

ДЕВЕТНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ  
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ  
И ДОКТОРАНТИ ОТ ФАКУЛТЕТА  
ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

14 май 2022 г.





ДЕВЕТНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ  
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ  
И ДОКТОРАНТИ ОТ ФАКУЛТЕТА  
ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

14 май 2022 г.

Съставител *проф. д-р Мадлен Данова*

София • 2023  
Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

© 2023 Мадлен Данова, съставител

© 2023 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISSN 2738-8158

## СЪДЪРЖАНИЕ

Предговор .....	7
-----------------	---

### *Езикознание*

<i>Глория Бакърджиева.</i> Основни граматически термини в латински език и в модерните романски и някои германски езици .....	11
<i>Мартин Ненов.</i> Етимологичните дублети в английския език. Дублетната поредица disk-disc-desk-dish-dais-discus-diskos .....	19
<i>Елена Стойнева.</i> Мястото на някои шведски неологизми в обучението на студенти в специалност „Скандинавистика“ .....	27
<i>Simeon Kaynakchiev.</i> Probleme der typologisierung von technischen instruktionstexten .....	35
<i>Сирма Костадинова.</i> Метафора и метонимия при персийските сложни глаголи със соматичен компонент .....	44

### *Литература и култура*

<i>Антоанета Ангелова.</i> Любовта в поезията на костандин ерзънкаци .....	51
<i>Еожени Сакъз.</i> Познатият и непознат Аветис Ахаронян. Още един щрих към неговото творчество .....	58
<i>Катрин Якимова-Желева.</i> „Менехмовците“ на Плавт: на какво са се смеели древните римляни .....	68
<i>Радея Гешева.</i> Тялото на фокус: наблюдения върху италианската литература на XX век .....	77
<i>Десислава Тимчева.</i> Преминаването на граници в търсене на любовното пространство в романа „Морето на Мадрид“ на Жоао де Мело .....	83
<i>Антония Начева.</i> Коментарите (bhāṣya) на Ади Шанкара Ачаря върху темата за блаженството (ānanda) в Брахмасутра (i.1.11–I.1.19) – Кратко представяне и анализ .....	90
<i>Елия Аличкова.</i> Учението за алаявиджнана в трудовете на васубандху „Вимшатика“ и „Гримшика“ .....	103

## ***Език и култура***

<i>Жени Колева. Стратегии на вежливостта в телевизионното предаване</i> .....	115
<i>Соня Гафер. Езиковата личност на президента като обект на речево портретиране</i> .....	123
<i>Henrique Carlos de Carvalho Nunes Nascimento Does. Cognitive and Pragmatic Aspects of the Metaphorical and Conceptual Mappings in the Inauguration Speech of the Portuguese Prime Minister Pedro Passos Coelho</i> .....	129
<i>Цветелина Недялкова. Етнонимите жун 戎, ди 狄, ман 蛮 и и 夷 в историческите хроники от династия Източна Джоу (VIII–III в. пр.Хр.)</i> .....	140
<i>Анета Димитрова. Хеньо, жените гмуркачки от остров Чеджу – отвъд традицията на корейското семейство</i> .....	149
<i>Тихомира Бенчева. Към семантиката на понятието йога в Ригведа</i> .....	155

## ***Чуждоезиково обучение***

<i>Цветанка Дилкова. Релационни междуезикови процеси в обучението по английски език за специфични цели</i> .....	165
<i>Михал Павлов. Опит за съпоставка на някои рибни названия в испаноезичните държави</i> .....	173
<i>Рая Живкова-Крупева. Педагогически препоръки за практиката относно усъвършенстването на интеркултурната компетентност на учещите</i> .....	178
<i>Даниела Витанова. Развиване на интеркултурната компетентност в преподаването на испански език</i> .....	188
<i>Николина Искърва. Употребата на scratch в чуждоезиковото обучение</i> .....	199
<i>Калин Василев. Лингводидактологични аспекти на новогръцката специализирана терминология</i> .....	209

## ПРЕДГОВОР

За деветнадесети път на 14 май 2022 г. се проведе станалата вече традиция ежегодна научна конференция на нехабилитирани преподаватели, докторанти и студенти на Факултета по класически и нови филологии. В нея се включиха повече от 25 преподаватели и докторанти, като отново приетите за публикуване и включени в настоящия сборник статии показват голямото разнообразие от теми и области на работа на колегите от Факултета. Докладите бяха разпределени в четирите утвърдили се през последните години като традиционни секции за научната конференция: „Езикознание“, „Литература и култура“, „Език и култура“ и „Чуждоезиково обучение“.

Езиковедите представиха разработки в областта на граматиката на латинския език и нейното влияние върху модерните романски и германски езици, етимологичните дублети в английския език, шведските неологизми, проблемите на типологията на техническите текстове на немски, както и проблеми, свързани с метафорите и метонимиите при персийските сложни глаголи със соматичен компонент.

Традиционно най-много участници имаше в секцията „Литература и култура“. Основните теми на разработените статии са свързани с различни аспекти на изучаването на литературите на Европа и Азия, като темата за любовта в поезията на Костандин Ерзънкаци, творчеството на арменския писател Аветис Ахаронян, хумора в „Менехмовците“ на Плавт, темата за тялото в италианската литература на XX век, преминаването на граници в търсене на любовното пространство в романа „Морето на Мадрид“ на Жоао де Мело, коментарите (bhāṣya) на Ади Шанкара Ачаря върху темата за блаженството (ānanda) в Брахмасутра (I.1.11–I.1.19), както и учението за алаявиджняна в трудовете на Васубандху „Вимшатика“ и „Тримшика“.

Секцията „Език и култура“ съдържа не по-малко интересни разработки, които разглеждат както стратегиите на вежливостта в телевизионното предаване, така и езиковата личност на президента като обект на речево портретиране и етнонимите *жун 戎*, *ди 狄*, *ман 蠻* и *и 夷* в историческите хроники от династия Източна Джоу (VIII–III в. пр.Хр.), така и образа на хен-но, жените гмуркачки от остров Чеджу, като противовес на традиционното корейско семейство и семантиката на понятието йога в Ригведа.

Представените в секцията „Чуждоезиково обучение“ материали също показват задълбочените търсения на младите преподаватели във Факултета в областта на преподаването на чужди езици, като засягат проблемите на релационните междуезикови процеси в обучението по английски език за специфични цели, развиването на интеркултурната компетентност в преподаването на испански език, лингводидактологични аспекти на новогръцката специализирана терминология, употребата на Scratch в чуждоезиковото обучение, а в една от статиите се прави съпоставка на някои рибни названия в испаноезичните държави, като една от областите, които предизвикват затруднения у изучаващите испански като чужд език. Отделено е и внимание на педагогическите препоръки за практиката относно усъвършенстването на интеркултурната компетентност на учещите чужд език, една от най-важните компетентности в наше време.

Проведената Деветнадесета научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии отново показва широтата и задълбочеността на научните търсения на преподавателите във Факултета и очерта посоките за научни изследвания в бъдеще.

*проф. д-р Мадлен Данова  
Декан на Факултета  
по класически и нови филологии*



# *Езиковзнание*



# ОСНОВНИ ГРАМАТИЧЕСКИ ТЕРМИНИ В ЛАТИНСКИ ЕЗИК И В МОДЕРНИТЕ РОМАНСКИ И НЯКОИ ГЕРМАНСКИ ЕЗИЦИ

*Глория Бакърджиева<sup>1</sup>*

Латинският език е основен език на образованието в Западна и Средна Европа в продължение на векове след падането на Западната Римска империя. Когато Ян Амос Коменски пише своята *Didactica magna*, публикувана за първи път през 1657 г., той призовава образованието да премине на говоримите или вернакуларни езици, тъй като изучаването на латински било трудно за много деца.

Този исторически факт обяснява влиянието на латинската лексика върху научната и образователна лексика на модерните европейски езици. Особено ясно и очевидно е въздействието на латинската граматическа терминология върху формирането и съвременното съдържание на теорията на граматиката на тези езици.

В настоящото изследване съм разгледала термините на латинската фонетика, морфология и синтаксис и съответстващите им термини в романските езици: италиански, френски, испански, португалски, румънски, както и в германските езици: немски и английски. Разработката има за цел да изтъкне значението на изучаването на латинската граматическа терминология като подход за по-цялостно и задълбочено разбиране на значението на граматическите термини във всички изредени езици.

Разбира се, латинската граматическа терминология не е оригинална, тя е дълбоко повлияна от гръцката. Една част от термините, които използваме и до днес в модерните езици, са заемки в латински от старогръцки език. Такива са самите понятия „граматика“, „фонетика“, „морфология“, „синтаксис“. Не малка част са латински калки или преводи на установените гръцки понятия. Или както отбелязва големият учител по реторика Квинтилиан, каквото римляните са успели да преведат от гръцки, са превели, а останалото са заели. Както е известно, римското образование обхваща изучаване както на латински, така и на гръцки език и литература. Именно по образеца на гръцката литература и мисъл се развива и римската. С течение на времето обаче познаването на гръцкия език и гръцката литература отслабва в самата Римска империя, а след нейното падане през 476 г. културното и образователно наследство на формиращите се на нейно място държави се ограничава преди всичко до латиноезичната

---

<sup>1</sup> bakurdzhie@uni-sofia.bg

традиция. Затова се изучава предимно латински език. Неговата граматика и лексика оказват значително въздействие върху развитието на вернакулярните езици.

Днес, когато преподаваме и изучаваме класическите езици латински и старогръцки, използваме предимно утвърдената латиноезична терминология.

Затова ще разгледаме именно латинската граматическа терминология и нейното влияние върху терминологията на романските и някои германски езици.

## ФОНЕТИКА

Понятието фонетика има гръцки произход. Образувано е от прилагателното φωνηεις – гласен.

Към този раздел спада най-напред латинският термин *vocalis* – гласна, превод на гръцкия φωνηεν. Думата *vocalis* произлиза от съществителното *vox*, *vocis* *f* – глас. На италиански език терминът е *vocale*, на френски – *voyelle*, на испански – *vocal*, на португалски – *vogal*, на румънски – *vocală*, на немски – *Vokal*, на английски – *vowel*.

*Diphthongos* /*diphthongus*/ – гръцката заемка със значение „двугласна“ е преминала във всички модерни езици. На италиански език – *ditongo*, на френски – *diphthongue*, на испански – *diptongo*, на португалски – *ditongo*, на немски – *Diphthong*, на английски – *diphthong*.

*Consonans*, *antis* – съгласна е *participium praesentis activi* /сегашно деятелно причастие/ от глагола *con-sono* – звуча заедно, съзвучен съм. На италиански език терминът е *consonante*, на френски – *consonne*, на испански – *consonante*, на португалски – *consoante*, на румънски – *consoană*, на немски – *Konsonant*, на английски – *consonant*.

Следващият основен термин във фонетиката е понятието *syllaba* – сричка. То е гръцка заемка. Гръцката дума е συλλαβή – 1. схващане, възприятие, 2. сричка, дума, израз. Произлиза от глагола συλλαμβάνω – улавям, хващам, схващам, разбирам. На италиански език е *sillaba*, на френски – *syllabe*, на испански – *silaba*, на португалски – *silaba*, на румънски – *silabă*, на немски – *Silbe*, на английски – *syllable*.

*Accentus*, *us m* – ударение, отговарящ на гръцката дума τόνος, преминава на италиански като *accento*, на френски – *accent*, на испански – *acento*, на португалски – *acento*, на румънски – *accent*, *ton*, на немски – *Akzent*, на английски – *accent*, *stress*.

## МОРФОЛОГИЯ

Понятието „морфология“ е от гръцки произход. Образувано е от думата μορφή-външност, образ, форма и от форма на прилагателното λόγιος –

учен, сведущ, със значение „знание за формите“. Думата е използвана така на всички езици, които са обект на настоящото изследване.

В този раздел на граматиката спадат понятията за частите на речта и техните прояви в езика.

Най-напред е редно да представим имената.

*Nomen substantivum* – съществително име. Понятието включва думата *nomen* – име и прилагателното *substantivum*, производно от глагола *substo* – 1. издържам, устоявам и съществителното *substantia*, *ae f* – действителност, същност. На италиански – *il nome sostantivo*, на френски – *le nom*, на испански – *sustantivo*, на португалски – *substantivo*, на румънски – *substantiv*, на немски – *Substantiv*, на английски – *noun*.

Основните понятия, характеризиращи съществителните, както и всички имена, са: *genus* – род, *numerus* – число, *casus* – падеж. Понятието *genus* преминава като: на италиански – *genere*, на френски – *genre*, на испански – *género*, на португалски – *género*, на румънски – *gen grammatical*, на немски – *Genus*, на английски – *gender*. Названията на родовете също са запазили латинското си изписване и звучене. На латински *masculinum*, *femininum*, *neutrum*, на италиански – *femminile*, *maschile*, на френски – *féminin,e*; *masculin*, *e*, на испански – *femenino*, *masculino*, на португалски – *feminino*, *masculino*, на румънски – *feminin*, *masculin*, *neutru*, на немски – *Masculinum*, *Femininum*, *Neutrum*, на английски – *masculine*, *feminine*.

Понятието *numerus* се проявява в категориите *singularis* – единствено число, и *pluralis* – множествено число. На италиански – *singolare*, *plurale*, на френски – *singulier*, *pluriel*, на испански – *singular*, *plural*, на португалски – *singular*, *plural*, на румънски – *singular*, *plural*, на немски – *Singular*, *Plural*, на английски – *singular*, *plural*.

Понятието *casus* – падеж, производно от глагола *cado* 3 – падам, се е запазило като действащ термин на немски еик, където съществуват падежи – *Kasus*, *Fall*, както и на румънски език, където също има падежи – *cazul*. Латинските падежи са шест. *Nominativus* < *nomino* – наричам, давам име < *nomen*, *inis n* – име. *Genitivus* < *gigno*, *genui*, **genitus** 3 – раждам. *Dativus* < *do*, *dedi*, **datus** 1- давам. *Accusativus* < *accuso* 1 – обвинявам. *Ablativus* < *aufero*, *abstuli*, **ablatus** 3 – отнемам, отнасям, отдалечавам. *Vocativus* < *voco* 1 – викам, зова. На немски съществуващите падежи носят латинските си имена: *Nominativ*, *Akkusativ*, *Dativ*, *Genitiv*. На румънски – *Nominativ*, *Genitiv*, *Dativ*, *Acuzativ*, *Vocativ*.

Терминът *declinatio*, означаващ склонение на имената, преминава с известни фонетични и правописни промени във всички разглеждани езици: италиански – *declinazione*, френски – *déclinaison*, испански – *declinación*, португалски – *declinação*, румънски – *declinare*, немски – *Deklination*, английски – *declension*.

Следва прилагателното име – *adiectivum, nomina adiectiva*. На италиански – *nomi aggettivi*, на френски – *l'adjectif*, на испански – *adjetivos*, на португалски – *adjectivos*, на румънски – *adjectiv*, на немски – *Adjektiv*, на английски – *adjective*.

*Gradus comparationis* – степените за сравнение на латински са 3 – 1. *Gradus positivus*, 2. *Gradus comparativus*, 3. *Gradus superlativus*. *Gradus, us* – крачка, стъпка, положение, степен <*gradior, gressus sum* 3 – крача, вървя. *Positivus* < *pono, posui, positus* 3 – полагам, слагам. *Comparativus* < *comparo* 1 – сравнявам. *Superlativus* < *superfero, -tuli, -latus* 3 – пренасям. На италиански – (*grado*) *comparativo, superlativo*, на френски – *le comparatif, le superlatif*, на испански – *comparativo, superlativo*, на португалски – *grau positivo, grau comparativo, grau superlativo*, на немски – *Komparativ, Superlativ*, на английски – *comparative, superlative*.

*Numeralia* – числителни. Латинските числителни са *numeralia cardinalia* – бройни числителни, *numeralia ordinalia* – редни числителни, *numeralia distributiva* – разпределителни числителни и *numeralia adverbia* – числителни наречия. На италиански – *numerale cardinale, ordinale*, на френски – *adjectifs numéreaux, adjectives ordinaux*, на испански – *numeral, numeros cardinales, ordinales*, на португалски – *numeral, numeros cardinales, ordinales*, на румънски – *numeral*, на немски – *Numerale, Kardinalzahl, Ordinalzahl*, на английски – *numerals, cardinal, ordinal*.

*Pronomina* – местоимения. Думата *pronomen* е образувана от съществителното *ponen* с представката *pro*, произлизаща от предлога *pro* + *abl* – пред, за, вместо. Местоименията на латински са: *pronomina personalia* – лични местоимения, *pronomina possessiva* – притежателни местоимения, *pronomina demonstrativa* – показателни местоимения, *pronomina relativa* – относителни местоимения, *pronomina interrogativa* – въпросителни местоимения, *pronomina indefinita* – неопределителни местоимения. На италиански – *pronomi personali aggettivi possessive, aggettivi dimostrativi, aggettivi indefinite, pronomi indefinito, pronomi relativi*, на френски – *pronoms personnels, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs, pronoms relatifs, pronoms interrogatifs, pronoms indéfinis*, на испански – *pronombres*, на португалски – *pronomes pessoas, pronomes reflexivos e recíprocos, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes interrogativos, pronomes relativos, pronomes indefinidos*, на румънски – *pronume*, на немски – *Pronomen, Personalpronomen, Reflexivpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen, Interrogativpronomen, Relativpronomen, Indefinitpronomen, Pronominaladverb*, на английски – *pronouns: personal, possessive reflexive, demonstrative, interrogative, relative, indefinite*.

*Adverbium* – наречие. В латинската граматика се различават два вида наречия: *adverbia primitiva* – първични наречия, и *adverbia derivata* – про-

изводни. На италиански – *avverbio*, на френски – *adverbe*, на испански – *adverbio*, на португалски – *advérbio*, на румънски – *adverb*, на немски – *Adverb*, на английски – *adverb*.

Следващата част на речта е глаголът – *Verbum*. В латинската граматика формите на глаголите се определят като *verbum finitum* – лични форми, в превод „определен глагол“, и *verbum infinitum* – именни форми, в превод „неопределен глагол“. *Finitum* и *infinitum* са причастия от глагола *finio* 4 – определям. Личните форми се характеризират с лице, число, залог, наклонение и време. Именните форми се характеризират със залог и време. Те още са определяни като глаголни съществителни и прилагателни.

Основна характеристика на глаголните форми е *Genus* – залог. *Activum* – от *ago, aegi, actus* 3 – действам, в превод – деятелен. *Passivum* – от *patior, passus sum* 3 – търпя, понасям, в превод – страдателен. В тази връзка е редно да се спомене и деленето на латинските глаголи на *verba transitiva* и *verba intransitiva*. Двете понятия са образувани от формите на глагола *transe-eo* 3 – преминавам, и преводът им е съответно преходни и непреходни глаголи.

Друга основна характеристика на глагола е *Modus* – наклонение. Названията на латинските наклонения са: *Indicativus* – от глагола *indico* 1 – казвам, съобщавам; *Imperativus* – от глагола *impero* 1 – заповядвам; *Coniunctivus* – от глагола *coniungo* 3 – свързвам, съединявам.

Следваща характеристика са *Tempora* – времената. Латинските времена се делят на времена от сегашната основа: *Praesens* – от глагола *praesum* – стоя пред, стоя начело, сегашно време; *Imperfectum* – от представката *in + perfectum < perficio* 3 – изкарвам докрай, приготвям напълно, минало несвършено време; *Futurum* – от бъдещето причастие на глагола *sum* – съм, бъдеще време. И времена от миналата основа: *Perfectum* – *< perficio* 3 – изкарвам докрай, приготвям напълно, минало свършено време; *Plusquamperfectum* – *plus* – повече + *quam* – отколкото + *perfectum* – минало предварително; *Futurum secundum* – от бъдещето причастие на глагола *sum* – съм, бъдеще време + *secundum* – второ. Миналите времена се наричат общо *praeterita, orum <pareter-eo* 3 – изминавам, преминавам.

Към категорията *Verbum infinitum* принадлежат глаголните съществителни:

*Infinitivus* – от глагола *finio* с представка за отрицание *in* – неопределително наклонение. *Gerundium* и *Supinum I, Supinum II*. Тук спадат и глаголните прилагателни или причастия: *Participia < pars, partis* – част + *capio* 3 – хващам. *Participium praesentis activi, participium perfecti passivi, participium futuri activi, participium futuri passivi*.

Изменението на формите на глаголите се нарича *coniugatio, onis f*. Основната част от глаголите се обединяват в четири спрежения – *conjugationes*.

Според спецификата на формите се обособяват следните групи глаголи: Verba anomala – глаголи с отклонения от правилата; Verba deponentia – глаголи само с форми за страдателен залог и други значения; Verba defectiva – глаголи само с отделни форми <deficio 3 – не достгам; Verba impersonalia – <in + personalis <persona – лице, безлични глаголи.

В италианската граматика il verbo има съответните modi – L'indicativo, il condizionale, il congiuntivo, l'imperativo. Залозите са два – voce attiva и voce passiva.

Неопределителните форми са: l'infinito – il presente, il passato; il gerundio – il presente, il passato; il participio – il presente, il passato.

Във френската граматика Le verbe има **modes**: l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif, l'imperatif; **temps**: le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur simple, le passé compose, le plusqueparfait, le passé antérieur, le futur antérieur; **voix** – active, passive.

Глаголите се обединяват в следните типове:

Des verbes auxiliaires;

Des verbes transitifs;

Des verbes intransitifs;

Des verbes impersonnels.

Обединяват се в три спрежения или групи.

В испанската граматика el verbo има modos indicativo и subjontivo, също и imperativo. Los tiempos: Presente, Pretérito Perfecto, Pretérito Indefinido, Pretérito Pluscuamperfecto, Pretérito Imperfecto, Futuro Simple, Futuro Compuesto, Condicional Simple, Condicional Compuesto.

В португалската граматика O Verbo има Modos: Modo Indicativo, Modo Imperativo, Modo Conjuntivo, Modo Condicional. Времената са: o Presente, o Pretérito или o Passado, o Futuro. O Pretérito има разновидности: Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto, Pretérito Imperfeito, Pretérito Mais-que-Perfeito Simples, Pretérito Mais-que-perfeito Composto.

Глаголите се класифицират като: Verbos regulares и verbos irregulares; в зависимост от функцията си: Verbos principais и verbos auxiliares; Verbos transitivos и verbos intransitivos.

Именните форми /Formas nominais do verbo/ са : Infinitivo, participio, gerúndio, infinitive impessoal, infinitive pessoal.

Спрежението се нарича conjugação.

На румънски език Verb се характеризира с Modul – наклонение, timpul – време, diateza – залог. Наклоненията са съответно modul indicativ, modul condițional, modul conjunctiv/subjunctive. Времената са: Prezent, Imperfect, Perfect simplu, Perfect compus. Залозите са: Diateza pasivă, diateza activă. Именните форми се наричат particip, gerunz, supin. Глаголте се определят като verbe transitive и intransitive; verbe personale и impersonale; verbe auxiliare.



На немски език *das Verb/Verbum* има *Modus Indikativ, Modus Konjunktiv, Modus Imperativ*. В *Tempussystem* се говори за следните времена/ *Tempora*: *Praesens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II*. Залогът пази напълно латинското си название: *Genus Aktiv* и *Passiv*. Именните форми на глагола/*Nominalformen des Verbes*: *Infinitiv, Partizip, Gerundiv*.

На английски език *the Verb* има съответните наклонения/*moods*: *Indicative, Imperative, Subjunctive*. Залозите са *Active Voice, Passive Voice*. Времената/*Tenses* се определят общо като *the simple tenses, the perfect tenses, the habitual past = the generic*

*preterite, the progressive tenses, the future, imaginative tenses – conditional*. Именните форми/*the Verbids* са: *the Gerund, the Infinitive, the Participles*.

### СИНТАКСИС

*Syntaxis* е термин от гръцки произход. Гръцката дума *σύνταξις* означава ред, устройство, организация, уредба. Производна е на глагола *συντάττω* – нареждам заедно, разполагам заедно.

Частите на изречението съответно са:

*Subiectum/подлог* – *<subicio, iesi, ictus 3* – подхвърлям, поставям под, поставям

Превод от старогръцки – *υλοκεϊμενον* – подлог *<υλοκεϊμαι* – лежа в основата. *Praedicatum/сказуемо* – *<praedico 1* – обявявам, разгласявам.

*Copula et nomen praedicativum*

*Obiectum/ допълнение* – *< obicio, iesi, ictus 3* – хвърлям срещу или пред, поставям, изпречвам.

*Obiectum directum / пряко допълнение* – *< directus 3* – прав, изправен.

*Obiectum indirectum /непряко/косвено допълнение*

*Attributum /опредление* – *< attribuo, attribui, attributus 3* – определям, давам.

*Circumstantia/ обстоятелствено пояснение* – *<circumsto 1* – стоя наоколо, обикалям.

На италиански термините са: *Sintassi, soggetto, predicato, oggetto diretto, oggetto indiretto, attributo, circostanza*.

На френски термините са: *Syntaxe, sujet, complément objet direct, complément objet indirect, attribut, complément de circonstance*.

На испански термините са: *Sintaxis, sujeto, objeto directo, objeto indirecto, atributo, circunstancia*.

На португалски са: *Sintaxe, sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, circunstância*.

На румънски са: *Sintaxa, subiect, predicat, complement direct, complement indirect, complemente circumstanțiale, atribut*.

На немски език са: Syntax, Subjekt, Prädikat, Objekt, Akkusativobjekt, Dativobjekt, Attribut.

На английски език са: Syntax, subject, predicate, direct object, indirect object, attribute, circumstance.

Изучаването на латинската граматика и овладяването на граматическата терминология на латински език допринася за по-пълното и задълбочено разбиране на граматическите явления в модерните езици. При романските и германските езици това е ясно забележимо. В процеса на занимания с латинската граматика се изяснява значението на всеки термин, тъй като може да се проследи етимологически произходът му, както и употребата му в граматически текстове. Заимстваните от старогръцки език понятия също се обясняват при заниманията по латинска граматика и това дава по-голяма увереност при употребата им в модерните езици. Латинската граматика е основа на граматиката на модерните езици не само в исторически план, но може да служи за база в разбирането и овладяването на граматическите понятия за всеки един бъдещ изследовател и преподавател по тези езици.

### **Източници, от които са екскерпирани примерите**

Гандева & Милев & Братков & Порталски 1975: Гандева Руска, Милев Александър, Братков Йордан, Порталски Макарий. *Латинска граматика*. София: Наука и изкуство, 1975.

Добрева-Костова & Дончева 1978: Dobrewa Kostowa H., Donschewa K. *Deutsche Grammatik mit Uebungen*. Sofia: Nauka I iskustvo, 1978.

Дренска 2016: Дренска, Маргарита. *Португалска функционално-комуникативна граматика за българи*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2016.

Минков 1958: Mincoff M. *An English Grammar*. Sofia: State publishing House: Science and Art, 1958.

Миткова & Кючукова-Петринска 2006: Миткова, Адриана, Кючукова-Петринска, Боряна. *Грамматика на испанския език*. София: Издателство „Нови знания“, 2006.

Петканов 1987: Петканов Иван. *Кратка италианска граматика*. София: Наука и изкуство, 1987.

Стоянова 2008: Стоянова Даниела. *Румънска граматика*. София: Наука и изкуство, 2008.

<https://français-rapide.fr/grammaire-français>, 12.05.2022.

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica>, 12.05.2022.

# ЕТИМОЛОГИЧНИТЕ ДУБЛЕТИ В АНГЛИЙСКИЯ ЕЗИК. ДУБЛЕТНАТА ПОРЕДИЦА DISK-DISC-DESK-DISH-DAIS-DISCUS-DISKOS

*Мартин Ненов<sup>1</sup>*

Лексикалният състав на английския език непрекъснато се е обновявал и обогатявал през вековете чрез навлизането на нови думи отвън и създаване на словоформи от съществуващи в езика корени.

Според Джайлс Брандрет „английският език е богат, защото не е чист. Той е смесица от езици“ (Брандрет 2016). Ралф Уолдо Емерсън го сравнява с „море, в което се вливат притоци от всяко място под небето“. 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).

Сред навлизащите чужди думи се срещат 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.

Определение на термина етимологични дублети предлага Борис Парашкевов в своя „Малък речник на етимологичните дублети в българския език“ „Две или повече думи и имена, които водят началото си от една съществуваща, изчезнала или реконструирана (сиреч писмено незасвидетелствана) пралексема и/или нейни граматични форми“ (Парашкевов 2014: 7).

Сходно определение за въпросния термин привежда и Merriam-Webster's Book of Word Histories: „Doublets are words in a given language that go back to the same etymological source but look different because they arrived at their present state by different routes.“ (Дублетите са думи 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).

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

- Двете думи произлизат от една и съща местна дума: shade ‘засенчено място’ – shadow ‘сянка на физически обект’;
- Едната дума е местна, а другата е заета. За пример могат да послужат двойките word (ст.англ.) – verb (лат.); shirt (англ.) – skirt (ст.ск.);

---

<sup>1</sup> marnenov@abv.bg

- Двете думи са заети от един и същ език, но в различни периоди от време: *warranty* (от н.фр.) – *guarantee* (от фр.); *travel* (от фр.) – *travail* (от фр.); *cavalry* (от ср.фр.) – *chivalry* (от ст.фр.): *gaol* (от н.фр.) – *jail* (от фр.);
- Двете думи 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.).

Освен двойки, какъвто е най-срещаният случай, дублетите могат да бъдат и повече на брой в група. Като пример могат да бъдат посочени следните групи, условно наречени триплети: *hospital* (лат.) – *hostel* (н.фр.) – *hotel* (фр.) или *corpse* [кә:ps] (н.фр.) труп – *corps* [кә:] (пар.фр.) ‘основно подразделение на армията в полеви условия’, ‘група от хора, занимаващи се с определена дейност’ – *corpus* (лат.) ‘сборник’.

По-долу ще бъде разгледана дублетната поредица състояща се от седем елемента: *disk-disc-desk-dish-dais-discus-diskos*.

Съществителното *diskos* има сравнително кратката етимологична биография:

*diskos* < δίσκος (*dískos*)

То е заето директно от гръцкото δίσκος (*dískos*) ‘обръч; кръг, плитка чиния’ и се използва за назоваване на малкия поднос, в който се поставя нафората – късчетата хляб за тайнството причастие или евхаристия.

*discus* (англ.) < *discus* (лат.) < δίσκος (ст.гр. *dískos*)

Развитието на *discus* протича през латинския език, който заема ст.гр. δίσκος ‘обръч; кръг’. Според ОТР първото споменаване на *discus* в писмен документ на английски език е през 1656 г.: „The chief Exercises there were Running, Leaping, Wrestling, the Discus, which was the casting of a great round Stone, or Ball, made of Iron or Brass.“ Значението му е ‘диск от метал или тежък материал, използван в древногръцките и римските атлетически упражнения; обръч’. Също така играта на хвърляне на диск. Според Мериам-Уебстър (1991) латинското съществително *discus* означава ‘поднос, голяма чиния’, ‘обръч; плосък камък’, както и ‘диск за хвърляне по време на атлетически състезания’ и е заимствано непроменено от английския език в средата на XVII в. в спортен смисъл, подобен на латинския (Мериам-Уебстър 1991).

*disk* (англ.) < *discus* (лат.) < δίσκος (ст.гр. *dískos*)

Няколко години по-късно *discus* е повторно заимствано като *disk*, вече без латинското граматическо окончание -us, за целите на астрономията – във връзка с крълата форма на слънцето и луната и останалите небесни тела. Според ЕЕР *disk* навлиза в английския език около 1660 г. със значение ‘кръгъл, почти плосък предмет’ от лат. *discus*.

disc (англ.)<disque (фр.)<discus (лат.)<δίσκος (ст.гр. *dískos*)

Латинското съществително *discus* вече е било заимствано, повече от хилядолетие по-рано, появявайки се в староанглийски като *disc* ‘чиния’ (Мериам-Уебстър 1991). През XVII в. *disc* е възприето от английския език в първоначалния му спортен смисъл. Най-значимата семантична характеристика на диска е може би неговата форма и именно нея английският език заема като *disc* (адаптирана от латински или заимствана от френския *disque*).

Повечето речници обясняват *disc* като правописен вариант на *disk*, като допълват, че *disc* е правописът, възприет в британския английски, а *disk* – в американския.

Значително по-подробно описание на въпросните термини предлага речникът за компютърни и интернет термини *Dictionary of Computer and Internet Words: An A to Z Guide to Hardware, Software, and Cyberspace*, който разграничава двете правописни форми *disk* и *disc*.

След навлизането си в английския език в средата на XVII век *disk* първоначално се изписва с „к“ по модела на съществуващи вече думи като например *whisk*. Правописният вариант със „с“ се появява половин век по-късно и се използва в научни текстове. Произлиза от латинското съществително *discus*. През XX век двата термина се използват като взаимозаменяеми, като във Великобритания по-често се използва *disc*, а в Америка предпочитат *disk*.“ (Клайнедлър 2001: 78).

Във връзка с развитието на техниката обаче двата правописни варианта се диференцират в употребата си. В края на XIX в. по неясни причини формата *disc* започва да се използва във връзка с новия метод за правене на фонографски записи върху плоска плоча, която замества цилиндричния барабан на Едисон. Във всеки случай, изписването със „с“ се е наложило за тази цел. Като пример може да се посочи и словосъчетанието *disc jockey* ‘дисководещ’, вместо *disk jockey*.

През 40-те години на миналия век обаче, когато в областта на компютърната техника възниква нуждата от термин за плоски устройства за съхранение на данни, специалистите избират правописа *disk*, който се утвърждава в словосъчетания като *hard disk* ‘твърд диск’ и *floppy disk* ‘устройство за четене на дискети’. Когато през 70-те години на миналия век се появява компактдискът – новата технология за съхранение на данни, в началото се конкурират изписванията със „с“ и „к“. В компютърния бранш предпочитат познатото изписване с „к“, а представителите на музикалната индустрия, които припознават в лъскавите кръгли плочи (*discs*) умален вариант на старата винилова плоча, възприемат названието *compact disc* ‘компактдиск’.

Описаната тенденция скоро се превръща в установена практика в съответните клонове от индустрията. Ето защо купуваме *compact disks* ‘компактдискове’ в магазините за компютри, но получаваме същите запаметя-

ваши устройства с друг вид информация върху тях като compact discs в музикалните магазини.

Потвърждение за терминологичното разделение откриваме и в електронната страница за техническа поддръжка на компютърните устройства с марката „Епъл“, където се пояснява: „Disc е оптичен носител, като например аудио CD, CD-ROM, DVD-ROM, DVD-RAM или DVD-видео диск. Някои дискове са само за четене (ROM), други позволяват еднократно записване на съдържание (запис на файлове) на диска (например CD-R или DVD-R).

Всички дискове (discs) са сменяеми, което означава, че могат физически се изваждат от компютъра.

Disk се отнася до магнитни носители, като например дискета, диск в твърдия диск на компютъра ви или външен твърд диск. Дисковете винаги могат да се презаписват, освен ако не са умишлено заключени или защитени от запис. Можете също така лесно да разделите диска на няколко по-малки дяла.

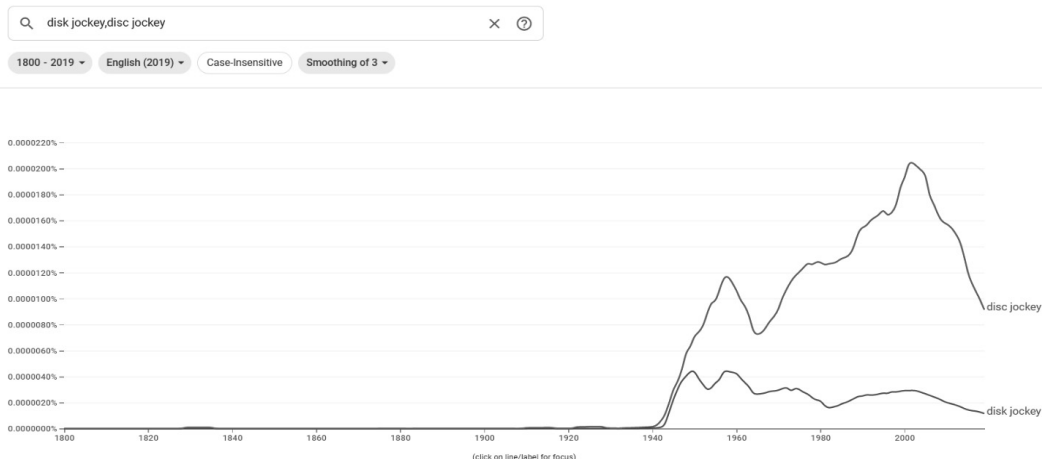
Дисковете обикновено са затворени в метален или пластмасов корпус (често дискът и неговият механизъм се наричат с общото обозначение „твърд диск“)“ (Епъл 2020).

По отношение на употребата може да се допълни следното: disc се използва във връзка с термини свързани с музиката (disc jockey ‘дисководещ’, discography ‘дискография’), оптични и лазерни устройства (compact disc ‘компактен диск’, laser disc, ‘лазерен диск’, videodisc ‘видеодиск’), селскостопански машини и инструменти (disc harrow ‘дискова брана’) и спирачни механизми (disc brakes ‘дискови спирачки’).

Disk на свой ред се използва при назоваване на магнитните устройства за съхраняване на информация, използвани в компютрите (floppy disk ‘флопидиск’, hard disk ‘твърд диск’), а също така и в анатомията за обозначаване на тъканта и хрущяла между прешлените на гръбначния стълб.

Дали действително правописът *disc* е предпочитан в музикалния бранш, а *disk* в компютърната индустрия? Едно сравнение на употребата на термина „дисководещ“ изписан по двата начина – *disc jockey* и *disk jockey* – дава отговор на поставения въпрос. Сравнението е извършено с помощта на машинната търсачка Google Books Ngram Viewer, която представя графично честотата на употребата на думи, фрази и идиоматични изрази, използвани в печатните издания на английски език, издадени между 1900 и 2019 г. Програмата за търсене се основава на корпуса от печатни произведения, дигитализирани от технологичната компания „Гугъл“.

На графика се вижда времето на навлизане на термина в езика – в началото на 40-те години на миналия век. До около 1946 г. и двата правописа са в употреба с еднаква интензивност, след което изписването със „с“, *disc jockey*, рязко изпреварва конкурента си.



**Графика 1.** Сравнение между честотата на употребата на правописните форми *disc jockey* и *disk jockey*

Следващото съществително от разглежданата дублетна поредица е *desk*. То е извървяло видимо по-дълъг път до съвременната си форма в английския език:

desk < deske, desque (ср.англ.) < desca (срдв.лат.) < desco (ст.ит.) < discus (лат.) < δίσκος (ст.гр. diskos)

За разлика от разглежданите по-горе четири думи от дублетната група, първите две от които съдържат непроменени адаптации на ядрото на гръцко-латинския прототип, *desk* видимо се отклонява от тях (Малкиъл 1993: 8). Според Айто *desk* „се е появил в английския език по следния начин: латинският *discus* се е използвал метафорично, въз основа на кръглата си форма, за ‘поднос’ или ‘чиния, блюдо’; и когато този поднос е бил поставен на крака, той се е превърнал в маса. Например немското *Tisch* ‘маса’ идва директно от вулгарния (простонародния) латински. По времето, когато английският език го възприема от средновековния латински, то изглежда вече е развило специализираното значение ‘маса за писане или четене’“ (Айто 2005).

Етимолозите Скийт и Партридж считат, че съвременната английска форма *desk* се развива на базата на ср.англ. *deske*, което е адаптация на срв. лат. *desca* (Скийт 1911; Партридж 2006). Аниънс допуска влияние и от ит. *desko* ‘маса’ и провансалското *desk, deska* ‘кошница’, като посочените форми са преки наследници на лат. *Diskus* (Аниънс 1983).

Следващият елемент от дублетната поредица *dish* по форма се отклонява по-радикално от останалите членове в групата.

*dish*<*dissh*, *disch* (ср.англ.)<*disc* (ст.англ.)‘чиния’<*disk* (герм.)< *discus* (лат.)<δίσκος (ст.гр. *dískos*)

Звуково *dish* се състои от три звукови единици (/dɪʃ/) вместо четирите в /*disk*/ и /*desk*/. *Desk* и *dish* се различават една от друга и в резултат на коренно различните пътища на проникване в английския език. По време на пътуването думата обикновено е изложена на различни въздействия, които е възможно да доведат до чувствителни промени във формата. Английският език получава *dish* около 700 г. от латинското *discus*, в който първоначалното значение на ‘обръч, кръг’ е било разширено метафорично до ‘поднос, чиния, блюдо’ въз основа на семантичните характеристики ‘кръглост’ и ‘плоскост’ (Айто 2005). Според Аниънс развитието на *dish* минава през средноанглийското *dish*, което е резултат от староанглийското *disc* ‘чиния’, което на свой ред е повлияно от старосаксонското *tisk* ‘маса’ и старовисоконемското *tisc* ‘чиния, маса’ (откъдето е и съвременното немско *Tisch*) и в крайна сметка произлиза от реконструираната, т.е. писмено незасвидетелстваната форма от архаичния език, условно наречен празападногермански, който преди около две хилядолетия явно е заимствал същата гръцко-латинска дума (Аниънс 1983).

