставена от Димитър Веселинов и Милена Йорданова в различни техни трудове за анализ на съвременните предизвикателства през чуждоезиковото обучение (вж. напр. Веселинов, 2003, 2005, 2011; Йорданова и др., 2020). Поради факта, че новогръцкото ударение е загължителен диакритичен знак при многосричните гуми и по изключение при някои егносрични и следователно е от изключителна важност овладяването му още от ниво A1, доста учебници по новогръцки език, предназначени за чужденци, в първите си урочни единици започват именно с елементарни упражнения, посветени на ударението, например задачи за поставянето му на правилното място в гумите. С цел проверка на степента на овладяването му на ниво текст на нивата B1 – B2, за настоящата статия биват съблюдавани няколко основни правила за новогръцкото ударение. В настоящата статия се привеждат примери, генерирани от обучаваните при развиване и прилагане на уменията четене и писане както при упражнения по време на учебни занятия, така и при изпитни задачи. По-конкретно, при четене на глас се привеждат задачи както от учебниците, използвани за обучение по новогръцки език в Академията на МВР, така и от откъси от художествени произведения, тъй като „чуждоезиковото обучение по традиция включва и учебна работа с текстове от художествената литература“ (Савова, 2016, с. 652), а при писането, от друга страна, са приведени примери от упражнения за попълване на липсващо ударение, а също и от задачи за писмено съставяне на изречения и текст. В тази връзка по време на обучението се срещнаха доста грешки при поставяне на ударението на ниво четене на глас с разбиране и писане на текст и поради тази причина се спираме само на някои

от тях. Първото правило за ударението в новогръцки език на ниво текст, което се взема предвид в настоящото изследване, е, разбира се, споменатият по-горе закон на трисричието. Във връзка с него в съвременния гръцки език съществува едно правило: ако след гума, ударена на трета сричка, следва груга, енклитична гума (най-често кратка форма на притежателно местоимение), тя получава още едно ударение на първата си сричка, което се произнася малко по-силно от основното, за да не остане ударението по-далеч от третата, например *το τετράδιό μου* (тетрадката ми), *η γενέτειρά μας* (родиното ни място). Въпреки това обаче то представляваше проблем за обучаваните в процеса на четенето и писането и съответно много от тях не успяваха да се справят с него, поставяйки го на различни срички от гумата или пък пренебрегвайки второстепенното ударение на първа сричка.

Доста затруднения обучаваните срещнаха особено при образуването на аорист (минало свършено време), деятелен залог, където ударението винаги пада на третата сричка – както при глаголите от първа група, така и при тези от втора (с изключение на някои неправилни). Глаголите *γράφω* (пиша), *αγοράζω* (купувам) и *αγαλώ* (обичам) в аорист се спрягат по следния начин:

➤ *γράφω* (пиша): *έγραψα, έγραψες, έγραψε, γράψαμε, γράψατε, έγραψαν* (*γράφανε*);

➤ *αγοράζω* (купувам): *αγόρασα, αγόρασες, αγόρασε, αγорάσαμε, αγοράσατε, αγόρασαν* (*αγοράσανε*);

➤ *αγαλώ* (обичам): *αγάπησα, αγάπησες, αγάπησε, αγαπήσαμε, αγαπήσατε, αγάπησαν* (*αγαπήσανε*).

В този случай обучаваните поставяха ударението на различни срички, но най-вече на четвъртата (напр. *αγόρασαμε*), което според гореспоменатия закон за трисричието в гръцки език е невъзможно. Същото колебание при поставяне на ударението се забелязва и при имперфекта на глаголите *γράφω* и *αγοράζω* (напр. *αγόραζατε* вместо правилното *αγοράζατε*), чието спрежение в това глаголно време е следното:

➤ *γράφω* (пиша): *έγραφα, έγραφες, έγραφε, γράφαμε, γράφατε, έγραφαν* (*γράφανε*);

➤ *αγοράζω* (купувам): *αγόραζα, αγόραζες, αγόραζε, αγорάζαμε, αγорάζατε, αγорάζαν* (*αγοράζανε*).

В една от изпитните задачи бе зададено упражнение, в което при подаден текст без ударения от обучаваните се изискваше да поставят ударенията там, където е необходимо. Обучаваните срещнаха най-много затруднения при ударението на съществителните имена от мъжки и женски род, окончаващи на -ос. По-конкретно, курсантите, от една страна, не съблюдаваха правилото за местенето на ударението при съществителните, окончаващи на -ос, например при думата *άνθρωπος* (*човек*), при която в родителен падеж едигствено число ударението се мести с една сричка назад (*ανθρώπου*) и се скланя по следния начин: *άνθρωπος, ανθρώπου, άνθρωπο, άνθρωπε* (*ед. ч.*), *άνθρωποι, ανθρώπων, ανθρώπους, άνθρωποι* (*мн. ч.*). Например при формата за звателен падеж едигствено число обучаваните често поставяха ударението на втората вместо на третата сричка – *ανθρώπε* вместо *άνθρωπε*. При същата категория съществителни, от друга страна, обучаваните поставяха на грешно място ударението дори в основната им форма (именителен падеж едигствено число), например вместо *κάτοικος* (*жител*) – *κατοίκος* или *κατοικός*.

В новогръцкия език ударението понякога носи смислово-различителен характер, особено при някои едносрични думи. Съвсем очаквано до известна степен обаче от наша страна бе също и липсата на такова диференциране от страна на обучаваните, например при въпросителните местоимения *πού* (*къде*) и *πώς* (*как*) от съответно относителното местоимение *που* (*който, която, което, които*) и съюза *πως* (*че*), а също и разликата между съюза *ή* (*или*) и определителния член за женски род едигствено число *η*.

Последната грешка, на която се спираме в статията, е погрешното поставяне на ударението при някои от личните

местоимения, например вместо правилните *εγώ* (аз), *εμείς* (ние) и *εσείς* (вие) – съответно *έγω*, *έμεις*, *έσεις*.

От проведения анализ дотук се стига до извода, че въпреки достигането до нивата В1 – В2, голяма част от обучаваните все още изпитват доста затруднения с разпознаването на гръцкото ударение на равнище текст и правилното му поставяне въпреки статута му на загължителен диакритичен знак при многосричните думи и някои едносрични, което означава, че въпросните обучавани се нуждаят от повече теоретико-практическа подготовка в тази насока. Поради тази причина различните правила за новогръцкото ударение би следвало да бъдат разяснявани многократно по време на учебните занятия. Освен това биха могли да се разработят разнообразни обучителни задачи и упражнения за усвояване на новогръцкото ударение – както за работа по време на учебни занятия, така и за домашна работа, например повтаряне на примерите със сгрешено ударение в различни видове задачи, докато стане ясно, че ударението в даден пример е овладяно, и след това се разработват същите или подобни обучителни задачи с други примери, при които обучаваните са срещнали трудност при поставяне на ударението.

Библиография

Бояджиев, Т., Куцаров, Ив., Пенчев, Й. (1999). *Съвременен български език*. София: Петър Берон.

Боянова-Минкова, Д. (2021). *Проектобазирана технология за специализирано обучение по новогръцки език*. София: Академия на МВР.

Веселинов, Д. (2003). *История на обучението по френски език в България през Възраждането*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.

Веселинов, Д. (2005). *Възрожденският урок по френски език. Лингводидактическа реконструкция*. София: Лук.

Веселинов, Д. (2011). Развитие на системата на владеене на чужд език. *Педагогически алманах*, 19 (3), 5-11.

Йорганова, М., Веселинов, Д., Дешев, Ан. (2020). Модел на плурилингвално обучение в мултилингвална и мултикултурна среда. *Лингводидактически ракурси*, 395-404.

Георгиев, Вл., Дуриганов, Ив. (1978). *Езикознание*. София: Наука и изкуство.

Москов, М. (1982). *Езикознание*. София: Народна просвета.

Савова, Е. (2016). Дигитални медиуми и работа с художествени текстове в обучението по немски език като чужд. *Чуждо-езиково обучение*, 43 (6), 652-665.

Сакелариу (2000): Σακελλαρίου, Α. *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ИЗМЕРВАНЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЧНАТА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО ИКОНОМИКА ПО ВРЕМЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ИМ ПО БИЗНЕС АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ПЪРВИ КУРС

Дилян Гатев

Университет за национално и световно стопанство

Резюме. Предмет на изследването, представено в тази публикация, е ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка, чрез прилагане на специално разработен методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности. Обект на изследването е терминологичната лексикална компетентност на тези студенти и промените, които настъпват в нея под влияние на формиращото обучение. Целта на изследването е да се апробира разработеният методически модел за преподаване на бизнес английски език в описания академичен контекст, като фокусът на внимание тук е върху неговата ефективност при развиването на терминологична лексикална компетентност у целевата група студенти. Формирацията експеримент се проведе в рамките на два семестъра от тяхното обучение по специализиран английски език в първи курс (академична 2020/2021 година), като контролните

измервания на лексикалната им компетентност са направени съответно в началото и в края на този период.

Ключови думи: терминологична лексикална компетентност, български студенти по икономика, английски език за специализирани цели (АЕСЦ), бизнес английски език (БАЕ)

Главната цел на специализираното чуждоезиково обучение е развиването на специализирана комуникативна компетентност (включително на терминологична лексикална компетентност) в конкретното направление и интегрирането ѝ в общата професионална компетентност на учещите, в чиято основа стои владеенето на съответната терминологична лексика както на чуждия, така и на родния език. Поражда се необходимостта от разработването на подходяща методика за повишаване на ефективността при усвояването ѝ, в която се обръща подобаващо внимание и на преводните ѝ съответствия на български език.

Предмет на изследването, представено в тази публикация, е ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка, чрез прилагане на специално разработен методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности. Обект на изследването е терминологичната лексикална компетентност на тези студенти и промените, които настъпват в нея под влияние на формиращото обучение.

Целта на изследването е да се апробира разработеният методически модел за преподаване на бизнес английски език в описания академичен контекст, като фокусът на внимание тук е върху неговата ефективност при развиването на терминологична лексикална компетентност у целевата група студенти. За постигане на целта на изследването се поставят следните задачи и подзадачи:

– да се дефинира понятието „терминологична лексикална компетентност“ като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност;

– да бъде представено специализираното чуждоезиково обучение на студентите по икономика в Университета за национално и световно стопанство (УНСС) – София;

– да бъде описан разработеният от автора на публикацията методически модел, съчетаващ различни техники на преподаване и учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност у целевата група студенти, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка;

– да се анализират резултатите от апробирането на описания методически модел, като:

– бъде представено цялостното изследване;

– в съпоставителен план бъдат разгледани резултатите от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище.

1. Комуникативна езикова компетентност

Конструктът „комуникативна способност“ (или „комуникативна компетентност“) е въведен от американския социолингвист Дел Хаймс през седемдесетте години на двайдесети век. Същевременно терминът „комуникативна компетентност“ е използван и от директора на Института „Макс Планк“ в Бавария – Юрген Хабермас, който го противопоставя на виждането за лингвистичната способност и поведение. Дотогава общоприетото схващане е било, че усвояването на чужд език се постига чрез придобиване само на лингвистични знания и развиване на умения за тяхната употреба – например Ноам Чомски твърди, че лингвистичната компетентност не зависи от социокултурния контекст на употреба на езика. Хаймс обаче насочва вниманието към социалните функции на езика, а това дава възможност за разработване не само

на въпросите за преценката на граматическата правилност от страна на носителя на езика, а и за приемливостта на изказа в конкретна социална ситуация (Шопов, 2013, с. 274).

Новата концепция за социолингвистично представяне на комуникативната компетентност се възприема добре и се развива бързо под формата на няколко теоретични модела, намерили приложение в практиката и довели до възникването на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение (Шопов, 2013, с. 274-275). В настоящата публикация ще бъде разгледан само един от най-утвърдените модели – този на Майкъл Канал и Мерил Суейн от осемдесетте години на двадесети век.

Тяхното определение за комуникативна компетентност е възприето от мнозинството методици и до днес. Според него комуникативната компетентност се състои от следните три основни компонента:

1. *граматична компетентност*, обхващаща знанията по фонология, лексика, семантика, морфология и синтаксис, т.е. способността за съставяне на правилни изречения;

2. *социолингвистична компетентност*, обхващаща социокултурните знания и умения за общуване, т.е. способността за употреба на езика в съответствие със социалния контекст, който включва ролите и целите на участниците, както и властите на общуване;

3. *стратегическа компетентност*, обхващаща знанията и уменията за компенсирание на слабости и трудности при комуникацията с вербални и невербални средства – например стратегиите за отгатване, повторение, перифразиране, колебание, отбягване и т.н.

Впоследствие Канал допълва компонентите с още един – *дискурсивна (дискурсна) компетентност*, обхващаща знанията и уменията на ниво текст (дискурс), т.е. способността за съставяне на свързани (кохезивни) и единни (кохерентни) текстове. Този елемент придава на определението за комуникативна компетентност по-голяма завършеност (Шопов, 2013, с. 275-276).

1.1. Лексикална компетентност

От казаното дотук може да се направи изводът, че лексикалната компетентност се съдържа в компонента „граматична компетентност“ от определението за комуникативна компетентност на Майкъл Канал и Мерил Суейн. Лексикалната компетентност може да варира между две крайни положения – от пълно непознаване значението на дадена дума до пълното му владение и свободната употреба на думата (по Шопов, 2013, с. 312).

1.1.1. Терминологична лексикална компетентност

Термините са думи или съчетания от думи, които се употребяват в определена специализирана област и обозначават определени понятия. Затова терминологията може да бъде дефинирана като „набор от понятия с определена структура от определена специализирана област и тяхното обозначаване“¹, както и науката, занимаваща се с изследването им (Нуска, 2002, с. 39).

Терминологичната лексика обхваща както термините, които са нейна основа, така и парадигматично и синтагматично свързаните с тях езикови единици. Това означава, че понятието „терминологична лексика“ включва: термините; парадигматично свързаните с тях единици, т.е. сродните и производните им думи; и синтагматично свързаните с тях единици, т.е. съставните им терминоелементи (корени/основи, представки и наставки) (Попова, 2017, с. 29-30).

Мария Попова обобщава, че понятието „специална/специализирана лексика“ най-често се дефинира като противоположно на понятието „общоупотребима лексика“, „т.е. като лексика, която се употребява в специалните сфери на общуване (научни и професионални) и по своята семантика не съвпада с общоупотребимата лексика“ (Попова, 2017, с. 23).²

¹ Силвия Василева обръща внимание на взаимносвързаността на дефинициите в системата на специализираната лексика, които често са базирани една на друга в йерархичен ред (Василева, 2021, с. 138).

² Образуването на опозиция между общата и специализираната употреба на езика кореспондира с идеята за дихотомия, която е описана от Христо Станчев като „структуроопределяща“ и за по-различни изследвания върху феномена на езика (Станчев, 2018, с. 37).

Нейшън дефинира специализираната лексика като гуми, „отчетливо специфични за определена тема, област или дисциплина“ (Нейшън, 2001, с. 198). Като специализирани гуми Чънг и Нейшън (2004) определят тези, които се срещат поне петдесет пъти по-често в специализирания текст, отколкото в корпуса на обща тематика, а Нейшън (2008) изчислява, че специализираната лексика от дадена област се състои от хиляда до пет хиляди гуми.

Мария Попова отбелязва, че понятията „терминологичен“ и „специализиран“ обикновено се приравняват, но когато това не е така, като специализиран може да бъде определен речник, съдържащ не само термини (терминологична лексика), а и допълнителни единици, типични за научния език (например номенклатурни знаци). В повечето случаи обаче класифицирането на речниците като терминологични или специализирани е изцяло субективно (Попова, 2017, с. 40-41).

Според Мария Попова с най-общо значение е понятието „специализирана лексика“ (съответно „специализиран речник“). То включва напълно понятията „терминологична лексика“ (съответно „терминологичен речник“) и „професионална лексика“ (съответно „професионален речник“) (Попова, 2017, с. 41).

От всичко казано дотук може да се направи обобщението, че терминологичната лексикална компетентност като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност, представлява владението на терминологичната лексика, обхващащо както знанията (значение, правопис, произношение, синоними, антоними, преводни еквиваленти и т.н.) за съответните лексикални единици, така и уменията за правилната им употреба в контекст.

2. Специализираното чуждоезиково обучение на студентите по икономика в УНСС – София

Преди да започнат да изучават икономически дисциплини в УНСС – София, новопостъпилите студенти от поднаправление

„Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ обикновено нямат никаква или имат слаба подготовка по бизнес английски език и по английски език за академични цели, въпреки че са положили приеман изпит по (общ) английски език на ниво B2 според Европейския индекс за езикова оценка. В езиковите им знания се наблюдава особен дефицит, свързан с терминологичната лексика и нейната специфична употреба, който кореспондира и с недостатъчната им осведоменост по отношение на специализираните професионални понятия (на родния език).

В УНСС студентите от посоченото поднаправление се явяват на практически гържавен изпит по (бизнес) английски език на ниво C1 след семестриално завършен втори курс, т.е. за двете години, в които изучават задължителната дисциплина „Английски като първи чужд език“ (общо 240 учебни часа), от тях се очаква постепенно да навлязат в тясноспециализираната икономическа тематика и да усвоят съответната терминологична лексика – както на чуждия (английски), така и на родния (в почти всички случаи – български) език.

3. Описание на методическия модел за развиване на терминологична лексикална компетентност у целевата група студенти

С цел повишаване на ефективността при усвояването на терминологичната лексика от целевата група обучавани (български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ като част от професионалната си подготовка) бе проведено квазиизследване с формиращ експеримент, в основата на който бе разработеният от автора на настоящата публикация методически модел с фокус върху преподаването на терминологична лексика. По своята същност моделът представлява съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности, които да доведат до постигане на целта, без да е необходимо да се променя залегналото в учебната програма съдържание и форма на оценяване, а по-скоро да се постигнат по-качествено заложените

в нея цели на обучението, особено по отношение на развиването на двузична терминологична лексикална компетентност у учещите, като се обръща по-голямо внимание на значенията и преводните съответствия на специализираните лексикални единици, включително на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними, пароними, на думите с различни значения в общия английски език и бизнес английския език, както и на думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Стремежът е по този начин да се запълни дефицитът в знанията и уменията на студентите, породен от пълната липса на преводна еквивалентност на основната икономическа терминология във всички препоръчани в учебната програма и използвани в час източници.

В основата на методическия модел остава широкопространеният и залегнал в програмата комуникативен подход в чуждоезиковото обучение, като се допълва с елементи от граматико-преводния метод под формата на по-голямо фокусиране върху преводните съответствия на терминологичните лексикални единици и правене на повече упражнения за превод и резюмиране на специализирани текстове, съдържащи множество примери на употреба на терминологична лексика. Въпреки че стремежът е да се обърне еднакво внимание върху четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, в настоящото изследване говорните постижения остават малко по-встрани, тъй като са по-трудни за документиране, а и невинаги има достатъчно (еднакво) време за устна изява на всички обучавани.

3.1. Съчетание от техники на преподаване на специализираната икономическа лексика

В съвремие то липсва универсален метод на обучение, който да бъде удачен за всяка една учебна обстановка, тъй като върху решението на преподавателя влияят фактори от различно естество, например националните и институционалните културно-образователни традиции, материалните

възможности и техническата обезпеченост на учебното заведение, личностните особености на обучаваните и общите характеристики на съответната учебна група, личните нагласи и предпочитания на преподавателя и т.н. Най-подходящият подход в конкретната ситуация е възможно да бъде съчетание от елементи на различни методи и/или собствени решения на самия преподавател в конкретната обстановка на конкретно работно място в съответствие с потребностите на конкретните обучавани (Димитрова-Гюзелева, 2015, с. 553).

В основата на предложеното съчетание от техники стои подборът от учебните комплекси³ и периодичния печат⁴ на подходящи дейности и материали за представянето, изолирано и в контекст, на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними и пароними, на лексемите, чието специализирано значение се различава от това в общия език и които се употребяват най-вече в специализираното значение, както и на специализираните лексеми с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Освен това във фокуса на вниманието е добре да бъдат и преводните им еквиваленти, тъй като често се допускат грешки от обучаваните поради интерференция.

В преобладаващата си част тези техники са традиционни в преподаването и усвояването на лексиката от общия

³ Елена Савова подчертава необходимостта обучаващият да притежава компетентността да адаптира и допълва учебния комплекс „според нуждите на конкретната група учещи [...] и дори да се превърне в негов съавтор“ (Савова, 2013, с. 37). Албена Стефанова пък определя учебните материали като един от най-важните елементи в обучението, гарантиращи успешно протичане на учебния процес. Ако бъдат подбрани по начин, по който да отговорят на минималните потребности от знания и умения на съответните обучавани, те се превръщат в значим лост за ефективно развиване на комуникативната компетентност на учещите (Стефанова, 2021, с. 65).

⁴ Албена Стефанова подчертава колко важно е преподавателите от гаден университет сами да разработят учебниците / учебните материали за своите курсове така, че те изцяло да съответстват на изискванията на конкретната учебна програма и да водят до подобряване ефективността на учебния процес. За съжаление, това невинаги е осъществимо, но по силите на всеки преподавател е да обновява и актуализира използваните от него/нея учебни материали (например статии за четене и анализ, теми за дискусии, текстове за превод или резюмиране), като прибегва до възможностите на Интернет или периодичния печат, чиято актуалност засилва интереса на обучаваните (Стефанова, 2021, с. 67-68).

език, но до момента са слабо съотнесени към специализираната (икономическа) лексика. Целта е да се направи опит за запълване именно на тази празнина в теорията и практиката на обучението по чужд език за специализирани цели. Очаква се ефектът от съвкупното им прилагане при икономическата терминология да бъде синергичен, кактовто е и при лексиката от общия език.

4. Аprobиране на методическия модел

През академичната 2020/2021 година в УНСС – София бе проведен педагогически квазиексперимент, чиято цел беше да се проследи ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка. Експериментът се състоеше от следните три етапа:⁵

1. констатиращ експеримент: анкетно проучване със студенти при постъпване в университета и езиков тест за определяне на входното равнище на анкетираните студенти;

2. развиващ (формиращ) експеримент: приложение в часовете по специализиран английски език с целевата група обучавани на разработения авторски методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност; междинни данни са събрани чрез анкетно проучване с преподавателите по БАЕ и три междинни контролни работи със студентите;

3. заключителен експеримент: анкетно проучване със същите студенти при завършване на първи курс и езиков тест (сходен по формат с входния тест) за определяне на изходното равнище на анкетираните студенти.

Тестът за определяне на входното равнище има за цел да се установят реалните познания по бизнес английски език и

⁵ Етапите на експеримента следват описаната от Георги Бижков и Володар Краевски (2007, с. 173-174) традиционна структура на провеждане на емпирични педагогически изследвания.

в частност по специализирана лексика при постъпване на студентите в университета. Проверява се владеенето на следните умения: правилна употреба на специализирана бизнес лексика; обща бизнес компетентност⁶; четене с разбиране на специализиран текст; превод на специализирана лексика от английски език и превод на специализирана лексика на английски език.

Владеенето на същите умения се проверява и в края на обучението (от 120 учебни часа по предложени методически модел) по бизнес английски език чрез **теста за определяне на изходното равнище**, чиято цел е да се установят реалните познания на студентите при завършване на първи курс. **Междинните контролни работи** (тест, резюмиране на специализиран (икономически) текст от български на английски език и писане на бизнес писмо), които не са обект на внимание в настоящата публикация, правят комплексна проверка на знанията и уменията на студентите в хода на обучението по бизнес английски език.

Участниците в квазиексперимента

В изследването взеха участие общо 94-ма студенти (44 жени и 50-има мъже) в преобладаващата си част на 19-20-годишна възраст, които през академичната 2020/2021 година са се обучавали в първи курс по програма „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС – София. Това не е общият брой на студентите във випуска, а само на тези от тях, участвали във всички етапи на експеримента – анкетни проучвания, входно-изходни тестове, междинни контролни работи и обучителна част. Важно е да се отбележи, че **тестът за определяне на входното равнище** е попълнен писмено (на хартиен носител), докато **тестът за определяне на изходното равнище** е попълнен онлайн (чрез *Microsoft Forms*) от същите 94-ма учещи поради влезлите в сила противоепидемични мерки срещу разпространението на инфекцията с COVID-19. Въпреки

⁶ Основни познания в специализираната област, пряко свързани с правилната употреба на съответната бизнес лексика.

това са предприети всички възможни действия за гарантиране валидността на данните, получени в онлайн среда.

4.1. Резултати от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище

Както тестът за определяне на входното равнище, така и този за определяне на изходното равнище се състои от 60 въпроса, разпределени в пет упражнения (Таблица 1). Всяко едно от тях проверява владеенето на определено умение.

Упражнения	Входен тест	Изходен тест	Умения
	Въпроси		
Упражнение 1	1 – 40	1 – 20	Правилна употреба на специализирана бизнес лексика
Упражнение 2	41 – 45	21 – 25	Обща бизнес компетентност
Упражнение 3	46 – 50	26 – 30	Четене с разбиране на специализиран текст
Упражнение 4	51 – 55	31 – 45	Превод на специализирана лексика от английски език
Упражнение 5	56 – 60	46 – 60	Превод на специализирана лексика на английски език

Таблица 1. Проверявани умения по упражнения

Общият брой въпроси (точки) и при двата теста е един и същ, но както се вижда от Таблица 1, броят въпроси (точки) в първо, четвърто и пето упражнение е различен. За да могат да се съпоставят резултатите от тези упражнения между двата теста, единият от тях е ажустиран спрямо другия. За отправна точка-еталон е избран тестът за определяне на изходното равнище, тъй като измерва постиженията (владенето на терминологичната лексика) на студентите в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс и е показателен за неговата ефективност, докато тестът за определяне на входното равнище е само констатиращ, т.е. ориентируващ

за нивото на владеене на **бизнес английски език** (терминологичната лексика) при постъпване в университета.

Броят въпроси (точки) в останалите упражнения (второ и трето) е един и същ и при тях не е необходима корекция между тестовете. Чрез тази техника е възможно да се сравни напредъкът на студентите по отделните умения. Имплицитно сравнение е направено и по въпроси, като в отделните упражнения те се разделят на четири сектора (групи) на успеваемост. Първият сектор (А) обхваща въпросите, на които е отговорено правилно с до 25%, вторият сектор (В) – между 25% и 50%, третият сектор (С) – между 50% и 75% и последният сектор (D) – над 75%.

4.1.1. Съпоставително разглеждане на резултатите по въпросите от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище по упражнения

Упражнение 1 – правилна употреба на специализирана бизнес лексика

В теста за определяне на входното равнище това упражнение съдържа 40 въпроса. Четири (10%) от всички 40 въпроса са с успеваемост под 25% и са разпределени в сектор А. По единадесет въпроса (27,5%) попадат в сектори В и С. Най-много въпроси – четиринадесет (35%), има в сектор D.

В теста за определяне на изходното равнище упражнение 1 съдържа 20 въпроса. Един (5%) от въпросите попада в сектор А, един (5%) – в сектор С, а останалите осемнадесет (90%) – в сектор D. Липсват въпроси в сектор В. Дванадесет въпроса са с успеваемост над 90%. На два от тях всички студенти са дали верен отговор.

Резултатите от успеваемостта при упражнение 1 от теста за определяне на входното равнище и от този за определяне на изходното равнище са обобщени в Таблица 2.

Сектор	Успеваемост	Входен тест	Изходен тест
		Въпроси	
A	до 25%	10%	5%
B	25% – 50%	27,5%	–
C	50% – 75%	27,5%	5%
D	над 75%	35%	90%
ОБЩО		100%	100%

Таблица 2. Разпределение на въпросите в упражнение 1 от входния и от изходния тест според успеваемостта

Забелязва се, че студентите са се справили много по-добре при теста за определяне на изходното равнище. Докато при него резултатите са разположени основно в сектор D, то при този за определяне на входното равнище те са разпределени почти равномерно между всички сектори.

Упражнение 2 – обща бизнес компетентност

Както в теста за определяне на входното равнище, така и в този за определяне на изходното равнище това упражнение съдържа 5 въпроса. Всички пет въпроса (100%) са разпределени в сектор D и при двата теста. Студентите са се справили много добре с това упражнение, което е видно и от обобщените в Таблица 3 резултати.

Сектор	Успеваемост	Входен тест	Изходен тест
		Въпроси	
D	над 75%	100%	100%
ОБЩО		100%	100%

Таблица 3. Разпределение на въпросите в упражнение 2 от входния и от изходния тест според успеваемостта

Забелязва се, че при теста за определяне на входното равнище е както въпросът с най-ниски резултати, така и трите с най-високи резултати.

Упражнение 3 – четене с разбиране на специализиран текст

Както в теста за определяне на входното равнище, така и в този за определяне на изходното равнище това упражнение съдържа 5 въпроса. Отново всички пет въпроса (100%) са разпределени в сектор D и при двата теста. Студентите са

се справили много добре и с това упражнение, което е видно и от обобщенията в Таблица 4 резултати.

Сектор	Успеваемост	Входен тест	Изходен тест
		Въпроси	
D	над 75%	100%	100%
ОБЩО		100%	100%

Таблица 4. *Разпределение на въпросите в упражнение 3 от входния и от изходния тест според успеваемостта*

Забелязва се, че повечето въпроси при теста за определяне на изходното равнище са с по-високи резултати от тези при теста за определяне на входното равнище.

Упражнение 4 – превод на специализирана лексика от английски език

В теста за определяне на входното равнище това упражнение съдържа 5 въпроса. Три (60%) от въпросите попадат в сектор С и два (40%) – в сектор D.

В теста за определяне на изходното равнище упражнението 4 съдържа 15 въпроса. Един (6,7%) от въпросите попада в сектор В, един (6,7%) – в сектор С, а останалите тринадесет (86,7%) – в сектор D. Липсват въпроси в сектор А.

Резултатите от успеваемостта при упражнение 4 от теста за определяне на входното равнище и от този за определяне на изходното равнище са обобщени в Таблица 5.

Сектор	Успеваемост	Входен тест	Изходен тест
		Въпроси	
В	25% – 50%	–	6,7%
С	50% – 75%	60%	6,7%
D	над 75%	40%	86,6%
ОБЩО		100%	100%

Таблица 5. *Разпределение на въпросите в упражнение 4 от входния и от изходния тест според успеваемостта*

Забелязва се, че студентите са се справили много по-добре при теста за определяне на изходното равнище. Докато при него резултатите са разпределени предимно в сектор D, то

при този за определяне на входното равнище те са разположени основно в сектор С.

Упражнение 5 – превод на специализирана лексика на английски език

В теста за определяне на входното равнище това упражнение съдържа 5 въпроса. Четири (80%) от въпросите попадат в сектор В и един (20%) – в сектор С.

В теста за определяне на изходното равнище упражнение 5 съдържа 15 въпроса. Всички въпроси (100%) попадат в сектор D.

Резултатите от успеваемостта при упражнение 5 от теста за определяне на входното равнище и от този за определяне на изходното равнище са обобщени в Таблица 6.

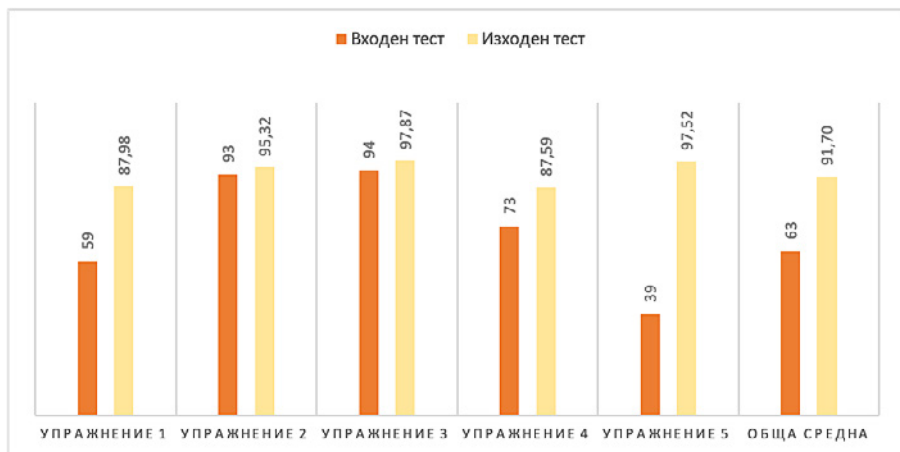
Сектор	Успеваемост	Входен тест	Изходен тест
		Въпроси	
В	25% – 50%	80%	–
С	50% – 75%	20%	–
D	над 75%	–	100%
ОБЩО		100%	100%

Таблица 6. Разпределение на въпросите в упражнението 5 от входния и от изходния тест според успеваемостта

Забелязва се, че студентите са се справили много по-добре при теста за определяне на изходното равнище. Докато при него резултатите са разпределени само и единствено в сектор D, то при този за определяне на входното равнище те са разположени в сектори В и С.

4.1.2. Съпоставително разглеждане на резултатите от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище по упражнения

За съпоставката на резултатите от двата теста по упражнения е необходимо ажустирание на въпросите от теста за определяне на входното равнище. За да се добие визуална представа от сравнението на резултатите от двата теста по упражнения, те са представени на Фигура 1, като средният брой точки е разделен на максималния, което води до средната успеваемост по упражнения, превърната в проценти.



Фигура 1. Степен на успеваемост при входния и при изходния тест по упражнения (в %)

Забелязва се, че средният брой точки при теста за определяне на изходното равнище винаги е по-висок от този при теста за определяне на входното равнище, при който студентите са се справили най-добре (94%) с упражнение 3, а най-слабо (39%) – с упражнение 5. При изходния тест най-високи (98%) са резултатите от упражнение 3 и упражнение 5, а най-ниски (88%) – от упражнение 1 и упражнение 4. Най-голяма разлика (59 процентни пункта) в успеваемостта между двата теста се наблюдава по упражнение 5, а най-малка (2 процентни пункта) – по упражнение 2. Общата успеваемост при теста за определяне на входното равнище е 63%, а при този за определяне на изходното равнище – 92%.

Най-трудни за студентите се оказват следните упражнения от входния тест: упражнение 5 (превод на специализирана лексика на английски език) с 39% успеваемост, упражнение 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) с 59% успеваемост и упражнение 4 (превод на специализирана лексика от английски език) със 73% успеваемост. При изходния тест най-трудни отново са упражнения 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и 4 (превод на специализирана лексика от английски език), но резултатите са значително по-добри (88%) спрямо първоначалните. Значителен е

и рѳстът (29 процентни пункта) в общата успеваемост при теста за определяне на изходното равнище (92%) в сравнение с теста за определяне на входното равнище (63%). Видно е, че студентите са се справили много по-добре в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс.

Въз основа на получените при апробирането на описания методически модел резултати с висока степен на сигурност може да се потвърди, че прилагането на специално разработения методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности би довело до повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка. Това би било основание за препоръка за внедряване на модела в практиката на учебния процес не само по бизнес английски език, а и по останалите разновидности на английски език за специализирани цели.

Библиография

Бишков, Г. и Краевски, В. (2007). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Василева, С. (2021). Дефиницията като текстов вид и нейното приложение в специализираното чуждоезиково обучение. Стефанова, А. и Ишпекова-Братанова, К. (ред.). *100 години чуждоезиково обучение в УНСС: Сборник от юбилейна международна научна конференция – октомври 2020 г.*, 137-143. София: Издателски комплекс – УНСС.

Димитрова-Гюзелева, С. (2015). Научноизследователска работа в процеса на преподаване (или когато собствената преподавателска практика стане обект на изследване). Караджункова, М. (съставител). *В началото бе словото: Сборник в чест на проф. Мария Китова-Василева, д.н.*, 549-563. София: Издателство на Нов български университет.

Нейшън (2001): Nation, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Нейшън (2008): Nation, P. *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston: Heinle Cengage.

Нуска (2002): Niska, H. Introduction to terminology and terminological tools. Carmen Valero Garcés & Guzmán Mancho Barés (Eds.). *Community interpreting and translating: New needs for new realities*, 37-51. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

Попова, М. (2017). *Приложно терминознание*. София: Издателство „Авангард Прима“.

Сабова, Е. (2013). Две изследвания като принос в развитието на теорията за учебния комплекс по съвременен език. Грозева-Минкова М. (съставител). *Чуждоезиковото обучение днес: Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. д.п.н. Павлина Стефанова*, 29-43. София: Издателство на Нов български университет.

Станчев, Х. (2018). Възгледите за езика в „Основи на преводаческото изкуство“ на Любомир Огнянов-Ризор. *Българска реч: Списание за езикознание и езикова култура, год. XXIV/2018* (кн. 3), 30-38. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Стефанова, А. (2021). Академични издания по английски език за УНСС (1980–2020 г.). Стефанова, А. и Ишпекова-Братанова, К. (отговорни редактори). *100 години чуждоезиково обучение в УНСС: Сборник от юбилейна международна научна конференция – октомври 2020 г.* 65-76. София: Издателски комплекс – УНСС.

Чънг и Нейшън, (2004): Chung, T. M. & Nation, P. Identifying technical vocabulary. *System*, 32, 251-263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>

Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика: Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

ЗА АНИМАТИВНИЯ ПОДХОД В СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК

Даниела Боянова-Минкова
Академия на МВР

Резюме. Статията разглежда анимативния подход в обучението по чужд език като иновативна стратегия за ефективно педагогическо взаимодействие в учебна среда. Педагогическата анимация е представена като възможност за овладяване на чужд език по ненатоварващ начин, като учене, наситено с жизненост и ентузиазъм, в пълен унисон с новата образователна парадигма, при която обучаемият е разположен в центъра на педагогическото взаимодействие, а преподавателят е в ролята на модератор на учебни дейности.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, комуникативна методика, кинестетично обучение, игровизация

*Prometheus stole fire from heaven to **animate** his clay men.¹*

Независимо от факта, че терминът „анимация“ (респ. „анимативен подход“) навлиза в педагогиката от сферата на развлекателната индустрия, той получава особено значение в наши дни, когато проблемите и предизвикателствата в

¹ <http://5dim-yrkou.ilei.sch.gr/energy/html/promitheas.htm>

учебната аудитория се увеличават многократно под влияние на информационния бум и промените, настъпили в човешкото съзнание и възприятия. Това от своя страна повишава изискванията към професионалните компетентности на преподавателя по чужд език и отговорността му за провеждането на качествен и ефективен учебен процес.

Изхождайки от етимологията на понятието „анимация“, в чиято основа стоят латинските думи *Anima* – „душа, живот“, *Animatio* – „оживяване, съживяване“, *Animus* – „дух“, можем да приемем, че анимацията е дейност, която събужда сетивата, вдъхва жизненост и енергия. Историята на анимацията бележи началото си с развитието на груповата дейност във Франция през 30-те години на XX век. По това време в младежките съюзи и организации се осъзнава значението на участието на младежите в социалния живот и свободното време. По този начин след края на Втората световна война с подкрепата на държавата започва подготовката на професионални аниматори. През 50-те години на XX век, когато във френските семейни ваканционни селища започват да се предлагат оферти, съдържащи разнообразни анимационни дейности, анимацията е пренесена като концепция в сферата на свободното време и туризма.

Терминът намира приложение в музиката за обозначаване на вид темпо: *Animato*, *Animoso* (итал.) – „живо, енергично, въодушевено“; в киното аниматорски техники са използвани още в началото на XX век във Франция, Германия, САЩ, Русия и Япония², а по-късно и в телевизията. Понятието „анимация“ днес се разглежда най-вече като елемент от туристическия продукт, който има за цел да активизира поведението на туристите за удовлетворяване на потребности от физическа активност, игра, приключения, за овладяване на нови умения и навици, от обогатяване на познанията за света, от общуване,

² Аниматограф се нарича прожекционният апарат, използван в ранните години на киното.

от творчески занимания, чрез участие в специално подготвени програми. Наред с туристическата анимация в края на ХХ век се появява и детската изгово-прикљоченска анимация, която поставя акцент върху играта като организиращ и активиращ детското поведение и дейности инструмент за целенасочено въздействие. Така в началото на ХХІ в. се очертават различни видове анимация: културно-познавателна, творческо-развлекателна, трудово-творческа, спортно-развлекателна, изгово-прикљоченска, социално-комуникативна, биомедицинска³, рекреационна⁴ и др.

През последните няколко години в областта на чуждоезиковото обучение се появи и терминът „дидактическа анимация“.

Дидактическата (педагогическата) анимация е съвременен образователен подход, който дава възможност за овладяване на чужд език по ненатоварващ, забавен начин. Терминът „дидактическа анимация“ се явява „резултат на продължителни теоретични търсения, гравитиращи около идеята за необходимост от понятие, дефиниращо принципното сходство между всички изгови, занимателни, забавни, атрактивни елементи на обучението, които са формални по отношение съгържанието на учебно-познавателната дейност и стимулират положителни емоционални преживявания, свързани с нея“ (Витанова, 2022).

По същество педагогическата анимация не е инструмент, целящ да преподава чужди езици по систематичен начин, а представлява система от целенасочени въздействия за манипулиране на мотивационната и емоционалната сфера, като подпомага съхраняването на първоначалния ентузиазъм

³ Биомедицинската анимация се фокусира върху обяснението на клетъчните и молекулярните процеси в области като молекулярна биология, хематология, имунология и др.

⁴ Рекреационната анимация (*Recreatio* от латински означава „възстановяване на силите“) включва програми, свързани с осигуряването на психофизически подем на организма чрез хомеопатия, фитотерапия, ароматерапия, рефлексотерапия, хидротерапия, музикотерапия, кинезитерапия, йога, медитация и др.

и интерес към конкретното начинание, изживяването на положителни емоции, постигането на вътрешен баланс, непосредствен контакт с другите участници в учебния процес, деконструиране на комуникативни блокажи и като цяло – усъвършенстване на интелектуалните навици и формиране на нови жизнени ценности.

Анимативният подход в областта на езикоусвояването има своята психологическа обосновка.

Една от причините за появата на педагогическата анимация е осъзнаването на необходимостта от търсене на алтернатива на комуникативния метод. Съвременният обучаем нерядко изпитва скука и демотивация поради недостатъчна ангажираност в хода на учебния процес и почти пълното отсъствие на интересни, креативни и развиващи интелектуални дейности. Комуникативноориентираното обучение, независимо от диалогичния си характер и интегрираното изграждане на четирите основни комуникативни умения – слушане, четене, писане и говорене, не е в състояние да отговори на всички потребности на съвременния обучаем.

Днес преподавателят е изправен пред една съвсем различна в психологическо отношение аудитория, чиито характеристики непрекъснато се менят. Непознаването на характера, темперамента и личността на съвременните обучаеми обаче нерядко води до конфликти и демотивация, която засяга и двете страни на комуникативния процес в учебна среда.

С право можем да кажем, че съвременните ученици и студенти принадлежат към едно дигитално поколение, за което дигиталният език представлява „майчин“ език, докато за по-голямата част от преподавателското съсловие „езикът“ на технологиите се явява „втори“ език.

В днешната технологична ера обемът информация е безпрецедентен в човешката история. Ежедневното използване на интернет и като цяло инвазията на дигиталните технологии доведе до промени в начина на мислене на младите хора,

в начина, по който те извличат, възприемат, тълкуват и използват наличната информация, в световъзприятието и стимула им на общуване.

Неоспорим факт е, че в резултат на използването на цифрови технологии е настъпила съществена промяна в психиката на младите хора.

Специалистите невробиолози наблюдават изменение в характера на невронните връзки, които непрекъснато произвежда мозъкът, т.нар. синапси, или с други думи – пътищата, по които преминава информацията. Вследствие използването на технологиите, когнитивните структури при младите хора обработват информацията паралелно и едновременно, а не линейно, както при представителите на поколенията отпреди откриването на Интернет (Буров, 2017, с. 44-66). Ето защо те могат да обработват голям обем информация многократно по-бързо от своите преподаватели. Последните изследвания относно доминиращия тип възприятие показват, че в резултат на използването на информационните технологии около 60% от младежите са еволюирали в предимно „визуално-кинестетичен“ тип, което на практика означава, че те разполагат с преобладаващо развита визуално-тактилна система за възприемане на заобикалящата реалност (цвят, форма, допир или тактилният усет).

В учебния процес по чужд език използването единствено на текстовобазирани учебни системи, колкото и модерни да са те, не е достатъчно, за да бъдат удовлетворени нуждите (когнитивни и емоционални) и интересите на учещите. Ето защо, от една страна, е необходимо да се използват много и разнообразни допълнителни средства (печатни, аудио-визуални и електронни материали), адаптирани към възможностите и особеностите на конкретната целева група, а от друга – да се търси начин за анимиране на учебния процес. Преподавателите днес са изправени пред необходимостта да предлагат допълнителни педагогически усилия, за да стимулират

познавателната активност на своите ученици, а това на практика се осъществява чрез изграждането на положителен емоционален климат и стимулираща учебна среда. Присъствието на технологиите в областта на езикоусвояването е особено осезателно и оказва благотворно въздействие както върху процеса на преподаване и преподавателите, така и върху ученето и обучаваните.

Само по себе си технологиизирането на учебния процес обаче не е достатъчно, за да бъде ефективно овладяването на чужд език. Неоспоримо доказателство се явяват резултатите, вследствие на онлайн обучението по време пандемията от COVID-19. Учебният процес има нужда от въвеждане на повече кинестетика, игровизация и драматизация, за да бъдат ангажирани ментално и емоционално съвременните обучаеми и да се осигури онзи виталитет, който хибридно обучение не може да гарантира.

Наблюденията показват, че все още преобладава статичното обучение – преподавателят е този, който има правото да се движи в пространството на учебната аудитория, а учещите следва да седят на своите места колкото е възможно по-неподвижно. Редица психологически изследвания обаче сочат, че младите хора днес трудно загържат вниманието си, ако не са въввлечени и не участват активно в учебната дейност, и още по-трудно остават неподвижни, което води до разсейване, дисциплинарни проблеми и влошаване микроклимата на учебната аудитория.

Връщайки се към изначалното значение на думата „анимирам“ като „съживявам, връщам към живот“: „Прометей открадна огън от небето, за да оживи своите глинени хора“⁵, можем да възложим на анимативния подход в чуждоезиковото обучение мисията да витализира, да енергизира учебната среда и учещите като насити с действеност и ентузиазъм учебния процес.

⁵ <https://languages.oup.com/google-dictionary-en/>

Крайната цел на обучението по чужд език е развиването на комуникативна компетентност, което намира израз в овладяването на четирите основни комуникативни умения – четене, слушане, писане и говорене. Градацията на тези умения е ясно детерминирана в ОЕЕР. Според определението на К. Василев „ОЕЕР е разработка, която съдържа цели и правила, по които се осъществява чуждоезиковото обучение, и начина, по който обучаемите напредват в изучаването на съответния чужд език според шестте равнища от A1 до C2“ (Василев, 2020, с. 626). Развиването на тези умения никога не върви паралелно и независимо от усилията на обучаващите, умениято за говорене най-трудно се поддава на формиране в условията на изкуствена езикова среда. Причината за това не е отсъствието на комуникативни практики и упражнения за развиване на устна реч, а в слабия интерес, който заданията по инструкция и модел предизвикват у обучаемия. Това са последиците от технологичния бум и информационното пресищане, които карат младите хора да скучаят при традиционно поднесен учебен материал и използване на конвенционални методи. Всичко това дава категорично основание да се твърди, че анимативният подход може да послужи като мощен педагогически инструмент за разрешаване на някои от новопоявилите се проблеми в съвременното образование, а именно – скука, апатия, недостатъчна мотивация, незадоволителна концентрация на вниманието, отчуждение и др. Развиването на умениято за говорене е в пряка зависимост от емоционално-психическата стабилност на обучавания, от самочувствието му и степента на освободеност, от подкрепящата учебна среда и добрите взаимоотношения в учещата общност. Учещият трябва да се чувства свободен да греши и да изпитва комуникативни затруднения, да разчита на чужда помощ. Анимативният подход има потенциала да съдейства именно за формирането на това чувство на освободеност от „вина“, за постигането на увереност и възможност за изразяване на всеки участник в образователния процес, да съживява, енергизира и вдъхновява. „Именно

чрез анимативния подход се въвличат участниците в най-разнообразни предизвикателни ситуации в нестандартни условия и среда, което води до нови емоционални, интелектуални и поведенчески реакции“ (Димитрова, 2017). Известно е, че лекото повишаване на адреналина води до по-добри вербални изяви, което в практиката на чуждоезиковото обучение означава по-добри постижения в продуцирането на устна реч.

Педагогическият аниматор възприема учещия като субект в обучението и активен участник в образователния акт, поради което общуването между тях придобива нови измерения. Обучаващ и обучаван се срещат на образователното поле като равнопоставени партньори и участват заедно в процесите на преподаване и учене. Това означава, че отговорността за преподаването може отчасти да бъде споделена с обучаваните, а в дейностите, посветени на овладяването на дадено учебно съдържание, участие взема и самият преподавател.

Ако разгледаме един пример, взет от съвременна учебна система за преподаване на новогръцки език – *Ελληνικά Α* (Павлопулу, 2010, с. 196), в упражнението (2.0.) за затвърждаване на формите за бъдеще просто време, детерминирано като ролева игра с обозначени роли и място на провеждане на диалога – „улицата“, участниците са двама – на задаващия въпросите и отговарящия. Анимирането (съживяването) на задачата би могло да се осъществи по посока разиграването ѝ пред всички обучавани (а не от място) и включването на допълнителни персонажи, а оттам и теми, ситуации, дискурс. Мястото на разиграване е особено подходящо за тази дейност. В реалния живот улицата е средище на хора с различни социални характеристики, култура, образователен ценз, потребности и намерения. Така в ролевата игра може да се включи случаен минавач, който пита „Колко е часът?“, друг, който, минавайки в близост до говорещите, изпуска някакъв предмет, просяк, който моли за подаяние, чужденец с туристическа карта в ръка и др. За да се изпълни задачата, преподавателят определя двама

основни участници, които получават 5-10 минути за „репетиция“ извън учебната аудитория или в някой отдалечен ъгъл, а през това време биват разпределени останалите второстепенни роли. В зависимост от числеността на групата един или повече от останалите обучавани след края на ролевата игра обобщават съдържанието на речевото изказване на основните събеседници, отсявайки значимото от незначимото, груги следят за правилното прилагане на необходимите езикови средства с оглед на партньорите в общуването, трети – за релевантността на поведенческите модели и т.н. Драматизацията на задачата има за цел да активира творческите заложи на обучаваните, да ги постави в нестандартна учебна ситуация, която приближава учебния процес до естествената комуникация и естествената реч на чуждия език. Те се включват спонтанно в нея, за да проверят сами възможностите си за творческа интерпретация и разчупване на традиционните модели на преподаване и учене. От друга страна, използването на пространството е част от невербалните комуникационни системи на учебната аудитория. Анимирането на конкретната задача чрез включването на допълнителни персонажи безспорно води до затрудняване на комуникацията между основните участници в комуникативния акт, което е търсен ефект, а не странично действие, тъй като засилва концентрацията на всички обучавани и активира емоционалната памет – „участието на повече сетивни възприятия увеличава ефекта на запомняне и задържане“ (Стефанова, 2015, с. 136).

В заключение можем да кажем, че обогатяването на комуникативното обучение с анимативни елементи ще доведе до преодоляване на психологическите бариери за общуване в учебна среда, като формира у учещите умения бързо и без стрес да използват усвоени езикови средства в нова и различна комуникативна ситуация, ще създаде предпоставки за оптимално съхраняване на емоционалния тонус и широко поле за общуване и изява на обучаваните.

Библиография

Буров, И. (2017). Информационните технологии в изследванията на когнитивните процеси. *Образователни технологии*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 40-66.

Василев, К. (2020). Рецептивните умения слушане и четене с разбиране при изучаване на новогръцки език от курсисти нефилолози. Сборник с доклади *Лингводидактически ракурси*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 624-632.

Витанова, Н. (2022). Дидактическата анимация в процеса на обучение. <https://obuch.info/didakticheskata-animaciya-v-procesa-na-obuchenie-nataliya-ivan.html>

Димитрова, З. (2017). Проекции на анимативния поглед в педагогиката. http://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2017/09/8_1__33-37.pdf

Стефанова, П. (2015). *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Издателство на Нов български университет. ISBN 978-954-535-850-0.

Павлопулу (2010): Παυλοπούλου, Α. Παθιάκη, Ε., Κανελλοπούλου, Ρ., Σιμόπουλος, Γ. *Ελληνικά Α΄. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (επίπεδα Α1 + Α2)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

LA INTERLENGUA Y EL ERROR EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS. LA CLASIFICACIÓN DEL ERROR SEGÚN REPRESENTANTES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA ESPAÑOLA

Magdalena Karadjoukova

Nueva Universidad Búlgara

Resumen. *El fenómeno de interlengua y el concepto del error son elementos clave en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La finalidad esencial del artículo consiste en presentar las características fundamentales de los errores cometidos por el alumno según los dos enfoques teóricos: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. El estudio expone también los ejemplos de clasificación de los errores ofrecida por varios lingüistas españoles investigadores del problema mencionado¹.*

Palabras clave: *lingüística aplicada a la enseñanza de LE, concepto del error, clasificación del error*

1. Introducción

El objetivo primordial del artículo consiste en introducir y estudiar el término del *error*, uno de los elementos básicos en el proceso

¹ El presente artículo se basa en una problemática abordada en la Tesis doctoral de la misma autora titulada *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica: el vocabulario en el aula de E/LE*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9407/>

de aprendizaje de idiomas extranjeros.

El carácter del error que el alumno comete en las diferentes etapas de su aprendizaje y las causas que lo originan se han convertido en uno de los problemas clave que siempre ha preocupado a los especialistas investigadores del proceso de adquisición de LE (lenguas extranjeras). Al mismo tiempo, se discute sobre el tipo de clasificación del error más apropiada para que, desde el punto de vista metodológico, sea útil y provechosa en su valoración y en la búsqueda de una terapia para superarlo.

El *error* y la *interlengua* mantienen una relación indiscutible. La *interlengua*, como un sistema propio y específico del aprendiz que marca los diferentes estadios por los que este pasa en el proceso de adquisición de la lengua meta, se caracteriza por la presencia de varias clases de errores inevitables.

Ante el fenómeno del *error* ha habido dos actitudes contrarias. La primera, que constituye el postulado fundamental del Análisis Contrastivo, interpreta el error como una violación de las normas lingüísticas del idioma meta que distorsiona la competencia comunicativa del estudiante de una LE y perjudica su proceso de aprendizaje. La segunda tendencia personifica la concepción teórico-práctica del Análisis de Errores que califica el error como un fenómeno positivo que acompaña el proceso de aprendizaje de cualquier idioma no nativo y marca los distintos niveles que atraviesa el alumno en su adquisición de la LE.

En primer lugar, resulta oportuno introducir una aclaración necesaria sobre los términos de *error*, *falta* o *lapsus* desde el punto de vista de las tendencias modernas en esta área. El *error* del aprendiz de una LE se identifica con la transgresión sistemática de las reglas que caracterizan dicho idioma. La presencia del error es imprescindible para la interlengua y es su mejor característica, el error justifica que el alumno aprende, que el proceso educativo está en marcha. La *falta* se interpreta como una desviación lingüística en el proceso de aprendizaje que se produce de forma esporádica y, normalmente, radica en factores de carácter psicológico y afectivo: cansancio, miedo,

influencias de carácter emocional, fallos de la memoria. Al *lapsus* no se dedica una especial definición en la lingüística aplicada y el Análisis de Errores. Sin embargo, se considera otro ejemplo de descuido u olvido, un error no sistemático detectado en el proceso de la producción lingüística del estudiante. Todos los especialistas en el campo de la interlengua y el Análisis de Errores reconocen que es difícil trazar una distinción tajante entre los diferentes tipos de *desviaciones, fallos y problemas*. Sin embargo, es importante seguir su evolución para notar si se resisten o desaparecen. Estas *producciones equívocas* del alumno, como ya he subrayado, marcan una determinada etapa de su interlengua y, por lo tanto, la actitud científica con respecto a ellas es positiva.

A continuación, se proporciona un breve comentario sobre las diferentes visiones y definiciones del término *error* que han establecido dos corrientes metodológicas dentro de la lingüística aplicada.

2. El Análisis Contrastivo (AC) y su interpretación metodológica del error

El inicio de los trabajos científicos relacionados con la peculiaridad de la lengua que usa el estudiante extranjero, se remonta al año 1945 y la publicación de C. Fries titulada *Teaching and learning English as a foreign language* y, más tarde, al 1957 en el que aparece *Linguistics across cultures*, la obra de R. Lado que trata sobre la problemática en cuestión. Los dos autores y sus seguidores interpretan el error como un elemento que se puede pronosticar y que se debe a las diferencias entre el idioma materno y el idioma meta. Así, a base del Análisis Contrastivo de los dos sistemas lingüísticos, los errores resultan prevenidos.

La mencionada corriente lingüística se apoya en la visión conductista y su idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue a base de la imitación de hábitos. Los investigadores de este modelo lingüístico consideran el error algo totalmente negativo e intolerable, originado por la interferencia de los hábitos de la LM (lengua materna). La propuesta metodológica del Análisis Contrastivo para la enseñanza de idiomas es la repetición de enunciados que el

estudiante llega a mecanizar de forma correcta. El modelo se vincula a la idea de una comparación sistemática de las dos lenguas, la nativa y la extranjera, con el fin de estudiar la distancia interlingüística y presentar las diferencias y las similitudes entre ellas. A base de todo ello, se podrían determinar los puntos problemáticos y difíciles con los que se va a enfrentar el alumno en el proceso de sus estudios.

En resumen, los errores y las áreas de dificultad al aprender una LE se pueden predecir. La finalidad que persigue el AC se relaciona con la elaboración de una gramática contrastiva que presente las diferencias y las semejanzas de los dos idiomas, gradúe las dificultades que pueda provocar la lengua meta y reduzca la interferencia de la lengua nativa en el proceso del aprendizaje de la LE.

3. El Análisis de Errores (AE) y su planteamiento didáctico sobre el *error*

En los años setenta del siglo XX el modelo predictivo del Análisis Contrastivo empieza a recibir muchas críticas. Una serie de razones teóricas y prácticas pone de manifiesto que no todos los errores se producen por la interferencia de la LM y declara también que no todos pueden ser pronosticados. La visión lingüística de Chomsky y los planteamientos cognitivistas generan un nuevo modelo de investigación del aprendizaje de los idiomas extranjeros, el Análisis de Errores. Sus postulados teórico-metodológicos sobre el carácter del error son revolucionarios. La nueva concepción cambia totalmente la postura con respecto a las producciones desviadas del sistema lingüístico de los aprendices de una lengua no nativa. El error se interpreta como un elemento positivo e incluso necesario en el proceso de aprendizaje. Los errores no deben evitarse a toda costa y tienen que ser entendidos. La nueva corriente en este campo de la ciencia fue constituida por Corder quien publicó en 1967 un artículo titulado *The significance of learners' errors*. La idea que lanza el autor no es comparar las dos lenguas en cuestión, lo que constituye el enfoque del Análisis Contrastivo, sino fijarse en las propias producciones reales de los alumnos. El método de trabajo ofrecido por Corder consiste, en realidad, en un

estudio descriptivo del aprendizaje de una LE. En un primer momento, el mismo investigador declara que la tarea básica del AE consiste en predecir los momentos problemáticos en el aprendizaje a través de la presentación de un inventario de los errores más frecuentes y la evaluación de su gravedad desde la perspectiva de la corrección gramatical de las producciones lingüísticas del estudiante. Más tarde, el autor amplía el horizonte de su visión científica encauzándola hacia la interpretación metodológica del problema y su aplicación a la práctica. La atención se centra sobre cómo mejorar el material didáctico y los métodos de enseñanza con el objetivo de ofrecer al alumnado de una LE lo necesario para “vencer” más rápido y con satisfacción “los obstáculos” que le surgen en el proceso de aprendizaje.

El modelo de Análisis de Errores ha cambiado y evolucionado a lo largo de su historia. Las posturas teórico-prácticas han sido revisadas según las nuevas exigencias de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras orientadas ya a la vigencia que impone el componente llamado competencia comunicativa del aprendiz.

La nueva concepción conlleva a la reformulación del concepto de *error*. Este coincide ya con cualquier desviación que perturba la comprensión del mensaje enunciado por el alumno y que obstaculiza la comunicación. La nueva propuesta radica en un análisis del error que evalúe la competencia comunicativa del usuario de la lengua meta según las normas de la pragmática y la semántica. Finalmente, la visión moderna del Análisis de Errores no se limita a presentar y describir el error, sino que se reorienta hacia la recomendación de técnicas y mecanismos para su corrección y hacia las propuestas didácticas con el objetivo de mejorar el material o reestructurarlo introduciendo nuevas tareas y actividades.

Resumiendo, la tarea de este procedimiento lingüístico se fundamenta en identificar los errores en su contexto, clasificarlos y describirlos, buscar las causas que los originan y, al final, exponer una propuesta didáctica para remediarlos. Sin embargo, destacando las ventajas del Análisis de Errores, algunos lingüistas, investigadores en

la misma parcela, señalan también ciertas inconveniencias del método en cuestión, que se dan, por ejemplo, a la hora de intentar explicar las causas de la aparición del error y de establecer unos criterios fijos, uniformes y de validez general para su clasificación, debido a que existen varias taxonomías.

4. Algunas propuestas taxonómicas del error en el ámbito lingüístico español

A continuación, se exponen los ejemplos de clasificación más vigentes y conocidos que han sido explotados por los investigadores en sus estudios del error y de la interlengua dentro del espacio metodológico español.

4.1. La clasificación presentada por Sonsoles Fernández

Dentro del marco español de la lingüística aplicada merece una mención especial el trabajo científico de Sonsoles Fernández del año 1997, que por su magnitud de análisis y conclusiones es uno de los más relevantes y prestigiosos sobre el estudio de la interlengua española. La investigación teórico-metodológica realizada por la lingüista abarca todos los niveles del sistema del idioma español: fonológico, morfosintáctico, discursivo, ortográfico. La metodología del Análisis de Errores e Interlengua, aplicada por Sonsoles Fernández, obedece al criterio gramatical y se centra en los siguientes pasos en cuanto a la tipología y la evolución del error:

Errores léxicos: de forma; de significado.

Errores gramaticales: paradigmas (género, número, verbos, otros); concordancias (en género, en número, en persona); valores y usos de las categorías (artículo, otros determinantes, pronombres, verbos, preposiciones); estructura de la oración (orden, omisión de elementos, elementos sobrantes, cambios de función, oraciones negativas); relación entre las oraciones (coordinación, subordinación).

Errores discursivos: coherencia global; correferencia (deixis y anáfora); tiempo y aspecto; conectores; puntuación.

Errores gráficos: puntuación y otros signos; tildes; separación y unión de palabras; alteración de orden de las letras; confusión de

fonemas; omisión de letras y letras sobrantes; confusión de grafemas para el mismo fonema; mayúsculas.

Después de clasificar y describir los errores, la autora presenta una tipología de estrategias que sirve de base para dilucidar la tarea más complicada y ardua en el campo del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua: la de su explicación. En su trabajo Sonsoles Fernández señala las siguientes estrategias utilizadas por los alumnos, que aclaran el porqué de los errores cometidos por ellos:

– *las interferencias*: son la influencia de la LM o de otra L2 (segunda lengua) en el error;

– *las hipergeneralizaciones*: mecanismos intralingüísticos que son generalizaciones de las reglas a casos en que estas no se dan;

– *la analogía*: el uso de un término por otro que guarda proximidad formal, funcional o semántica con el primero;

– *la influencia de la forma fuerte*: el uso de construcciones más frecuentes y conocidas que otras;

– *la hipercorrección*: convertir una excepción en regla, es un fenómeno contrario a la generalización;

– *la neutralización*: se refiere a los elementos de la lengua en oposición. La neutralización es la base de la simplificación del sistema;

– *la reestructuración*: se da en los casos de supresión de elementos sobrantes, omisión de partes de la oración, alteración del orden de la frase, etc. Todo ello origina, en muchos casos, dificultades o distorsiones de la comunicación;

– *la formación de una hipótesis idiosincrásica*: se relaciona a la sistematicidad con la que se repite un error debido a los casos señalados más arriba o al uso de una propia metodología.

Al final, hay que subrayar que el trabajo de Sonsoles Fernández, dedicado exclusivamente al análisis de la interlengua de diferentes grupos de alumnos extranjeros de español y a los errores registrados en sus producciones lingüísticas, introduce también otro elemento de análisis importante. Es el de las creaciones “acertadas” o “correctas” que han emitido los usuarios de español no nativos y que completan el marco de la interlengua.

4.2. La taxonomía propuesta por José M. Bustos Gisbert

La visión teórica y práctica proporcionada por Bustos Gisbert acerca de la categorización de errores se encuentra explicada en su artículo “Análisis de errores: problemas de categorización” del año 1998. El lingüista destaca que uno de los puntos más problemáticos sobre el error y su análisis es el tema de las causas que lo generan y provocan. Bustos Gisbert sistematiza las discusiones científicas sobre el problema en dos direcciones. Por un lado, está la perspectiva que estudia la propia naturaleza del error: si este se da a base de causas de carácter interlingüístico que pueden ser originados por la interferencia de la LM del estudiante o, por razones intralingüísticas que se refieren a “procedimientos de reordenación del saber conocido en relación con el sistema de la L2 en el momento del aprendizaje” (Bustos Gisbert, 1998, p. 16). Por otro lado, destaca el investigador, se valoran la gravedad y la relevancia de cada una de las características señaladas más arriba. Al subrayar que las posturas sobre el origen del error son varias y no hay consenso en lo que tiene que ver con las causas que provocan estas producciones erróneas y, al tener en cuenta las explicaciones anteriores, el lingüista afirma que existen dos grandes vertientes teóricas que intentan determinar las fuentes que engendran el error. La primera busca el origen de las desviaciones mencionadas en la influencia del conocimiento obtenido sobre otras lenguas, distintas del idioma estudiado. Son los errores interlingüales. El segundo gran tipo de errores son los intralingüales, los de desarrollo, que aparecen en el proceso de aprendizaje del idioma objeto, originados por las estrategias de las que hacen uso los alumnos para adquirir y practicar el nuevo sistema lingüístico. Bustos Gisbert advierte que tampoco existe una tipología de errores homogénea y de validez común que al mismo tiempo sea metodológicamente provechosa. En su artículo, el autor cita cinco clases de taxonomías que son las más explotadas y conocidas:

Las tipologías según el *criterio descriptivo* que distinguen las siguientes clases de errores: de omisión, de adición, de formación errónea y de violación del orden de la oración.

Las clasificaciones según el *criterio pedagógico* que presentan: errores sistemáticos y no sistemáticos (transitorios), errores fosilizados y no fosilizados, y errores de desarrollo o por transferencia.

Las tipologías a partir de un *criterio lingüístico* que marcan los errores de tipo fonológico, morfológico, morfosintáctico, léxico y semántico.

Las taxonomías sobre la base de un *criterio comunicativo* distinguen entre: errores locales, los que afectan solo a determinados elementos del mensaje y no rompen la comunicación, y errores globales, que distorsionan y rompen la comunicación.

Las tipologías que surgen de un *criterio explicativo* presentan dos grupos genéricos de errores: interlingüísticos e intralingüísticos.

En el mismo artículo, Bustos Gisbert propone una división tipológica del error que ha aplicado al análisis de un corpus específico de datos que constituye una muestra de lengua por parte de varios aprendices de E/LE (español como lengua extranjera). El lingüista español ha clasificado sus producciones desviadas según el esquema dado a continuación:

Errores interlingüísticos

Interferencias de la LM: simples (gráficas y ortográficas, léxicas, morfológicas, morfosintácticas, sintácticas, semánticas, pragmático-discursivas), compuestas por bifurcación (léxico-semántica, morfológica, morfosintáctica, sintáctica, pragmático-discursiva), compuestas por inexistencia.

Interferencias de otra segunda lengua: simples (gráficas y ortográficas, léxicas, morfológicas, morfosintácticas, sintácticas, semánticas, pragmático-discursivas), compuestas por bifurcación (léxico-semántica, morfológica, morfosintáctica, sintáctica, pragmático-discursiva), compuestas por inexistencia.

Errores intralingüísticos

Formales: por acumulación, por confusión, por hipótesis falsa, por regularización, por simplificación, por sobregeneralización.

Pragmático-discursivos: por acumulación, por confusión, por hipótesis falsa, por regularización, por simplificación, por sobregeneralización.

Errores sin categorizar

Según el propio autor, dicha clasificación puede ser una herramienta útil y productiva para las investigaciones de carácter semejante. La taxonomía usada por Bustos Gisbert puede ser explotada con fines metodológicos y servir de terapia que facilite la superación del error cometido por el alumnado. Al mismo tiempo, el lingüista afirma que, en general, ninguno de los cuadros taxonómicos es comúnmente válido ni satisface plenamente, y en cualquier momento, las necesidades y los requisitos de los estudios dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluso, refiriéndose a la opinión de varios especialistas-investigadores sobre esta parcela, Bustos Gisbert declara que “efectivamente, el modelo mixto nos proporciona resultados metodológicamente mucho más adecuados” (Bustos Gisbert, 1998, p. 24).

4.3. Santos Gargallo y su clasificación del error

Santos Gargallo, una de las pioneras en la investigación sobre la interlengua de alumnos de E/LE en el ámbito lingüístico español, por medio de su Tesis Doctoral (1992), proporciona un detallado análisis de las producciones en español de un grupo de estudiantes cuyo idioma nativo es el serbocroata. Para efectuar dicho estudio, la autora hace referencia al tema de las clasificaciones que han sido aplicadas a lo largo de los años de los diferentes tipos de errores que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y, en particular, del español. Al citar la opinión de varios investigadores en el área, la lingüista adopta los siguientes criterios de análisis de los errores producidos por los estudiantes de una LE: *criterio descriptivo, criterio pedagógico, criterio etiológico-lingüístico, criterio gramatical, criterio comunicativo*.

Santos Gargallo hace un exhaustivo análisis de los criterios que le sirven para clasificar las diferentes clases de errores cometidos por el grupo de estudiantes de español que ella testó en las universidades de Zagreb y Sarajevo. La investigación de la lingüista se llevó a cabo de acuerdo con una taxonomía basada en criterios gramaticales que le permitieron determinar, describir y explicar las producciones

erróneas de los informantes de lengua nativa el serbocroata para llegar a las conclusiones certeras sobre las dificultades que enfrentan dichos estudiantes en el proceso de aprendizaje de E/LE. Al apoyarse en el criterio gramatical que tiene por objetivo medir la competencia gramatical del alumno, la autora presenta un largo listado de errores morfosintácticos encontrados en el corpus de datos constituidos por las composiciones de los estudiantes mencionados. Las instancias erróneas de estos alumnos afectan a los siguientes contenidos lingüísticos: el artículo, los tiempos verbales del pasado, las preposiciones, la concordancia de género y número, los verbos *ser/estar/haber*, los pronombres, el uso del subjuntivo y el léxico.

Todo ello permite hacer una valoración gramatical y comunicativa del proceso de aprendizaje de español de los informantes y caracterizar el estado de su interlengua que, a su vez, da pistas para proceder a las implicaciones pedagógicas y a opinar sobre el tratamiento del error y del material didáctico empleado en la instrucción.

5. Conclusión

Es de vital importancia pasar revista a la postura de los especialistas en la metodología y la práctica de la enseñanza de idiomas extranjeros sobre el concepto del *error* y la evolución de sus planteamientos.

La noción del *error* resulta fundamental para el trabajo del profesor en el aula de LE. Saber analizar y describir los errores característicos cometidos por el alumnado en las distintas etapas del aprendizaje, así como conocer las causas que los provocan, facilita el proceso de adquisición del idioma meta. La labor del enseñante es ayudar al estudiante a superarlos y fomentar la consolidación de su competencia lingüística y comunicativa.

Referencias

Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40. Servicio de Publicaciones: Universidad Complutense de Madrid.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, Vol. V, 4, 161–170. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid (Defensa en 1991).

EXPLORING THE CONNECTION BETWEEN EFL LEARNER ANXIETY AT THE UNIVERSITY LEVEL AND COGNITIVE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IMPLEMENTATION UNDER ONLINE TEACHING CONDITIONS

Boryana Ruzhekova-Rogozherova
Todor Kableshkov University of Transport

Abstract. *Research has already proved the importance of affective language learning strategies (LLS) implementation in foreign language teaching (FLT) and in teaching English as a foreign language (EFL) with the objective of learner anxiety (LrAnx) reduction. The current paper focuses on exploring the connection between the anxiety levels of university learners of EFL studying English for general (EGP) and for specific (ESP) purposes, and cognitive LLS implementation, more specifically, under online teaching conditions. Such research is motivated by LrAnx decrease relevance in the teaching process, due to the established LrAnx negative influence on learner overall studying, apprehension impeding students' communicative competence improvement. The current paper reports the results from a study based on a survey created by the author and carried out with students at the Todor Kableshkov University of Transport at the end of the 2022 online teaching period. The survey consisted of two parts, the first of which aimed at analyzing EGP and ESP learners' views as to whether practising essential language skills, along with sitting tests, under online*

teaching conditions, is characterized with lower or higher than face-to-face LrAnx levels or identical to them. The second part related to revealing the extent to which the online implementation of each of nine crucial cognitive LLS (regularly taught to students) leads to LrAnx levels lowering. Survey results testify to the beneficial connection between cognitive LLS application and LrAnx dropping levels in online teaching. A conclusion is made as to justifying this connection in the light of cognitive LLS training contributing to higher learner language awareness (LA).

Keywords: learner anxiety, language learning strategies, affective language learning strategies, cognitive language learning strategies

The current paper, containing research in line with the author's studies in the field of language awareness (LA) relevance and its formation, focuses on exploring the connection between cognitive language learning strategies (LLS) implementation in teaching English as a foreign language (EFL) for both general (EGP) and specific (ESP) purposes, and learner anxiety (LrAnx) parameters under online teaching conditions. The application of remedial approaches for the purpose of LrAnx reduction play a crucial role in EFL teaching due to the fact that anxiety lessening leads to much better learner performance, along with improved motivation, and, thus, to heightened general and specialized communicative competence levels. The present article explores the connection between the applied cognitive LLS and LrAnx in EFL teaching among higher education learners studying engineering and economics of transport specialties at the Todor Kableshkov University of Transport.

This publication will comply with the following layout. First, LrAnx will be considered in terms of definitions, and its dimensions in psychology, psycholinguistics and applied linguistics will be outlined along with anxiety causes. Second, LrAnx decreasing impact of affective LLS application will be discussed. Third, cognitive LLS will be concisely treated in order to facilitate the examination of a LrAnx survey designed and carried out by the author among EGP and ESP

university students. Fourth, conducted survey questionnaire items will be offered. Fifth, tables with survey results in percentages will be presented followed by results discussion. Finally, conclusions will be made as to cognitive LLS implementation effectiveness in terms of LrAnx fighting under online conditions.

1. Learner anxiety: definition, types and sources

According to Tóth (2011), the role of LrAnx in the language learning process has been considered since the 1970s. However, LrAnx was only interpreted as an individual and clearly defined FLT concept a decade later (ibid.)¹.

To Horwitz, Horwitz and Cope (1986), LrAnx represents a blend of ideas, responses, emotions and views stemming from the specifics of the language teaching process, whereas MacIntyre and Gardner (1993) delineate the concept as the uneasiness learners experience in the case of expected FL tasks fulfillment. According to MacIntyre (1999), LrAnx is likewise interpreted as disquiet and adverse feelings associated with FL studying or use.

Generally, anxiety may be subdivided into three types (Al-Khasawneh, 2016), all of them specifically intersecting, in our view, with LrAnx; these are *trait anxiety* characterized by a predisposition to nervousness with no regard to circumstances (MacIntyre & Gardner, 1989), *situational anxiety* manifesting itself in a specific situation, e.g., apprehension of verbal communication (ibid.) and *fear of negative evaluation* related to being concerned about others' opinion (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

In the FL teaching / learning process, students can experience: a) *cognitive tension* due to discrepancies between learners' anticipations as to course parameters and real ones; b) *affective tension* stemming from inadequate student-student or student-teacher communication (Spielmann & Radnofsky, 2001); c) *test anxiety* or apprehension about sitting tests unsatisfactorily (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) and d)

¹ Tóth (2011) refers to the following authors: Horwitz (1990), MacIntyre (1999) and Dörnyei (2005), who contributed to the clarification of the concept.

task anxiety representing uneasiness as to grammar, receptive and productive skills practising (Matsuda & Gobel, 2001). According to Al-Khasawneh (2016) speaking activities are related in students' views to a higher anxiety degree than writing tasks.

Reliable information as to FL LrAnx sources is crucial in order to fight it. According to research (see Al-Khasawneh, 2016 and references), major causes of the phenomenon are, among others: subject matter difficulty degree, activity types, teacher conduct, teaching process organization (Jackson, 2002); learner attitudes and styles of learning, gender, age, personal features (Dewaele, 2002); mother tongue proficiency, FL studying skillfulness (Sparks & Ganschow, 1991); personal and interpersonal apprehensions, FL studying student attitudes, FLT teacher attitudes, teacher-student communication, classroom approaches, sitting tests (Young, 1991); communication fear and negative assessment apprehension (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Research likewise revealed, in the context of university EFL learners, that LrAnx is caused to a significant extent by factors such as course level, lecturers' ideas as to students' performance, other learners' competence, and students' attitudes as to their FL knowledge parameters in terms of inadequacies, limitations, etc. (Tóth, 2011).

Studies testify to LrAnx unfavourable impact on FL learning (Al-Khasawneh, 2016). Some approaches to implementation aimed at LrAnx reduction will be treated in the section below.

2. LLS implementation aimed at fighting LrAnx

It has been commonly agreed upon that fighting LrAnx can be mainly carried out by means of affective LLS implementation in the process of teaching. What do they represent and can they be complemented by cognitive LLS in lessening the effects of this disadvantageous phenomenon? Are cognitive LLS relevant, and to what extent, in decreasing LrAnx impact on EGP and ESP knowledge acquisition, and, in addition, under online teaching conditions? Which of the cognitive approaches used are the most beneficial to learners and are essential online EFL teaching parameters more

or less stressful to university students than their face-to-face EFL education counterparts? These are the issues treated below.

To Oxford (1992/1993, p. 18) LLS are “specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability”. To Oxford (2003, p. 2) again, LLS function, when properly selected, is “a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning”. It can be also stated that “LLS are deliberately used tools promoting learners’ mastering of taught categories and skills on the basis of their enhanced understanding” (Ruzhekova-Rogozherova, 2014, p. IV-24)².

LLS are generally subdivided into the following categories: *cognitive, metacognitive, memory-related, compensatory, affective and social* (Oxford, 2003), mutually complementing each other and, for that reason, sometimes not clearly discernible (Ruzhekova-Rogozherova, 2014; Ruzhekova-Rogozherova, 2018).

The current publication focuses mainly on *cognitive and metacognitive* strategies (subsumed under the designation of *cognitive strategies*), in terms of their LrAnx reduction role, briefly outlining in advance the *affective* ones.

In the Oxford (2003) and Ruzhekova-Rogozherova (2018) line of treating LLS, *Affective LLS* encompass ways of understanding anxiety types and levels, their possible underlying reasons and approaches leading to reducing apprehension. Thus, for instance, Al-Khasawneh (2016) recommends maintaining a kind and welcoming ambiance while teaching, reassuring learners about problems arising, creating specially designed activities with the objective of lessening apprehensions, using native language when needed.

According to Moreno (2021), lecturers can assist learners in realizing that: “It’s ok to make mistakes; it’s ok to have an accent; perfection is an enemy that hinders communication; [they should]

² Rf. to researchers cited in this source as well.

focus on effective communication; [they should] focus on key vocabulary; [they should] keep a positive attitude (practical optimism) and listen for ideas or scan for key vocabulary. There is no need to understand every single word to be able to communicate.”³

Is *affective LLS* implementation, though, enough in battling against LrAnx? Effective communication and grasping the most important information cannot be achieved without language awareness (LA) teaching performed by means of cognitive approaches use (Ruzhekova-Rogozherova, 2018). What is more, according to Liu (2006) (in Riasati, 2011), the higher the degree of competence learners achieve, the lower the degree of anxiety they experience. In addition, to MacIntyre & Gardner (1991) and MacIntyre & Gardner (1994) (in Tóth, 2011) enhanced FL expertise leads to a steady decrease of LrAnx.

Cognitive LLS are discussed and the contribution of some crucial ones to LrAnx lessening is outlined.

In compliance with Ruzhekova-Rogozherova (2018) and due to the tight interrelatedness between cognitive and metacognitive LLS, both these types will be considered together, subsumed under the generalized designation of *cognitive LLS*. The most important and frequently implemented ones by the author are as follows (see Oxford, 2003, FSL Guide, 2008; Ruzhekova-Rogozherova, 2014; Ruzhekova-Rogozherova, 2018):

- ✓ categories values and use prediction based on teaching material context;
- ✓ comparing taught categories with similar ones in terms of form / semantics in taught FL;
- ✓ native language (NL) translation of taught categories examples; contrasting taught categories with their equivalent ones in NL and / or another FL in terms of form / semantics;
- ✓ word-formation to clarify categories values;
- ✓ eliciting definitions based on learners' ideas;

³ Although Moreno (2021) treats the referred to approaches as cognitive ones, according to the current paper author, cited techniques belong to the affective LLS and successfully exemplify them, directly leading to apprehension levels lessening based on understanding LrAnx causes; this view is in agreement with Oxford (2003).

- ✓ building skills of making conclusions, summarizing and paraphrasing;
- ✓ subdividing text materials with respect to examined issues;
- ✓ building and checking hypotheses as to category values;
- ✓ assisting learners in becoming aware of acquired knowledge, of problems they face in FL learning, causes which may have led to them and measures to be taken to overcome hardships;
- ✓ helping students to categorize FL studying needs, organize their learning process and assess accomplishments.

3. A survey exploring cognitive LLS / LrAnx connection

A questionnaire was offered to EFL (EGP and ESP) students at the Todor Kableshkov University of Transport with the aim of exploring learners' anxiety levels under online teaching conditions. The survey and its analysis were anonymously conducted; the questionnaire items and explanation needed by respondents were in Bulgarian to achieve greater clarity.

The survey consisted of two parts:

✓ *Part A* aimed at revealing whether *LrAnx degree within the framework of online classes was higher, lower (or identical) than LrAnx degree experienced by the respondents in face-to-face classes while acquiring receptive and productive skills, mastering grammar material and sitting tests.*

✓ *Part B* focused on revealing the effectiveness of nine cognitive LLS, in line with the ones already referred to (taught to students all through the course), in terms of LrAnx reduction under online teaching conditions. The respondents were asked to state the degree to which the applied approaches lead to LrAnx reduction. Here follows a list of these nine cognitive LLS:

1. Presentation and explanation of similarities and differences between taught categories (e.g. *past simple / past continuous; present simple, past simple / present perfect; countable / uncountable nouns; articles (indefinite, definite, zero article); -ing / -ed adjectives; active voice / passive voice; taught types of conditionals; comparatives / superlatives; specific / non-specific questions*) in terms of form and meaning;

2. Focusing on similarities and differences between the above taught categories in English and Bulgarian, e.g. between *the present perfect* and its Bulgarian equivalents; *countable and uncountable nouns* status; *active / passive voice*, in terms of form and meaning (Contrastive teaching);

3. Comparing similar (or opposite) in form and meaning English language categories, e.g. *the present perfect* and *-ed adjectives*; *the continuous, -ing adjectives, present participle* and *gerund* (Comparative teaching⁴);

4. English → Bulgarian translation;

5. Use of: schemes, tables, diagrams; colour and underlining differentiations;

6. Conclusion making based on presented information as to taught categories;

7. Guiding students into generalizations and hypotheses making;

8. Transformations (active voice ↔ passive voice; simple → complex sentences; transforming *not as + adjective as* into *more + adjective than*);

9. Learners' errors explanation through the analysis of category formation and meaning.

The results from both survey parts are displayed in Tables 1, 2 and 3 below and the findings are discussed in the next article section.

(1) LrAnx type	(2) Lower LrAnx	(3) Higher LrAnx	(4) Identical LrAnx
1.LrAnx in reading	70%	0%	30%
2. LrAnx in listening	40%	20%	40%
3. LrAnx in writing	70%	10%	20%
4. LrAnx in speaking	70%	0%	30%
5. LrAnx in grammar mastering	60%	20%	20%
6. LrAnx in test sitting	70%	20%	10%
MEAN SUM:	63.33%	11.67%	25%

Table 1. Online teaching LrAnx levels compared with their face-to-face counterparts in skills practising and test-sitting

⁴ Rf. Ruzhekova-Rogozherova (2018) as well as researchers cited in this source as to Contrastive teaching and Comparative teaching essence and use.

Table 1 presents *part A* survey results related to the levels of LrAnx (resp. in reading, listening, writing, speaking, grammar mastering and test sitting) experienced by the respondents in online teaching compared to face-to-face education LrAnx levels. The table consists of four columns: LrAnx types (1st column), percentage of learners considering corresponding LrAnx types experienced under online teaching conditions **lower** than the same LrAnx types in face-to-face education (2nd column), **higher** than their face-to-face counterparts (3rd column) or **identical** to traditional teaching LrAnx types (4th column).

(1) Cognitive LLS	LrAnx reduction	(2) Poor degree	(3) Satisfactory degree	(4) Very good or high degree
1. Taught categories comparison		8.33%	50%	41.67%
2. Contrastive teaching use		25%	41.67%	33.33%
3. Comparative teaching use		25%	41.67%	33.33%
4. Translation use		16.67%	25%	58.33%
5. Schemes and underlining use		25%	41.67%	33.33%
6. Conclusion making		16.67%	41.67%	41.67%
7. Generalizing and hypothesizing		25%	33.33%	41.67%
8. Transformation use		16.67%	58.33%	25%
9. Learners' errors explanation		33.33%	16.67%	50%
MEAN SUM:		21.30%	38.89%	39.81%

Table 2. *Cognitive LLS effectiveness degree in LrAnx reduction in online teaching*

Table 2 displays the above nine cognitive LLS (concisely presented) applied in the teaching process (rf. survey part B list of strategies) and the percentages of learners estimating each strategy type effectiveness in LrAnx lessening under online teaching conditions. This table also consists of four columns, referring correspondingly to cognitive LLS types (1st column), percentages of learners considering cognitive LLS effectiveness **poor** in terms of LrAnx reduction in online education (2nd column), percentages of learners estimating these strategies effectiveness as **satisfactory** (3rd column) and percentages of learners treating cognitive LLS effectiveness as **very good or high** (4th column) when battling against LrAnx.

(1) COGNITIVE LLS	LrAnx reduction	(2) Overall positive learner attitude
1. Taught categories comparison		91.67%
2. Contrastive teaching use		75%
3. Comparative teaching use		75%
4. Translation use		83.33%
5. Schemes and underlining use		75%
6. Conclusion making		83.34%
7. Generalizing and hypothesizing		75%
8. Transformation use		83.33%
9. Learners' errors explanation		66.67%
MEAN SUM:		78.70%

Table 3. Overall cognitive LLS effectiveness in LrAnx reduction in online teaching

Table 3 aims at measuring the overall *positive learner assessment* in terms of the impact of the above cognitive LLS implementation on LrAnx reduction in online education. This table includes two columns: the nine cognitive LLS (1st column) and the overall positive learner attitude as to cognitive LLS effectiveness in LrAnx fighting (2nd column, summarizing Table 2 results in percentages displayed in the 3rd [satisfactory degree of effectiveness] and the 4th [very good or high degree of effectiveness] columns).

Results discussion

Survey results analysis reveals the positive connectedness between the implementation of the above referred to cognitive LLS in EFL (EGP and ESP) university students teaching under online education conditions and LrAnx reduction. Results discussion below will focus on the most significant findings in terms of learner estimation percentages.

Table 1 data analysis testifies to the fact that *LrAnx in reading, writing, speaking and test sitting* under online teaching conditions is lower than the same LrAnx parameters in face-to-face education according to **70%** of the survey participants, while *LrAnx in grammar material mastering* in online teaching is lower than LrAnx in traditional education for **60%** of students. Altogether, according to the majority of the surveyed respondents, overall LrAnx in online education is lower than the apprehension accompanying face-to-face teaching

(**63.33%**), whereas only **11.67%** of learners think it is higher, and **25%** of participants consider it identical to the anxiety experienced in traditional teaching. It is likewise worth mentioning that **none** of the surveyed learners assess online teaching LrAnx in *reading* and *speaking* as higher than the corresponding apprehension in traditional teaching. It can be assumed that low online teaching LrAnx must be due to cognitive LLS implementation in the teaching process, the surveyed learners having received their introductory (and therefore essential) part of EFL (EGP and ESP) university training online.

Based on Table 2 results, it can be argued that cognitive LLS, such as *English → Bulgarian translation* and *Learners' errors explanation through the analysis of categories formation and meaning* are really beneficial for LrAnx lowering, **58.33%** and **50%**, respectively, of the surveyed participants evaluating these approaches effectiveness as *very good or high*. In addition, the impact on LrAnx lessening, related to the implementation of strategies, such as *Presentation and explanation of similarities and differences between taught categories* and *Transformations*, is assessed as *satisfactory* by **50%** and **58.33%** of the surveyed participants, correspondingly.

Table 3 displays the *aggregate positive learner evaluation* (the sum of the percentages for *satisfactory, very good or high*) of the cognitive LLS implementation effect on LrAnx reduction, and as expected, the percentages for the perceived benefit of all nine strategies are higher than **50%**, which indicates their application usefulness in EFL (EGP and ESP) teaching under online conditions. Thus, the most fruitful strategy, according to the students' assessment, is *Presentation and explanation of similarities and differences between taught categories* (*positively evaluated* by **91.67%** of the learners), followed by *Conclusion making based on presented information as to taught categories* (**83.34%**), *English → Bulgarian translation* (**83.33%**) and *Transformations* (**83.33%**).

Conclusion

Over the last two years a significant amount of teaching, including in the field of FLT, has been performed online on a global

scale. Recent methodological developments have occurred based not only on already acquired distant teaching and learning experience, but also due to invested knowledge, efforts, creativity and scientifically funded insights of lecturers willing to face challenges.