От средата на XIV в. *desk* се употребява със значение ‘маса, пригодена най-вече за четене или писане’. Такова е и значението на *desca* в средновековния латински – ‘маса за писане’.

В съвременния английски *desk* се използва за назоваване на изделия, различаващи се конструктивно и според предназначението. Поради това често се употребява в съчетание с пояснение. Като примери могат да бъдат посочени словосъчетанията: *litany-desk* ‘ниско бюро за коленичено при молитва’; *reading-desk* ‘ученическо бюро за четене и писане’; *music-desk* ‘бюро за поставяне на музикално оборудване’; *school-desk* ‘ученическо бюро в класната стая’; *writing-desk* ‘писалищна маса’.

Последното съществителното от поредицата е *dais*.

*dais*<*deis* (ср.англ.)<*deis* (н.фр.)<*deis* (ст.фр.)<*discus* (лат.)<δίσκος (ст.гр. *dískos*) ‘диск, поднос’

Айто обяснява, че изначално, *dais* and *disc* са една и съща дума (Айто 2005). И двете съществителни произлизат от латинското *discus* ‘обръч; поднос, голяма чиния’, което през Средновековието е имало и значението ‘маса’. Старофренският му наследник е *deis*, който е заимстван в средноанглийския като *deis*. Правописът на английска дума се основава на съвременната френска форма *dais*.

В английския език *dais* отпада от употреба около 1600 г., но остава в шотландския английски и е въведено отново в употреба ок. 1800 г. като



исторически термин и понастоящем е в употреба. Означава повдигнатата платформа в единия край на зала, върху която се поставя маса за височайши особи, или за почетни места за сядане – трон, и др., често с балдахин (ОТР: dais).

Развитието на етимологичните дублети е една от причините за богатството на английския речник. Възможно е те да са синоними. По-често обаче развиват специфични значения, които, както и разнообразието на формите им, обикновено скриват общия им произход. За откриването му е нужно детайлно вглеждане и проследяване на етимологията им. Изучаването на произхода и развитието на думите от своя страна е предпоставка за по-задълбочени и трайни знания при усвояването на езика.

### Литература

- Айто 2005: Ayto, John. *Word Origins – The Hidden Histories of English Words from A to Z*. A&C Black Business Information and Development, 2005.
- Аниънс 1983: Onions, C.T. (Ed), G. Friedrichsen (Asst), R. Burchfield (Asst). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford University Press 1983.
- Барбър 2012: Barber, Charles. *The English Language: A Historical Introduction (Cambridge Approaches to Linguistics)*. Cambridge University Press, 2012.
- Брандрет 2016: Brandreth, Gyles. *Word Play: A cornucopia of puns, anagrams and other contortions and curiosities of the English language*. Coronet, 2016.
- Епъл 2020: *What's the difference between a „disc“ and a „disk?“*, <https://support.apple.com/en-us/HT201697>, към 11.06.2022.
- Клайнедлър 2001: Kleinedler, Steven. *Dictionary of Computer and Internet Words: An A to Z Guide to Hardware, Software, and Cyberspace*. Houghton Mifflin, 2001.
- Книгите на Гугъл 2018: Google Books Ngram Viewer. <http://books.google.com/ngrams>, към 12.06.2022.
- Малкиъл 1993: Malkiel, Yakov. *Etymology*. Cambridge University Press, 1993.
- Мериам-Уебстър 1991: *Merriam-Webster's Book of Word Histories*. Merriam-Webster, Inc., 1991.
- Парашкевов 2014: Парашкевов, Б. *Малък речник на етимологични дублети в българския език*. В. Търново: Слово, 2014.
- Партридж 2006: Partridge, Eric. *Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English*. Routledge, 2006.
- Скийт 1911: Skeat, W. *A Concise Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford: Clarendon Press, 1911.

## **Съкращения**

англ. = английски  
индоевр. = индоевропейски  
ит. = италиански  
лат. = латински  
н.фр. = нормандски френски  
ок. = около  
пар.фр. = парижки френски  
прагерм. = прагермански  
ср.англ. = средноанглийски  
ср.фр. = среднофренски  
срв.лат.= средновековен латински  
ст.англ. = староанглийски  
ст.гр. = старогръцки  
ст.ск. = староскандинавски  
ст.фр. = старофренски  
фр. = френски

## **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>

# МЯСТОТО НА НЯКОИ ШВЕДСКИ НЕОЛОГИЗМИ В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ В СПЕЦИАЛНОСТ „СКАНДИНАВИСТИКА“

Елена Стойнева<sup>1</sup>

В настоящата статия се застъпва мнението, че неологизацията, т.е. появата на нови лексикални образувания в един език, е процес, на който следва да бъде отделено внимание по време на обучението на студентите от специалност „Скандинавистика“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Коментират се някои нови думи, навлезли в шведския език през последните години, важноста им за обучаващите се на шведски език студенти (независимо от нивото) и как най-успешно да бъдат усвоени тези думи не само по време на чуждоезиковото обучение, но и на някои теоретични дисциплини.

В. Радева определя лексикалните неологизми като „езикови единици (думи, номинационни словосъчетания, вкл. фразеологизми), които функционират в речниковия състав на даден език през определен период, преди който не са съществували в същия език“ (Радева 2017: 242). Към това определение ще се придържаме и в настоящата статия, с пълното осъзнаване, че продължителността на самия период, през който новообразуванията се възприемат като нещо ново, е относителна и не би могла да бъде съвсем точно конкретизирана.

От 2000 г. Шведският съвет по въпросите на езика (шв. *Språkrådet*) към Института за език и фолклор (шв. *Institutet för språk och folkminnen*) публикува ежегодно списък с около 40 нови думи и изрази<sup>2</sup>, навлезли или установили се сред обществеността и в медиите, както и „стари“ думи с ново значение. Списъкът бива отразен широко с около 200 публикации годишно в медиите. Той включва регистрирани през последните няколко години (обикн. 2–5 г.) новообразувания, получили по-сериозно разпространение през последната година.

Карлсон посочва следните критерии, които се вземат предвид, когато се извършва подбор и се взема решение кои точно думи и изрази да бъдат включени в списъка:

---

<sup>1</sup> elena.stoyneva@abv.bg

<sup>2</sup> Интересът към новите думи може да бъде проследен по-назад във времето: през 1986 г. е издаден речник, обхващащ новите думи от 40-те до 80-те години на XX в. (*Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal*); през периода 1987–1999 г. за нови думи в Швеция редовно се пише в сп. *Språkvård* (Моберг 2000, цит. по Янсон 2016).

- да назовават нов феномен;
- да се разпространяват сред обществеността и вече да са се установили или да се е повишила употребата им през последните две години;
- да са типични за съответната година;
- да имат интересен начин на словообразуване;
- да не са прекалено прозрачни<sup>3</sup>;
- да се използват сравнително широко, а не само сред отделни групи;
- да бъдат общоупотребима лексика;
- да бъдат политически коректни;
- да допринасят за разнообразието от гледна точка на начин на словообразуване, сфера на употреба, тематична област, различни езици, от които са заети думите, различни части на речта, както и наличие на фрази (Карлсон 2021).

Според Радева процесът на създаването или заемането на нови номинационни единици е особено активен „при определени условия, създадени от по-значителни обществено-политически промени“ (Радева 2017: 174–175). Затова и в определени години новата лексика в голяма част от случаите е свързана тематично с конкретни явления.

През 2020 г. и 2021 г. една от водещите теми е коронавирусат, като процесът на влиянието на пандемията от коронавирусна инфекция върху начина ни на живот се наблюдава много добре при дериватологичните процеси, в резултат на които се създават нови езикови единици, вж. напр. появилата се през 2020 г. в шведския език лексема *superspridare* ‘суперразпространител’, т.е. човек, заразяващ много хора (с коронавирусна инфекция). Ето още някои примери от списъците, публикувани през последните три години:

- 2021 г. и последиците от коронавируса: *hybridarbete* ‘хибридна работа’; *postcovid* ‘постковид’; *vaccinpass* ‘документ за ваксинация’;
- 2020 г. и коронавирус: *klustersmitta* ‘кълъстерно разпространение на зараза’. Темата предполага и навлизането на термини от областта на медицината, които са получили по-широко разпространение в обществото;
- 2019 г. и проблемите, свързани с климатичните промени: *klimatstrejk* ‘климатичен протест’; *smygflyga* ‘летя със самолет „тайно“, без да го афиширам, за да не проличи, че се държа безотговорно към климатичните промени’.

---

<sup>3</sup> В шведското езикознание се използва понятието прозрачни (шв. *genomskinlig*) думи за означаването на сложни думи, чието значение може да се извлече въз основа на значението на компонентите, от които е съставена сложната дума. В случаите, когато е невъзможно значението на сложната дума да се извлече въз основа на значението на компонентите, от които е съставена, сложните съществителни се характеризират като непрозрачни или лексикализирани (Малмгрен 1994: 24).

През годините традиционно присъстват и думи, свързани с развитието на техниката и новите технологии, напр. *messa* ‘изпращам есемес’ (2000), *googla* ‘търся в Гугъл’ (2003), *kameratelefon* ‘мобилен телефон с вградена камера’ (2003), *blogg* ‘блог’ (2004).

Списъците с нови думи не се приемат еднозначно от шведските езиковеди. Х. Янсон не поставя под съмнение факта, че речниковият състав на един език се променя, например чрез навлизането на нови думи, но за него е спорно кои точно са тези думи и до каква степен един списък с нови думи отразява разпространението и употребата на нови думи (Янсон 2016: 359). Той анализира списъците от 2004 до 2014 г., за да се опита констатира какво влияние оказват те върху лексикографията и установява, че не повече от половината от новите думи са включени в публикувания през 2015 г. речник на Шведската академия (*SAOLIA*) (Янсон 2016: 361–367). Някои от невключените в речника думи (13%) не могат изобщо да бъдат открити в сравнително големи корпуси с бази данни с текстове от вестници и блогове, а 25% от невключените в речник нови думи са налични в корпусите само защото са предизвиквали дебат, т.е. това са не думи, с помощта на които говорим/пишем, а думи, за които се говори/пише. Според Янсон тенденцията за периода 2010–2014 г. е, че все по-малко думи биват включени в речник, а за сметка на това все повече са новите думи с ниска честота на употреба.

При Янсон се забелязва стремеж към по-ясно разграничение на включените в списъка нови думи от т.нар. казионизми, т.е. може да се твърди, че той е срещу попадането на случайни новообразувания в списъка. Трудно е обаче да бъде преценено кои думи в перспектива ще получат по-широка употреба и кои ще отпаднат след сравнително кратко съществуване. Освен това не бива да се забравя, че включването на една дума в речник е дълъг процес, т.е. отнема време, докато тя бъде възприета като установила се и това също може да е сред причините думите от последните години, които Янсон изследва, да не са получили необходимото внимание от лексикографите.

Институтът за език и фолклор в Швеция (*Institutet för språk och folkminnen* 2021) не само публикува ежегодно списъци с нови шведски думи, но и разполага с разработени материали, които да стимулират и подпомагат работата на учителите и преподавателите при използването им. Материалите са предназначени за ученици от гимназиалните класове, както и за чуждоезиково обучение. Предвижда се анализ на някои думи по десетилетия, за да се коментират определени тенденции, разглеждат се думи, които са възникнали в определен момент, а по-късно са излезли от употреба, търси се отговор на въпроса как новите думи отразяват случващото се в обществото. В контекста на самия език думите се разглеждат като начин

на словообразуване и стилова принадлежност. Предлага се и сравняване на списъците с шведски нови думи с подобни списъци на други скандинавски езици, напр. на норвежки и на датски.

Макар и материалите на Института за език и фолклор в Швеция все пак в по-голямата си част са насочени към ученици на гимназиално ниво, чийто майчин език е шведският, все пак някои от тях несъмнено могат да бъдат приспособени за използване и при работата със студентите в специалност „Скандинавистика“. По-важното обаче е списъците с нови думи в шведския език да бъдат интегрирани в учебната програма на специалност „Скандинавистика“ по начин, който да гарантира, че с тях ще се работи регулярно и систематично. Тук ще бъде разгледано как би могло да бъде направено това в три основни направления, а именно: „Чуждоезиково обучение“, „Лексикология и словообразуване“, други дисциплини.

**„Чуждоезиково обучение“.** Работата с новонавлезлите думи и изрази в шведския език може да започне най-напред по време на упражненията по приложна лингвистика. Това е приложимо както за най-ниските нива, при които се започва от самото начало на усвояване на чуждия език, така и за най-напредналите студенти в бакалавърската, а и в магистърската програма на специалността.

Всяка година може да се отделят специални часове за разглеждане на новите думи в контекст, за коментиране на отзвука, предизвикан от публикацията на списъка с нови думи и изрази, за търсене на паралели между новите шведски думи и някои новопоявили се лексикални образувания в българския език, напр. *mjuta* ‘изключвам микрофона, мютвам’ (2020), *hybrid-krig* ‘хибридна война’ (2019), *minnespinne* ‘флашка’ (2006). Регулярността на подобен тип упражнения би допринесла и за своеобразно очакване на публикуването на най-новото издание на списъка и включването му в упражненията веднага след паузата около новогодишните празници.

В магистърската програма „Език, култура, превод“, предназначена за бакалаври по скандинавистика, също може да се предвиди работа със списъците с нови думи, например в курса „Лингвистичен практикум с шведски език“. Забелязва се заинтересованост по темата и от страна на самите обучаващите се, която беше демонстрирана в края на зимния семестър на 2021/22 г. по време на представена презентация от студент, избрал да работи върху темата „Нови думи в шведския език през 2021 г.“. Темата беше изключително актуална и представена едва няколко седмици след публикуването на последния списък с нови думи и изрази.

**„Лексикология и словообразуване“.** По време на упражненията по „Лексикология и словообразуване“ новата лексика може да бъде използвана, за да се коментират словообразователни модели и начини. Успешно могат да бъдат онагледени основните начини на словообразуване в шведския

език: композиция – *Zoombombning* ‘влизане във видеосреща на непоканен участник’ (2020); префиксация – *antivaxxare* ‘антиваксьър’ (2019), суфиксация – *immersiv* ‘завладяващ’ (2019).

Могат да се коментират някои продуктивни словообразователни типове, например конкретни суфикси, използвани при суфиксацията, напр. *bloggare* ‘блогър’ (2005). Друга възможност е да се анализира конкуренцията между основните начини на словообразуване, когато носителите на езика образуват нови думи, т.е. степената на употреба на композицията от една страна и афиксацията от друга. Така в рамките на семинарни упражнения би могло да бъде препотвърдено (или отхвърлено) твърдението от 90-те години на Б. Лилестранд, че в съвременния шведски език по-голяма част от новата лексика е образувана чрез композиция (Лилестранд 1993: 32).

В изследване на А. Свенсон<sup>4</sup> се посочва, че 2/3 от съществителните в списъците са образувани чрез композиция (Свенсон 2020). По този начин се образуват най-вече съществителни имена, но не липсват и глаголи, напр. *hundvissla* ‘използвам кодирано съобщение, разбираемо за определена група избиратели’ (2019), както и прилагателни имена, напр. *klimatneutral* ‘климатично неутрален’ (2007).

Особено ценни са списъците с нови думи за онагледяването на начини на словообразуване, които не са сред основните, но макар и по-периферни, са особено колоритни и предпочитани в някои случаи. Така откриваме примери за телескопия: *maskne* (*mask+akne*) ‘пъпки от маска, маскне’ (2021), *jobbonär* (*jobb+pensionär*) ‘пенсионер, който продължава да работи’ (2021), *blorange* (*blond+orange*) ‘блоранж, смесица между русо и оранжево’ (2017). Според Карлсон тенденцията е този словообразователен начин да се използва все по-често (Карлсон 2021: 114), но според Свенсон по-скоро той дава възможност да се демонстрира креативност и находчивост (Свенсон 2020).

Тук е мястото да се коментират и неологизмите, които представляват заемки, като се наблегне особено на влиянието на английския език към настоящия момент, напр. навлезлите думи *lockdown* ‘локдаун’ (2020), *cringe* ‘който те кара да се чувства неудобно, кринджав’ (2017). Според Свенсон половината от думите в списъците са навлезли именно от английски език, като същевременно той посочва, че липсват думи както от останалите скандинавски езици, така и от фински (Свенсон 2020). Откриват се някои заемки от езици като японски, напр. *sudoku* ‘судоку’ (2005) и от корейски, напр. *mukbang* ‘уебкаст, по време на който говорещият се храни’ (2016).

---

<sup>4</sup> Изследването на Свенсон (Свенсон 2020) включва списъците с нови думи и изрази за периода 1986–2019 г., т.е. то може да се възприеме като по-представително, тъй като в сравнение с Янсон (Янсон 2016) обхваща както по-голям времеви интервал, така и по-голям брой новообразувания.

Лексиката може да бъде анализирана и с оглед на принадлежността на новите лексикални единици към определени части на речта. Според Свенсон в списъците се откриват предимно съществителни имена, които представляват  $\frac{3}{4}$  от всички новообразувания, а по-рядко – прилагателни имена и глаголи (Свенсон 2020). Освен това Свенсон посочва, че според тези списъци типичната нова дума е съществително име, образувано чрез композиционния словообразователен начин и навлязло в шведския език от английския. Средната дължина на думата е 11 букви, т.е. може да се твърди, че тя е по-дълга заради включените поне две коренни морфемии в нея. Такъв тип типични „средностатистически“ нови думи са например *trollfabrik* ‘фабрика за тролове’ (2015) и *fiskpedikyr* ‘педикюр, при който се използват рибки’ (2009).

Заедно със студентите би могло да се правят предположения кои ще са новите думи от списъците, които дълготрайно ще се запазят в езика и кои може да се очаква постепенно да отпаднат. Проактивно пък самите студенти може сами да следят за появата на нови думи, които все още не фигурират в речниците. Така личната ми прогноза за 2022 г. е, че в нея е възможно да навлязат думи, свързани с войната в Украйна или с предстоящите през есента на 2022 г. парламентарни избори в Швеция.

Следователно списъците с нови думи в шведския език успешно могат да се използват като отправна точка, за да се коментират някои тенденции в шведското словообразуване. Регистрираните явления могат да се коментират в контекста на тенденциите в развоя на езика и речниковия му състав: активизация и пасивизация на думите, традиционност и иновационност, интернационализация и автохтонизация (вж. Радева 2017: 172–180).

**Други дисциплини.** Тук ще бъдат представени и някои дисциплини, които биха могли да включат списъците с нови думи като елемент от своята работа, но описаните по-долу курсове не бива да се разглеждат като напълно изчерпателни, т.е. възможно е списъците с нови думи да намерят своето приложение и в други дисциплини.

Списъците с нови думи и изрази в шведския език могат да бъдат използвани като допълнителен материал по време на курса „Странознание на Швеция“. Когато се коментира развоят на различни процеси и явления, свързани с икономическия, културния и политическия живот на страната, те биха могли да допринесат за по-доброто илюстриране на нагласи и настроения в шведското общество, напр. *flygskam*<sup>5</sup> ‘усещане за срам при летене със самолет (заради негативното влияние върху околната среда)’ (2018).

---

<sup>5</sup> Публикувана в речника на Шведската академия SO през 2021 г.



Когато първият компонент в композиционно образувана дума е съществително собствено име, със сигурност може да се твърди, че това е пряко свързано с определени събития, случващи се в обществото, напр. *Gretaeffekten* ‘ефектът на Грета’ (2019), т.е. влиянието на шведската еко-активистка Грета Тунберг върху поведението на хората към по-природосъобразен начин на живот. По-доброто усвояване на самата лексика и по-доброто разбиране на случващото се в шведското общество, отразено посредством тази нова лексика, са неразривно свързани, т.е. лексиката ще се разглежда с оглед на причините, довели до наличието на определени тематични области (резултат от процеси и явления, протичащи в обществото през съответния период).

По време на дисциплината „Актуални проблеми на съвременния шведския език“ може да се коментират заемки от други езици и предизвикателствата около тяхното навлизане в шведската езикова система. Като проблематично новообразувание може да се разглежда напр. *fidget spinner* ‘спинер’ (2017), при което е под въпрос както членуването, така и образуването на мн. ч. в шведския език. При новата дума *influencer* ‘инфлуенсър’, добавена в речника SO на Шведската академия през 2021 г., се забелязва например, че формата за мн.ч. е с нетипичното за шведския окончание *-s*<sup>6</sup>. Предизвикателства може да има и около произношението на думите, навлезли от чужди езици.

В случаите, когато списъците с нови думи се използват в няколко дисциплини, водени от различни преподаватели, е необходимо да се работи съгласувано, т.е. да се направи предварителна координация, по време на която точно да се очертае контекстът, в който ще се разглеждат неологизмите. Например, ако в „Лексикология и словообразуване“ се разглежда словообразователният начин на конкретно новообразувание, то в „Странознание на Швеция“ да се коментират конкретни процеси и явления, довели до неговата поява. Този интердисциплинарен подход ще допринесе за анализирането на неологизмите от различни гледни точки, което по-успешно да обогати и допълни знанията на студентите, без да се допуска механично преповтаряне. Подобен подход би могъл да бъде приложен и от колегите, работещи с норвежки или датски език в специалност „Скандинавистика“, които използват списъци с нови думи на съответния език.

Списъците с нови думи, издавани от Института за език и фолклор в Швеция със сигурност не могат да обхванат всички неологизми, които непрекъснато се появяват сред носителите на шведски език. Това не е и необходимо, тъй като тези списъци все пак съдържат същината, т.е. представляват своеобразен синтез на база данни с регистрирани нови думи и

---

<sup>6</sup> В самия списък от 2016 г. присъства шведският вариант на думата *influerare*.

изрази и са инструмент, който може да се използва за систематизирано проследяване на някои лексикологични промени в съвременния шведски език. Прилагането на интердисциплинарен подход при анализа на шведските неологизми несъмнено би допринесло за подобряване качеството на обучение в специалност „Скандинавистика“ чрез повишаване на уменията и компетенциите на студентите.

### Литература

- Лилестранд 1993: Liljestrand, Birger. *Så bildas orden*. Lund: Studentlitteratur, 1993.
- Карлсон 2021: Karlson, Ola. *Lesserwisser, lårs kav och läppstiftseffekt – presentation och problematisering av urvalskriterierna för den svenska nyordslistan*. – В: LexicoNordica (28). Nordisk förening för lexikografi, vol. 28, 2021.
- Малмгрен 1994: Malmgren, Sven-Göran. *Svensk lexikologi*. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Моберг 2000: Moberg, Lena. *Nyordsboken. Med 2000 nya ord in i 2000-talet*. Stockholm: Svenska språknämnden.
- Радева 2017: Радева, Василка. *Българска лексикология и лексикография*. София: Изд. „Изток–Запад“, 2017.
- Свенсон 2020: Svensson, Anders. *Svenskan växer ord för ord*. В: Språktidningen 4/2020, <https://spraktidningen.se/2020/04/svenskan-vaxer-ord-ord/>, 2020, 26.04.2022.
- Янсон 2016: Jansson, Håkan. *Från „tandborstord“ till „memilord“ – om nyord och deras belägg*. В: Nordiske Studier i Lexikografi (13). Nordisk förening för lexikografi og forfatterne, 2016, 359–369.
- Institutet för språk och folkminnen 2021. *Lärohandledning (Läromedel om nyord)*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/skolwebben/laromedel-om-nyord/nyord-for-dig-i-skolan/lararhandledning>, 2021, 01.03.2022.
- Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal*. Solna: Esselte stadium, 1986.

### Източници, от които са ексцерпирани примерите

- Речник на Шведската академия <https://svenska.se/>.
- Institutet för språk och folkminnen 2022. *Nyordslistor*. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-nyord/nyordslistor>, 2022, 10.04.2022.

# PROBLEME DER TYPOLIGISIERUNG VON TECHNISCHEN INSTRUKTIONSTEXTEN

*Simeon Kaynakchiev*<sup>1</sup>

Die folgende Untersuchung beschäftigt sich mit der Typologisierung von technischen Instruktionstexten, d. h. von Texten, die Hinweise zur Benutzung/Bedienung technischer Produkte enthalten. Es werden einige textsortenlinguistisch begründete Klassifikationen technischer Instruktionstexte kommentiert. Anhand eines umfangreichen selbst erstellten Korpus aus deutschen produktbezogenen Anweisungstexten wird auf Dissonanzen zwischen den theoretischen Klassifikationsversuchen und der Benennung technischer Instruktionstextsorten in der kommunikativen Praxis hingewiesen.

Technische Erzeugnisse – vom kleinsten Spielzeug mit Batterien bis zur größten industriellen Anlage – müssen heutzutage von technischer Dokumentation begleitet werden, die in einer Reihe von Gesetzen und Richtlinien auf nationaler und internationaler Ebene normativ verankert ist. Technische Dokumentation ist mit Dietrich Juhl (Juhl 2015: XXIV) als „ein Sammelbegriff für Unterlagen zu technischen Geräten“ zu verstehen. „Der Zweck, den Technische Dokumentation erfüllen soll, ist meistens die Befähigung zum Handeln, d. h., die Zielgruppe soll mit ihrer Hilfe konkrete Handlungen ausführen können.“ (ebd.)

Je nach der Bestimmung des Produkts (zum persönlichen oder gewerblichen Gebrauch) können sich auch die Anwender des Produkts unterscheiden. Infolgedessen entstehen verschiedene Kommunikationskanäle und damit verschiedene Bereiche der technischen Dokumentation – unternehmensintern und unternehmensextern orientierte technische Dokumentation (vgl. (Schlömer 1997: 13f.). Die interne technische Dokumentation „wird im Laufe eines Produktentwicklungsprozesses [...] benötigt und dient zur informatorischen Unterstützung interner Güterproduktionsprozesse. [...] Zur quasi-externen Dokumentation kann die Vertriebs- und Kundendienstdokumentation gezählt werden. [...] Unternehmensexterne Dokumentation bezeichnet den Teil der Technischen Dokumentation, der zur Versorgung unternehmensexterner Zielgruppen mit produktbezogenen Informationen erstellt wird.“ (ebd.).

Neben der technischen Dokumentation in der herkömmlichen Papierform spielen digitale Formen der technischen Dokumentation eine immer größere Rolle. So zum Beispiel verwenden heute viele Hersteller von Unterhaltungs-

---

<sup>1</sup> s.kaynakchiev@gmail.com

elektronik in den Geräten eingebettete Gebrauchsanleitungen, die eine größere Flexibilität bieten und gleichzeitig umweltschonend sind. Diese elektronischen Dokumentationsmedien ermöglichen eine schnellere Navigation und können auch von „audio-visuellen Dokumentationsmedien (Video- oder Audioanleitungen)“ (Schlömer 1997: 16) begleitet werden. Solche Lösungen sind auch bei Autoherstellern zu beobachten, wobei die entsprechenden Anwendungen auf das Smartphone heruntergeladen werden können.

Die gesetzlichen Vorschriften in den meisten Ländern sehen jedoch die Beilegung einer „konventionellen“ Anleitung auf Papier vor. In den Fällen, wenn der oben beschriebene digitale Wandel vollzogen wurde, sind die Anleitungen im Umfang deutlich reduziert und man spricht dann von „Kurzanleitungen“. „Dokumentationsinstrumente schließlich bezeichnen [...] die konkreten instruktiven Konzepte, mit denen die in Texten und Bildern erfassten produktbezogenen Informationsinhalte der jeweiligen Zielgruppe vermittelt werden“ (ebd.) und umfassen Gebrauchsanleitung/-anweisung, Bedienungsanleitung/-anweisung sowie auch Instandhaltungsanleitungen und Montageanweisungen, die den Anwendern produktbezogene Informationen vermitteln.

Diese Vielfalt an instruktiven Texten und ihre obligatorische Bereitstellung machen die Gebrauchsanleitungen zu den meistverbreiteten Texten im Alltag. Öncü (2013: 98) führt eine Statistik des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2008 über die Geräte eines Haushalts mit mittlerem Einkommen an. Wenn man bedenkt, dass alle diese Geräte von einer Gebrauchsanleitung begleitet werden, kommt man laut Öncü auf mindestens 50 Gebrauchsanleitungen in einem Haushalt.

Nach Schlömer ist der Kunde „nicht an der materiellen Dokumentation (z.B. der schriftlichen Bedienungsanleitung) interessiert, sondern vielmehr an der Nutzung der in ihr enthaltenen Informationen, d.h. des übertragenen Know-hows zur Verbesserung des eigenen Informationsstandes an produktnutzungsbezogenem Wissen“ (Schlömer 1997: 56). Die Gebrauchsanleitung ist ein Text, der bestimmtes Wissen vermittelt und den Umgang mit einem Gerät ermöglicht. Sie ist ein produktbegleitender Text, der nur selten vom Benutzer gelesen wird und für ihn „nicht von Belang ist [...], wenn ein Gerät aufgrund von Alterserscheinungen entsorgt wird [...]“ (Meerhoff 2014: 9). Gebrauchsanleitungen gehören trotzdem untrennbar zu jeglichen technischen Geräten und ihre produktbegleitende Funktion wird in einer Reihe rechtlicher Vorschriften geregelt – § 3 Abs. 4 ProdSG; § 434 Abs. 2 Satz 2 BGB; Richtlinie 2006/42/EG § 5 Abs. 1 Buchstabe c) u. a.

Bei Durchsicht der einschlägigen Vorschriften fällt allerdings auf, dass in ihnen verschiedene Bezeichnungen für handlungsanweisende Texte benutzt werden, wobei nicht ganz deutlich wird, ob diese Bezeichnungen für verschiedene Textsorten stehen oder synonym gebraucht werden. In der Ma-

schinenrichtlinie 2006/42/EG wird die Bezeichnung „Betriebsanleitung“ verwendet, im Produktsicherheitsgesetz wird von „Gebrauchs- und Bedienungsanleitung“ gesprochen, während in der Norm DIN EN 82079-1 zum Erstellen von Gebrauchsanleitungen die Bezeichnung „Gebrauchsanleitung“ bevorzugt wird.

Mit der Benennungsproblematik bei Anweisungstexten befasst sich eine Reihe textsortenlinguistischer Untersuchungen. Pelka (1982: 87) macht einen Versuch zur Differenzierung der unterschiedlichen Bezeichnungen instruktiver Texte. Anhand seines Korpus lässt sich jedoch kein eindeutiger Unterschied in der Kommunikationssituation dieser Textsorten erkennen. Es können immerhin einige Regelmäßigkeiten in der Verwendung der „Determinanten“ „-anleitung“ und „-anweisung“ abgeleitet werden, nämlich dass Anleitungen instruktiv und Anweisungen direktiv sind. Pelka versucht auch zwischen Anleitung und Anweisung zu differenzieren, indem er die Textfunktion als Kriterium nimmt (vgl. ebd.: 88):

- die Bezeichnung „Anleitung“ wird auch für instrumentelle und technische Geräte und für Maschinen bevorzugt, während „Anweisung“ in der Dokumentation zu Elektrogeräten verwendet wird;
- bei der fachexternen Kommunikation ist ein uneinheitliches Bild zu beobachten, da sowohl „Anleitung“, als auch „Anweisung“ verwendet werden.

Gläser (1990: 50f.) typologisiert schriftliche englische Fachtexte, indem sie die Kommunikationssituation, den Fachlichkeitsgrad, die pragmatische Funktion und die „Standards der Textualität“ untersucht. In ihrer Unterteilung der Fachtextsorten gehören die instruktiven Textsorten nicht zur fachinternen Kommunikation. Die verhaltenssteuernden instruktiven und direktiven Textsorten werden der fachexternen Kommunikation zugerechnet, wobei den direktiven Textsorten eine regelnde Funktion zugewiesen wird. Dabei werden die „produktbegleitenden Texte“ als instruktive Textsorten betrachtet. Dem ist aber entgegenzuhalten, dass nicht alle produktbegleitenden Texte eine instruktive Funktion haben, wie z.B. die Konformitätserklärung, die allen technischen und elektronischen Geräten beigelegt wird.

Horn-Helf (2010: 124ff.) beschäftigt sich mit der Klassifikation von Anleitungen bei McEholm (2002), Hoffmann (1999) und Brendl/Brendl (1991). Nach McEholm sind die Anleitungen präskriptive Texte. Hoffmann teilt sie nach ihrer Funktion in deskriptive und präskriptive Texte. Nach der Differenzierung von Brendl/Brendl (1991: 7) kann man den Unterschied zwischen Betriebsanleitung und Gebrauchsanleitung bestimmen, indem man die Adressaten als Kriterium nimmt – die Betriebsanleitung ist für die fachinterne Kommunikation und die Gebrauchsanleitung für die fachexterne Kommunikation bestimmt.

Der Unterschied zwischen Anweisung und Anleitung besteht nach Brendl/Brendl (1991: 155, zit. nach Horn-Helf 2010: 125) darin, dass die Anweisungen direktive Texte sind, die der innerbetrieblichen Kommunikation dienen, und die Anleitungen instruktive Texte sind, die in der außerbetrieblichen Kommunikation Gebrauch finden.

Horn-Helf (2010: 125) hebt die instruktive Textfunktion der Anleitungen hervor. Je nachdem, ob die Kommunikationssituation fachintern oder fachextern ist, unterscheidet sie zwischen direktiven und instruktiven Anleitungstexten. Ferner nimmt Horn-Helf an, dass die Anweisungen der innerbetrieblichen Kommunikation dienen und direktiv sind, während die Anleitungen in der fachexternen Kommunikation verwendet werden und eine instruktive Funktion haben. Eine Bestätigung für diese Annahme findet sich auf der Webseite des Landesinstituts für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen, wo der Unterschied zwischen Bedienungsanleitung und Betriebsanweisung thematisiert wird. Dort wird die Bedienungsanleitung als ein informativer Text über die „sachgerechte, bestimmungsgemäße und sichere Verwendung“ (Komnet 2019) eines Produkts definiert. Die Betriebsanleitung hingegen wird als „eine Anweisung des Arbeitgebers an seine Beschäftigten zum sicheren Umgang mit einem Arbeitsmittel“ (ebd.) bezeichnet.

Zur genaueren Unterscheidung zwischen Anweisung und Anleitung kann auch die Norm DIN EN 82079 herangezogen werden. Unter Punkt 3.19 wird der Begriff Gebrauchsanleitung folgenderweise definiert: „Information, die durch den *Anbieter* eines *Produkts* für den *Nutzer* bereitgestellt wird mit allen notwendigen Bestimmungen zur Vermittlung durchzuführender Maßnahmen für den sicheren und effizienten Gebrauch des *Produkts*“ (DIN EN 82079 2012: 10). In der Norm wird auch der Inhalt der Gebrauchsanleitungen vorgeschrieben – sie müssen Sicherheits- und Warnhinweise, Instruktionen zu Transport/Lagerung, Installation, Inbetriebnahme, Betrieb und Fehlersuche enthalten (ebd.: 21ff.).

In der Maschinenrichtlinie 2006/42/EG (Maschinenrichtlinie 2006) gibt es keine Definition des darin verwendeten Begriffs „Betriebsanleitung“, jedoch sind in dem Punkt zum Inhalt der Betriebsanleitung die Beschreibung der Maschine und die dazu erforderlichen Abbildungen, die Beschreibung der bestimmungsgemäßen Verwendung, die Anleitungen zur Montage, zu Aufbau oder Anschluss, Hinweise zu Inbetriebnahme, Betrieb, Fehlerbehebung u. a. geregelt (ebd.: 48ff.).

Beim Vergleich der beiden normativen Texte kommt man zu dem Schluss, dass sich die „Gebrauchsanleitung“ und die „Betriebsanleitung“ in ihrem Inhalt nur wenig voneinander unterscheiden. Es wird nicht zwischen fachinternen und fachexternen Bedienungsanleitungen differenziert. In der Maschinenrichtlinie (2006) wird nur unspezifiziert von Benutzern (S. 48 u. 49) und

Fachpersonal (S. 48) gesprochen – also das Fachpersonal kann auch zu den Benutzern gerechnet werden.

Peter A. Schmitt differenziert die Anleitungstexte nach der Art der Verwendung des Gegenstands: „Wird ein Gegenstand *betrieben*, ist die Anleitung dazu eine *Betriebsanleitung*. Wird ein Gegenstand *bedient*, heißt die Anleitung *Bedienungsanleitung*. Wird ein Gegenstand *gebraucht*, benötigt er eine *Gebrauchsanleitung*. Hat der Verfasser der Anleitung eine Weisungsbefugnis gegenüber dem Benutzer des Gegenstands, so kann man die Anleitung *Anweisung* nennen“ (Schmitt 2016: 231). Darüber hinaus könnte man je nach dem Komplexitätsgrad des Gegenstands die Art der Anleitung bestimmen – einfach zu bedienende Produkte, wie z.B. Messer, haben Gebrauchsanleitungen, komplexere Produkte, wie Fahrräder, haben Bedienungsanleitungen und Anlagen und Produkte auf hohem technischem Niveau werden von Betriebsanleitungen begleitet (vgl. Schmitt 2016: 252). Schmitt versucht auch *-anweisung* von *-anleitung* zu differenzieren, indem er die Art der Dokumentation untersucht. Nach ihm gehört die Anleitung zur internen Produktdokumentation, bei Weisungsbefugnis des Herstellers kann es sich jedoch um eine Anweisung handeln. In der externen Produktdokumentation hingegen ist keine Weisungsbefugnis möglich, was nur die Erstellung von Anleitungen zulässt.

Mit der verpflichtenden Funktion der Texte beschäftigt sich auch Rolf in seiner funktionalen Klassifikation der Gebrauchstextsorten. In die Kategorie DIR 5 bezieht er „[...] neben *Anleitungen* und *Anweisungen* eine spezielle Sorte von *Vorschriften*“ (Rolf 1993: 231) mit ein, deren Funktion es ist bestimmte Informationen zu übermitteln, ohne auf „mentale Veränderungen“ (Rolf 1993: 233) zu zielen. Die Anleitungstexte werden von Rolf nicht als „assertive“ Texte behandelt, da sie „bedingt direktiv“ sind und die Verwendung eines Geräts, die Ausführung und Unterlassung bestimmter Handlungen voraussetzen, wenn der Adressat mit dem Gerät umgehen will. Diese Merkmale sind typisch für die direktiven Textsorten. Rolf kritisiert die Bezeichnung „instruktiv“ für bestimmte Texte, da diese eigentlich den direktiven Textsorten zugehören und sich als nur „bedingt direktiv“ betrachten lassen (vgl. Rolf 1993: 236). Eine mögliche Lösung dieses Problems wäre „die Etablierung einer assertiv-direktiven Textsortengruppe“, die den „informativ-appelativen Charakter“ (ebd.: 237f.) der Texte umfasst, die eine bedingt direktive Funktion haben.

Zur produktbezogenen technischen Dokumentation gehören auch „technische Handbücher“ für (meistens komplexe) technische Produkte. Handbücher beinhalten in der Regel Produkt- und Funktionsbeschreibungen sowie Anweisungen/Anleitungen zu Inbetriebnahme, Bedienung und Wartung. In diesem Sinne deckt sich die Funktion von technischen Handbüchern teilweise mit der Funktion von Gebrauchsanleitungen. Im Unterschied zur Gebrauchsanleitung, die in kompakter Form Instruktionen zum sicherheitsgerechten Arbeiten mit

dem Produkt enthält, bietet das technische Handbuch umfassendes Wissen über das Produkt und ist dementsprechend viel umfangreicher. Das „technische Handbuch“ ist auch vom „Benutzerhandbuch“ zu unterscheiden. Die Bezeichnung „Benutzerhandbuch“ ist eine Lehnübersetzung des englischen *Owner's/User's manual* und benennt eine übersetzte Bedienungsanleitung, die meistens Informationen zum Gebrauch von elektronischen Geräten enthält.

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, besteht keine einheitliche Differenzierung innerhalb der technischen Anweisungstextsorten. Eine vorläufige Abgrenzung, die sich aus den verschiedenen Klassifikationsversuchen ergibt, könnte folgenderweise aussehen: die Anleitung ist ein produktbegleitender Text und ist als Textsorte der unternehmensexternen Kommunikation zu bestimmen; die Anweisung ist ebenfalls produktbegleitend, ist jedoch eine Textsorte der unternehmensinternen Kommunikation, die bei Weisungsbefugnis seitens des Herstellers erstellt wird; das technische Handbuch ist eine umfangreiche Sammlung an Informationen zu technischen Produkten, die nicht produktbegleitend ist. Die Differenzierung zwischen Gebrauchs-, Bedienungs- und Betriebsanleitung bzw. -anweisung erfolgt je nach dem Fachlichkeitsgrad und dem Rezipientenkreis.