The analysis of the current study data confirmed the connection between cognitive LLS implementation and LrAnx under online teaching conditions in EFL (EGP and ESP) and lent support to the assumption that cognitive LLS use leads to efficient LrAnx reduction, thus complementing the affective LLS application. In the current study author's view, this beneficial cognitive LLS impact on LrAnx lessening is due to the fact (already revealed in research) that cognitive LLS are closely related to language awareness (LA) formation in learners. LA enhancement preconditions overall communicative competence improvement, and therefore functions as a prerequisite to LrAnx decrease, apprehension generally being lower with more knowledgeable students.

References

Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: a case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-148. Retrieved from: EJ1105172.pdf (ed.gov)

Dewaele, J. (2002). Psychological and socio-demographic correlates of communicative anxiety L2 and L3 Production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FSL Guide to Implementation – Grade 10 to Grade 12 (Three-year). (2008). Canada: Alberta Education.

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84.

Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In: S. S. Magnan (ed.), *Shifting the*

instructional focus to the learner, 15-33. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign-Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24-45. Boston: McGraw-Hill College.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1993). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1-17.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.

Matsuda, S. & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23(2), 227-247.

Moreno, W. (2021). *Foreign Language Anxiety*. Retrieved from: <http://www.foreignlanguageanxiety.org/>

Oxford, R. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.

Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.

Riasati, M. J. (2011). Language Learning Anxiety from EFL Learners' Perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research* 7 (6), 907-914.

Ruzhekova-Rogozherova, B. (2014). Teaching English Language Learning Strategies at the Todor Kableshev University of Transport. *Mechanics Transport Communications*, 12 (3/1), IV-22-IV-27.

Ruzhekova-Rogozherova, B. (2018). *Language Awareness, Language Learning Strategies, Contrastive and Comparative Teaching in ELT and ESP*. Varna: LiterNet. Retrieved from: Boryana Ruzhekova-Rogozherova – Language Awareness, Language Learning Strategies, Contrastive and Comparative Teaching in ELT and ESP (litenet.bg)

Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude. *The Modern Language Journal*, 75(2), 3-16.

Spielmann, G. & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.

Tóth, Z. (2011). Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study. *WoPaLP*, 5, 39-57. Retrieved from: <http://langped.elte.hu/WoPaLPparticles/W5Toth.pdf>

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.

PERSONALITY TYPE AND VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Gabriela Nedelkoska, Violeta Angjelkoska
AUE-FON

Abstract. *Vocabulary learning strategies (VLSs) are reported to have a significant impact on foreign language vocabulary acquisition since learners who frequently use various strategies are described as self-aware and autonomous. It has been noted that some strategies are preferred over others for no apparent reason, indicating that individual factors influence learning results. Thus, the focus of this paper will be on the role of learners' personality type in the use of VLSs. 312 Macedonian undergraduate students were tested for their personality type and strategy use. The findings are presented according to two levels of data analysis: descriptive statistics on the use of five categories of VLSs and the relationship between the students' personality type and their VLS use. The results from the Anova testing indicated statistical significance in the arithmetic means of the strategies used by the participants who were divided into 6 groups according to their personality type, and further distributed among three categories (below the 10th percentile, above the 90th percentile and between the 10th and 90th percentile). This finding implies the need for competent foreign language teachers who are able to recognize the differences in their learners' personality along with adequately constructed language learning syllabi flexible enough to address learners' individual differences.*

Keywords: *vocabulary learning strategies, personality type, hexaco*

Being the building blocks of any language, lexical items, or rather their role in language acquisition, has been widely documented in linguistic research. Vocabulary is associated with higher academic competences and cognitive enhancement (Langer, 1967; Duncan et al., 2007) and its acquisition occurs at any language level in all language learning processes. Linguistic literature shows ample evidence of the role of language learning strategies during acquisition, and for the final outcome, suggesting that learners who frequently use various strategies become more self-aware and autonomous.

Vocabulary learning strategies (VLSs) as part of language learning strategies are reported to have a significant impact on vocabulary acquisition as well. There are several taxonomies and distributions of VLSs, out of which Schmitt's (Schmitt, 1997) has been selected in the present study for being most inclusive. He allocates the VLSs into two basic groups: determination and consolidating vocabulary learning strategies. Their names alone indicate their purpose, namely, that determination strategies are used for grasping the meaning of words, and they are further distributed into determination (guessing the meaning based upon individual knowledge and cognitive abilities) and social (interaction with other people or consulting a dictionary). Consolidating strategies, on the other hand, are used to establish words as an integral part of the learner's lexicon. They can be social (studying in groups), mnemonic (making relations with previous knowledge), cognitive (mechanical repetition) and metacognitive (monitoring and assessment of the learning process).

It has been noted that some strategies are preferred over others for no apparent reason, which suggests that the manner of acquisition necessitates further research. Namely, VLSs are mostly studied in isolation, with research focused on a limited number of strategies or confined to a specific geographic area. As far as the Republic of Macedonia is concerned, there are very few studies dealing with this issue (Xhaferi, 2010; Nikolovska, 2011). Significant relations between individual factors and the use of strategies have been reported

throughout various linguistic studies with significant influence on learning results without substantial association with VLSs. Thus, the focus of this paper will be on the role of learners' personality type in the use of VLSs.

Types of personality

Social sciences have been trying to relate personality types to all aspects of human development, including cognitive growth, for a long time. Hence the need to name and evaluate different personalities has been the focus of many studies. Ashton and Lee (2007) designed a six-dimensional model – HEXACO, which incorporates noteworthy personality discrepancies and provides better theoretical support (Ashton, Lee & de Vries, 2014, pp. 139-140). Apart from its aforementioned advantages, the HEXACO model has been selected for this study due to its option of providing personality type assessment based on self-reporting inventory (Ashton & Lee, 2007) and according to the score it allocates the respondents into one of six dimensions. Very high scores in the first dimension – **Openness to Experience** – suggest that these people appreciate art and nature. They are imaginative and inquisitive in their everyday lives, and are prone to unorthodox thinking and ideas. Conversely, low scores indicate lack of interest in art and intellectual curiosity. Furthermore, these people avoid creative and unconventional opinions. People with high scores in the second dimension – **Extraversion** – are positive and self-confident in social interactions, often engaging in enthusiastic and energetic communication. Conversely, people with low scores see themselves as awkward and unpopular, feel uncomfortable during social gatherings, and manifest pessimism and indolence. The third dimension is **Agreeableness**, signaling that the person is inclined to easily forgive others and makes compromises without judgment. Low results, on the other hand, imply that the person is judgmental, holds grudges and does not easily comply with other people's opinions. High scores in **Emotionality**, the fourth dimension, indicate that these people are anxious and apprehensive when facing stressful

situations, and often rely on others. Furthermore, they feel empathy and attach sentimentally to others. People with low scores, however, face potential danger and stress with little anxiety. They do not feel the need to share emotions and concerns with other people. People who are reluctant to break the rules and manipulate others for personal gain or luxury items have high scores in the fifth dimension, **Honesty-Humility**. Social status is of low importance to them, unlike people with low scores on this scale, who are inclined to flattery and cherish wealth and high social status. High scores in the sixth dimension – **Conscientiousness** – imply that these people are careful, organized and disciplined. They appreciate accuracy and strive for perfection. People with low scores dislike order and schedules, tolerate imperfection and are often impulsive in their actions.

Linguistic research has occasionally tackled the influence of learners' personality type on language acquisition (Goldberg, 1993; Taylor & MacDonald, 1999; Dewaele & Furnham, 2000), and a substantial amount of research connects personality with language learning strategies (O'Malley et al., 1985; Cattell, 1987; Ehrman & Oxford, 1990; McCrae & Costa, 1992; Blickle, 1996; Neisser, et al. 1996; Sánchez-Marin et al., 2001; Chamorro-Premuzic and Furnham, 2005). However, the influence of personality traits on VLSs has not yet been precisely documented.

Research aim and hypothesis

This paper aims to emphasize the role of individual learner's differences in the use of strategies in foreign language (FL) vocabulary acquisition, and more specifically the role of learners' personality. The research was directed towards answering the initial question: **Does learners' personality type significantly affect their choice of vocabulary learning strategies?** Initial insights into the literature as well as preliminary tests conducted on smaller subject population suggested that personal characteristics significantly influence the choice of VLSs. Therefore, **it was hypothesized that learners' personality types significantly affect the choice of VLSs.**

Research methodology and data collection

The scope of this study required efficient, precise and objective interpretation of the collected data, which could be provided by descriptive research methodology using principally quantitative methods of research. Research data was gathered from specially designed self-report questionnaires using Microsoft Forms. The participants of this study were Macedonian University undergraduate students. The identification of research subjects' strategy choices was done with a questionnaire based upon Schmitt's taxonomy (1997). The HEXACO model of personality structure was used for the purpose of this research. This is an instrument based on self-report, and available in 200-, 100- and 60-item versions. The 100-item self-report version was used in the present study since it is the most widely used option.

Findings and discussion

The findings are presented according to two levels of data analysis: descriptive statistics on the use of five categories of VLSs by Macedonian undergraduate learners of English as a foreign language, and the relationship between their personality type and VLS use.

As mentioned previously, the respondents were divided into three groups according to the results on their personality test (below the 10th percentile, above the 90th percentile and between the 10th and 90th percentile), thus reflecting different characteristics associated with high and low levels of each factor or dimension. The results presented below reveal statistically significant differences in strategy use by learners with different personality traits. The metacognitive group of strategies is the most favoured group by most of the respondents, probably due to their academic inclination, as well as their relatively high language proficiency level (B2-C1) and thus it is not affected by their personality traits.

The first dimension which was analyzed is **Openness to Experience** (Table 1). Statistical data ($F=5,376$, $p < 0,01$) suggests that there is a significant statistical difference between the arithmetic

mean of the use of five strategy groups and the first group of this dimension (below the 10th percentile). Furthermore, the performed Tukey test indicated that the metacognitive group of strategies is the most favored (3,714); however it is closely followed by, or rather forms a subset with, the determination group of strategies (3,5229). Social strategies (3,1786) belong to the second subset, while memory (3,0071) and cognitive (2,9986) strategies form the first subset, or the least used strategies.

Openness to Experience	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	28	5.376	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	232	127.578	0.000
Above the 90 th percentile	36	22.643	0.000

Table 1. Results from the ANOVA test for Openness to Experience

The influence of personality traits over strategy preference is best reflected in the use of memory strategies. Namely, these respondents have very low scores on this scale, which means that they are not prone to intellectual challenges, have no interest in art and lack creativity, thus also being unsusceptible to unconventional or radical ideas. This is the reason for the low interest in memory strategies which involve imagining the meaning of words, using them in new sentences, applying the loci method (mind palace) or the peg method of creating mind maps, etc.

As the personality traits move towards the other end of this scale, whose members are creative and imaginative, interested in art, inquisitive about various domains of knowledge and generally interested in unusual ideas and people, the use of memory strategies is somewhat larger, or, in other words, placed in the second subset. Namely, for the second group (between the 10th and 90th percentile; $F=127.578$, $p<0,01$), the metacognitive strategies form the third subset (3,8931), as mostly used, and determination (3,3047), social (3,3017) and memory (3,2867) strategies belong to the second subset, leaving only cognitive strategies as part of the first subset (2,9433).

The same trend is followed by the third group of respondents ($F=22.643$, $p<0,01$), whose scores are above the 90th percentile. Metacognitive (3,9689) and determination (3,5744) strategies form the third subset, followed by determination (3,5744), social (3,4444) and memory (3,4333) strategies as part of the second subset, while cognitive strategies (2,9533) are still in the first subset as the least used. Even though the use of memory strategies is not high enough to place them in the third subset, it is still higher than it was in the previous group, suggesting that respondents' personality traits influence their choice of this particular type of strategy.

The second dimension was **Extraversion** (Table 2). There is a statistically significant difference ($F=17,99$, $p<0,01$) in the arithmetic means of the use of different groups of strategies within the first group (below the 10th percentile). The Tukey test indicated that the most favored group of strategies is the metacognitive group (3,6178) within the third subset, followed by the second subset consisting of determination (3,1300) and memory (2,9833) strategies, and social (2,7222) and cognitive (2,5456) strategies as part of the first subset. People with low scores on this scale have low self-esteem, think of themselves as unpopular, do not care for social activities, and feel lethargic and pessimistic. The influence of these traits is manifested through significantly low interest in social strategies used to discover the meaning of a lexical item, and also to practice its use in social encounters.

Extraversion	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	36	17.99	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	224	109.39	0.000
Above the 90 th percentile	36	35.965	0.000

Table 2. Results from the ANOVA test for Extraversion

The results obtained from respondents belonging to the second group are statistically relevant as well ($F=109.39$, $p<0,01$). The Tukey test placed metacognitive (3,8537) strategies in the third subset, determination (3,3423), social (3,3214) and memory (3,2734)

strategies in the second, and cognitive strategies in the first subset. The movement of social strategies from the first into the second subset is probably due to the influence of personality traits on the other end of the Extrovert scale, i.e., people with high scores on this scale are optimistic, confident and energetic, enjoy various social contacts, and are often the leader of their group.

This is further highlighted in the third group, consisting of respondents whose scores are above the 90th percentile (F=35.965; p<0,01). Namely, metacognitive (3,9233) and social (3,8056) strategies form the third subset as the most favoured strategies, while the second subset consists of determination (3,6844) and memory (3,6022) strategies, leaving the cognitive (3,2867) strategies in the first subset, i.e. the least used strategies.

These findings contribute towards the view that personality traits (extrovert in this case) influence the choice of strategies, best signalled through the preference of social strategies.

The third personality scale was **Agreeableness**, viewed as the opposite of Anger (Table 3). People with low scores in the first group (below the 10th percentile) are critical of others and rarely conform with other people’s point of view. Furthermore, they bear grudges for a long time and are easily angered when feeling mistreated. Analysis revealed the statistical significance of these results as well (F=6.221; p<0,01). When it comes to strategy preference, or rather, their distribution in subsets according to their use, the situation is as follows: metacognitive (3,6586) and determination (3,2781) strategies form the third subset, memory (3,1486) and social (3,1071) strategies belong in the second, and cognitive ones (3,0229) are in the first subset.

Agreeableness	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	28	6.221	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	236	126.204	0.000
Above the 90 th percentile	32	28.805	0.000

Table 3. Results from the ANOVA test for Agreeableness

The second group of respondents (between the 10th and 90th percentile according to their scores ($F=126.204$; $p<0,01$)) displayed a slight shift of determination strategies from the third into the second subset, leaving the metacognitive there with (3,8637). The second subset, consequently, consists of determination (3,4010), social (3,3814) and memory (3,3458) strategies, with cognitive ones being placed in the first subset (2,9336).

As for personality traits at the other end of the scale, they describe individuals as able to control their temper, make compromises and cooperate with others; these individuals are more forgiving and less judgmental, and their learning habits change as well. These personality traits suggest that these individuals are calmer and in control of the learning process, which is reflected in their preferred strategies. Namely, they report interest in and use of virtually all strategy types. The statistical data supports this interpretation. As previously stated, there is a statistically significant difference ($F=28.805$; $p<0,01$) in the arithmetic means of the use of different strategies within the group of respondents whose scores are above the 90th percentile. The Tukey test showed that determination (3,1038), social (2,9800), cognitive (2,9531) and memory (2,8925) strategies now form the second subset with a similar mean, and metacognitive (4,0175) strategies stand alone in the third.

The analysis of the data from the fourth scale, **Emotionality** (Table 4) further proved the initial thesis. According to the data ($F=22,12$, $p < 0,01$) there is a significant statistical difference between the arithmetic mean of the use of five strategy types and the first group of this dimension (below the 10th percentile). Furthermore, the performed Tukey test indicates that metacognitive strategies are mostly preferred (3,6917), followed by memory strategies (3,0800), determination strategies (2,9742) and social strategies (2,958). The least used of the favoured strategies are the cognitive strategies (2,4583). People with low scores on this scale are not discouraged when facing potentially dangerous and stressful situations, are reluctant to share their anxieties and feel emotionally detached from

others. Consequently, they rely less on social strategies, or rather, find other ways to discover the meaning of new words and phrases or to practice their use, which is evidenced by the above figures.

Emotionality	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	48	22.12	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	216	117.788	0.000
Above the 90 th percentile	32	25.049	0.000

Table 4. Results from the ANOVA test for Emotionality

Similar findings ($F=117,788$, $p < 0,01$) can be seen for the second group (between the 10th percentile and the 90th percentile). Metacognitive strategies were reported as the most commonly used (3,9546), followed by determination (3.4533), social (3,4306) and memory (3.3350) ones. The least favored group of strategies is the cognitive group (3,0933). As the respondent’s personality traits move upwards toward the other end of the Emotionality scale, we see that social strategies are preferred as well.

Conversely, the third group ($F=25,049$, $p < 0,01$), or respondents belonging above the 90th percentile, with very high scores on the Emotionality scale, are significantly stressed and scared of physical danger, unable to cope with different challenges unless supported by others and are highly empathic and attached to other people. Surprisingly, the statistical analysis of their results showed similarities with members of the first group. Namely, the metacognitive strategies were mostly preferred (3,945) followed by determination (3,2913), memory (3,1912) and social (3,0000) strategies. The least favored group of strategies was the cognitive one (2,7175).

The data from the fifth scale – **Honesty-Humility** – indicates statistically significant results, as can be seen in the table below (Table 5). There were 32 respondents in the group with scores below the 10th percentile. The least used strategies were, as a rule, the cognitive strategies (2,9688), while all other strategies formed a separate subset with similar values for their arithmetic mean (metacognitive (3,7138),

social (3,6250), determination (3,5413) and memory (3,5063)). These people are prone to flattery and bending the rules in order to benefit from a situation due to their perception of their own self-importance. Furthermore, as they are used to having things done their way, they would use any strategy available if it helps achieve their goal, which could explain the relatively equal interest of these learners in all strategies. Similar results can be seen for the second group (between the 10th and the 90th percentile), where metacognitive strategies are separated from the others due to their higher value (3,8588), while determination, social and memory strategies have similar values (3,2715; 3,2500 and 3, 2331 respectively), with cognitive strategies being used less (2,9200).

Honesty-Humility	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	32	9.214	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	236	117.494	0.000
Above the 90 th percentile	28	24.745	0.000

Table 5. Results from the ANOVA test for Honesty-Humility

At the other end of this scale stand individuals with no interest in manipulating or breaking the rules, who are indifferent to wealth and any other personal gain, and have no ambition to belong to a particular social group of higher status. The distribution of strategy preferences is as follows: metacognitive (3,8900) and determination (3,8786) strategies form the second subset of mostly preferred strategies, followed by social (3,4286), memory (3,3971) and cognitive (3,1786) strategies in the first subset as less preferred. The traits at both ends of this scale might suggest a willingness and eagerness to achieve certain results regardless of initial motivation. Further insights into the scale's facets might shed more light on the issue.

The results presented in Table 6 indicate statistical significance for all three groups of the **Conscientiousness** scale. Individuals with low scores on this scale fail to respect schedules or rules, dislike challenges and difficult assignments, are far from perfectionists and

often behave impulsively and without thinking. The arithmetic means of their strategy use clearly reflect these traits indicating insufficient use of any strategy type. Namely, even though metacognitive strategies are extensively used as a rule, still the value of 3,4289 is average if compared to the members of other groups and traits. This low tendency to use strategies can be noticed for the other strategies as well. Namely, the rest of the strategies compose the first subset, with the following distribution: determination (2,9067), social (2,8889), memory (2,7189) and cognitive (2,4611).

Conscientiousness	Number of respondents	F statistic	P value
Below the 10 th percentile	36	8.292	0.000
Between the 10 th and the 90 th percentile	232	129.608	0.000
Above the 90 th percentile	28	37.947	0.000

Table 6. Results from the ANOVA test for Conscientiousness

The situation improves within the second group, that of respondents whose scores belong in the range from the 10th to the 90th percentile, where the distribution is in three subsets with significantly higher values. Namely, metacognitive strategies form a separate subset (3,9129); the second subset is formed by determination (3,4369), memory (3,3522) and social (3,3491) strategies and the third by cognitive strategies (2,9952).

People with high scores on this scale are disciplined and organized, goal oriented and punctual, prone to accuracy and very careful and mindful when making decisions. This is reflected in the high arithmetic mean of their use of metacognitive strategies (4,2243) in the third subset, social (3,5000), memory (3,3829), determination (3,2857) and cognitive (3, 2014) strategies being placed in the second subset with slightly higher values as well. Especially noticeable in this case is the placement of cognitive strategies indicating discipline in tasks which require mechanical repetition.

Conclusion and pedagogical implications

This paper examines some major issues in the use of FL vocabulary learning strategies providing useful pedagogical insights. As vocabulary is considered to be the foundation of language proficiency, foreign language learners need vocabulary learning strategies in order to significantly benefit from different types of language input and reach their full capacity. Competent FL teachers who recognize this need, as well as well-constructed syllabi, are important for achieving this goal. However, in order to enable learners to benefit from the learning process as much as they possibly can, it is crucial that they learn in their preferred styles and use strategies of their choice, rather than having to comply with the pace or style of the rest of the classroom. A standardized curriculum should allow moderate flexibility to encompass learners' individual differences, such as their personalities. The findings above indicate a strong correlation between learners' personalities and their choice of strategies, which is supported by the statistical data. The research can also be viewed as a way to raise learners' awareness about the importance of self-reflection and articulation of their own language learning processes, which leads to greater results.

References

- Ashton, M. C. & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of Personality Structure. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 150–166.
- Ashton, M. C., Lee, K. & de Vries, R. E. (2014). The hexaco honesty-humility, agreeableness, and Emotionality Factors. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 139–152.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337–352.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth, and action*. North-Holland.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Taylor and Francis.

Dewaele, J.-M. & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355–365.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327.

Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34.

Langer, J. H. (1967). Vocabulary and Concept Development. *Journal of Reading*, 10(7), 448–456.

McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the neo five-factor inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587–596.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.

Nikolovska, A. (2011). Gender and Vocabulary Learning in Efl: A case study from Macedonia. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 3, 87–109.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11–22.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, M. M., Rejano, E. I. & Rodríguez, Y. T. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 29(3), 299–305.

Taylor, A. & MacDonald, D. A. (1999). Religion and the Five factor model of personality: An exploratory investigation using a Canadian university sample. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1243–1259.

Xhaferi, B. (2009). *Second language vocabulary acquisition and learning strategies: An empirical research with Efl students at the South East European University, Tetovo, Macedonia*. Suedwest deutscher Verlagfuer Hochschulschriften.

THE EFFECTIVENESS OF USING CLIL MATERIALS IN TEACHING ESP (BUSINESS ENGLISH)

Eda Cauli

University of Tirana, Albania

Abstract. *This paper aims to outline the benefits of implementing a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in the Albanian higher education context of language learning for acquiring ESP communicative competence and profession-related language terminology. In the reported case study the CLIL approach was used in the Business English course of first-year students at the Faculty of Economics of the University of Tirana. The study focuses on the impact of CLIL on students' performance in learning English as a foreign language for specific purposes and on their attitude towards the learning process. The results from the case study suggest that CLIL is an efficient and motivating method for adult learners of Business English, leading to improved ESP communicative competence (especially in terms of speaking skills) and better acquisition of profession-related Business English vocabulary. The case study also provides evidence of the students' positive attitude towards learning Professional English through the CLIL approach, mainly because of its pragmatic orientation and close link between the subject-specific content and ESP syllabus.*

Keywords: *English for Specific Purposes (ESP), Business English, Content and Language Integrated Learning (CLIL)*

Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a major educational innovation, adopted by many secondary and tertiary educational institutions offering foreign language training alongside instruction in various content subjects. It began in the 1990s, and has since attracted the attention of both linguists and language learning experts. The term CLIL was initially created as an 'umbrella' term (Marsh, 2002) to facilitate communication among international [MISSING NOUN – STUDENTS?], and under the core umbrella of CLIL to settle and 'mediate' a wider box of educational practices including those connected to specific linguistic, cultural, national, educational and disciplinary traditions (Dalton-Puffer et al., 2010). Within a short period of time this approach was embraced worldwide and now it enjoys successful implementation at countless educational institutions. Nevertheless, in Albania it has not yet been applied in the context of language learning for professional purposes in the public sector of the higher education system.

The CLIL Methodology

The spread of Content Language Integrated Learning (CLIL) in Europe since the early 1990s is well recorded in the emerging methodological literature, and research in this area is gaining momentum. Various language perspectives such as language planning and didactics have been taken into consideration while analyzing CLIL initiatives from its early start (Bach et al., 2002).

There are various definitions of CLIL. First, Marsh (Marsh, 2002, p.15) argued that it has "dual focused aims" as it simultaneously contributes to the learning of some specific content and the learning of a foreign language as well, while Mehisto (2012, p. 15) defined CLIL as "a dual-focused teaching and learning approach" in which the first language and an additional language participate in the promotion of both content mastery and language acquisition.

Some linguists argue that, in an informal way, CLIL dates back to the Babylonian era, in the early sixties, when many individuals

and ethnic groups lived in multilingual territories. At that time and throughout the following centuries bilingualism was used as a survival method and gradually it got introduced around the world and bilingual education started taking place in schools worldwide (Hanesová, 2015). This means that although educators were unaware of what we now refer to as CLIL, this methodology has already been used for many years. What is more, Professor Dalton-Puffer (2007) goes back into the history of language teaching methodologies and claims that methods such as Content-Based Instruction (CBI), Content-Based Teaching (CBT), Bilingual Teaching (BT) and Dual-Language Programs (DLP) are all synonyms with CLIL despite having “slightly contextual roots and accompanying slightly different philosophical implications” (Dalton-Puffer, 2007). However, it was CLIL that became widely spread, not only in Europe but across the world. CLIL proved to be highly effective in almost all sectors of education, from primary school to the adult and higher education levels (European Commission, 2012). According to the European Commission for Languages (2018), the success of CLIL has been growing over the past years and it still continues to do so. However, despite the potential of CLIL to offer educational novelty in teaching practice, it is true that this dual-aimed focus often remains a challenge for both students and teachers (Hammond, 2001). On the one hand, CLIL highly motivates students because of the use of authentic materials and conversational topics related to real-life situations, which in turn boost their communicative competences, but on the other hand, this innovative approach to language teaching is also seen as a challenge for language teachers who must be prepared to use these authentic content materials properly, providing all the necessary scaffolding for the learning process (Gil, 2010).

According to Marsh (2002), one of the main features that distinguishes the CLIL methodology from the more traditional methodologies of teaching English as a Foreign Language (EFL) is the fact that CLIL uses language as a medium of instruction to teach both some content and the language itself. So, in other words, CLIL uses

language as a 'tool' through which the language goals and objectives "are socially constructed and professionally achieved" (Marsh, 2002, p. 58).

Compatibility of CLIL and ESP

Recent studies have shown that CLIL and ESP are not as different in focus as it seems at first; in fact, they do share some similarities and also complement each other at times (Yang, 2016). Theoretically, it is clear that ESP focuses only on language (i.e. language for professional purposes), while CLIL simultaneously accommodates both language and the content subject. Nonetheless, both ESP and CLIL present a balance between the target language focus and the instruction of professional subject matter (Poręcka, 2011), despite minor variations in terms of principles and theories. As stated by Tarnopolsky (2013), the most common feature of the two approaches is the integration of language learning with a non-linguistic discipline, and they both emphasize the simultaneous teaching of language skills and professional skills (Jendrych & Wisniewska, 2010). A study conducted at a Spanish university by Gonzalez Ardeo (2013), which examined the coexistence and compatibility of ESP and CLIL in academic language courses, showed that CLIL was preferred as an approach by the students, but it also created some challenges for the language teachers who were not experts in the subject matter. Another similarity between CLIL and ESP is the important role of Needs Analysis (NA) for the success of both disciplines: it is applied at the start of the course in order to define the program (i.e. the syllabus) and decide on the right teaching materials, resources and other specific means (Ruiz-Garrido & Fortanet Gómez, 2009).

The background of the case study

The aim and objectives of the case study

The present study aimed to explore the effectiveness of the integration of the CLIL and the ESP approaches with a group of students studying Business English as part of their first year bachelor

studies at the Faculty of Economics of the University of Tirana. Within the framework of their ESP course, the participants in the study were taught Business English for one academic semester using CLIL materials and activities related to the subject specific content of their studies. More specifically, this case study was conducted to test the following hypotheses:

1. the implementation of CLIL in ESP promotes better performance on the part of university students in terms of developing their foreign language communicative skills and their mastery of subject specific terms;
2. ESP instruction through CLIL helps to create a more positive attitude towards learning English for professional communicative competences compared to traditional, non-CLIL instruction.

The participants

Two groups of first-year students studying Business English at the Faculty of Economics of the University of Tirana in the academic year 2020-2021 were involved in the experimental research: the first one was the control group (Group 1) and the second one was the experimental group (Group 2). Each group was composed of 14 students (N=14); i.e. in the case study there were twenty-eight participants in total (N=28). At the beginning of the course the students' language level was B1+ (based on the Common European Framework of Reference for Languages) – this initial proficiency level was reconfirmed by the results from a placement test which all the participants in the case study took at the start of the experiment.

In the first group (Group 1, the control group) the Business English course followed the traditional ESP syllabus (Non-CLIL), whereas in the Business English classes of Group 2 (the experimental group) the CLIL approach was implemented. This was done in the hope of proving that the CLIL approach is not only more motivating for the university ESP students, but also better suited for mastering subject specific/profession related terminology and for the better acquisition of communicative competences when compared to non-CLIL instruction.

The research instruments

Various research instruments were employed to collect data for this study aiming to measure the usefulness of the CLIL approach for university students of ESP: e.g. self-assessment questionnaires (incl. some related to needs analysis), language tests (incl. a placement test, as well as Pre- and a Post-CLIL tests). The data from the Pre- and Post-CLIL tests were statistically processed using the ANOVA program. In the next part of the article only some of the major findings of the case study are presented and discussed.

Findings

As mentioned above, prior to the start of the experimental study a placement test was conducted with all the participants in the study (N=28), which confirmed that their initial overall language proficiency level was B1+, with some tendency of it being even higher in certain individuals. A self-assessment questionnaire was also administered to the students with the aim of triangulating the results from the placement test, and the results of it are presented in the graph below (Fig. 1):

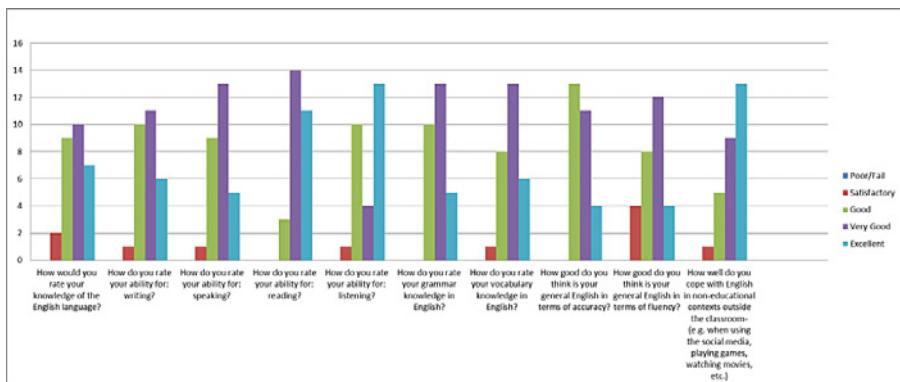


Figure 1. Students’ self-assessment of their language proficiency at the start

As illustrated above, the majority of the students were quite confident in their knowledge of English (for general purposes), with 30.3% of the participants rating their general proficiency as good and 39.3% as very good; some even believed they had excellent mastery of communicative skills (26.5%). Generally, the data from the students’ initial self-assessment questionnaire lent further support to

the fact that their overall language level was B1+, which was a good prerequisite for the experimental phase of the study – i.e. the students had sufficient knowledge of the English language to deal with specific content (e.g. authentic texts and profession-related topics).

So, during the first semester of 2021–2022, the ESP students from the experimental group were exposed to some CLIL techniques and activities in the acquisition of Business English communicative skills and specific/profession-related terminology. In order to measure the effectiveness of the implemented CLIL approach more precisely, Pre- and a Post- CLIL language tests (similar in format and level of difficulty but different in content) were conducted, aiming to assess the learners' performance before and after the experimental phase, respectively. Additionally, the students were asked to complete a Post-CLIL self-assessment questionnaire in which they had to express their opinion about the benefits of implementing CLIL in the ESP learning process and comment on the outcomes of the whole experimental phase. The most significant findings from the case study are discussed below.

The effect of CLIL immersion on students' reading comprehension in terms of subject-specific content

The students' reading comprehension skills of ESP texts (subject specific content) were measured in the pre- and post-intervention stages and the results were statistically analyzed (using the ANOVA program) for both the control group (Group 1) and the experimental group (Group 2). As shown in Table 1 below, both groups made significant progress in terms of reading skills and extracting subject specific information from texts but the second group (the experimental one) had a higher level of improvement when compared to the first one (the non-CLIL one).

Groups	Variable	Mean	St. Deviation	N
Experimental	Reading Pre	8.5	1.291	4
	Reading Post	11.75	1.2583	4
Control	Reading Pre	6.5	1.7321	4
	Reading Post	8.5	1.291	4

Table 1. Pre- and Post- intervention reading comprehension measurements per group

The data showed that in both the pre- and post- intervention tests, the experimental group had a considerably higher mean score for reading comprehension than the control group; but more importantly, the improvement of reading performance in the experimental group was more substantial than that recorded for the control group. More specifically, the differences of the mean value per each measurement were $8.5 - 6.5 = 2.0$ for the control group, while the measurements for the experimental group were respectively $11.75 - 8.5 = 3.25$. To better understand the higher efficiency of the experimental group when compared to the control group, the mean progress scores of the two groups were divided $3.25 / 2.0 = 1.625$. This indicated that the CLIL intervention in terms of impact on the reading comprehension skills of the targeted ESP students proved 1.625 times more effective in the experimental group when compared to the control group. In other words, the Pre- and Post- tests' measurements displayed progress in the reading skills of both ESP groups but with an obvious dominance in the progress of the experimental group (Group 2).

The effect of CLIL immersion on students' acquisition of Business English vocabulary

The results from the comparison of Pre- and Post-intervention measurements per group in regard to their acquisition of Business English vocabulary showed that both groups had made considerable progress in terms of mastering the specialized profession-related terminology during their ESP course, though with significantly higher performance in the experimental group. The test results of the two groups are displayed in Table 2 below:

Groups	Variable	Mean	St. Deviation	N
Experimental	Vocabulary Pre	9.5	1.291	4
	Vocabulary Post	12	0.8165	4
Control	Vocabulary Pre	7.75	1.2583	4
	Vocabulary Post	9.5	1.291	4

Table 2. *Students' acquisition of Business English vocabulary*

As with reading comprehension skills, both groups of students had made some progress in mastering Business English terminology

during their ESP course, but the mean score of the control group indicating its progress in that respect is 1.75, (Mean = $9.5 - 7.75 = 1.75$), while the mean for the experimental group came in at 2.5, (Mean = $12 - 9.5 = 2.5$), but the efficiency of the experimental group is 1.4 times higher when compared to that of the control group (Mean = $2.5 / 1.75 = 1.4$ times higher). In other words, we can conclude that students from the experimental group who were taught Business English through the CLIL approach performed better in the acquisition of specific/profession-related vocabulary.

The effect of CLIL immersion on students' acquisition of Business communicative competence

The data presented in Table 3 displays the findings from the Pre- and Post- tests concerning progress in the acquisition of Business English communicative competence of the students from the two groups. The results of the ANOVA analysis of the data again show slightly higher performance in terms of progress during the ESP course in the experimental group, the mean of the control group being 1.5 and of the experimental group 2.0.

Groups	Variable	Mean	St. Deviation	N
Experimental	Communicative competence Pre	9	0.8165	4
	Communicative competence Post	11	0.8165	4
Control	Communicative competence Pre	6.75	0.9574	4
	Communicative competence Post	8.25	0.9574	4

Table 3. *The students' acquisition of Business English communicative competence*

The overall mean results in regard to the overall performance of both groups clearly indicate a more significant improvement in ESP communicative skills for the experimental group (which is 1.33 times higher than that of the control group, the indicator being calculated by dividing these two values).

The students' attitude towards the Implementation of CLIL in their ESP course

At the end of the case study all the participants were asked to complete a questionnaire in which they had to express their opinion in regard to the learning process during their ESP course and the benefits of the CLIL approach (the latter only measured in the experimental group). Some more detailed data were collected in the course of the case study, but for the purposes of the present paper only the overall results of this questionnaire are presented in the table below (Table 4).

Groups	Variable	Mean	St. Deviation	N
Experimental	Attitude Pre-Intervention	8.3333	1.372	18
	Attitude Post-Intervention	10.7778	1.3956	18
Control	Attitude Pre-Intervention	6.4444	1.3815	18
	Attitude Post-Intervention	8.5	1.7573	18

Table 4. *The students' overall attitude towards the learning process (with or without the implementation of CLIL)*

Overall, the results from the analysis of the data on the students' attitude towards the learning process during their ESP course (with the implementation of the CLIL approach for the experimental group and Non-CLIL intervention for the control group) suggest that the integration of the CLIL and the ESP approaches was much more engaging and motivating for the Business English learners. The results indicate that learning Business English through CLIL is 1.1891 times more effective, i.e. more motivating for the students when compared to learning English following the traditional (Non-CLIL) syllabus (the mean value of the attitude indicator for the control group being 2.0556 while that of the experimental group was 2.4445; thus the overall difference in mean is 1.1891, i.e. when compared, the experimental group is $2.4445/2.0556=1.1891$ times more effective than the control group).

Conclusion

Both hypotheses made at the beginning of the case study were verified by the collected research data. During the experimental phase the experimental group outperformed the control group in terms of developing better ESP reading comprehension skills and acquisition of Business English communicative competence and subject specific vocabulary, thus lending enough statistical support for the efficacy of implementing the CLIL approach in higher academic ESP contexts. In addition, the results from the case study clearly indicated that university ESP students feel more motivated in the learning process if there is clear focus on not just language acquisition, but also on promoting the mastery of profession-related content, which is something that CLIL can offer.

References

Bach, G., Wolff, D. & Breidbach, S. (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Dalton-Puffer, C., Nukla, T. & Smit, U. (2010). *Language use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, Brussels: European Commission.

European Commission (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> [Accessed 14 May 2021].

Gil, G. M. (2010). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Compulsory Secondary Education. A Case Study in a State High School in Majorca*, Palma: University of the Balearic Islands (UIB) .

González Ardeo, J. M. (2013). (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*, Vol. 5, 24-47.

Hammond, J. E. (ed.) (2001). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.

Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In: *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. (7-16), Nitra: Constantine the Philosopher University.

Jendrych, E. & Wisniewska, H. (2010). ESP: How to design challenging tasks for adult learners. In: *Proceeding of the 3rd International conference "ICT For Language Learning"*. Retrieved from: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/CLIL01-Jendrych,Wisniewska.pdf.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE—The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: Public Services Contract DG EAC, European Commission.

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 15-33.

Porečka, B. (2011). The LSP-CLIL Interface in the University Context. In: *Proceedings of the 4th International Conference "ICT for Language Learning"*, Retrieved from: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLIL13-422-FP-Porecka-ICT4LL2011.pdf

Ruiz-Garrido, M. F. & Fortanet Gómez, J. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP.. In: *CLIL practice: Perspectives from the field*. (179-188), Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Tarnopolsky, O. (2013). Content-based instruction, CLIL, and immersion in teaching ESP at tertiary schools in non-English-speaking countries. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*, 1(1), 1-11.

Yang, W. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes?. *E.S.P. Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, Vol. 4, 43-68.

QUEL EST L'IMPACT DES TICE SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES PROFESSIONNELS DE LA BEAUTÉ EN FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE?

Maria Kontozoglou
Université d'Artois

Résumé. Dans cette contribution, nous interrogeons la formation linguistique en français de futurs professionnels de la beauté allophones, étudiants en École d'Esthétique-Parfumerie/Coiffure visant à atteindre le niveau B2 du CECRL, dans le cadre du Français sur Objectif Spécifique, d'après Mangiante et Parpette (2004). Le corpus utilisé est écrit et oral, s'appuyant sur différents types-supports du discours publicitaire des cosmétiques, dans le but d'enseigner/apprendre les procédés argumentatifs afin de vendre des cosmétiques en face-à-face avec des natifs, en France. Est-il possible d'amener les apprenants à utiliser eux-mêmes des outils, tels que des logiciels d'analyse sémantique, des dictionnaires en ligne et des concordanciers, pour leur apprentissage? Depuis les années 2000, la mondialisation et les mobilités professionnelles, étudiantes, migratoires et culturelles amènent les chercheurs à penser la langue d'une manière fonctionnaliste permettant à autrui de remplir ses tâches professionnelles, d'accéder à l'emploi de façon pérenne, voire, de recevoir une promotion.

Mots-clés: analyse du discours, collocations, corpus, FOS, TAL,
Tropes

1. Le français à des fins professionnelles

Depuis les années 90 on assiste à une distinction des appellations dans la didactique du français langue étrangère à visée professionnelle en France ayant des orientations méthodologiques telles que: l'approche communicative, la centration sur l'apprenant, le retour de la linguistique, l'analyse du discours, la pédagogie actionnelle par tâche / projet et l'évaluation de la compétence communicative:

- Français de spécialité se référant à «l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait le programme de formation linguistique» (Mangiante, 2006, p. 138).

- Français sur Objectifs Spécifiques «lorsqu'on est face à une demande de formation, qui éma du terrain [...] destiné à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie» (Carras et al., 2007, p. 19). Le Français sur Objectif Spécifique (sans -s), d'après Mangiante et Parpette, «travaille au cas par cas, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis» (2004, p. 17), est fait sur mesure dans une contrainte temporelle, et est centré sur les besoins des apprenants.

- Français professionnel, centré sur une pratique professionnelle (Carras et al., 2007, p. 18). La dénomination plus récente Français Langue Professionnelle (FLP) conçue par Mourlhon-Dallies, est un domaine spécifique qui «réinvestit les savoir-faire de spécialité et du FOS» (2006, p. 28), qui nécessite d'«impliquer une véritable articulation du langage à l'action» (2008, p. 72) fondé sur une approche transversale. Le tableau de Mangiante (2006), ci-dessous adapté par S. Royer (2020) en incluant le FLP, permet de voir les convergences/divergences des trois démarches didactiques:

Français de spécialité	Français sur Objectif Spécifique	Français Langue Professionnelle
Objectif large	Objectif précis	Objectif précis
Public qualifié ayant un niveau de français général	Public qualifié ayant un niveau de français général	Public faiblement qualifié

Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)	Formation à court terme (urgence), mais aussi à moyen terme
Diversité des métiers concernés	Centration sur certaines situations cibles	Centration sur les métiers où il y a des besoins en main-d'œuvre
Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux non maîtrisés par l'enseignant
Matériel existant (manuels)	Matériel à élaborer sur mesure et contacts avec les acteurs du milieu étudié	Matériel à élaborer à partir des référentiels de compétences
Évaluation interne au programme de formation	Évaluation externe au programme de formation	Évaluation sur mesure en fonction des besoins professionnels (cartes de compétences)

Tableau 1. *Les trois démarches didactiques à visée professionnelle*

1.2. Les étapes de la démarche FOS et l'ingénierie de formation

Les professionnels de la beauté allophones ont un niveau B1 en langue générale et visent l'obtention du diplôme Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) Esthétique-Parfumerie /Coiffure et le niveau B2 du CECRL en France, afin d'exercer leur métier en France. Étant donné qu'il n'existe pas de diplôme équivalent DELF pro France Éducation Internationale (FEI) ou de titre de maîtrise accordé par le département des langues de la Chambre du Commerce et de l'Industrie Île de France (CCIP) pour les métiers de la beauté, ni de méthodes de français existantes, nous sommes amenée à collecter des données authentiques à travers de supports médiatiques, de presse, d'Internet et de dialogues de vente des cosmétiques en parfumerie, ensuite les retranscrire et élaborer des contenus linguistiques en privilégiant l'interaction orale. Il s'agit d'une approche actionnelle qui prend tout son sens avec un public professionnel hétérogène car d'origines différentes, non captif et motivé, composé d'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches ou des projets dans un environnement donné et dans un domaine d'action particulier. Le projet FOS se schématise en cinq étapes (Mangiante et Parpette, 2004, p. 7-8). C. Carras et ses collaboratrices proposent deux étapes supplémentaires (2007, p. 23):

La démarche FOS en étapes
1. La demande de formation (précise ou floue?).
2. L'analyse des besoins (établir un questionnaire-apprenants, prévoir des entretiens avec les apprenants ou s'informer auprès de l'organisme demandeur).
3. La collecte des données (authentiques, sur le terrain).
4. L'analyse des données (en collaboration avec les professionnels ou les enseignants de la spécialité).
5. L'élaboration des activités.
6. Autonomisation des apprenants.
7. Évaluation.

Tableau 2. *Les étapes du Français sur Objectif Spécifique*

L'enseignant-concepteur du projet FOS s'interroge sur le contexte général et le statut de la communication et sur le registre de langue de l'«agir professionnel» des apprenants. La situation de la communication de la vente pour les esthéticiennes et coiffeurs doit répondre à des critères d'ordre langagier, sociolinguistique, et socioculturel, bien définis:

Accueillir et prendre en charge la clientèle	
Compétences détaillées	Indicateurs d'évaluation
Adopter une attitude professionnelle	-Tenue professionnelle adaptée -Attitude et langage adaptés au profil du client
Créer les conditions d'accueil	-Conditions matérielles relatives à l'hygiène, aux ambiances
Conduire un dialogue	-Écoute active -Mise en confiance de la clientèle

Tableau 3. *Compétences du professionnel sur l'accueil et la prise en charge du client*

Le langage du corps, la posture, les gestes, le sourire, le regard, l'intonation, la prosodie et la tonalité faisant partie de la composante paralinguistique sont des facteurs à prendre en compte lors de la communication professionnelle.

1.3. Les contenus linguistiques: lexique, grammaire, phonologie

Les données collectées constituent le corpus qui, de par l'analyse du discours et l'élaboration didactique, servira de contenu pédagogique. «La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de constitution de documents pédagogiques» (Mangiante et Parpette, 2004, p. 79), donc, la classe doit être «*le champ d'action des apprenants*», puisque c'est «*la pratique qui assure l'apprentissage*». Pour ce faire, il faut que la participation de l'enseignant soit limitée, que des formes de travail très participatives soient développées en alternant les modes pédagogiques de travail: individuel, en binôme et collectif et que la création d'une communication réelle se mette en place en favorisant la coopération, l'échange d'informations.

Approche du lexique	Se réalise au travers des situations professionnelles. Le lexique doit être associé à son usage au travail puisque «cet effort de contextualisation est l'un des effets les plus mesurables du développement de l'approche communicative [...] les apprenants doivent pouvoir «naviguer» entre la langue spécialisée et ses équivalents ordinaires, pour parler avec les clients...» (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 236-237).
Approche grammaticale	Doit être également contextualisée et inductive. Les discours publicitaires des cosmétiques présentent des structures syntaxiques récurrentes dans des situations professionnelles clés: la construction passive, la nominalisation, les verbes modaux, la concordance des temps, les participes (présent et passé), le gérondif, les connecteurs, les pronoms relatifs, le discours rapporté libre, le subjonctif, le conditionnel, les valeurs du présent, l'adjectif mélioratif et ses degrés pour la valorisation du produit, les adverbes et locutions adverbiales, les circonstanciels du temps, les données chiffrées. Du point de vue morphosyntaxique, prendre en compte les collocations, certains idiomatismes, la métaphore conceptuelle, l'interrogation et la négation, l'expression de la cause, de la conséquence, du but.
Approche phonologique	Bonne articulation, prononciation et intonation correctes.

Tableau 4. *Les contenus linguistiques*

2. Les méthodologies innovantes sur l'analyse du discours

Le TAL traite de manière automatique des données exprimées dans une langue naturelle, ce qui nécessite l'élaboration d'outils et de méthodes automatiques de trois ordres: linguistiques, formels et informatiques. (Delafosse, 1999). La linguistique du corpus s'intéresse à la constitution des corpus, à la description d'une langue authentique, montre ce qui est le plus fréquent dans les usages analysés, réfléchit aux méthodes de son exploitation, permet d'enrichir les informations linguistiques sur les données textuelles, visualiser des mots ou des expressions dans leur contexte. L'apprenant peut recourir à un outil qui fera émerger les spécificités des textes en mettant en évidence des phénomènes ou des sous-emplois de certaines formes lexicales ou grammaticales. L'enseignant peut utiliser des concordanciers, tels que Lexicoscope (Kraif et Diwersy, 2012) ou Sketch Engine (Kilgarrif et Rychly, 2003) pour extraire des collocations, des formes figées spécifiques à certains discours, afin que les apprenants découvrent des phénomènes langagiers, des registres et types de discours et qu'ils développent leur métalangage. L'exploitation du corpus fournit «une base empirique à l'observation et à l'étude des phénomènes lexicaux» (Grossman, 2011, p.176).

- Le *TLFi* est la version informatisée du dictionnaire le Trésor de la Langue Française, «diffusée par l'ATILF à des fins de consultation pour l'enseignement et la recherche».

- *CLAPI* (Corpus de Langue Parlée en Interaction), conçu par le laboratoire ICAR de l'université de Lyon, est «une banque de données multimédia de corpus enregistrés en situation réelle, dans des contextes variés: interactions professionnelles, institutionnelles ou privées, commerciales, didactiques, médicales ... et un ensemble d'outils de requêtes» avec accès libre à: 67h de données interrogeables, 194 transcriptions, 50h de données téléchargeables, la totalité des descripteurs.

2.1. Le logiciel Tropes

Le logiciel *Tropes* est un logiciel utilisant des techniques de classification sémantique et de génération de thésaurus, diagnostique le

style du texte et s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique pour catégoriser des textes avec des représentations graphiques. D'après Pierre Molette, un de ses concepteurs, «on passe de l'analyse de contenant (formes) à l'analyse de contenu (sens) en faisant appel à la pragmatique linguistique (i.e. tenir compte du contexte)» (2009, p.3). *Le logiciel* définit les termes importants en fonction de classes d'équivalents: termes de la même famille, synonymes, d'actants: classes d'équivalents qui précèdent le verbe/sujet, et d'actés: classes d'équivalents se situant après le verbe. L'utilisateur peut cliquer sur un mot et le logiciel donne une information sur la nature du mot. L'analyse du texte comprend: le style (argumentatif, narratif, énonciatif, descriptif), l'univers de référence (contexte global du texte), les références utilisées (substantifs utilisés dans le texte, regroupés en classes d'équivalents), le scénario (classifications hiérarchiques pour la structuration des informations en fonction de la stratégie d'analyse souhaitée), les relations (de cooccurrence), les catégories (verbes, connecteurs, modalisations, adjectifs qualificatifs, pronoms personnels), et les épisodes.

Graphes: 1) Acteurs. L'axe des X représente le taux actant (bulles bleues)/acté (bulles vertes). L'axe des Y représente la concentration des relations: en haut se trouvent les termes qui ont beaucoup de relations et en bas, peu de relations.

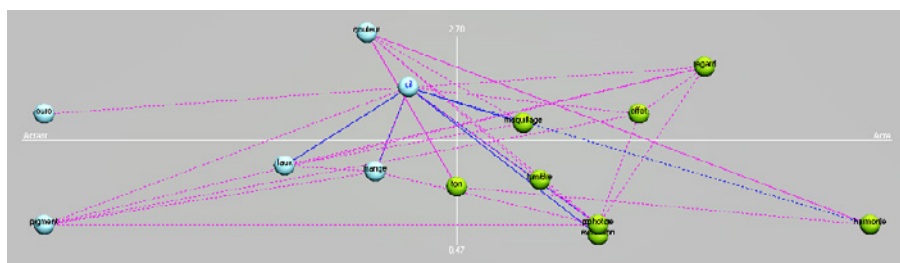


Figure 1. Logiciel Tropes, graphe Acteurs

2) Épisodes. Les Rafales – variables explicatives de la chronologie d'un récit – sont affichées de haut en bas et de gauche à droite en fonction de leur ordre d'arrivée dans le texte. Les Episodes sont affichés sur le même graphe, de gauche à droite, dans l'ordre chronologique, sous la forme de grands cadres en pointillés.

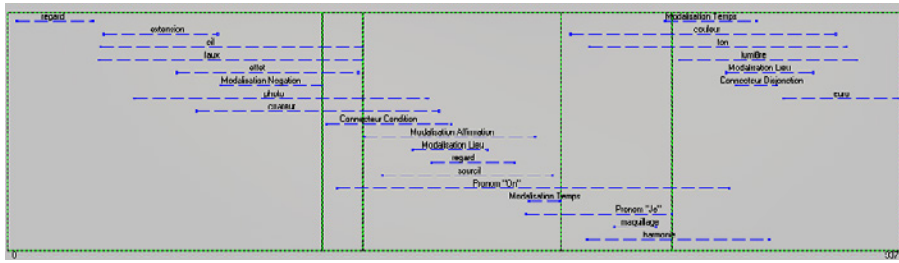


Figure 2. Logiciel Tropes, graphe Épisodes

3) Le graphe en Étoile affiche les relations entre les classes d'équivalents ou entre une catégorie de mots et des classes équivalentes. Nous avons sélectionné le terme «regard»; à gauche on voit les termes qui le précèdent et le nombre de fois qu'il apparaît dans cette relation et à droite les termes qui lui succèdent et le nombre de fois où cette relation a lieu.

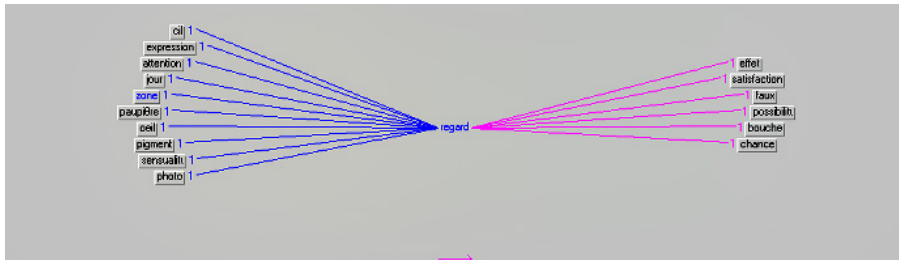


Figure 3. Logiciel Tropes, graphe Étoile

4) Répartitions : permet d'afficher un histogramme de répartition chronologique d'une catégorie de mot, par exemple, «connecteurs».

5) Aires. Ce graphe représente la concentration de relations entre acteurs et permet de faire une comparaison visuelle du poids des relations entre les principales références.

2.2. Le rôle des TICE, entre autonomisation et autoformation

Les technologies E-learning permettent de soutenir l'association entre le présentiel et le distanciel. Dans le dispositif hybride, Daniel Peraya (2003) s'appuie sur des approches constructivistes centrées sur l'apprenant. Le Web 2.0 est collaboratif, accessible en ligne, gratuit et facile, et désigne les technologies du Web social, une vision d'Internet considéré comme un espace de socialisation. La méthode active est

une construction et l'apprentissage se réalise par: a) la découverte, b) le projet, c) la résolution de problèmes, d) à partir de cas concret, e) le brainstorming (discussion de groupes), f) l'évaluation par les pairs et g) la classe inversée.

2.3. Le rôle des acteurs dans la classe inversée

Le rôle de l'enseignant animateur-facilitateur, est limité en trois fonctions:

1. Orientation et accompagnement: donne des consignes claires de réalisation de tâches concernant l'espace et le temps.
2. Production: demande l'information, suscite la réflexion par des questions ouvertes.
3. Régulation: écoute, détend l'ambiance, encourage.

L'apprenant dispose d'un rôle plus actif, il réalise une ouverture à l'écoute des autres, se sensibilise au multimédia comme vecteur d'apprentissage, apprend à collaborer. Pour ce faire, il existe un ordre à suivre: il découvre une activité; il réalise l'activité pour résoudre le problème; il bénéficie d'une correction de l'activité et reçoit un feedback; il lit ou visualise un support (texte/vidéo), ce qui lui permettra de consolider les acquis.

Dans la classe inversée, les apprenants sont mis en activité en présentiel, le travail à distance se concentre sur la partie théorique à travers des ressources variées, bien adaptées au scénario hybride. L'enseignant propose une accessibilité aux ressources dans différents formats, à tout moment. L'apprenant est amené à s'impliquer et à rédiger en développant des compétences transversales telles que la recherche multimédia, le traitement de l'information, la capacité rédactionnelle, l'expression orale. Dans cette logique, le scénario pédagogique peut être réalisé à partir des supports de travail habituel et peut s'appuyer sur les outils de communication asynchrone, comme le Forum ou le Mail.

2.4. Les outils numériques

Le traitement du texte permet une écriture collective: le texte peut facilement être lu par deux ou plusieurs apprenants à la fois, il apparaît comme une matière plastique sujette à toutes les révisions, toutes les réécritures. L'affichage sur un écran permet une prise de distance par

rapport à ce qu'on écrit. Un dernier avantage du traitement du texte est qu'il permet, grâce à l'impression ou même au transfert de fichiers une socialisation des écrits. Gilbert Dalgalian, cité par Bernard André (1992) stipule que «la langue devient [...] plus un instrument d'autonomie qu'un instrument de travail» à travers la transdisciplinarité, afin de réaliser des activités cognitives. Les outils numériques téléchargeables, faciles à traiter et gratuits sont les suivants:

Wiki	Favorise chez les apprenants: a) l'engagement, la participation, la réflexion et la construction d'une communauté; b) l'apprentissage du travail en groupe; la création réflexive et collaborative d'un contenu et la construction collaborative de connaissance. Cet outil sert à la gestion d'un projet, à l'édition collaborative d'un document, permet de collecter des données.
Forum	On peut y publier un message à lire par tout le groupe, échanger des idées et des opinions. Sont favorisées les discussions de groupes pour la préparation et le travail collaboratif au cours.
Blog	Permet de publier les expériences et les réflexions des apprenants dans l'ordre chronologique. Il s'agit de création collaborative de contenu, de construction collaborative de connaissances, de communication et participation en combinant les apprentissages formel et informel. C'est un outil de discussions entre apprenants ou de portfolios électroniques.
Mur virtuel	Le Padlet est un site Web qui réunit des publications sur un mur virtuel où l'on peut publier des: documents, textes, liens Web, photos, et permet de créer un tableau post-it en ligne pour le partage des idées et des ressources.
Learningapps.org	Site en ligne suisse qui met en ligne des activités interactives «déjà conçues dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux» sans créer de compte mais sans sauvegarde, et qui permet à l'enseignant et à l'apprenant de créer leurs propres contenus et des exercices sur mesure dès la création de leurs comptes. On peut créer des classes et organiser les applications ou des comptes «étudiants», d'après le réseau Canopé, opérateur public du ministère de l'Éducation Nationale.
Cartes mentales	Ce sont des diagrammes pour représenter visuellement par une arborescence et une hiérarchisation, des idées, des informations, des données, des faits grammaticaux, du lexique. Elles sont idéales d'une part, pour la planification et l'organisation d'un projet et d'autre part pour la mémorisation et la révision.

Tableau 5. Les outils numériques en classe synchrone /asynchrone/hybride

Conclusion

Avec l'évolution technologique la liste d'outils, logiciels, concordanciers, plateformes de ressources et didactiques n'est pas exhaustive. Leur usage par les enseignants contribue à la conception de programmes de formation. Un public de jeunes adultes en voie de professionnalisation peut s'en servir pour appréhender les mécanismes langagiers à l'œuvre dans les communications spécialisées. Les TICE permettent à l'enseignant de devenir lui-même un outil d'appréhension du monde des connaissances. C'est l'enseignant qui choisit les logiciels, qui les intègre à sa pédagogie de par la préparation de séance sur ordinateur, la distribution des consignes, l'évaluation du travail final et l'assurance du suivi. En bref, c'est l'enseignant qui porte la réflexion sur le dispositif de formation.

Or, il y a des limites sur le plan socioculturel, de par la décontextualisation des corpus existants, car, ils sont dégagés du contexte énonciatif et communicatif de leur production. Les outils numériques ne prennent pas en compte des phénomènes discursifs comme l'implicite, les références culturelles, l'argumentation, l'interculturel, ni l'arrière-plan discursif des discours, comme l'intertextualité et l'interdiscursivité.

Références bibliographiques

Boulton, A., Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, É. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International.

Cavalla, C. (2019). Comment former les étudiants de Master FLE à l'utilisation pédagogique des corpus numériques ? In: Goes, J., Mangiante, J.-M., Meneses-Lerin, L., Olmo, F. et Pineira-Tresmontant, C. (dir.) *Apports et limites des corpus numériques en analyse de discours et didactique des langues de specialite*, Editura Universitaria, publié avec le concours de l'équipe d'accueil Grammatica (EA 4521), Université d'Artois.

CLAPI: Corpus de Langue Parlée en Interaction, en ligne : <<http://clapi.icar.cnrs.fr>>.

Kraif, O., Diwersy, S. (2012). Le Lexicoscope : un outil pour l'étude de profils combinatoires et l'extraction de constructions lexicosyntaxiques, In: *Actes de la conférence TALN 2012*, 339-406.

Dalgalian, G., cité par Bernard André (1992) in *Del'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*, numéro spécial Recherches et Applications de la revue *Le Français dans le Monde*, «Les auto-apprentissages», février-mars 1992.

Delafosse, L. (1999). *Glossaire de Linguistique Computationnelle*, en ligne: <<http://www.citeweb.net/delafoss/Glossairez/Tal.htm>>.

Grossman, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations, *Pratiques*, 149-150 |2011: Didactique du français (2), 163-183.

Kilgarrif, A. et Rychly, P. (2003). *Sketch Engine*.

Mangiante, J.-M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: Deux démarches didactiques distinctes, *Linguistique plurielle*, 1, 137-151.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004 [2017]). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette.

Molette, P. (2009). De l'APD à Tropes: comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste.

Molette, P., Landré, A. (1994). Logiciel TROPES.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*, Didier.

Mourlhon-Dallies, F. (2006). Apprentissage du français en contexte professionnel: État de la recherche, Apprendre le français, dans *Délégation générale à la langue française et aux langues de France en contexte professionnel*, Centre International d'études pédagogiques.

Réseau Canopé, opérateur public du ministère de l'Éducation Nationale, en ligne: <<https://www.reseau-canope.fr>>.

Peraya, D. (2003), De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques, In: Charlier, B. & Peraya, D. (Eds). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs*

innovants de formation pour l'enseignement supérieur, 79-92, Bruxelles: De Boeck.

Royer, S. (2020). Interactions, voix et migrations professionnelles, Carnet de réflexions sur l'insertion professionnelle des travailleurs migrants allophones, dans *Articles Théoriques*. Archives mensuelles: Décembre 2020, Hypothèses.

TLFi: Trésor de la langue Française informatisé, en ligne: <<http://www.atilf.fr/tlfi>>, ATILF-CNRS & Université de Lorraine.

Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales: une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument, *Langages*, 1 (189), 47-63.

ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА
ПРЕВОДА

АНАЛИЗ НА ГРЕШКИТЕ ПРИ ПРЕВОД НА ОТСТЪПИТЕЛНИ КОНСТРУКЦИИ (АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ С ИНФОРМАНТИ В ПОСОКА ИТАЛИАНСКИ – БЪЛГАРСКИ)

Десислава Давидова

Нов български университет

Резюме. Статията си поставя за цел да покаже практическите резултати от анкетно проучване с информанти, чийто обект е преводът от италиански на български на конкретна отстъпителна конструкция. Анализът на грешките показва, че поради характерния за отстъпителните конструкции конюнктив, преводът им на италиански език поражда трудности, свързани с употребата му. Това обяснява и предпочитанията на част от информантите към съчинителна връзка за противопоставяне вместо подчинителната отстъпителна. Анализът на грешките представлява обратна връзка за реалното усвояване на италианските отстъпителни конструкции от обучаемите. Също така показва, че на места грешките са предвидими, а това предполага по-успешното им преодоляване и по-успешно боравене с отстъпителните конструкции при превод от италиански на български.

Ключови думи: проучване, информанти, отстъпителна конструкция, превод, проблематика

Отстъпителното отношение е един от аспектите на причинно-следствената връзка. При отстъпителното отношение причинно-следствената връзка е нарушена, има нещо неочаквано, някакво противоречие, което не отговаря на нашите представи за „естествения ход на събитията“. Това не съответствие с „естествения ход на събитията е резултат от характерната особеност на отстъпването – апелиране към стандартните закони за устройството на света“ (Храковскиѝ, 2004; Апресян, 2006).

Като изразител на отстъпителното отношение отстъпителните конструкции (сложно съставно с подчинено отстъпително изречение) представляват предизвикателство за превод от италиански на български от страна на студенти и ученици. Това се дължи и на по-сложната семантика на отстъпителните изречения, за която говори Руселина Ницолова (2005), на по-късната им поява в исторически план, както и на по-рядката им употреба в речта.

Друг вид трудност при превода на отстъпителните конструкции от италиански на български представлява конюнктивът. Впрочем основната разлика между италианските и българските отстъпителни изречения е, че италианските отстъпителни изречения **са белязани именно с употребата на конюнктив**, наклонение, което не съществува в българския език. По този въпрос съществува дискусия между езиковедите, които се разделят на две групи: първата група изтъква аргументи за наличието на конюнктив – Ю. Маслов, Ст. Георгиев, Вайганд, посочващ оптативно, финално, потенциално или дубитативно значение на конюнктива. Голомб говори за иреално действие на конюнктива в подчинените изречения. Другата група езиковеди изтъква аргументи против наличието на конюнктив – К. Попов, З. Генадиева-Мутафчиева, Р. Ницолова, която посочва като основен аргумент „липсата на специални форми за това наклонение“, също и „невъзможността да се сметне **ga** като знак за конюнктив поради

полифункционалността му и наличието на редица синонимни с него съюзи и частици, срв. **га – че, макар га – макар че, га – ако, га – нека** в рамките на сложното изречение“ (Ницолова, 2008, с. 327).

Настоящата статия си поставя за цел да покаже практическите резултати от анкетно проучване с информанти, чийто обект е преводът от италиански на български на конкретна отстъпителна конструкция. Преглед характерния за отстъпителните конструкции конюнктив е очевидно, че преводът им на италиански език поражда трудности, свързани именно с неговата употреба. Това обяснява и предпочитанията на част от информантите да употребяват съчинителна връзка за противопоставяне вместо подчинителната отстъпителна, както ще се види по-нататък при анализа.

За целите на анкетното проучване беше потърсено мнението на информантите – 7 студенти от специалност „Италианска филология“ от СУ „Св. Климент Охридски“, двама студенти от програма „Италианистика“ от НБУ, както и трима ученици от Италианския лицей в Горна Баня. Нивото на информантите (общо 12) е В1.1 – В2. Изреченията са изпратени на информантите по електронна поща, като те са имали възможността да ползват речник.

В хода на анализа на преведените примери ще поставя акцент върху два вида неточности:

При синтактичните неточности се обръща внимание на неправилната употреба на даден отстъпителен съюз, случаите, в които той изисква или не конюнктив. Вниманието е насочено и към употребата на времената в италианската отстъпителната конструкция.

Лексикалните неточности могат да се дължат и на интерференция от родния език, но понякога дори и от друг чужд език (често английски), вероятно изучаван продължително време, дори повече от италиански.

Междинният език и грешките

За целите на проучването необходимото ниво на владеене на италиански при информантите трябва да бъде минимум B1. От преведените примери се вижда, че действително нивото се доближава до B1, макар и с известни резерви. Въпреки случаите, при които е налице почти безупречен превод, в госта от примерите се забелязва пренос на конструкции, характерни за родния език на информантите. На места дори се вижда пренос не от родния към езика цел, а от втори чужд език. В анкетното проучване ще се види, че при превода на примерите от италиански се забелязва известно влияние на родния език при използването на гадени конструкции или глаголни времена. Получава се един „трети“ език, който оказва силно влияние в крайния продукт (превода) и който се проявява не само на морфосинтактично, но и на лексикално ниво.

Този „трети език“ се нарича още „междинен език“ (метаезик) и на това езиково явление обръща специално внимание Андрей Данчев, като говори за анализа на грешките при чуждоезиковото обучение. Той определя този трети език като „континуум между родния език и езика цел“ в процеса на изучаване на чуждия език (Данчев, 2011, с. 95). Данчев посочва, че този т.нар. „трети език“ се явява в съзнанието на учащите се при изучаване на чужд език. Отнася се за процес, повлиян от особеностите на родния и на чуждия език, но и със свои характеристики.

Критерий за избор на авторите

За целите на анкетата бяха подбрани шест примера от италиански автори, преведени на български. Италианските автори са творили в периода 1947–2013 г. Периодът на писане и издаване на творбите, както се вижда, е 60 години, не много голям, за да настъпят значителни езикови промени в италиански или български, но и достатъчен, за да се забележат евентуални предпочитания към един или друг отстъпителен съюз.

Преведените примери от информантите представляват конструкция от сложно съставно с подчинено отстъпително изречение. Шестте примера са подбрани според два основни критерия: разнообразие на отстъпителния съюз (**sebbene**, **perquanto**, **benchè**, **anchese** (2 пъти), **nonostante**) и епоха на написване на романа, като се наблюдава градацията във времето от първия до шестия пример.

От преведените примери в посока италиански – български само 2 имат публикуван превод. Считам обаче, че този факт не пречи на целите на проучването. Целта му е НЕ да сравнявам варианта на преводача с този на информантите. Естествено е, че един професионален преводач, владеещ до съвършенство езика цел, не би допуснал грешките, които се забелязват в проучването. Тук е важно да покаже как един не-носител на езика с ниво на италиански език поне B1 борави с морфологичните средства за изразяване на отстъпителното отношение. Неминуемо ще проследя и лексикалните средства, с които са си послужили информантите при превода, доколкото отстъпителната конструкция е съвкупност от морфологични и лексикални средства. Това прави експеримента полезен от гледна точка на „обратната връзка“ между обучаем – преподавател, но най-вече като обратна връзка между това, което се преподава на изучаващите италиански език, и това, което те фактически усвояват. В случаите на липса на публикуван превод е даден мой работен вариант.

Пример 1:

Debbo dire che, in generale, i pittori erano quasi tutti abbastanza discreti e rispettosi; **sebbene più d'uno non mi nascondesse** i suoi sentimenti.

Alberto Moravia, *La romana*, 1947.

Алберто Моравия, „Римлянката“, 1989.

Трябва да кажа, че общо взето художниците бяха доста тълчно тактични и почтителни, **въпреки че неколцина от тях не криеха** чувствата си. (Публикуван превод.)

В първия пример на Алберто Моравия се забелязва масова грешка в превода на оригиналното отстъпително изречение, в което се изразява едновременност в миналото между действието в главното и подчиненото изречение, но също така и повторяемост на действието. Информантите са превели **non mi nascondesse** погрешно с минало свършено време, като по този начин изместват начина на протичане на действието, превръщайки го в еднократно. Подлогът **più d'uno** в голяма част от случаите е преведен буквално с **повече от егин**.

Прилагателното **discreti** показва няколко преводни варианта: *дискретни, умерени, тактични, съобразителни*.

<p>1. Debbo dire che, in generale, i pittori erano quasi tutti abbastanza discreti e rispettosi; sebbene più d'uno non mi nascondesse i suoi sentimenti.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1 Информант 1 акцентира на свършения вид на скривам чувствата, въпреки че в оригинала глаголът е в минало несвършено време, което подчертава едновременността, но и повторяемостта на действието между главното и подчиненото отстъпително изречение. Преведен с минало свършено време, скривам показва еднократно действие, което се отдалечава от смисъла на оригинала.</p>	<p>Трябва да кажа, че общо взето всички художници бяха дискретни и почтителни, въпреки че повече от егин не скри чувствата си от мен.</p>
<p>Информант 2 Подобна грешка в употребата на глаголното време на скривам, както и при информант 1.</p>	<p>Трябва да кажа, че общо взето почти всички художници бяха госта дискретни и почтителни, въпреки че повече от егин не скри чувствата си от мен.</p>
<p>Информант 3 И тук минало свършено време на скривам, само че в мн.ч.</p>	<p>Трябва да кажа, в общи линии, че почти всички художници бяха госта умерени и почтителни, макар и повече от егин да не си скриха чувствата.</p>

Информант 4 Също като информанти 1, 2, 3.	Трябва да кажа, че, като цяло, почти всички художници бяха достатъчно дискретни и уважителни, макар че повече от един не скри чувствата си пред мен.
Информант 5	Трябва да кажа, че по принцип художниците бяха почти всички госта дискретни и изпълнени с уважение; въпреки че повече от един от тях не си криеше чувствата.
Информант 6 Неправилна употреба на минало предварително време, която показва завършеност на действието, а не повтораемост.	Трябва да отбележа, че по принцип почти всички художници бяха госта дискретни и почтителни; въпреки че не един не бе скрил от мен своите чувства.
Информант 7	Трябва да кажа, че като цяло художниците почти всичките бяха госта съобразителни и почтителни; въпреки че повече от един не скри чувствата си от мен.

Пример 2:

Per quanto avessi frugato nel cervello in quei quattro giorni non avevo ancora la minima idea di qual genere di progetti Cena si fosse riempito la zucca.

Goffredo Parise, *Il prete bello*, 1954.

Гофредо Паризе, „Красивият свещеник“.

Колкото и да премислях в онези четири дни, нямах дори най-малката представа какви планове бяха изпълнили главата на Чена. (Превод мой.)

Пример 2, както и следващите няколко примера, нямат публикуван превод на български език. Това не пречи да гобием представа за адекватност/неадекватност на превода от страна

на информантите, който се отнася до двойната функция на отстъпителния съюз **perquanto**. Тук съюзът има количествено-отстъпителен характер, а интерпретациите отново са различни. „Препъникамък“ е и глаголът **frugare** – **търся, тършувам, пребърквам** според италианско-български речник (1995, с. 219), който предизвиква доста грешки поради преносната си употреба в нашия пример. Относно значението на глагола „тършувам“ Българският тълковен речник от 1955 г. има по-пълна дефиниция от Съвременния тълковен речник от 1994 г.

Срв. съответно: „Търся грижливо и внимателно из къщи, из джобове, мебели и гр.“ (1955, с. 883) и „Търся навсякъде, преравям изцяло“ (1994, с. 903). Информантите масово са предпочели преводния вариант „тършувам“, а един от тях се е спрял на неуместния „претърсвам мозъка си“.

Глаголът от оригиналното отстъпително изречение **avessi frugato** е спрегнат в *congiuntivo trapassato* (минало предварително време на конюнктив), за да подчертае, че действието от отстъпителното изречение е предходно спрямо това от главното изречение, но също така е и завършено. В българския превод този глагол масово е преведен в минало несвършено време, като така не само се загубва идеята за приключило действие, но и се акцентира на незавършеността му.

Подчиненото допълнително изречение **di qual genere di progetti Cena si fosse riempito la zucca** също предизвиква масови грешки, на места груби.

Не на последно място, масово объркване предизвиква и съществителното **zucca**, чието основно значение е „тиква“, но в шеговитата употреба би могло да означава и „глава“. Информантите са поднесли няколко меко казано неприемливи преводни варианта, резултат от недостатъчно вникване в оригиналния текст. За да се спази търсеното „народно“ звучене на **zucca**, е възможно да се употреби например „кратуна“ вместо „тиква“, както се вижда при двама от информантите. Разбира се, неутралният вариант „глава“ също е удачен.

<p>2. Per quanto avessi frugato nel cervello in quei quattro giorni non avevo ancora la minima idea di qual genere di progetti Cena si fosse riempito la zucca.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1 Информант 1 е предприел правилен ход, за да избегне буквализма – мъча се га се сетя е по-сполучлив вариант от останалите, използвани от информантите. За съжаление обаче се забелязва неточност при превода на подчиненото допълнително изречение di qual genere di progetti Cena si fosse riempito la zucca. Това показва, че информант 1 не е разбрал, че <i>Cena</i> всъщност е лице, подлог на подчиненото допълнително изречение.</p>	<p>Колкото и га се мъчех га се сетя през онези четири гена, все още нямах никаква представа какви са тези проекти СЕНА, с които си беше напълнил главата.</p>
<p>Информант 2 Лексикална неточност при превода на di qual genere di progetti Cena si fosse riempito la zucca.</p>	<p>Колкото и га тършувах из мозъка ми през тези четири дни, все още нямах никаква идея какъв замисъл си бе вътълпил в главата Чена.</p>
<p>Информант 3 Спорен превод на la zucca – тиквата. Подобен случай и при информант 4 и 5.</p>	<p>Колкото и га тършувах из мозъка си през онези четири дни, нямах ни най-малка представа с какви планове си беше напълнил тиквата Чена.</p>
<p>Информант 4 От оригинала се вижда, че героят Чена е от мъжки род, а не от женски род, както е преведен и съответно съгласуван с минало свършено деятелно причастие (съставна част от минало предварително време).</p>	<p>Колкото и га бях тършувал в мозъка през тези четири дни, все още нямах ни най-малка идея с какви планове Чена си беше напълнила тиквата.</p>
<p>Информант 5</p>	<p>Колкото и га се рових в съзнанието си през тези четири дни, все още нямах минимална идея с какви планове Чена си беше напълнил тиквата.</p>

<p>Информант 6 Тотално сгрешен превод. Съюзът gokolkoto въвежда подчинено обстоятелствено изречение, посочващо предел в степента в главното изречение. Така употребен, съюзът определено не е отстъпителен. Името Сена е преведено със значението на омонимното съществително сена – вечеря. Оттам – напълно неразбиране на оригиналния текст и последващ неправилен превод.</p>	<p>Доколкото рових в мозъка ми през тези четири дни, няхах никаква идея от какъв тип неща се пълни туквата за вечеря.</p>
<p>Информант 7 „Претърсвам мозъка си“ е неправилно, мога да претърсвам джоб, чанта, къща, но не и мозък. Неразбиране на текста, оттам и неправилният превод.</p>	<p>Колкото и да претърсвах мозъка си, през тези 4 дни, все още няхах и най-малка идея, с проекти Чена, от какъв тип да запълня туквата си.</p>
<p>Информант 8 започва добре с превода, но краят на изречението показва неразбиране на оригиналния текст, получил се е нонсенс.</p>	<p>Колкото и да го премислях през тези четири дни, все още няхах ни най-малка представа по какъв начин Чена е успяла да напълни туквата.</p>
<p>Информант 9 – с изключение на употребата на минало несвършено време вместо минало предварително в оригинала, тук няма забележки.</p>	<p>Колкото и да тършувах в ума си онези четири дни, все още няхах никаква представа какви намерения бяха изпълнили главата на Чена.</p>

Пример 3 отново няма публикуван превод на български:

Benché fingesse di non vedermi, ero convinto che mi notasse con la coda dell'occhio e mi tenesse sotto controllo.

P. Chiara, Il cappotto di astrakan, 1978.

Пиеро Куара, „Астраганеното палто“.

Въпреки че се преструваше, че не ме вижда, бях убеден, че ме забелязва с крайчеца на окомото си и ме държи под око. (Превод мой.)

От анкетата се вижда, че **benché** има две посоки на превод – **въпреки че/макар че** и **колкото и да**, макар и използван само от информант 1.

Независимо че само един информант е предпочел преводен вариант с **колкото и да**, това поставя важен въпрос: адекватно ли звучи **колкото и да се преструваше**, или е по-добре да се употреби **въпреки че се преструваше** и дали вариантът с **колкото и да** измества фокуса на недостатъчното условие.

Въпреки че/макар че се различава от **колкото и да** по степената на отстъпването, доколкото **въпреки че/макар че** въвежда недостатъчно условие, което представлява проста констатация, а **колкото и да** въвежда недостатъчно условие, доведено до краен предел. Нека сравним варианти и с двата различни отстъпителни съюза:

Колкото и да се преструваше, че не ме е забелязал, бях убеден, че **ме е мърнал** с крайчеца на окото си и че сега ме гържи под око. (Информант 1.)

Въпреки че се преструваше, че не ме вижда, бях убеден, **че ме забелязва** с крайчеца на окото и че ме гържи под контрол. (Информант 6.)

Виждаме, че вариантът с **колкото и да** показва категоричност на твърдението поради специфичната характеристика на **колкото и да**, който се явява „интензификатор и означава висока степен на статичен или динамичен признак“ (Ницолова, 2005, с. 233). В пример 3 не забелязвам категоричност на твърдението, нито виждам условието да е доведено до краен предел, а следствието му да е обратно на очакваното. По-скоро има противоречие между състоянията: преструва се, че не вижда, а всъщност скришом наблюдава. Противоречие има, но то е статично, пасивно. Присъствието на съюз като **колкото и да** внася излишно напрежение.

Изречението **ero convinto** е главно изречение на отстъпителното, но след него има и друго подчинено допълнително изречение, показващо едновременност между двете действия: **ero convinto che mi notasse**.

На български виждам 4 различни варианта в употребата на времената, особено в превода на подчиненото допълнително изречение **che mi notasse**:

че ме е мярнал / че ме е забелязал – минало неопределено време;

че ме забелязваше / че ме наблюдаваше – минало несвършено време;

че ме забеляза – минало свършено;

че ме забелязва – сегашно време.

Предвид едновременността между действията от главното и допълнителното подчинено изречение, на български би следвало допълнителното подчинено да се преведе в сегашно време: **че ме забелязва**.

Същите разсъждения важат и за другото подчинено допълнително изречение – **e mi tenesse sotto controllo**, което освен темпорални различия предлага и няколко лексикални:

Че сега ме гържи – сегашно време;

И ме гържеше – минало несвършено време;

Че ме забеляза – минало свършено време;

Че ме наблюдаваше – минало несвършено време;

Че ме гледаше – минало несвършено време.

<p>3. Benché fingesse di non vedermi, ero convinto che mi notasse con la coda dell'occhio e mi tenesse sotto controllo.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1</p>	<p>Колкото и да се преструваше, че не ме е забелязал, бях убеден, че ме е мярнал с крайчеца на окото си и че сега ме гържи под око.</p>
<p>Информант 2</p>	<p>Макар и да се преструваше, че не ме вижда, бях сигурен, че ме забелязваше с крайчето на окото си и ме гържеше под контрол.</p>

Анализ на грешките при превод на отстъпителни конструкции

Информант 3	Въпреки че се преструваше че не ме вижда, бях сигурен че ме забеляза с тъгълчето на окото и ме държеше под контрол.
Информант 4	Въпреки че се преструваше , че не ме вижда, бях убеден, че ме забеляза с крайчеца на окото си и че ме държи под око.
Информант 5	Въпреки че се направи , че не ме вижда, бях убеден, че ме е забелязал с периферното си зрение и ме държеше под контрол.
Информант 6	Въпреки че се правеше , че не ме вижда, бях убеден, че ме наблюдаваше с крайчеца на окото си и ме държеше под контрол.
Информант 7 Подчиненото допълнително изречение че ме забеляза е неправилно преведено с минало свършено време, като по този начин едновременността между двете действия се губи, както и тяхната продължителност.	Макар да се направи , че не ме вижда, бях убеден, че ме забеляза с крайчето на окото си и че не ме изпускате от поглед.
Информант 8	Въпреки че се преструваше, че не ме вижда, бях убеден, че ме наблюдаваше с крайчеца на окото и ме държеше под контрол.
Информант 9 Вместо зледаше е по-удачно да се употреби забелязва . Препоръката тук е да се употреби сегашно време в допълнителното подчинено изречение.	И макар да се преструваше , че не ме вижда, бях убеден, че ме зледаше с крайчеца на окото и ме държеше под контрол.

Пример 4:

Si rialzò quasi subito e mi accorsi che non doveva essere una cosa gravissima, **anche se erain uno stato da far paura**, con i pantaloni a brandelli, un ginocchio gonfio e le mani sanguinanti.

Antonio Tabucchi, Piccoli equivoci senza importanza, 1985.

Антонио Табуки, „Малки незначителни недоразумения“.

Изправи се почти веднага и забелязах, че едва ли беше нещо сериозно, **макар да се намураше** в плашещо състояние, с разкъсани панталони, отекло коляно и кървящи ръце. (Превод мой.)

Non doveva essere una cosa gravissima чрез модалния глагол **dovere** изразява оценъчна модалност за предположение, при която е възможен, но не съвсем желателен, буквалният превод на глагола *dovere* („трябва“), както се е случило на места в анкетата:

<p>4. Si rialzò quasi subito e mi accorsi che non doveva essere una cosa gravissima, anche se erain uno stato da far paura, con i pantaloni a brandelli, un ginocchio gonfio e le mani sanguinanti.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1 Има известна тенденция в употребата на съюза независимо че от страна на информант 1. Трябва да отбележим, че този съюз не е сред основните отстъпителни съюзи, цитирани от българските граматика.</p>	<p>Изправи се почти веднага и аз си помислих, че не ще да е нещо тежко, независимо че изглеждаше страшно, с разпарцаливените си панталони, с подутото коляно и кървящи ръце.</p>
<p>Информант 2 Неправилен превод на anche se, който тук има отстъпителен, а не условноотстъпителен характер. Лексикални неточности в превода на подчиненото допълнително изречение che non doveva essere una cosa gravissima.</p>	<p>Изправи се отново бързо и се досетих, че не трябваше да бъде голяма работа, дори и да беше в страшно положение, с прокъсани панталони, подутото коляно и окървавени ръце.</p>

<p>Информант 3</p>	<p>Стана отново почти веднага и се досетих, че не трябваше да бъде нещо сериозно, въпреки че беше в плашещо състояние, с гривави панталони, подуто коляно и кървави ръце.</p>
<p>Информант 4 Тук имаме минало неопределено време, което също може да изразява предположение. Губи се обаче отношението на едновременност между главния и подчинения глагол в сложно съставното изречение с главно изправи се почти веднага.</p>	<p>Изправи се отново почти веднага и забелязах, че едва ли е било нещо много сериозно, въпреки че беше в плашещо състояние, с отвсякъде изпокъсани панталони, подуто коляно и кървящи ръце.</p>
<p>Информант 5 Лексикално неточно, буквален превод.</p>	<p>Изправи се почти веднага и разбрах, че не трябва да е нещо много сериозно, въпреки че беше в състояние да предизвика страх със скъсаните си панталони, подуто коляно и окървавени ръце.</p>
<p>Информант 6 Утежнен превод на модалната конструкция, изразяваща предположение чрез модалния глагол dovere.</p>	<p>Изправи се почти веднага и забелязах, че не трябваше да бъде нещо много сериозно, въпреки че беше в такова плашещо състояние, с гривави панталони, подуто коляно и разкървавени ръце.</p>
<p>Информант 7 Неадекватен превод както в синтактичен, така и в лексикален смисъл.</p>	<p>Той стана почти мигновено и ме насочи, че не било сериозен проблем, въпреки че беше изплашен, с разкъсани панталони, подуто коляно и разкървавени ръце.</p>

<p>Информант 8 Информанти 8 и 9 използват излишно условно наклонение, вместо сегашно или минало несвършено време.</p>	<p>Изправи се почти веднага и забелязах, че не би трябвало да е нещо сериозно, въпреки че бе в такова плашещо състояние, с разкъсани панталони, с подуто коляно и разкървавени kumki.</p>
<p>Информант 9</p>	<p>Той стана почти веднага и разбрах, че не би трябвало да е нещо много сериозно, въпреки че беше в плашещо състояние, с разкъсани панталони, подуто коляно и кървящи ръце.</p>
<p>Информант 10 Разменен ред на подчинено и главно изречение, но запазен отстъпителен смисъл.</p>	<p>Изправи се почти веднага и аз осъзнах, че дори и състоянието му да плашеше – с разкъсани панталони, подуто коляно и кървящи ръце, едва ли е много сериозно.</p>

Пример 5:

Този пример определено не е затруднил информантите: **Anche se Amalia veniva a dare aria di tanto in tanto, era rimasto un odore di chiuso.**

Umberto Eco, La misteriosa fiamma della regina Loana, 2004.

Умберто Еко, „Тайнственият пламък на кралица Лоана“, 2006. (Публикуван превод на Нели Раданова.)

Макар че Амалия проветряваше от време на време, миршеше на застояло.

<p>5. Anche se Amalia veniva a dare aria di tanto in tanto, era rimasto un odore di chiuso.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1 Dare aria не означава пръскам с ароматизатор – лексикално неточно.</p>	<p>Независимо от това, че от време на време Амалия идваше да пръска с ароматизатор, все пак беше останал дъх на застояло.</p>

Информант 2 Така употребено, съществителното аромат има друга конотация.	Въпреки че Амелия угваше да проветрява от време на време, беше останал аромат на застояло.
Информант 3 Свършеният вид на глагола – проветри , влиза в противоречие с наречийния израз от време на време , предполагащ повторяемост на действието, макар и цифрово неопределена.	Въпреки че Амелия угваше да проветри от време на време, беше останал мирис на застояло.
Информант 4 Компресиране на главното угваше с подчиненото за цел да проветрява , както се случва и в официалния превод.	Въпреки че Амелия проветряваше от време на време, беше останала миризмата на затворено.
Информант 5 Единствен превод на odore di chiuso със задушно .	Въпреки че Амелия угваше да проветрява от време на време, беше задушно.

Пример 6:

E le fronde, **nonostante fosserorobuste**, non avrebberoretto a lungo il suo peso (di Danilo).

Niccolò Ammaniti, Come Dio comanda, 2006.

Николо Аманити, „Както Господ повелява“.

А клонките, **колкото и да бяха здрави**, нямаше да издържат за дълго тежестта му (на Данило). (Превод мой.)

Специфичното в пример 6 е *condizionale composto* **non avrebbero retto** в главното изречение, като на български тази форма има функционален еквивалент бъдеще време в миналото. Почти всички информанти са превели правилно тази форма, като изключим един случай на еквивалент минало свършено време и един на погрешно употребена отрицателна форма на бъдеще време в миналото в превода на български. Глаголът **reggere** буквално означава **издържам**, но на места вариантите са „удържам“ и „задържам“, което е смислово неточно.