Um diese Differenzierung auf ihre Anwendung in der realen kommunikativen Praxis hin zu überprüfen, wurde ein Korpus aus 64 Anleitungs- bzw. Anweisungstexten mit 890 300 Wörtern zusammengestellt. Es handelt sich um Texte in elektronischer Form, die Produkte, (Geräte-/Maschinen)Komponenten, Geräte und Anlagen zum persönlichen oder gewerblichen Gebrauch begleiten, die sowohl für Laien als auch für Fachleute bestimmt sind. Es wurde eine qualitative und quantitative Analyse durchgeführt, die die als Titel genutzten Textsortenbezeichnungen, die Verweise auf die entsprechende Textsorte im eigentlichen Text und die Eigenart des jeweiligen Produkts umfasste. Das Ziel der Analyse war festzustellen, inwieweit sich die Textsortenbezeichnungen der untersuchten Texte nach den Kriterien richten, die der oben versuchten theoretischen Differenzierung von technischen Instruktionstexten zugrunde gelegt wurden.

Die Analyse zeigt, dass die Textsortenbezeichnung „Betriebsanleitung“ 449 Mal bzw. am häufigsten vorkommt. Dabei wird diese Bezeichnung vier Mal in Texten verwendet, die nicht als „Betriebsanleitung“ überschrieben sind. Die Textsortenbezeichnung „Bedienungsanleitung“ erscheint 246 Mal, davon 41 Mal in Texten, die nicht als „Bedienungsanleitung“ überschrieben sind. Die Bezeichnung „Gebrauchsanleitung“ wurde im Korpus 93 Mal nachgewiesen, davon 8 Mal in anders betitelten Texten. Die Bezeichnung „Gebrauchsanweisung“ kommt 64 Mal vor, davon neun Mal in Texten mit einem anderen Textsortentitel. Die Bezeichnung „Bedienungsanweisung“ wurde 36 Mal als Texttitel nachgewiesen. Die Bezeichnung „Betriebsanweisung“ erscheint 13 Mal in Texten mit einem anderen Textsortentitel.



Die schwankende Verwendung der einzelnen Textsortenbezeichnungen deutet darauf hin, dass die Bezeichnungen „Bedienungsanleitung“, „Gebrauchsanweisung“ und „Gebrauchsanleitung“ weitgehend synonym verwendet werden, da die abweichenden Verweise auf die Textsorte vor allem in diesen Texten vorkommen. Nicht zu übersehen ist, dass „Betriebsanleitung“ von insgesamt 449 Treffern nur 4 Mal in Texten mit einem anderen Textsortentitel erscheint, was nur 0,9% ausmacht, während bei „Bedienungsanleitung“ (41 von 246) der Anteil 16% beträgt.

Man kann die Texte im Korpus in zwei Kategorien unterteilen: Texte für Laien und Texte für Fachleute. Da die Fachleute oftmals in einer Unternehmensstruktur tätig sind, könnte man in diesem Fall von einer innerbetrieblichen Kommunikationssituation ausgehen. Laut der Klassifikationen von Horn-Helf und Gläser bedeutet das, dass hier vor allem Gebrauchs-/Bedienungsanweisungen benutzt werden. Es stellt sich jedoch heraus, dass auch Texte der externen Unternehmenskommunikation als „Betriebsanleitungen“ deklariert werden, obwohl „Betriebsanleitungen“ der internen Produktdokumentation zuzuordnen sind. Beispiele dafür im untersuchten Textkorpus sind die Anleitungen der Firma Gardena (Herstellung von Gartengeräten). Unabhängig von der Art der jeweiligen Produkte sind alle Anleitungen dieser Firma als „Betriebsanleitungen“ betitelt, obwohl es sich um instruktive Texte zu unterschiedlich komplexen Geräten handelt – Drucksprüher, Bodenfeuchtesensor, Bewässerungssteuerung, Akku- und Elektrorasensmäher. Diese Produkte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Komplexität, sondern auch hinsichtlich ihrer Benutzung – der Drucksprüher wird gebraucht (*Gebrauchsanleitung*), der Bodenfeuchtesensor wird bedient (*Bedienungsanleitung*) und der Rasensmäher wird betrieben (*Betriebsanleitung*).

Auffällig ist im Textkorpus darüber hinaus die Instruktion zur Handhabung von Leistungsschaltern der Firma Schneider Elektrik, die als „Benutzerhandbuch“ betitelt ist. Inhaltlich korrespondiert dieser Text mit den Anleitungen der Firma Gardena. Auch hier werden die Produkte, ihre bestimmungsgemäße Verwendung, Sicherheitsaspekte, Bedienung, Lagerbedingungen, Fehlerbehebung und technische Daten beschrieben. Das Benutzerhandbuch enthält nur kein Kapitel zur Wartung, da diese von Elektrofachleuten durchzuführen ist und die entsprechende Information daher in einer separaten Anleitung steht. Dieselben Informationen beinhalten auch die Gebrauchsanleitungen der Firmen Stihl (Rasensmäher) und Bartscher (Vakuumverpackmaschine). Diese Geräte haben einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad und sind sowohl für unternehmensinterne als auch für unternehmensexterne Verwendung bestimmt, was auch die entsprechenden Kommunikationskanäle festlegt. Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Bezeichnungen Betriebs-, Bedienungs- und Gebrauchsanleitung synonym im Gebrauch sind.

Was den Unterschied zwischen „Anleitungen“ und „Anweisungen“ angeht, so ist die Situation sehr ähnlich. Die instruktiven Texte zu den Geschirrspülern und Gewerbegeschirrspülern der Firma Miele haben den Charakter von Gebrauchsanweisungen, sie sollten also der unternehmensinternen Kommunikation dienen, was aber nicht ihrer tatsächlichen Bestimmung entspricht. Ähnlich ist es auch bei den Betriebsanweisungen, die häufig in der Form von Etiketten auf den Produkten selbst angebracht sind und eine „bedingt direktive Funktion“ (Rolf 1993: 236) haben.

Eine Übereinstimmung der Textdeklarationen lässt sich bei den Betriebsanleitungen für Planetengetriebe von sieben verschiedener Firmen beobachten, was relativ selten vorkommt. Diese Übereinstimmung kann aber darin begründet sein, dass die Firmen eine Wettbewerbsbeobachtung durchführen.

Aus der Korpusanalyse ergibt sich, dass in der kommunikativen Praxis die Benennung technischer Instruktionstexte Abweichungen von den in einschlägigen theoretischen Untersuchungen vorgenommenen Textsortendifferenzierungen in diesem Textbereich aufweist. Obwohl die diesbezüglichen Klassifikationen von Gläser, Horn-Helf und Schmitt auf dem Feld der Anleitungstexte Ordnung zu bringen versuchen, weisen sie einige Mängel auf. Die Typologien von Pelka und Rolf scheinen besser geeignet zu sein, die funktionalen Nuancen von technischen Anweisungstexten zu erfassen. Aufgrund der unscharfen Grenze zwischen „fachinterner“ und „fachexterner“ Kommunikation sowie zwischen „direktiven“ und „instruktiven“ Textsorten innerhalb der technischen Produktdokumentation können diese Kategorien nicht als grundlegende Kriterien für die Typologisierung dienen. Die Handhabung eines Produkts/einer Anlage scheint ebenfalls nicht ausschließlich maßgebend für die Betitelung eines instruktiven Textes zu sein, wie aus den Beispielen mit den Gebrauchsanweisungen für Gewerbegeschirrspüler und den Betriebsanleitungen für Gartenpumpen ersichtlich ist.

Eine eindeutigere Unterscheidung der einzelnen technischen Instruktionstextsorten erscheint erst dann als möglich, wenn sie auf der Basis einer Kombination sowohl von textinternen Merkmalen (z. B. Textsortenbezeichnung, Textumfang, Textinhalt, Textgestaltung, Fachlichkeitsgrad) als auch von textexternen Kriterien (z. B. fachinterner vs. fachexterner Kontext, Textadressat, Textfunktion, produktbegleitend vs. nicht produktbegleitend, Papierform vs. elektronische Form, Art, Komplexitätsgrad, Handhabung des Produkts) erfolgt. Man kann in diesem Sinne sagen, dass das Thema noch viel Raum für weitere Forschung bietet.

## Literatur

- DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de/wb/Handbuch>, 14.04.2022.
- DIN EN 82079 2012: *DIN EN 82079-2 Erstellen von Gebrauchsanleitungen – Gliederung, Inhalt und Darstellungen*. Berlin: DIN Deutsches Institut für Normung e.V. und VDE Verband für Elektrotechnik Elektronik Informationstechnik e.V., 2012.
- Gläser 1990: Gläser, R. *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1990.
- Horn-Helf 2010: Horn-Helf, B. *Konventionen technischer Kommunikation. Makro- und mikrostrukturelle Kontraste in Anleitungen*. Berlin: Frank & Timme, 2010.
- Juhl 2015: Juhl, D. *Technische Dokumentation*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2015.
- Komnet 2019: KomNet Dialog 42931. *Was ist der Unterschied zwischen einer Bedienungsanleitung und einer Betriebsanweisung?* Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen, 12.04. [https://www.komnet.nrw.de/\\_sitetools/dialog/42931](https://www.komnet.nrw.de/_sitetools/dialog/42931), 14.04.2022.
- Maschinenrichtlinie 2006: *RICHTLINIE 2006/42/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES über Maschinen und zur Änderung der Richtlinie 95/16/EG*. Amtsblatt der Europäischen Union, 09.06.2006.
- Meerhoff 2014: Meerhoff, J. *Read me!: Eine Kultur- und Mediengeschichte der Bedienungsanleitung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014.
- Öncü 2013: Öncü, M. T. *Kulturspezifische Aspekte in technischen Texten: Eine Analyse deutsch- und türkischsprachiger Gebrauchsanleitungen*. Berlin: Frank & Timme, 2013.
- Pelka 1982: Pelka, R. Sprachliche Aspekte von Bedienungsanleitungen technischer Geräte und Maschinen. In: Grosse, S.; Mentrup, W. (Hrsg.) *Anweisungstexte*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1982, 74-103.
- Rolf 1993: Rolf, E. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2013.
- Schlömer 1997: Schlömer, T. *Kundenservice durch Benutzerinformation. Die Technische Dokumentation als Sekundärdienstleistung im Marketing*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 1997.
- Schmitt 2016: Schmitt, P. A. *Handbuch Technisches Übersetzen*. Berlin: BDÜ Fachverlag, 2016.

# МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ ПРИ ПЕРСИЙСКИТЕ СЛОЖНИ ГЛАГОЛИ СЪС СОМАТИЧЕН КОМПОНЕНТ

*Сирма Костадинова*<sup>1</sup>

Настоящата статия е част от изследване върху образността в съвременния персийския език, което представя концептуалните метафори в езика и по-конкретно в политическия дискурс. Анализират се метафорични езикови единици, ексцерпирани от речи на държавни лица на И.Р. Иран като върховния водач Али Хаменеи, президентите Хасан Роухани (2013–2021) и Ебрахим Раиси (от 2021 г.), министри на външните работи и техни говорители.

Изборът на обекта на изследването е мотивиран от две основни обстоятелства. На първо място, както отбелязват редица изследователи на метафората като З. Къовечеш (2010), Ф. Шарифиян (2011), Дж. Чартърис-Блек (2011), политическата реч често изобилства от метафори и образност. Когнитивната и афективната привлекателност на метафората допринасят за засилване на убедителността на политическите актьори. Второ, в политическата реч може да се проследи динамиката на търсенето на изразни средства, които, достигайки до масовата публика, съдействат за формирането и засилването на чувството за принадлежност към общността, към нацията. В процеса на събиране на метафорични единици се забелязва присъствието на такива, които не са отбелязани в речниците на съвременния персийски език и употребата им дава основа за анализ на креативността в езика.

Целта на статията е да представи сложни глаголи със соматичен компонент, чието общо и контекстуално значение се постига посредством метафорично или метонимично преосмисляне на значенията на отделните компоненти на глаголите. Разпознаването и анализът на метафоричните единици следват методите за идентификация на езикови метафори MIP и MIPVU, чието приложение в съвременния персийски език е предмет на изследване в доклада, представен на Осемнадесетата научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти във Факултета по класически и нови филологии (Костадинова 2021). Изследването се базира на Теорията за концептуалната метафора, разработена от Дж. Лейкоф и М. Джонсън (Лейкоф и Джонсън 2017) и развита от учени като З. Къовечеш, както и на Теорията за културните концептуализации на Ф. Шарифиян. Както отбелязва Шарифиян, „човешкото тяло участва като ресурс в концептуализацията на разнообразни аспекти на преживяванията ни, както вътрешни, така и външни за самото тяло. Този процес се отразява в употребата на термини, обозначаващи части на тялото, когато се говори за нашите чувства,

---

<sup>1</sup> svkostadin@uni-sofia.bg

мисли и други“ (Шарифиян 2011: 179). Значението на сложните глаголи в персийския език отразява връзката между физическото преживяване, взаимодействието на тялото със заобикалящия го свят и абстрактни понятия. Любовта, например, се асоциира както със сърцето, така и с очите – глаголи като *češm-e kasi budan* (букв. око на някого съм) и *del bordan* (букв. сърце отнасям) обозначават любов, силна привързаност.

В зависимост от структурата си, глаголите в персийския език се разпределят в три групи – прости, префиксални и сложни. Простите глаголи се състоят от една дума, префиксалните включват префикс и прост глагол, а сложните глаголи са формирани от именна част на речта и прост глагол.

Сложните глаголи, които са най-разпространеният структурен тип, привличат интереса на изследователите на персийската фразеология и на метафората. Често до общото значение на сложния глагол не би могло да се достигне посредством основните значения на отделните компоненти. В отделни случаи само един от компонентите запазва напълно или частично своето значение. Съществува голямо количество сложни глаголи, които представляват устойчиви, фразеологични единици в езика. Такива са глаголи като *del kandan* (букв. вадя сърце) ,губя интерес‘, *češm dukhtan* (букв. зашивам око) ,взирам се‘, *guš dādan* (букв. давам ухо), слушам‘. Това са глаголи, които обозначават ежедневни действия или характерни състояния на човека, неговото тяло и съзнание и имат широка употреба в персийската реч. Сред соматичните компоненти, които се включват активно в глаголно-то словообразуване като именна част на сложни глаголи, се отличават *dast* ,ръка‘, *del* ,сърце‘, *pošt* ,гръб‘, *sar* ,глава‘, *pā* ,крак‘, *češm* ,око‘. Най-разпространените прости глаголи, с които се свързват именните компоненти в състава на сложните глаголи, са *dādan* ,давам‘, *zadan* ,удрям‘, *raftan* ,отивам‘, *āvardan* ,нося‘, *dāštan* ,имам‘, *khordan* ,ям, пия‘.

Понятието *del* ,сърце‘ формира многобройни сложни глаголи, като се свързва с глаголи като *dāštan* ,имам‘, *sukhtan* ,изгарям‘, *az dast dādan* ,губя‘, *robudan* ,крада‘. Сложните глаголи, включващи компонента *del*, най-често обозначават разнообразни чувства и емоционални състояния. В политическата реч употребата на тези глаголи не е рядкост и насища посланията с експресивност. В изследвания корпус от речи се срещат глаголи като *del kandan* (букв. сърце вадя) ,губя интерес‘, ,напускам‘, *del šostan* (букв. сърце мия) ,отдавам се‘, *del sukhtan* (букв. сърце горя) ,състрадателен съм‘, ,съпричастен съм‘, *hamdeli kardan* (букв. съ-сърце правя) ,симпатизирам‘, ,съпричастен съм‘, *del khāstan* (букв. сърце искам) ,искам‘, ,желая‘, *del bastan* (букв. сърце затварям) ,доверявам се‘, ,привързвам се‘, *del-šād kardan* (букв. сърце-радостно правя) ,доставям удоволствие, радост‘. Антонимната двойка глаголи *delgarm kardan* (букв. сърце-топло правя) и *delsard kardan* (букв. сърце-студено правя) се употребява, за да обозначи съответно предизвикване на ентузиазъм и обезсърчаване.

Шарифиян отбелязва наличието на концептуални метафори в персийския език, чиято сфера-източник е *сърцето*, а цел са разнообразни сфери като чувства, желания, състрадание, интелект (Шарифиян 2011: 170–171). Концептуализацията на абстрактни понятия като тези се отразява в семантиката на сложните глаголи, съдържащи компонента *del*. Общото значение на глаголи като *del kandan* (букв. сърце вадя), *del šostan* (букв. сърце мия), *del sukhtan* (букв. сърце горя) и *del bastan* (букв. сърце затварям) се постига посредством метафоричен пренос. Други глаголи като *del khāstan* (букв. сърце искам) и *del-šād kardan* (букв. сърце-радостно правя) демонстрират представата за връзката между сърцето и съзнанието, личността. Присъствието на глаголи като представените по-горе в политическия дискурс е индикатор както за метафора, така и за друг когнитивен процес – персонализацията. Срещат се фрази като „сърцето на Иран иска“, „надеждата в сърцето на нацията“, при които се наблюдават концептуалните метафори ДЪРЖАВАТА Е ЧОВЕК и НАЦИЯТА Е ЧОВЕК (Костадинова 2022).

Друга група сложни глаголи, обект на изследването, включват компонента *dast* ‚ръка‘. Понятието *dast* се употребява и самостоятелно в политическата реч, като в този случай често получава допълнително, преносно значение – ‚сила‘, ‚авторитет‘. Това значение мотивира общия смисъл на сложни глаголи като *dast nešāndan* (букв. ръка слагам да седне) и *dar dast dāštan* (букв. в ръка имам) ‚подчинявам‘ (на своята воля, авторитет). Глаголът *dast be dast šodan* (букв. ръка на ръка ставам) има две значения – основното е ‚преминавам от ръка на ръка‘, а допълнителното, преносно значение – ‚на разположение съм на различни хора‘, което също отразява концептуализацията на авторитета.

Непосредственият опит от функциите на ръцете, от боравенето с предметите и заобикалящия ни свят чрез ръцете води до концептуализацията на абстрактни понятия като ‚придобиване‘ и ‚загуба‘, за които е възможно да бъдат изразени на персийски език с глаголите *az dast dādan* (букв. от ръка давам) ‚губя‘, *be dast āmadan* (букв. на ръка идвам) и *dast peydā kardan* (букв. ръка намирам) ‚получавам‘, ‚придобивам‘. Свързан с тези глаголи е *dast bar dāštan* (букв. вдигам ръка) със значение ‚отказвам се‘. Абстрактното понятие ‚отказ‘ също бива асоциирано с физическия жест на вдигане или отдръпване на ръката от конкретен предмет.

Глаголът *dast zadan* (букв. ръка удрям) се употребява със следните значения: ‚докосвам‘, ‚ръкопляскам‘, ‚протягам ръка‘, които са свързани с основното значение на понятието *dast* и употребата им е мотивирана от опита и функциите на човешкото тяло. В допълнение към тези значения се срещат и следните: ‚ремонтирам‘, ‚изпитвам‘ и ‚предприемам действие‘. Примерът е показателен за характерното семантично разширяване на глаголите в персийския език. В политическата реч *dast zadan* се употребява основно с преносното значение ‚предприемам действие‘.

*Dast* ‚ръка‘ се свързва и със способност или възможност за осъществяване на действие. Тази конотация се отразява в сложните глаголи *dast-e kasi bāz budan* (букв. ръката на някого е отворена) ‚способен съм‘, ‚имам възможност (за действие)‘ и *dast-e kasi baste budan* (букв. ръката на някого е затворена) ‚неспособен съм‘, ‚нямam възможност (за действие)‘.

Сравнително рядко употребявани са сложни глаголи с други соматични компоненти като *pošt* ‚гръб‘, *češm* ‚око‘, *pā* ‚крак‘. Думите, обозначаващи части на тялото, се включват в сложните глаголи и като част от именни компоненти – производни и сложни прилагателни и съществителни имена.

Основата *pošt* ‚гръб‘ формира производното съществително име *poštibāni* (букв. пазене на гърба) ‚подкрепа‘, а то от своя страна се свързва с глагола *kardan* в сложния глагол *poštibāni kardan* ‚подкрепям‘. Гърбът метафорично се асоциира със стабилност, устойчивост, сигурност и поради това представата за „пазене на гърба“ мотивира съотнасянето на *poštibāni kardan* (букв. пазене на гърба правя) с абстрактното понятие ‚подкрепа‘.

Към представата за стабилност се отнася и понятието *pā* ‚крак‘, което също участва в именното словообразуване. Съществителните *pāybandi* (букв. крак-връзване) ‚придържане‘, *pāfēšāri* (букв. крак-натиск) ‚настояване‘ формират сложни глаголи с помощта на глагола *kardan* ‚правя‘. Глаголът *pā gozāštan* (букв. крак слагам) се употребява със значение ‚навлизам (в територия)‘, ‚присъствам‘ и често обозначава навлизане и присъствие на силите на дадена държава на територията на друга или в абстрактен смисъл – влиянието на една държава върху друга. Физическото присъствие на човек в пространството мотивира концептуализацията на присъствието на една държава на територията на друга, което може да бъде както физическо, така и абстрактно – под формата на различни типове влияние. Глаголът *zir-e pā gozāštan* (букв. под крак слагам) означава ‚нарушавам‘, ‚пренебрегвам‘, което е аналогично на преносното значение на глагола ‚потъпквам‘ в българския език.

Понятието *češm* ‚око‘ се включва като именен компонент в сложни глаголи, като метонимично обозначава зрително възприятие, но също и внимание, разбиране. В глаголи като *češm dukhtan* (букв. око шия) ‚вирам се‘, ‚наблюдавам внимателно‘ се съчетават метонимия и метафора – глаголният компонент *dukhtan* бива преосмислен, а именният – *češm*, демонстрира когнитивната връзка между зрителния орган и неговата функция. Синонимите *češm pušidan* (букв. око покривам) и *češm bastan* (букв. око затварям) обозначават както физическия жест ‚затварям очи‘, така и абстрактни понятия като ‚безразличие‘, ‚отказ‘, ‚отстъпване‘, ‚смърт‘. Глаголите *češm-khire kardan* / *māndan* (букв. око-вгледано правя / оставам) ‚разбирам‘ и *jelow-e češm dāštan* (пред око имам) ‚обръщам внимание‘ отразяват представата за връзката между зрителното възприемане на действителността и нейното осмисляне и разбиране.

Концептуализацията на абстрактни понятия на базата на непосредствения опит на човешкото тяло се проявява в езика и в мисленето чрез метафорите. До общото значение на сложните глаголи в персийския език може се достигне посредством преките значения на отделните компоненти на глагола, но често то е преосмислено и метафорично. Преобладаващата част от сложните глаголи, анализирани в изследването, демонстрират функционирането на метафора, метонимия или персонализация – когнитивни процеси, които свидетелстват за значимата роля на образността в глаголното словообразуване и семантика. Употребата на сложните глаголи с общо преосмислено значение е широко застъпена както във всекидневния, така и в официалния регистър на съвременния персийски език.

Политическият дискурс си служи с метафорични езикови единици, които засилват неговата привлекателност и убедителност, правят речта експресивна и в същото време разбираема. Соматичните компоненти, които изпълняват ролята на именна част в сложните глаголи, осъществяват връзка между представата за функциите на човешкото тяло и неговите органи в реалния свят и разбирането на абстрактни понятия, описващи чувства, взаимоотношения, преживявания. Системната употреба на такива понятия, приписвани като характеристики на държава, нация, общество, свидетелства за активността на концептуалните метафори в персийския политически дискурс.

## Литература

- Костадинова 2021: Костадинова, С. Приложение на Метода за идентификация на езикови метафори MIPVU в персийския език. В: *Осемнадесета научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти във Факултета по класически и нови филологии (под печат)*.
- Костадинова 2022: Kostadinova, Sirma. The Nation is a Person Metaphor in Persian Political Discourse. Revealing the Metaphorical Potential of Modern Persian. In: *Figurativity across Domains, Modalities and Research Practices*. Cambridge Scholars Publishing, 2022.
- Къовечеш 2010: Kővecses, Zoltan. *Metaphor. A Practical Introduction*. USA: Oxford University Press, 2010.
- Лейкоф и Джонсън 2017 (1980): Lakoff, G., Johnson, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2017.
- Чартърис-Блек 2011: Charteris-Black, Jonathan. *Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor*. Plgrave Macmillan, 2011.
- Шарифиан 2011: Sharifian, Farzad. *Cultural Conceptualisations and Language*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

## Източници

- Iranian Students' News Agency: <https://isna.ir>  
Official website of Ayatollah Khamenei: <https://khamenei.ir>  
Official website of the President of the Islamic Republic of Iran: <https://president.ir>



# *Литература и култура*



## ЛЮБОВТА В ПОЕЗИЯТА НА КОСТАНДИН ЕРЗЪНКАЦИ

*Антоанета Ангелова<sup>1</sup>*

След изобретяването на азбуката от Месроп Мащоц през 405 г. Армения преживява бурно национално пробуждане, което създава интензивна и трескава интелектуална и културна атмосфера, която благоприятства развитието на преводна и оригинална арменска литература.

Сред най-великите арменски постижения от този век са превода на Библията, взрива в образованието, наплива на арменски студенти към международно признати образователни центрове като тези в Едеса<sup>2</sup>, Александрия, Константинопол, Атина и Рим и техният огромен принос за развитието на преводната и оригиналната литература; усъвършенстването на литургията на арменската църква; преводаческото движение, което превежда на арменски език почти целия корпус на църковната литература; големият брой истории на арменския народ, създадени от родни автори, и появата на историци като Агатангелос, Корюн, Езник Колбаци, Елише, Павлостос Бюзанд, Мовсес Хоренаци, Лазар Парпеци и Давид Анахт (Непобедими). В резултат на това бурно развитие на науките и интелектуалната продукция, V в. е известен като Златния век в арменската литература. Тези високо образовани мъже, владеещи религиозната и философска литература от този период, си поставят задачата да преведат на арменски език по-голямата част от най-значимите трудове на древните автори, които били необходими за консолидирането на християнската доктрина и за просвещението на народа. Затова трябва да отбележим, че за арменците, както и за много други народи, религията изиграва съществена роля в полагането на основите на писмената литература. В периода от създаването на азбуката почти до XIII в. доминиращите жанрове в арменската литература са историографията и религиозната (християнската) литература. Религиозната литература е съставена главно от поезия, състояща се от различни видове жанрове като религиозни химни, шаракани (вид специфични арменски религиозни песни) и поеми, както и много мъченичества и жития на светци.

Въпреки неблагоприятните политически условия през втората половина на периода започват да се появяват и други поетични жанрове. Постепенната секуларизация донася със себе си вкуса към чувствените и естетически удоволствия и това се отразява и на литературата и изкуствата.

---

<sup>1</sup> a.anguelova@uni-sofia.bg

<sup>2</sup> Древен град в Месопотамия, сега град Урфа в Турция.

Писателите и поетите, а чрез тях и хората започват да гледат на живота под нов ъгъл, много по-индивидуално и самоосъзнато. Арменската църква, макар и все още силна, вече е обект на критика. Авторите започват да управляват своето въображение и чувства. Благодарение на традицията арменските писатели, поети и учени да пътуват и да се обучават в образователни центрове извън Армения интересът им бива привлечен към класическата гръцка литература. Постепенно естетиката навлиза и вкарва нови възгледи за живота и природата, фокусът постепенно се измества върху отделния индивид и неговия частен живот, а светът бива възприеман по коренно нов начин. Творците все повече се обръщат към природата и към красотата във всичките ѝ форми и все повече се отдалечават от традиционната канонична представа за нея. Въпреки тази промяна те продължават да поддържат мнението, че зад земната красота стои Създателят ѝ – Бог. Въпреки че този период се характеризира с нови идеи за природата и човешките взаимоотношения в нея, средновековният ум все още е основно зает със спасението на душата си и на човека като цяло.

Част от движението към секуларизация, по-специално от XII в. натам, е появата и на новия книжовен език – средноарменския, който се използва от обикновените хора. И все повече автори решават да използват именно него при написване на своите трудове и произведения.

Първата истински светска поезия се появява едва през XIII в. Дотогава доминира изцяло религиозната поезия, както и народната. Авторът на първите любовни песни в средновековната арменска литература, Костандин Ерзънкаци, е роден в град Ерзънка<sup>3</sup> – столицата на провинция Ериза, процъфтяващ търговски и културен център през XIII в. Оскъдна информация е налична за живота му, като дори не се знае със сигурност дали е бил духовно лице или мирянин. В някои от своите поеми той сам споменава, че е получил своето образование в близкия манастир в Тирашен, където и започват първите му стъпки по пътя на поезията и първите му стълкновения с духовенството поради естеството на тази поезия. И до днес учените спорят дали Ерзънкаци е притежавал духовнически сан, или не. От написаните от него поеми са се запазили 22 в ръкопис, копиран в Табриз през 1336 г. По-късно към тях биват прибавени няколко други поеми, като с това общият им брой става 27.

Ерзънкаци започва да пише, докато е още съвсем млад. Неговите ранни поеми са религиозни и поучителни в съответствие с традицията по онова време, но по-голямата част от късните му поеми се занимават с чисто светски теми като любовта и красотата на природата. По тази причина той е презрян от духовенството и от по-консервативните елементи на своето

---

<sup>3</sup> Сега Ерзинджан, Турция.

време. Той дори посвещава поема на това „Някои злословят против мен“, в която казва:

Някои злословят против мен и ми желаят злото,  
защото пиша стихове, а в тях цари наслада [...] (подстрочен превод)

Ерзънкаци редом със съвременника си поета Фрик откриват нова епоха в средновековната арменска литература, тъй като трудовете и на двамата са написани на народния език – т.нар. средноарменски. Техните съвременници Хачатур Кечареци и Ованес Ерзънкаци понякога също пишат поеми на народния език, но най-важните им трудове са на класически арменски език.

Костандин Ерзънкаци е оригинален и необикновен поет в много отношения. Езикът, на който са написани стиховете му, стила и стихосложението, както и религиозните и светските му възгледи се различават много от тези на предишните и съвременните нему поети. Неговата предпочитана стихотворна линия се състои от четири ямбични стъпки (тетраметър)<sup>4</sup>, а предпочитаната форма на строфи е четиристишието, в което първите три реда се римуват едни с други, а четвъртият ред се римува с четвъртите редове на всяка друга строфа в съответствие с модела: аааб, вввб, гггб.

Ерзънкаци е първият арменски поет, който се опитва и до голяма степен успява да помири християнския мироглед със светския – в неговите поеми духовното и светското са смесени. Той е голям почитател на природата и на жената и често сравнява своята любима със светлината във всичките ѝ аспекти, например. Светлината, разбира се, е извор на вдъхновение и почит в арменската езическа литература, както и в ранната и средновековна християнска литература.

Според Ерзънкаци движещата сила на живота е любовта, от която произхожда всичко – самата природа във всички нейни форми изобилства от любов. Ерзънкаци е опечален, че не е разбран от своите съвременници, и в същото време, се чувства неудобно с вътрешния си свят. Затова успява да намери известна утеха в любовта си към природата. В своите поеми – *Ода за пролетта и радостта* (*Дагх гарнан йев урахутян – Տաղ գարնայի և ուրախությանի*) и *Ода – пролетта е благородна* (*Дагх гарнан азнив е – Տաղ գարնայի ազնիւ է*), той смята пролетта за пратеник на любовта – според него не само природата, но също и човешката душа като нея възкръсва и се весели при пристигането на пролетта.

---

<sup>4</sup> Една от поемите му („Разговор за временната величественост“) е написана в същия размер като известната поема *Шах-наме* (*Книга на царете*, завършена през 1010 г.) на великия персийски поет Фирдуси (ок. 935 – ок. 1020), състояща се от редове с 11 срички, в които втората, петата, осмата и единайсетата сричка са ударени. Костандин Ерзънкаци казва, че е използвал размера на Фирдуси по препоръка на приятелите му, като така показва, че *Шах-наме* на Фирдуси вече е била позната на Ерзънкаци през втората половина на XIII в.

Ерзънкаци умело използва класическите ориенталски мотиви като алегоричната любов между розата и славея (която той адаптира, за да изрази мистичната любов на човешката душа към Христос). Розата започва да се появява в арменската литература в началото на X в., но алегорията за розата и славея за първи път е използвана от персийските поети Атар (XII в.) и Саади (XIII в.)<sup>5</sup>. Било лесно за арменските поети да приемат тази алегория, защото в ранната арменска езическа традиция розата била свързана с любовта и била посветена на Астхик, богинята на любовта. Темата е също вид мост между източната и западната литератури – в Западния свят я срещаме например в добре познатата класика на френската литература – *Le roman de la rose* (*Романът на розата*), написана между 1230 и 1277 г., който учи на изкуството на любовта и ухаждането. Италианският поет Torquado Tasso използва подобни алегории в своята велика поема *Gerusalemme liberata* (*Освобожденият Йерусалим*), написана през 1581 г.

Когато обработва народната алегория за розата и славея, въпреки заложените в основата религиозни оттенъци, той я пропива с тържеството на любовта, радостта и насладата. В *Слово за розата* (*Бан вартин – Рийи џиртһи*) любовта е представена като всеобхватно чувство, тя е навсякъде, във всеки предмет или природно явление, без любовта няма и красота:

Дървото – това е любов и цвета – това е любов,  
и гласът на птицата в дървото – това е любов,  
розата – това е любов и славеят – е любов,  
с любов стоящ на розата.

Не се учудвай, славей,  
на прекрасния образ на ярката роза,  
защото в този, в когото няма любов,  
не носи в себе си красотата [... ]  
(подстрочен превод)

В някои стихотворения, възпяващи любовта от името на лирически герой, се прославят красотата и очарованието на жената, изразява се болката и тъгата на любещото сърце. Въпреки болката от отхвърлената любов, в думите на Ерзънкаци звучат радостни нюанси:

Каквото и да носиш – ти си прекрасна,  
целият свят озаряваш властно.  
Подобна на теб е напразно  
да търся в други страни.  
(подстрочен превод)

---

<sup>5</sup> Персийското влияние също се чувства в лексиката на Ерзънкаци, който включва много персийски думи и изрази.

В неговата поезия любовта и природата вече не са чисто религиозни възгледи, както са в шараканите (религиозните песни). Арменската религиозна поезия изобилства от любов, но това е любов към Бога, към Св. Дева, към ближния. В поезията на Ерзънкаци човекът и любовта стават по-важни от религиозните въпроси като обект на размисъл. Макар християнският мироглед все още да присъства, той е оцветен от духа на времето, когато езическият дух е прибавен към християнския хуманизъм. Едно от последствията от тази нова чувствителност е, че възхвалата на човека и неговите емоции намират все по-свободен израз в поезията.

Важно е да се отбележи обаче, че в произведенията на Ерзънкаци любовта все още си остава божествена, тъй като е създадена от самия Бог, който, както казва поетът, „създава жената от реброто/за да обича Адам“.<sup>6</sup> Именно заради този божествен произход на любовта поетът се чувства свободен да възхвалява жената без ограничение – неговата любов е чиста и категорична, описвана без заобикалки или алегория<sup>7</sup>. Но образът на жената не е явен, тя е описана чрез природни картини, образът ѝ е загатнат.

В своята „Песен за чистата любов“ той казва:

Да е благословен твоят лик сияен,  
превърнал дните ми в печал безкрайна.  
Ти си есенен ветрец, а аз бадем;  
не е ли тоз ветрец за мен?

Ерзънкаци използва красотата на природата, за да опише красотата на любимата. В същото стихотворение четем:

От всичко туй, що покрай мен го има,  
с какво да те сравня, о, несравнима?  
Ти си звезда, която нежно плака  
на моята душа във мрака.

и

Ти си нежно цвете с пламнали венчета,  
вдишвам аромата, но само отдалече.  
С цвят ме гледаш, с трънчета ме срещаш –  
как да скъсам розата отсреща?

---

<sup>6</sup> Erzankatsi, *Tagher*, 163.

<sup>7</sup> Виж Nairapetian, *History of Armenian Literature*, 402.

В стихотворението „Ти, моя светлина, като ярко слънце светиш“ Ерзънкаци казва:

Ти, моя светлина, като ярко слънце светиш,  
ти, най-красива под луната светла,  
не бягай щом ме зърнеш сам –  
твой пленник съм, над мен се съжали.

Той е изцяло потопен в съзерцанието и обожанието на любимата, чийто образ до последно остава неизвестен за читателя, а любовта му изглежда остава несподелена. Но това, че тя не откликва на любовта му не го обезкуражава, тъкмо напротив, с това тя още повече превзема душата и сърцето му и той е готов дори да се превърне в неин слуга и роб:

Щом се покажеш, покрай теб слуги безброй,  
о, как искам слуга да бъда твой.  
казва той в песента и добавя:

бих паднал като роб пред тебе на колене,  
единствено защото погледнала си мене.

В друга песен казва:

Навеки изгубих си покоя –  
от любов по теб съм луд.  
Поискаш ли, живота бих си дал –  
твой пленник съм, над мен се съжали.

Живописните описания на пролетта, благоуханието на градините, цветовете и дърветата присъстват също и в религиозните му поеми. И в тях природата е изобразена по такъв начин, че те звучат като химни на разцвета, слънцето, утринната зора, пробуждането на живота като цяло. В едно от стихотворенията на Ерзънкаци четем:

Който не умее да се радва с жално сърце,  
как може да бъде достоен за похвала?!  
(подстрочен превод)

Ерзънкаци изпитва духовен екстаз, когато съзерцава красотата на природата и на жената, като според него човек е слязъл от царството небесно, за да се радва на земния живот и на земната красота. Природата вече не е само инструмент на духовно просвещение; тя просто се превръща в развлекателна зона, която човек може да оцени и на която да се наслади през



свободното си време, овощна градина, в която той може да седне под едно дърво, да релаксира и да се забавлява.

За Ерзънкаци любовта е емоция, чувство и страст, превърнати в обожание, освободена от плътска похот и не изискваща или дори не очакваща взаимност.

Бленувам за нейната любов,  
както жадната земя бленува за росата,  
или за сладкия хладен пролетен бриз,  
когато горещият южен вятър духа.  
„Любовна песен“

Цялата лирика на Ерзънкаци е създадена с девиза да разсейва душата от мъката, да доставя радост и наслада на хората, да ги кара да се радват на красотата около тях и да намерят радостта в живота си.

Поезията на Костандин Ерзънкаци се радва на любовта на обикновените хора, но му спечелва много врагове сред духовенството, което по онова време управлява обществото редом с държавниците, а в определени периоди от историята на Армения и без нея. Арменията църква винаги се е ползвала с голямо уважение и почит сред народа, а подобен род поезия бил смятан почти за ерес.

С това може да се обясни и фактът, че чисто научният интерес към творчеството на Ерзънкаци и първите изследвания на неговата поезия се появяват доста по-късно. Това е така, както и поради факта, че първоначално интересът на западните и източните преводачи към арменската литература е насочен предимно към историографията. Затова първият превод на негови стихове се появява едва през 1848 и 1866 г. в списанието *Vazmaver* във Венеция. В Армения интересът към творчеството му се събужда през 1905 г., когато арменският литературовед Аршак Чобанян изтъква значимостта на литературното наследство на Костандин Ерзънкаци. През същата година литературоведът Мъкъртич Потурян публикува кратка монография за живота и поезията на Ерзънкаци.

## Литература

Արեդյան 1975: Արեդյան, Մանուկ, *Հայ հին գրականությունը*, Երևան.

Չուստանդին 1962: Չուստանդին Երզնկացի, *Տաղեր*, Երևան.

Адамян 1955: Адамян, А. *Эстетические воззрения средневековой Армении*, Ереван.

Мадоян 1985: Мадоян, А. *Армянская средневековая поэма*, Ереван.

Չուստանդին 1906: Չուստանդին Երզնկացի, *Տաղեր*, Երևան.

## ПОЗНАТИЯТ И НЕПОЗНАТ АВETИС АХАРОНЯН. ОЩЕ ЕДИН ЩРИХ КЪМ НЕГОВОТО ТВОРЧЕСТВО

*Еожени Сакъз*<sup>1</sup>

Втората половина на XIX и началото на XX в. е един от най-трагичните и мракобесни, но и важни периоди за арменския народ, изпълнени с насилие и ужаси, но и с надежди за свобода и независимост. Тогава, на 9 януари 1866 г. в с. Игдирмава, Сурмалийски гавар<sup>2</sup>, близо до границата между Руската и Османската империя, в семейството на ковача Аракел се ражда Аветис Ахаронян, по-късно наречен „певецът на скръбта“, един от видните представители на новата арменска литература, обществен и политически деец, председател на Народното събрание на Първата арменска република (1918–1920), дипломат, активно участвал в политическите процеси, свързани със съдбата на арменския народ. Поради обществено-политическата си дейност в годините на съветска власт остава извън рамките на научните и литературни изследвания. Повече познат в диаспората, неговото колосално творчество десетки години е пренебрегвано, не е издавано в отечеството му, държано е далече от родния читател.