<p>6. E le fronde, nonostante fossero robuste, non avrebbero retto a lungo il suo peso.</p>	<p>превод италиански – български</p>
<p>Информант 1 Грешно предаване на condizionale composto с минало свършено време.</p>	<p>А клончетата, въпреки че бяха здрави, не успяха за дълго да издържат неговата тежест.</p>
<p>Информант 2 Тук се използва по погрешен начин бъдеще време в миналото в неговата отрицателна форма вместо правилния вариант от минало несвършено време на безличната форма няма + да + спрегания глагол.</p>	<p>А клоните, при все че бяха здрави, не щяха да издържат дълго тежестта му.</p>
<p>Информант 3 Преводният еквивалент на nonostante – нищо че, действително присъства сред отстъпителните съюзи, описани от ГСБКЕ (1983, т. 2, с. 466), както и в „Българска граматика – морфология“ на Руселина Ницолова (Ницолова, 2008, с. 472). Тъй като съюзът нищо че съдържа отрицателно местоимение, което предполага отричане на факта/действието в подчиненото изречение, характерът му може да се приеме леко встрани от чисто отстъпителния. По тази причина считам за по-уместна употребата на въпреки че/макар че. Условното наклонение не биха издържали вместо правилния преводен вариант в бъдеще време в миналото измества позицията на действието. Така употребено, то е представено като „евентуално възможно занаят“ (ГСБКЕ 1983, т. 2, с. 370), а не като предстоящо действие спрямо минал момент.</p>	<p>Нищо че бяха здрави, вейките не биха издържали тежестта му.</p>
<p>Информант 4 Лексикални неточности. Ненужно нагъсване на конструкцията с начален главен подлог листата /впрочем грешно преведен/.</p>	<p>Листата, въпреки че бяха здрави, нямаше дълго да издържат на силата му.</p>

<p>Информант 5 Чрез условно наклонение действието от главното изречение е представено като все пак възможно осъществимо, макар и слабо вероятно. При бъдеще време в миналото, както е известно, липсва информация относно осъществяването на действието от главното изречение. Това ни дава основание да приемем варианта с условно наклонение.</p>	<p>А клонките, въпреки че бяха здрави, не биха удържали теглото му за дълго.</p>
<p>Информант 6 Невникване в текста и съответно лексикално неточно.</p>	<p>И клоните, въпреки че бяха здрави, нямаше да задържат теглото си дълго време.</p>

Изводи от анкетното проучване в посока италиански – български език

Синтаксис

Набива се на очи как в анкетата различните информанти боравят с различен успех с конюнктива, който е задължителен след почти всички от италианските отстъпителни съюзи, като изключим **anche se**. При анкетното проучване бяха забелязани следните пропуски:

1. Освен конюнктив, информантите грешат и в употребата на времената, която в италианския език почива на определени правила, за разлика от българския. Погрешно се употребява например **минало несвършено време** вместо **congiuntivo trapassato** (минало предварително време на конюнктив), за подчертаване на предходност на действието от отстъпителното изречение спрямо това от главното изречение, както и завършеност. По този начин в българския превод не само се загубва идеята за приключило действие, но и се акцентира на незавършеността му.

2. Погрешно се акцентира на свършения вид на даден глагол, употребен в минало свършено или минало предварително време; в оригинала този глагол е в минало несвършено време

и изразява едновременност в миналото между действието в главното и подчиненото изречение, както и повторяемост на действието.

3. Погрешно употребен съюз за подчинено обстоятелствено изречение, посочващо предел в степенята в главното изречение, а не необходимият съюз с количественоотстъпителен характер.

4. Съюзът **benché** има две посоки на превод в анкетата – **въпреки че/макар че** и **колкото и да**. В анкетата преди таблицата се привеждат аргументи в полза на единия отстъпителен съюз.

5. Употребата на времената в един от примерите е обичайната за отстъпителната конструкция, в която се използва конюнктив. На български се виждат 4 различни варианта в употребата на времената, особено в превода на подчиненото допълнително изречение в един от примерите – **che mi notasse**.

Лексика

Пропуските в лексиката се отнасят до следните случаи:

1. И тук забелязвам лексикални неточности при превода на гаден глагол, погрешно преведен с едно от значенията, дадени в речника, но важащи за друг контекст.

2. Наблюдава се масово обръкване в превода на гадено съществително, което освен основното си значение има и преносно такова, и то именно трябва да се използва при превода. Информантите са поднесли няколко меко казано неприемливи преводни варианта, резултат от недостатъчно вникване в оригиналния текст.

Практическите резултати от анкетното проучване с информанти показват, че преводът на отстъпителните изречения от италиански език поражда трудности, свързани освен с употребата на конюнктив също и с по-сложната семантика на отстъпителните изречения спрямо другите сложни съставни с подчинено обстоятелствено. От своя страна

анализът на грешките показва, че на места те са предвидими, но също така и предполага по-успешното им преодоляване и по-успешно боравене с отстъпителните конструкции в превод от италиански на български. Това е постижимо с по-задълбочено вникване в семантико-синтактичната структура на отстъпителните конструкции в преводния процес.

Библиография

Експедирани източници

Аманити (2006): Ammaniti, N. *Come Dio comanda*. Milano: Oscar Mondadori.

Еко (2004): Eco, U. *La misteriosa fiamma della regina Loana*. Milano: Bompiani.

Еко, У. (2006). *Тайнственият пламък на кралица Лоана*. Превод Нели Раганова. София: Издателство Барг.

Куара (1978): Chiara, P. *Il cappotto di astrakan*. Milano: Oscar Mondadori.

Моравия, А. (1989). *Римлянката*. Превод Анелия Желязкова. София: Издателство на Отечествения фронт.

Моравия (2009): Moravia, A. *La romana*. Milano: Tascabili Bompiani.

Парузе (1954): Parise, G. *Il prete bello*. Milano: Biblioteca Adelphi.

Табуки (1985): Tabucchi, A. *Piccoli equivoci senza importanza*. Milano: Universale economica Feltrinelli.

Използвана литература

Апресян, В. (2006). Уступительность как системобразующий смысл. *Вопр. языкознания*, 85-110.

Български тълковен речник (1955). София: Наука и изкуство.

Български тълковен речник (1994). Велико Търново: Елпис.

Граматика на съвременния български книжовен език, т. 2 и т. 3 (1983). София: Издателство на БАН.

Данчев, А. (2001). *Съпоставително езикознание*. София: Университетско издателство „Св.Климент Охридски“.

Италианско-български речник (1995). София: Публитранс.

Ницолова, Р. (2005). *Семантика и прагматика на сложните съставни изречения с подчинени отстъпителни изречения*. София: Аргументна структура, 225-234.

Ницолова, Р. (2008). *Българска граматика, Морфология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Текавчич (1972): Текавџиџ, Р. *Grammatica storica dell'italiano, vol. II, Morfosintassi*. Bologna: Il Mulino.

Храковскиџ, В. (2004). *Типология уступительных конструкций*. Санкт Петербург: Наука.

„НЕВЕРНИТЕ ХУБАВИЦИ“ ИЛИ (НЕ)ОБИЧАЙНИТЕ ЗАПОДОЗРЕНИ В ПРОЦЕСА НА ПРЕВОДА ОТ ИСПАНСКИ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА РАЗКАЗА НА ФЕРНАНДО СОРЕНТИНО „СИЛАТА НА СЛОВОТО“

Боряна Дукова

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

Резюме. Фернандо Сорентино (род. 8 ноември 1942 г., Буенос Айрес, Аржентина) е автор на „Седем разговора с Хорхе Луис Борхес“ и на няколко книги с разкази и есета. Един от последните му разкази – „Силата на словото“ (El poder de la palabra), чийто превод на български език е подготвен от студентката в магистратура „Преводач-редактор“ в СУ „Св. Климент Охридски“ Ивана Пенева, излезе в сп. „Съвременник“, брой 2/2022 година. Работата по превода ни среща с едни от най-характерните проблеми на този процес – предаване на фразеологизмите, реалиите, запазване на регистъра, както и с неочаквани трудности – наименования на собствените имена на героите, предаване на регионални думи и др.

Ключови думи: превод, фразеологизми, регистър, реалии, испански език

Преди петдесетина години сестрата на Фернандо Сорентино му разказва случай, при който преподавателка по литература се обажда на известен поет и хуморист, член на Аржентинската академия за литература, с молба да ѝ предостави документ, който доказва верността на определен факт, отнасящ се до творчеството на еквадорския автор Хуан Монталво; само че академикът, известен със спривавостта и негруджелюбието си, я праща по дяволите при телефонния разговор и категорично отказва да ѝ съдейства. Случаят остава в паметта на Фернандо Сорентино като особено забавен и ето че половин век по-късно написва разказа „Силата на словото“, подправяйки действителните факти с необходимата хиперболизация и задължителните подробности, придаващи му достоверност. Така от любопитната случка се ражда история за това как осъзнаваме себе си, за стремежа ни към социално признание, за начина на общуване днес, за човешките взаимоотношения въобще. Разказът излиза в аржентинското списание „Грама“, брой 65/2020 година, преведен е на английски, италиански, полски и грузи езици и ми беше изпратен от автора, с когото се „познаваме“ от превода на неговите „Сегем разговора с Хорхе Луис Борхес“ на български език. Възложих превода на студентката Ивана Пенева като част от обучението ѝ в магистърската програма „Преводач-редактор“ в СУ „Св. Климент Охридски“. Още в началото на „забавната история“ на Фернандо Сорентино се натъкнахме на спънки, свързани с предаване на хумора и иронията, втъкани в разказа, и въплъщаващи неговия истински дух. Появиха се двоумения относно решенията на проблема – да се придържаме към оригинала и „буквата“ или да проявим волност при интерпретацията му в стил „неверните хубавици“. „Неверните хубавици“ е заглавие на труда на Жорж Мунен, в който изследва обстойно процеса на утвърждаването на френския език през XVI век чрез преводаческата практика, като с редица примери доказва, че „нищо не позволява да се премине от констатацията, че преводът е

труден към твърдението, че преводът е невъзможен“ (1955, с. 71). Терминът отразява „пофренчването“ на чуждите текстове или подхода „да направиш копието по-хубаво от оригинала“ (Врина-Николов, 2004, с. 146). За преводите от този период са характерни изключителната свобода по отношение на текста източник и стремежът за неговото разкрасяване и усъвършенстване, противопоставящо се на вторачването в гумите. Още през следващия век този подход търпи критики, като верността към оригинала при превода постепенно придобива все по-голяма значимост и дори се говори за „археологически преводи“, придържащи се към буквалността, чиято цел е да не се обезличава чуждостта, да не се бяга от другостта. Макар че това са две крайни концепции, които настоящите преводачи избягваме, те винаги ни карат да се замислим с какви ходове разполагаме, когато се озовем в трудни ситуации при нашата работа. Съществуват два пътя, освен посочените по-горе, и за тях говори Валентин Гарсия Йебра в своята „Теория и практика на превода“. Единият път е преводачът да се придържа възможно най-близо до оригинала, като извежда от зоната на комфорт читателя и го „придърпва“ към света на автора, или другият – да остави читателя на спокойствие и да му предложи гладък текст, който сякаш е написан на езика, на който се превежда. В действителност, както практиката го показва и както самият Валентин Гарсия Йебра подчертава в своя труд за превода, много рядко гаден превод следва изключително единия или другия път, а се наблюдава „в по-голяма или по-малка степен превес на единия от двата метода, рядко следван ексклузивно“ (Гарсия Йебра, 1997, с. 43). По този начин решихме да постъпим и ние с Ивана Пенева.

Собствените имена в превода – транскрипция или нещо повече

В първото изречение на разказа „Силата на словото“ се извежда главната героиня, преподавателка по испански език и

литература, която работи в училище *Noble Madera Formativa*. Буквалният превод на училището би бил „Благородна обучителна гървесина“. Само че думата *madera* на испански, освен гървесина, има и значение на „талант, естествена наклонност на хората към определена дейност“, докато българският еквивалент „гървесина“, според „Български тълковен речник“ (2006), е „твърдо вещество, от което се състои гървото“ и „изкуствена прежда, влакна, получени от такова вещество“. Затова избрахме похвата на генерализация и нарекохме училището „Благороден обучителен материал“, нестандартно име и на гвата езика, но въвеждащо бързо читателя в атмосферата на разказа. Във второто изречение се появява ученичка, участвала в телевизионен конкурс, чийто отговор на въпрос, свързан с творчеството на Хуан Монталво, е отхвърлен от журито като неверен и затова е отпаднала от състезанието. Името ѝ е *Yasmín Magalí Corbatta* (Ясмин Магали Корбата). По думите на самия Фернандо Сорентино тези имена звучат кичозно и абсурдно в аржентинския контекст и изборът му не е случаен. Затова, макар че става дума за собствено име, а не за прякор, все пак потърсихме превод на български език. *Yasmín* има еквивалент – Жасмин, *Corbatta* можеше да стане Вратовръзкова, *Magalí* създаваше трудности. Етимологията на името препраща към персийски език, където означава „гъщеря на светлината“, други изследвания го свързват с гръцки, където се отнася до цветето маргарита, а в съвремието е широко разпространено в Прованс, Франция, където се смята за умалително на Магдалена. Ясмин Магали Корбата можеше да се превърне в Жасмин Маргьорит Вратовръзкова, за да сме в духа на автора. В исторически план побългаряването на собствени и географски имена изживява разцвета си през XIX век в България, като част от адаптирането на превежданиите произведения, чиято цел е дидактична и утилитарна. Мари Врина-Николов в „Отвъд пределите на превода“ дава някои примери: „Придошлият Рейн“ от Кристоф фон Шмид се превръща

в „Придошлият Дунав“ в превода на Стефан Бобчев, героинята Наталия на Карамзин на български става Невянка и т.н. (2004, с. 218). Този подход, напомнящ за „неверните хубавици“ във Франция, днес не се радва на успех. Преводът има нови цели и измерения – да бъде инструмент на взаимодействие между културите, като пропорциите на одомашняването на собствени имена и реалии, от една страна, и присъствието на чуждоезичния оригинал, от друга, са еволюирали. Затова в конкретния случай транскрибирахме имената на ученичката. Все пак в бележка под линия предложихме варианта, до който бяхме стигнали ние.

По същия начин постъпихме и с името на академика, към когото се обръща преподавателката на Ясмин, в желанието си да обори несправедливото решение на телевизионното жури. Големият академик *Venito Benvestiti* (Бенито Бенвестити) има окаян вид и живее в неприятна, сива, грозна сграда в скромен квартал. Близостта на испанския и италианския предполага бързо възприемане на ироничното наименование на героя, докато на български не всеки читател би си дал сметка за значението му. Затова транскрибирахме името, но пояснихме под линия, че от италиански *Бенито* е „Благословен“, а *Бенвестити* носи смисъла на „добре облечен“.

В сюжета на разказа има намесени няколко квартала на Буенос Айрес, които се възраждат в обрисуването на образите, като ги причисляват към определена социална прослойка, и имат значение за иронията в „Силата на словото“. Тяхната конотация, ясна за аржентинския читател, в превода на български се превръщаще в обръкващо изброяване на имена. Освен това не за всички квартали се намира информация в интернет. Благодарение на консултация с Фернандо Сорентино, се постави още едно обяснение под линия: „Помпея“ и „Парке Чакабуко“ са квартали на средната класа, а „Солдати“ и „Лунгано“ са скромни работнически квартали. Кварталите „Белграно Ресиденсиал“ и „Оливос“, от друга страна, са доста заможни“.

Бележките пог линия набъбнаха, макар да не желяехме да преодзираме превода с тях. Според някои те са необходима добавка за пълноценното вникване в текста, но според други „са суетна демонстрация на ерудиция от страна на преводача и натоварват изданието излишно, и то в епоха, в която справките от всякакъв характер са максимално улеснени“ (Каранеткова, 2016, с. 57). Все пак при някои от собствените имена и имената на квартали ги използвахме без колебание. Изборът ни беше продиктуван, от една страна, от намерението да не попадаме в капана на „неверните хубавици“ чрез излишно разширение, т.е. добавяне на уточнения, които ги няма в текста, а от друга, от убеждението за безспорната полза на поясненията пог линия относно сведения от културен и географски контекст, за които читателят на целевия език не е длъжен да си дава сметка.

Фразеологичните единици – вечното предизвикателство

Устойчивата и много често метафорична природа на фразеологичните единици почти винаги ги превръща в препятствие за преводача. Разбира се, някои от тях имат пълен или частичен еквивалент в целевия език, но не са редки случаите, когато такъв не съществува.

В разказа „Силата на словото“ се появява изразът *parar el carro* („спирам колата“) в момент, в който съпругът на преподавателката по литература, адвокат по професия и също защитник на правата на Ясмин, е изправен пред софизмите на наглия генерален директор на медията, излъчваща телевизионния конкурс. В „Документиран фразеологичен речник на съвременния испански език“, *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (2005) изразът *parar el carro* е обяснен по следния начин: *detenerse o contenerse en lo que se está diciendo o haciendo irreflexivamente o sin consideración* („да се спреш или въздържиш в това, което се казва необмислено или невнимателно“). Във

„Фразеологичен речник на българския език“ (1974) е посочен изразът „слагам/сложа спирачка“, означаващ „обуздавам, прекратявам дейността на някого или нещо; възпирам“. Въпреки съществуващото голямо съответствие в значението на двата изрази, с Ивана решихме, че тук е подходящ похватът на компенсацията, т.е. възвеждане на друго място в преводния текст на информация или стилистичен елемент, който по някаква причина не може да се преведе на същото място, където фигурира в изходния текст. (Компенсацията, наред с генерализацията и разширението, посочени по-горе, е един от похватите на превода според Уртаго Албир и Молина, представен в статията на Венета Сиракова и Станимир Мичев „За похватите в превода: опит за описание“.) Преведохме *parar el carro* с изрази „да гръпна ръчната спирачка“, гаващ образ, който е лесен за интуитивно възприемане от страна на читателя, и също така е по-наситен в емоционален план при предаването на представата за решимостта на адвоката, чието самочувствие в оригиналния текст е подсилено от родството му с шефа на Съюза на шофьорите на булгозери и багери разрушители, като в Аржентина тези синдикати имат слава на силови организации. Чрез компенсацията се засили яркостта на фразеологичната единица при превода за сметка на ново пояснение по линия, свързано с естеството на въпросните синдикати.

Друга фразеологична единица в разказа е *romper las pelotas* („късам топките“), използван от преподавателката по литература, за да обрисова децата на своята колежка. Изразът не фигурира в „Документиран фразеологичен речник на съвременния испански език“, но контекстът препраща към фразеологизма *tocar las pelotas* („докосвам, пипам топките“), който в гореспоменатия речник е със смисъла на *molestar, fastidiar* („безпокоя, гразня“). В интернет открихме „Аржентински речник“, *Diccionario Argentino*, който потвърди предположението за синонимността на двата изрази. В Аржентина *romper las pelotas* означава: *molestar, no dejar en paz* („гразня, не оставям на мира“).

След изясняване на значението, оставаше да се намери изказът на целевия език. В българския фразеологичен инвентар не открихме израз с думата „топка“ със значение на тестиси, какъвто е образът, послужил за база в двата идиома на испанския. Поради „свенливостта“ на нашия език, поне в художествената литература, фразеологичната единица се трансформира в утвърдения израз на български „лазя по нервите“, като се запази смисълът, но се изгуби част от емоционалния заряд на метафората в изходния текст.

Реалии, регистри на езика, регионални думи – обичайните заподозрени

Предаването на реалии, запазването на регистъра, преводът на регионалните думи, наред с фразеологичните единици, са измежду най-честите препъникамъни в преводаческия процес. В разказа на Фернандо Сорентино се появява едно свободно сравнение, свързано с термин от ръгбито, разпространен спорт в Аржентина, присъщ най-вече на високата средна класа и на елита. Неслучайно преподавателката по литература, с претенции да принадлежи към отбраното общество на Буенос Айрес, използва именно него. Изречението в оригинала е следното: *Azoradas, asustadas, indignadas, Gabriela y yo aferramos nuestras respectivas carteras al estilo de sendas pelotas de rugby y, como si corriéramos hacia el try, abandonamos, tipo estampida, el edificio de la calle Barco Centenera*. Ето и неговия превод на български: „Смутени, уплашени и възмутени, Габриела и аз стиснахме чантите си, сякаш бяха топка за ръгби, и в стил на търчане за трай се изстреляхме като тапи от сградата на улица „Барко Сентенера“. „Трай“ е непознат термин в нашата култура, в която ръгбито е галечен спорт, а термините и реалиите са класическите моменти, водещи до появата на бележки под линия. Затова независимо от желанието ни да не прекаляваме с тях, се наложи да предложим още една: „Термин в ръгбито: замускването на топката в точковото поле на противника“.

В „Свободата на словото“ препятствие при превода се оказаха и две гуми, чиито значения в „Речник на испанския език на Кралската испанска академия“, *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española* (2014), по никакъв начин не помагаша да се разбере смисълът им в разказа. Първата е *maróreo*, според горепосочения речник: *de mármol; semejante de mármol en alguna de sus cualidades* („от мрамор; подобен на мрамор в някои от неговите качества“), като в оригиналния текст се отнася до книга – *un libro maróreo* („мраморна книга“). Втората гума е *crápula*, според същия речник: *disipación, libertinaje; embriaguez, borrachera; persona que lleva una vida contraria a toda norma moral y que busca fundamentalmente satisfacer sus deseos sexuales* („разюзданост, разврат; пиянство, напиване; човек, който води живот в разрез на всякаква морална норма и търси основно да задоволи сексуалните си желания“), като в превежданото произведение гумата се отнася до Бенито Бенвестити, наречен *el viejo crápula* („старият развратник“). Ако преводът се изчерпваше с предаването на езикови единици от един език на друг, „мраморна книга“ и „стар развратник“ бяха напълно приемливи решения. Само че, макар да проучихме основни неща за творчеството на еквадорския писател Хуан Монталво, за чието произведение се отнася „мраморната книга“, не открихме никаква връзка, насочваща към смисъла на това определение в даденото словосъчетание. Бенито Бенвестити можеше спокойно да бъде „стар развратник“, ако в „Силата на словото“ имаше информация, отнасяща се до сексуалната разпуснатост на академика, но такава не съществуваше. Ключът към решението за превода на двете гуми ни беше предоставен от автора и е свързан с преплитане на въпроса за регистрите на езика и този за специфичната употреба на някои испански гуми в различните езикови общности. В Аржентина, в разговорния стил на средната класа, който е преобладаващ за разказа, воден от името на преподавателката по литература, прилагателното *maróreo*, когато се отнася до литературно произведение, трябва да се разбира като „скучен,

несмилаем, труден за четене“, а *crápula*, макар и с не честа употреба, се отнася до „противен, презрян, отвратителен човек“. Така в превода на разказа „мраморна книга“ стана „досадна книга“, а „стар развратник“ – „стар нещастник“.

ЗаклЮчение

Историята, която ни предлага аржентинският писател Фернандо Сорентино в „Силата на словото“, е от 3072 думи и в рамките на този неголям обем в преводаческия процес изникнаха както очаквани, така и неподозирани трудности. Начинът на разрешаването им не претендира да е единственият, по който могат да бъдат преодолени, но е повод да се разсъждава върху преводаческата работа и върху нагласата на преводача. Макар литературният превод да е занятие, познато и упражнявано от най-дълбока древност до днес, процесът на превода продължава да бъде сложен и да поставя капани пред преводачите и в съвремието, тъй като, от една страна, предполага най-бавното и дълбинно четене на оригиналния текст, изискващо не само интуиция, но също филологическа подготовка и познания за културния контекст, а от друга, е път на непрекъснато търсене и подобряване на уменията в предаването на съдържанието на авторския текст чрез верен изказ на целевия език, път, при който „хубавото е, че съвършенство няма, а усъвършенстването е постоянно“ (Врина-Николов, 2001, с. 21). Предиизвикателствата са неотделима част от този процес, който се движи по средата на дихотомията буква/смисъл, „археологически превод“/„неверни хубавици“. Започнал да се професионализира и да търси собствената си научна основа едва от средата на миналия век, преводът и преводачеството не предлагат готови рецепти. Но интересът и изследванията в тази сфера нарастват и това не е за учудване. Дължи се не само на сложността на превода като процес и на „младостта“ на неговата научност, а и на още един неоспорим факт: днес в света се говорят 6000 езика и на много от тях се създават

художествени произведения, като преводът е единственият инструмент една творба да прехвърли границите на общността, в която е създадена. Благодарение на превода съществува световната литература. Научното отношение към него и споделянето на опита могат да превърнат трудния процес в знание, отговорност и в макар и не съвсем самостоятелно, но все пак творчество.

Библиография

Андрейчин Л., Георгиев Л., Илчев Ст., Костов Н., Леков Ив., Стойков Ст., Тодоров Цв. (2006). *Български тълковен речник*. София: Наука и изкуство.

Врина-Николов, М. (2001). *Le traducteur, un lecteur modèle? Преводачът, образцов читател?* София: Колибри.

Врина-Николов, М. (2004). *Отвъд пределите на превода*. София: Колибри.

Гарсия Йебра (1997): García Yebra, V. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Каранемкова, Д. (2016). *За превода*. София: Колибри.

Мунен (1957): Mounin, G. *Les belles infidèles*. Paris: Cahiers du sud.

Ничева, К., Спасова-Михайлова, С., Чолакова, Кр. (1974). *Фразеологичен речник на българския език*. София: Издателство на Българската академия на науките.

Секо (2005): Seco, M., Andrés, O., Gabino Ramos, G. *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

Аржентински речник. Diccionario argentino. Retrieved from: <https://www.diccionarioargentino.co/>

Речник на испанския език (2021). Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Retrieved from: <https://dle.rae.es/contenido/actualización-2021/>

Суракова, В., Мичев, С. (2012). За похватите в превода: опит за описание. Retrieved from: <https://bukvar.bg/materials/61180/za-pohvatite-v-prevoda-opit-za-opisanie/>

КЪМ ВЪПРОСА ЗА ПРЕВОДА НА СЦЕНИТЕ СЪС СЕКСУАЛНО НАСИЛИЕ В РОМАНА „СЛЕПОТА“ НА ЖОЗЕ САРАМАГО – ТРАДИЦИОННИ И СЪВРЕМЕННИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В ПРЕВОДАЧЕСКАТА ПРАКТИКА

Вера Куркова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В настоящата статия – част от формиращо се по-обширно лингвокултурологично изследване – се анализират качествено, с актуални научни интердисциплинарни теоретико-приложни похвати някои реални (преодоленни) проблеми от практиката, които поставят на изпитание личността на преводача в хода на работата. Брутализираните до крайност шокиращи сцени от живота на деградиралото общество в романа „Слепота“ на Жозе Сарамаго, водещи до детайлно описание на сексуалните посегателства, извършени от оскотели дегенерати, провокират специален професионален интерес със своята фронтална незавоалираност и онагледена физиологичност. Адекватното намиране на решения при целевото осъществяване на цивилизационните модели, зложени в изходния и крайния текст, пречупени през лингвокултурната личност на преводача като най-дълбок читател, междинно звено и

посредник в това „напасване“, е изведено на фокус. Изборът на емпиричен материал представлява и своеобразен реверанс към световно честваното столетие от рождението на бележития португалски нобелист.

Ключови думи: слепота, Сарамаго, сексуално насилие, лингвокултурология, превод

През 2022 г. по света се отбелязват сто години от рождението на португалския писател и носител на Нобелова награда за литература Жозе Сарамаго (16 ноември 1922 г. – 18 юни 2010 г.). Като негов преводач на един от най-нашумелите му романи чувствам дълг да взема отношение по някои действителни теоретико-практически проблеми в процеса на утвърждаване в България.

Тъй като алегорията на социума в разпад в романа „Слепота“ предполага брутализиране до крайност във всяка описана ситуация и всяка засегната сфера от живота, обръщам внимание на едни от най-травмиращите сцени при пълното оскотяване на човека и абсолютната деградация на обществото, до които води непонятната епидемия от ослепяване, поразила хората от неназования град и държава. Тези моменти бяха същинско преводаческо предизвикателство – невъзможни да се прочетат безучастно, невъзможни да се (пре)напишат с хладна неангажираност. За ума е непосилно да приеме безкритично и без съпротива подобни форми на сексуално насилие, на посегателства над личността, унижения, омерзения – за една вмирисана консерва, за кутия с развалена храна. Смразяващо е в своята незавоалирана образност и безцеремонност, но сугестираният крах на познатия социален ред така звучи убедителен и недвусмислен:

Възбуди се, докато опипваше момичето, и премина на жената на лекаря, отново подсвирна, Тая е от по-зрелите, но май и тя ще се окаже страшна женска. Дръпна към себе си двете жени, почти му течаха лигите, когато каза, Ще взема тия,

като свърши с тях, ще ви ги прехвърля. Завлече ги в дъното на стаята, където бяха струпани кутиите с храна, пакетите, консервите, килер, от който можеше да се изхрани цял полк. Всички жени вече крещяха, чуваха се удари, шамари, заповеди, Млъквайте, курви, тия женски са еднакви, дай им само да викат [...]. Сляпата с безсънието виеше от отчаяние под един сляп дебелак, останалите четири бяха обградени от мъже със смъкнати панталони, които се блъскаха едни други като хиени около мърша (Сарамаго, 2011, с. 169-170).

За превода и културния контекст

Сред редицата значения, които по дефиниция се полагат на думата „превод“, тук позоваването е само върху онези, които са пряко свързани с преобразуването, пресътворяването на текст от един език на друг. С особен акцент се разглежда межкултурната и лингвокултурната съвместимост на заложеното от автора в оригинала и постигнатото в крайния продукт. Специално внимание е отделено на ролята на преводача като посредник, но със свой собствен изграден мирозглед и картина на света, които понякога излизат на преден план независимо от професионалния подход към преводния процес при отъждествяването ту с автора, ту с читателя.

Традиционно теорията на превода го определя като „вид трансформации, а именно, междуезикови трансформации“ (Бархударов, 1975, с. 6). Но някак се изключва цялата психическа и умствена активност на преводача по време на тази дейност. А всъщност тя неизменно стои зад всяко преводаческо отсъждане. Все пак, както още през 1975 г. отстъпчиво твърди в същото изследване Бархударов, несъмнено „би било от интерес [преводът] да се изучи в психолингвистичен план“. И въпреки че „все още е доста смътна представата за характера на този процес“, признава по-нататък авторът, в действителност той може да бъде изучен пълноценно „само в една комплексна психо-физиолого-лингвистическа перспектива“ (нак там).

От края на XX в. и особено от началото на XXI в. тази необходимост от пълнота в изследването на превода – като процес и като резултат – неминуемо изисква и един културологичен прочит, защото само такъв би допринесъл за осмисляне и „напасване“ на разминаванията в интерпретациите, които биха могли да произтекат от различията в националните и социално допустими модели на автора и читателите на крайния език – с преводача като междинно звено.

Днес вече категорично се настоява и на поглед към превода през призмата на науката *Лингвокултурология*, където интердисциплинарно се кръстосват различните ракурси за постигането на възможно най-обхватно проучване на обекта, поставен в изследователския фокус. Неговата комплексност, неговата многостранност, както подчертава Бархударов, „изключват възможността да се построи един-единствен „универсален“ модел, който би бил в състояние едновременно да отрази всички страни на изучаваното явление, с всички сложни взаимовръзки и отношения“ (1975, с. 7).

За лингвокултурата

Поради факта, че настоящото изследване има лингвокултурологична основа, маркирам и същината на този толкова актуален интердисциплинарен научен отрасъл. Той е естественият резултат от търсенето на по-мощно гледище за разбирането на аспектите от действителността, свързани с обществото, културата, межкултурния трансфер и човека като съзидател на това единство и мрежа от зависимости.

Още Хумболт и последователите му настояват, че изучаването на езика не е крайната спирка, а заедно с областите, с които има съприкосновение, служи на по-висшата цел човечеството да опознае само себе си.

В началото на XXI в. лингвистиката ясно и категорично заявява, че езикът не просто е свързан с културата, а произлиза от нея и се изразява чрез нея. Налице е онази гледна точка

към езика, при която той е средство едновременно за създаване, развиване, усъвършенстване и съхраняване на културата в произведенията на материалните и духовни достижения от съответния етап на развитие. Културата трябва да се изследва в дълбочина, за да се проумеят тайните на човека, а езикът е специфичен способ за проявяване на културата и културните модели. Изучаването на културата *във* или *посредством* езика е все по-отчетливо дефинирано. Хуманитарните науки стъпват на езиковия анализ за целите на своите изследвания.

За преводача като лингвокултурна личност

Човекът притежава определен национален мисловен модел и национален език, част е от една общност, с която ги споделя. Но за съвременната наука интерес представлява не просто човекът, а личността – съзнателна, изпълнена със сложен вътрешен свят и определено отношение към външната реалност, към своето място в нея и в живота, както и към себеподобните.

Личността е непрекъснато еволюиращо единство, изградено целокупно от физически, интелектуални, духовни, душевни качества, също от богата емоционалност, които всички по свой начин се пречупват в езика. Културата формира и организира мисълта на езиковата личност като носител на даден език със съответните възможности, които той ѝ дава да възприема и създава текстове на него (вж. Караулов 1989, 2010). Паралелно с това личността може да преценява кое, как и доколко се вписва в изградените вече устойчиви модели.

Като безкрайно интересна в такъв контекст се откроява личността на преводача – лингвокултурната личност на преводача, който е едновременно приемник на чуждия език, на чуждия текст и контекст, в който се вписва, както и творец на крайния продукт. При разглеждането на езиковата личност въобще Караулов (2010, с. 7-8) има две важни постановки, които сам изтъква като базови. Според автора, първо, „няма как да се

опознае езикът сам по себе си, ако не се излезе извън пределите му и не се обърнем към твореца, носителя, ползвателя – към човека, към конкретната езикова личност“. И второ, „единствената противоотрова за неизбежния сякаш редукованост при подхода на изследователя към езика в човека ще се окаже самото въвеждане в анализа на конкретен национален език да върви заедно с определени историко-, етно-, социо- и психологически особености на неговите носители“ (Караулов, 2010, с. 7-8). Т.е. така рамкирана езиковата личност, освен че е национална, е и национално-културна, или, по-просто казано – културна личност, принадлежаща към определена езикова общност.

За секса в превода. За сексуалните посегателства в „Слепота“

Или може би първо става дума за секса в съвременната литература въобще? Е, там е. Почти навсякъде. И е все по-неприкрит и директен – без заобикалки, без забулване, без табута и евфемизми. Независимо дали е за удоволствие, по любов, изпълнен със страст и вдъхновяващ:

Облегната на седалката, вече предвкусваше, ако тази е думата, многото различни усещания на сексуалното удоволствие, от първото умело докосване на устните, от първата интимна ласка, до последователните експлозии на оргазма, който щеше да я остави изтощена и щастлива, сякаш е разпната, но сред ослепителни главозамайващи въртящи се фойерверки (Сарамаго, 2011, с. 30).

Или става дума за насилие над волята:

Жената на лекаря се намираще до леглото, където я беше замъкнал шефът на слепите, стоеше права и с ръце конвулсивно стискаше рамката на леглото, видя как слепият с пистолета дръпна и разкъса полата на момичето с тъмните очила, как събу панталона си и с пръсти насочи члена си към вагината на момичето, как го вкара и тласна навътре, чу хрипове

и мръсни думи, момичето с тъмните очила не казваше нищо, само отвори уста, за да повърне, извърнала глава настрани, очите ѝ бяха насочени към другата жена, а той дори не забеляза какво става, миризмата на повърнато може да се забележи само когато въздухът и всичко останало не миришат на същото, накрая мъжът се разтърси целият, направи три мощни тласъка, сякаш забиваше три клина, задъха се като гавещ се шопар, беше свършил. Момичето с тъмните очила плачеше тихо. Слепият с пистолета измъкна члена си, който все още капеше [...] (Сарамаго, 2011, с. 170).

Неведнъж ми се е случвало спешно да бъда потърсена за превода на някоя книга като един вид „спасител“. Причините са най-различни – от здравословни проблеми на колега до несъвместимост между възгледите му с тези на автора, водещи до отказ поради морални проблеми с избраното за превод произведение. Преводачът, който дори сам е предложил идеята за конкретното произведение на издателството и издателството вече е влязло в договорни отношения с чуждестранни институции, внезапно се е отказал, тъй като при нов прочит на текста му се е сторил твърде сложен. Но не сложен до неприемливост от гледна точка на... какво? Лексика, граматика, стилистични похвати? Не. Текстът например се е оказал скандализиращо сексуален. Става дума включително и за разглежданата тук емблематична книга от 300-330 страници (в зависимост от оформлението), която след прочитане даже не оставя спомен за лъст, похот и развратност, понеже, макар и откроявайки се като шокиращи, в цялостното внушение се губят няколкото натрапчиви сцени на поквара и обсебивна детайлност на акта. Остават като брънка в хода на събитията, довели да пълната разруха на дезорганизираното от непонятна епидемия общество:

Слепият с пистолета беше седнал на леглото, мекият му член опираше в края на дъшека, панталоните му бяха омотани около краката. Коленичи тук, между краката ми, каза.

Жената на лекаря коленичи. Смучи, каза той, Не, каза тя [...], Смучи и престани с изисканите разговори, Не, Или ще ме смучеш, или в твоята стая никога повече няма да влезе и трохичка хляб, върви да им кажеш, че няма да ядат, защото си отказала да ме смучеш, и после ела да ми разкажеш какво е станало. Жената на лекаря се наведе напред, с върховете на два от пръстите на дясната си ръка хвана и повдигна лепкавия член на мъжа, а с лявата се подпря на пода [...]. Приближи глава, отвори уста, затвори я, затвори очи, за да не гледа, започна да смуче (Сарамаго, 2011, с. 170-171).

Всъщност са около две-три страници (разширени през няколко страници с още три-четири отблъскващи сцени на сексуална агресия до общо десетина страници) от цялостното усещане за безизходност в триста и осемте страници от изданието на ИК „Колибри“ (2011) на български език. Въпреки всичко преводачката, която първоначално бе предложила услугите си на издателството през 2010 г., се беше отказала от работата върху творбата, защото „книгата е тежка за превод – има твърде много сексуални сцени“¹.

Въпросът, който възниква, е колко секс е много секс. Толкова много, че да откаже един опитен преводач от знаково произведение на нобелов лауреат със световно признание? Може би проблемът не е в процентното съотношение спрямо останалата част от произведението, а в интензивността на следващите се кадри и в прекалено директния начин за поднасяне на отклонението от възприетото за нормативно спрямо дадена култура. В рамките на съвременното цивилизовано общество е някаква форма на трансгресивност:

Бяха престанали да проверяват и оценяват предварително физическите дадености на жените. И наистина, щом като и без друго на всичките им беше съдено да минат през същото, нямаше смисъл да губят време и да охлаждадат похотливостта си, като избират по височина и мерят бюстове и ханшове.

¹ Името умишлено не се посочва поради частния характер на отношенията.

Вече ги влачеха към леглата, вече ги събличаха грубо, не след дълго се чу обичайният плач, молбите и умоляванията, но отговорите, когато ги имаше, бяха все едни и същи, Ако искаш да ядеш, си отвори краката. И те ги отваряха, на някои им заповядваха да използват устата си, като на онази, която сега клечеше между коленете на шефа на тия злодеи (Сарамаго, 2011, с. 177-178).

Пагение, да! Но авторът е носител на Нобелова награда за литература. И е редно да се подходи с доверие към избора му как да въздейства върху читателя. Преводачът трябва да се помири с ролята си на посредник. Често на студентите си казвам, че преводът е предимно творческо и артистично превъплъщение, защото навлизаме в мислите на друг човек, в ума му, в психиката, в убежденията, в езиковото им изразяване. Ние трябва да изпълним ролята на автора, да се следем с автора, да се превърнем в автора, но на български език. Или както твърди Флорин (1969): „Всяко художествено произведение, издадено на български, независимо от това, дали е от наш, или чужд автор, е българска книга, предназначена за българския читател. Оттук следва, че грижата за качеството на превода не е приумица на малцината, които се мъчат да поставят този въпрос на дневен ред“.

В този смисъл в практиката си преводачът би могъл да приеме професионалното предизвикателство, а би могъл и да отхвърли предложението – когато прецени, че не импонира на представите му или на етичните принципи и морални устои, в които е моделиран културно, и т.н. Но в качеството на преводач не би могъл да преиначава, да редактира, да пренаписва, да осъжда решенията на автора – особено след като вече е приел работата. Колкото и обтягащо за възприятията му да се явява, както в настоящия случай със „Слепота“:

Докато бавно приближаваше по тясната пътечка, жената на лекаря наблюдаваше движенията на онзи, когото скоро щеше да убие. Гледаше го как от удоволствие накланя глава

назад, как сякаш вече ѝ даваше гръкляна си. Бавно, жената на лекаря се приближи, заобиколи леглото и застана зад него. Сляпата продължаваше работата си. Ръката бавно вдигна ножицата, остриетата бяха разтворени, за да проникнат като два кинжала. В този момент, последния, слепият сякаш почувства някакво присъствие, но оргазмът го извади от света на обикновените усещания, отне му рефлексите, Няма да успееш да изпиташ наслада, помисли жената на лекаря и рязко спусна ръката си. Ножицата проникна с всички сила в гърлото на слепия, завъртайки се около оста си, преодоля хрущялите и мембраните, после продължи стремглаво, докато не бе спряна от шийните прешлени. Викът едва се чу, можеше да е животинският хрип на някой, който еякулира, както вече се беше случило с много други, а може дори и точно това да беше в действителност, защото докато струя кръв обливаше цялото му лице, в устата на сляпата конвулсивно бе изхвърлен зарядът от сперма (Сарамаго, 2011, с. 178-179).

Преднамерено неподправено. Твърде директно, твърде натуралистично и сякаш тъкмо това води до онази непримиримост към описанията на сцените на сексуално падение, на агресивно животинско задоволяване на нагона, на циничност. Всичко е в прав текст и унизително в своята демонстративна публичност, макар и с невидящи очи за участниците, с едно изключене за по-ярък контраст.

За езика на секса в „Слепота“

За лексиката

Подбраната от Сарамаго лексика за описание на сексуалните сцени е двупосочна в зависимост от това дали актовете са по взаимно желание, или с телата на потърпевшите – жертви на зверски физически и емоционални издевателства – се злоупотребява по най-омерзителен начин. При удовлетворяващ и за двете страни секс, дори и когато сякаш е малко перверзен, авторът залага на набор от внушаваща радост и

жизнеутвърждаващ екстаз словесност: „предвкусваше“, „сексуалното удоволствие“, „умело докосване на устните“, „ласка“, „експлозии на оргазма“. И обратното, когато иска да детайлизира „мръсните“ сцени при изнасилванията, се спира на лексика, която е най-вече експресивна в своята анатомична и физиологична незавоалираност, в своята отявлена „фронталност“, което прави цитираните по-горе описания толкова осезаемо отблъскващо брутални за всички сетива: „възбуди се“, „почти му течеха лигите“, „с пръсти насочи члена си към вагината на момичето“, „вкара и тласна навътре“, „хрипове“, „отвори уста, за да повърне“, „миризма на повърнатото“, „загъха се“, „измъкна члена си, който все още капеше“, „хвана и повдигна лепкавия член на мъжа“, „започна да смуче“, „клучеше между коленете на шефа“, „оргазмът“, „гърлото“, „хрущялите и мембраните“, „шийните прешлени“, „еякулира“, „струя кръв“, „конвулсивно бе изхвърлен зарядът от сперма“.

Веднага прави впечатление контрастът, който се създава между нежно и гальовно употребените „устни“ спрямо „уста“, милите „докосване“ и „ласка“ спрямо грубите „гръпна“, „разкъса“, „вкара и тласна“, „влачеха“, между оргазма, „който щеше да я остави изтощена и щастлива“, и оргазма, който е „животинският хрип на някой, който еякулира“, и т.н.

За изразните средства и стиловите похвати

Метафорите и сравненията са разположени в две плоскости, което пак подчертава агресивното и нехуманно отношение към жените, принудени да се подчинят на скотския нагон на злодеите – от една страна е страстният секс за удоволствие и наслада, при който „последователните експлозии на оргазма“ ще направят момичето с тъмните очила „изтощена и щастлива, сякаш е разпната, но сред ослепителни главозамайващи въртящи се фойерверки“, а от друга страна, същото това момиче „отвори уста, за да повърне“, като насилникът ѝ „дори не забеляза какво става, миризмата на повърнатото може

да се забележи само когато въздухът и всичко останало не мришат на същото [...], направи три мощни тласъка, сякаш забиваше три клина, задъхна се като гавец се шопар“. Към самото оскотяване читателската аудитория недвусмислено бива насочвана чрез директни препратки към зоосферата: „хиени около мърша“, „животинският хрип“, „гавец се шопар“.

Извод и заключителни гуми

Въз основа на изложените наблюдения може да се стигне до извода, че за читателите – включително и за професионалните преводачи като най-дълбоки читатели на творбата – свикнали в ежедневието с еволюиралия цивилизационен модел, построен на равноправието и уважението към личността, където встъпването в най-интимни отношения се гради на взаимното съгласие, е скандализиращо в мирно и отговорно уредено съвремие да се падне до такова ниво, че за къшей мухлясал хляб да трябва хора от най-културните и уважавани прослойки на обществото да бъдат насилвани физически от всевъзможни дегенерати. Сарамаго перфектно се възползва от този вид лингвокултурна трансгресия – доколкото руши и осквернява разбиранията на адресатите в рамките на социума – и умело борава с неотместените от т.нар. „прозорец на Овертон“ възприятия, за да стресне и да провокира възмущение, да предаде трагизма на пълната и повсеместна деградация. Акцентите на това падение са в оскотяването и прекриването на всякакви задръжки, а настървеното публично задоволяване на нагона, обрисувано най-натуралистично и мръсно – без сантименти, без емоции, само похот и поквара – е едно от най-провокативните им проявления в „Слепота“.