Основен принос в началното му образование влага майка му Зардар, която става и неговият пръв учител. По-късно авторът пише в спомените си „Бях вече на седем години и една вечер баща ми се прибра и донесе малка книжка. Беше граматика. „Сега и ти ще я прочетеш“, каза майка ми с грееща усмивка, ще ти дам урок, след това ще прочетеш онази голяма книга [...]. Четенето на буквара-граматика ми отне цяла година [...]“ (Ахаронян 1947: 50).

Година по-късно за кратко постъпва в училището на Гюлазиз Халифа в областния град Игдир, където изучава четмо и писмо. „Завърших псалма при Халифа. Можех да чета Евангелието. Пиших писмо и сметки. Родителите ми прецениха това за достатъчно и решиха, че трябва да напусна училището на Халифа, където не разбирах нищо, нищо от мъдростта на книгите“ си спомня Ахаронян (Ахаронян 1947: 50).

Продължава образованието си в новооткритото от католикос Геворг IV училище в родното му село „[...] Нашият учител – пише Ахаронян – не беше Халифа, а грамотен, енергичен младеж, истински учител, поне за онова време. [...] той също беше строг човек, но ни учеше да четем и превеждаме Евангелието. [...] пишехме по-разбираеми текстове и на ашхарабар<sup>3</sup>, и най-на-

---

<sup>1</sup> e.sakaz@uni-sofia.bg

<sup>2</sup> Административно-териториална единица между губерния и район до 1929 г.

<sup>3</sup> Новоарменски език.

края учехме и аритметика. [...] Напредъкът беше бърз и изобилен. Бях много добър в четенето на Евангелието и в превода му“ (Ахаронян 1947: 191).

Първата искра, възпламенила поетичната душа на Ахаронян, е стихотворението „Свобода“ на Микаел Налбандян. След като го прочита тайно<sup>4</sup> и го научава наизуст, той пише: „[...] сега разбирам, че мога да чета, знам тайната на буквите“ и „Длъжник съм на силния дух на Налбандян“ – „огънят, който шурмува същността ми“ (Ахаронян 1947: 191).

През 1876 г. постъпва в енорийското училище в Игдир при Давит Калантарян, където започва и реалното му съприкосновение с литературата. Обучението приключва поради започналата руско-турска война от 1877 г. и семейството е принудено да напусне Игдирмава и да се премести в Ечмиадзин. В този период Аветис се сблъсква с бедите на западните арменци<sup>5</sup>, принудени да търсят спасение в Кавказ. Тези покъртителни картини на гонения, мъчения и глад се запечатват в неговото въображение и по-късно ще се превърнат в извор на вдъхновение за неговата трагична проза (Чанашян 1973: 166). След края на войната (1879–1881) успява да продължи обучението си в енорийското училище в Игдир, след което е приет в Духовната семинария Геворгян в Ечмиадзин, която заедно с училището „Нерсисян“ в Тифлис, където Ахаронян по-късно става директор (1907–1909), са едни от най-престижните арменски училища в Задкавказието. След няколко прекъсвания поради здравословни причини завършва през 1886 г. и въпреки строгите ограничения, наложени от руското правителство за закриване на дейността на арменските средни училища, се посвещава на учителска дейност.

През април 1887 г. Ахаронян изпраща първата си статия – дописка до издавания в Тифлис седмичник за литература и политика „Ехо“ („Արձաշար“) със заглавието „Писмо от Игдир“, в която описва природата на родния край, последвана с поредицата „Писмо от Сурмалу“, „Писмо от Москва“.

До 1896 г. училището в Игдир е полето на неговата дейност. Паралелно с това продължава да публикува статии като „Семейно възпитание на селските деца“, „Арменската селянка“, „Моралът на село“ и др., в които авторът излага своите виждания относно възпитанието на младото поколение в арменските традиции и ценности.

Учителства в различни градове до пълното закриване на учебните заведения от Царската власт през 1898 г., след което изцяло се отдава на литературна дейност, като продължава да пише репортажи под общото заглавие

---

<sup>4</sup> Издаването на творчеството на Налбандян е било забранено на територията на Руската империя.

<sup>5</sup> Армения е разделена на две части. До 1828 г. Източната е в пределите на Персия, а след руско-персийската война преминава към Руската империя. Западната част остава в пределите на Османската държава и съставя днешна Източна Турция.

„От другата страна на границата“, публикувани в издавания в Тифлис в „Труженик“ („Մշակ“). В тях той отразява новините от Западна Армения, както и описва положението на арменските бежанци и народа. Моята литературна школа, пише Ахаронян, е арменската родина и като цяло човешката болка и страдание. За мен всеки човек е висша цел, а не средство, и болезнените несгоди на живота му – най-висшата ценност, която може да разкраси най-придирчивото изкуство<sup>6</sup>.

Под перото му излизат и първите рецензии във в. „Чук“ (Մլրճ), посветени на приказката „Цовинар“ на С. Камалян и Шекспировата комедия „Много шум за нищо“.

От този период (1896–1898) са и първите му разкази, рисуващи положението на селото, селяните, гоненията на арменците и съдбата на бежанците – реални картини, с които авторът се сблъсква още в своето детство. Такива са издадените във в. „Труженик“ разкази „Капка мляко“, „Трошица хляб“, „Башо“, последвани от повестите „Рашид“ (1898), „Черни дни“, „Безверникът“ (1901), „Араз“ (1902) и многобройни заглавия, с мотиви от националния живот и описващи чувствата на страдащия народ.

През 1898 г. със семейството си заминава за Лозана, където следва в историко-философския факултет и две години по-късно (1900) го завършва с докторска степен.

За кратко посещава лекции по литература в Сорбоната, където повлиян от новите литературни течения обогатява своето перо. Образите му стават по-реалистични, задълбочава се техният психологизъм и още по-ясно се очертава вътрешната им душевна борба.

По време на престоя си в Швейцария Ахаронян се запознава с Кристапор Микаелян, един от основателите на Арменската революционна федерация „Дашнакцутюн“, който забелязва таланта на младия писател и с негова препоръка творчеството на Ахаронян започва да се публикува във всички вестници на партията като „Знаме“<sup>7</sup> („Դրոշակ“), „Вълна“ (Ալիք), „Поток“ („Վտակ“), „Страна“ („Երկիր“), „Котва“ („Խորհուրդ“).

Почти в същия период Ахаронян провъзгласява и воплите на арменския опозиционен дух, написани в Женева и публикувани във в. „Знаме“, като представя откъсите от живота на арменското освободително движение с чувствителни акценти и топъл патриотизъм.

В края на XIX в. и началото на XX в. царското правителство също засилва националния гнет. Засилва се контролът над дейността на арменската църква, напредничавата арменска интелигенция е подложена на гонения, нейните представители са затваряни или изпращани на заточение в Сибир.

<sup>6</sup> Из речта на А. Ахаронян, изнесена в Сорбоната през 1930 г. по повод честването за 40-годишната му литературна дейност.

<sup>7</sup> Официален орган на партията „Дашнакцутюн“.

Измислена е тезата за арменски „сепаратизъм“, който може да повдигне на борба и подвластните на Русия народи. Забранени и строго наказвани са всякакви отношения между западните и източните арменци. Царското правителство заселва руски преселници в присъединените към Русия арменски области.

Сред интелигенцията на Западна и Източна Армения започват да възникват политически групи и организации. Превръщането на „Арменския въпрос“ в казус на международната политика и формирането на арменската буржоазия спомагат за подбуждането на националното самосъзнание и идеи за възстановяване на Арменската държава.

През 1902 г. Ахаронян се завръща в Кавказ. Присъединява се в редиците на АРФ „Дашнакцутюн“, а през 1907 г. започва своята дипломатическа дейност (Минасян 2017: 235). По указания на Арменския католикос Мъгърдич Хримян (1820–1907) той е включен в арменската делегация, която заминава за Хага за участие в Мирната конференция, където трябва да бъде представен и „Арменският въпрос“. Там международната общност не приема арменската делегация. Всъщност дейността на представителството се проваля, но срещите на Ахаронян с различни европейски политически дейци, личните му контакти с държавни и обществени личности помагат на писателя в последвалата му дейност в дипломатическата сфера. На конференцията Ахаронян разбира, че не е достатъчно само представянето на положението на арменците и че молбите за помощ отново не биха могли да помогнат, ако реално не се извършва пълноценна политическа дейност, съобразена с водената тогава световна политика и интереси на Великите сили. Това подтиква Ахаронян да подсили политическата си дейност и още по-самоотвержено да работи за „святото дело на родината“.

През 1909 г. заедно с други интелектуалци е арестуван в затвора Медехи, заподозрян от руската полиция по инициатива на турското правителство (Чанашян 1973: 167). „Сам се убеждавах, че красотата на борбата е в победата – пише по-късно Ахаронян. – Блестящият венец на мъченика, нека го дадат на който го желае, а аз ще избягам от затвора, на каквато и да е цена, ще избягам“ (Чанашян 1973: 170). Същият мотив откриваме в разказа му „И вълците виеха“. През 1911 г. е освободен, след което заминава за Европа и се установява в Швейцария. Впечатлен от живота и природата на планинската страна, създава пътеписа „Швейцарското село“ (1913). Четири години по-късно, в началото на Първата световна война, отново се завръща в Кавказ и през 1917 г., след Октомврийската революция, в настъпилия период на безвластие в Русия, става един от организаторите и член на Арменския национален съвет, създаден в Тифлис като изпълнителен орган на арменското национално движение. Когато на 28 май 1918 г., след повече от 600 години бездържавност, в Кавказ, на територията на Източна Армения

се основава Армeнската република, Ахаронян оглавява Народното събрание на независимата държава и влага своя голям принос в създаването на парламентаризма и законодателството в страната.

Една от първите задачи на външната политика на младата държава е нейното признаване от страна на Великите сили и останалия свят, както и съхраняването на независимостта от двете огромни съседни държави – Османската империя и болшевишка Русия. Тази дейност е още по-трудно достижима поради тежката международна обстановка, следствие на Първата световна война, нахлуването на турските войски на територията на Армения и заплахата от пълното унищожаване на арменския народ. На новата независима държава ѝ предстоят тежки преговори на свиканите световни форуми за утвърждаването ѝ на международната сцена и защитата на правото на съществуване на арменския народ и държава. За изпълнението на тази важна мисия на страната са необходими кадри с отлична дипломатическа подготовка, които за съжаление липсват. Задачата се възлага на интелектуалци, познати на обществото личности като писателят Левон Шант, който води преговорите с Русия. Уповавайки се на макар и скромния опит на Ахаронян от Мирната конференция в Холандия (1907), както и контактите и запознанствата му от Париж и Швейцария, способността му да преговаря, уравнивения и спокоен, запазващ самообладание характер и авторитета му на политик, на него е възложена задачата да ръководи делегацията, която ще представлява Армения на Парижката мирна конференция. След една усилена година на работа, срещи и преговори на 10 август 1920 г. Ахаронян заедно с представителите на Антантата подписва Севърския мирен договор с победената Османска империя. С този акт Армения е призната де юре от съюзниците и застава наравно с победителите във войната. „Това е най-щастливият ми ден в живота, – пише Ахаронян в дневника си. – Тридесетгодишната ми борба, протест, страдание, надежди се увенчаха със славен успех. Турският договор се подписа и по този начин в залата на Севър конференцията на всички съюзни държави провъзгласи обединена, независима и свободна Армения“ (Ахаронян 1993: 112).

Като председател на делегацията Ахаронян представя Армения на всички международни форуми и конференции като Константинополската от 1918 г., Лондонската от 1921 г. и Лозанската от 1923 г., в последната макар и неофициално, тъй като в края на 1920 г. правителството на Дашнаките пада под натиска на Турция и болшевиките, а в Републиката е обявена съветска власт.

За дипломатическата дейност на Ахаронян черпим информация от политическия му дневник, който за пръв път е издаден в Бостън през 1943 г. или няколко години преди смъртта му със заглавието „От Сардарпат до Севър и Лозана“. Той обхваща периода от февруари 1919 до 1922 г. В него

авторът подробно описва всяка своя среща с известните политици, посланици и журналисти, които е провеждал по време на своята дипломатическа дейност, сред които френският министър-председател Клемансо, външният министър Пишон, президентът на САЩ Уилсън, гръцкият министър-председател Венизелос, посланикът на САЩ в Турция Моргентау и още много други. Дневникът е ценен и с това, че наред със срещите, Ахаронян с околото си на опитен писател успява да улови и предаде реакциите и настроенятията на своите събеседници, отношенията между него и представителя на западните арменци, бившият министър-председател на Египет Бохос Нубар паша, както и информация за водената външна политика на Първата арменска република. За съжаление все още не са извършени изчерпателни проучвания и на този документ, който е може би един от най-значимите за историята на Армения от този бурен период, както и предполагаемите отчети от срещите и цялата документация относно дейността на делегацията, които са изпращани към дашнакското правителство. Поради променената политическа обстановка след падането на Републиката повече от 75 години тези документи, както и богатото творчество на Ахаронян тънат в забвение в страната. Политическият дневник е издаден в Ереван едва през 2001 г.

След съветизацията на Армения Ахаронян заминава за Париж, а след това в Марсилия, където се установява и отново се отдава на своята първа любов – литературата.

Успяват ли произведенията му да преодолеят националните граници? Многожанровото му творчество – публицистика, проза (повести, романи, разкази), пиеси, биографии, етнографски изследвания, пътеписи, дори и стихове, се превеждат и издават на различни езици по света. Не случайно част от тях, предимно разкази и малко поезия, са познати и на българския читател особено в първата половина на XX в.

В края на XIX и началото на XX в. и двата народа имат проблеми, останали от тежкото наследство на Османската империя, решение за което те виждат единствено в организираната борба срещу общия враг. В периодичните издания се появяват публикации, чиято цел е да въодушевят населението. Започват да се отпечатват литературни произведения с патриотични мотиви. Известният арменски публицист Григор Арцруни в своя вестник „Труженик“ публикува редица статии, в които описва събитията на Балканите и заедно с това призовава арменците да съдействат за освободителната борба на българите и да следват техния пример (Джингозян 1966: 7).

Първи преводи на три стихотворения от цикъла „Есенни дни“ на Ахаронян откриваме в издадената през 1920 г. от известния поет, преводач и писател Иван Арнаудов стихосбирка „Арменска поезия“. Както сочи Й. Нанчев, периодът 1915–1925 г. очевидно е свързан с един негов траен интерес към поезията на източните народи и че Арнаудов е един от пър-

вите български автори, които правят достойние на нашия читател, макар и в превод не от оригинала, а посредством руски, френски и немски езици, стихове от арабски, персийски, арменски и еврейски поети.

През 1925 г. Арнаудов преиздава стихосбирката със заглавие „Арменски тъги“, като към нея освен краткия очерк за арменската литература от първото издание, с няколко изречения представя и самите автори. За разлика от първото издание, в което фигурират девет автори, са включени само седем, но към преводите на стиховете е добавена и малко проза. Тук виждаме, че към изящните преводи на трите стихотворения на Ахаронян е добавено още едно от същия цикъл. Иван Арнаудов правилно описва творчеството на Ахаронян, като казва, че неговите разкази разплакват този, който ги чете, и будят мили чувства за съдбата на онеправдания роб (Арнаудов 1925: 33). Всъщност това е и последната издадена книга на преводача.

В периода 1929–1930 г. се издават и редица преводи на разкази от Ахаронян, които не случайно са публикувани във вестниците „Илинден“, „Пирин“, „Македония“, „Свобода или смърт“ и списанието „Илюстрация Илинден“, както и три разказа под общото заглавие „Майки“ в отделна книжка. Общият брой на публикуваните Ахаронянови разкази е 38. Сред тях са „Капка мляко“, „Трошица хляб“, „Бури фъртуни“, „Черни дни“, „Петелът“, „Майката“, „Честта“, „Чаво“, „Призори“, „Малкият куриер“, „Майки“, „И вълците виеха“, „Набат“ и други, в които отново са засегнати темите за свободата, патриотизма, саможертвата, съпричастността, отмъщението, предателството, честта, любовта, съвестта, вярата. Разказите на Ахаронян са пълно, ясно отражение на дълбокия трагизъм на измъчения народ, като психологическият анализ заема особено място в тях. Образите на героите са сложни, душевно изтерзани, често разкъсвани между болката и дълга към близките и народа, а красивите, но описани с мрачни краски и метафори природни картини сякаш допълват терзанията на героите:

„Мътните вълни на тая река, ронейки ребрата на дълбоката долина, спущаха се от планинските върхове като пенянали гриви на парадни коне, свличаха се надолу, нахвърляха се една върху друга и със своя оглушителен шум заплашваха със смърт всеки неразумен пътник, който би се осмелил да се хвърли всред тях.“<sup>8</sup>

Преводите на разказите, публикувани в книжката „Майки“, са направени от руски език от Никола Никитов, а публикуваните в сп. „Илюстрация Илинден“ – от Андрей Кожухов, посочен като преводач от арменски език в първите броеве, а в последвалите – само като преводач. Във февруарския брой от 1930 г. на списанието е поместена обширна статия за живота и творчеството на автора по случай четиридесетгодишния юбилей от него-

---

<sup>8</sup> А. Ахаронян 1930: Ахаронян, Аветис. *Майки, разкази*. София: Акация, 1930.



вата литературна и обществено-политическа дейност, написана от Антон Кожухов, в която той посочва, че на македонския свят Ахаронян е известен по част от неговите революционни картини и разкази, които в разни времена са поместени в колоните на вестниците „Илинден“, „Пирин“, „Македония“, „Свобода или смърт“ и в нашето списание „Илюстрация Илинден“, и че „В това честване ще участва целият арменски народ, гдето и да се намира той. В него ще участва и македонският народ, тъй като Харип<sup>9</sup> със своята лира и писалка еднакво възпя и описа скърбите, радостите и борбите на двата народа“.

Като потвърждение на това твърдение в песнопойката „Нова лира“ (Նոր Բիւր), издадена през 1937 г. в Солун на арменски език, сред огромното количество от песни (над 200) и стихове на видни представители на арменската литература откриваме и стихотворението на Ахаронян „Люлчина песен на българската майка“<sup>10</sup>. В него авторът предава изповедта на една българска майка над гроба на загиналото ѝ чедо, което е дало живота си за свободата на народа. И въпреки голямата болка от загубата на сина ѝ, ако се наложи, ако е необходимо, тя отново ще го жертва в името на родината. С това стихотворение Харип показва жертвоготовността и патриотизма на майката, силата на българския дух и дава пример на арменците, че за да извоюват свободата си, трябва да са готови да жертват и най-скъпото в своя живот. Подобно на Яворов, Ахаронян се прекланя пред свободолюбието и непреклонната воля на българския народ.

През 1934 г. след тежък инсулт писателят прекратява дейността си, а през 1948 г. умира. Погребан е в гробището „Пер Лашез“ в Париж, близо до други арменски герои.

Представен в руската литературна енциклопедия от 1929 г. като идеолог на буржоазния национализъм<sup>11</sup> и твърдението, че „славата“ му на писател е угаснала с падането на дашнаките от власт<sup>12</sup>, дълги години пренебрегван, не издаван и отхвърлян в родината си, неговите идеи остават живи и до днес, а творчеството му със своята актуалност продължава да докосва душата на всеки читател.

---

<sup>9</sup> Псевдоним на Аветис Ахаронян.

<sup>10</sup> Виж приложение 1 и 2.

<sup>11</sup> Литературная энциклопедия: 1829–1929.

<sup>12</sup> Большая советская энциклопедия.

## Приложение 1

ԵՐԳԱՐԱՆ «ՆՈՐ ԲԵԱՐ»

451

---

**ՊՈՒԼԿԱՐ ՄՕՐ ՕՐՐՐԸ**  
.....

Քրնի՛ր, բալիկ, հանգիստ քրնի՛ր ու խաղաղ.  
Քո արիւնից մեր դաշտերը հազար ծաղկով վառեցին,  
Ամէն մի մայր ծաղիկ ունի, մինակ ես եմ անծաղիկ:  
Քրնի՛ր, բալիկ, հանգիստ քրնի՛ր ու խաղաղ:

Մեր լեռների կատարներին ազատութեան բոցավառ  
նարոյկները կէս զիշերի սեւ խաւարը վանեցին:  
Քրնի՛ր, բալիկ, խաղաղ քրնի՛ր ու հանգիստ:

Արշաղայսի վառ ցոլքերով մեր հորիզոնն ոլորեց,  
Եւ արհւի շողքերի տակ մեր երկիրը թունդ ելաւ:  
Քրնի՛ր, բալիկ, քրնի՛ր խաղաղ ու հանգիստ:

Կէս զիշերին մեր դրոնակը էլ չի բախում հարամին,  
Մանուկները աճ ու դողով էլ չեն նայում հերթիկին:  
Քրնի՛ր, բալիկ, քրնի՛ր խաղաղ ու հանգիստ:

Հօտ ու նախիր լուսարացին խայտալով են դաշտ վազում,  
Հովիտների սրբինգ-շուին ողջ ձորերն են թունդ հանում:  
Քրնի՛ր, բալիկ, քրնի՛ր խաղաղ ու հանգիստ:

Ամէն շաբաթ երեկոյին ես այց կը տամ քո շիրիմին,  
Օրօր կ'ասեմ, որ խոր քրնես, մատաղ լինեմ քո հողին:  
Քրնի՛ր, բալիկ, քրնի՛ր խաղաղ ու հանգիստ:

Բայց թէ մի օր մեր լեռների մայրիները կորանան  
Եւ մեր գրչիկն հազար կողմից սեւ ամպերը զիգանան,  
Թէ ժրպիտը նորից խամրի մեր կոյսերի շրթնունքին,  
Եւ մեր անմեղ մանուկները օրօրոցում դողողոջան,  
Այն ժամանակ նորից կը գամ, կ'ասեմ, բալիկ, մի՛ քրնի՛ր,  
Ե՛լ, ոտքի ե՛լ, սեւ ամպերը մեր լեռներին զիգացան  
Եւ փոթորիկ գոռ շրնչի տակ, մայրիները կորացան,  
Վճի՛ր կաց, մէկ էլ, հրսկայ գաւակ, ձգուի՛ր քո վէս հաստիով,  
Շարժի՛ր մէկ էլ յաղթ քաղուկդ, մատաղ լինեմ քո բազկին,  
Յետոյ նորէն հանգիստ քրնի՛ր, անուշ անպերը, խոր քրնով...  
u, uzurruuu

●●●●●●●

## Приложение 2

### ЛЮЛЧИНА ПЕСЕН НА БЪЛГАРСКАТА МАЙКА

Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
Твоята кръв наш'те ниви попари.  
Всяка майка има си цвете, аз само нямам.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
На свободата огньовете лумнаха над планинските наши върхари.  
На нощта мрака черен разсяха.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
Хоризонта сияйна зора озарява.  
И страната ни в слънце лъчисто просветна.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.

Нечестивият нощем на вратата не тропа.  
Не се взират децата в прозореца с ужас.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
Призори тичат стадата игриво в полята.  
Овчарските свирки отекват в дефилета и чуки.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
Всяка съботна вечер на твоя гроб ще дохождам.  
И люлчина песен ще пея, сън дълбок да сънуваш,  
на пръстта ти живот си обричам.  
Спи рожбо, спи кротко и тихо.  
Ала дойде ли ден в планините гори да се гънат  
и над нас от хиляда страни черни облаци тежки да виснат;  
ако от устните на наш'те девойки усмивката нявга залезе  
и се разтреперят във люлки младенците невинни,  
ще дойда тогаз, чедо мое, отново, и „Не спи!“ ще ти кажа.  
Стани ти, стани на крака! Черни облаци планините ни сини закриват.

И под дъха на страшната буря, гори се превиват.  
Стани, пак стани, моя рожбо велика, с величавия ръст изправи се!  
И размахай победно ръката отново, таз ръка – курбан ще ѝ стана.  
И сетне заспи, сън безкраен и сладък, сън непробуден...

Аветис Ахаронян

## Литература

- Арнаудов 1920: Арнаудов, Иван. *Арменска поезия*. София: Победа, 1920.  
Арнаудов 1925: Арнаудов, Иван. *Арменски тъги*. София: Юнион, 1925.  
Ахаронян 1930: Ахаронян, Аветис. *Майки*. София: Акация, 1930.  
Ахаронян 1947: Ահարոնեան, Ավետիս. *Երկերի ժողովածու*. Վենետիկ, 1947.  
Ахаронян 1993: Ահարոնեան, Ավետիս. *Մարդարապատից մինչև Սեւր եւ Լոզան*, Կլենտել, 1993.  
Джингозян 1966: Ճինգոզյան, Կ. Ն. *Հայ-բուլղարական գրական կապերի պատմությունից (XIX դ)*. Երևան, 1966.  
Чанашян 1973: Ճանաչեան, Հ. Մ. *Հայ գրականութեան նոր շրջանի համառոտ պատմութիւն*. Վենետիկ, 1973.  
Минасян 2017: Մինասյան, Էդիկ. Ավետիս Ահարոնյանի դիվանագիտական գործունեությունը. – In: *Ավետիս Ահարոնյան 150*. Երևան: Համազգային հայ կրթական և մշակութային միություն, 2017, 234–271.  
Кожухов 1930: Кожухов, Антон. Аветис Ахаронян – Харип. – *Иллюстрация Илинден*, 3, 1930/2, 3–5.  
Нанчев 2009: Нанчев, Йордан. Син на неволите. <https://literaturensviat.com/?p=13449>, 2009, 09.05.2022.

## **„МЕНЕХМОВЦИТЕ“ НА ПЛАВТ: НА КАКВО СА СЕ СМЕЕЛИ ДРЕВНИТЕ РИМЛЯНИ**

*Катрин Якимова-Желева<sup>1</sup>*

Смехът е нещо универсално, характерно за всички хора, независимо от епохата или географската ширина, в която живеят. Затова не е учудващо, че и в една толкова отдалечена от нас и в пространствено, и във времево отношение общност като Древен Рим хората са се смеели, шегували, забавлявали. Но дали са се смеели на същите неща като нас? Нееднократно сме чували изказването: „Това е британски хумор. Той е по-особен.“ Обикновено тази реплика е резултат от неразбран или недооценен виц, хумореска или комична сцена от някой телевизионен сериал. Това предполага, че е допустимо съществуването на различия между комичните обекти, предизвикващи смеха, и/или между характерните за всяка отделна култура или общност средства за създаване на хумор. Поради тази причина въпросът „На какво са се смеели древните римляни“ ни се струва съвсем основателен. От друга страна несъмнено има и множество допирни точки между комичните обекти и средствата за създаване на хумор и доказателство за това са така популярните в цял свят американски ситкоми, а на не така комерсиално ниво – инстинктивната реакция на повечето хора да използват хумора като защитен механизъм при напрегнати и неловки ситуации или за спечелване на благоразположението на аудиторията в началото на лекции, бизнес срещи, презентации и др. Вследствие на това бихме могли да заключим, че разбиранията за естеството на хумора, за начините на предизвикването му и обектите и темите, които използва, макар и понякога допустимо различни поради културни и езикови различия, показват редица сходства.

Също така хуморът играе важна роля в живота на общностите, тъй като може да служи за разпространител и регулатор на нормите (Каръл 2020: 15). Ще се върнем към това, когато говорим за теорията за несъответствието.

Като пример за универсалността на хумора бихме могли да посочим и силното влияние и рецепция на древногръцкия театър, в частност на древногръцката комедия върху Рим и римското комедийно изкуство. Предвид факта, че римските комедии са адаптации на древногръцките и независимо от отклоненията и промените, както и наличието на индивидуалния творчески почерк на римските комедиографи и внедряването на римски реалии, можем да допуснем, че до голяма степен онова, което древните гърци са намирали за смешно, е било смешно и за древните римляни. Разбира се,

---

<sup>1</sup> [kjjakimova@uni-sofia.bg](mailto:kjjakimova@uni-sofia.bg)

говорим за адаптации, а не за точни копия, т.е. римските комедиографи добавят и собствени идеи по отношение на фабулното развитие и комичните моменти, като предимно запазват сюжета, гръцките персонажи и ситуирането на действието в гръцкия свят.

Комедията „Менехмовците“ на Плавт не прави изключение в това отношение. Тя е типичен представител на т.нар. *fabula palliata* (букв. драма в гръцка дреха). Действието ѝ се развива в град Епидамн, а главните ѝ персонажи са двама братя близнаци от Сиракуза, разделени в детството и събрали се след дълго търсене от страна на единия брат – Созикъл. Созикъл бил прекръстен по името на отвлечения си като дете брат Менехъм. Така братята освен че са еднакви по облик, стават еднакви и по име, което отключва неизброими възможности за объркване и съответно – комизъм. Римският комедиограф Плавт е известен сред средновековните (но и не само) коментатори на римска комедия като неуморен шегобиец, който използва всеки удобен момент, както и всякакви средства за постигане на комизъм. От необятния му арсенал в „Менехмовците“ наблюдаваме следните основни категории: метатеатрален хумор<sup>2</sup>, физическо и визуално проявление на хумора (т.е. хуморът, съдържащ се в мимиките, жестовете и изобщо физическите проявления на тялото) и хумор в езика.

Както можем да забележим, хуморът е едно от ключовите понятия, свързани с комедията. Такива са и понятията комизъм, комичност, комичен, смешен. Преди да разгледаме конкретни примери за горепосочените типове хумор, ще се спрем накратко на тези понятия и връзката им с хумора. Според Българския тълковен речник (Андрейчин 2018) те имат следните дефиниции:

**Комичност** – качество на **комичен**; комизъм;

**Комизъм** – комична, смешна страна на нещо;

**Комичен** – който съдържа комизъм; **смешен**;

**Смешен** – който възбужда смях; смеховит, **хумористичен**; Достоеен за присмех; жалък, **комичен**;

**Хумористичен** – който съдържа **хумор** и възбужда весел смях;

**Хумор** – [проява на] леко подигравателно и безобидно насмешливо отношение към някого или нещо, умение и склонност да се забелязва смешната и веселата страна на нещата; Изобразяване на нещата откъм **смешната, комичната** им страна в художествената литература.

Забелязваме, че понятието „смешен“ е дадено като синоним на „комичен“, а „хумористичен“ е дадено като синоним на „смешен“. Оттук можем да заключим, че комично е равно на смешно, което от своя страна е равно

---

<sup>2</sup> Метатеатър е термин, който основно се отнася до начините, по които една пиеса разпознава, че е такава, т.е. начините, по които показва запознатост и привлича вниманието към собствените си театрални конвенции (Klein 2022: 78).

на хумористично и следователно комично/смешно/хумористично е нещо, което съдържа хумор, т.е. съдържа лека подигравка и безобидно насмешливо отношение спрямо някого или нещо (и да не забравяме – възбужда смях).

Според Ноел Каръл (Каръл 2020) хуморът е общото название на всички обекти, които предизвикват „комическо забавление“, където комическото забавление е емоционалното състояние, в което сме поставени от обект, който сме сметнали за забавен. Хуморът включва определени особености на обектите, които пораждаат това състояние на комическо забавление. Тези особености се изследват от различните теории за хумора, като две от най-значимите са *теорията за превъзходството*, с която резонират горните определения за смешното и хумора като присмех и насмешка, и *теорията за несъответствието* (където несъответствието е нарушаването на някоя обществена норма), която обхваща по-широк кръг от явления от първата и която Каръл определя като „най-обещаваща, защото предлага най-информативния подход за откриване на структурата на избрания обект на комическото забавление, т.е. на това, на което се смеем. [...] С други думи, ако разпознаем несъответствието, можем да разберем хумора“ (Каръл 2020: 79). Но за да разпознаем несъответствието, т.е. да разпознаем, че дадена норма е нарушена, трябва да познаваме въпросната норма – „смехотворецът и неговата публика трябва да споделят нарушаваните от хумора норми“, а „всеки пример на сътворен хумор възниква на фона на много информация, обща за всяка страна, участваща в хумористичната сделка“ (Каръл 2020: 121). Затова е възможно при липса на подобна информация да не доловим хумора, който обаче би бил очевиден за античния човек.

Подобен е случаят с примерите за метатеатрален хумор в комедията „Менехмовците“, като заиграването е с маските на актьорите и заложеното от всяка от тях очакване. Това е и още един случай, в който Плавт използва установените норми на комедията, за да си играе с очакванията на публиката (т.е. да създава несъответствия), като избира кога да ги спазва и кога да ги наруши, за да вдъхне нов живот на вече познатия сюжет и да държи публиката в напрежение. Друга подобна норма е изиграването на всички роли, разполагащи с диалог (тук около 11 на брой), само от трима актьори (Клайн 2022: 22). Публиката вероятно е била наясно с това, т.е. възможно е било да се досети за наличието на подобна заигравка – например, че и двамата Менехмовци (предполагаемо) се играят от един и същи актьор. При положение че единият брат винаги влиза отляво, а другият – отдясно и се появяват в различни сцени, които обаче са непосредствено или скоро една след друга, запознатата публика може да си представи усиленото придвижване на актьора, за да заобиколи сцената отзад за кратко време и да се яви на другия изход. Към това може да се добави допълнителен комедиен нюанс, ако при следващото си излизане на сцена, за да изиграе

другия брат, актьорът е задъхан или по някакъв начин оповестява задкулисните си действия при прехода от единия край на сцената към другия и съответно от преобразяването му в единия брат към преобразяването му в другия. Ако дрехите на двамата братя са различни, може да се добавят и допълнителни закачки с поставяне на кесията от другата страна (ако има такава), поставяне на различната дреха наобратно и прочее неща, за които обаче можем само да спекулираме, тъй като до нас е достигнал само текстът на комедията (Клайн 2022: 77).

За наличието на подобен тип хумор, както и за физическите и визуалните проявления на хумора можем да съдим по откъслечни следи в текста, насочващи към рутинни действия или жестове като почукването на врата, от присъствието на действието в дадена реплика или чрез сравняване с подобни сцени от други пиеси. Почукването на врата е фарсов рутинен елемент, заслужил си почетно място сред проявите на физическа комедия, който присъства и тук. Персонажите могат да взаимодействат с вратата по различни и разнообразни начини – в „Менехмовците“ на Плавт например паразитът Пеникъл вероятно се приготвя да потропа мощно по вратата като например я върти в кръг многократно или пък се подготвя да се хвърли с цяло тяло върху нея; покровителят му Менехъм обаче го спира и му казва да почука леко. Този момент може да се използва и като подчертан и открояващ се метод персонажите да проявят и потвърдят характерните си индивидуални черти (Клайн 2022: 93–94).

В същата тази сцена с почукването на вратата, след като Менехъм казва на Пеникъл да почука леко, Пеникъл му отговаря: „Да не би да се страхуваш, че вратата е от самоска глина?“

Макар играта тук да е по-скоро с локацията, а не в думата, все пак този момент може да се причисли към хумора в езика. Чрез него се прави препратка към гръцкия остров Самос, който бил известен с производството на евтина, некачествена керамика, както и с асоциациите си в Новата комедия с проститутките (много от проститутките в Новата комедия са от Самос) (Клайн 2022: 94). С тази си реплика Пеникъл намеква, че вратата, а и хетерата зад нея – Еротия, е „негодна“ и „евтина“ (ibidem).

Талантът на Плавт се проявява най-ярко и забележимо именно чрез хумора в езика – алитерации, хапакси, етимологични фигури, хиперболи, разнородни игри на думи, ирония, смесване на регистри.

Следва да представим един по-характерен пример за този тип хумор.

Още в пролога на пиесата Плавт задава мястото, където ще се развива действието – Епидамн (*Epidamnus*<sup>3</sup>). Едва няколко стиха след спомена-

---

<sup>3</sup> Епидамн бил град в Македония, разположен на Адриатическо море. Често използван като транзитен за преминаване на отсрещните брегове на Италия. Първоначално получава името си от Епидамн, един от царете му (Райли 1912).

ването на града се говори за „лошо управление на парите“ (Клайн 2022: 30), като по този начин се осъществява тясна връзка между двете (*nam nisi qui argentum dederit, nugas egerit*; Ако пари не давате, сгруппявате, / *qui dederit, magis maiores nugas egerit* (Pl. Men. 54–55)/, а давате ли, още по сгруппявате<sup>4</sup> (Ничев 1978: 290). Причина за избора точно на този град е хибридният характер на думата, обозначаваща името му и състояща се от гръцката представка (*epi* – към) и латинската лексема (*damnum* – загуба, щета; финансова загуба; глоба). С това комедиографът подчертава нерелания аспект на мястото, както и смесицата от гръцки и римски реалии, изпълващи комедията, а също и си осигурява плодотворен източник на комизъм (Клайн 2022: 30–31).

Следващ подобен случай ни представя моментът, когато братът близък Менехъм–Созикъл пристига със своя роб Месенион в Епидамн:

*ne tu hercle, opinor, nisi domum revorteris,  
ubi nihil habebis, geminum dum quaeres, gemes.  
nam ita est haec hominum natio: in Epidamnieis  
voluptarii atque potatores maximi;  
tum sycophantae et palpatores plurimi  
in urbe hac habitant; tum meretrices mulieres  
nusquam perhibentur blandiores gentium.  
propterea huic urbi nomen Epidamno inditumst,  
quia nemo ferme huc sine damno devortitur.*

(Pl. Men. 256–264)

Не се ли върнеш вкъщи, скоро, търсейки  
близнака, ще се вайкаш сред лишения.  
Такива хора са епидамнийците –  
големи сластолюбци и пияници.  
Безброй са подлеците и влечугите  
на този град. А, казват, проститутките  
са примамливи както нийде другаде.  
И не случайно Епидамн го кръстили –  
елате да ви дам, че да ме помните!

(Ничев 1978: 301)

Последните два стиха буквално гласят:  
Заради това името на този град Епидамн е сложено,  
понеже никой обикновено оттук без загуба не се отдалечава.

---

<sup>4</sup> Българският превод е от изданието Ничев 1978: 287–348.



След преминаването на Епидамн под римска власт римляните го прекръстили заради суеверието, че ако отидат в Епидамн, там ще ги сполети някаква загуба (Райли 2011).

Името на града се споменава често в комедията „Менехмовците“ с цел да предизвика определени представи, свързани с идеята за фантастичен свят, населен от зли и/или порочни жени и хитри измамници. По този начин градът Епидамн търпи своеобразна персонификация, превръща се сам в персонаж от действието на комедията. Той е място на гуляй, измами и щастливи случайности (Клайн 2022: 31).

Подобни на горния пример са каламбурите<sup>5</sup>, но при тях комизмът е предимно от звуково естество, без да се намесва значението на думите. Този тип езиков хумор присъства често в Плавтовите комедии и „Менехмовците“ не са изключение. Освен за характерност на стила на комедиографа това може да свидетелства и за предпочитание на римската публика към подобен тип звукови подобия – и авторът не се скъпи да ги предоставя. Допустимо е самата многочисленост на подобни моменти да допринася за комичното въздействие чрез натрупването на нетипични за нормалната реч сходно звучащи словосъчетания. Ще изведем само някои от тях:

*MEN. Nil equidem paveo. PEN. Nisi unum: palla pallorem incutit.*  
(Pl. Men. 610)

Менехъм: Не треперя... Но от **праща** нещо иде ми на **плач**.  
(Ничев 1978: 319)

*quae me non excludet ab se, sed apud se occludet domi.*  
(Pl. Men. 671)

Няма тя да ме **изхвърли** – ще се **хвърли** върху мен.  
(Ничев 1978: 293)

*nam magis multo patior facilius verba: verbera ego odi*  
(Pl. Men. 978)

Понасям лесно **гълчката**, но **пръчката** я мразя.  
(Ничев 1978: 338)

*metum mihi adhibeam, culpam abstineam, ero ut omnibus in locis sim praesto:*  
(Pl. Men. 983)

Аз ще помня **страха**, ще избягвам **греха** и ще бъда готов за услуги.  
(Ничев 1978: 338)

---

<sup>5</sup> Каламбур – игра на думи, основана на звуково сходство, при което обаче думите са с различно значение; игрословица, остроумна двусмислица (Личева, Дачева 2012: 106).

Още една вариация на подобен тип езикова особеност е етимологичната фигура<sup>6</sup>. Тук отново има звуков ефект, който се дължи на общия корен и произход на думите в словосъчетанието, но също и на тавтологичния оттенък, който се дължи на това, че едната дума се съдържа в другата; че значението на едната дума прозира в другата и обратно.

**rapidus raptori pueri subduxit pedes**

(Pl. Men. 65)

... но **грабва** бързото течение  
**грабителя** ...