Библиография

Бархударов, Л. С. (1975). *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Издательство «Международные отношения».

Караулов, Ю. Н. (1989). Русская языковая личность и задачи её изучения. *Язык и личность. Сб. статей*. Москва: „Наука“, 3-8.

Караулов, Ю. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*, Изд. 7-е. Москва: Издательство ЛКИ.

Флорин, С. (1969). За превода от английски език. *Изкуството на превода*. София: Издателство „Народна култура“.

Екцерпирани източници

Сарамаго, Ж. (2011). *Слепота*. София: ИК „Колибри“ (Превод от португалски: Вера Киркова-Жекова).

ПРЕВОД И РЕЦЕПЦИЯ – МЕЖДУКУЛТУРНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Свидна Михайлова

Институт за литература към БАН

Резюме. Настоящото изследване е с подчертано теоретичен характер. То се фокусира върху връзката между превода, като резултат от трансформацията на художественото произведение, и рецепцията, като процес на възприемане на литературата в различни времеви рамки и на различни равнища. Направен е кратък обзор на най-важните постановки в областта на теорията на рецепцията изобщо, както и на работата на българските учени, тъй като рецептивната естетика все по-уверено заема своето място сред близките и свързани с нея полета на преводознанието и сравнителното литературознание не само в световен мащаб, но и в България. Поради липсата на достатъчно пълно и изчерпателно определение на понятията рецепция и преводна рецепция в разглежданата литература, са предложени авторови дефиниции, които се опитват да обхванат всички аспекти на тези два термина. Освен това е представена нова класификация на рецептивните нива според възможностите на читателската публика, която отчита читателя като основна фигура в рецептивния процес.

Ключови думи: *превод, литературна рецепция, рецептивна естетика, сравнително литературознание*

Художественият превод и тясно свързаният с него процес на литературно взаимодействие се явяват пресечна точка между различните култури. Оттам произтича тясната им връзка със сравнителното литературознание, определено от Боян Ничев като наука за начина, по който отделните народи общуват помежду си и обменят духовни ценности чрез литературните творби, но и като „познание за динамиката на литературния процес, за движението и превръщаемостта на литературните форми и идеи“ (Ничев, 1986, с. 9). През последните десетилетия рецепцията като културен феномен и нейното изучаване на научно равнище стават обект на все по-голям интерес сред изследователите в световен мащаб. Когато говорим за литературна рецепция, почти винаги имаме предвид някакъв вид влияние върху читателите. Този феномен привлича вниманието на критиците още през XIX в., които към онзи момент обикновено се фокусират върху автора. През онази епоха в триадата автор – творба – читател последният е пасивен елемент, който трябва да бъде образован и възпитаван от творбата. Академичният интерес към активната му позиция в процеса на литературна асимилация датира едва от края на 60-те и началото на 70-те години на XX век, когато възниква научният дебат за функцията на читателя и се развиват теориите на Волфганг Изер, Ханс Роберт Яус, Итамар Евен-Зохар, Умберто Еко, Стенли Фиш и Клифърд Гиърц.

За теория на рецепцията се споменава за първи път на конференцията в университета в Констанц през 1967 г. Тогава Х. Р. Яус обръща внимание на връзката между автора и читателя – реципиент на литературната творба, като твърди, че именно читателят придава истинския смисъл на текста. Той говори за *хоризонт на очакванията*, създаден въз основа на литературата, съществуваща към момента на появяването на конкретната творба; в него се включват не само литературните, но и историческите, социалните и културните очаквания, които читателят отправя към текста. Един от основните

проблеми в теорията на рецепцията се отнася до историческата трактовка на литературния феномен (Сото, 2009).

На свой ред Умберто Еко говори за естетика на рецепцията, основана върху херменевтичния принцип, че творбата се обогатява в течение на вековете с различните нейни тълкувания, като се отчетат социалният ѝ ефект и хоризонтът на очакванията на нейните адресати в определен исторически момент (Еко, 1992, с. 17). Друго понятие, въведено от Еко, е *отворената творба*, която поставя в основата на функционирането на изкуството свободната и непредвидима връзка с нейния тълкувател, заложена в самия текст.

В. Изер пък е автор на концепцията за *имплицитния читател* и за белите или празни места в текста, предлагащи многобройни възможности, от които четящият трябва да избира; според него смислите на творбата се пораждаат в едно пространство, в което текстът взаимодейства с читателя. Първоначално Изер създава теорията си въз основа на класическите произведения, които обаче не предоставят свобода на читателските реакции – те са предопределени като положителни. Той твърди, че естетиката на рецепцията очертава сбора от исторически условия, оказващи влияние върху реакциите, провокирани от литературата, която се превръща в „инструмент за реконструиране на минало“ (Сото, 2009). Той обаче прави разграничение между *естетиката на рецепцията*, изследваща реакциите спрямо литературните текстове от страна на читателите, поставени в различни исторически ситуации, от една страна, и от друга, *теорията на естетическия отговор* (Изер, 2000)¹, фокусирана върху въздействието на тези текстове върху читателите и върху получените в резултат на това въздействие отговори. Чрез тези два аспекта теорията на рецепцията достига своята пълнота.

¹ Терминът е въведен от В. Изер и е преведен по този начин от Димитър Камбуров в цитираната статия.

Що се отнася до българския принос в областта на рецептивните изследвания, на този етап в България те са по-скоро практически, отколкото теоретично ориентирани. Те вървят по линията на историческия и хронологичен преглед на проникването на определена национална литература, на конкретен чуждестранен автор или творба в българското културно пространство, като проследяват различните аспекти и нива на това проникване (ниво на пренос/превод, ниво на критиката и ниво на усвояването на сюжети, теми или персонажи от различни видове изкуства в рамките на местната култура). Въпреки това съществуват и сериозни теоретични разработки на български учени, свързани с рецепцията.

Един от фундаменталните научни трудове в областта (*Основи на сравнителното литературознание* на Б. Ничев) е създаден през 80-те години на ХХ в. и разглежда рецепцията като открита още през античността – става дума за прочутия афоризъм „*И книгите имат своя съдба*“, който всъщност е възникнал от погрешно и едностранчиво (доколкото от сентенцията е премахнат читателят) трансформиране на стих от римския писател Теренций Мавър, който буквално означава „*От възприятието на читателя книгите получават своята съдба*“ (Ничев, 1986, с. 109). Б. Ничев определя рецепцията от гледна точка на рецептивната естетика като *диалог между читател и текст, при който се конструира общественият смисъл на текста*, а от гледна точка на сравнителното литературознание – като *трансформация на художествени феномени, която конструира нови* (Ничев, 1986, с. 114). Тези две гледни точки и процесите, свързани с тях, разбира се, не са в опозиция, а по-скоро са взаимнодопълващи се.

С преводната и критическа рецепция на чуждестранните литератури през различни периоди от историческото развитие на България (най-вече през Възраждането) се занимават Дочо Леков и Николай Аретов; традициите в областта на рецепцията на славянските литератури водят началото си от изтъкнати автори като Иван Шишманов, Боян Пенев, Петър

Динеков и биват доразвити от Боян Ничев и Светозар Игов; от началото на новия век насам Йонка Найденова дава своя съществен принос във връзка с рецепцията на унгарската литература; Клео Протохристова разглежда рецепцията на античната грама; Александър Шурбанов и Владимир Трендафилов изследват рецепцията на английската литература; Бисерка Рачева – на немската, Дария Карапеткова – на италианската, Георги Цанков – на френската класическа и модерна литература; в областта на рецепцията на испаноезичната литература от 70-те години на ХХ в. насам работят изтъкнати преводачи и литературоведи, като Тодор Нейков и Петър Велчев, а през първото десетилетие на ХХI в. се появяват и задълбочените проучвания на Стефка Кожухарова; с рецепцията на уругвайската литература се занимава Людмила Илиева. С това не изчерпваме имената на изследователите, нито на „усвоените“ чуждестранни литератури. Необходимо е да отчетем несъмнения принос в това отношение на мащабния съвместен проект на СПБ и Института за литература при Българската академия на науките за създаване на многотомното издание, посветено на рецепцията на европейските литератури („Преводна рецепция на европейските литератури в България в осем тома“).

От изложеното дотук става ясно, че в научната литература терминът *рецепция* се споменава често и с него са се занимавали много изследователи, но самият той рядко бива дефиниран. Всъщност В. Трендафилов (1996) го разглежда като всеобхватен, ясен и свободен от необходимостта да бъде дефиниран. Но тази яснота според него се дължи на „тънката“ теория на рецепцията, свеждаща се до читателя и до неговото възприятие, както и до плаващото значение на термина поради зависимостта му от конкретния контекст, в който той бива употребяван. В процеса на проучване на източниците в рамките на настоящото изследване бе установена липса на ясно формулирана дефиниция на понятието, която да обхваща всичките му аспекти, както и на някои пропуски в класификациите

на видовете рецепция. Затова тук правим опит да обобщим постигнатото до момента в областта на теорията и да изведем ново, по-пълно определение, както и да направим обзор на съществуващите досега класификации и дефиниции на отделните видове рецепция, като предложим нова класификация, тясно свързана с ролята на читателя в рецептивния процес.

Прави впечатление, че научната употреба на термина *рецепция* се свързва с три основни постановки: 1. за влиянието на текста върху читателя; 2. за ролята на читателя реципиент и неговата реакция към творбата и 3. за историческия фактор или историческата трактовка на литературния феномен. За да допълним „картината“, ще разгледаме и няколко речникови значения на понятието, които се откриват в тълковните и двуезичните речници и където на по-предни позиции обикновено излизат други значения.

В Речника на българския език на БАН откриваме следните тълкувания:

2. *Книж.* Заимстване и приспособяване в дадено общество на социални, културни или др. форми, възникнали в друга страна или друга епоха.

3. *Книж.* Възприемане на литературно произведение в зависимост от културата, образованието, социалното положение и др. на читателя.

В Речника на чуждите думи в българския език виждаме, че гумата произхожда от латинското *reception* („приемане“) и означава:

2. *Усвояване и възприемане на обществени и културни форми, които са се появили в чужда страна.*

В Български тълковен речник в интернет се появява доста по-общо и кратко определение: *възприемане на чужди културни и политически форми в обществото.*

Испанската дума *reserción* се превежда като *получаване, приемане*, а в речника на RAE откриваме следното тълкувание: *Acción y efecto de recibir* („Действие, свързано с получаване

на нещо, и ефектът от него“). Същото е положението и във френския Ларус: *Action de recevoir quelque chose, d'entrer en possession de ce qui a été envoyé* („Акт на получаване на нещо и на влизане във владение на това, което е изпратено“).

Общото между тези определения е получаването, възприемането и усвояването от читателя/обществото на културни и/или обществени форми (в частност литературни произведения / автори / национални литератури) от група култура или епоха, както и отношението/прочитът/откликът/реакцията към тях и асимилацията им в рамките на определен времеви интервал / исторически период.

Въз основа на изложеното дотук, ще изведем следното определение на понятието *рецепция*:

Рецепцията представлява процес на активно и избирателно получаване, възприемане и усвояване от приемащия субект (отделна личност или нация) на културни и обществени форми от изпращащия субект (чуждата културна среда), влиянието им върху реципиента и реакцията му към тях в рамките на определен времеви интервал.

Преводът се явява основно рецепционно звено, основно равнище на литературната рецепция (Ничев, 1986, с. 95) и единствено реално равнище, на което може да се проследи конкретно срещата на две литератури; сам по себе си той е рецепционна институция, тъй като в него се трансформира чуждият художествен опит. В този смисъл преводната рецепция е частен случай на рецепцията изобщо и би могла да се определи като:

Межкултурен обмен, при който посредством превода се осъществява пренос на отделна творба или на съвкупност от творби от една национална литература в друга и нейното/тяхното асимилиране от приемащата култура на различни нива в определен диапазон от време.

Вследствие на този процес чуждоезичните текстове постепенно се превръщат в част от приемащата литература и култура. Различните нива на възприемането и осмислянето

им представяват съответните видове рецепция: преводна, критическа и художествено-творческа. Тази класификация е въведена от П. Велчев (1985, с. 5), който говори за степени на активност на възприятието; по-късно тези степени са развити и описани и от Й. Найденова (2012, с. 14) и тя ги нарича видове рецепция. Тук ще се опитаме да определим характеристиките на всеки един от изброените видове.

Преводната рецепция, чието определение изведохме по-горе, е първото ниво на проникване на текста в новата среда. Тясно свързана с нея е *критическата* (интерпретативна) рецепция – второто, по-високо ниво на межкултурен обмен въз основа на паратекстовете, които способстват за оформяне на читателските очаквания, на призмата, през която се „четат“ преводните произведения. А. Попович (1980, с. 143) нарича този тип навлизане на чуждия текст в приемащата култура *метакомуникация*, в която взимат участие не само обикновените читатели, но и онези, които имат професионален интерес към текста: преводачи, литературни критици, литературоведи и гр., които дават своя принос в процеса на литературно усвояване на творбата и на тази основа създават нови текстове. Оценяването и анализът на рецепцията на преводната литература следва да се извършва въз основа не само на продукта на преводния процес, но и на интереса на критиката към този продукт (Илиева, 2009, с. 311). Разновидност на критическата рецепция е т.нар. *рецепция отражение* (Кожухарова, 2006, с. 81), в основата на която са коментарите, статиите и книгите от чуждестранни критици и писатели, изследващи разнообразните аспекти на определено произведение или автор, чиито разработки са преведени на езика на приемащата култура. Т.е. това е критическата рецепция на творбата или на автора в друга чужда култура, която бива „отразена“ в приемащата култура посредством превода. Пример за този тип рецепция са руските критически трудове за различни западноевропейски литератури, които са били определящи

за възприемането на тези литератури в българския културен контекст през конкретни исторически периоди.

Художествено-творческата, или продуктивната рецепция (творчески интерпретации в различни сфери на изкуството), е представена от Б. Ничев като „рецепция на творец от творец“, при която избирателната сила и способност на реципиента е заострена, а смисълът и структурата на творбата биват трансформирани (Ничев, 1986, с. 113-114). Тя е най-дълбокото ниво, свързано с проникването на преводната творба в приемащата култура и с усвояването на тема или персонаж, които се появяват в интерпретациите на представителите на различни изкуства. Тя се отнася до резонанса на превода в приемащата култура, до развитието и обогатяването ѝ с нови теми и образи.

В отделна класификация можем да поставим *диахронната* (с дълъг времеви диапазон между създаването на творбата и превода) и *синхронната рецепция* (с кратък времеви диапазон между създаването на творбата и превода ѝ). Изследователи като Б. Ничев (1986, с. 122) и Б. Рачева (1992, с. 7) говорят за синхронна и несинхронна рецепция – при синхронната приемащата литература се съотнася към съвременния художествен опит на друга литература, а при несинхронната – към явления от миналото на друга литература. Самата идея за синхронност и диахронност е твърде динамична: в нашата съвременност представите за актуалност се променят с бързи темпове и времевите интервали, приемани за „синхронни“, се скъсяват все повече. При диахронната рецепция актът на превода се реализира в съвсем различен исторически контекст.

Както видяхме по-горе, едно от определенията на рецепцията в речника на БАН е свързано с *възприемане на литературно произведение в зависимост от културата, образованието, социалното положение и др. на читателя*. Тъй като горепосочените класификации обхващат само определени аспекти на рецептивния процес (дълбочината на проникване в определена културна среда или историческия аспект), ще се опитаме да разработим и

авторова класификация на рецептивните нива според възможностите на читателската публика и зависещата от тях степен на влияние на текста върху читателя, дълбочина на възприемане на съответната литература и възможност за избор на преводни произведения и на начините за тяхното „погнасяне“:

Първо читателско ниво: деца, юноши, ученици. За това ниво е характерно улесняването, съкращаването на преводния текст (освен ако не става дума за превод на детска литература), адаптирането му към читателската публика. Това е най-повърхностната степен на възприемане. Особено интересен е случаят с превод на адаптирани и съкратени още в изходната култура произведения, както е случаят с испанското издание на романа „Дон Кихот“ за деца и юноши, адаптирано от Луис Касановас и преведено на български от Екатерина Делева (Хермес, 2001).

Второ читателско ниво: масов читател. Избират се за превод известни и международно признати произведения (както нови, така и класически), превеждат се целите произведения, като се търси максимална еквивалентност с оригинала; в книгите се включват предговори, послеслови и обяснителни бележки.

Трето читателско ниво: това е нивото на „професионалния читател“ – преводач, изследовател, учен. Той може да ползва ресурсите от второто ниво, но дълбочината на възприемане и анализ на преводните текстове е много по-сериозна. Това читателско ниво „произвежда“ критическата рецепция. Тук трябва да се отбележи не само преводната рецепция на художествената литература, но и навлизането в приемащата култура на критически и научни статии от чуждестранни автори във връзка с художествената литература.

В заключение можем да твърдим, че през последния половин век теорията на рецепцията все по-уверено заема своето място сред близките и свързани с нея полета на преводазнанието и сравнителното литературознание не само в световен мащаб, но и в България. В научното поле има значими постижения,

но все още има и липсващи звена. Това се отнася до определянето на понятието „рецепция“, тъй като съществуващите такива не обхващат всички възможни страни на рецептивния процес – в някои от посочените по-горе не е отчетен например историческият контекст, с който рецепцията е пряко свързана и не може да бъде разглеждана извън него. Що се отнася до съществуващите класификации, те се отнасят до дълбочината на проникване на чуждия текст в приемащата културна среда (преводна, критическа и художествено-творческа рецепция) и до историческия аспект на проникването (синхронна или несинхронна рецепция), но всъщност не отчитат ролята на читателя и дълбочината на неговото възприемане. А именно чрез читателя се разкрива интересът на приемащата култура към миналото и към актуалната стойност на произведението, което се възприема. В центъра на предложената от нас нова класификация е поставен читателят като основна фигура в рецептивния процес. Всъщност в съществуващата вече класификация може да се каже, че дълбочината на проникване на творбата в приемащата култура също е свързана с определен тип читател (преводгач/критик/творец), като този читател е активен, той е създател на „естетическия отговор“. В новата класификация читателят може да бъде сведен най-общо до ученик / масов читател / учен, като тук става дума по-скоро за степен на възприемане и на въздействие на текста върху читателя в зависимост от неговите възможности и нужди. Разбира се, и в двата случая трябва да отчетем, че прочитите и възможността за въздействие на литературната творба върху приемащата среда са свързани с идеите, с нагласите и с конкретната социално-политическа конюнктура в тази среда, както и със степента на развитие на местната литература, език и култура.

Библиография

Велчев, П. (1985). „Дон Кихот“ в България. Рецепция и интерпретация. *Сравнително литературознание*, 5, 3-25.

Изер, В. (2000). Рецензивната теория: поглед назад. *Култура*, бр. 9. <http://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/3684> (29.08.22)

Еко (1992): Eco, U. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.

Илиева, Л. (2009). Присъствие и реценция на уругвайската литература в България. *Толератнният националист. Паметен сборник от приятелите на Стайко Трифонов*. София: Парадигма, 301-316.

Кожухарова (2006): Kozuharova, S. La recepción búlgara de Cervantes y El Quijote. *Eslavística Complutense*, 6, 75-97.

Найденова, Й. (2012). *Унгарските реалии в контекста на културния трансфер*. София: Изток-Запад.

Ничев, Б. (1986). *Основи на сравнителното литературознание*. София: Наука и изкуство.

Попович, А. (1980). *Проблеми художественного перевода: Учеб. Пособие*. Москва: Высш. школа.

Рачева, Б. (1992). *Литературен избор и художествено усвояване*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Como (2009): Soto, A. Teoría de la recepción. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Hermenéutica y literatura*. <https://aracelisoni.wordpress.com/2009/08/23/teoria-de-la-recepcion/> (29.08.22)

Трендафилов, В. (1996). *Неизлечимият образ в огледалото*. София: Кралица Маб.

Ларус (2001): Larousse. *Petit Dictionnaire Francais*. Paris: Larousse-Bordas/VUEF.

Речник на чуждите думи в българския език (1978). София: Наука и изкуство.

Речник на българския език. Т. 15 (Р) (2015). София: Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“.

Тълковен речник. <http://talkoven.onlinerechnik.com> (29.08.22)

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española (1992). Madrid: Espasa Calpe, S.A.

INTERTEXTUALIDAD Y TRADUCCIÓN EN EL LIBRO “LOS SECRETOS FILOSÓFICOS DE HARRY POTTER” DE LIDIA DENKOVA

Veneta Sirakova

Nueva Universidad Búlgara

Resumen. *Uno de los problemas más difíciles de resolver en la traducción de los textos filosóficos se relaciona con la identificación y la interpretación de las referencias intertextuales en todas sus formas, especialmente cuando entran en contacto tres o más lenguas. En este artículo nos dedicamos al uso y la traducción del búlgaro al español de las citas, explícitas o implícitas, que aparecen en el libro “Los secretos filosóficos de Harry Potter” (Философските тайни на Хари Потър) de Lidia Denkova, un largo texto ensayístico que compagina la filosofía con la literatura de ficción, ante todo con los libros para niños. Aquí la mayor dificultad consiste en crear una conexión lógica, tanto conceptual como lingüística, entre las numerosas citas que la autora aduce y las ideas que quiere comunicar, cuando la fuente primaria está escrita en un tercer idioma, puesto que muchas veces las interpretaciones de los traductores de un mismo pensamiento, planteamiento o concepto difieren en las distintas lenguas. Con vistas a esto, hemos tratado de ofrecer algunas soluciones traductológicas destinadas a resolver las contradicciones que obligatoriamente surgirán en la trama narrativa del libro durante el proceso de la traducción, aún más cuando la citación se basa en textos preexistentes de amplia divulgación entre la comunidad filosófica de habla hispana.*

Palabras clave: intertextualidad, traducción, citación explícita e implícita, interpretación, soluciones traductológicas

Los problemas traductológicos relacionados con la intertextualidad surgen a cada paso en la traducción del búlgaro al español del libro “Los secretos filosóficos de Harry Potter” (*Философските тайни на Хари Потър*) de Lidia Denkova (Denkova, 2001), que expone a lo largo de la narración una gran diversidad de conceptos y planteamientos filosóficos, éticos y estéticos.

El término intertextualidad, acuñado por Julia Kristeva a finales de los años sesenta del siglo pasado en base al dialogismo de Mijaíl Bajtín, ha sido objeto de numerosas interpretaciones y con el paso del tiempo su campo de significado se ha ido ampliando o reduciendo, según el caso. Por lo tanto, para nuestros fines hemos optado por recurrir a la aportación más tardía de Gérard Genette con su obra de 1982 “Palimpsestos. La literatura en segundo grado”, en la cual el autor define la intertextualidad como el primer tipo de relaciones transtextuales, donde la transtextualidad es “todo lo que pone el texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” y la intertextualidad es “una relación de copresencia entre dos o más textos” o “la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989, pp. 9-10). Aquí caben las formas intertextuales que nos interesan, las citas, junto con los otros dos elementos de la intertextualidad de Genette, el plagio y la alusión, que quedarán fuera del campo de nuestra investigación, ya que los problemas traductológicos que plantean requieren otros enfoques de estudio. En cuanto a la citación, Genette establece que la cita debe estar entrecomillada, con o sin referencia precisa, mientras que nosotros incluimos en nuestro análisis no solo las citas explícitas que se suelen usar con marcas tipográficas, sino también las implícitas, que no están marcadas gráficamente, no se distinguen del resto del texto –aunque a veces se señala el autor de la fuente primaria– y se introducen con propósitos estilísticos o creativos, o porque la frase citada se considera muy conocida. En breve, no nos proponemos buscar aquellos elementos intertextuales que se ocultan en formas

aparentemente auténticas y que se pueden encontrar solo por coincidencias estructurales, sino más bien aquellas formas de manifestación que traslucen con una relativa facilidad y que el traductor obligatoriamente debe tener en cuenta para transferir correctamente el aparato terminológico del respectivo autor.

El trabajo se basa en tres fuentes principales: 1) El libro “Los secretos filosóficos de Harry Potter” de Lidia Denkova; 2) Las ediciones búlgaras de los libros de Harry Potter, de la editorial Egmont Bulgaria, con traductoras Teodora Djebárova, Mariana Melnishka y Emilia Maslarova; 3) Las ediciones de estos mismos libros en castellano, de Emecé Editores España/Salamandra, con traductores Alicia Rawson, Adolfo Muñoz García, Nieves Martín Azofra y Gemma Rovira Ortega.

1. Citas explícitas

Las citas explícitas abundan en el libro y pueden dividirse en dos tipos: citas provenientes de las novelas de Harry Potter y citas de otros textos, literarios y filosóficos.

1.1. Citas explícitas de “Harry Potter”

Teniéndose en cuenta que el traductor dispondrá de antemano de las traducciones oficiales de todos los libros de Harry Potter tanto en búlgaro como en español, a primera vista las citas explícitas no deben plantear grandes problemas. Sin embargo, las interpretaciones del texto inglés pueden variar mucho según los rasgos específicos de la expresión verbal de las lenguas, así como según las capacidades traductológicas y el ingenio de los traductores, debido a lo cual en algunas ocasiones surgen dificultades difíciles de resolver.

Así, en un momento se hace referencia a la normalidad de Harry y se introduce una cita, entrecomillada y con una parte en cursiva, que dice literalmente que Harry “[...] estaba lo más lejos de lo normal *que se pudiera imaginar*” ([...] беше толкова далеч от нормалното, колкото *‘изобщо някой можеше да си представи’*) (Denkova, 2001, p. 13). Partiendo de esta frase, Denkova hace una larga reflexión sobre los diferentes grados de la imaginación y sobre lo que cada uno, según su capacidad imaginativa, podría imaginarse

en relación con Harry. Es decir, todo gira en torno a las posibilidades y las restricciones de la imaginación. Sin embargo, en la variante castellana esta misma frase suena de otra manera: “De hecho, [Harry] no podía ser menos normal de lo que era” (*Harry Potter y la cámara secreta: El peor cumpleaños*) (Rowling, 2000a). O sea, no se menciona nada relacionado con la imaginación, debido a lo cual se pierde el recurso estilístico de la repetición e incluso se borra la lógica del pensamiento. Pero el problema no acaba aquí. Un poco después la autora vuelve a insistir en la relatividad de la imaginación, esta vez aduciendo una cita relacionada con los padres de Harry, “que eran tan opuestos a los Dursley como era posible serlo” (*които бяха толкова ‘не-Дърсли’, колкото изобщо е възможно да бъдеш*) y añadiendo su propia aclaración “como era posible serlo o como se podía imaginar” (*колкото изобщо е възможно да бъдеш или да си представиш*) (Denkova, 2001, p. 16). Basándose en esta aclaración, la autora sigue desarrollando su tesis de las posibilidades y los límites de lo imaginado. En este caso sí que aparece el verbo “imaginarse” en la versión española: “que eran lo más opuesto a los Dursley que se pudiera imaginar” (*Harry Potter y la piedra filosofal: El niño que vivió*) (Rowling, 2000, p. 3), lo que hace innecesaria la aclaración de la autora, pero no resuelve el problema con la primera cita (“no podía ser menos normal de lo que era”). Además, esta frase resulta ser bastante repetitiva en el libro de Denkova: se aduce de nuevo muchas páginas después para subrayar la gran distancia entre el mundo de Dudley y el de Harry (Denkova, 2001, p. 107). Entonces, la única manera para el traductor de salir de este laberinto es suprimir las comillas y la cursiva de la primera frase y, contra toda regla, relatarla con palabras propias.

En ocasiones las diferentes traducciones pueden entorpecer la comprensión de algún fragmento o provocar discrepancias puramente estilísticas. Así, hablando de Hagrid, la autora señala que el gigante es sentimental y se conmueve ante cualquier desgracia que le haya sucedido a Harry, e incluso llega a darle algún “beso rasposo” (*бодлива целувка*) (Denkova, 2001, p. 76). Sin embargo, la frase respectiva en la traducción española es “le dio un beso, raspándolo con

la barba” (*Harry Potter y la piedra filosofal: El niño que vivió*) (Rowling, 2000, p. 14) y, como queda claro, en el contexto de nuestro libro dicha expresión resulta ser bastante inoportuna y fuera de lugar: en la versión búlgara la idea de la aspereza del beso se transmite con la ayuda de un adjetivo calificativo, mientras que en la española el traductor ha preferido una frase verbal, lo que impide el establecimiento de una correspondencia directa entre las dos imágenes. Una diferencia de este tipo puede llevar a la incompreensión de la intención de la autora, que viene ilustrada con la cita y, por lo tanto, el traductor se verá obligado a escoger entre la supresión de las comillas y la citación de toda la frase española, por muy redundante que parezca (“le da algún beso, raspándolo con la barba”).

De la misma manera, en un momento Denkova señala que cualquier gran potencial se puede ir a pique si no se le da un impulso a tiempo y en la dirección adecuada, debido a lo cual un héroe pequeño –como Harry– debe dañar al monstruo en el corazón de su ser, en su propia esencia. Así Harry, dice ella, “logra herir el mal en aquello que lo ha resucitado para su vida de sombra incorpórea, clavando el venenoso colmillo de la serpiente *en el corazón* del misterioso diario” (*успява да прободє злото в това, което го е възродило за живота му на безкръвна сянка, като забожда отровния змийски зъб ‘в средата’ на тайнствения дневник*) (Denkova, 2001, p. 37). Sin embargo, la frase en cursiva “en el corazón”, muy apropiada para el contexto, no aparece en la variante española, ya que los traductores han optado solo por el verbo “clavar” para expresar la misma idea: “[...] Harry cogió el colmillo de basilisco del suelo y lo clavó en el cuaderno” (*Harry Potter y la cámara secreta: El heredero de Slytherin*) (Rowling, 2000a). Como no podemos introducir expresiones inexistentes en la traducción, nos debemos resignar con lo que tenemos, confiando en la inteligencia del lector.

1.2. Citas explícitas de libros para niños, cuentos de hadas y otros libros de ficción

Una gran parte de las citas explícitas que provienen de libros para niños y de cuentos de hadas son frases aisladas que están puestas

entre comillas o en cursiva, lo que facilita el trabajo del traductor. Además, en la mayoría de las veces se trata de textos bien conocidos y, por lo tanto, traducidos tanto al búlgaro como al castellano. Cuando estas citas no sirven de punto de partida para los razonamientos posteriores de la autora, prácticamente no obstaculizan la fluidez de la exposición a pesar de las diferencias en las traducciones: por ejemplo, Pippi Calzaslargas, siendo una entusiasmada “encuentracosas”, inventa la palabra “palitroche”, mientras que el respectivo neologismo en la variante búlgara suena como “spunk” (*спунк*); o Bilbo Bolsón, el protagonista de *El hobbit*, de J. R. R. Tolkien, es un “saqueador nocturno”, mientras que el traductor búlgaro del libro ha escogido la expresión “ladrón profesional” (*професионален разбойник*), etc.

Sin embargo, en otros casos la tarea del traductor se dificulta considerablemente: eso sucede cuando aparece solo el autor de la cita y no la fuente literaria de la que proviene, especialmente tratándose de libros menos populares que los anteriores. Así, en una ocasión se aduce una frase de cierto personaje anónimo de Saint-Exupéry, sin más precisiones: “Lo que yo he hecho [...] ninguna bestia habría sido capaz de hacerlo” (Denkova, 2001, p. 18), lo que exige que el traductor haga una averiguación bastante trabajosa para encontrar la versión española de esta cita que, al final, resulta que proviene del libro “Tierra de hombres” del escritor francés (Saint-Exupéry, 1939).

Se dan también otros casos complicados en los que la autora juega con las palabras y, desgraciadamente, este recurso estilístico es muy probable que se vaya a perder en la traducción. Por ejemplo, en un momento ella reflexiona sobre *la fragilidad* y sobre el hecho de que lo frágil siempre provoca *ternura*, poniendo énfasis en la última palabra y apoyando su pensamiento con un fragmento de “El libro de la almohada” de la escritora japonesa Sei Shonagon. Dos citas de este fragmento aparecen entrecomilladas y ambas contienen el verbo “enternecer”: “las cosas que enternecen” (*нещата, които разнежват*) y “todo lo que es pequeño enternece” (*всичко мъничко разнежва*) (Denkova, 2001, p. 39). En la traducción al castellano de este fragmento, sin embargo, no aparece este verbo sino el adjetivo “adorable”: las

cosas son “adorables” y “todo lo que es pequeño es adorable” (Shonagon, 2002, pp. 300-301). La idea es la misma, pero evidentemente se perderá un bello matiz estilístico del texto búlgaro.

1.3. Citas explícitas de textos filosóficos

En el libro, naturalmente, abundan las citas de textos filosóficos, muchas de las cuales aparecen con comillas o en cursiva. Aquí se dan dos tipos de citación explícita: 1) Con una nota a pie de página, que especifica la fuente (autor, título del libro, edición, página), que puede ser búlgara o extranjera; 2) Sin ninguna explicación aparte del nombre del autor o, algunas veces, del título de la obra. Sin embargo, los dos casos presentan problemas para el traductor, aunque en distinto grado.

En el primer caso simplemente se suele averiguar la respectiva cita en español, pero incluso aquí pueden surgir malentendidos. Un ejemplo al respecto es una frase de Leibniz sobre la “inquietud”, de su libro “Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano”. En las traducciones de este fragmento al castellano y al búlgaro existe cierta discrepancia entre los conceptos. En español la frase va así: “La inquietud es el principal acicate, por no decir el único, que excita la industria y la actividad de los hombres” (Leibniz, 1983, p. 191), mientras que la palabra que corresponde en la versión búlgara a la “industria” (“maña y destreza o artificio para hacer algo”) tiene la connotación de “aplicación, esmero, diligencia, empeño” (*Безпокойството [...] е главният, за да не кажем единственият стимул за човешкото старание и дейност*) (Denkova, 2001, p. 12). En una situación ideal el traductor debería verificar la palabra en el texto original de Leibniz y solo después pensar en una estrategia de arreglar el problema, pero en nuestro caso la diferente interpretación de esta palabra no cambia la idea básica de la autora y, por lo tanto, podemos dejarla así. Es decir, incluso las citas con comillas pueden crear dificultades para el traductor, especialmente cuando entran en contacto tres lenguas diferentes.

Un caso más complicado se presenta cuando la cita explícita se da sin referencia a una edición concreta del texto. En un momento

se introduce un largo razonamiento de David Hume, proveniente de su “Investigación sobre el conocimiento humano” (Denkova, 2001, p. 31), donde solo una frase aparece entre comillas. Como la cita carece de referencia, el traductor tendrá que buscar por su propia cuenta los dos textos respectivos, el búlgaro y el español, en caso de que sean accesibles. Aparte, en este caso específico resulta que la cita que se da en búlgaro y su versión castellana no expresan exactamente lo mismo. Traduciendo del búlgaro tenemos la frase “la sutileza de los sentimientos depende de la precisión del razonamiento” (*от верността на разсъжденията зависи тънкостта на чувствата*) versus la frase en español “el razonamiento riguroso [es siempre ventajoso] para el sentimiento refinado” (Hume, 1988, p. 24). Es decir, en la variante búlgara se hace referencia a una plena dependencia versus una ventaja en la versión española. Aquí la falta de correspondencia tampoco interrumpe el hilo de los pensamientos de Denkova, pero de todos modos un problema de este tipo no deja de ser bastante embarazoso.

2. Citas implícitas

Como hemos dicho, las citas implícitas no están marcadas gráficamente. Se considera que al omitirse la referencia directa aumenta el efecto de integración de la cita en el texto y que cuando el lector solo puede reconocerla en base a sus conocimientos anteriores se llega a una máxima efectividad de la citación. En nuestro caso, empero, las citas implícitas suelen tener referencias: ante todo se mencionan sus autores y, a veces, los títulos de las obras a las que pertenecen, pero sin más detalles.

La didáctica de la traducción ofrece algunas estrategias para la detección de las citas implícitas: cuando se usa un vocabulario o una sintaxis anómalos en comparación con el resto del texto; cuando de repente aparecen referencias a elementos que no están presentes en el texto; cuando se emplean hábitos gramaticales extraños o cuando se utiliza un estilo más formal, o menos formal, respecto a las demás partes del texto.

Sin embargo, en el libro de Denkova estas estrategias prácticamente no funcionan porque las citas “invisibles” están entretejidas dentro de la trama de todo el texto, lo que significa que no forman secuencias aisladas sino que son parte integrante de toda la exposición desde el punto de vista gramatical y estilístico. Es decir, dentro del relato se introducen conceptos o términos pertenecientes a ciertos filósofos o corrientes filosóficas, pero sin delimitación gráfica; no se trata de alusiones porque en la mayoría de las veces estos elementos forman parte de algún razonamiento referente a la doctrina del filósofo o de la corriente filosófica en cuestión, lo que se señala explícitamente. El problema consiste, primero, en identificar la cita y, segundo, en encontrar su traducción precisa al castellano, de acuerdo con la terminología filosófica vigente entre la comunidad científica de habla hispana.

Los ejemplos son numerosos y también provienen tanto de los libros de Harry Potter como de otros textos ficcionales o filosóficos.

2.1. Citas implícitas de “Harry Potter”

Desde el primer capítulo del libro se introducen diferentes citas implícitas de “Harry Potter”, que el traductor tendrá que insertar de manera lógica y convincente en el texto. Por ejemplo, cuando la autora describe a la tía de Harry, dice que esta tiene “cuello largo que necesita para mirar por encima de la cerca y espiar a los vecinos” (*дълга шия, нужна ѝ да наднича през оградата и да шпионира съседите*) (Denkova, 2001, p. 16). Todo esto aparece sin comillas y el traductor tiene dos opciones: traducir este fragmento al pie de la letra o buscar la frase correspondiente en la versión española donde el cuello largo es “muy útil” porque la tía puede estirarlo “por encima de la valla de los jardines para espiar a sus vecinos” (*Harry Potter y la piedra filosofal: El niño que vivió*) (Rowling, 2000, p. 3). Ambas variantes parecen igualmente aceptables, pero en casos como este no se debe olvidar algo muy importante: “Harry Potter” es ante todo un libro para niños y los niños suelen memorizar frases enteras de sus libros favoritos. Estas frases se clavan para siempre en su memoria y, años después, cuando un lector ya adulto abre un libro dedicado al héroe de su infancia, él

necesita ver la misma imagen verbal que tiene grabada en la mente.

2.2. Citas implícitas de libros para niños, cuentos de hadas y otros libros de ficción

Abundan las citas implícitas de cuentos y de libros ficcionales, pero por lo general se trata de obras muy conocidas. Así, desde el inicio del libro (Denkova, 2001, pp. 11-12) se citan varias frases de “El Principito”, de Antoine de Saint-Exupéry, sin comillas ni cursiva: “¿Recuerdan ustedes la prueba a la que somete a las personas mayores el protagonista de *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry? Les muestra el dibujo de una serpiente boa que digiere un elefante y si la persona contesta que es un sombrero, el autor se abstiene de hablarle de serpientes boa, de selvas vírgenes o de estrellas”. Aquí prácticamente todas las frases usadas están extraídas de la traducción española del respectivo párrafo del “El Principito” (Saint-Exupéry, 2021).

2.3. Citas implícitas de textos filosóficos

En muchas ocasiones se borran los límites entre la exposición de una idea filosófica y la citación. Por ejemplo, en el segundo capítulo se aduce la idea del filósofo Erich Fromm, de su libro “Miedo a la libertad”, de que “la agresividad, la violencia y el apetito de poder aparecen cuando la persona se da cuenta de su propia impotencia y de no haber vivido plenamente” ([...] *агресията, насилието и жаждата за господство се раждат най-вече от съзнанието за безсилие, за непълноценно изживян живот*), toda la frase sin comillas ni otras marcas tipográficas (Denkova, 2001, p. 28). Es decir, se señala el título de la fuente literaria, por lo cual se puede deducir que se trata de una citación implícita y el traductor debe averiguar por su propia cuenta la terminología específica de Fromm dentro de este fragmento. Curiosamente, solo la frase “apetito de poder” tiene once entradas en el libro de Fromm (Fromm, 1974), o sea, es una construcción bastante fija dentro del ideario del filósofo y cualquier tergiversación terminológica podría causar incompreensión, teniéndose en cuenta de que la respectiva frase búlgara, usada en el libro de Denkova, puede tener varias variantes en español (“ansia de poder”, “ambición de poder”, “aspiración al poder”, etc.).

Resumiendo todo lo anterior, se puede decir que la solución de los problemas traductológicos provenientes de la intertextualidad en un libro tan multifacético como “Los secretos filosóficos de Harry Potter” de Lidia Denkova depende, primero, de los conocimientos previos del traductor en varios ámbitos de la cultura y el pensamiento, especialmente en lo que se refiere a la literatura infantil, la filosofía, la ética y la estética. Segundo, se requiere un duro trabajo de averiguación de las fuentes usadas en el libro y, tercero, se necesitan variadas estrategias de aproximación al texto para establecer cierta correspondencia entre las distintas interpretaciones de las ideas de los autores citados en sus traducciones al búlgaro y al castellano. Es decir, la traducción adquiere un aspecto más bien filosófico y cultural que lingüístico y, por lo tanto, debe apreciarse desde esta perspectiva.

Referencias

Denkova (2001): Денкова, Л. *Философските тайни на Хари Потър*. София: Издателство ЛИК.

Fromm, E. (1974). *El miedo a la libertad*. Trad. Gino Germani. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.

Hume, D. (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Trad. Jaime de Salas Ortueta. Madrid: Alianza Editorial.

Leibniz, G. W. (1983). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Trad. Javier Echeverría Ezponda. Madrid: Editora Nacional.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Trad. Alicia Dellepiane. Barcelona: Emecé Editores España, S.A. Retrieved from: http://www.cpte.gob.mx/desarrollo_educativo/pdf/pedagogia/libros_digitales/Rowling,%20Joanne%20K.-%20%201.%20Harry%20Potter%20y%20la%20piedra%20filosofal.doc.pdf

Rowling, J. K. (2000a). *Harry Potter y la cámara secreta*. Trad. Adolfo Muñoz García y Nieves Martín Azofra. Barcelona: Emecé Editores España, S.A. Retrieved from: http://www.jfk.edu.ec/jfk/images/librospdf/J.K._Rowling_-_2Harry_Potter_y_la_Camara_secreta.pdf

Rowling (2001): Роулинг, Дж. К. *Хари Потър и философският камък*. Превод Теодора Джебарова. София: Егмонт България.

Rowling (2001a): Роулинг, Дж. К. *Хари Потър и стаята на тайните*. Превод Мариана Мелнишка. София: Егмонт България.

Saint-Exupéry, A. (1939). *Tierra de hombres*. Trad. Rafael Dieste. Freeditorial. Retrieved from: <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/tierra%20de%20hombres.pdf>

Saint-Exupéry, A. (2021). *El Principito*. Retrieved from: https://onemorelibrary.com/index.php/es/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=14362

Shonagon, S. (2002). *El libro de la almohada*. Trad. Iván A. Pinto Román y Osvaldo Gavidia. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ELIZABETH LAVENZA AS A NARRATOR IN MARY SHELLEY'S FRANKENSTEIN AND ITS BULGARIAN TRANSLATIONS

Vitana Kostadinova

Paisii Hilendarski University of Plovdiv

Abstract. *There are three apparent narrative voices in Frankenstein, male voices that dominate Mary Shelley's story: Robert Walton provides the narrative framework with his letters and diary, Victor Frankenstein tells the tale of his experiments and their unanticipated consequences, while the Creature provides the alternative point of view. I would also like to suggest that Elizabeth Lavenza's first letter to Victor Frankenstein (in Chapter 6 of the 1831 edition of the novel) adds a minor female narrative voice to the dominant trio. This essay makes parallels between the character's writing and the author's social and biographical context, and zooms into the story of Justine to highlight stereotypes and trace Elizabeth's narrative voice in the Bulgarian translations of the novel.*

Keywords: *Frankenstein, female narrative voice, translation, non-evidentiality, renarration*

There are three apparent narrative voices in *Frankenstein*, male voices that dominate Mary Shelley's story, and this is widely discussed by feminist critics. The outer narrative frame is determined by Robert Walton's writing in the form of his letters and his diary. The sea captain comes upon Frankenstein in the vicinity of the North Pole and listens

to the protagonist relating his story about the experiment to create a living being. From the moment the creation comes to life, Victor is disappointed with him and leaves him to experience the world on his own. At their first encounter thereafter, the creature informs his maker about the events in his life and adds his own point of view on them. Thus, he tells his story to Frankenstein, Frankenstein recounts it along with his own to Walton, and Walton records everything and addresses it to his sister Margaret Saville.