(Ничев 1978: 290)

**domi domitus sum usque cum caris meis.**

(Pl. Men. 105)

**Дома домувах** с моите, със скъпите.

(Ничев 1978: 291)

В последния стих се забелязва допълнително натрупване на звука [к] (*usque cum caris*), както и звуков ефект от еднаквия завършек на *caris meis*, а освен това и двете думи са двусрични. Макар всяка от тези езикови особености поотделно да е по-скоро любопитна, отколкото смешна, натрупването им, като спомага за все по-нетипичното звучене на изказа – особено ако са в близост едни до други, допринася за акумулирането на значителен комичен ефект.

За нетипичното звучене допринася и употребата на лексика от други сфери като например военната. Такъв е примерът от следващия откъс, който използва военна лексика в преносен смисъл:

*avorti praedam ab hostibus nostrum salute socium*

(Pl. Men. 134)

Плячка от врага изтръгнах зарад бойния другар.

(Ничев 1978: 293)

Или

*Idem istuc aliis adscriptivis fieri ad legionem solet.*

(Pl. Men. 183)

Тъй се случва в легиона с причислените бойци.

(Ничев 1978: 296)

---

<sup>6</sup> Етимологична фигура – реторична фигура, която обединява в словосъчетание две думи с един и същ корен и произход – *цар царува* (Личева, Дачева 2012: 78).

Чрез неуместната поява на специфична дума или израз, принадлежащи на друг социум и внесени в разиграващата се в комедията (най-често битова) сцена, този подход допринася за постигането на комичен ефект. В първия пример чрез лексиката, използвана за описването на славни битки, спечелена с бой плячка и братската дружба между войници, се предават недостойните събития около дребнавата кражба на един плащ, който Менехъм открадва от съпругата си, за да го подари на любовницата си (която в метафората играе ролята на „бойния другар“). Във втория пример паразитът Пеникъл, който иска да се присламчи към обяда на Менехъм и Еротия, след като не бива удостоен с поздрав от нейна страна, а с пренебрежителното „Не те броя“ (*Extra numerum es mihi*), сравнява положението си с това на резервните войници в легиона, които замествали ранените и убитите. По-нататък тази тенденция за употребата на военна лексика продължава в още няколко стиха, като се споменават сражение (*proelium*), воин (*bellator*) и легион (*legio*).

По този начин комедиографът играе с очакването на зрителите и ги изненадва, като прилага методите на една от най-влиятелните теории на хумора към самия език на текста, а именно теорията на несъответствието. Ноел Каръл разглежда подробно тази теория и посочва, че според нея „хуморът е способността за реагиране на определен тип стимули – стимули, които ни развеселяват чрез свойството си да се разминават с очакването. Следователно това, което се възприема за несъответствие, е основният обект на психическото състояние, познато като комическо забавление; човек е в такова състояние, само ако обектът му е доловено несъответствие. Състоянието може да е реакция на това, че сме открили хумор в нещо“, т.е. „несъответстващо на нормалното“ (Каръл 2020: 50–51).

Плавт залага този похват и в думите на нископоставения готвач, който „се изразява метафорично във възвишения стил на трагическата поезия и това обуславя известно комическо въздействие на думите му“ (Ничев 1978: 519):

Ire hercle meliust te interim atque accumbere,  
dum ego haec appono ad **Volcani violentiam**.

(Pl. Men. 329–330)

Ти по-добре върви, седни до масата,  
додето готвя над **беса на огъня**.

(Ничев 1978: 305)

Така той създава несъответствие между очакването на публиката за това как трябва да говори един готвач от простолюдието и думите, които използва в конкретната сцена. Така публиката изпитва комическо забавление не само защото е била изненадана от красноречието му, но и защото (в най-добрия случай) е успяла да разпознае, че той използва именно високия стил на трагедията. В латинския оригинал всъщност се казва, че готвачът ще подложи нещата (продуктите) на насилието на Вулкан (*Volcani violentiam*). Изразът освен алитерация, съдържа и сходна последователност от звуци, отново подчертаващи и допълващи комичния ефект.

Всички разгледани случаи биха били смешни и за нас, ако разполагаме с нужните познания за съответните особености там, където са необходими за разбирането на хумора. Без тази информация хуморът остава неразбран или дори изобщо неразпознат, т.е. в тези примери хуморът не е универсален, а е по-скоро специфичен. Тези случаи играят ролята на „вътрешни шеги“, разбираеми само за членовете на съответната общност. И все пак до голяма степен нещата, на които са се смеели древните римляни, не са много по-различни от нещата, на които се смеем днес. Но бихме могли да се замислим, предвид по-нататъшното влияние на римската комедия в Западния свят, до каква степен, през отстоянието на вековете, смехът на римляните е заразил и съвременния свят и е повлиял на начина му да създава хумор.

## Литература

- Плавт: Plautus. *Menaechmi*. <https://www.thelatinlibrary.com/plautus/menaechmi.shtml>, 11.06.2022
- Каръл 2020: Carroll, Noël. *Тайната на хумора – кой, как и защо се смее*. София: Колибри, 2020.
- Клайн 2022: Klein, V. Sophie. *Plautus: Menaechmi*. London, New York: Bloomsbury, 2022.
- Ничев 1978: Ничев, Александър. Бележки. – В: *Антични комедии*. София: Народна култура, 1978.
- Райли 2011: Riley, Henry Thomas. *The Comedies of Plautus*. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0101%3Aact%3Dprologue%3Ascene%3D0#note9>, London: G. Bell and Sons, 1912, 11.06.2022
- Личева & Дачева 2012: Личева, Амелия, Гергана Дачева. *Кратък речник на литературните и лингвистичните термини*. София: Колибри, 2012.
- Андрейчин 2018: Андрейчин, Л., Л. Георгиев, Ст. Илчев, Н. Костов, Ив. Леков, Ст. Стойков, Цв. Тодоров. *Български тълковен речник*. София: Наука и изкуство, 2018.

## ТЯЛОТО НА ФОКУС: НАБЛЮДЕНИЯ ВЪРХУ ИТАЛИАНСКАТА ЛИТЕРАТУРА НА ХХ ВЕК

*Радея Гешева*<sup>1</sup>

XX век представя нови прочити на тялото и телесността. Концептите се разгръщат и под влияние на идеологическата парадигма. Властта оказва значима роля във формирането на облика на тялото в италианската литература. Теорията на властта заедно с теорията на присъствието са съществени опорни точки в извайването и скулптурирането на телата. Настоящият доклад си поставя за цел да очертае основните граници, благодарение на които може да се направи опит за дефиниране на тялото в литературата.

В италианската литература на ХХ в. тялото е смятано за *конструкт* или *място*, което се обвързва с различни значения, с които авторите го натоварват. Телесността е проследима в творчеството на много писатели от посочения период. В произведенията на Анна Мария Ортезе могат да бъдат открити и проследени релациите между тялото и идеологията чрез анализ на зададеното от властовия императив. В творчеството на други автори, подкрепящи даден политически режим, явно и видно, например с подписването на „Манифест на интелектуалците фашисти“ (Габриеле Д’Анунцио, Луиджи Пирандело, Джузепе Унгарети), те често са взаимозависими. Любопитното е да се проследи как се трансформира конструктът тяло в различните етапи от творчеството на една авторка от ХХ в. и дали той се повлиява пряко или косвено от властта или поема свой собствен път в литературното поле.

Настоящият доклад си поставя за цел да разгледа конструкта тяло в италианската литература на ХХ в. с фокус върху творчеството на писателка, живяла и творила от началото до края на века – Анна Мария Ортезе (1914–1998). Ще бъдат проследени преобразяванията на телата и модусите, през които те преминават, изведени въз основа на заложените идеи в произведенията ѝ. Обзорът, който ще бъде предложен, е свързан с препратките в романите, които могат да бъдат направени към зооморфния свят. Взаимоотношенията на тялото и властта, свързани с доминантната идеология, ще бъдат анализирани с оглед на една значима визия по въпроса – теорията на властта на Мишел Фуко.

Последното издание, което изследва живота и творчеството на Анна Мария Ортезе, е „Загадката Ортезе“. То представлява мащабно изследване на предпоставките, оказали влияние върху разгледаните в творбите ѝ мотиви. Италианската писателка е носител на наградите „Стрега“ и

---

<sup>1</sup> [radeya.gesheva@gmail.com](mailto:radeya.gesheva@gmail.com)

„Виареджо“ за литература. Житетският ѝ път преминава от Южна към Северна Италия, като за кратко време тя многократно сменя местожителството си: Рим, Потенца, Неапол, Флоренция, Триест, Венеция. Основен тласък, който я подтиква да пише, е загубата на брат ѝ – моряк, който напуска този свят по време на злополука на кораб. През 1934 г. 20-годишната Анна Мария Ортезе започва да публикува разкази, първият от които е „Червенокожата“. Сред застъпените тематика в творчеството ѝ е уплахата на големите маси, лишаването от пространство за изява, загубата на невинността и сблъсъка с горчивата реалност. Както самата тя отбелязва „всичко е символна стойност, всичко се отличава с нея, всичко я придобива“ (Segre-Martignoni, 1992: 1519). В цялото ѝ творчество животът е енигма, представя се завоалирано и мистично, а тази парадигма на битието се състои от пресечните точки на човешки взаимоотношения.

Проблемът за субекта и взаимовръзката му с властта е сред емблематичните за Анна Мария Ортезе. По думите на Фуко той не е противоположност на властта, а е един от нейните първи ефекти (Фуко 1998: 27). Връзката власт – човек може да бъде открита в анализите на критиците на Ортезе, които твърдят, че тялото е функция на властта (Petrozzi 1969: 370), свързано е с нея, тя го определя, моделира, ориентира (Petrozzi 1969: 372). Така може да се стигне до извода, че тялото е в пряка зависимост или пряко повлияно от властта.

За Фуко определени тяло, жестове, дискурси и желания са идентифицирани и конституирани като индивиди (Фуко 1998: 27). Субектът се конституира от властта, тя го поражда, смислопораждаща и тялопораждаща е. Това означава, че без власт няма тяло. То не съществува, а е просто утопия. Материализирането на тялото е възможно само и единствено при наличието на власт, пораждаща го, дефинираща го, развиваща го. Благодарение на взаимоотношенията с властта може да се достигне до определение на тялото. То не е изчерпателно, а предлага просто опит за интерпретация на човешкото присъствие в света.

Тези наблюдения са съотнесими и към италианската писателка Анна Мария Ортезе. Ако изведем образи от творчеството ѝ, съвпадащи със състоянията на тялото-персонаж по Бацоки, Галимберти и Паоло ди Паоло (Bazzocchi 2016; Galimberti 1983; Paolo di Paolo 2013), това са игуаната, кадънката и пумата. Те присъстват в някои нейни произведения – „Игуаната“ (1965), „Опечалената кадънка“ (1993), „Алонсо и визионерите“ (1996).

Освен дефинирането на тялото чрез зооморфни образи, важно е да се отбележи, че става дума за периода от 60-те години на Италия (в първата творба) чак до 90-те години на XX век (в последното произведение). Започва се с период на икономически бум, трансформации, преобразявания. Както животните или по-точно телата на персонажите в системата от

образи, изградена от Ортезе, се трансформират, така се случва и с хората в „живия свят“. Затова внимание заслужава и епохата, в която се развива действието и която оказва пряко влияние върху писането на авторката. Властта тогава е в опит да изведе обществото до висините на научния, техническия, политическия, икономическия подем. Връзката на телесното с властовото отново е проследима, понякога тя е невидима, а други пъти – ясна, точна, обозрима и доловима. Игуаната сменя цвета си спрямо заобикалящата среда, кадънката показва принадлежността към света на властта с песента, която пее, а пумата е пример за постоянната, неочаквана и непредсказуема трансформация и движение. Алюзията е и своеобразна препратка към реалния свят, въпреки че започва от фикционалното.

В едно от първите произведения на Анна Мария Ортезе може да се открие дори тяло-котка. Писателката дефинира през призмата на зооморфното. Всеки човек има животински еквивалент. И докато в живота доминира властта, то в света на животните водещи са законите на природата, без значение дали тя може да се интерпретира като джунгла или цивилизация. В „Тишина в Милано“ (Bari, Laterza, 1958) се открояват тялото на женските персонажи, съответстващо на котка. Тя следва да се отличава с гъвкавост, бързина и адаптивност.

От „Морето не мие бреговете на Неапол“ (1953) насетне Ортезе започва да търси алтернативи на всичко – на персонажите, на образите, които изгражда, на възможностите, които не я удовлетворяват. Тя е в житейска безизходица, властта, която доминира, е фашистка, студена, крайна. В този период се долавя нейната социална и икономическа ангажираност. Топосите на тялото се развиват и модифицират на Юг – в Неапол, и на Север – в Милано. Северното тяло се противопоставя на южното, с всички особености на двата темперамента. Докато на Север преобладава хладната пресметливост, Югът се отличава с топлина, жажда за страст и симпатична хаотичност, която понякога е много креативна. Ортезе използва образите на северното и южното тяло във всички романи, като при изграждането на художествената плът доминира предимно опозиционното, което понякога е в крайностите на съществуването.

„Игуаната“ (1965) е първият опит на Ортезе да асоциира тялото със зооморфното. За разлика от неговите измерения при други автори и в други държави, Ортезе е отново обвързана със социалнополитическите и икономически промени в италианското общество. Тогава се осъществява реконструкция на външния свят, а успоредно с това – и на личната и индивидуална реалност. Значимо е въображението на авторите в този период, чрез него се реализира бягството от реалното. Анна Мария Ортезе въвежда образа на жената-игуана или *тялото-игуана*. Игуаната е сред значимите тотени на редица култури, символ на примирението със ситуацията.

Полуреално, полумагическо създание, което допринася за изграждането на фикционалния свят. В същото време романът е огледало на значимите въпроси за Италия, както на макро, така и на микроравнище.

За Петроци при Ортезе властта е в основата на писането на авторката. През по-голямата част от живота си писателката е маргинал. За Петроци намерението ѝ е да заяви какво иска от обществото и как мисли въпросите на социума. Често се обвинява доминиращата власт.

Двете войни ни изтръгнаха белите ръкавици, положени, за да споделяме галети, насекоми, окопи и танкове с работника и селянина, направиха ни *съотечественици*. Дългите социални борби се канят да ни превърнат в *съграждани* и все пак ни доведоха до съществени различия [...]. Със сигурност сме едва в началото, но целта е очевидна и неизбежна: общност от съграждани. В това време пък Ортезе ни предупреждава, че нашата визия, основана на неоспорими факти и цифри, е оспорима (Petrozzi 1969: 367).

Изводът на критика на Ортезе е, че само покриващите се с люспи успяват да станат игуани. Петроци възприема този символ като олицетворение на политическите убеждения на писателката. Тя илюстрира хаоса, до който може да се стигне след дисбаланса между природата и обществото, при неспазването на социалния ред и норми.

„Опечалената кадънка“ (1993) е една от най-пълните творби на Ортезе. Романът успява да представи *тялото-наблюдател*, което следи и анализира случващото се. Това е и червената нишка, която съшива разказа. И тук тялото-кадънка/тялото-глас постоянно задава въпроси относно щастие, тъгата, загубата и паметта. Според Уд става дума за символ на паметта за обичаното, което вече не е в живота ни. Действието се развива през XVIII в., но постоянно има препратки към XX в. Посланието на кадънката е, че животът е загадка, а един от начините за намиране на ключ за интерпретацията ѝ е литературата. Така *тялото-кадънка* изразява гласа си.

В романа „Опечалената кадънка“ тялото на персонажа е и *тяло-глас-с-позиция*, защото поставя фундаментални въпроси и насочва вниманието към проблеми на обществото. Едно от страданията на човечеството е болката, към чието осмисляне води песента на птичката. Болното тяло е сред възможните типологии за прочит на обществото. Властта, която символизира авторитета, може да доведе до сериозни проблеми в идентификацията. Така се достига до друга категория на телата – болните тела, а е възможно и до крайната – мъртвите тела.

Последният роман, който заслужава внимание за целите на нашето изследване, е „Алонсо и визионерите“ (1996). Ролята на интелектуалеца, изследователя, литературоведа е представена чрез Дечимо. В един момент от живота си Антонио поема към САЩ и попада в пустините на Аризона, където заедно със сина си Дечимо вижда малка пума. В това произ-



ведение животното е водещо. Гъвкаво и ловко, то съобразява ситуацията. *Тялото-пума* успява да покаже, че в света на малките хора, начертан от императивите на властта, има път и начин за оцеляване. И той е свързан със себеутвърдението, отрицанието на моделите, които не желаем да припознаем като свои, и постоянната склонност към адаптацията.

Във всички романи на Ортезе се наблюдава паралел между властта и телата, между тялото-персонаж и тялото-животно. Авторката претърпява трансформациите в начина на мислене и писане, подобно на всеки от образите в персонажната си система. Етапите от *тяло-котка* до *тяло-пума* имат своята градация. Това наподобяване на хищниците подсказва и за тезата, в която Ортезе вярва – животинското е част от човешкото. Звярът е у човека, а индивидът може да се превърне в звяр, под влияние на властовия апарат. Епохата или ситуацията – на макро и микро ниво, могат да принудят тялото да стане *тялото-игуана* на адаптацията и гъвкавостта в зависимост от промяната в условията. Смяната на цвета на игуаната наподобява смяната на поведението, което е заради императива на властта. *Тялото-кадънка* е *тяло-глас-с-позиция*, то напомня за това, че не трябва да се мълчи, особено по значимите политически и социални въпроси. И накрая *тялото-пума* е най-висшата проява на изразяването на гледната точка в типологията, която можем да изведем от творческото на Ортезе. Глас, позиция, съобразителност, адаптивност са сред водещите черти на героините в последните творби на авторката. Идеологията се е променила, особено през 90-те години на ХХ в., когато е писан и последният анализиран роман. Това е десетилетието на операциите „чисти ръце“ за изясняване на позицията относно корупцията, мафията, интелектуалците. Самата Ортезе вярва, че и писателите, и техните персонажи неизменно са повлияни от повеея на времето. Но не бива да бъдат просто тела. Телесността е била и винаги ще бъде обусловена от властта. А тя задава начините на съществуване. Тялото може да бъде като *тяло-котка* – дебнеща и наблюдаваща, *тяло-игуана* – променящо облика и поведението си, *тяло-кадънка* – изказващо позицията си или пък *тяло-пума* – адаптивно, гъвкаво, трансформиращо се, сменящо скоростта от много бавна и съзерцателна до много бърза и препускаща. И всичко това се случва под влияние на властта – 60-те години на ХХ в. са белязани от икономически бум, който обуславя наблюдението и ориентацията в обстановката, 70-те – „оловните години“ – от множество случаи на насилие, включително в политиката, което трябва да бъде обговорено, 80-те – възхода на неолиберализма, а 90-те – падане на маските и разкриване на редица потайности. Тялото продължава да бъде завоалирано, а завесата, която разкрива подробности от неговите опити да се отдалечи от императива, леко се повдига. То продължава да е самотитно в опитите си да се дистанцира от властта, което се оказва трудно, но не и невъзможно.

## Литература

- Бацоки 2016: Bazzocchi, Marco Antonio. *Il codice del corpo. Genere e sessualità nella letteratura italiana del Novecento*. Bologna: Pendragon, 2016.
- Галимберти 1983: Galimberti, Umberto. *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, 1983.
- Ди Паоло 2013: Di Paolo, Paolo. *Piccola storia del corpo*. Roma: Giulio Perrone, 2013.
- Ортезе 1965: Ortese, Anna Maria. *L'iguana*. Firenze: Vallecchi, 1965.
- Ортезе 1993: Ortese, Anna Maria. *Il cardillo addolorato*. Milano: Adelphi, 1993.
- Ортезе 1996: Ortese, Anna Maria. *Alfonso e i visionari*. Milano: Adelphi, 1996.
- Сегре & Мартиньони 1992: Segre, Cesare, Martignoni, Clelia. *Testi nella storia. Il novecento*. Milano: Bruno Mondadori, 1992.
- Фуко 1997: Фуко, Мишел. *Надзор и наказание. Раждането на затвора*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, Превод: П. Стайнов, 1997.

## ПРЕМИНАВАНЕТО НА ГРАНИЦИ В ТЪРСЕНЕ НА ЛЮБОВНОТО ПРОСТРАНСТВО В РОМАНА „МОРЕТО НА МАДРИД“ НА ЖОАО ДЕ МЕЛО

*Десислава Тимчева*<sup>1</sup>

Въпросът за пространствените репрезентации в литературните текстове е неизчерпаем и подлежи на множество интерпретации според самия вид на текстовете, според техния жанр и според видовете пространства, които се разглеждат в тях. В настоящия доклад ще приемем, че може да съществува силна връзка между персонажите и пространствата, които обитават в повествованието. Тази връзка е и причината за това местата да приемат своеобразния образ на съучастник в процеса на развитие на персонажите, било то физически или емоционално.

Разгръщайки идеята за връзка между пространство и персонаж, неминуемо излизаме от обективните описания на физическите пространства и навлизаме в темата за възможния им субективен образ. В този случай е уместно да споменем изследванията на Карлош Рейш и Ана Крищина Лопес, които кулминират в един от най-приносните трудове от сферата на наратологията, а именно Речник по наратология. Според португалските литературоведи пространството може да бъде социално, но може да бъде и психологичко, като в този случай то се обвързва трайно с персонажите в дадено произведение. (Рейш и Лопеш 2000: 135). Подобно разграничение прави и френският изследовател Августин Берк, цитиран от Маргарита Серафимова в „Пространството в литературата“, като той говори за географско и екзистенциално място (Берк по Серафимова 2018: 246). Подобно разделение прави достъпна и задълбочава допълнително класификацията на местата като обективна и субективна реалност.

Опирайки се върху разсъжденията на Берк, Серафимова прави собствен принос, като твърди, че всяко пространство притежава два вида място, тоест, то може да бъде едновременно географско и екзистенциално (Серафимова 2018: 246).

Всички тези допълнителни разграничения и класификации допринасят за едно по-широко осмисляне на пространствата за обитаване и на пространствата за изживяване, на местата в литературните текстове, които служат за основа за повествованието и нищо повече и тези, които допринасят за изграждането на психологическия образ на персонажите. А когато говорим за психология, съществуване и преживяване, неминуемо говорим и за чувства, като един от основните градивни елементи на персонажите. В този смисъл е подходящо да отбележим, че любовта е едно от най-значимите и силни чувства.

---

<sup>1</sup> dtimcheva@uni-sofia.bg

В „Поетика на любовта“ Валери Стефанов определя любовното пространство като „тайник“, а също и добавя, че то е „осеяно с паметници – видими и невидими знаци, способни да разкажат славното или печално минало на любовната двойка“ (2016: 343). Думите на Стефанов навяват на мисълта за съучастие в образа на пространството, като се има предвид, че то може да се окаже не само фон, на който любовните отношения търпят развитие, но и да подпомага зараждащите се чувства. Авторът не уточнява дали описаните от него характеристики са присъщи само на отвореното или само на затвореното пространство, а предава усещането за универсалност в идеята си. Изхождайки от думите на Стефанов, настоящият доклад ще анализира пространството на града като наблюдател, но и на съучастник на любовната история между двама души и ще приемем по-общата идея, че за да има среща, която да разпали любовната искра, трябва да има място, на което срещата да се осъществи. Това място обикновено се свързва с откритите пространства на градовете.

Освен като „тайник“ Стефанов определя любовното пространство като трансгресивно, имайки предвид, че „то предполага прекрочване на някаква граница“ (Стефанов 2016: 342). Литературоведът има предвид буквалните граници, които стоят пред осъществяването на любовния порив, но също социалните и символните. Ще разгледаме романа „Морето на Мадрид“, който ни се струва особено показателен за това как любовното пространство изисква същото това прекрочване на граница, за което говори българският учен. Имайки предвид, че в течение на целия роман наративното действие се развива в няколко пълноправни пространства, в които се осъществяват любовните отношения, пътуването и преминаването от една материална пространственост в друга се оказва самият начин за подсибяване на живота на любовното чувство.

Прекрочването на границата в романа не само опазва цялостния вид на любовта, а и осъществява доближаването на телата едно към друго и тоталното изконсумиране на интимното преживяване. В същото време материалната граница в романа може да бъде видяна и като социална предвид различните национални групи, към които основните участници в любовното пространствено преживяване принадлежат. Различното в произхода и потеклото им е и причината любовта между португалския поет Франсишко Браво Мамеде и испанската романистка Долорс Кларет да се заяви като невъзможна, подобно на любовните стремежи на Ромео и Жулиета:

[...] историята на Португалия и Испания не беше нищо друго освен едно историческо отчуждение, същото като това, което двамата вече бяха изпитали в две хотелски стаи; тя, Долорс, носеше в себе си мечтаната Испания на вятърните мелници и приключенията, в които можеш да се загубиш; а той не беше успял да стигне по-далеч от своята същност на „португалче“[...] (Мело 2005: 187)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Отгук нататък преводите на цитати от романа „Морето на Мадрид“ са мои, Д. Т.

Различията, за които говори цитираният пример, предопределят последващото развитие на любовта между двамата. Всеки един от персонажите се идентифицира с онова пространство, в което се е зародила същността му, а тя неминуемо участва в интимните отношения, които ще последват. Заявявайки произхода на двамата герои, писателят заявява и сблъсъка между двете култури, които делат болезнена обща история. И все пак драматичното в отношенията на персонажите, това, което възпрепятства любовния стремеж да постигне своята реализация, не е произходът им, макар противопоставянето на националностите им да придава на романа онова културно-историческо измерение, което никога не липсва в произведенията на Жоао де Мело.

Въпреки очевидния социален и национален сблъсък, който двамата персонажи олицетворяват и който се пренася в любовното преживяване, наличието на различните пространства, които оформят наративната цялост, е във фокуса на романа. Франсишко Браво Мамеде и Долорс Кларет се срещат на писателска конференция в Мадрид. Това е градът, с който се идентифицира началото на тяхната любов, пространството на романтичната среща. Но испанската столица се оказва неспособна да приюти стремежите им към споделена любов, защото не е неутрално пространство. Тя е градът, с който и двамата свързват свои предишни връзки, а за да може любовта да се разгърне, тя се нуждае от пространство, което да е само нейно. Бягайки от Мадрид в посока Толедо, те донякъде бягат от миналото си, а с него и от собствените си предишни идентичности:

Не знаят със сигурност по каква причина дойдоха в Толедо – дали за да обикнат малкото, което можеха да си дадат един на друг, дали за да избягат не толкова от конгреса, колкото от абсолютния терор на своите минали животи [...]. По-лошо би било, ако бяха дошли в Толедо с чувството на преследвани престъпници, за да се върнат и да изживеят всичко отначало, по различен начин от този, който бяха научили през живота си, във всички времена и места както в Португалия, така и в Испания (Мело 2005: 169).

Цитираният пасаж изяснява причината за тяхното бягство от едно пространство в друго като бягство от реалността на животите им. Долорс бяга от семейното ежедневие с властния си и жесток съпруг в Барселона, докато Браво Мамеде иска да забрави за съжителството със съпругата, която не може да го дари с деца. Двамата са събрани от съдбата и то не само от общата им страст към литературата, но и от споделеното им отчаяние от семейния живот. Това поставя под въпрос истинността и перспективите пред техните чувства: дали са искрени, извиращи от сърцето, или се раждат от необходимостта за забравя, въпреки неясното бъдеще, което им предстои:

[...] като двама корабкрушенци се бяха срещнали напълно случайно насред морето, реещи се, понесени от противоположни течения, без да знаят как, нито накъде ще ги отнесат невидимите води на морето (Мело 2005: 137).

Корабокрушението се заявява като постоянно повтарящ се мотив в творбите на Жоао де Мело. Това, към което самата дума „корабокрушение“ препраща е животът като мореплаване, т.е. като нестабилно пътуване, което във всеки момент може да доведе до разпад на физическата материя и на вътрешния свят. Визираното в цитирания пасаж море е метафоричното пространство на срещата между персонажите. Това пространство може да носи името Мадрид, а може и да е едно пространство, отредено единствено за срещата на техните души. Споменаването на морето прави препратка и към заглавието на романа, което макар да не е пряко свързано с идеята за любовното пространство, предоставя възможността да тълкуваме градското пространство като неконтролируемо от човека, огромно и подвластно на стихии природно явление, каквото е морето, но каквото могат да бъдат понякога и човешките чувства.

Освен на градското пространство, морето в приведения по-рано текстови пример е метафора и на едно човешко чувство на загубена идентичност. Подобно сравнение цели да отъждестви едно субективно чувство, което не притежава материя, която да го превърне в лесно за наблюдение и осъзнаване, с пространство, което е познато на човечеството от векове. Според Михаил Епщайн изкуството има функцията „да сравнява известното с неизвестното, за да затрудни и удължи възприятието на предмет“ (Епщайн 2017: 104). Именно като изразител на една видимо необятна, но все пак известна действителност, която в психологически план може да бъде отъждествена с дълбините на човешката душа, винаги неизвестни, образът на морето често присъства метафорично в творбите на Жоао де Мело.

Макар никъде в повествованието да не се говори за реално море в Мадрид, а и знаем, че в материалната действителност такава изобщо не съществува, романът прекосява метафоричното море в съвременния живот, който се случва в забързаното ежедневие на индивидите, изисква приспособяване и предполага изострена сетивност. То е не природна, а човешка стихия, която понася персонажите в неочаквани посоки. В случая на Долорс и Браво Мамеде тази посока е Толедо. Осъщественото от тях пътуване, излизането извън границите на Мадрид, е онова „храбро пътуване в неизвестното“, за което говори Стефанов, като има предвид пътуването на любовното чувство (2016: 342).

Пътуването често се явява като централен мотив в много от произведенията на Жоао де Мело. В „Морето на Мадрид“ то закодира в себе си идеята за опит за бягство от физическата и от имагинерната реалност на душевно-то преживяване. Романът „Морето на Мадрид“ е особено интересен в това отношение, защото в него пътуванията са няколко на брой и нито едно не води до забрава на любовното чувство. Причината за това е, че любовното пространство в „Морето на Мадрид“ няма една-единствена локация. Напротив, то пътува заедно с персонажите, прекосява граници и винаги отива там,

където са те. Затова любовното чувство остава разпръснато между Мадрид и Толедо, а по-късно и Лисабон. Тази разпръснатост на интимните чувства на протагониста, рефлектираща върху личната му несигурност и колебанията между различни любовни пространства, всяко от които дава различно усещане за свобода и ново измерение на дома, проличава в следния пример:

Ако Толедо представлява сладкото испанско изкушение Долорс, Лисабон не престава да бъде входната врата към неговия живот. Ако Толедо призовава към друга свобода в света, Лисабон със сигурност продължава да се свързва със самия широк свят, който поетът изграждаше около себе си и с който обитаваше един и същи дом (Мело 2005: 243).

За поета Франсишко изборът между няколко на брой места е „една несигурност, тази дилема между Толедо, Мадрид и Лисабон – а също и между Долорс и Бранка“ (Мело 2005: 243). Така градовете се идентифицират с отделни жени и по този начин се сдобиват със собствена символика: Лисабон е мястото на безрадостното семейно ежедневие, докато Толедо се асоциира с приключението и забранената любов.

В този случай е уместно да споменем и символиката в имената на двете жени. Бранка<sup>3</sup> е чистата жена. Тя е съпругата, която вече не притежава предишната красота. Нейната идентификация с Лисабон свидетелства за загубения интерес към познатото родно пространство. Липсата на страст на Браво Мамеде към нея запазва същата тази чистота, а информацията, че не може да има деца, създава девствена аура около нея. От друга страна, Долорс<sup>4</sup> е лицето на изкушението, тя е дяволската жена, която неминуемо ще донесе болка. Съпругата се свързва с домашното пространство, тя е миналото, но и настоящето, макар и затворено на едно далечно място. Любовницата се свързва с непознатото и вълнуващото, което е новият град, в който ще започне съвместният им живот. Своеобразното затваряне на съпругата в пространството на дома в Лисабон ограничава нейното влияние върху съпруга. По този начин се гарантира запазването на семейното състояние.

Ако досега стана ясно, че в изследвания роман Лисабон е пространството на миналата любов, Мадрид – на настоящата и на любовната среща на персонажите, то Толедо се превръща в града на бъдещото любовно пространство, в което са закодирани техните стремежи към съвместно щастие. За това добиваме представа още при пристигането на Франсишко и Долорс в Толедо и особено в момента, белязал входа им в града, в който те „застават веднага между крепостни стени“ (Мело 2005: 161). Така Толедо с древните си отбранителни функции на военна крепост се превръща в защитено за влюбените пространство, а крепостните му стени са границите на това пространство. Стените, ос-

---

<sup>3</sup> Branco в португалския език означава бяло. Според установената символика на цветовете в западната култура това е цветът на чистотата.

<sup>4</sup> В испанския език dolor, а в португалския dor са думи, значещи болка.

вен че реферират физическите характеристики на града, имат и метафорична стойност. В Толедо може да бъде съхранена тяхната любов, в Толедо те са опазени от външното влияние на всяко друго пространство и на всяко друго време, минало и бъдеще. Въпреки че по дефиниция представлява отворена градска среда, Толедо по своята същност се превръща в затвореното пространство, което защитава, дава сигурност и уют на своите влюбени обитатели.

Макар описанието на крепостната стена да не е подробно разгърнато от вездесъщия разказвач в романа, трябва да обърнем внимание на обстоятелството, че нейното споменаване в контекста на отношенията на Долорс и Браво Мамеде се случва много показателно още в началото на главата, която проследява тяхното пристигане в града. В „Морето на Мадрид“ стената разделя две или повече външни пространства, гарантирайки сигурността на любовното чувство по същия начин, по който домът закриля своите обитатели от опасностите на външния свят. Въпреки така заявената изначално защитна за любовното пространство функция, стената не успява да опази двамата герои от сблъсъците на собствените им идентичности. Толедо също се оказва неспособен да удовлетвори нуждите на любовното чувство:

[...] започнаха да обсъждат кои са, какво искаха един от друг двама като тях, тъжни и безцелни, които бяха дошли в Толедо абсолютно случайно, подтикнати от един порив, не за да се опознаят и да се обикнат, а за да продължат да бъдат съседи, непознати, да избягат от риска на приключението и от отчуждението зад стените, които поддържаха и очертаваха историята и живота на всеки един от тях (Мело 2005: 185).

В „Морето на Мадрид“ любовното чувство не достига реализация нито в Толедо или в което и да е от другите любовни пространства, нито когато влюбените са заедно, нито докато се опитват да избягат от себе си.

Третото пространство, в което се пренася новооткритото любовно чувство след поредното преминаване на градски предели и национални граници, е Лисабон. В рамките на португалската столица реализацията на любовта среща трудности заради сблъсъка, който ще се случи между миналото и бъдещето преживяване:

Искаше да върви, да се загуби случайно из улиците. И да се открие отново в чувствата си към Долорс. Без никога да се среща с нито едно от реалните и истински неща, които очакваше да види отново, носеше се по улиците и булевардите. Докато се спускаше и се изкачваше по тях, в главата му изникваха стари и разхвърлени спомени. Връщаше се вкъщи, връщаше се в града, който вече не можеше да обича по същия начин или по-точно по начина, по който го обичаше, преди да срещне Долорс в Мадрид (Мело 2005: 266).

Любовното чувство внася задължителната промяна в живота на персонажа. Именно любовта е трансформиращата сила, която разкрива променливия характер на цялата обкръжаваща го среда. Тя е като прекриване на граница, която може да е материална, но по-често е имагинерна, след което



нищо не може да бъде същото като преди. Лисабонецът Франсишко Браво Мамеде, макар да се усеща у дома, предчувства и невъзможността за връщане към миналия живот, а бъдещият все още изглежда труден за дефиниране. Подобни на неговите са и чувствата на Долорс. Тя вече не вижда през собствените си очи познатия Лисабон, който преди години е обикнала, „тя го вижда в неговите очи, а не със своите“ (Мело 2005: 273). След многото прекосени граници на градове, на страни и на лични любовни пространства протагонистът в „Морето на Мадрид“ си задава въпроса за това дали съществува изобщо онова любовно пространство, което да успее да приюти стремежите на любовната двойка за общо съжителство:

В коя държава обичаме? От коя страна на границата може да се промени животът, пейзажът, пътят, мълчанието на другия? Възможно ли е любовта в света да не е нищо друго, освен невъзможно движение извън обхвата на този, който я притежава, далеч от всички граници и от ужаса на тяхната немислима турбулентност (Мело 2005: 255).

Историята на двамата влюбени завършва в несподеленост, със завръщането на всеки един от тях към своето пространство на миналото, в което другият няма място. Това показва правотата на опита им да открият неутралното място. Испания на Долорс е пространството, което е оформило нейната минала същност, за да я пренесе в бъдещите преживявания. Такова пространство е и Португалия за Браво Мамеде. И все пак, в „Морето на Мадрид“ любовта на персонажите обитава пространства, тя се движи и бяга из пространствата, прекосявайки границите им в търсене на онова окончателно любовно пространство, където да се осъществи. Движението на любовното чувство в „Морето на Мадрид“ е предизвикано от необходимостта му да се идентифицира с едно конкретно пространство. По същия начин и персонажите се опитват да се идентифицират с любовното чувство. И макар драматичният край на романа да заявява невъзможността тази идентификация да се случи и в крайна сметка да се осъществи трудната любов, самото ѝ преживяване води до осъзнаване на индивидуалната идентичност на персонажите дори и извън любовното преживяване, а това е най-близкото до щастливия край, който можеха да получат.

## Литература

- Берк 2000: Berque, Augustin, *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris, Berlin: 2000.
- Епшайн 2017: Епшайн, Михаил, Поетика на близостта. В: *Литературата*. София: УИ „Св. Климент Охридски“ 2017, 91–133
- Мело 2006: Melo, João de. *O mar de Madrid*. Lisboa: Dom Quixote, 2006.
- Серафимова 2018: Серафимова, Маргарита, *Пространството в литературата. Ролята на местата в конструирането на смисъл*. Велико Търново: „Фабер“, 2018.
- Стефанов 2016: Стефанов, Валери. *Поетика на любовта*. София: Авлига, 2016.
- Рейш и Лонеи, 2000: Reis, Carlos, Ana Cristina M. Lopes. Dicionário de narratologia. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.*

**КОМЕНТАРИТЕ (BHĀṢYA) НА АДИ ШАНКАРА АЧАРЯ  
ВЪРХУ ТЕМАТА ЗА БЛАЖЕНСТВОТО (ĀNANDA)  
В БРАХМАСУТРА (I.1.11–I.1.19) –  
КРАТКО ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ**

*Антония Начева*<sup>1</sup>

Ади Шанкара ачаря е един от най-бележитите философи на Индия, с голямо по обем творчество, чиито идеи оформят основите на практиката и ритуалите на ред традиционни и съвременни философски школи и манастири (*maṭha*) в Индия и по света. Важността на фината интелектуална мисъл на Шанкара, литературните му постижения и качествата му на духовен водач (*ачаря*) в езотеричната и херменевтична традиция на Индия е огромна, в последните векове и с влияние върху западната мисъл. Откриватели и творци от различни области са вдъхновени от Шакара: носители на Нобелова награда физиците Ервин Шрьодингер, Нилс Бор, Никола Тесла, философът Артур Шопенхауер, психиатърът Карл Юнг, английският дипломат Сър Чарлс Елиот, писателят нобелист Джордж Бърнард Шоу, индолога Макс Мюлер.

Поради отдалечеността във времето и множеството съществуващи митологизирани жития животът и датирането на Шанкара са обект на множество изследвания и спорове. За сега учените приемат за най-вероятни годините за живот на Шанкара 788–820<sup>2</sup>.

Според повечето жития Шанкара е живял 32 години, за които му се приписват повече от 400 творби. Според Белвакар (Белвалкар 1930: 241), който изследва колофони на ръкописи, това са 435 творби. Сред тях най-важни са коментарите му (*bhāṣya*) върху тройния канон (*Prasthānatraya*) – трите основни текста в хиндуизма: *Бхагавадгита* (*Bhagavadgītā*), *Брахмасутра* (*Brahmasūtra*) и Основните Упанишади (*Upaniṣad*)<sup>3</sup>. Обемът съчинения и краткият му живот пораждат съмнения за авторството на някои текстове. Разграничаването на автентичните творби е изключително важно за науката и е обект на множество изследвания. Хакер (Хакер 1950, 1978) въвежда и утвърждава важния филологически подход на база на критерии

---

<sup>1</sup> antoniya@uni-sofia.bg

<sup>2</sup> Освен хронологична датировка едно от доказателствата в помощ на учените при датирането на Шанкара е ръкопис, намерен в Бенгаум и публикуван Патхак (1882).

<sup>3</sup> *Prasthāna* означава „основа“ и трите основи на хиндуизма са: *Śruti* – откровението, *Smṛti* – това, което се помни, и *Nyāya* – обясненето. Те съответно са познати като *Упанишади* или *Śruti-prasthāna*, *Бхагавадгита* или *Smṛti-prasthāna* и *Брахмасутра* или *Nyāya-prasthāna*.

като специфично използване на термини. Роберт Гюснер (Гюснер 1976: 77) използва стилометрични тестове, базирани на известния Чи квадрат<sup>4</sup> за изчисляване на честота и разпределение на термини в сравнение с доказан и изследван текст (Андрианич, Баковски 2021: 34). Друг подход, който изследователи като Иван Андрианич използват за доказване автентичността на авторството на текстове е дигиталната статистическа стилометрична методология наречена *General Imposters framework* (Андрианич 2020).

За автентично и като база на сравнение за определяне авторството на Шанкара на други текстове е прието това на коментарите на *Брахмасутра* (БС), *Таиттирия Упанишад* (ТУ) и *Бхагавадгита*.

Други творби, за които се счита, че са написани от Шанкара са много химни на възхвала, като *Бхаджа Говиндам* (*Bhaja Govindam*), *Бхавани Аштакам* (*Bhavani Ashtakam*) и *Шива Манаса Пуджа* (*Shiva Manasa Pooja*), както и изучаваните и до днес трактати *Атма Бодха* (*Atma Bodha*, Трактат за себепознанието), *Вивекачудамани* (*Vivekachudamani*, Перлата на различаването), *Упадеша Шасстри* (*Upadesa Sahasri*, Хилядата поучения) и много други.

Шанкара поставя началото на недуалистичната школа адвайта-веданта, чиято история и философия ще се опитам да проследя накратко. Всяка една от четирите веди – *Риг* (*Rig*), *Сама* (*Sāma*), *Яджур* (*Yajur*) и *Адхарва-веда* (*Atharvaveda*) се състои от Самхита (*Samhita*), *Брахмана* (обяснение на ритуала), и *Сутра* (*Sutra*). *Брахманата*, в по-широк смисъл, дава началото на *Видху* (*Vidhi*), *Артхавада* (*Arthavāda*), и *Веданта* (*Vedānta*), *Упанишад* (*Upaniṣad*) (Дойсен 1908: 1). Адвайта е част от школата на *Веданта* или *Уттара Миманса* (*Uttara Mīmāṃsā*).

Миманса означава критично изследване или екзегезис, *Карма Миманса* (*Karma Mīmāṃsā*), позната и като *Пурва Миманса*, *Purva* (букв. по-ранна), и също като *Дхарма Миманса* (*Dharma Mīmāṃsā*) или *Миманса Сутра* (*Mīmāṃsā Sūtra*) е Съставена от Джаймини (Jaimini) в периода 300–200 г. пр.н.е. Тя е последвана от четирите глави на *Уттара Миманса* (*Uttara-Mīmāṃsā*), наречена също *Брахмамиманса*, *Веданта* (*Vedānta*) или *Брахмасутра* на Бадраяна, която интерпретира Упаншадите и е основополагащ текст на Адвайта Веданта, позната още като *джнанаканда* (*jñānakāṇḍa ज्ञानकाण्ड*), сотерологична интерпретация на ведите чрез стъпките на познанието. Това знание се постигна вътре в търсеция (езотерично) и често е противопоставяно на външния ритуалстичен подход. Много учени смятат, че двата корпуса на Пурва и Утара Миманса са един неразделен текст, водещ логично от външния ритуал към вътрешния<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Вж. повече в Андрианич 2020: 34.

<sup>5</sup> Повече в Бронкхост 2007.

Адвайта Веданта възниква в епоха на упадък на традиционното брахманическо учение и разцвет на Будизма. Шанкара връща ценността и вярата в брахманизма, но по нов начин извън скъпите и сложни ритуали. Опирайки се на мъдростта на Упанишадите, той пренася ритуала навътре в човешкото същество. Пример намираме в *Брахмасутрябхяша* (БСбх) 3.3.44, тема (*adhikaraṇa*) 29: „Огньовете в Агни-рахася, не са част от жертвоприношението“ (Градинаров 1992: 583). Темата дискутира Агни-рахася или мистерията на огнения олтар от 10-та книга на *Шатпатха Брахмана* (ШБ) (*Śatapatha Brāhmaṇa*). Шанкара цитира ШБ (10.5.3.1-3), където е обяснено, че в началото е съществувал „само ума“ (*manas*). Този ум създава тридесет и шест хиляди огънове (*arkas*) от себе си. Тези огънове са съставени от Ум (знание) и са построени от ум (знание). Изказва се съмнение (*samśaya*) дали тези огънове могат да бъдат използвани като заместител на ритуалите или те съществуват само за медитация (*vidya*). Шанкара твърди, че в съответствие с контекста (*prasarana*) менталните огънове могат да бъдат използвани в ритуалите на жертвоприношение<sup>6</sup>.

Адвайта веданта е монистична философия, чиято основна метафизична идея е тази за единството на *Атман* – духа, и *Брахман* – Абсолюта. Тази представа съществува и в други мистични пътеки като философията на илюминацията на Ибн Араби и монизма на Платон (Начева 2022). Постигането на това съзнание на единство е преживяване на религиозен екстаз или непроменливо блаженство (*ānanda*), наречено в хиндуизма „просветление“ (*śamādhī*).

Друга основна концепция е идеята за *кошите* или обвивките на *Атман*, които са описани в *Тайтирия Упанишад*. Във втора глава – *Брахмананда Вали*, се разгранчават петте „вместилища“ на аза (от *kośa* – *кошница*)<sup>7</sup>. Те са *анамая – себето*, съставено от храна, в него се съдържа следващият *пранамая* или себето, направено от жизнената енергия. В него се съдържа *маномая (тапотая)*, менталното тяло, съдържащо емоциите, желанията, съмненията и заблудите. Четвъртият *атман, виджнанама*, е най-финият, духовен аспект на личността, благодарение на който се разгръща когнитивният потенциал, мястото на волята, познанието и себепознанието. Петият *атман* е *анандама* или „идентичен с блаженството, състоящ се от блаженство“. Последното състояние на съзнанието се нарича *турия*, трансценденталното състояние на съюз на *Атман* и *Брахман*.

Всяко едно от „вместилищата“ на себето има своето тъждество във външният свят (*Мандукя Упанишад*). Идеята за тъждеството на *Атман* и *Брахман*

---

<sup>6</sup> Повече в Андрианов 2011: 18.

<sup>7</sup> Интересно е, че в текста на Упанишадата липсва думата *коша*, а е използвана думата *атман – себе*, като може би, терминът *коша* е въведен по-късно в коментарите на Шанкара (вж. превод на Оливел 1998: 301–304 и Состерич 2012: 3).

е идея за тъждеството на микро- и макрокосмос, като и двете дадености се почитат като „сатася сатям“ (*satyasya satyam*) – „истината на истината“, наричани така в много текстове от комплекса на Веданта (Братоева 2012: 353).

Обект на настоящето изследване са коментарите на Шанкара върху *Брахмасутра*, сравнени с тези в *Таиттирия Упанишад*.

*Таиттирия Упанишад* съставлява глави 7, 8, 9 на *Таиттирия Араняка*, която е допълнение към *Таиттирия Брахмана* на *Черната Яджурведа (Kṛṣṇayajurveda)*. Тя се състои от 3 глави: *Шикша Валли (Shikṣā Vallī)*, *Брахмананда Валли (Brahmānanda Vallī)* и *Бхургу Валли (Bhurgu Vallī)*. Всяка от трите глави е разделена на няколко части (*anuvāka अनुवाक*). *Валли (Vallī)* означава лечебно растение или лоза и презумпцията е, че тези глави са медицински инструкции, които са предназначени да помогнат на човек да е здрав и в хармония. Взети заедно двете последни глави формират смислово отделен текст, който Саяна нарича *Варуняупанишад (varunūpanisad)* (Оливел 1998: 288). Структурата на 2-ра глава от *Таиттирия Упанишад, Анандавали*, обект на настоящето изследване, е подобна на структурата на ритуала *агничаяна-атман*, себето се конструира ритуално, но не от тухли, а от думите на Упанишадата (Фридман 2012: 322–343).

*Брахмасутра* (позната също като *Веданта Сутра* и *Шаририка сутра, Shariraka*, означава „това, което живее в тялото, или Себето, Душата), е колекция от 555 афоризми, наречени *сутри*, събрани в четири глави (*Adhaya*), като всяка глава има няколко теми адхикарани (*adhikaraṇa, अधकिरण*), които съдържат една или повече *сутри*. *Брахмасутра* цели да обобщи философските учения на *Упанишадите* и разисква природата на Абсолютната реалност и човешкото съществуване. Тя е завършена от Бадраяна около 400 г. Съществува вярване, което в много случаи е опровергано от учените, че Бадраяна е идентичен с Бадраяна Вяса, авторът на Махабхарта (Маникар 1977–1978: 747).

Афоризмите в *Брахмасутра* са много кратки и криптирани и не биха могли да бъдат разбрани без коментари. Много такива коментари са написани в школата Веданта, но и разтълкувани различно от представители на школи като *Ваишитадвайта* и *Двайта Веданта* на Махавачаря, като последната утвърждава, че *Брахман* не е никой друг, а самият бог Вишну. Едни от най-изучаваните и превеждани са коментарите на Шанкара, композирани на санскрит.

### **Композиция на коментарите (*bhāṣya*)**

Екзегетиката на коментарите на *Брахмасутра* следва идентичен формат под формата на диалогичен философски спор между представител на школата и негов опонент, характерен за философската школа *Миманса*, която се прилага в рамките на темата (*адхикарана adhikaraṇa, अधकिरण*). Ин-

тересно и обект на бъдещи изследвания е, че този диалогичен диалектичен формат е много подобен на философските дебати на Сократ, ученикът му Платон и Аристотел, датирани IV в. п.н.е, което е времето на написване на *Миманса сутра* от Джаймни. Още повече монизма на Упанишадите е подобен в основната си философска идея на монизма на Платон. Форматът на екзегетиката се състои от пет стъпки:

1. *viśaya-vākya* – посочване на сутрата, която ще се дискутира;
2. *saṁśaya* – формулиране на съмнение от опонента към правилното значение на сутрата;
3. *pūrva-pakṣa* – представяне на интерпретация и аргументи (на възразяващия или на школата опонент);
4. *uttara-pakṣa* – отхвърляне на предишната позиция на опонента и представяне на обоснована интерпретация;
5. *nirṇaya* – достигане на аргументи за заключение.

Друг коментаторски метод е *винийогакарани* (*vinīyogakāraṇāni*). Той произлиза от философията на ритуалната практика в *Пурва Миманса*, после е приложен от Шабра в коментарите на *Миманса Сутра* (МС). Шабра (*bhāṣya* на МС 3.3.11–14) нарича тези принципи *винийогакарани* (*vinīyogakāraṇāni*) или „средства за установяване на приложението“, обикновено на мантрите в ритуала, въпреки че правилата са прилагани най-вече при установяване на връзките между допълненията на основния ритуален акт. По-късно този метод бива използван както в ранната Веданта от Бадараяна в написването на *Брахмасутрите*, така и от Шанкара в коментарите му на *Брахмасутра*. Този метод включва 6 стъпки, които са йерархично подредени и чиято взаимовръзка е описана в МС 3.3.11–3.3.14. Те са: директно твърдение (*śruti*), индикативна посочваща сила (*liṅga*), синтактична връзка (*vākya*)<sup>8</sup>, контекст (*prakāraṇa*), място (*sthāna*) и име (*samākhyana*)<sup>9</sup>.

Коментаторските методи в екзегезиса на *Брахмасутра*, които са използвани от Шанкара (Андрианич 2011: 15) се разделят в две направления: *саманвая* (*samanvaya*)<sup>10</sup> – съгласуваност с пасажи в Упанишадите в интерпретацията на *сутрите*, и *упасамхара* (*upasaṁhāra*) – комбинация<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Принципа *vākya* на синтактичната връзка е обяснена в БС 1.4.19.

<sup>9</sup> Повече в Андрианич 2011: 15, 2019.

<sup>10</sup> Използван главно в първата част на *Брахмасутра* бхяша. Дойсен (Дойсен 1908: 30) посочва 14 Упанишада и броя на цитатите им, които са използвани от Шанкара в изясняване и доказване на позицията му в *Брахмасутра* бхяша.

<sup>11</sup> Методът *упасамхара* или комбинация е използван в другите три части на *Брахмасутра*. Моделът на *упасамхара* е структуриран в МимС 2.4.8-32 и повторен в БрхС 3.3. 1 Този метод прилага принципа на *винийогакарани* към методите на медитация, описани в Упанишадите.

## Анализ на адхикарана 6 „Блаженият“ в сравнение с коментарите на Шанкара на използваните пасажи от *Таиттирия Упанишад*

В това изследване се концентрирам върху коментарите на Шанкара върху Блаженството, тема 6 в *Брахмасутра*. За обяснение на сутрата Шанкара използва метода на съгласуваност *саманвая*, като се позовава на пасажи от *Таиттирия Упанишад*, *Ānандавали*. Проследявам развитието на идеята за *ānандамая*, блаженият аз. Първите сутри от темата доказват, че блаженият, *анадамая* е върховният аз, идентичен с *Брахман* (БСбх 1.1.12–17), докато втората интерпретация на Шанкара твърди точно обратното, използвайки аргументите на опонента от предишните сутри или че блаженият е част от второстепенните азове (БСбх. I.1.19). Втората трактовка е идентична на тази, направена в коментарите на Шанкара в *Таиттирия Упанишад* 2.5. Някои съвременни изследвания показват, че промяната в становището на Шанкара е плод на хронология в творчеството му (Дойсен 1883: 150–151). Становището на Шанкара от БС 1.1.19 е по-късно, в създадения по-късно коментар на *Таиттирия Упанишад* и после добавена в *Бахмасутабхяша* (Андрианич 2016: 319), което е доказателство за по-късното съставяне на коментара на ТУ. Съществува и хипотеза за заимстване на първата му позиция от по-стари източници.

Опитвам се да отговоря на въпроса дали това противоречие е случайно, или е илюстрация на синтеза му на две на пръв поглед противоречащи си идеи. Тезата за синтез може да бъде доказана с някои от коментарите на Шанкара върху ТУ и адхикарана 6 „Блаженият“ на БС, както и със синтеза между *джнана* и *бхакти марга* в цялото му творчество като пътеки на знанието и обожанието на Бог. Дали *ānандамая* е логична стъпка като единение посредством обожание с личностния Брахман, към същинското единение с Абсолюта. Придвижването към това единение е чрез предварително разграничаване от погрешната идентификация с по-външните обвивки – *коши* (БСбх 1.1.17). Тази деидентификация се извършва и чрез изпълване на желанията, свързани със съответните азове или постигане на желаните обекти. Радостта в *ānандамая* е плод на Кармата (действието) и Знанието (ТУбх 2.5). Дали като причинно тяло *ānандамая* е израз на единението в конкретна форма, място в себето, което излива блаженството от единението с Божественото в предходните обвивки и човека в неговата цялост и съществуване?

„*Себето (atmān), състоящо се от блаженство, което прониква в другия аз напълно. Сега той има изгледа на човек (Пуруша) и така спрямо неговия човешки облик себето, съставно от блаженство придобива човешки облик*“ (ТУ 2.6<sup>12</sup>).

---

<sup>12</sup> Мой превод от Оливел: 1998. Където не е упоменато, преводите от английски са на автора.

## Въведение към тема 6 „Блаженият“

Въведението е подробно обобщение на съдържанието на тема 6. Шанкара представя двата вида *Брахман*, *Сагуна*, този с качества или с ограничаващи допълнения (*upadhi*), който е обект на обожание *upāsya* и този без качества *Ниргуна*, който може да бъде постигнат чрез знание (*jñeya*). Шанкара обяснява във въведението и различните ползи (*arthavāda* अर्थवाद) и резултати, които медитиращият може да постигне, избирайки различните форми като обект на умозрителна или изразяваща почит медитация, обожание. Чрез едни форми може да бъде постигната по-добра ефикасност на действията, чрез други – освобождение след задължителните стадии на живота и други висши състояния (БСбх, Градинаров 1992: 49).

Андрианич твърди на база на подкоментари на Вакаспати (*Vācaspati*), Āнандагири (*Ānandagiri*) и Говиндананда (*Govindānanda*) на *Брахмасутрабхяша* (БСбх) на Шанкара, че коментарите на сутри 1.1.12–19 принадлежат на по-стар коментар (Андрианич 2017: 2.2). Дори и така, във въведението Шанкара казва:

[...] макар Брахман да е един, върху него може да се медитира със или без помощта на ограничаващите допълнения (качествата). Освен това отхвърлянето на възможността някакво друго нещо да е причина за вселената в афоризма „Защото познанието, получено в различните Упанишади е едно и също (БС 2.1.10) (превод на Градинаров 1998: 48).

На база на това бих могла да направя опит за твърдение, че съществуването на двете противоречащи тези в запазения и до днес коментар на *Брахмасутра* нямат за цел да отхвърлят значението си, а да го допълнят доколкото това отразява развитието на традицията (доказано чрез хронологизирането на коментарите Андрианич 2017), но и развитието на познанието и медитацията. На микрокосмично ниво движението от причинното тяло *анадамая* към непроявеното *турия* и от непроявения аз слят с *Брахман* в блаженство към проявения аз в човешка форма. И в макрокосмичния план *Брахман* в танца му на проявление от *avyakta*, непроявена причина за света като безкачествен абсолютен *Ниргуна Брахман*, постигнат чрез знание към манифестираната му форма на *Сагуна Брахман*, обект на обожание (*upāsāna*)<sup>13</sup>.

### БСбх 1.1.12

Структурата на коментара следва стриктно петстъпковия процес на екегетиката на Миманса, описан по-горе: Първа стъпка: *viśaya-vākya* посочване на темата, която препраща към пасаж от Таиттирия Упанишад

---

<sup>13</sup> Олдемберг определя произхода на значението на думата Упанишад от *upāsāna* – обожание.



2.1–5, където се описват петте тела, които имат структурата и есенцията (БСбх, Апте 1960: 53) на храна (*annamaya*), на жизнената енергия (*prāṇamaya*), на ума (*manomaya*), на интелигентността (*vijñānamaya*) и най-вътрешния под тялото на разбирането, това на блаженството (*ānandamaya*). Коментарът постулира, че този аз е идентичен с върховния (*Atmān*) и поставяйки аргумента от ТУ 2.1 „*Brāhman* е Истина, знание и Безкрайност“. След което се формулира съмнение *saṃśaya* (втората екзегезисна стъпка) дали *ānandamaya* е върховният аз (*Atmān*), или е част от поредицата от другите четири аза. Аргументите (*pūrva-pakṣa*, на *школата опонент*) за тази позиция са два: първо, че *ānandamaya* се появява в последователността на азове, и второ, че притежава качества такива като радост, „радостта е негова глава“ и че е въплътен (ТУ 2.6), които не могат да бъдат приложени към Върховния абсолютен *Para Brāhman* (превод на Апте 1960: 53). На тези аргументи е отговорено от Шанкара чрез основателно заключение *siddhānta*, включващо другите две стъпки на екзегезис: *uttara-pakṣa* отхвърляне на аргументите на опонента и представяне на обоснована интерпретация и *nirṇaya* – аргументи за заключение. В отговор на първия аргумент Шанкара се съгласява: „Дори да е така, той трябва да е най-главният аз, тъй като само глупавите хора се идентифицират с аза на храната по същия начин и с другите азове, докато този, който е блажен е азът, който трябва да е азът в истинския смисъл на думата“. Вторият аргумент Шанкара отхвърля така: „блаженният е върховният Аз поради многократното повторение“. Тази позиция се обосновава с примери от ТУ 2,7.1 и 2.8. По този начин достига до аргументите *nirṇaya*, необходими за заключение, а именно че блаженният аз, *ānandamaya*, е *Brāhman*.

Един от използваните за аргументация пасажи е ТУ 2.7.1 „Тъй като човек става щастлив, докосвайки се до блаженството, кой би вдишвал, издишвал, ако това блаженство не беше най-висшето пространство вътре в сърцето? Защото това наистина доставя наслаждение на хората“ (БСбх, превод на Градинаров 1992: 49). Коментарът на Шанкара върху ТУ 2.7.1 обяснява *Brāhman* като *Sukṛita* – този, който се е самосъздал, е създал всичко и е всичко и като *rasa* или това, което дава удоволствие и радост без външна причина и условие. *Ānanda* (блаженството) според коментара е поставен в най-висшето пространство (*Akaṣa*) вътре в сърцето и чрез функциите на дишането дава радост на света. Големината на това наслаждение е според добродетелите. Също се казва, че *ānanda* е радостта, която е прикрита от невежество. Според мен този пасаж отново посочва мястото на блаженство в индивидуалната душа, в сърцето, чрез което се извършва обожанието в пътя към единението със *Сагуна Brāhman* или личностен Бог (*Ишвара*), или че *ānandamaya* е мястото на единение с Боговете с форма и качества.

### БСбх 1.1.13 – 17

В коментарите на тези *сутри* се разискват различните причини, поради които блаженият е върховният аз. В БС 1.1.3 се поставя от съмнение *saṃśaya* на опонентът с аргумента, че *ānanda* не е върховният, а е част от поредицата от азове, поради наставката *маят*, имаща значение на преобразуване и изменение (*vikāra*). Шанкара отхвърля аргумента, като се позовава на *Смрити* (*Smṛiti*) и на Граматиката на Панини 5.4.21, където даденото значение на *маят* е също и изобилие. Посочва се и примерът с *annatayo uajñah* или жертвоприношение, което е изобилно на храна. Значението на изобилие на наставката *маят* се потвърждава и с пример от ТУ (2.8), където блаженството се степенува, ставащо хилядократно по-голямо на всяко следващо ниво, като се започне от човека и е най-голямо в *Брахман*.

БСбх 1.1.14 потвърждава изобилието като значение на наставката *маят* на база на ТУ 2.7.1, където *Брахман* е посочен като извор на блаженство и *анандайти* (*ānandayati*), този, който дава наслада на другите, означава сам преливащ, изобилен на блаженство. БС 2.1.15 Изказва допълнителна причина защо блаженият е върховният аз, като използва мантра-та „Позналият *Брахман* постига висшето и това е същият *Брахман*, който създава всички същества и след това прониква в тях и обитава сърцата им като най-съкровения им аз“. Тъй като човек постига едното себе, после след него по-вътрешното и накрая най-вътрешното, *ānanda*, след който няма други, то *ānanda* трябва да е висшият аз. (БСбх 1.1.15 превод на Шастри: 57).

БСбх 2.1.16 въвежда разликата между другия аз и блажения, който е причина за всичко и не е подвластен на изменения, които могат да бъдат приложени към другите азове. Тук Шанкара прилага като аргумент съгласуваността (*саманвая*) в значението на *Упанишадите* (ТУ) и *Брахманите*.

БСбх 2.1.17 изтъква разликата (*bheda*) между индивидуалната душа (*jīva*), която е подвластна на прераждане (*samsara*), и върховния аз *ānanda*. Шанкара цитира ТУ 2.7.1: „*Брахман* е блаженството, радостта [*rasa*, букв. сладък вкус], наистина, защото човек [индивидуалната душа] става щастлив, постигайки това блаженство“. В коментара на ТУ Шанкара постулира, че *Брахман* е пълен с *раса* и причината за радостта. В БС се казва, че ако *ānanda* е причината за радостта, то тя трябва да е различна от получателя си *джива*. Индивидуалната душа (*jīva*) е този, който погрешно се идентифицира с тялото, ума и другите азове. По-нататък Шанкара твърди, че разликата между *ānanda* и *saṃsārin* е истинска само според светското виждане (*laukika dṛṣṭa*) и че тя зависи само от ограничаващите допълнения (*upadhi*) по същия начин, по който чашата ограничава въздуха, който съдържа (Андрианич 2017: 122).

БСбх 1.1.19 започва с обяснението на тадйогам (*tadyogaṃ*) или сливане, абсолютно отъждествяване на *Атм̀ан* и *Бр̀а̀хман*, което се нарича освобождение (*mukta*) или просветление (*samadhi*). Просветленият *jīva* аз става едно с *ānanda*мая, когато постигне крайно освобождение. Азът се установява стабилно в това, което е невидимо, безтелесно, неопределимо и постига безстрашие (ТУ (2.7), мой превод от БСбх, Апте: 59). Тук Шанкара отново потвърждава, че *ананда*мая е висшият аз.

И веднага след това е добавено „*idaṃ tv iha vaktavyam*“, но тук трябва да бъде казано, че и Шанкара доказва, че *Бр̀а̀хман* не е върховният аз с аргументи, които са много близки на тези на опонента от БС 1.1.12–18. Наставката *маят* в поредицата *анна*мая, *пра*нама, *видж*нама, означава модификация и след това как така единствено в *ānanda*мая означава изобилие (опонентът в БСбх 1.1.13). След това *ānanda*мая се появява в поредицата от тела, затова не би могла да има различен смисъл и попада в същата онтологична категория (аргумент на опонента в БСбх 1.1.12). Следващият аргумент за това, че *ānanda*мая не е *Бр̀а̀хман*, отново идентичен на аргумента на опонента е, че както е казано в ТУ 2.5, *ānanda*мая има удоволствието за своя глава, но тъй като удоволствието не е характеристика на *Бр̀а̀хман*, то *ānanda*мая не е идентична на *Бр̀а̀хман*. (БСбх 1.1.12). Друг аргумент на Шанкара е, че в ТУ *Бр̀а̀хман* е споменат като *brahma rūpacham pratiṣṭhā* опората или опашката, на която почива *ānanda*мая (превод на Оливел 1998: 305).

### **Коментарът на Шанкара върху Тайттрия Упанишад (ТУбх) 2.5**

В коментара на ТУ Шанкара обяснява различните тела като направени от храна, жизнена енергия, ум и знание и са описани като *Бр̀а̀хман*, направен от храна, ум т.н, който се наслаждава на храната, жизнената енергия, ума и знанието и където са желанията под формата на *Атм̀ан* и са съставен от храна, жизнена енергия, ум, знание. В Тайттрия Упанишад бхяса 2.5 Шанкара представя същите четири аргумента, за да докаже, че *ānanda*мая не е *Бр̀а̀хман*, че той е най-вътрешния аз, но и че съдържа *Бр̀а̀хман*. За наставката *маят* в коментара си на ТУ Шанкара дава превод на изменение, модификация, като подчертава същото му значение и като наставка в *ānanda*мая (ТУбх от превод на Шастри 1923: 132). В ТУбх се казва, че *ānanda*мая е нещо, което трябва да бъде постигнато, което е също и аргумент на опонента в БСбх 1.1. 17, че *ānanda*мая не е *Бр̀а̀хман*. В коментара се казва също, че *ānanda*мая съдържа *Бр̀а̀хман*, както и всичките други тела, защото, ако не съдържаше *Бр̀а̀хман*, не би могла да съществува (ТУбх 2.5, превод на Шастри 1923: 133). Но тъй като *Бр̀а̀хман* е причината, *ānanda*мая е само ефект на тази причина, но не и безусловният *Атм̀ан*. Коментарът постулира също, че *ānanda*- блаженството е плодът на Знанието и Кармата (действието) и поради това е най-вътрешното тяло, това което стои под

знанието. Знанието и Действията са предназначени да получиш желаните обекти, затова радостта, която е плодът на знанието и кармата, е най-близо до *атм̀ан*. *Анандамая* е радостта от получените обекти, т.е има нужда от условие. Докато *ānanda* е безусловният *Бр̀а̀хман*, „*Satyam Gnanam Anantam Brahman*“, „Истина, познание, безпределност“, който е непроменлив, който е навсякъде, причината за Акаша (пространството) и който е отвъд петте тела и тяхна опашка или опора“ ТУбх 2.1 (от превод на Шастри 1923: 125).

„Тази [душа от блаженство] е във формата на човек по модела на тази [душа от знание], която е във формата на човек. От нея Любовта е главата, радостта е дясната страна. Насладата е лявата страна. Блаженството е торсът. *Бр̀а̀хман* е опашката, опората“ ТУбх 2.5 (от превод на Шастри 1923).

### Заклучение

В доклада бе направен кратък преглед на съвременните изследвания върху датирането на Шанкара, както и съвременните филологически и стилометрични методи за доказване авторството на много коментари. След проследяване на основните философски идеи на Адвайта Веданта бе разгледана формата на коментаторските методи на екзегесис в традицията на *Миманса*, използвана от Шанкара, както и използваният от него метод *винийогоакарани*, както и бяха показани примери за приложенията на тези методи. Бе направен анализ на коментарите на Шанкара в 6-та тема от *Бахмасутра бхяша* в сравнителен план с коментарите му на използваните от него пасажи от ТУ. Стъпвайки върху направените досега изследвания върху 6-та тема „Блаженният“ и развитието на идеята за *ānanda*, давам нова интерпретация на противоречието в тълкуването на проблема дали блаженият *ānanda* е върховният аз (БСбх 1.12–1.1.17), или е част от поредицата от азове (БСбх 1. 1.19 и ТУ 2.5). Според изследователи първата интерпретация е заимствана от по-стари източници или е по-ранна интерпретация на Шанкара, а втората е истинската му позиция. Според мен съществуването и на двете позиции в коментара на Шанкара на БС са показателни по-скоро за синтез, указващ пътя на знанието и медитацията от непроявеното към проявеното и обратно. Това доказвам с пасажи от коментарите му върху ТУ и БС. *Анандамая* (*karana sarira*, причинно тяло) е мястото на съюз на *Атм̀ан* с *Ишвара*, бога с качества, логична стъпка към единението с Абсолюта и извор-причина за проявлението на божественото обратно в света. *Анандамая* не е *Брахман*, но съдържа *Брахман* и е воалът, последната стъпка към единението с Абсолюта или е единението, извор на блаженството във форма. Това може да се забележи и в цялостното построение на коментарите върху темата за Блажения, започващо с обяснение върху двата вида *Брахман*. *Ниргуна*, достигнат по пътя на знанието, и *Сагуна*, достигнат по

пътя на любовната отдаденост в *ānanda*мя като радост, плод на знанието и кармата (действието). Хиндуизмът е известен със своята прагматична духовност и в коментара на БС, темата за Блаженството, личи диалектичен подход, в който дадена позиция се доказва, после бива опровергавана напълно от друга, но истинското, цялостното значение съдържа и двете в синтез като отражение на действителността и живота, който не е беден на парадокси от гледна точка на логиката.

## Извори

- Апте 1960: *Brahma-sūtra Shankāra- bhāshya*, translated by Apté V.M. Bombay: Popular Book Depot, 1960.
- Градинаров 1992: *Брахма-сутра на Бадараяна с коментарите (бхяша) на Шанкара Ачаря*. (1992). Превод от санскрит П.И. Градинаров. Плевен: Евразия Абагар.
- Оливел 1998: *The Early Upanishads, Annotated text and translation*. Olivelle, P. New York, Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Шастри 1923: *Aitareya & Taittiriya Upanishads with Shankara Bhashya – English Translation* (1923), Sastri. S, Madras: The India Printing Works, 1923.

## Литература

- Андрианич 2011: Andrijanić, I. Methods of Upaniṣadic Interpretation in Śaṅkara's Vedānta. – *Indologica Taurinesia Journal of the International Association of Sanskrit Studies* vol 37. 2011.
- Андрианич 2017: Andrijanić, I. Traces of Reuse in Śaṅkara's Commentary on the Brahmasūtra. – In *Adaptive Reuse: Aspects of Creativity in South Asian Cultural History*, edited by Freschi, Elisa; Philipp A. Maas, Harrassowitz Verlag. Wiesbaden, 2017, 107–131.
- Андрианич 2019: Andrijanić, I Aspects of Early Upaniṣadic Exegesis. – *Manas (Електронно издание на Центъра по Източни Езици и Култури, СУ „Св. Климент Охридски“): Truth and Reality: on the Boundary Between the Worlds*. vol 5, 2, 2019.
- Андрианич & Баковски 2020: Andrijanić, I, Bałowski J, Stylometry Then and Now: Authorship Verification of *Vivekacūḍāmaṇi* and *Vedāntic Stotras*. – *Challenges of Interdisciplinary and Multidisciplinary Approach: New Horizons in Oriental Studies*. Bareja-Strazynska, Agata (ur.). Warszawa: Polish Academy of Sciences, Committee of Oriental Studies, 2021, 30–46.
- Белвалкар 1930: Belvalkar, S.K. An Authentic but Unpublished Work of Śaṅkarācārya. – *Journal of the Bombay Branch of the Royal Asiatic Society*, vol. 6, 1930, 241–246.
- Братоева 2012: Братоева, М. *Светлина-Видение-Просветление Митология, ритуали и религиозно- философски идеи във Ведите*. София: Индологическа фондация Изток-Запад, 2012.
- Бронкхост 2017: Bronkhorst, J. *Vedānta as Mīmāṃsā. Interaction and Continuity*. Delhi: Motilal Banarsidass, 2017.

- Гюснер 1976: Gussner, R. E. A Stylometric Study of the Authorship of Seventeen Sanskrit Hymns Attributed to Śaṅkara. – *Journal of the American Oriental Society*, vol. 96, No. 2, Apr.–Jun. 1976, 259–267.
- Дойсен 1908: Deussen, P. *The Philosophy of Upanishads*. Edinburg: T & T Clark, Harvard Divinity School, Andover Harvard Theological Library, 1908.
- Маникар 1997–1978: Mainkar T. G Some thoughts on Brahmasūtras and Bhagavadgītā. – *Annals of the Bhandarkar Oriental Research Institute, Vol. 58/59, Diamond Jubilee Volume, 1977–1978* 745–755, Published by: Bhandarkar Oriental Research Institute Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/41691743>
- Начева 2021: Начева, А. Хиндуисткият и суфийският мистически път на екстаза в сравнителна перспектива. *NotaBene, Изкуство и трансцедентране* <https://www.notabene-bg.org/index.php?issue=106#1232>, Брой 54, 2021.
- Патхак 1882: Pathak, K. B. The date of Śaṅkarā. – *Indian antiquary* vol 11, 1881, 174–75 The Indian Antiquary Vol-xi 1882 : Burgess,jas. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive.
- Состерич 2012: Sosteric, M. Analysis, Update, and Commentary of the Taittiriya Upanishad, Analysis and Update of the Taittiriya Upanishad | Mike Sosteric – Academia.edu, 2012.
- Фридман 2012: Freedman, Y. Altar of Words: Text and Ritual in Taitīriya Upaniṣad. – *BRILL, Numen* , Vol. 59, No. 4: 2012, 322-343.
- Хакер 1950, 1978: Hacker, P. Eigentümlichkeiten der Lehre und Terminologie Śaṅkaras: Avidyā, Nāmarūpa, Māyā, Īśvara. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, vol. 100, 1950, 246–286. Reprinted in *Kleine Schriften, Franz Steiner Verlag*, 1978, 69–109.

## УЧЕНИЕТО ЗА АЛАЯВИДЖНАНА В ТРУДОВЕТЕ НА ВАСУБАНДХУ „ВИМШАТИКА“ И „ТРИМШИКА“

Елия Аличкова<sup>1</sup>

В настоящия доклад ще представя накратко една от най-значимите будистки школи – йогачара (yogācāra) и някои от основните ѝ постулати, ще направя преглед на учението за *алаявиджнана* (ālayavijñāna) и ще се спра по-подробно на мястото ѝ в трудовете на Васубандху „Вимшатика“ („Вимшика“) и „Тримшика“.

Йогачара (yogācāra) възниква около III в. Тя е една от двете основни школи на махаянския будизъм (заедно с мадхямика, mādhyamika) и е считана от много изследователи за най-значителната будистка школа. Среща се под различни имена: „само разум/съзнание“ (cittamātra); „само (раз) познаване“ (vijñaptimātra); „учение за познаването“ (vijñānavāda). Школата йогачара се разпростира в Източна и Централна Азия. За нейни основатели се считат двама братя<sup>2</sup> – Васубандху и Асанга, живели IV–V в., но най-вероятно теориите, развити в йогачара, са съществували около век преди това.

Васубандху, който е сред най-гачените учители, изследва и преобразува ранните будистки учения, анализира учението за *абхидхарма* (abhidharma), а също концепциите и практиките на махаяна будизма и дава начало на направлението йогачара.

В будизма много от темите, които се разглеждат, са свързани с изследване на функциите на съзнанието и неговата природа. Всичко е само осъзнаване, съществуват само образи, умствени творения, идеи, за които няма съответстващи външни обекти. Това е идеалистичната позиция на йогачара, като може да се каже, че тази идеалистична позиция е характерна черта на махаяна като цяло. Според много учени като Луи дьо Вале Пусен, Чатерджи и Датта, Градинаров и др. йогачара е идеализъм, субективен идеализъм, трансцендентален идеалистически монизъм<sup>3</sup>.

Според други учени е спорно дали йогачара може да се назове категорично идеалистична школа. Например според Лустхаус в текстовете на йогачара не се отрича материалността (*рупа*), а напротив, те включват материалността в анализите си и не отричат наличието на сетивни обекти, а твърдят само, че няма смисъл да се говори за обекти на познанието, възникващи извън акта на познание (Лустхаус 2014). Чатерджи и Датта (1995:

<sup>1</sup> ealichkova@yahoo.com

<sup>2</sup> Според тибетските източници от една майка и различни бащи.

<sup>3</sup> Вж. Чатерджи и Датта 1995: 32; Градинаров 1995: 119.

130) поясняват, че „йогачара признава само една разновидност на реалността, която има природата на съзнанието, *виджнана*, а обектите, които ни се струват материални, се считат за идея или състояние на съзнанието“.

Според будисткото учение психическите *дхарми* траят само миг и изчезват веднага след своята поява. Така възниква въпросът как може да има поток на познанието, след като има прекъсване на съзнанието. Затова в повечето будистки школи се допуска форма на познание, която е в основата на съзнателните форми на познание и трае без прекъсване през целия кръговрат на съществуването. В *йогачара* това познание се нарича *алаявиджнана* и се свързва също с учението за семената (*биджа*, бīја), с просмукването (*васана*, *vāsanā*) на основното познание, както и с въздействието на делата (*карман*, *karman*)<sup>4</sup>.

*Алаявиджнана* се отъждествява с подсъзнанието и съхранява несъзнателните впечатления; *алаявиджнана* е настоящето осъзнаване на минали възприятия или знание, извлечено от паметта. *Алаявиджнана* е подсъзнателното или подсъзнателният аспект на ума. В него са „депозирани“ *васана* или подсъзнателните впечатления, оставени от всички преживявания, които човек е имал през всичките си предишни съществувания. По-точно би било да се каже, че *алаявиджнана* се състои от *васана*, че *васана* е/са *алаявиджнана*. *Алаявиджнана* притежава всички характеристики на ума, но има и особеността да е на подсъзнателното латентно ниво<sup>5</sup>. Може да се каже, че обектът и формата на *алаявиджнана* са неуловими.

Съзнанието се разделя на две основни групи: *правриттивиджнана*, съзнание в действие, и *алаявиджнана*. *Правриттивиджнана* е проявление на *алаявиджнана* и не е нито същото, нито различно от *алаявиджнана*. Това е функционалното съзнание, определено от *васана*, излезли от подсъзнанието и превърнали се в идеи, представи и мисли в активното ни, будно състояние. *Алаявиджнана* е складовото познание, което се определя от *васана*, от следите в подсъзнанието, оставени от конкретно преживяване.

### **Трудовете на Васубандху**

Васубандху освен че коментира много от творбите на Майтреянатха и на Асанга, написва и две малки произведения, едното в двадесет строфи, „Вимшатика“, другото в тридесет, „Тримшика“, озаглавени „Виджнаптиматратасиддхи“ („Доказателство, че [всичко] е само познание“). Те представят в сбит вид най-важните философски тези на йогачара. Последната творба на Васубандху е „Трактат за тройната собствена природа“ („Трисвабхаванирдешасутра“), в 38 стиха, която е подобна на „Тримшика“, но изследва по-задълбочено тройната собствена природа.

<sup>4</sup> Вж. Фрауваалнер 1995: 251.

<sup>5</sup> Тола и Драгонети, 2004: въведение.