In this essay I would like to elaborate on the often overlooked female narrative voice of Elizabeth Lavenza. A supporting character in the story, Elizabeth writes two letters to Victor, faithfully reproduced in his narrative. I am interested in her first letter available in two modifications – originally in Chapter 5 of the 1818 edition of the novel and then (with some alterations) in Chapter 6 of the revised edition of 1831, on which the Bulgarian translations are based. In this letter she outlines the life story of Justine Moritz, a secondary character later accused of having murdered young William and undeservedly executed for it. The essay highlights the nuances of Elizabeth's voice, as well as the translators' choices in their Bulgarian versions of the text.

To begin with, there is an excerpt excluded from the revised third edition of 1831 and therefore never translated into Bulgarian. This is from the first edition, Elizabeth contemplating Ernest's future:

My uncle had an idea of his being educated as an advocate, that through his interest he might become a judge. But, besides that he is not at all fitted for such an occupation, it is certainly more creditable to cultivate the earth for the sustenance of man, than to be the confidant, and sometimes the accomplice, of his vices; which is the profession of a lawyer. I said, that the employments of a prosperous farmer, if they were not a more honourable, they were at least a happier species of occupation than that of a judge, whose misfortune it was always to meddle with the dark side of human nature. My uncle smiled, and said, that I ought to be an advocate myself, which put an end to the conversation on that subject. (Shelley, 1818)

The character's underlying position is that even though cultivating the ground may not be as prestigious as being a magistrate, it certainly is more fulfilling, and that communion with nature makes us happy, which echoes the author's readings of 1815, Rousseau's *Emile* and *Confessions* in particular (Marshall, 1889, pp. 123-124). The philosophical ideas Mary Godwin (later Mary Shelley) was considering are mapped onto the heroine and create the image of a well-read young woman reminiscent of the author herself. Of course, well-read is not synonymous with formally educated, as patriarchal society did not provide for women the opportunities available to men. We have a validation of Elizabeth's intellectual potential in the suggestion that she ought to be doing law, but it is also ironic because this is just wishful thinking in a world where women have no access to universities and can hold no jobs in the public domain.

The revised edition compensates for the missing reference to lawyers by introducing other details. At the very beginning of her letter to Victor, in the 1831 version of it, Elizabeth complains about the limitations imposed on women in the eighteenth century:

I have prevented his encountering the inconveniences and perhaps dangers of so long a journey; yet how often have I regretted not being able to perform it myself! I figure to myself that the task of attending on your sick bed has devolved on some mercenary old nurse, who could never guess your wishes, nor minister to them with the care and affection of your poor cousin. (Shelley, 1831)

This is not defiance in the style of Wollstonecraft meant to vindicate the rights of women – rather, Austen-like, the comment makes use of societal consensus on the role of a mother, or a sister, or a cousin to expose the inadequacy of limitations. In *Mansfield Park* (1814) Fanny Price reads about her cousin's health in her aunt's letters and contemplates the topic of caretaking:

It astonished her that Tom's sisters could be satisfied with remaining in London at such a time, through an illness which had now, under different degrees of danger, lasted several weeks. They might return to Mansfield when they chose; travelling could be no difficulty to

them, and she could not comprehend how both could still keep away.
(Austen, 1814, ch. 45)

In addition to gender roles, Elizabeth's letter brings up class-related considerations that seem tied up with political forms of government. The alacrity with which the heroine comments on social order is indicative of the atmosphere in which Mary Godwin was brought up:

The republican institutions of our country have produced simpler and happier manners than those which prevail in the great monarchies that surround it. Hence there is less distinction between the several classes of its inhabitants; and the lower orders being neither so poor nor so despised, their manners are more refined and moral. A servant in Geneva does not mean the same thing as a servant in France and England. (Shelley, 1831)

But the character's words are not necessarily the author's, as it turns out. Susan Wolfson and Ronald Levaio have established that these lines were added by Percy Shelley in the manuscript and that he was influenced by Volney's *Ruins of Empires* (Wolfson & Levaio, 2012, p. 126, n.5). With this in mind, it is worth pointing out that, ironically, the female narrative voice was edited by the famous poet. Still, Mary Godwin did accept these opinions as her own – she agreed to the alterations and, in a letter from 1st June 1816, she wrote:

There is more equality of classes here than in England. This occasions a greater freedom and refinement of manners among the lower orders than we meet with in our own country. I fancy the haughty English ladies are greatly disgusted with this consequence of republican institutions, for the Genevese servants complain very much of their scolding, an exercise of the tongue, I believe, perfectly unknown here. (Marshall, 1889, p.136)

Such details were not available to the general public. The novel was published anonymously in 1818, with a dedication to William Godwin and an introduction by Percy Shelley, so many assumed it was written by the poet. It was only in 1823 that audiences found out about Mary Shelley's authorship. In any case, the textual interventions add

emancipating notes to the narrative: a woman is competent enough to pass judgment on political systems and to share her political opinions with a man, which is exactly what Elizabeth Lavenza does in her letter to Victor Frankenstein.

The character is knowledgeable about literary heritage as well: her mention of Ariosto and Angelica brings in the context of *Orlando Furioso*, an epic poem published in Italian in the sixteenth century, translated into English in 1591. In the 1818 *Frankenstein*, Elizabeth's knowledge was mediated by Henry Clerval who turned his favourite reads into plays staged at home, among them *Orlando Furioso*, but the revised 1831 edition does not tie up the heroine's literary competence with the intermediary role of men.

Contentwise, the most important part of Elizabeth's letter is her account of the story of Justine. Her narrative reveals affection for, as well as condescension towards the servant girl, even if the reference to republican equality is in her honour. No indication of age difference between the two of them exists in the text, but Justine is called "the most grateful little creature in the world" (Shelley, 1831). This choice of words can be thought of as a reconstruction of Mrs Frankenstein's voice, for she was the one who gave a new home to the girl, but Elizabeth is consistent in offering her point of view and the reader is ready to attribute the phrase to her own attitudes. Thus, the form of endearment can also be interpreted as the heroine's suppressed perception of social hierarchy. Even though the Frankensteins adopted her from Italian peasants, she was the daughter of a Milanese nobleman (according to the 1831 version of the story). The two Bulgarian translations treat the phrase differently: in the earlier one of 1981, the diminutive effect is missed out, whereas in the later one of 2012, Shelley's choice of words is faithfully preserved.

In her characterisation of Justine, Elizabeth prioritises non-verbal communication, as in this case: "I do not mean that she made any professions, I never heard one pass her lips; but you could see by her eyes that she almost adored her protectress" (Shelley, 1831). Such observations of body language and the emotions of others are stereotypically

associated with women and do, in a way, pre-echo the narration of the Creature, who, in Anna Clark's opinion, demonstrates a unique ability to understand and narrate the perspective of the other (245).

An interesting nuance of the Bulgarian translations is created by the grammatical category of *renarration*, present in the 1981 rendition of the narrative (by Zhechka Georgieva) and absent in the 2012 version (by Zhana Toteva). Elizabeth did not witness all the events in Justine's life and she recounts the narratives of others for Victor. There are no grammatical markers in the original as English does not support the category of *renarration*.

Madame Moritz, her mother, was a widow with four children, of whom Justine was the third. This girl had always been the favourite of her father; but, through a strange perversity, her mother could not endure her, and, after the death of M. Moritz, treated her very ill. My aunt observed this; and, when Justine was twelve years of age, prevailed on her mother to allow her to live at our house. (Shelley, 1831)

Zhechka Georgieva figured out that Elizabeth put this together based on her aunt's reports as she could not have witnessed the events herself – perhaps some of them took place before she was adopted, for others she might have been too young to remember:

Майка ѝ, госпожа Мориц, останала вдовица с четири деца, от които Жюстин била третото. Момичето било любимка на бащата, но по силата на някакво странно противоречие майка ѝ не можела да я понася и след смъртта на господин Мориц започнала много зле да се отнася с нея. Леля забелязала това и когато Жюстин навършила дванадесет години, убедила майка ѝ да ѝ позволи да живее у нас. (Shelley, 1981)

Zhechka Georgieva's use of *renarration* here is consistent throughout the passage. Zhana Toteva, on the other hand, prefers a witness report, in which the only renarrated bit concerns the father–daughter relationship. Such an interpretation can be argued by way of Elizabeth's personal impressions and the witness mode does not interfere with the reading:

Мадам Мориц, нейната майка, беше вдовица с четири деца и Жюстин беше третата от тях. Момичето било любимка на баща си, но по някаква странна прищявка майка ѝ не я понасяше и след смъртта на господин Мориц се отнасяше много зле с нея. Моята леля забеляза това и когато Жюстин навърши дванадесет години, убеди майка ѝ да я пусне да живее в нашата къща. (Shelley, 2012)

The renarrative forms are associated with Justine's father and imply that Elizabeth never met him. As for the rest of it, the narrator voices her own opinions and interpretations. This distinction lends more authority to the heroine who speaks in her own voice instead of relating other people's words.

In the second part of the narrative, however, nuances get more prominent. We do have a lexical marker that the heroine is not really certain about the information she is communicating. In this connection, it is worth highlighting that according to researchers of *renarration* in Bulgarian (some of them refer to it as a *renarrative mood*, while others consider it an independent grammatical category), there are two types of circumstances determining its use: the recounting of a story that one has not personally witnessed and/or casting doubt on things that one cannot be certain about (Vasseva et al., 1995). In this excerpt from the original, there are details that Elizabeth has not witnessed and cannot be certain about:

One by one, her brothers and sister died; and her mother, with the exception of her neglected daughter, was left childless. The conscience of the woman was troubled; she began to think that the deaths of her favourites was a judgment from heaven to chastise her partiality. She was a Roman catholic; and I believe her confessor confirmed the idea which she had conceived. Accordingly, a few months after your departure for Ingolstadt, Justine was called home by her repentant mother. Poor girl! she wept when she quitted our house; she was much altered since the death of my aunt; grief had given softness and a winning mildness to her manners, which had before been remarkable for vivacity. Nor was her residence at her

mother's house of a nature to restore her gaiety. The poor woman was very vacillating in her repentance. She sometimes begged Justine to forgive her unkindness, but much oftener accused her of having caused the deaths of her brothers and sister. Perpetual fretting at length threw Madame Moritz into a decline, which at first increased her irritability, but she is now at peace forever. She died on the first approach of cold weather, at the beginning of this last winter. (Shelley, 1831)

The use of *renarration* in the Bulgarian translation is essential but, as Roman Jakobson points out, in cases of linguistic asymmetry, the problem is not translating a grammatical category into a language in which it does not exist because there are lexical means to compensate for such a void; the challenge is rather rendering it in the language where it belongs when it is absent from the original text (p. 235). In her rendition of 1981, Zhechka Georgieva skilfully brought together the witness-mode and the non-witness-mode, the reliable and the unreliable in the narrative by utilising past tenses as well as *renarration*:

Братята и сестра ò умряха един след друг и майката остана сама, като се изключи пренебрегнатата ò дъщеря. Съвестта я мъчела и тя започнала да мисли, че смъртта на любимите деца е наказание от всевишния за нейното пристрастие. Тя била католичка и изповедникът ò, доколкото разбрах, потвърдил идеята, която вече си била втълпила. Ето защо няколко месеца след твоето заминаване за Инголцат разкаялата се майка повика дъщеря си. Горкото момиче! Как плака на раздяла. Толкова жизнена преди, сега мъката по леля я бе направила меланхолична и тъжна. А и пребиваването под майчиния покрив не възвърна веселия ò нрав. Бедната жена била много неустойчива в своето разкаяние. Молела Жюстин да ò прости несправедливостта, но по-често я обвинявала за смъртта на братята и сестра ò. Постоянното раздражение подкопало накрая здравето на госпожа Мориз, а от това нравът ò не станал по-добър; но сега вече почива навеки. Тя

умря в началото на миналата зима, при първия полъх на студа. (Shelley, 1981)

Zhana Toteva's choice, on the other hand, turns Elizabeth into an omniscient narrator aware of other people's thoughts, their private interactions with their priest, or the conversations in their house:

Един след друг починаха братята и сестра ѝ; и майка ѝ остана без други деца, освен пренебрегнатата си дъщеря. Съвестта на жената се пробуди, тя започна да мисли, че смъртта на нейните любимци е била присъда, пратена ѝ от небето, за да накаже нейната пристрастност. Тя беше римокатоличка и съм убедена, че изповедникът ѝ потвърди идеята, която се бе оформила в главата ѝ. И така, няколко месеца след твоего заминаване за Инголцат, разкаялата се майка привика Жюстин в дома си. Клето момиче! Как плачеше, когато напускаше нашата къща! Беше се променила много след смъртта на леля; скръбта беше придала нежност и очарователна мекота на маниерите ѝ, които преди се открояваха със своята палава жизненост. Но настаняването ѝ в къщата на майка ѝ не може да възстанови нейната весела игривост. Клетата жена беше много непостоянна в разкаянието си. Понякога умоляваше Жюстин да ѝ прости за някогашната жестокост, но много по-често я обвиняваше за смъртта на братята и сестра ѝ. Накрая мадам Мориц се поболя от постоянните си терзания, а това само още повече изостри раздражителността ѝ. Но сега вече се успокои навеки. Почина при първото застудяване, в началото на миналата зима. (Shelley, 2012)

Here the absence of *renarration* in the translation is palpably felt by the Bulgarian reader. It is an important tool for rendering texts in Bulgarian and translators ignore its functions at their peril. On the flip side, the omniscience lends more authority to the narrative voice and throws it into relief.

Elizabeth's letter ends with a couple of details that seem to challenge the reader's perception of her seeming emancipation. In

connection with William, Victor's youngest brother, she chooses to communicate the kid's imagined marriages that reinforce the status quo for eighteenth-century women: "He has already had one or two little wives, but Louisa Biron is his favourite, a pretty little girl of five years of age" (Shelley, 1831). It is again marriage that comes up in her chatty chronicle of contemporary Geneva society:

Now, dear Victor, I dare say you wish to be indulged in a little gossip concerning the good people of Geneva. The pretty Miss Mansfield has already received the congratulatory visits on her approaching marriage with a young Englishman, John Melbourne, Esq. Her ugly sister, Manon, married M. Duvillard, the rich banker, last autumn. Your favourite schoolfellow, Louis Manoir, has suffered several misfortunes since the departure of Clerval from Geneva. But he has already recovered his spirits, and is reported to be on the point of marrying a very lively pretty Frenchwoman, Madame Tavernier. She is a widow, and much older than Manoir; but she is very much admired, and a favourite with everybody. (Shelley, 1831)

Hence, the intelligent, well-read heroine, who has the potential to be a lawyer, is in fact interested in tying the knot and stays up to date with the latest wedding news. Mary Shelley must have amused herself with thus contradicting Percy's ideas of free love.

Elizabeth's narrative voice is episodic but her story of Justine is unlike, say, the Creature's story of Safie. Even though Victor Frankenstein and Robert Walton are the mediators between her letter and the reader, the fact that the letter is quoted rather than recounted looms large and implies the authenticity of female narration. It is Elizabeth's narrative that evokes the education of women and touches upon their social roles in patriarchal England. The limitations imposed on women are treated in the style of Jane Austen rather than Mary Wollstonecraft. The female narrative voice is the one that introduces the parallel between political forms of government and implies the advantages of republicanism, highlighting the equality of classes – an emancipating gesture in itself after the novelist's mother had been labelled a "hyena in petticoats" for her republican attack on

Marie Antoinette. Elizabeth is well-read and freely references literary classics. Still, controversial signals can be detected in the original text and the character's absorption of systemic class discrimination seems to be one of them. As this is not explicitly stated, it is up to the translator's sensibilities when it comes to rendering nuances in a foreign language, and there are different results in the two Bulgarian translations of the novel. Interpretation can be influenced by grammar and we can see the category or *renarration* playing a part: in the later Bulgarian translation of 2012, the omniscience attached to the narrative voice is evocative of Mary Shelley, as if she were brought out to tell her own story. Finally, it is worth pointing out that a nineteenth-century heroine cannot bear out the emancipatory expectations of twenty-first century readers. Even if she reimagines the role of women on the basis of education, she does not reject matrimony: after all the author's parents got reconciled with the institution of marriage in the interest of their daughter, and Mary Godwin herself got married in due course to become Mary Shelley .

References

Austen, J. (1814). *Mansfield Park*. London: Thomas Egerton. Retrieved from: <https://www.gutenberg.org/files/141/141-h/141-h.htm>

Clark, A. (2013). *Centers of Consciousness: Protagonism and the Nineteenth-Century British Novel*. PhD Thesis. Columbia University. Retrieved from: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D87M0G97>

Jakobson, R. (2013). On Linguistic Aspects of Translation. In: R. Brower (ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18>

Marshall, J. (1889). *The Life and Letters of Mary Wollstonecraft Shelley*. Vol.1. London: Richard Bentley and Son. Retrieved from: <https://www.gutenberg.org/files/37955/37955-h/37955-h.htm>

Shelley, M. (1818). *Frankenstein, or the Modern Prometheus*. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor, & Jones. Retrieved

from: Romantic Circles. https://romantic-circles.org/editions/frankenstein/1818_contents.html

Shelley, M. (1831). *Frankenstein, or the Modern Prometheus*. London: Henry Colburn and Richard Bentley. Retrieved from: Romantic Circles. https://romantic-circles.org/editions/frankenstein/1831_contents.html

Shelley (1981): Шели, М. (1981). *Франкенищайн*. Прев. Жечка Георгиева. София: Народна култура.

Shelley (2012): Шели, М. (2012). *Франкенищайн*. Прев. Жана Томева. София: Труг.

Vasseva et al. (1995): Васева, И. Алексиева, Б. и Иванова, М. *Прояви на езикова асиметрия при превод от чужд на български език*. София: Марин Дринов.

Wolfson, S. & Levaio, R. (2012). *The Annotated Frankenstein*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ДЯЛ ПЕТИ
СПОДЕЛЕН ОПИТ

КРИТИКА И ОБРАТНА ВРЪЗКА: РЕАКЦИИТЕ НА АВТОРИТЕ НА НАУЧНИ СТАТИИ

Борис Наймушин, Станислав Богданов
Нов български университет

Резюме. Статията разглежда някои проблеми, които възникват в комуникацията с автори на научни статии, получавани в редакцията на англоезичното списание *English Studies at NBU* на департамент „Чужди езици и култури“ в Нов български университет. Проблемите са свързани с понякога доста остри реакции на автори при получаване на критични отзиви както при първоначалното редакторско рецензиране, така и след анонимното рецензиране. Въз основа на редица примери в статията се дават препоръки на автори на научни статии за това как да реагират на критика и обратна връзка, за да имат конструктивна комуникация с редакторите и да повишат шансовете си за публикуване.

Ключови думи: редактор, академично писане, научна статия, рецензиране, критика, обратна връзка

Всички статии, получавани в редакцията на англоезичното списание *English Studies at NBU (ESNBU)*¹ на департамент „Чужди езици и култури“ в Нов български университет, преминават през първоначално редакторско рецензиране (*initial*

¹ <https://esnbu.org/>

editorial screening, editorial review, desk review). Първоначалното редакторско рецензиране има за цел да установи дали получената статия отговаря на обхвата на списанието и на стандартните изисквания за научна статия. В резултат на това се взема решение статията да бъде отхвърлена или предложена за анонимно рецензиране (*peer review*). И на двата етапа редакторите поддържат активна комуникация с авторите, в процеса на която могат да възникнат проблеми, като се има предвид, че практически всяка втора публикувана статия поне веднъж е била отхвърлена или върната за доработване или пълно преработване (срв. Хол и Уилкокс, 2007).

Разбира се, може много да се обсъжда доколко са обективни както първоначалните редакторски оценки, така и анонимните рецензии. Въпреки това системата функционира именно по този начин. Затова съветът ни към авторите е да не забравят, че окончателното решение за приемане или отхвърляне на ръкописа се взема от редакцията.

Първоначално редакторско рецензиране

Както вече казахме по-горе, първоначалното редакторско рецензиране има за цел да установи дали получената статия отговаря на обхвата на списанието и на стандартните изисквания за научна статия. При установени несъответствия (тема извън обхвата на списанието, методологични проблеми, плагиатство, подаване на вече публикувана статия, слаб английски и т.н.) статията може да бъде отхвърлена или върната за преработка. Авторът получава писмо с решението на редакцията, в което се изтъкват причините за взетото решение. Ако смятаме, че проблемите могат да бъдат до голяма степен отстранени, предлагаме на автора вариантите за по-нататъшни действия. Когато тези въпроси имат чисто технически характер, очакваме авторът да ги отстрани максимално бързо (срв. Уилямс, 2001). На този етап се срещат няколко типа реакции от страна на автори.

1. Пълно безразличие

Най-често това са авторите, които пишат нискокачествени „научни“ статии по задължение и без необходимите способности и подготовка. Целта им е да публикуват нещо някъде, за да се отчетат. Съответно има реална опасност от плагиатство или дублиране на публикации. Те най-често не отговарят на наши писма с отказ или предложение за преработка, ако в статията все пак има рационално зърно и тя може да бъде спасена. Вероятно просто пренасочват статията си към друго списание.

Същото се отнася за някои автори, уличени в плагиатство и/или дублиране на публикации. Те най-често не отговарят на наши писма, с които статията се отхвърля, но след това отново пращат нови статии, които ние вече просто игнорираме. Нашата логика е следната: автор, уличен в плагиатство и дори не си дава труда да се извини и да каже как смята да продължи нататък, най-вероятно няма да се промени. От друга страна, всяка нова статия предполага внимателен прочит и проверка на плагиатство, което изисква време и усилия, които насочваме към други ръкописи.

Затова съветът ни е винаги да отговаряте на писма от редакцията, независимо от това дали информацията в тях е положителна, или не. Дори ако нямате желание да навлизате в дискусия с редактора или да преработвате статията си, едно кратко писмо с благодарност за отделеното време и изразена надежда за бъдещо по-успешно сътрудничество прави добро впечатление и оставя вратата отворена. От друга страна, ако не проявите такова минимално уважение към редакцията, рискувате следващия път статията ви просто да остане без внимание. Тук има и психологически момент, който осъзнахме с времето. У редакторите се създава вътрешно предубеждение към такива автори, в резултат на което обективният прочит на текста става практически невъзможен. Също така в един момент престанахме да препращаме подобни статии

към външни рецензенти, защото редовно получавахме оплаквания от тях защо им пращаме такъв некачествен материал и не ценим времето им.

2. Агресивна настойчивост

От време на време се срещаме с агресивна реакция на автори, твърдо убедени във високото качество на своите текстове и отказващи да приемат решението на редакцията. Комуникацията с тях изисква олимпийско спокойствие, защото те не приемат никакви аргументи, а обикновено просто ни обвиняват в субективизъм. При това нерядко се опитват да ни „образоват“ по един или друг академичен или издателски въпрос.

В първите години от създаването на списанието обръщаме повече внимание на такива автори. Като куриозен пример можем да посочим случая, когато една очевидно некачествена статия, при това със съавтор, който, както разбрахме след комуникация с него, не е знаел за статията, мина през девет (!) негативни отзива от девет различни вътрешни и външни специалисти, преди да бъде отхвърлена. Интересното е, че авторът остана обиден и твърдо убеден в нашата субективност и своята правота.

Един друг автор при подаване на ръкописа не бе посочил, че статията вече е публикувана като препринт. По онова време ние наистина няхаме официална позиция относно препринтите на сайта на списанието, но пък във формуляра, който всеки автор попълва, той изрично потвърждава, че ръкописът не е публикуван или подаван на друго място. Завърза се оживена дискусия, при която младият автор ни прочете лекция за препринтите и ни обвини в предубеденост, когато му съобщихме, че не е етично да не се спомене публикуването на препринта, който дори има DOI и съответно може да бъде цитиран. Статията не беше много слаба и можеше да бъде насочена към анонимно рецензиране. Най-вероятно именно това щяхме и да направим, ако авторът се беше извинил за пропуската

да спомене препринта. Но в последното си писмо авторът отново ни обвини в предубеденост и заяви, че за него въпросът е изчерпан. По този начин авторът не само че изпусна реална възможност за публикация, но и си затвори вратите за нови контакти с нас.

Нашият съвет към такива автори е да не позволяват емоциите да надделяват над разума, защото тонът на отговора предопределя по-нататъшната комуникация, респективно евентуалното ѝ прекъсване от страна на редакцията. Опитът ни показва, че ако един автор не е в състояние спокойно да отговори на критични бележки и предложения за промени на този начален етап и да предложи разумна аргументация, то по-нататъшната комуникация, когато дискусията ще премине към същината на изследването, едва ли ще стане по-конструктивна.

3. Академична толерантност

Най-конструктивно и ползотворно се работи с автори, които представят статии на приемливо научно ниво и са готови за диалог. В такива текстове обикновено има пропуски или проблеми, които при желание могат да бъдат отстранени. При това държим да подчертаем, че целта ни в никакъв случай не е да караме автора да промени гледната си точка, а да я направи по-защитима. Тук може да става дума за някои методологични пропуски, изводи и твърдения, които не произтичат от представения материал, разминавания между заявените цели и изводите, прекалено слаб английски и т.н. С други думи, статията може да бъде изпратена за анонимно рецензиране, но трябва да бъде преработена. Това отново се прави, за да не натоварваме излишно нашите рецензенти, които извършват тази важна дейност на абсолютно доброволни начала (срв. Фроус и Бейгър, 2019, с. 1).

Всъщност рядко изключение са случаите, когато една статия се приема без нито една забележка и някаква доработка. При това целта на съвместната работа на редактора и

автора е статията да стане по-добра, за да бъде пренасочена към анонимно рецензиране и евентуално публикувана. Авторите, които разбират това, се отнасят положително към този процес и резултатите обикновено са добри.

Анонимно рецензиране

На този етап комуникацията е като цяло конструктивна, защото в повечето случаи сигналите до рецензента ръкописи са достатъчно качествени, за да получат предимно положителна оценка, обикновено с препоръки за незначителни промени, допълнения или уточнения. Разбира се, понякога може да се получи и негативна оценка от тесен специалист с предложение за отхвърляне или пълно преработване. Тук нещата стават по-деликатни. В такива случаи обикновено се стараем да потърсим второ мнение, за предпочитане на рецензент от друга държава, и след това предоставяме и двете рецензии на автора. Независимо от това дали и двете рецензии са отрицателни, или втората е положителна, се обръщаме към автора с молба да отговори подробно на критиките. Ако отговорите са убедителни и ние виждаме, че авторът спазва заявената методология и прави изводи, които пряко произтичат от получените резултати, ръкописът най-вероятно ще бъде публикуван.

В такива случаи не изключваме и възможността рецензентът (1) да заема противоположна позиция по спорен научен въпрос, действа емоционално и не е в състояние да даде обективна оценка на ръкописа и/или (2) въпреки двойното сяло по рецензиране е познал или мисли, че е познал автора, към когото може да има лична неприязън, и отново да действа емоционално.

Така че и на този етап поведението на автора е от изключително значение и може да наклони везните в една или друга посока. Така например, ако в рецензията се настоява в ръкописа да има допълнително проучване/експерименти/анкети, без които той не бива да се публикува, авторът може

аргументирано да обясни (срв. Кук, 2015, с. 3) защо на този етап от изследването това не е необходимо или невъзможно.

Работа с докторанти

Бихме искали специално да споменем и този аспект от нашата работа. Смятаме, че докторантите често имат много интересни и оригинални идеи, но трудно пробиват в големи и реномирани списания. Ние обаче насърчаваме докторантите да изпращат ръкописи и им предлагаме възможност да публикуват статии или части от дисертациите си, ако те отговорят на изискванията.

Начинаещите изследователи може да се нуждаят от помощ в научната работа и ние сме готови да я предложим, ако видим потенциал в получения ръкопис. Затова имаме и специален раздел в списанието за млади учени и аспиранти². В резултат на този подход публикувахме няколко интересни статии на докторанти, работата с които ни достави истинско удоволствие.

Заклучение

И така, нашият опит показва, че авторите на научни статии, освен да пишат качествени текстове, трябва да имат ясна стратегия за комуникация с редактори. Това е особено важно, когато става дума за отговори на писма с критика или отхвърляне на ръкописи. Способността да се контролират емоциите и егото, значително повишава шансовете за конструктивен диалог с редактора и съответно за публикуване на ръкописите, които ни изпращате.

Библиография

Кук (2015): Cook, J. An Insider's Insight into Handling Rejection. *Niche Science & Technology*. Retrieved from: <http://www.niche.org.uk/asset/insider-insight/Insider-Handling-Rejection.pdf>.

² https://esnbu.org/backstage/index.php?wiki=Our_story

Уилямс (2001): Williams, H. C. How to reply to referees' comments when submitting manuscripts for publication. *Journal of the American Academy of Dermatology* 51, 79-83.

Фроус и Бейгър (2019): Froese, F. J., Bader, K. Surviving the desk-review. *Asian Business & Management* 18, 1-5. Retrieved from: <https://doi.org/10.1057/s41291-019-00060-8>.

Хол и Уилкокс (2007): Hall, S. A., Wilcox, A. J. The fate of epidemiologic manuscripts: a study of papers submitted to *Epidemiology*. *Epidemiology* 18, 262-265.

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В СТО ГОДИНИ ЧЕО В УНСС

Даниела Кох-Кожухарова

Университет за национално и световно стопанство

Резюме. Статията разглежда традициите в чуждоезиковото обучение в УНСС и университетите, на които той се явява правоприменик, предлага статистика за броя студенти, изучаващи английски, испански, немски, руски, френски език и български за чужденци в УНСС за последните пет академични години, представя процедурите, нивата и някои помагала за държавните изпити по чужд език, както и самата катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“, на която е възложено чуждоезиковото обучение в най-големия икономически университет не само у нас, но и на Балканите. След използваните методи са описателният, статистическият и лингводидактологическата археология. В изводите се обръща специално внимание на релацията геополитика – *lingua franca* – чуждоезиково обучение.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, УНСС, държавни изпити по чужд език, лингводидактологическата археология

Чуждоезиковото обучение е традиционно застъпено в Икономическия университет през едновековната му история – обучение по немски, френски, руски и английски език се е водило още в основания от проф. Стефан Бобчев предшественик на УНСС, *Свободен университет*, преди вече повече от 100 г. Тозавашните студенти са имали възможност да посещават и

факултативни курсове по гръцки, турски, румънски, чешки и италиански език. Катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“ на УНСС, на която е възложено обучението по чужди езици и български език за чужденци, е сред най-старите и най-големи катедри на УНСС. (За повече информация относно катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“ виж Кох-Кожухарова, 2021, с. 7-34.) Днес, при различна геополитическа обстановка от тази при основаването на висшето училище, чуждоезиковата ни катедра осигурява специализирано обучение по английски, испански, руски, немски и френски език, които се изучават като първи и втори чужд, както и по български език за чужденци. Катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“ е в структурата на факултет „Международна икономика и политика“, където се отдава най-голямо значение на подготовката по чужди езици и чиито студенти придобиват знания и умения по специализиран чужд език в областта на бизнес комуникациите, търговската кореспонденция, международните отношения и дипломацията. Обучение основно, но не единствено по английски език се осъществява и в други факултети на УНСС. Катедрата провежда държавни изпити като първи и втори чужд език, кандидат-докторантски изпити по чужд език, провеждала е и кандидат-студентски курсове по чужд език. Изпитните банки за кандидат-студенти с чужд език са изготвени от колегите филолози, които са и сред най-избираемите бенефициенти по програма „Еразъм“ на университетско равнище. Чуждоезиково обучение е провеждано от колеги от катедрата и в Института за следдипломна квалификация към УНСС, основан през 1969 г.

Чуждоезиковото обучение в диахрония

Свободният университет, за чийто правопреемник се счита УНСС, е модерен за времето си образователен център, призван да обезпечи младото още царство със също така млади кадри за нуждите на националната ни икономика, в т.ч. финансисти, застрахователи, търговци, дипломати, търговски

аташета, консули, административни служители и много др. Основан е през 1920 г. Далновидността на основателя на Свободния университет проф. Стефан Бобчев (1853–1940) води до привличането на елитни преподаватели полиглоти, ползващи както в научно-изследователската си дейност, така и в преподаването по няколко чужди езика. Полиглоти са и преподавателите по чужди езици. Сред останалите гуря университетски преподаватели филолози през 20-те и 30-те години на миналия век са г-р Жорж Ато (френски език), проф. М. Попруженко (руски език и славянска култура), академик Стоян Аргиров (чешки и български език), Жорж Нурижан (италиански), Гълъб Гълъбов (турски), Ботлю Щанов (немски) и мн. други. (За повече информация от гледна точка на лингводидактологическата археология виж Веселинов, 2019).

Чужди езици са включени още в първите учебни планове на Свободния университет, приети от Академичния съвет през 1922 г. „Архивните източници показват, че курсовете по чужди езици са широко посещавани от студентите, тъй като се вписват в общоуниверситетската политика за разширяване на езиковия потенциал на абсолвентите и улесняване на техните бъдещи международни връзки и контакти“ (Веселинов, 2019, с. 178). Не мога без нотка тъга да пропусна да отбележа, че тогава чуждоезиковото обучение е фигурирало във всички специалности и факултети, за разлика от днес, вместо да е точно обратното, във времена на глобализация и евроинтеграция. Тази традиция или добра практика, както бих могла също да я нарека, бе отменена през 2005 г., докогато избираем чужд език се изучаваше през първите 2 години от следването във всички специалности, с хорариум от 2 ч. седмично, което правеше по 60 ч. годишно за двата семестъра.

Свободният университет преди вече цял век въвежда задължителното изучаване на чужд език от първи курс, измежду френски, немски, руски или английски. Предлага се също факултативно обучение по италиански, румънски, гръцки, чешки и

турски език, с хорариум 3 часа седмично, а целта е чуждият език да се ползва писмено и говоримо в ежедневното общуване и за професионални цели. За разлика от днес обаче, когато езиковите групи наброяват до 39 студенти, според решение на АС от 2017 г., тогава те са наброявали цели 60 души, като най-популярен е бил френският език, след него идва немският, интересът към който през 30-те години на миналия век нараства по геополитически причини, а английският заема третото място. Интересът към английски език в Свободния университет също търпи възход съобразно възхода на американската и британската икономика и аналогично на разкриването на американски и британски колежи в страната. Руският се изучава като сроден език.

През хода на Втората световна война, през 1940 г., Свободният университет се трансформира във Висше държавно училище за стопански и административни науки. Съобразно геополитическата обстановка, на преден план излиза немският, без другите чужди езици да губят своето значение. След края на войната и по силата на Закона за висшите учебни заведения през 1947 г. Висшето държавно училище за стопански и административни науки се слива с „Държавностопанския отдел“ на Юридическия факултет на Софийския университет, като сформира Факултет за стопански и социални науки. В учебните планове е включен и „Западен език“ и след попадането на страната в съветската зона на влияние специално място се отрежда, *mutatis mutandis*, на руския език, чието интензивно изучаване включва и специализиран език за икономически и дипломатически цели. При езиковото обучение се въвежда еklekтичното деление на родствени – руски и западни езици, съобразно географското местонахождение на техните носители.

При напредващото навлизане на страната в съветската орбита и основаването на Съвета за икономическа взаимопомощ, решение да обособи Стопанския факултет на Софийския университет в отделен институт, Висш икономически институт „Карл Маркс“, с 4 факултета и 15 специалности, е

взето от Министерски съвет на 30.12.1951 г. В Института на чуждите езици се отрежда достойно място, сформира се езикова катедра с приложен характер и се въвежда хорариум от 30 часа лекции и 10 часа упражнения при изучаването на руски и един западен език. Въвежда се и кандидатстудентски изпит. Пионер на държавно равнище при въвеждането на изучаването на втори западен език се явява специалност „Икономика на външната търговия“ в УНСС. Преподаването на български език за чуждестранни студенти търпи възход.

При поредните геополитически промени, след падането на „желязната завеса“, Висшият икономически институт се преименува в Университет за национално и световно стопанство, губейки името си „Карл Маркс“. Разформирова се катедрата по руски език и чуждоезиковото обучение се провежда в катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“. През 2002 г. от нея се отделя департамент „Английски език“, който отново се връща в лоното ѝ през 2006 г., съобразно решение на АС.

Чуждите езици в Университета за национално и световно стопанство в цифри

След прехода към демокрация водещ като първи чужд език в УНСС, с голяма преднина пред всички останали, както би могло да се очаква, се оказва английският, *lingua franca* на нашето съвремие, език на победители в *Първата и Втората световна война*, както и на спечелилите *Студената война*. Изучаването на първи чужд език в УНСС се осъществява след полагане на конкурсен изпит, като през последните години се налагат и алтернативни възможности – държавните зрелостни изпити и международно приети сертификати, валидиращи владенето на чуждия език. Приемният изпит е в хартиен и електронен формат и се провежда през редовната лятна и няколко предварителни сесии.

Вторият чужд език в направленията и специалностите, които го предлагат, е, по добра традиция, избираем и там първенството си оспорват испански, немски и руски език.

Испанският е „най-младият“ език в УНСС – въведен като втори чужд език през 70-те години на миналия век, благодарение и на добрите междудържавни отношения с Куба, след преориентацията към ЕС, в т.ч. и към Испания, през 1991 г. започва да се изучава и като първи чужд. Испанският бележи най-ускорено развитие, що се отнася до интереса да бъде изучаван, за което допринася и политиката на Испания за разпространение на езика в чужбина чрез Институт „Сервантес“ и образователните служби към посолствата. Руският, претърпял корабокрушение по геополитически причини след разпадането на Съветския съюз и неговата орбита, в последно време бележи тенденция на бавно, но сигурно завръщане и достойно присъства в езиковата палитра на бакалаврите на УНСС. Понастоящем най-слаб интерес се проявява към френския език, а *mutatis mutandis*, невинаги е било така.

Хроносът и топосът са неизменно определящи при обучението по чужд език в малка България, чийто официален език, българският, няма широко разпространение и чиято тежест в световната икономика е незначителна. На чуждоезиковия фронт – нищо ново, но да се върнем към числата, които говорят красноречиво и еднозначно, а определящи се оказват, освен учебните планове, отразяващи политиките на катедрите, водещи специалности, също и политиките на ректорските ръководства, съобразявани неизменно и по подразбиране с геополитическата ориентация на България.

2016–2017	Общо	2651
2017–2018	Английски език	1425
2017–2018	Български език	27
2017–2018	Испански език	277
2017–2018	Немски език	285
2017–2018	Руски език	225
2017–2018	Френски език	99
2017–2018	Общо	2338

Традиции и новаторство в сто години ЧЕО в УНСС

2018-2019	Английски език	1362
2018-2019	Български език	39
2018-2019	Испански език	266
2018v2019	Немски език	265
2018-2019	Руски език	283
2018-2019	Френски език	63
2018-2019	Общо	2278
2019-2020	Английски език	1330
2019-2020	Български език	41
2019-2020	Испански език	289
2019-2020	Немски език	215
2019-2020	Руски език	275
2019-2020	Френски език	43
2019-2020	Общо	2193
2020-2021	Английски език	1126
2020-2021	Български език	36
2020-2021	Испански език	259
2020-2021	Немски език	192
2020-2021	Руски език	154
2020-2021	Френски език	43
2020-2021	Общо	1656
2021-2022	Английски език	1087
2021-2022	Български език	19
2021-2022	Испански език	289
2021-2022	Немски език	198
2021-2022	Руски език	124
2021-2022	Френски език	28
2021-2022	Общо	1745

Таблица 1. Брой студенти, обучавани по чужд език от катедра ЧЕПЛ за периода 2017-2022 г.

Формат, съдържание, нива и сесии за държавните изпити по чужд език

Форматът и нивото на държавните изпити по английски, испански, руски, немски и френски език и български език като първи или втори чужд език са хармонизирани и съответстват на учебните планове и програми на съответните специалности с изучаване на чужд език. „Съобразени са и с международните сертифициращи системи за нива на езикова компетентност и *Общата европейска езикова референтна рамка (ОЕЕРР)*, препоръчана с Резолюция на Съвета на Европейския съюз от ноември 2001 г. за създаване на системи за валидиране на езиковите умения, чиято основна цел е да се осигури метод на обучение, преподаване и оценяване, който да се прилага за всички езици в ЕС. Съгласно заложените в *Общата европейска референтна рамка за езиците* принципи, организирането на езиковото обучение и впоследствие на неговото оценяване се основава на нуждите, мотивацията, характеристиките и реалните възможности на обучаваните“ (Кох-Кожухарова и Кожухарова, 2012, с. 5).

Студентите от специалностите МО, „Европейска политика и икономика“, МИО и „МИО с преподаване на английски език“ овладяват втория чужд език в различна степен в зависимост от своята подготовка, както и от хорариума, заложен в учебните програми, които съответства на ниво В1/В1+ от шестте референтни нива, широко приети като европейски стандарт за класификация на владеене на чужди езици.

Ниво: В1+ МО, „Европейска политика и икономика“
(хорариум от 360 ч.)

Ниво: В1 МИО и „МИО с преподаване на английски език“
(хорариум от 300 ч.)

Държавният изпит се провежда в две части: писмен и усмен, с времетраене – *писмен* – 3 часа и *устен* – до 10-15 мин на студент/студентка. Общата оценка от изпита е средноаритметична между оценките на писмената и уснатата му част,

като до устен изпит се допускат издържалите успешно писменния изпит със Среден (3).

При държавните изпити по първи чужд език „е заложена проверка на четирите езикови компетенции, като в първата, писмена част, се акцентира на компетенциите разбиране при слушане и писане, а във втората, устна част – на разбиране при четене и говорене, като при всички от изброените са от особено значение познанията по граматика и тяхното успешното прилагане. Упоменатите езикови компетенции са на ниво С1, което гарантира свободно ползване на езика. Това означава, че студентите, както при слушане, така и при четене, могат да разбират по-дълги и сложни текстове на обществено-политическа или икономическа тематика, според спецификата на обучението в УНСС, както и да долавят имплицитни идеи; да се изразяват успешно писмено както в граматично, така и в лексикално отношение, като към това, с оглед на техния образователен профил и на бъдещата им професионална реализация, се добавя и владеенето на съответната за направлението терминология. Бъдещите бакалаври се очаква да могат да се изказват ясно и логически свързано на по-сложни теми в съответната област“ (Кох-Кожухарова и Кожухарова, 2014, с. 5).

Студентите, изучаващи чужд език в УНСС и подлежащи на явяване на държавен изпит, имат право на 4 явявания, като сесиите са, както следва: *есенна* – септември/октомври, *зимна* – февруари/март или *лятна* сесия – юни/юли.

За удобство и самоподготовка на студентите, в Издателския комплекс на УНСС са издадени помагала по съответните чужди езици като първи или втори чужд за подготовка за ДИ. Първото помагало по английски език за студентите от направление „Политически науки“ се издаде през 2012 г. от авторския колектив Бойка Бозукова, Диана Димитрова и Калина Братанова и застъпва компонентите на държавния изпит в няколко раздела – лексико-граматическия комплекс, спецификата на писане на дескриптивно или аргументативно есе на

актуална общественно-политическа тематика, режюмиране на български текст от водеща медия на английски език и слушане на актуални програми в същата област. През същата 2012 г. излиза и Помагалото по испански език като втори чужд за студентите от направления „Политически науки“, „Икономика“ и „Икономика с преподаване на английски език“, разработено от авторския колектив Даниела Кох-Кожухарова и Стефка Кожухарова, което предлага 10 примерни модела за писмения изпит, както и примерен конспект за устния. През 2014 г. излиза Помагалото по испански език като първи чужд, разработено от същите авторки. Елементите за писмения изпит са *разбиране при слушане, писмено изразяване (есе) и коментар на текст*. През 2015 г. е публикувано помагалото „Примерни тестове за гържавен изпит по английски като втори чужд“, предназначено да подпомогне и подобри подготовката на студентите от специалностите „Международни икономически отношения“, „Международни отношения“, „Европейска политика и икономика“ и „Политология“, които изучават английски като втори чужд език и им предстои гържавен изпит. Освен представянето на формата на изпита, помагалото с автор Албена Стефанова предлага по шест теста с ключ за студентите по международни икономически отношения и съответно по международни отношения. Така обучаемите имат възможност за самостоятелна подготовка и натрупване на опит за работа в изпитния формат, като „разликата се състои единствено в акцента върху съответния речников запас“ (Стефанова, 2015, с. 1).

Изводи

В 102-годишната история на УНСС, в рамките на която се включват неговите легитимни предшественици – ВИИ „Карл Маркс“, ДВУСАН и *Свободният университет*, чуждоезиково обучение винаги се е провеждало. В малка България, с миноритарен официален език, незначим дял в световната икономика и съответно периферна роля в световната политика, няма

как най-големият икономически университет днес не само у нас, но и на Балканите да не подготвя бъдещия елит на страната и в областта на чуждоезиковата компетентност. Езиците са били и са изучавани приоритетно винаги съобразно геополитическата ориентация на страната, като днес водеща роля като първи чужд език несъмнено играе английският, по време на съветското влияние е бил руският, по време на набиращата мощ Германия преди и през първата фаза на Втората световна война – немският, а при основаването на Свободния университет през 1920 г. е протичало обучение и по езиците на съседските балкански страни – турски, гръцки и румънски. Днес в УНСС най-слаб интерес има към френския, най-силно набра скорост испанският, а руският възвръща позициите си.

През последното десетилетие катедра ЧЕПЛ бележи ръст в научно-изследователската сфера. При 20 щатни преподаватели в катедрата за акад. 2021/2022 г., звеното разполага с 4 хабилирани лица, а докторите са съответно трима с испански и трима с английски език, двама с немски и един – с руски. В докторантура се обучават един русист и двама англицисти в НБУ, в ход са две процедури за хабилитация за преподаватели с немски и английски език.

Поради застаряване на преподавателския състав и най-вече в условията на новите правила за формиране на заетост, съобразно решение на АС от 2017 г., численият състав на катедрата рязко намаля. Публикационната дейност на учебно-методическа и научна литература в катедрата през последните 10 г. бележи значим ръст. Сътрудничеството с университетското издателство на УНСС, както и със специализираните издания на университета е на много добро ниво.

По време на световната криза, породена от COVID-19, и наложилата се ускорена дигитализация на обучението, преподавателите по чужд език успешно се вписаха в спецификата на новите технологии, редом с колегите си от различни специалности на УНСС. Използва се преференциално платформата Тиймс.

Библиография

Бозукова, Б., Димитрова, Д. и Братанова, К. (2012). *Test Your English*, Издателски комплекс – УНСС.

Веселинов, Д. (2019). „Чуждоезиковото обучение в Университета за национално и световно стопанство“, *Чуждоезиково обучение*, том 46, 176-187.

Кох-Кожухарова, Д. и Кожухарова, Ст. (2012). *Помагало за държавен изпит испански като втори чужд език*, Издателски комплекс – УНСС.

Кох-Кожухарова, Д. и Кожухарова, Ст. (2014). *Помагало за държавен изпит испански като първи чужд език*, Издателски комплекс – УНСС.

Кох-Кожухарова, Д. (2021). За катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“ на УНСС, В: *Conference Proceedings, Jubilee International scientific conference*, 7-34.

Стефанова, А. (2015). *Примерни тестове за държавен изпит по английски като втори чужд език*, Издателски комплекс – УНСС.

АКАДЕМИЧНОТО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД – ТРАЙНО РЕШЕНИЕ НА ВРЕМЕННИ ПРОБЛЕМИ

Евдокия Скочева, Катерина Пенева

Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“,
Варна

Резюме. *Пандемията от COVID-19 напълно промени традиционната образователна среда. Настоящото изследване си поставя за цел да провери до каква степен чуждестранните студенти успяват да се справят с предизвикателствата на онлайн обучението и по какъв начин оценяват ефектите върху развиването на знания и умения по БЕЧ. Статията проучва гледната точка на студентите, като основният инструмент на изследването е анкетна карта, попълнена от 43 чуждестранни студенти от МУ – Варна.*

Констатациите от настоящото проучване показват положителните нагласи към ученето от дистанция. Онлайн обучението през призмата на студентите се оценява като успешен алтернативен метод за обучение по чужд език във висшето образование и като възможност за по-широкото му приложение в бъдеще.

Ключови думи: *онлайн обучение, анкетно проучване, нагласи, приложение*

Пандемията от COVID-19, която доведе до спешни мерки за социално дистанциране, наложи университетите по света

да затворят вратите на аудиториите си и да търсят алтернативни варианти за продължаване на обучителния процес. По данни на ЮНЕСКО (2021) близо 1,5 милиарда студенти по цял свят са били засегнати от тази внезапна промяна в преподаването, а повече от 800 милиона студенти са изпитали сериозни предизвикателства, свързани с обучението.

Обектът на изследване в настоящия доклад е процесът на обучение по български език като чужд в онлайн среда, а предметът на изследване – удовлетвореността на студентите от семинарните занятия по български език като чужд в електронен формат.

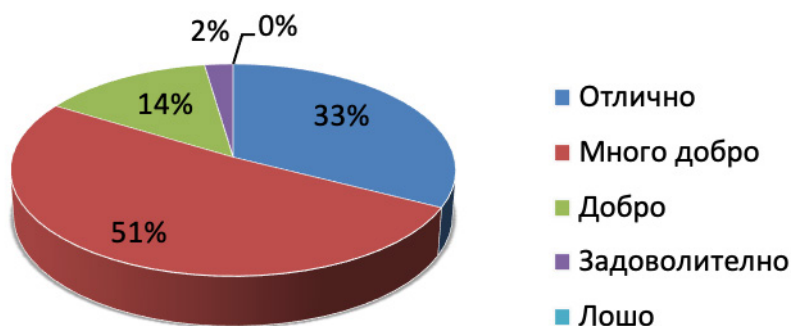
Целта на доклада е да се представят и анализират резултатите от проведено допитване сред чуждестранни студенти от първи, втори и трети курс в МУ – Варна, англоезична програма. Основният инструмент на изследването е анкетна карта, състояща се от шест затворени и два отворени въпроса и попълнена от 43-ма души общо.

За да бъде проучването максимално информативно и с академична стойност за бъдещото развитие на дисциплината, сме си поставили за задача да изследваме следните параметри, които смятаме за определящи успеха на учебния процес:

- общата оценка на студентите за обучението им в онлайн среда
- наличието на трудности в комуникацията с преподавателя и в разбирането на новия материал
- нивото на мотивация за работа и активността на обучаваните в електронен режим на учене и преподаване
- предпочитанието им относно формата на обучение по български език като чужд – присъствена, електронна или смесена.

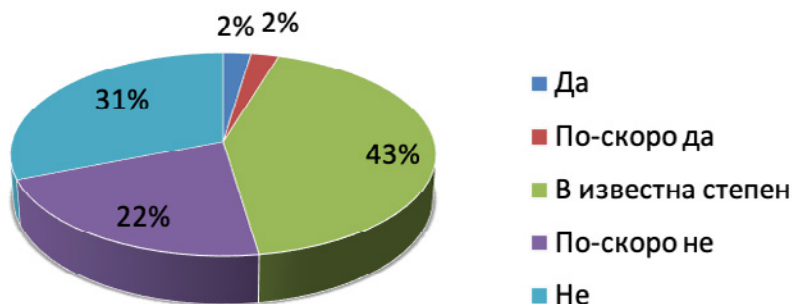
Опитът ни като преподаватели през тези две години на онлайн обучение е изключително положителен и сме на мнение, че електронното синхронно обучение по български език като чужд е успешно и не трябва да се използва само като временен

резервен вариант на присъственото обучение. Считаме, че то трябва да се внедри трайно и официално в учебните програми със съответен хорарцум като елемент на хибридна форма на обучение по български език като чужд в МУ – Варна. Но за да се осъществи тази промяна аргументирано и обосновано, от изключително значение е споделянето на това наше виждане и от обучаваните. Изграждането на електронни курсове и споделянето на методически опит в тази насока е перспективата, към която следва да се стремим в отговор на динамиката на модерното общество и конкурентността на съвременното образование.



Фигура 1. *Как оценяват обучението си по български език в онлайн среда?*

По отношение на оценката на студентите за проведеното от нас онлайн обучение по български като чужд (Фиг. 1) обобщените данни показват, че над 50 процента от анкетираните оценяват учебния процес в онлайн среда като много добър, а 30 процента и като отличен. Едва за 2% от обучаваните процесът е бил задоволителен. Преобладаващото положително отношение на респондентите към учебния процес дава основание да се заключи, че преминаването в онлайн режим не е компрометирало качеството на обучение, намерени са подходящите методи на работа и интересът към дисциплината е запазен.



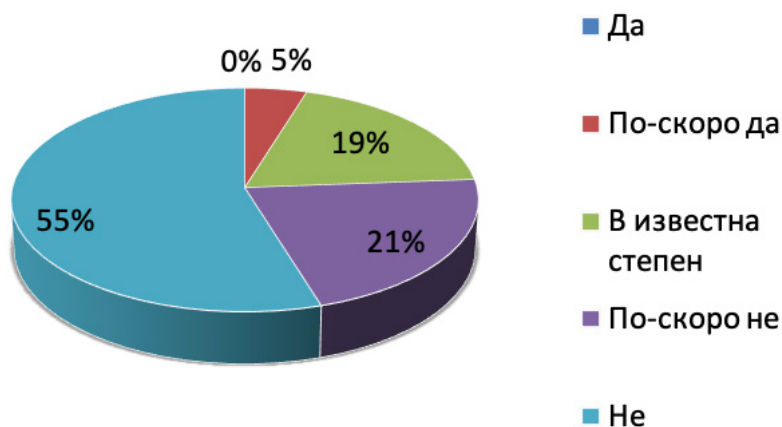
Фигура 2. Липсата на жив контакт с преподавателя ви затрудняваше ли комуникацията помежду ви?

В комуникацията си с преподавателя (Фиг. 2) малко над половината студенти не са срещали сериозни проблеми, докато за около 43 процента тя е била в известна степен проблематична, а четири процента съобщават, че са имали трудности. Според анализа ни причините за затруднената комуникация между студентите и преподавателя могат да са:

- от чисто технически характер – лоша интернет връзката, липса на микрофони, слушалки или камери;
- от липсата на визуален контакт;
- от ниското ниво на разбиране и говорене на български език на част от студентите.

Съгласни сме с това, че: „Въздействието на преподавателя по време на дистанционното обучение не може да бъде уловено и усетено по начин, по който това става при директното общуване“ (Мавродиева, 2011), но в евентуална хибридна форма на обучение регистрираните проблеми в комуникацията биха били минимизирани. Не може да не отчетем и изпълването на езика медуатор – английски език, като фактор за успеха на комуникацията. В някои случаи липсата на превод на английски език е причина както за неразбиране на обясненията и инструкциите на преподавателя, така и за невъзможност за

неформални разговори с преподавателя. Проблемът за точната доза на употребата на английски език в обучението по български език като чужд е отворен за дискусии и той не се отнася само до онлайн обучението, а засяга и присъствената форма.



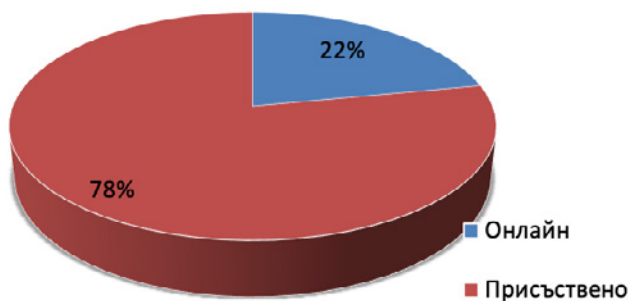
Фигура 3. *Имахте ли проблеми с разбирането на новия материал в онлайн среда?*

На въпроса за проблеми в разбирането на новия материал в онлайн среда (Фиг. 3) анкетата сочи, че едва 5% от обучаваните са имали проблеми при овладяването на новия материал, докато преобладаващите отговори показват, че студентите не са срещали сериозни бариери. Този положителен резултат се дължи на широките възможности на платформата Блекборд чрез различните инструменти учебното съдържание да бъде представено, обяснено и онагледено под различни форми, така че разбирането на новия материал да е максимално обезпечено и затвърдено чрез различни по тип предкомуникативни и комуникативни задачи.

Честа практика, споделена от самите студенти, е и използването на онлайн речници за откриване на нови думи. Справката се осъществява индивидуално, бързо и не нарушава обучителния процес във виртуалната стая.

Налага се изводът, че онлайн средата предоставя дори повече възможности и ресурси в сравнение с традиционното

обучение, които подпомагат работата на преподавателите и разбирането на учебното съдържание от страна на студентите.



Фигура 4. При кой тип обучение се чувствате по-мотивирани да учите български език?

По отношение на мотивацията за работа, около една четвърт от студентите се чувстват по-мотивирани в онлайн среда, докато за мнозинството от отговорилите мотивацията за учене е по-силна в реална среда. Тези данни в полза на присъственото обучение не са изненадващи, тъй като:

– го пандемичния период учебният опит на студентите е доминиран преди всичко от присъствения тип обучение, което обуславя по-трудната адаптация към напълно електронно обучение;

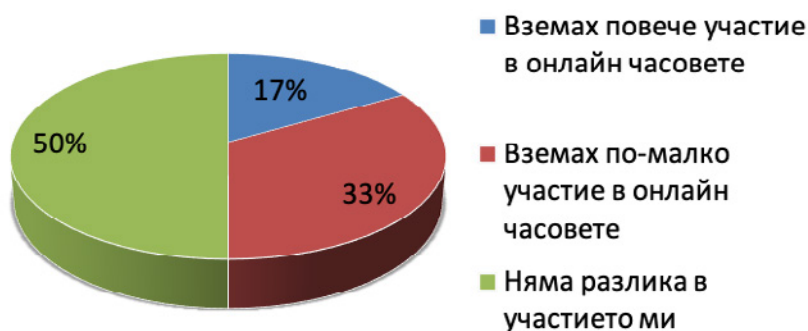
– в дигиталните упражнения студентите и преподавателят общуват предимно чрез гласовете си и когато поради технически проблеми речта на говорещия се накъсва или изчезва, появяват се паузи, многократни повторения на едно и също изречение, всичко това води до нарушения в гладкостта, темпото и организацията на урока, а оттам и до по-силна умора и по-слаба мотивация за работа;

– невъзможността за пряк физически контрол от страна на преподавателя върху работата на студентите по време

на час е също причина студентите да се чувстват по-малко мотивирани да работят активно и да се разсейват с други дейности от външната среда;

– „...липсата на академичната атмосфера, характерна за присъствените лекции, и контактът очи в очи с преподаватели и състуденти... довежда до деструктивно усещане за отдалеченост и непринадлежност. Т.е. всеки учи сам за себе си и не е част от общността“ (Кирова, 2021, с. 55).

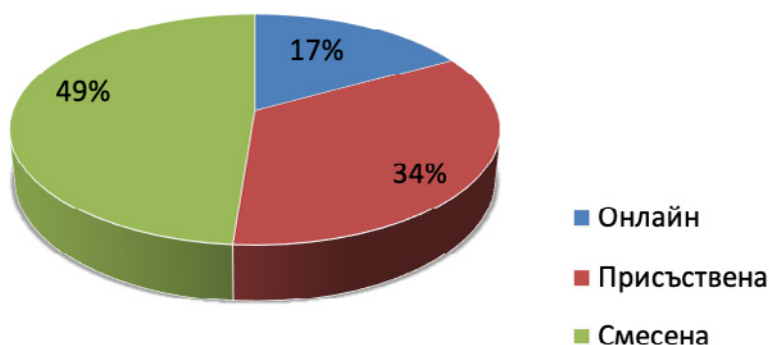
Можем да обобщим, че е налице значително понижение в мотивацията за учене в изцяло електронен формат, което рефлектира върху крайните резултати в овладяването на езика.



Фигура 5. В сравнение с присъственото обучение онлайн средата отрази ли се на участието ви в часовете?

С петия въпрос искахме да разберем променя ли се степента на участие на студентите в онлайн среда (Фиг. 5). Половината от студентите не съобщават за промяна в активността си в онлайн режим – те остават еднакво активни или пасивни и при двата типа обучение. 33% посочват, че има спад в участието им по време на семинарните занятия, което отново можем да си обясним с наличието на много повече разсейващи фактори от външната среда в сравнение с тези в учебната зала, както и с отсъствието на физически присъстващ до тях преподавател.

Наблюдава се обаче и обратната тенденция – за 17% от анкетираните онлайн средата отнема от напрежението им, намалява страха от грешен отговор и ги прави по-активни в час. Също така студентите имат възможност да отговорят на поставените въпроси не само устно, но и писмено в чатбокса до работния екран, което дава на по-плахите и по-пасивни студенти удобен вариант за изява.



Фигура 6. Ако имахте възможност да избирате, каква форма на обучение по български език бихте предпочели за следващата учебна година?

Последният въпрос от анкетата е свързан с предпочитанието на студентите към конкретна форма на обучение по български език – само присъствена, смесена или само електронна (Фиг. 6). 49% от обучаваните подкрепят смесения тип обучение като форма, която да комбинира положителните страни на присъственото и електронното. От една страна, студентите искат да спестят време при придвижването си от една сграда на университета в друга, да не се разделят със спокойствието на дома, но от друга страна, им липсва личният контакт с преподавателя и колегите, осъзнават, че работят повече и по-мотивирано в учебната зала.

Една трета от анкетираните предпочитат да продължат да учат изцяло присъствено, а само 17% подкрепят идеята да останат в онлайн режим на учене.

Резултатите от проучването показват, че нагласите на мнозинството от студентите са за хибридно обучение по български език. Ние също настояваме, че двугодишният ни опит в електронна среда трябва да намери своето нормативно място в цялостната концепция на университета за академично обучение по български език като чужд. Това може да се реализира, като част от аудиторните часове (до 30% от общия хорариум) се провеждат онлайн, особено при преподаването и затвърждаването на граматическия материал, за четене и слушане с разбиране, изискващи концентрация, тишина и индивидуално темпо. Така не само ще осигурим трайно решение на „уж временните“ проблемите с липсата на зали, консумативи, отопление, с големия брой студенти в група, но и ще продължим да развиваме и подобряваме организацията на учебния процес и на образователните практики.

Пандемията даде тласък на практическото приложение на електронното обучение, на внедряването му във всички етапи на образованието. Надяваме се, че след осмислянето на неговите ползи, то ще открие правилната формула да се интегрира в учебния процес и да стане част от традиционното обучение. Защото, както Ейбрахам Маслоу казва – „Или ще пристъпите напред към растеж, или ще се върнете назад към сигурното“.

Библиография

Кирова, Л. (2021). Тенденции в развитието на онлайн обучението. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Маврогудева, И. (2011). Виртуалната академична комуникация: теоретични и практически измерения в контекста на електронното и дистанционното обучение. <https://www.researchgate.net/publication/281825478>

UNESCO. (2021). Covid-19 impact on education. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

ПОДХОД ЗА СПРАВЯНЕ С ТРУДНОСТИТЕ В ПРОЦЕСА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД В МУ – ВАРНА В УСЛОВИЯТА НА ПАНДЕМИЯ ОТ COVID-19

Бояна Ангелова

Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“,
Варна

Резюме. Изследването разглежда преподаването на български език като чужд в електронна среда в МУ – Варна в условията на пандемията от COVID-19. Представени са различните дефиниции и платформи, даващи възможност за такъв вид обучение. Обсъждат се положителните страни на преподаването в онлайн среда. Особено внимание се обръща на трудностите в процеса на електронното обучение по чужд език и възможните методи за справяне с тях. Някои от тези трудности са студенти с ниска мотивация и ангажираност в учебния процес или такива, при които отсъства компютърна грамотност. Възможно е да възникне проблем и с неглижирането на елемента говорене, който е особено важна част при изучаване на чужд език. Предложените методи за справяне с трудностите са лесно приложими и дават положителни резултати. Направени са изводи, свързани както с електронното обучение като цяло, така и конкретно с преподаването на български език

като чужд в дигитална среда в МУ – Варна по време на епидемичната обстановка в страната.

Ключови думи: електронно обучение, български език като чужд

I. Увод

Електронното обучение е сред най-разискваните теми през последните няколко години. Една от причините е навлизането и масовото разпространяване на дигиталните технологии, които са неизменна част от съвременния живот. Друга и може би най-важната причина е пандемията от COVID-19, която постави не само България, а и целия свят в особено затруднено положение. Поради създалата се епидемична обстановка, електронното обучение придоби съвсем ново измерение, а именно – стана съществена част от живота на преподавателите и студенти. Макар и много учебни заведения да се оказаха неподготвени за сблъсък с подобна ситуация, имаше и такива, които бяха готови учебният процес да бъде преустроен и незабавно да премине към друга форма на обучение, такова в електронна среда.

Едно от основните усложнения, възпиращи гладкото преминаване към електронно обучение, е липсата на предварителна подготовка на преподавателите в учебното заведение. Немалка част от активно работещите в образователната система са от така нареченото ВВС поколение (*born before the computers*), което няма как да не даде отражение върху създалата се ситуация. Важно е да се отбележи обаче, че в образователната система са навлезли и значителен брой преподаватели от поколенията Y (1980–1994 г.) и Z (1995–2009 г.). Това означава, че все повече *digital natives* (лица, живеещи изцяло потопени в дигиталните технологии, реализатори на комуникационната революция) имат възможността да работят над развитието и усъвършенстването на електронното обучение, като то придобива ново измерение.

Медицински университет – Варна е едно от подготвени-те учебни заведения за преминаване към работа в електронна среда, без да бъде пропусната нито една лекция или семинарно упражнение. Внедряване на електронната платформа *Blackboard* преди началото на пандемията позволи бързото и лесно преминаване към дистанционна форма на обучение в условията на извънредна епидемична обстановка. Преподавателите, вече работили в електронна среда, не изпитват затруднения с разбирането и преструктурирането на учебния процес, а студентите лесно се приспособяват към него.

Обект на изследването е процесът на преподаване на българския език като чужд изцяло в електронна среда в условията на пандемия в МУ – Варна.

Предмет на проучването са трудностите, които биха могли да възникнат в процеса на електронното обучение.

Целта е да се предложат методи за справяне с тези трудности.

За постигането на тази цел трябва да бъдат изпълнени следните **задачи**:

1. да се дефинира понятието „електронно обучение“;
2. да се анализира процесът на електронното обучение по български език като чужд в условията на пандемия от COVID-19;
3. да се открият основните трудности в този процес;
4. да се предложат методи за справяне с тези трудности.

Методология

В процеса на изследване е използван следният методологичен инструментариум:

- наблюдение на процеса на обучение в електронна среда по български език като чужд на студенти по медицина в МУ – Варна;
- сравнение с използваните форми на обучение в други университети;

– анализ на наличните източници по проблема и на провежданите форми на обучение в МУ – Варна.

II. Същинска част

1. Електронно обучение – определение

В научната литература се срещат разнообразни дефиниции на понятието електронно обучение (*e-Learning*). То се появява за първи път през 1999 година и досега дефиницията му е нееднозначна, спорна, пречупена през различни призми и контексти.

Г. Тотков дефинира електронното обучение като „Съвкупност от форми на организация, методи на планиране, система за (само)оценяване и контрол на качеството и компетенциите, средства за комуникация и дейности (учебни, административни, научни и др.), базирани на разделени (по място, време и статут на ползване), разнородни (човешки, информационни, комуникационни и материални) и разнотипни (по функционалност и начин на употреба) ресурси и технологии за преподаване и учене, и провеждано от субекти с динамично променящи се роли“ (Тотков, 2010, с. 13).

М. Розенберг предпочита да замени *E* с *I* (за „Интернет“), що се отнася до обучението. Той счита, че „*e-Learning* се отнася до употребата на интернет технологии за предоставяне на широк спектър от решения, които повишават знанията и уменията“ (Розенберг, 2001, с. 28). Това ограничаване обаче не е уместно, защото под „*E*“ се разбира електронно, а тези приложения не се свеждат само до интернет.

Като характеристики на електронното обучение можем да определим: мултимедиаалността, мултикодираността и мултимодалността.

Мултимедиаалността е водещата характеристика на електронното обучение, защото се състои в употребата на различните медии за преподаване на знания – книги, видеоплейъри, компютри, лаптопи, таблети, електронни книги, онлайн

лекции и др. Мултикодираността като признак на електронното обучение означава, че информацията може да бъде кодирана по различен начин в различните медии – в книгите не могат да се съдържат анимирани изображения за разлика от таблетата и лаптопа. Снимките, текстовете, хипертекстовете и анимацията представляват видове кодиране на информация. Мултимодалността представлява различните възможности за възприемане на информация чрез сетивата – слухови или визуални и е „комбинация от видовете модалност“ (Янева, Кременска и Хиновски, 2011, с. 84).

Като се изхожда от дефинициите на горепосочените автори, може да се обобщи, че обучението в електронна среда дава възможността традиционните срещи лице в лице в учебната аудитория да бъдат изцяло заменени от онлайн комуникация. Електронните медии и дигиталните устройства позволяват учебният процес да се осъществява пълноценно, без да бъде нарушена неговата структура.

2. Преподаването на български език като чужд в МУ – Варна в условията на пандемия от COVID-19

Докато в нормални условия преподаването на български език като чужд в Медицинския университет – Варна е комбинация от семинарни упражнения лице в лице и самонаправлявано онлайн учене (70% : 30%) в рамките на институционално определения хорариум за дисциплината, пандемията от COVID-19 наложи преминаване на обучението изцяло в електронна среда. Успешното усвояване на езика зависи не само от създадените условия за работа по време на семинарните занятия, а също и от предлагането на възможност за самостоятелна работа. Електронната платформа позволява на студентите да самонаправляват ученето си в една контролирана и съобразена с езиковата им компетентност среда, да работят с разнообразни адаптирани и автентични материали, да получават незабавна обратна връзка за езиковите си умения и да се коригират при нужда.

Студентите са окуражавани да използват интерактивни методи при работа върху домашни и курсови работи заради несравнимите възможности, които дигиталните технологии предлагат – представяне на презентации в *PowerPoint*, работа с текстови документи в *Word*, аудиозаписи и прочее. Това стимулира креативността на обучаваните и задържа интереса и вниманието им за по-дълго време, а придобитите знания се затвърждават неусетно, а в някои случаи дори под формата на игра.

3. Трудности при електронното обучение

Обучението в електронна среда по чужд език има много положителни страни. В статията си „Електронен курс по специализиран български език – идеи, реализация, постижения“ Тачева и Скочева маркират основните му предимства, а именно:

- предлага избор на удобна обстановка и време за учене, съобразени със заетостта на обучаващите се;

- дава възможност за свободно изказване на лично мнение и получаване на обратна връзка, консултация с преподавател и колеги чрез споделяне в журнали, блогове, форуми, виртуални класни стаи;

- използване на изключително голяма база ресурси – учебните материали могат да бъдат допълвани, базирани на различни по тип източници от интернет чрез линкове, препратки, хипервръзки;

- електронната тествова проверка дава възможност за бърз самоконтрол и оценка на нивото на компетентност (Скочева и Тачева, 2014, с. 56-64).

Според А. Кременска електронното чуждоезиково обучение предлага широк спектър от възможности, чрез които да се подобрява качеството на учене и преподаване – като източник на информация, среда на общуване, среда на обучение, компютърно оценяване (Кременска, 2011, с. 48).

Възможностите, които този вид обучение дава, са неоспорими, но трябва да се обърне внимание и на трудностите,

които могат да се появят в хода на работата, за да могат те да бъдат своевременно открити и преодолени. Основен източник на затруднения, когато обучението е изцяло в електронна среда, могат да бъдат, от една страна, технически проблеми, а от друга, такива, произтичащи от студентите и преподавателите.

Техническите трудности, за съжаление, не се влияят от постиженията, амбицията и мотивацията на студенти и преподаватели, а от фактори, които са извън техния контрол. Такива проблеми са:

- достъп до качествен интернет;

По време на пандемията много от студентите се върнаха в родните си домове, които са извън територията на България. Установено е, че обучаемите от други страни (напр. Индия, Германия, Италия) изпитват особени затруднения с пълноценното обучение в електронна среда, поради некачествена интернет връзка или липса на постоянен достъп.

- липса на подходящи електронни устройства;

Студентите и преподавателите имат нужда от подходящи електронни устройства за учебни цели. Немалък процент студенти използват смартфон вместо препоръчаните за нуждите на електронното обучение лаптоп, компютър или таблет. При преподаването на български език като чужд, обучаващият си служи с голям брой инструменти, представени от електронната платформа, които не се поддържат от смартфона.

- недостатъчно добри условия за работа и учене у дома;

Не всички студенти имат възможността да работят в уединена обстановка. Шумът и наличието на други хора в стаята затруднява електронното преподаване на чужд език – нуждата от тишина за правилното възприемане на произношението, интонацията и ударенията на думите е неизменна част от усвояването на българския език.

- негативни последици от продължителна работа с електронно устройство.

Всички знаят, че дългите часове пред екрана не са препоръчителни. Работата с електронно устройство натоварва очите, води до главоболие и замъглено зрение, а в някои случаи и до по-неприятни последици, като нарушаване на когнитивните процеси (проблеми с концентрацията и способността за мобилизация).

Има и трудности при преподаването на чужд език в електронна среда, които могат да бъдат контролирани или предотвратявани от студентите и техните преподаватели при желание и съвместна работа. Такива са:

- студенти с ниска мотивация и ангажираност в учебния процес;

Спорно е на какво се дължи загубата на концентрация и ангажираност при някои обучаеми. Липсата на взаимодействие между тях и преподавателя, както и усещането за изолация от него и колегите, дава негативно отражение върху слабо мотивираните студенти и върху тези от тях с лоши учебни навици. Последните имат склонност да пропускат учебни занятия във виртуална среда, което води до изоставане и липса на знания по чуждия език. В подобни случаи преподавателят има нелеката задача да върне желанието за работа и мотивацията на студента, да помогне той да развие или преоткрие в себе си качества като самоконтрол, самодисциплина и инициативност.

- липса на компютърни умения;

Отсъствието на компютърна грамотност, макар и срещано все по-рядко при студентите, затруднява работата в електронна среда. Недостигът на дигитални умения може да доведе до стрес, чувство за безпомощност и недоволство или цялостна отрицателна нагласа към учебния процес. Отново преподавателят е този, който трябва да даде стимул на обучаващия се да подобри дигиталните си умения и компетенции, да върне положителното му мнение и мотивацията за справяне с учебния процес в електронна среда.

- negliжиране на елемента говорене.

Електронната класна стая не дава същите възможности за устна комуникация между студенти, каквито има при същественото обучение. При изучаването на чужд език възможността за възпроизвеждане на диалози с различни партньори по едно и също време е от съществена важност.

4. Подходи за справяне с трудностите, които биха могли да възникнат по време на електронното обучение при преподаване на български език като чужд в МУ – Варна в условията на пандемия от COVID-19

Възможните методите за справяне с трудностите при електронното обучение по чужд език са следните:

- създаването на видео- и аудиоматериали, привличащи интереса и на най-незаинтересованите сред обучаващите се;

Темите трябва да се специално подбрани и да включват в себе си основни знания, необходими на чуждестранните студенти, пребиваващи в България – на пазара, в магазина за електротехника, при лекаря и т.н. Видеата трябва да показват преподавателите им, извършващи обичайни ежедневни действия – готвене, пазаруване, посрещане на гости. Това дава на студентите чувство за близост и приобщаване, предизвиква интерес и засилва желанието им за работа с конкретния преподавател.

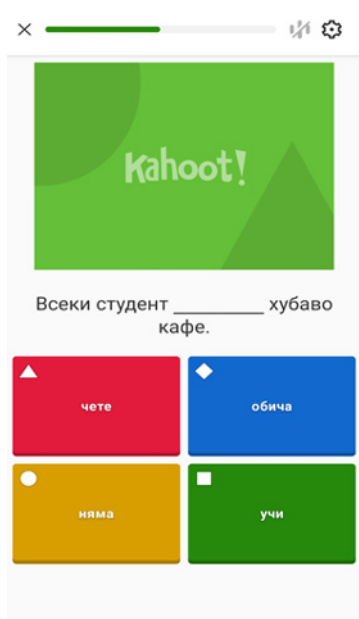


Фигура 1. *Видео урок „Харесвам българската кухня“, ниво А1 – А2*

- излизане от обичайната лекционна обстановка и превръщане на обучението в игра;

Възможност за това дава онлайн платформата за интерактивно съдържание *Kahoot!*. Това е приложение, в което може да се създават упражнения под формата на тестове с въпроси и отговори със състезателна цел. Апликацията е лесно приложима и особено полезна при работа със студентите. Новопридобитите знания се затвърждават под формата на игра и резултатите са положителни.

Следващата фигура представя част от теста „Аз обичам българската кухня“ в онлайн платформата *Kahoot!*. Той има за цел да помогне усвояването на глаголите и техните значения. Студентите се разделят на отбори и под формата на състезание развиват новопридобитите знания. Тестът е съставен от 10 въпроса, а всеки от тях има по четири възможни отговора. Студентите трябва да изберат един от тях. Печели отборът, дал повече правилни отговори.



Фигура 2. Тест в онлайн платформата *Kahoot!*

- темите на лекциите да имат за цел да привлекат интереса на студентите и да провокират любопитството им;

4.	The Art of Writing Bulgarian Letters	28. X. 2021
5.	The Universe of Nouns in Bulgarian	4. XI. 2021
6.	How Much Does it Cost? cardinal & ordinal numerals: numbers	11. XI. 2021
7.	The First Bulgarian Love: Delicious Food and Drinks	18. XI. 2021
8.	Give Me a Coffee Please! – the Imperatives in Bulgarian	25.XI. 2021
9.	The Elephant of Bulgarian Grammar: the Verb	2. XII. 2021
10.	The Colorful Flowers of Bulgaria: Adjectives	9.XII. 2021
11.	The Way of Change: Bulgarian Pronouns	16.XII.2021
12.	"Let's enjoy shopping" – countable form of masculine nouns for objects	23.XII.2021

Фигура 3. График на лекции по български език като чужд в МУ – Варна

- подготовка на видео материали, които помагат за разбирането и по-лесното ориентиране в електронната платформа;

Това улеснява всички и прави работата в електронна среда приятна и ненаатоварваща.

- провеждане на редовни допълнителни обучения на преподавателите с цел електронните платформи да бъдат използвани в пълния им капацитет и с всичките им възможности;
- създаване на условия за едновременното упражняване на диалози от студентите във виртуална среда.

Електронната платформа *Blackboard* предлага опция за разделяне на студентите в отделни групи (самостоятелни класни стаи), в които те могат пълноценно да надграждат вербалните си умения.

5. Изводи

Пандемията от COVID-19 наложи преминаването на обучението по български език като чужд изцяло в електронна среда, което при липса на предварителна подготовка би довело до сериозни проблеми при преминаване към такава форма на обучение.

Въведената преди пандемията в МУ – Варна платформа *Blackboard* осигури възможност за бърз преход към тази форма на обучение, без да се допусне прекъсване на учебния процес.

Трудностите, възникващи в процеса на обучението изцяло в електронна среда, могат да бъдат преодолени с предложените методи.

Темите, свързани с българските традиции, предизвикват голям интерес сред студентите, които са мотивирани да се запознаят с културните ценности на страната.

II. Заключение

Пандемията от COVID-19 постави всички в необичайни условия на живот. Електронното обучение предостави вариант за активно и автономно учене, възможности за индивидуализиране на учебния процес и е единственото решение за продължаване на образованието в пандемичната обстановка през последните две години. Обучението в електронна среда дава шанс на студентите да не губят връзка с преподавателите си и да надграждат знанията и уменията си. Предложените методи за справяне с трудностите доказват, че електронното обучение може да продължи да се развива и усъвършенства.

Библиография

Кременска, А. (2011). *Уеб базираното обучение по чужд език език*. София: Изток-Запад.

Министерство на образованието и науката. (2014). *Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката (2014–2020)*. <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=904>

Розенберг, М. (2001). Rosenberg, M. J. *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.

Скочева, Е. и Тачева, В. (2014). Електронен курс по специализиран български език – идеи, реализация, постижения.

Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели, 56-64. Варна: Стено.

Тачева, В., Добрева, А., Дойкова, И., Ставрева-Доростолска, С., Христова, С., Симеонова, В. и Фотев, П. (2020). *Аз уча в България. Видеокурс „Български език като чужд“ за англоезично обучение. Ниво А1 – А2*. Варна: Медицински университет – Варна.

Томков, Г. (2010). *Е-обучението в информационното общество*. Пловдив: УИ „Паусий Хилендарски“.

Христова, А., Петрова, С. и Тошева, Е. (2021). *Анализ на последиците за учебния процес, учениците и учителите от обучението от разстояние в електронна среда през учебната 2020/2021 година*. https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/08/Impact_of_distance_learning_in_electronic_environment_on_educational_process_teachers_and_students.pdf

Янева, П., Кременска, А. и Хиновски, С. (2011). *Интегриране на съвременни мултимедийни технологии в чуждоезиковото обучение във Факултета по класически и нови филологии на СУ „Св. Климент Охридски“*. София: Сигила.

PUBLISHING ARTICLES IN THE ENGLISH WIKIPEDIA: A CASE STUDY

Reneta Stoimenova
Ekzarh Yosif FLS, Razgrad

Abstract. *Writing articles for the English Wikipedia is a challenging task, but it can nevertheless be used for pedagogical purposes in extracurricular clubs at school with more advanced students of English. The writing activity I presented in this paper is based on my experience with 12th graders at the foreign language school in Razgrad, including the process of researching information, providing authentic sources, and taking photos of local historical and cultural landmarks to create a limited number of articles to be published in Wikipedia, which comply with its rules and standards of publication. The activity resulted in the release of 3 articles written by a group of students and me as their teacher about important historical buildings in Razgrad: the Ibrahim Pasha Mosque – an early landmark of the medieval settlement, the clock tower – a predecessor of European architecture and the urban skyline, and, finally, the only dug-in Orthodox church still preserved in Northeastern Bulgaria near Razgrad. The present paper covers the steps leading to the successful publication of the articles in the English Wikipedia and sets an example for how to creatively use academic English in school. The article first presents an overview of Wikipedia instructions and key principles of writing and editing Wikipedia articles, followed by a brief description of the case study, ending with links to the published articles concerning the landmarks mentioned above.*

Keywords: *Wikipedia, article writing, a case study*

As a modern means of instant global-based referencing, Wikipedia has emerged as the most widely used source of information in all fields of knowledge. Preparing articles to be published in Wikipedia is a great way to promote your students' creative writing abilities and at the same time provide them with some practice in the neutral academic style of writing. To empower students as authentic Wikipedia authors, they should know a little about Wikipedia's key principles and terminology¹.

What is Wikipedia?

Wikipedia quickly gained popular acclaim in 2001, when it replaced Nupedia – an online encyclopedia edited solely by experts – but was quickly overtaken by its supplement Wikipedia, which used the concept and technology of a wiki developed in 1995 by the American computer programmer Ward Cunningham. Subsequently, Wikipedia became a global project in multiple languages and one of the most frequently used sources of online information and reference².

A wiki, meaning “very quick” in Hawaiian, is a hypertext published collectively, edited, and managed directly by its own audience. It can also be said that “wiki” is a website for creating and organizing interconnected web pages, each of which can be visited and edited by users at any time.

It is also useful to know that hypertext is text displayed on a computer screen or other electronic device with references (called *hyperlinks*) to other texts that the reader can immediately access. A user following hyperlinks is said to *navigate* or browse the hypertext³.

The unique thing about this encyclopedia is that Wikipedia is a final, yet potentially evolving, product written cooperatively by largely anonymous volunteers. Its mission is to spread reliable knowledge to

¹ see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>

² see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:About>

³ see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Hypertext>

people who want to learn. Its specifics are such that anyone with a browser and Internet access can edit an article without the need for any add-ons on their computer.

What is the purpose of a Wikipedia article?

“The goal of a Wikipedia article is to create an exhaustive and neutrally written summary of existing mainstream knowledge about a topic. Editors are encouraged to be daring in editing in a fair and accurate manner with a straightforward, just-the-facts style without embellishment or exaggeration. Articles should have an encyclopedic style with a formal tone instead of essay-like, argumentative, promotional, or dogmatic writing”⁴. This is where our issue of teaching and learning how to use academic English comes into effect.

It is of the utmost importance to mention to the students that Wikipedia is an encyclopedia and not a PR platform, and therefore no deviations from this rule are tolerated. The Wiki editor community can sometimes be very prompt in deleting articles or edits if they get the impression that the site is being used for advertising and marketing purposes.

Now, to turn to a question that relates to personal safety: Why is it important for Wikipedia editors to remain anonymous?

The majority of serious Wikipedia writers work under a pseudonym. This offers protection against personal attacks and insults. Many Wikipedia editors choose to remain anonymous to shield themselves against various threats, including backlash from a government or employer and online harassment. However, most Wiki editors have a personal profile in which they introduce themselves with their background and interests.

The topic of a Wikipedia article

The choice of topics for the articles to be written should also be carefully discussed with the students at the very start of the project.

The topic of the article for Wikipedia should be notable,

⁴ see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Purpose>

which means that the article should meet Wikipedia's notability requirements⁵. In short, the topic of an article must have already been "the subject of publication in reliable sources, such as books published by major publishing houses, newspapers, magazines, scholarly journals and websites that meet the same requirements as reputable print-based sources"⁶.

Information on Wikipedia must also be "verifiable – if no reliable third-party sources can be found on a topic, then it should not have an article on Wikipedia dedicated to it"⁷.

Wikipedia editors have decided on this key standard mainly to prevent unselective inclusion of topics. Topics must concern subjects that meet the applicable notability requirements and do not necessarily rely on factors such as fame or popularity, although they can boost the acceptance of the article.

Article development⁸

Before creating an article, students must be informed that they should search Wikipedia to check if there is an article already written on the subject. Article titles should also be given some consideration: they should be recognizable, concise, natural, and precise. The title of an article may simply be the subject of that article, but sometimes it is necessary to distinguish more clearly the subject by adding information in parenthesis after the name⁹.

Further information on how to write your first article is provided at the following Wikipedia website: <https://en.wikipedia.org/wiki/Help:Your_first_article>. There is also a tutorial for teaching how to properly format the article's content before sending it for review.

Another important thing that your students should be aware of

⁵ see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Notability>

⁶ see: https://en.wikipedia.org/wiki/Help:Your_first_article

⁷ see: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Notability>

⁸ The whole of this section is based on the Wikipedia guidelines for contributors found at https://en.wikipedia.org/wiki/Help:Your_first_article

⁹ see: https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Article_titles

is that before trying to publish an article, you need to create an account in Wikipedia¹⁰. This will allow them to take advantage of producing pages, uploading media, and editing without their IP's address being visible to readers. As already mentioned, it is preferable that accounts be created under a nickname.

Last, but not least, make students aware that Wikipedia does not publish original research. An encyclopedia is, by its nature, a tertiary source that only provides a survey of information already subject to publication in primary (original research) and secondary (analysis or restatement) sources¹¹. Therefore, a Wikipedia article simply compiles, organizes, and repackages ideas and related information. Consequently, it is crucial that information be verifiable in reliable sources, which means that all information contained in the article should be cited from reliable sources. In principle, a high-quality article has the following elements: a lead section giving a general overview, clear structure, neutral content, and genuine information backed up by reliable sources.

The case study

In this section of my paper, I shall share my own experience as a teacher organizing and facilitating the work of a team of young Wikipedia editors. *The Razgrad in the English Wikipedia* project was inspired by Marios Magioladitis, a Greek educator from Corfu and an established Wikipedia editor, who had the bright idea of teaching some undergraduate students from the rural area around his island's capital by making them write articles about their villages. In that way, they could acquire knowledge and practical skills in both English and ICT technologies.

While watching the videos Marios had recorded with his students talking about their experience, I instantly decided that I could follow in his footsteps and build on his idea by forming a student club dedicated to researching information about popular regional

¹⁰ see: https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Contributing_to_Wikipedia

¹¹ see: https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:No_original_research

landmarks and integrating it into Wikipedia articles. To be honest, I did not think at the time about the potential “added value” gained by the participants in terms of improved academic writing skills and research abilities, or their gradually enhanced love for or pride in Bulgaria’s past. What mattered most to me then was experiencing the thrill of being the first to write articles on subjects still not on the map of Wikipedia.

Initially, I wrote a list of possible research topics for my students which included the Ibrahim Pasha Mosque in the very centre of town, the neighbouring clock tower, the only semi-dug-in church preserved in this region, and the imposing building of the town’s first secondary school, now housing our foreign language school. In essence, the tasks of conducting research and composing articles can be performed either in groups or individually, but in this case, there were only three 12th grade students from the foreign language school who ardently wanted to participate in the project and took the writing-for-Wikipedia work to heart. Those were a Muslim boy with an interest in the religious architecture of Islam, a girl whose parents had a summer house in the village with the dug-in church in question, and another girl who was very fond of the school and its history. It seemed that the clock tower did not attract much interest on the part of the students, so that is why I decided to write an article on it and provide it as an example of how a proper article for Wikipedia should be written.

After going through the technical part of publishing articles in Wikipedia in a series of lessons with my students (conducted online in Teams because of the pandemic restrictions at that time), the future editors set about reading and getting acquainted with all the necessary information I had researched and collected in advance on each of the topics from reliable Bulgarian sources. They had to extract the most essential facts about their sites, then logically organize them into a coherent and cohesive text, and finally render the latter into English in keeping with the requirements of clear structure and neutral language style. Of course, I was by their side to help and guide them throughout the whole endeavour.

My article featuring the clock tower was approved by Wikipedia first, and that further inspired the students to make an effort and see their own creations published as well. It should be mentioned that this unconventional writing adventure also included field trips, where the students visited and took their own pictures of the sites, which additionally increased their motivation because these trips sometimes came with perks like a guided tour of the inside of the locked clock tower and attendance of the church feast in celebration of St. Athanasius, the patron saint of the dug-in church.

In the end, the students did manage to write their Wikipedia articles about popular landmarks in Razgrad and the region and get them published. Here are the links to the articles we created:

- Razgrad clock tower: https://en.wikipedia.org/wiki/Razgrad_clock_tower
- Ibrahim Pasha Mosque: https://en.wikipedia.org/wiki/Ibrahim_Pasha_Mosque
- The Dug-In Church in Poroishte: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Dug-In_Church_of_St._Athanasius_in_Poroishte

In conclusion, I would like to claim that being a contributor to Wikipedia can greatly enhance students' writing skills in general (not just in the foreign language) and for some this activity can turn into a hobby.



www.nbu.bg

www.bookshop.nbu.bg