Много учени, както и може би всички японски изследователи считат, че съществува само една историческа личност с името Васубандху, докато според Фрауваалнер и Шмитхаузен има двама души с това име, живели по различно време<sup>6</sup>. Поради това някои изследователи разделят трудовете с автор Васубандху. Например, според Шмитхаузен творбите на Васубандху, автора на „Вимшатика“, включват и Abhidharmakośabhāṣya, Vyākhyāyukti, Karmasiddhiprakaraṇa, Pratītyasamutpādayākhyā, Pañcaskandhaka и Triṃśikā. (Шмитхаузен 1987: 262, п. 101). Тола и Драгонети (2004: 57–63) изброяват следните: Abhidharmakośa, Bodhicittotpādanaśāstra, Buddhatāśāstra (или Buddhatvaśāstra или Buddhagotraśāstra), Gāthāsaṃgrahaśāstra, Karmasiddhiprakaraṇa, Pañcaskandhaprakaraṇa, Paramārthasaptatikā (Paramārthasaptati), Śamathavipaśyanā (или Vidarśanadvāraśāstrakārikā), Śatadharmavidyādvāraśāstra или Mahāyānaśata dharmaprakāśaśāstra или Śatadharmavidyāmukha, Śīlaparikathā, Sukhāvātīvyūhopadeśa, Tarkaśāstra, Triṃśikā, Trisvabhāvanirdeśa (Trisvabhāvakārikā), Vādaavidhi, Vādaavidhāna, Viṃśatikā и Vyākhyāyukti.

#### **„Вимшатика“ и „Тримшика“<sup>7</sup>**

И двете творби са изключително кратки като обем и достатъчно сложни като съдържание.

Изследователят на *Вимшатика* и *Тримшика* Кук<sup>8</sup> (1999: 373–374) обръща специално внимание на позицията на Васубандху, че „чистата непосредственост на всяко познавателно преживяване се интерпретира от ума и този процес засилва последващата тенденция за интерпретиране по същия начин. В резултат умът интерпретира събитията и бърка своята стереотипна интерпретация за действителното събитие“. Той посочва, че Васубандху не твърди, че не съществува нищо извън ума, а че обикновеният човек, който не е просветен, е в капана на лъжливия ум и няма достъп до света отвъд. В този смисъл това е критика на идеята, че йогачара е идеалистична школа.

#### **„Вимшатика“ („Вимшика“)**

Върху текста Васубандху прави автокоментар.

Този труд е изследван от автори като La Vallée Poussin (1912), Sylvain Lévi (1932), Mimaki, Tachikawa and Yuyama (1989), Balcerowicz and Nowakowska (1999), Tola and Dragonetti (2004) и Jonathan A. Silk (2016). Силк<sup>9</sup> не разглежда философските аспекти на „Вимшика“, а съставя критично издание, обхващащо не само текста, а и автокоментара към него. Силк из-

<sup>6</sup> Повече по темата виж Тола и Драгонети 2004: 55–6; 154, бел. 2; 157, бел.10.

<sup>7</sup> Повече по темата виж Фрауваалнер 1995: 267–297 и Тола и Драгонети 2004, част II.

<sup>8</sup> Той превежда двата текста от китайски [превод на Сюан Дзан (Hsuan-Tsang) от санскрит на китайски]. Кук посочва, че „Вимшика“ и „Тримшика“ трябва да бъдат четени заедно (Кук 1999: 386).

<sup>9</sup> Вж. Силк 2016, въведение.

ползва санскритски и тибетски източници, без китайските. Той посочва, че ръкописът на „Тримшика“ е транскрибиран от Уеяма (Ueyama) през 1987, а „Вимшика“ е превеждан редица пъти, като според него един от най-удачните преводи е направен от Фраувалнер (Frauwallner 1994: 366–383; 2010: 392–411)<sup>10</sup>. Някои учени посочват (вж. Силк (2016: vi), Келнер и Табер (2014: 710)), че този текст е неправилно наричан „Вимшатика“, вместо „Вимшика“, защото има грешка в изписването му, открита от Кано (Kano, 2008: 350). Силк също така отбелязва, че Леви (1925b: 17) вече нарича текста „Viṃśatikā ou Viṃśikā“.

В своята статия Келнер и Табер (2014: 710–712) подчертават, че във „Вимшика“ се отрича съществуването на физически обекти извън съзнанието, като аргументът на Васубандху е *argumentum ad ignorantiam*, т.е. отсъствието на външни обекти се извлича от липсата на доказателства за тяхното съществуване: няма „аз“, защото няма доказателство за съществуването му. Те изследват начина на логическо обосноваване и казват, че „защото не се улавя/възприема“ е причина, която често се използва за доказване на несъществуването на нещо и е призната като един от трите типа валидни изводи (*hetu*). Цитирайки Хейс (Hayes 1988), те споменават, че това, което Васубандху се стреми да покаже във „Вимшика“ е, че нашият опит може да бъде напълно обяснен от фактори в самото съзнание и не е необходимо да се постулира съществуването на никакви външни обекти. Което, очевидно, не е същото като отричането, че има външни обекти, които съществуват независимо от познаването им.

„Вимшика“ е един от важните текстове на школата йогачара, защото в него се съдържа тезата за несъществуването на външния обект на познание и за съществуването единствено на съзнанието. Фраувалнер (1995: 204) нарича познанието за нереалността на света на явленията „фундаментално познание“. В текста се обяснява, че светът на явленията е само ментално създание. „Тази творба се занимава със следните теми, характерни за йогачара: теорията за *васана* или подсъзнателните впечатления, теорията за *дхармите* – факторите или елементите на съществуването, критиката на атомистичната теория, метода за тълкуване на Учението на Буда, будистката концепция за цялото и частите, възприятието със и без *викалпа* (менталните елементи, които съпътстват познавателния процес), проблемите, които поражда несъществуването на външен обект на познание по отношение на паметта, моралната отговорност и т.н. Стойността на „Вимшатика“ е подсилена от факта, че е запазен оригиналният текст на санскрит, както и санскритският текст на коментара на самия Васубандху“ (Тола и Драгонети, 2004: 73).

---

<sup>10</sup> Вж. и Фраувалнер 1995: 279–292.

Според Тола и Драгонети (2004: 78–122) текстът се дели на 43 части, на някои от които ще се спрем накратко, за да стане по-ясна цялостната концепция на Васубандху.

В първата част (карика 1) е тезата на автора, че всичко е само ментално творение; съществува само умът. Тук Васубандху посочва също, че термините, които използва в трактата – *citta*, *manas*, *vijñāna*, *vijñapti* са синоними. Следват възражения от реалистичен противник в отговор на което се разглеждат: силата на идентичното съзряване на *карма* (*karman*) на осъдените, свързаните с това доктрини за *самсара* („кръговрата на битието“) и за *карма* (минали действия, морално възмездие за действията чрез съответната форма на реинкарнация) – все основни принципи на индийската философия. Механизмът, благодарение на който възниква в съзнанието (в ума) на осъдените видението за ада, е ясно обяснен чрез действието на *васана* (подсъзнателните впечатления), като Васубандху се позовава на *васана* в раздел X (карики 6 и 7), които са най-тясно обвързани с настоящето изследване. Тук може да направим заключение, че макар във „Вимшика“ Васубандху да не говори директно за *алаявиджнана*, то познаването на този текст е важно за разбирането на значението на термина. Не само защото един от основните постулати, засегнати във „Вимшика“ е преобразуването (*raṅgāna*) на познанието, но и защото термини като *васана*, *карма*, плод или ефект (*phala*), *дхарма*, семе (*bīja*) са пряко свързани с *алаявиджнана*<sup>11</sup>.

В част X се казва<sup>12</sup>: „Опровержение на предишното предложение: Защо да не се признае, че пазачите на ада и т.н. са мисловен продукт на трансформацията на *васана* и че *васана* и въздействието на *васана* и двете се намират в ума?“

Тола и Драгонети (2004: 87) обясняват теорията на *васана* с това, че действията, т.е. когнитивните, волевите, емоционалните и психичните процеси, които съпътстват действията, пребивават в поредицата съзнания, които съставляват индивида [според Васубандху *васана* обитава поредица от съзнания (*vijñānasantānasanniviṣṭā*)]. *Васана* означава местопребиваване, аромат, следа, белег, впечатление, виртуалност. Синоними на *васана* са термините семе; *шакти* (сила, способност); *самсара* (сглобяване или предразположение, условност). *Васана* може да се разбира като подсъзнателни впечатления, оставени от преживявания, които чакат момента да се появят отново на съзнателно ниво. Тоест една поредица от съзнания съдържат в себе си всички *васана* от всички минали преживявания. При определени обстоятелства тези *васана* се проявяват отново и произвеждат „плод“ или такъв ефект, който е подобен на причината, довела до съответната *васана*.

<sup>11</sup> Вж. и Тола и Драгонети, 2004: 165, бел. 37.

<sup>12</sup> Цитат по Тола и Драгонети, 2004: 87; 139.

Както споменахме по-горе, двете карики<sup>13</sup>, които индиректно са свързани с *алавиджнана* са 6 и 7:

(Карика 6)

yadī tatkārmabhis tatra bhūtānāṃ sambhavas tathā

iśyate pariṇāmaś ca kiṃ vijñānasya neśyate //6//

*Ако приемаш, че там от техните [на обитателите на ада] дела възникват елементите, както и трансформацията, защо не приемаш същото и за осъзнаването?*

В коментара си Васубандху допълва<sup>14</sup>:

„Защо само по силата на действията на тези (осъдени същества) не се допускат такава трансформация на съзнанието? Защо вместо това елементите се представят (като наистина възникващи и променящи се по описания по-горе начин)?

И освен това (според хипотезата на опонента)“

(Карика 7)

karmaṇo vāsanānyatra phalam anyatra kalpyate/

tatraiva neśyate yatra vāsanā kiṃ nu kāraṇam //7//

*Представяте си просмукването<sup>15</sup> на делата на едно място, а плода другаде. Каква е причината да не допускате [плода] там, където е просмукването?*

В коментара на Васубандху четем:

„*Васана* на действието (karmaṇ) на осъдените същества, по силата на което действие (karmaṇ) се представя такова раждане на елементи там [в ада], както и тяхната трансформация – [тази *васана*] се намира в поредица съзнания на тези [осъдени същества], а не на друго място. Защо не се признава, че там, където е *васана*, там е и нейният ефект, [т.е.] такава трансформация на съзнанието? Каква е причината за това [тази ваша теза], че там, където няма *васана*, там се представя [мястото на] нейният ефект?“

Опозицията между идеалистичната позиция, възприета от Васубандху, и реалистичната позиция, възприета от противника, е от голямо значение, тъй като се прилага към цялата емпирична реалност, в която съществуваме. За идеалистичната позиция светът, който възприемаме, и всичко, което съществува или се случва в него, е производно на *васана*, а за реалистичната позиция светът и всичко, което съдържа, имат реално съществуване, отделно и независимо от съзнанието или ума, който го схваща.

<sup>13</sup> Карики 6 и 7 са преведени от санскрит от мен, а в транслитерация са по Тола и Драгонети, 2004: 125.

<sup>14</sup> Цит. по Тола и Драгонети, 2004: 139.

<sup>15</sup> *Васана* (vāsana).

Към края на творбата, в раздели XXVIII–XXXVII, Васубандху отново се връща на темите за възприятието, за това съществува или не външен обект, за връзката с *васана*, за съзнанието и познанието. Васубандху завършва своя трактат с изявлението, че изложената теория „само разум/осъзнаване“ е дълбока и неразгадаема, тъй като предлага множество въпроси, които пораждат различни разсъждения и спекулации. Обикновените хора (Васубандху включва и себе си сред тях, затова обяснението му е само според неговите възможности) не са в състояние да обхванат тази теория в нейната цялост и могат да имат само частично разбиране. Само просветелните, които са всезнаещи, са способни да я схванат напълно.

### „Тримшика“

Върху този текст Васубандху няма автокоментар. Знае се, че има написани десет коментара, които са преведени на китайски от Сюан Дзан (602–664 г.) и се съдържат в неговия труд *Чън-уей-шъ-лун* (Tch'eng wei che louen, „Доказателство, че [всичко] е само познание“). Освен тях, има запазен и коментар на санскрит – на Стхирамати, върху който се опират в изследванията си учени като Чатерджи (1980).

„Тримшика“ съдържа догматика, която обобщава в сбита форма учението на йогачара. Пояснява се *viḥṅgartimātratā*, като първите 24 стиха (карики) обясняват характеристиките на *viḥṅgartimātratā*, стих 25 – природата на *viḥṅgartimātratā*, а последните 5 стиха – активното състояние<sup>16</sup>.

В началото на „Тримшика“ (карика 1) Васубандху посочва двойната причина за впитането на индивида в кръговрата на съществата, *самсара* – вярата в аза и вярата в *дхармите*, които са т.нар. приписана същност – т.е. това е такава същност, която не подобава на обекта, на който е приписана. Както споменава Фрауалнер (1995: 292) в случая тази същност е приписвана на различните форми на проявление на познанието.

По-натам Васубандху описва преобразуването на познанието, което е тройно и се състои от съзряването (*алавиджнана*); мисленето (*манас*) и познанието на обектите.

В „Тримшика“ Васубандху включва описание на:

- *алавиджнана* (карики 2–5);
- мисленето (карики 5–8);
- познанието на обектите (карики 8–16);
- преобразуването на познанието (карики 17–18);
- действието на просмукването (карика 19);
- тройната същност на нещата (карики 20–25);
- учението за спасението (карики 26–30).

<sup>16</sup> Кук 1999: 376.

## Двустепенен модел на разбирането

„Тримшика“ разглежда двустепенен модел на разбиране: изучаване на начина, по който работи съзнанието, и изучаване на природата на феномените, въпреки изначалното предположение, че те не са отделни.

За изучаване на съзнанието е използван моделът на опитността, наречен *осем степени на съзнание*, който ни учи как да опознаем съзнанието и как да практикуваме така, че да се освободим от емоциите, водещи до или предизвикващи болка като гняв, самолюбие, мързел и др. Според Конели (2016: 8), този набор от учения притежава изключително мощна преобразуваща сила.

За изучаване природата на феномените е използван моделът на тройната собствена природа (или тройната характеристика на нещата, *трисвабхава*), който набляга на изоставяне на заблудите, на изоставяне на начина на възприятие, който създава отчуждаване, т.е. заблудата, че нашето щастие или страдание са зависими от външния свят, от който сме отделени.

Както споменава Конели (2016: 8), в йогачара се говори за две бариери: бариерата на болезнените емоции и бариерата на заблудата. В първата част на „Тримшика“ е използван моделът на осемте вида съзнание за справяне с бариерата на болезнените емоции, а във втората – моделът на тройната собствена природа за справяне с бариерата на заблудата.

В „Тримшика“ за *алаявиджнана* се говори в карики 2–5<sup>17</sup>:

vi tatrālayākhyam vijñānam vipākaḥ sarvabījakam 2cd  
pāko mananākhyas ca vijñaptir viṣayasya ca | 2ab  
asamviditakopādīsthānavijñaptikañ ca tat | 3ab  
sadā sparśamanaskāravitsamjñācetanānvitam 3cd  
upekṣā vedanā tatrānivr̥tāvyaḅkṛtañ ca tat | 4ab  
tathā sparśādayaḅ | 4c  
tac ca vartate srotasaughavat || 4d  
tasya vyāvṛttir arhattve | 5a  
tad āśritya pravartate |  
tadālambaḅ manonāma vijñānam mananātmakam || 5bcd

В превод на български са цитат по Фрауваалнер (1995: 293–4):

*Съзряването е т.нар. складово познание. То съдържа всички семена и познава в несъзнавана форма асимилираното и мястото. То се съпровожда постоянно от осезание, внимание, усещане, осъзнаване и воля.*

*Усещането в него е равнодушието. По-нататък, то е неопетнено и неопределено. Също така осезанието и т.н. То се разпространява в непрекъснат поток като река. Неговото изчезване се постига в състоянието на святостта.*

<sup>17</sup> От <http://grettil.sub.uni-goettingen.de>

В тези карики се говори и за равнодушие, т.е. за неутралността, която характеризира *алаявиджнана*. *Алаявиджнана* не се характеризира със и не съдържа позитивни или негативни усещания, болезнени емоции или илюзии и не създава *карма*. Според Конели (2016: 53) това може да изглежда обърквашо, тъй като кармичните преобразувания в складовото познание предизвикват чувства, скръб, болка и последваща *карма*, което определя възприятието ни за аз и начина, по който възприемаме света на феномените. *Алаявиджнана* не е семената, нито пък се различава от тях, притежава неутралност и е само пространството, в което кармичният процес се проявява. Може да съдържа едно или друго, но в момента, в който се освободи от семената си, става празно пространство, готово да посрещне новите семена, независимо какви са те.

Като знаем какви са осемте вида съзнание (*алаявиджнана*, манас, другите шест), като знаем как да заменим тези семена в *алаявиджнана*, които ни водят до страдание с такива, които носят благоприятни за нас плодове, и се включим осъзнато в процеса, тогава няма да сме „жертви“ на обстоятелствата или на нашата собствена *карма* (емоционални навици, мисъл и действие), а ще можем да участваме в трансформацията. Чрез понятието *алаявиджнана* можем да разберем процеса на „узряване“ на *карма* и как емоционалните ни реакции, отношението ни към дадена ситуация, начинът, по който реагираме, са резултат от натрупаната опитност.

Както посочва Фраувалнер (1995: 293), погрешните представи изчезват едва чрез непосредственото съзерцание на чистото познание благодарение на свободното от представи знание. Когато всеки обект изчезне, а с него и познаването, човек непосредствено осъзнава чистото познание в неговата истинна неизразима форма – това е надемпиричното, свободно от представи знание, което води до преобразуване, и така се осъщесвява спасението и встъпването във висшето битие, което е и крайната цел.

Нека обобщим мястото на *алаявиджнана* в общото познание за света на базата на двата труда на Васубандху „Вимшика“ и „Тримшика“. *Алаявиджнана* е не само основа на целия психичен комплекс<sup>18</sup>, но и същностен носител на емпиричната личност. Това, което обуславя *алаявиджнана* са делата, а тяхното узряване (*винака*) или отплатата за тях е *алаявиджнана*. Основна задача на *алаявиджнана* е да е носител на семената от различните просмуквания и така да е носител на следите, от които произтичат различните форми на познанието. Както казва Фраувалнер (1995: 269), Васубандху (а преди него и Асанга) „застъпва дръзката идея, че целият свят на явленията е вече творение на подсъзнанието и че чрез останалите познавателни процеси до съзнанието се издигат само второстепенни не-

---

<sup>18</sup> Вж. Фраувалнер 1995: 268–9.

гови части“. *Алаявиджнана* като резултат от предишни действия и като несъзнавано, не се свързва и с дуалното добро/зло, а е с морална неопределеност. *Алаявиджнана* съществува от „едно безначално време като същностен носител на емпиричното съществуване в непрекъснатия поток на познанието, докато трае кръговратът на съществата. Едва в състоянието на святостта, когато настъпи преобразуването на основата (*ашрая паравритти*), то престава да съществува“<sup>19</sup>.

## Литература

- Анакер 2005: Anacker, Stefan. *Seven Works of Vasubandhu: The Buddhist Psychological Doctor*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 2005.
- Градинаров 1995: Градинаров, Пламен. *Класическа индийска философия*. София: Евразия, 1995.
- Лустхаус 2014: Lusthaus, Dan. *What Is and Isn't Yogācāra*. <http://www.acmuller.net/yogacara/articles/intro.html>, 2014, 27.03.2020 г.
- Келнер и Табер 2014: Kellner, Birgit, and John Taber. 2014. *Studies in Yogācāra-Vijñānavāda Idealism I: The Interpretation of Vasubandhu's Vimśikā*. Asiatische Studien / Études Asiatiques 68/3: 709–756.
- Конели 2016: Connelly, Ben. *Inside Vasubandhu's Yogacara.: a practitioner's guide*. Somerville, MA : Wisdom Publications, 2016.
- Кочумуттом 1989: Kochumuttom, Thomas A. *A Buddhist Doctrine of Experience: A New Translation and Interpretation of the Works of Vasubandhu the Yogacarin*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 1989.
- Кук 1999: Cook, Francis H. *Three Texts on Consciousness Only*, Berkely: Numata Center for Buddhist Translation and Research, 1999.
- Мониер-Уилямс 1992: Monnier-Williams, Monnier. *A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: 1992.
- Силк 2016: Silk, Jonathan A. *Materials Toward the Study of Vasubandhu's Vimsika*. Cambridge, Massachusetts And London, England: Harvard University Press, 2016.
- Тола и Драгонети 2004: Fernando Tola, Carmen Dragonetti. *Being as Consciousness: Yogacara Philosophy of Buddhism*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 2004.
- Фрауваалнер 1995: Фрауваалнер, Ерих. *Антология на будистката философия*. София: Евразия, 1995.
- Чатерджи 1980: Chatterjee Dr.K.N.: *Vasubandhu's Vijñapti-mātratā-siddhi* (with Sthiramati's Commentary). Varanasi: Kishor Vidya Niketan, 1980.
- Чатерджи & Датта 1995: Чатерджи, Сатисчандра, Дхирендрамонах Датта. *Увод в индийската философия*. София: Евразия, 1995.
- Шмитхаузен 1987: Schmithausen, Lambert. *Alayavijnana: On the Origin and the Early Development of a Central Concept of Yogacara Philosophy*. Tokio: The International Institute for Buddhist Studies, 1987.
- Vasubandhu: Trimsikavijnaptikarika, with Sthiramati's Trimsikavijnaptibhasya, от: [http://gretil.sub.uni-goettingen.de/gretil/1\\_sanskr/6\\_sastra/3\\_phil/buddh/sthtvbhu.htm](http://gretil.sub.uni-goettingen.de/gretil/1_sanskr/6_sastra/3_phil/buddh/sthtvbhu.htm)

---

<sup>19</sup> Пак там.



# *Език и култура*



## СТРАТЕГИИ НА ВЕЖЛИВОСТТА В ТЕЛЕВИЗИОННОТО ПРЕДАВАНЕ

Жени Колева<sup>1</sup>

В настоящата статия се изследват факторите, които влияят върху избора на стратегиите и формите за учтивост в рамките на телевизионното токшоу. Анализът се осъществява въз основа на транскрибиран материал от испанското предаване *Late Motiv* с водещ Андреу Буенафуенте. В телевизионното интервю водещият търси информация от своите гости пред огромна аудитория и това налага използването на определени тактики и стратегии. Динамичното взаимодействие на различните параметри на комуникативната ситуация обуславя избора на адекватни изразни средства, които се осмислят в контекста на постиженията на съвременната прагматична теория. Едновременно с това се отчитат целите, насочеността и концепцията на предаването, а също така и някои социолингвистични аспекти.

Теоретичната рамка на изследването се основава на класификацията на речевите актове спрямо вежливостта, осъществена от Дж. Лийч (Leech 1983). В тази класификация се открояват четири вида речеви актове: 1) неутрални спрямо учтивостта – свързани с предаването на информация; 2) несъвместими с учтивостта – насочени към прекъсването на комуникацията; 3) вътрешно ориентирани към учтивостта – предполагащи ангажиране и усилия от страна на говорещия, облагодетелстване и положителни последиствия за слушащия и 4) вътрешно противоречащи на учтивостта – свързани с усилия от страна на слушащия и облагодетелстване на говорещия (Попова 2001: 170).

За настоящата статия е релевантен последният тип, тъй като в някои случаи водещият задава въпроси, интересни за широката аудитория, на които гостът не желае да отговаря, тъй като информацията е от лично естество. Подобни речеви актове могат да застрашат успешната комуникация. В този случай навлизането в личното пространство на интервюирувания може да се компенсира с помощта на индиректни речеви актове, които предполагат няколко възможни интерпретации и осигуряват възможност за избор и адекватна реакция на събеседника (Ескандел Видал 1996).

Употребата на индиректни речеви актове за изразяване на по-висока степен на учтивост е и в основата на концепцията на П. Браун и С. Ле-

---

<sup>1</sup> jenny\_kolleva@abv.bg

винсън, в която вниманието се фокусира върху изграждането на социален образ в процеса на общуване. Сътрудничеството между събеседниците се осъществява на базата на взаимното предположение, че „социалният образ на всеки един от тях е уязвим“ и неговото поддържане има ключово значение за добрата комуникация (Ескандел Видал 1996: 148). Според Браун и Левинсън социалният образ има два аспекта: отрицателен и положителен. Отрицателният образ се свързва с „желанието на всеки човек неговите действия да не бъдат възпрепятствани от другите“, а положителният образ – „с желанието на всеки член на обществото неговите желания да съвпадат с някои от тези на другите“ (Браун и Левинсън 1987: 62). Положителният образ се свързва с т. нар. положителна учтивост, която представя стремежа на говорещия да бъде оценен от останалите, да получи тяхната симпатия и одобрение. Подобна учтивост се асоциира с изразяването на възхищение, отправянето на комплименти и поддържането на приятелски отношения. Негативната учтивост, от друга страна, е насочена към отрицателния образ. Тя е свързана с желанието на говорещия да не нарушава личното пространство и свободата на действие на събеседника. Този тип учтивост често се свързва с употребата на индиректни речеве актове, ориентирани към запазването на социалния образ на останалите участници в комуникацията (Джонова 2014).

Браун и Левинсън разработват четири стратегии, като според тях т. нар. прикритата стратегия (*off record*) е „най-индиректната стратегия и тя се използва, когато е необходимо да сме максимално учтиви“ (Ескандел Видал 1995: 37). Така например изречението *Дай ми 100 лева* представя директно това, което говорещият иска от събеседника си. Изречението *Би ли ми заел 100 лева?* е индиректна стратегия с положителна учтивост и в този случай се търси сътрудничество от страна на събеседника. От друга страна, индиректна стратегия с отрицателна учтивост е изразена във фразата *Би ли имал нещо против да ми заемеш 100 лева, ако не е много нахално?* Така формулираната молба не налага волята на говорещия върху събеседника, а му дава избор. Пример за прикритата (*off record*) стратегия при формулирането на молбата е изказването *Трябват ми 100 лева, но банкоматът не работи*. Имплицитно изразената молба обуславя възможността за свободна интерпретация на изказа от страна на събеседника и не застрашава социалния му образ.

В телевизионното токшоу е особено важно да се запази имиджът на интервюирания гост и да се уважава личното му пространство. Това се осъществява чрез адекватен избор на езикови стратегии за учтивост. В испанския език изразяването на различна степен на учтивост спрямо събеседника зависи от редица прагматични и социолингвистични фактори. Избраните езикови средства при обръщение и задаване на въпроси

към гостите от страна на водещия зависят от различни параметри на комуникативната ситуация. Формите на учтивост се определят също и от „социалния статус на участниците в комуникацията, възрастовата разлика между тях, пола на слушателя, степента на близост между говорещия и слушащия и тоналността на речевото общуване“ (Джонова 2014: 44).

Така например в телевизионното токшоу учтивостта се използва, за да бъде общуването успешно и за да се избягват конфликти. Целта е да се изрази уважение към събеседника и да се създаде атмосфера на доверие и добронамереност. Това е необходимо, тъй като се предполага, че гостите трябва да споделят определено количество информация в рамките на отделеното време. Телевизионното предаване позволява скъсяване на дистанцията и предразполага към един неформален тон на комуникацията, което в някои случаи позволява установяването на приятелски отношения и разговор на „ти“ между хора, които не се познават (Славова 2003).

В следващите примери ще обърнем внимание на най-често използваните форми на обръщение в контекста на телевизионното токшоу и факторите, които влияят върху избора им от страна на водещия в испанското телевизионното предаване *Late Motiv* Андреу Буенафуенте. Той обикновено се обръща към своите събеседници на „ти“, като се наблюдават и изключения в зависимост от ситуацията. Най-често гости на предаването му са известни личности от сферата на изкуството: актьори, писатели, музиканти, режисьори и т.н. Водещ и гост принадлежат към една и съща артистична среда, което позволява да се скъси дистанцията. Така например общуването с актрисата Конча Веласко (Concha Velasco) е неформално, като още от началото се демонстрира тяхното дългогодишно приятелство. Въпреки възрастовата разлика, обръщението е на „ти“. Необходимо е да уточним, че един от ключовите фактори, обуславящи необходимостта от учтива форма на обръщение в общуването на испанския език, е възрастта, но той тук е пренебрегнат поради други релевантни параметри на конкретната комуникативна ситуация:

– *¡Hola! Es que me he traído yo un cojín, sí, porque es muy bonito esto que **has** puesto nuevo, muy bonito, muy elegante, pues **a ti te** gusta tanto el diseño, pero yo como soy bajita, cuando **te veía** desde mi casa, digo, me voy a llevar un cojín...*

– *Oye, eso **te** iba a decir; ¿a qué se debe esta abundancia de medallas?*

Превод:

– *Здравей! Ами аз си донесох една възглавница, защото новото **ти** студио е много красиво, много елегантно и **на теб** много **ти** харесва като дизайн, но тъй като съм нисичка, гледайки **те** от вкъщи, си казах, че ще си донеса една възглавница.*

– *Между другото, точно това исках да **те** питам. На какво се дължи това изобилие от медали?*

Друг пример за избора на адекватна форма на обръщение е интервюто с испанския режисьор Педро Алмодовар (Pedro Almodóvar), с когото водещият е дългогодишен приятел. Буенафуенте започва общуването на „Вие“, за да засвидетелства уважението си към творчеството и таланта на госта, но след това преминава на „ти“:

- *Don Pedro, ¿cómo está usted?*
- *Muy bien, muy bien, encantado de estar aquí.*
- *Oye, tienes que estar muy orgulloso, ¿no?*

Превод:

- *Дон Педро, как сте **Вие**?*
- *Много добре, много добре, радвам се, че съм тук.*
- *Със сигурност **си** много горд, нали?*

Ето още един пример за смяна на формите на обръщение от „Вие“ на „ти“. В този случай телевизионният журналист не познава госта си и се среща с него за първи път, съответно се обръща към него на „Вие“. Употребата на името и фамилията на адресата в началото на разговора допълнително маркира липсата на близки взаимоотношения, като същевременно изразява уважение.

- *¡Bien venido! ¿Cómo está usted, Pedro Alonso?*
- *Pues estoy allí, aterrizando todavía porque llevo hace muy poco de un viaje por Amazonas de dos meses alucinantes [...].*
- *Sí, tenía que tener conexión y me dejaron un mini rúter. En un mes vi una peli de la velocidad del rúter, **sabes** [...].*
- *Una pregunta para que **veas** también el nivel que tengo como entrevistador. En la selva no hay Wi-Fi, ¿no?*

Превод:

- *Добре дошъл! Как сте **Вие**, Педро Алонсо?*
- *Ами как съм? Тук съм, все още се адаптирам в движение, тъй като току-що пристигнах от едно невероятно двумесечно пътуване в района на Амазонка [...].*
- *Да, трябваше да имам интернет и ми оставиха един мини рутер. За един месец изгледах един филм от скоростта на интернета, нали **разбираш** [...].*
- *Имам един въпрос, за да **видиш** колко добър интервюиращ съм. В джунглата няма Wi-Fi, нали?*

От посочените примери виждаме, че общуването в токшоуто започва на „Вие“. След като се установи контакт и/или се даде разрешение от страна на госта, разговорът продължава на „ти“. Трябва да отбележим, че в токшоуто на Буенафуенте рядко се използва официалното обръщение през цялото време на предаването, но именно това се случва в интервюто му с Карлос Пучио (Carlos Puccio) и Маркос Мундсток (Marcos Mundstock), ко-

медианти от комедийно-музикалната група Les Luthiers. Изборът на учтиво обръщение от страна на водещия се дължи на желанието да се изрази уважение към гостите и възхищение от професионалните им успехи. Подобна асиметрия във формите се запазва до края на разговора. Гостите приемат тази форма на учтиво обръщение от негова страна, но самите те се обръщат към него на „ти“, за да изразят своето доверие и симпатия.

– *Bueno, antes de nada, quiero decirles otra vez lo que ya ustedes irán recogiendo por allí, que es nuestra admiración, nuestro cariño [...] Bueno, ¿cómo están?*

– *Muy bien, agradecidos de estar contigo. Nosotros elegimos muy bien adónde vamos [...]*

Превод:

– *Добре, преди всичко искам да Ви споделя още веднъж нещо, което Вие със сигурност ще усетите, а именно нашето възхищение, нашата обич [...]. И така, как сте?*

– *Много добре, благодарни сме, че сме при теб. Ние винаги подбираме къде да участваме [...].*

От особен интерес за настоящата статия, освен формите за обръщение, е начинът на задаване на въпроси, тъй като последният е пряко свързан с изразяването на учтивостта. Характерно за Буенафуенте е използването на такива речевни актове като комплименти, изразяване на възхищение и други, които представляват подготвителен етап на стратегията за задаване на въпроси и служат за предразполагане на събеседника. Този тип реплики помагат на госта да се почувства комфортно и да сподели информацията, която интересува зрителите. Много често интервюиращият апелира към емоционалната страна на събеседника, демонстрира доброжелателност, деликатност и такт. Това се дължи на особения му маниер на задаване на въпроси. Например:

– *Oye, tienes que estar muy orgulloso, ¿no?*

– *Estoy contento, estoy contento.*

– *¿Estas notando esa vibración alrededor de la peli, tan positiva?*

*Sí, sí, además se manifiesta de un modo, eh, que yo no lo había notado antes, porque yo, es que, como parece que la película es confesional y se habla de muchos problemas de salud, de pronto el día del estreno era una oleada de amor [...].*

Превод:

– *Със сигурност трябва да си много горд, нали?*

– *Доволен съм, доволен съм.*

– *Усещаш ли тази вибрация около филма, толкова позитивна?*

– *Да, да, освен това тя се проявява по един начин, който не бях забелязал преди. Тъй като филмът се възприема като лично признание, в което се говори за много здравословни проблеми, изведнъж на премиерата получих вълна от обич [...].*

С първия си въпрос Буенафуенте индиректно насочва темата на разговор към филма на Алмодовар, като не го споменава експлицитно, а търси коментар относно положителната емоционална реакция на автора. Втората реплика отново е насочена към емоционалната реакция спрямо филма, но този път от страна на публиката. Тази стратегия се оказва изключително успешна, в резултат на което Педро Алмодовар разказва подробно за личните си преживявания, свързани с успеха на последния му филм.

Друга стратегия, до която прибегва Буенафуенте в своите интервюта, е формулирането на предположения, които се нуждаят от потвърждение от страна на събеседника. Такъв е следващият пример от интервюто му с Фреди Хаймор (Freddie Highmore):

– *Oye, tú estuviste trabajando y viviendo en Madrid un tiempo, ¿no?*

– *Sí, hace como, bueno estaba durante la Eurocopa, la última Eurocopa, no la última, pero la última que ganó la selección, la que Inglaterra no estaba, pero [...].*

*Me gustaría que contaras lo que pasaba en los bares de Madrid cuanto tú estabas viviendo aquí.*

Превод:

– *Всъщност ти си работил и живял в Мадрид известно време, нали?*

– *Да, преди. Бях по време на шампионата за купата на Европа, на последния шампионат, не точно последния, а този, в който отборът на Испания беше финалист, а Англия не участваше [...].*

– *Бих искал да разкажеш какво се случваше в баровете на Мадрид по това време.*

Изказването на предположение, което трябва да бъде потвърдено или отхвърлено, всъщност представлява индиректен въпрос. Употребата на *¿no?* (нали) стимулира събеседника и го насочва към очакваната информация. В случая обаче гостът се отклонява от темата и се налага водещият да му напомни по възможно най-учтив начин какво го интересува, като използва миналите глаголни форми от съответните наклонения: *gustaría* и *cantaras*. В испанския език тази стратегия се обозначава с термина *alejamiento de cortesía*.

Интерес представляват случаите, в които интервюираните гости се възползват от индиректния начин на търсене на информация, характерен за Буенафуенте, и отговарят само на буквалното значение на въпроса. Така например протича диалогът с Конча Веласко.

– *¿Tú te acuerdas de tu boda?*

– *¡Sí!*

– *Vale. ¿Quieres recordarla o no?*

– *No, no quiero, bueno pero voy a decir por qué. Es que llovió. En la tuya no llovió. El sol, cuando llegamos, era espléndido.*



Превод:

– *Ти помниш ли сватбата си?*

– *Да!*

– *Добре. Искаш ли да си я припомниш или не?*

– *Не, не искам, но ще кажа защо. Просто валя. На твоята не валя. Като пристигнахме, слънцето беше великолепно.*

В този случай се налага Буанафуенте директно да попита гостенката за сватбата ѝ. Той си позволява това, защото са приятели. Тя очевидно не иска да отговори на въпроса и да сподели лична информация, но е достатъчно учтива, за да се опита да представи някакво извинение за това. Естествена реакция на Буанафуенте е да уважи желанието на гостенката, като смени темата.

В заключение, бихме могли да отбележим, че изборът на стратегии за учтивост в телевизионното токшоу се обуславя от динамичното взаимодействие на три типа фактори. На първо място, от прагматичните и социолингвистичните аспекти на езиковото функциониране по принцип, на второ място, от формата и целите на телевизионното предаване и на последно място, от стила и личността на водещия. Така например опитният професионалист Андреу Буанафуенте умело използва и съчетава различни езикови стратегии в своето предаване, като се фокусира върху инференциалните модели на комуникация: имплицитни подбуди, индиректни въпроси и други. Това е свързано с желанието му да не навлиза в личното пространство на събеседника и да не ограничава свободата му на избор при подаването на информация. Наред с това, известният испански журналист апелира към емоционалната страна на гостите, предразполага ги чрез използването на комплименти, похвали, изразяване на възхищение и други. Взаимодействието на указаните три типа фактори илюстрира сложността на прагматичния избор на адекватни стратегии за учтивост в отделните комуникативни ситуации. От друга страна, анализът на това взаимодействие разкрива съотношението и влиянието на обективните и субективните фактори в процеса на комуникация.

## Литература

Браун & Левинсън 1987: Brown, Penelope, Stephen C. Levinson, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Велкова & Джонова 2014: Велкова, Йорданка, Марина Джонова, Изразяване на учтивост в устната реч. – *Littera et Lengua*, том 11, брой 1–2, <http://slav.uni-sofia.bg/naum/lilijournal/2014/11/1-2>, 2014, 13.04.2022

Велкова 2013: Велкова, Йорданка, Учтивост в ефир (Стратегии и практики). – В: *Паусиеви четения. Езикознание*. Научни трудове, брой: т. 51, кн. 1, сб. А,

- Пловдив: ПУ „Паисий Хилендарски“, 2013, 357–367.
- Джонова 2013: Джонова, Марина, Учтиви или фамилиарни са българските медии? – В: *Паисиеви четения. Езикознание*. Научни трудове, брой: т. 51, кн. 1, сб. А, Пловдив: ПУ „Паисий Хилендарски“, 2013, 368–377.
- Джонова 2014: Джонова, Марина, *Грамматика на учтивостта*, София: Парадигма, 2014.
- Джонова 2014: Джонова, Марина, Степени на учтивост в официалната реч. – *Реторика и комуникация*, брой: 14, <http://rhetoric.bg>, 2014. 12.03.2022
- Ескандел Видал 1996: Escandell Vidal, María Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1996.
- Ескандел Видал 1995: Escandell Vidal, María Victoria, Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. – *Revista española de lingüística* 25.1, 1995, 31–66.
- Кънчева-Иванова 2011: Кънчева-Иванова, Лилия, Форми на учтивост при обръщения в речевия етикет на съвременните българи и поляци. – В: *Паисиеви четения. Езикознание*. Научни трудове, брой: т. 49, кн. 1, сб. А, Пловдив, ПУ „Паисий Хилендарски“, 2011, 215–226 .
- Попова 2001: Попова, Милена, Анекдотът и прагматичните теории. – В: *Симпозиум с международно участие. Доклади. 40 години Испанска филология в СУ „Св. Климент Охридски“*. София: НИБА Консулт , 2001, 164–172.
- Родригес 2010: Rodríguez, Catalina Fuentes, Le voy a decir una cosa, pero no me diga usted...:el derecho a la palabra. – En: *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos, para su estudio*, Stockholm: Stockholm University, 87–110.
- Лийч 1983: Leech, Geoffrey, *Principles of Pragmatics*, New York: Longman, 1983.
- Славова 2003: Славова, Емилия, *Учтивост, дистанция и форми на обръщение в българското публично пространство*. <https://www.academia.edu/2643755/>, 2003, 17.03.2022

### Цитирани интервюта

- Freddie Highmore:*  
[https://www.youtube.com/watch?v=Va0l3x5J7vE&t=228s&ab\\_channel=LateMotivenMovistar%2B](https://www.youtube.com/watch?v=Va0l3x5J7vE&t=228s&ab_channel=LateMotivenMovistar%2B)  
[https://www.youtube.com/watch?v=d9yhD4ShFmw&t=602s&ab\\_channel=LateMotivenMovistar%2B](https://www.youtube.com/watch?v=d9yhD4ShFmw&t=602s&ab_channel=LateMotivenMovistar%2B)
- Pedro Almodovar:*  
[https://www.youtube.com/watch?v=QmyMqe\\_nhYc&t=508s&ab\\_channel=LateMotivenMovistar%2B](https://www.youtube.com/watch?v=QmyMqe_nhYc&t=508s&ab_channel=LateMotivenMovistar%2B)
- Cocha Velasco:*  
[https://www.youtube.com/watch?v=hImduajck60&list=PLqP6BqRkWOHVe6aGGXkfYl7Rx8BMBXwYE&index=28&t=607s&ab\\_channel=LateMotivenMovistar%2B](https://www.youtube.com/watch?v=hImduajck60&list=PLqP6BqRkWOHVe6aGGXkfYl7Rx8BMBXwYE&index=28&t=607s&ab_channel=LateMotivenMovistar%2B)
- Les Luthiers*  
[https://www.youtube.com/watch?v=ywGL8TV8Cms&ab\\_channel=LateMotivenMovistar%2B](https://www.youtube.com/watch?v=ywGL8TV8Cms&ab_channel=LateMotivenMovistar%2B)

## ЕЗИКОВАТА ЛИЧНОСТ НА ПРЕЗИДЕНТА КАТО ОБЕКТ НА РЕЧЕВО ПОРТРЕТИРАНЕ

Соня Гафер<sup>1</sup>

Съвременните проучвания върху явлението *езикова личност*<sup>2</sup> се простира в пресечната зона на лингвокултурологията и лингвоперсонологията и съчетават полезни опорни постановки и методи, присъщи и за двете области. На лингвокултурологията се дължи и изначалното внимание към феномена – тя поставя акцент върху неговата обвързаност с конкретни езикови и културни традиции благодарение на принадлежността към определена езикова общност. Оттам насетне приложението на притежаваните от езиковата личност знания и умения, възможностите за индивидуалното ѝ развитие, самата ѝ социална изява, нейният принос и отпечатък в общуването са част от предметното поле на лингвоперсонологията. Основополагащо за нея пък е виждането, че всяка езикова личност „усвоява“ и „маркира“ по различен начин света, в който живее, и се води от собствените си схващания за битието и обкръжението си, както и за поведенческите норми, към които да се придържа. Знанието, придобивано от езиковата личност по време на нейното индивидуално развитие, се разгръща благодарение на речта и дискурсивните практики, в които се включва индивидът. Затова от гледище на лингвоперсонологията, съгласно утвърдените в рускоезичната школа постановки, езиковата личност се дефинира по-тясно – като „свкупност (и резултат от реализацията) от тези способности и характеристики на човека, които обуславят създаването и възприеманите от него речеви произведения (текстове), и които се различават по три признака: а) степента на структурна езикова сложност, б) дълбочината и точността на отражението на действителността и в) целенасочеността“ (Караулов 2010: 245). Казано с други думи, езиковата личност е не само синтез от знания и капацитет, но и тяхна еманация, което ѝ позволява да се позиционира в обграждащия я свят чрез комуникацията, осъществявана с други езикови личности. За да се извърши детайлно описание на определена езикова личност са необходими задълбочени наблюдения и разсъждения относно психологическите, социокултурните и поведенческите особености на обекта. Един от най-надеждните и

---

<sup>1</sup> sonya.gafer@gmail.com

<sup>2</sup> За езиковата личност като термин за пръв път се говори през 30-те години на миналия век. Понятието е въведено от В. В. Виноградов и първоначално е било свързано с разглеждането на езиковата личност в аспекта на художествената литература. Едва половин век по-късно на езиковата личност започва да се гледа като на лингвистичен обект на речево портретиране (вж. Петрова и Денизов 2014).

утвърдени модели, на които може да се опре изследователят, е предложени-  
ят от Ю. Н. Караулов (Караулов 2010: 238). Този подход предполага няколко  
основни етапа на речево портретиране, при което се правят обобщения  
относно езиковата личност на следните три равнища:

- 1) вербално (или още структурно-системно);
- 2) лингвокогнитивно (или още тезаурус – характерен за индивида реч-  
ник);
- 3) прагматично (или още мотивационно).

На първото равнище се проявява степента на владеене на естествения  
език, съответно се регистрират и описват използваните от личността техни-  
ки и средства. Тази процедура се извършва с презумпцията, че „зад всеки  
текст стои езикова система“, както е казал още Сосюр (вж. Караулов 1989).  
На второто равнище се изследва конкретният дискурс, като се вземат под  
внимание индивидуалните черти, манталитета, разбиранията и нагласите  
на говорещия. Именно на този етап от анализа може да позиционираме или  
да класифицираме обекта на речево портретиране в дадена езикова рамка,  
която да отговаря на неговото интелектуално ниво и светоглед. Прагматич-  
ното равнище обхваща поведението, намеренията и мотивацията на говоре-  
щия в потока на речта. Следвайки тези стъпки при описанието на езиковата  
личност, бихме изградили успешно един речев портрет, който ще свърже  
първоначалните впечатления за говорещия със специфичната езикова груп-  
па, към която той принадлежи, и ще ги надстрои с личните му качества,  
разкрити в потока на речта.

Описаните накратко лингвокултурологични и лингвоперсонологични  
теоретико-методологически основи намират добро приложение в специ-  
фичния анализ на политическия дискурс и биха могли да залегнат в по-спе-  
цифични проучвания върху езиковата личност на държавния глава (прези-  
дента). Неслучайно тази ниша в лингвистиката продължава да се развива  
все по-пълноценно. За това спомагат силно напредналите средства за масо-  
ва информация и комуникация, широко разпространената дигитализация,  
новите технически възможности за съхранение и обработка на речевия ма-  
териал. Не на последно място, отговорна е и комплексната геополитическа  
и икономическа ситуация в съвременната епоха, която не просто стимулира  
обществено-политическата дейност, но и ѝ налага твърде забързан и интен-  
зивен ход, а той на свой ред се отразява и на социалната динамика като цяло.  
Обектът, сам по себе си, е безкрайно интересен – неслучайно се смята, че  
езикът и политиката са свързани на фундаментално ниво, заради уникал-  
ната способност на човека да възпроизвежда реч (вж. Чилтън 2004). Както  
политическите речи, така и изучаването на техните принципи на построе-  
ние и механизми за въздействие съществуват от древността, разбира се, във  
варианти и модели, различни от днешните. Това има своето логично обяс-

нение – речта е опора при изграждането на политическия образ по принцип. Посредством нея един обществен деец застъпва по достъпен и ясен начин позиции, предначертава бъдещи задачи и откроява начина за тяхното изпълнение, успява да набере последователи – както симпатизанти, така и опоненти,. И ако към редовия политик има определени изисквания и очаквания<sup>3</sup>, то конкретно по отношение на президентската длъжност вниманието и критериите са много по-завишени. Това се отдава на факта, че ролята на президента сама по себе си е ключова в устройството и функционирането на съвременните републики. Президентът е лидер – фигурата, от която всеки един народ се нуждае, за да бъде обединен, за да се почувства свързан със страната си от социална, историческа и политическа гледна точка, както и да бъде представляван в международния живот. Чрез длъжностните си изявления държавният глава влиза в различни конфигурации – не само застава в полезрението на наднационална аудитория като авторитетен „глас“ на своята общност, но и осъществява контакт с населението на страната и с възлови за управлението институции. По този начин значимите на държавническо равнище обществено-политически идеи и инициативи достигат до твърде широка публика и намират своя естествен резонанс. В това отношение словесната активност на президента е особен социален феномен – чист пример за това как общуването спомага за вътрешната организация и еволюция на социума като цяло (вж. Леонтиев 1997: 21).

Официалните речи са „визитната картичка“ на всеки един държавен глава или кандидат за поста. По тях се съди за заявените от него лидерски, политически и организационни умения, за споделяната от него визия и отношение към определени проблеми, преценява се изобщо изпълнението на поетата от него мисия и т.н. Обективният наблюдател търси в потока на речта сигнали за когнитивните способности на политика, както и за емоционалната му интелигентност. Също така неизбежно отбелязва силните и слабите страни в публичното му говорене. Твърди се, че ранните президенти на САЩ са избягвали устните послания и са предпочитали изказванията им да бъдат официално публикувани в писмен вид. Тази практика е била стратегическа и е имала за цел да ограничи непосредствените обществени изяви, по време на които биха могли да изпъкнат евентуалните несъвършенства или некомпетентността на държавния глава. Факт е, че въпросната практика е отстъпила пред предизвикателствата и потребностите на времето и е трябвало да се работи повече в посока на реалния контакт и изграждането на доверие и близост, освен на респект. Това е и водещото неписано правило за публичния политически дискурс днес – независимо от предназ-

---

<sup>3</sup> „Висока езикова култура, определен начин на поведение, връзка с аудиторията – това са все очаквания най-вече към политиките и представителите на изпълнителната власт навсякъде по света“ (Танчева 2019: 132).

начението на изказването, то трябва да бъде въздействащо и запомнящо се (вж. Грийнщайн 2009).

Анализът на езиковата личност на президента е безспорно привлекателен по своята многопосочност и работата с твърде разнороден емпиричен материал. Поводите за изява на държавния глава са многобройни, твърде разнообразни по естество и нюансирани по съдържание. Те се отличават по честота и тип (едностранна комуникация, интервюта, конференции, диалози с обществеността и т.н.), по ползваните средства за масова информация, по цел – представяне на програма (както е при предизборните и встъпителните речи), подаване на сведения или коментар, повдигане на даден въпрос или отговор на такъв, приветствие и др.). Образът на президента не е константа – неговите характеристики може да варират в зависимост от много фактори. Затова изготвянето на речев портрет в подобни условия на практика стъпва на някакъв набор от изказвания, т.е. на отделни, запечатани моментни картини на действащото лице, трупани обикновено в рамките на голям или доста динамичен период. Те на свой ред се разглеждат спрямо непосредствения им извънезиков контекст (предистория, произвеждане и отзвук) по логиката, че никой изказ не може да бъде описан правдиво извън естествената му среда на употреба, т.е. обществото, на което служи (вж. Мангачева 2012а: 18).

Когато се анализира езиковата личност на който и да е държавен глава, винаги трябва се има предвид, че произнесените от него речи рядко са спонтанни или изцяло „съчинени“ от него. Публичният му дискурс никога не е плод единствено на собствените му заложби, умения и навици – зад всяка една реч стоят специалисти и консултанти в съответната област, които допринасят за изграждането на цялостния облик на президента. Затова и образът, който виждаме, има някак размито авторство и не препраща еднозначно към езиковата личност, отъждествена с него. И все пак, въпреки че за имиджа на президента, както и на всяка съществена социална фигура, е отговорен екип от професионалисти, индивидуалните му качества няма как да не изпъкват в дискурса. В това колективно творчество има обаче и предимство, наред с привидния недостатък – президентският дискурс е знаков и априори релевантен, показателен за това, което множество хора искат да чуят и имат да кажат на света.

При речевото портретиране на даден държавен глава може напълно да се следва моделът на Караулов (Караулов 2010). Логично, интересът в случая (предвид традиционната шлифованост на словата) се насочва главно към лингвокогнитивното и прагматичното равнище. При анализа на първото от тях следва да бъдат разгледани изразите, които разкриват личния мироглед на говорещия (в случая и мнението на стоящия „зад кадър“ колектив от съветници и сподвижници). Водещо е убеждението, че подборът на езикови средства при осъществяването на някакъв замисъл винаги носи

отпечатъка на някаква „оценъчна дейност, предопределена от поведенчески константи и променливи, социални норми, ценностна скала, индивидуалност, стратегическо мислене“ (вж. Мангачева 2012б). На това равнище обикновено изпъкват политическите пристрастия и посоката, предприета при управлението. Използваните речеви техники и активираният словен фонд препращат към определена система от духовни приоритети и придобивки, валидни или желани за съответната общност.

При анализа на прагматично ниво проличава връзката, която говорещият иска да установи с публиката – използваните фрази могат да го приближат или да го отдалечат от нея. Често те са подбрани в зависимост от мотивацията на политика и управленската тактика, която прилага. Имиджът, който един президент и екипът му целят да изградят, се разкрива именно при анализа на прагматично ниво и специфичните послания, които то носи. Използваните конструкции и интонацията на политиките често са показателни за това дали те искат народът да се идентифицира с тях, да ги усети като част от себе си, или се стремят да демонстрират превъзходство. В този ред на мисли е много интересно да се прави контрастивен речев портрет, т.е. съпоставка между близки в социокултурен, исторически и географски план държавни глави, като се проучват техните изказвания по повод на идентични събития.

В заключение на казаното дотук, речевото портретиране е притегателна ниша, която продължава да бъде активно разработвана. Както геополитическата, така и икономическата ситуация стимулират амбициите на немалко учени по света да изучават политическия дискурс на съвременните държавни глави, а силно напредналите средства за информация и комуникация, с които нашето съвремие разполага, спомагат за развитието на изследванията в областта. Лингвоперсоналогията предлага специфични методи за описание на езиковата личност на фона на естественото ѝ комуникативно социокултурно пространство. Работещите концепции за речево портретиране предполагат изследване на човека в отношение към света, към себе си и към другите и се състоят в реконструкция на доминантни и специфични признаци на определена езикова личност, откритими на вербално-семантично, когнитивно и прагматично равнище. Подходът намира подходящо приложение в характеризацията на публични фигури, към които се числи и държавният глава – лидер и политик с огромна обществена и международна значимост. Трискепенният модел за анализ и описание позволява да се изведат разнообразни „сечения“ на официалния образ на президента, пречупен през неговия език и дискурс. Обобщенията може да бъдат надградени в комплексен, събирателно-контрастен речев портрет на базата на вариативната динамична изява на една и съща или различни езикови личности от позицията на високия пост.

## Литература

- Грийнщайн 2009: Greenshtein, Fred I. *Inventing the job of president, Leadership style from George Washington to Andrew Jackson*. New Jersey: Princeton University Press, 2009.
- Караулов 1989: Караулов, Юрий Николаевич. *Русская языковая личность и задачи её изучения*. Москва: Наука, 1989.
- Караулов 2010: Караулов, Юрий. Николаевич. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
- Леонтиев 1997: Леонтьев, Алексей Алексеевич. *Психология общения*. Москва, Смысл, 1997.
- Мангачева 2012(а): Мангачева, Донка. *Диалогичното единство подкана–отговор (върху материал от португалски език)*. София, Изток-Запад, 2012.
- Мангачева 2012(б): Мангачева, Донка. Междоличностното словесно общуване. – Във: *Чуждоезиково обучение*, година XXXIX, книжка 3, 2012, 216–226.
- Петрова и Денизов 2014; Петрова, Румяна и Денизов, Боян. За понятията езикова личност и лингвокултурна личност в лингвокултурологията. – В: *Научни трудове на Русенския университет* – 2014, том 53, серия 5.2. 183–192.
- Танчева 2019: Танчева, Зорница. Президентската реч. Речта на българските президенти по повод национални празници на Република България. – В: *Лингвистика*. София: Софийски университет „Свети Климент Охридски“, 2019, 132–141.
- Чилтън 2004: Chilton, Paul. *Analysing Political Discourse, Theory and Practice*. London, Routledge, 2004.



# COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF THE METAPHORICAL AND CONCEPTUAL MAPPINGS IN THE INAUGURATION SPEECH OF THE PORTUGUESE PRIME MINISTER PEDRO PASSOS COELHO

*Henrique Carlos de Carvalho Nunes Nascimento Dores<sup>1</sup>*

## **Introduction**

The phenomenon of metaphors has been object of study since the times of the Ancient Greece. However, the concept of metaphor is now regarded as much more than just a tool for poets, more than just a stylistic device used for aesthetic purposes in creative and literary texts. In fact, Cognitive Linguistics proposes that metaphors have a central role in the way we understand more abstract concepts.

This article explores the use of conceptual metaphors in the speech of the Prime-Minister Pedro Passos Coelho for the inauguration of Portugal's XIX Constitutional Government (Coelho 2011). Additionally, I will use pragmatic concepts to establish the speech circumstances and to examine the strategies of knowledge management and persuasion used. This analysis will apply the concepts of Conceptual Metaphor Theory proposed by George Lakoff and Mark Johnson and the ideas put forth by Teun Van Dijk in his works about context, discourse and knowledge.

Firstly, I will provide a brief overview of Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory and of Teun van Dijk's theoretical proposals about context and knowledge management.

I will then proceed with the explanation of the methodological approach used for this research article, which will be followed by the presentation of the empirical analysis of the speech. In the last section, I will present the conclusions of this study.

## **Theoretical Framework**

The study of metaphor has come a long way since Aristotle first digressed about the definition, nature, usefulness and reach of this phenomenon. Metaphors are now regarded as a mode of thought, a cognitive mechanism that humans use to better understand their experiences.

To this regard, although Conceptual Metaphor Theory (henceforth, CMT) initially did not focus on the possible effects of its ideas in political communi-

---

<sup>1</sup> doresh@uni-sofia.bg

cation, metaphor analysis expanded its boundaries to such an extent that it has reached the realm of political discourse.

As the main tenets of CMT have resisted to the scientific scrutiny of many prominent cognitive linguists, this theory will serve as one of the pillars of my analysis.

The idea of conceptual metaphors as a mode of thought, and the genesis of CMT was first put forth by George Lakoff and Mark Johnson in their book 'Metaphors We Live By' (1981).

In their work, Lakoff and Johnson assert that our "ordinary conceptual system is metaphorical in nature" (Lakoff & Johnson 1981: 4) adding that conceptual metaphors are pervasive in our everyday lives, not just in language, but in thoughts and actions.

Additionally, Lakoff and Johnson claim that understanding this metaphoric process is paramount for the understanding of a language (Lakoff & Johnson 1981: 3).

According to Lakoff and Johnson, a conceptual metaphor has two specific terms or domains: the Source domain from which we draw metaphorical expressions; and the Target domain, which is the conceptual domain that we try to understand due to its abstractness.

This cognitive process is described as a set of systematic correspondences across domains, the so-called metaphoric mappings (Lakoff & Johnson 2003: 246), which reflect the existence of a universal system of "primary metaphorical mappings that are learned around the world without any awareness" (Lakoff 2008a: 26).

Lakoff and Johnson first categorised conceptual metaphors according to their cognitive role. They proposed three categories of conceptual metaphors: structural, ontological and orientational (Lakoff & Johnson 1981: 15-46).

The authors described structural metaphors as those metaphors that operate by metaphorically structuring one concept in terms of another (Lakoff & Johnson 1981: 14). Lakoff and Johnson illustrated this with the metaphors LIFE IS A JOURNEY and TIME IS MONEY, where the concept of the target domains (LIFE, TIME) is structured in terms of the concept of the source domains (JOURNEY, MONEY).

Oriental metaphors are defined as metaphors that organise a whole system of concepts with respect to one another (Lakoff & Johnson 1981: 14). This type of conceptual metaphor involves spatial relationships (such as UP-DOWN, IN-OUT, ON-OFF, and FRONT-BACK) and are based on our physical and cultural experience. Examples of this kind of metaphor are HEALTH AND LIFE ARE UP, SICKNESS AND DEATH ARE DOWN (Lakoff & Johnson 1981: 15).

Finally, ontological metaphors are outlined as those conceptual metaphors where something concrete is projected onto something abstract (Lakoff & John-

son 1981: 25). Experiences with concrete physical objects, and especially with our body, lay the basis to the conception of ontological metaphors.

To this respect, ontological metaphors are created either by reification or personification (Charteris-Black 2005: 15). By using reification, or the realisation of the abstract event, the actions and emotions become shaped entities or physical objects.

Lakoff and Johnson mention the conceptual metaphor INFLATION IS AN ENTITY (Lakoff & Johnson 1981: 26) as example of an ontological metaphor based on reification.

Personification is further considered to be the most common ontological metaphor (Lakoff & Johnson 1981: 33) and is very common in political discourse for it humanises political parties, institutions or certain events, making it easier for the recipients to receive positive or negative connotations through it.

As it becomes apparent by these examples, metaphors highlight certain features of the target domain in detriment of others.

Although the categorisation of conceptual metaphors first proposed by Lakoff and Johnson is very useful to understand how metaphors work, it is important to notice that this distinction has been abandoned by the authors, as they understood that metaphors can simultaneously be ontological, structural and/or orientational.

Pertaining to the grounding of conceptual metaphors, in other words, the motivation or the root of conceptual metaphors, CMT asserts that metaphors are grounded in our bodily experience with the physical world, and that this same experience forms the basis of our conceptual system.

The second pillar of the theoretical framework of my analysis is pragmatics, particularly Teun van Dijk's context model theory and his ideas about context and knowledge management. Pragmatics is a branch of linguistics that originated in Philosophy, specifically in philosophy of language with Ludwig Wittgenstein. Since then, many have contributed to the development of Pragmatics, like for example J. L. Austin, John Searle and Paul Grice, just to name a few.

This academic field is interested in how context contributes to meaning, it studies the ways in which language is tied to the contexts of its use. The interest of Pragmatics in problems such as deixis and reference is, therefore, only natural.

Teun van Dijk argues that discourse is a socially oriented communicative event in which linguistic, cognitive, social and cultural elements intervene in each context. He defines context as a "set of relevant properties of the communicative situations of verbal interaction" (Van Dijk 2009: vii), which affect the way a discourse is produced in terms of its structures and levels of syntactic, morphological and semantic elaboration.

The author asserts that the relevance of the situations cannot be characterised as an objective element, as something external to the discursive subject,

because the so-called relevance of those situations does not have a direct effect on the speech, without considering the speaker, since if this were to happen the speaker would only be a means of transmission of the context in the discourse.

On the contrary, the main role in the relationship between context and discourse lies in the speaker, since there is no direct relationship between the social properties of the context and the cognitive processes that comprise the elaboration of the discourse. In other words, the uniqueness and particularity of each discourse resides in the speaker.

Van Dijk refuses the absolute objectivity of the context, contending that it is the result of a subjective cognitive process. This means that those socially relevant situations depend on a consideration of “relevant” by the individual, this consideration being given through an individual cognitive process that can influence the process of discursive elaboration. This individual cognitive process that gives rise to the relevance of a specific social situation is called mental model.

Mental models are individual and subjective cognitive processes about an episode in which one is immersed. However, and although the individuality of mental models is remarkable, they have a social perspective as a result of coexistence with others, since this coexistence allows the generalisation of different beliefs and knowledge that affect the construction of personal mental models.

For van Dijk, the subjectivity of the context originates as long as the interlocutor creates a mental model about those relevant situations, determining particularly which of those situations are relevant. He calls this type of mental models “Context Models” and contends that they are the reason why in the same social situation the various participants elaborate different discourses, since the cognitive process that takes part in their elaboration is affected in different ways by an individually elaborated context model.

Another important aspect that concerned van Dijk and that I will take into account is the role of knowledge in discourse. The linguist claims that for someone to speak or write in an appropriate way, language users must have beliefs or knowledge about how much the recipients of the speech know (Van Dijk 2008: 83). This means that the producer of the discourse should model both the social properties of the producers and other participants, while simultaneously considering what the receivers already know.

Van Dijk outlines a general strategy for what he coins of ‘personal knowledge management’ (Van Dijk 2008: 84-88) and presents 5 principles that should serve as guidelines to administrate knowledge:

- Assume that recipients know what I told them before.
- Assume that recipients do not know my personal knowledge that I have acquired since my last communication with them.
- Assume that recipients know what we (e.g., the newspaper) told them before.

- Assume that readers have the same sociocultural knowledge as I (we) have.
- Assume that recipients share the knowledge of all the more inclusive epistemic communities of which they are members.

In conclusion, Teun van Dijk contends that speakers employ simple strategies built on their own knowledge, specifically on what they have told the recipients before for specific knowledge, and on the shared general knowledge of their epistemic communities.

### **Methodology**

This article intends to identify and examine the conceptual metaphors present (if any) in the speech of the Portuguese Prime-Minister Pedro Passos Coelho in the inauguration of Portugal's XIX Constitutional Government and the context surrounding it.

Firstly, I will provide the general features in which the speech occurred by using the following context model schema proposed by Teun van Dijk (Van Dijk 2008: 76):

- Setting: Time/Period, Space/Place/Environment;
- Participants (self, others);
  - communicative roles (participation structure);
  - social role types, membership or identities;
  - relations between participants (e.g. power, friendship);
  - shared and social knowledge and beliefs;
  - intentions and goals.

Secondly, I will examine the speech looking for the presence of any metaphors. In order to identify the metaphors in the text, I will be using two criteria, part of the methodology set forth by Jonathan Charteris-Black in the book 'Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis'.

Charteris-Black proposes a definition of metaphor that takes into consideration both a linguistic and cognitive perspective (Charteris-Black 2004: 20). I will use these criteria to identify the metaphors present in the speech under analysis.

According to the cognitive criteria, a metaphor is caused by (and may cause) a shift in the conceptual system and the basis for conceptual shift is the relevance of the attributes of the referent of a linguistic expression in its original source context and those in its novel target context (Charteris-Black 2004: 21).

As for the linguistic criteria, a metaphor is a word or a phrase that may cause semantic tension by reification, personification or depersonification (Charteris-Black 2004: 21).

For the purposes of this article, a metaphor will be a linguistic representation that results from the shift in the use of a word or phrase from the context or domain in which it is expected to occur, to another context or domain where it is not expected to occur, thus causing semantic tension (Charteris-Black 2004: 21).

Additionally, a conceptual metaphor should be understood as the statement that resolves the semantic tension of a set of metaphors by showing them to be related.

In respect to the pragmatic aspects of the text of the speech, I will be looking for the presence of exophoric references and instances of deictic references, specifically person deixis.

By exophoric references it should be understood the words or expressions that refer to external entities of the text, while person deixis refers to the words whose meaning come from referring to some feature of the context in which they are spoken (Charteris-Black 2013: 64). Thus, person deixis normally takes place through mean of the pronoun system determining the identity of the participants by pointing to individuals, through the perspective of the speaker, who is the deictic centre.

### **Empirical Analysis**

In this section I will start by providing an overview of the circumstances in which the speech took place and the possible shared beliefs and knowledge between the epistemic community.

After doing so, I will follow with the presentation of the findings pertaining to the different cognitive and pragmatic aspects that I have outlined in the previous sections.

### **Context Model Schema**

Portugal's XIX Constitutional Government was formed based on the legislative elections of 5 June 2011, which were set by the Portuguese President Aníbal Cavaco Silva on 31 March 2011.

The elections were brought forward after the Partido Socialista (PS) government, which did not have an absolute majority, saw the so-called PEC IV, a package of various austerity measures to control the financial crisis, rejected by all the opposing parties: Partido Social Democrata (PSD), Centro Democrático Social – Partido Popular (CDS-PP), Bloco de Esquerda (BE), Partido Comunista Português (PCP) and the Green party, Partido Ecologista Os Verdes (PEV).

The rejection of this pack of measures led to the resignation of José Sócrates. After the call for early elections, the government of José Sócrates, together with PSD and CDS-PP, signed a request for financial assistance to the International Monetary Fund (IMF), the European Union (EU) and the European Central Bank (ECB). The upcoming election would eventually be won by PSD with a relative majority.

Following the elections, President Aníbal Cavaco Silva invited Pedro Passos Coelho to form a government and asked him to urgently develop steps to propose a governmental solution that would have a majority and a consistent parliamentary support.

PSD, led by Pedro Passos Coelho, would be able to negotiate and establish a government agreement with CDS – PP, led by Paulo Portas, thus forming Portugal's XIX Constitutional Government, which came into office on 21 June 2011.

The inaugural speech of this colligation government was rendered by its Prime Minister Pedro Passos de Coelho. The speech was carried out without interruptions in the presence of the President of the Assembly of the Republic, the President of the Portuguese Republic and several other judiciary and state authorities.

The speech has as its main purpose to celebrate the coming into office of a new government, seek for political support and national unity and to lay bare the general lines of the program of the new government. The speech was broadcasted live in different open signal channels and was made available in several platforms, which would make the Portuguese population the main addressee of the speech.

In respect to the social role and membership of the speaker, Pedro Passos Coelho was the perfect example of a 'party man', having even led the youth formation of PSD, Juventude Social Democrata (JSD). Despite the name 'Social Democrata', which reveals the initial intention to compete for the center-left of the political spectrum, PSD is currently a center-right party, with moderately conservative positions on some social issues and liberal on economic issues.

The inaugural speech was rendered on 21 June 2011 at 12:00pm, local time in Lisbon, in Palácio da Ajuda, a national monument and the venue traditionally used for this ceremonial act.

Having provided the main categorical dimensions of the speech, I will continue with the presentation of cognitive and pragmatic aspects identified in the text.

### **Building Metaphors**

Conceptual metaphors that have as source domain building are very common in political discourse and Pedro Passos Coelho's speech is a very good example of the pervasiveness of these metaphors.

The reason for the pervasiveness of building metaphors is because building is the prototypical constructive human activity (Charteris-Black 2004: 72). Building resolves the need for shelter, a need that represents all material needs. A good building should have good foundations, should be stable and needs maintenance in order to avoid degradation.

Passos Coelho's speech contains numerous linguistic expressions that refer to the conceptual source domain of BUILDING. Metaphoric expressions such as "*The preservation of judicial independence*"; "*degrades the quality of the rule of law*"; "*to stabilize finances*", are illustrations of how institutions like the

state, public finances and justice are depicted as buildings, thus needing stable foundations and maintenance. The conceptual metaphors that show the relation between these metaphors are STATE IS A BUILDING, JUSTICE IS A BUILDING and PUBLIC FINANCES ARE A BUILDING. Moreover, the linguistic expression “*the architecture of the justice system*” also falls under the umbrella of the conceptual metaphor JUSTICE IS A BUILDING, in this case highlighting the importance of the design and efficiency of the justice building.

### **Journey metaphors**

Another prominent source domain activated by the metaphors used in the speech of Passos Coelho is the domain of JOURNEYS. Journeys are a source domain frequently used by most people in order to understand more abstract concepts. That is precisely the case of linguistic expressions like “*I speak of change according to a course that is ours*”; “*But we will not deviate from this path*”; “*There will always be errors and omissions at this or that crossroads*” and “*This is our horizon*”. These expressions are coherent with the conceptual metaphor PURPOSEFUL SOCIAL ACTIVITY IS TRAVELLING ALONG A PATH TOWARDS A DESTINATION (Charteris-Black 2004: 74).

In this conceptual metaphor what is highlighted is the orientation towards a goal, progress in relation to an objective. Also, the nation and its citizens are portrayed as travellers in this path.

In the same line, the metaphorical expressions “*We will not let go of our helm*”; “*reach a safe harbour*” and “*the harbour we choose together*” not only perfectly articulate with the conceptual metaphor PURPOSEFUL SOCIAL ACTIVITY IS TRAVELLING ALONG A PATH TOWARDS A DESTINATION but also introduce the conceptual metaphor NATION IS A SHIP. The introduction of this conceptual metaphor has the advantage of eliciting Portugal’s history of navigation (thus, calling for patriotic feelings) while also providing the opportunity for establishing the leadership capacities of the new Prime Minister.

The conceptual metaphor EXTERNAL CONDITIONS ARE CLIMATE is also present in linguistic expressions such as “*more storms await us*” and “*we will overcome the storms*”. Once again, the coexistence with the above-mentioned conceptual metaphors is very peaceful, providing coherence to the speech.

### **Other conceptual metaphors**

The speech rendered by Pedro Passos Coelho makes use of several other conceptual mappings, most of which are very well established in our brains. To this respect, the conceptual metaphor POLITICS IS CONFLICT can be found in the expressions “*the fight against corruption*”; “*the threat of social crisis*” and “*the intrusion of private interests*”. The use of these expressions intends to underline the difficulties and struggles associated with political activity.



On the same note, the conceptual metaphor SOCIAL EVILS ARE DISEASES is also used in the expression “*the problems that plague us*”, while the phrase “*the intoxication of debt is limited to staging a false and short-lived well-being*” refers to the conceptual metaphor PUBLIC DEBT IS A DRUG. The interaction between these metaphors is also very fluid, providing a naturally logical thread to the speech.

The speech is also rich in the use of personification, which is a very common way in which metaphoric thinking can take place. For example, the expressions “*A country that looks at the world*”; “*a government that wants to be agile, without being intrusive; decided, without being blind*”; “*A State that does not intimidate*” and “*Portugal will not fail*” all intend to humanise the country, the government and the state in order to better describe how the speaker envisions these institutions.

The last conceptual metaphor that I will mention is SOCIETY IS A PLANT, present in the sentences “*helps society to flourish*” and “*that trust that only constant and permanent contact with reality can cultivate*”. This conceptual metaphor is another common way to present concepts like society or democracy as plants or living organisms. The intention behind its use is to refer to the fragility and need for care of such organisms and consequently of the target domains that it is projected onto.

### **Reference and Deixis**

The use of exophoric references and of person deixis in the speech of Pedro Passos Coelho makes apparent the careful consideration behind the production of the text. Regarding the use of person deixis, Passos Coelho demonstrates that the way in which he refers to himself is not in any way random.

In fact, the expressions “*My government’s responsibilities are enormous. I am well aware of this. And I tell you that I assume them entirely with honour and enthusiasm.*” and “*I know that Portugal will not fail*” show that when talking about responsibilities, making pledges or anticipating success, Passos Coelho uses the pronoun ‘I’. By referring to himself this way, Passos Coelho projects the idea of leadership, of someone that takes decisions, takes responsibility, someone that has principles and confidence, all traits that a good leader should have. Now, the reason for the use of the pronoun ‘I’ for these situations appears to show the awareness (or knowledge) that Passos Coelho had about the criticisms raised by his political adversaries about his inexperience and lack of leadership qualities.

Conversely, when talking about difficulties or challenges, Passos Coelho uses the determiner ‘our’ and the pronoun ‘we’, as shown in the phrases “*Our difficulties will never serve as a pretext*” and “*We must confront them without empty optimism or sterile fatalism*”. By using this linguistic strategy, Passos Coelho simultaneously projects an image of a reliable leader, who takes chances

and assumes his responsibilities, while including himself in the general population and therefore suggesting that also him will go through the same difficulties and challenges as the rest of the Portuguese people.

The exophoric references made in the speech also reflect the use of a persuasive strategy, like for example the sentences “*there are no magic wands that instantly fix what has been ruined for so many years*” and “*And now Portugal also knows the price of political autonomy*”. In these expressions, Passos Coelho refers to external entities to the text. In the first case, he implicates that his socialist predecessors have ruined the Portuguese economy and presents this assertion as a fact, as a fact that the Portuguese know about. In the second example, he refers to (while also using the conceptual metaphor POLITICAL AUTONOMY IS A COMMODITY WITH A PRICE) request for financial assistance that entailed the loss of political autonomy, as the so-called troika imposed a series of measure to be implemented as the price for the financial assistance provided.

In the conclusion of his speech, and in accordance with the conceptual metaphors PURPOSEFUL SOCIAL ACTIVITY IS TRAVELLING ALONG A PATH TOWARDS A DESTINATION and NATION IS A SHIP, Passos Coelho recurs to the exophoric reference present in the sentence “*seas that have never been navigated before*”. This sentence is a direct quote of the third verse of *Os Lusíadas* by Luís Vaz de Camões, one of Portugal’s most emblematic poets and a symbol of the Portuguese national identity. It is once again noticeable that Pedro Passos Coelho is aware of the shared knowledge between him and his audience, using it to elicit feelings of patriotism that can help with the national unity needed for the difficult days ahead.

### **Conclusions**

As it would be expected in this kind of discourse, Pedro Passos Coelho made use of different persuasive strategies in this speech. As Jonathan Charteris-Black puts it, “metaphor to a politician is what sex appeal is to an individual: a covert way of sending out messages of desirability” (Charteris-Black 2008: 312,313), and Passos Coelho’s speech illustrates this in a very clear way.

From the recurrent use of ontological metaphors, in special based on personification, to the application of many kinds of conceptual metaphors, there is a masterful awareness of the audience’s cognitive preconditions..

Among the conceptual metaphors displayed, the most frequent source domains used in the speech are building, journey and conflict. This is also very savvy as these source domains of conceptual metaphors are used to highlight the sacrifices and work necessary to reach a certain goal. As this speech is a cautionary tale for the difficult time that were ahead, the selection of these conceptual metaphors was very adequate.

The speech also projects a message of commitment and relentless effort from the government to solve the current problems and reach the proposed objectives, while making an appeal to patriotism and resilience to resist against the challenges that Portugal would be facing.

Moreover, pertaining to knowledge management, the use of exophoric references and person deixis was thorough and successful in providing an image of a good leader, something that Pedro Passos Coelho knew that was a general concern of the recipients of his speech. Using the same strategy Passos Coelho was also able to establish as a fact, the opinion that the problems Portugal was facing at the time were caused by Socialist governments, and that the loss of political autonomy was unavoidable.

In conclusion, the inaugural speech of Portugal's Prime Minister is a technically sound work, that was able to put into motion a persuasive strategy in a deceptive and unnoticeable way, while maintaining an essential fluidity and natural logic that kept the addressees interested and connected to it.

### **Bibliography**

- Charteris-Black 2004: Charteris-Black, Jonathan. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.
- Charteris-Black 2008: Charteris-Black, Jonathan. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.
- Coelho 2011: Coelho, Pedro Passos. *Discurso na Tomada de Posse do XIX Governo Constitucional*. Portugal não falhará – Discurso de tomada de posse do Primeiro-Ministro :: Documentos Oficiais :: XIX Governo Constitucional – 2011–2015 :: República Portuguesa, 2019, 14.06.2022.
- Van Dijk 2008: Dijk, T. A. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Van Dijk 2009: Dijk, T. A. *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Lakoff 2008a: Lakoff, George. *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century Politics with an 18th-Century Brain*. New York: Viking, 2008.
- Lakoff 2008b: Lakoff, George. *The neural theory of metaphor*. In *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Raymond W. Gibbs (ed.), 17–38. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Lakoff & Johnson 1981: Lakoff, George, and Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Lakoff & Johnson 2003: Lakoff, George, and Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

# ЕТНОНИМИТЕ ЖУН 戎, ДИ 狄, МАН 蛮 И И 夷 В ИСТОРИЧЕСКИТЕ ХРОНИКИ ОТ ДИНАСТИЯ ИЗТОЧНА ДЖОУ (VIII–III В. ПР.ХР.)

Цветелина Недялкова<sup>1</sup>

Етнонимите са неразделна част от всички световни езици и вероятно са един от най-древните пластове на езика заедно с думите, означаващи семейни връзки, числа, цветове, природни явления и др. (Алабугина, Михайлова и Субботина 2012: 850). Появата на етноними в езика на това първично ниво е много естествена, тъй като тя е проява на процеса на именуване (на първо място, разбира се, е именуването на всеки човек при раждането му) на ниво нация, народ, племе, етнос. Както човек носи име по рождение и липсата на такова може да бъде възприемана по-скоро като аномалия, отколкото като нормално събитие, по аналогичен начин наричането на собствената нация и етнос е естествено явление и вероятно е възникнало едновременно с появяването на общества и етноси.

Доказателство можем да открием в надписите върху гадателни кости (датиращи XIV–XI в. пр.Хр.) от династия Шан 商朝 (XVI–XI в. пр.Хр.), където са открити най-древните етноними в китайския език като например *цянь* 羌, който през цялата история на Китай не е употребяван с друго значение, освен като име на народ<sup>2</sup> (Бекуит 2005: 375). Много често етнонимите от периода са следвани от суфикса *фан* 方, който сочи към държавност, която е периферна на шанската (Недялкова 2020: 69–70). За пример можем да посочим *туфан* 土方, *гунфан* 舌方, *гуейфан* 鬼方, *юфан* 孟方, *джаофан* 召方, *жънфан* 人方 и др. Повечето от етнонимите са споменати последно към края на династия Шан и началото на Западна Джоу 西周 (1046–771 г. пр.Хр.), след чието основаване голяма част от тях изчезват от историческите записи. Информацията, която може да бъде почерпана от тях, а аналогично и от съвременните изследователи, е ограничена. Етнонимът *цянь* 羌 изчезва от текстовете от целия период на династия Джоу и се появява отново по времето на династия Хан 汉朝 (202 г. пр.Хр. – 220) (Бекуит 2005: 376, 401). *Туфан* най-вероятно са завладяни от У Дин 武丁 от династия Шан (Ди Космо 1999: 908). Като изключение Крюков счита, че йероглифът *жън* 人 в древния етноним *жънфан* 人方 е всъщност *и*, като по времето на династия Джоу за *жънфан* 人方 се използва етнони-

<sup>1</sup> cdnedjalko@uni-sofia.bg

<sup>2</sup> Обяснението в първия китайски речник „Шуо унь дзие дзъ“ („说文解字“) от династия Хан е: „Цянь са пастири от западните жун“ („羌, 西戎牧羊人也“).

мът и 夷 (Крюков 1978: 187). Въпреки това няма информация за съдбата на останалите племена – в надписите върху гадателни кости се срещат повече от 50 различни названия. По тази причина един от основните проблеми, свързани с етнонимите от династия Джоу, и по-конкретно – Източна Джоу 东周 (771–256 г. пр.Хр.), е какво е развитието на тези (и съответно племената) от по-ранния исторически период, защо старите изчезват и се появяват нови.

Настоящата работа не представлява систематизирано езиковедско изследване върху хрониките от династия Източна Джоу, а разглежда най-вече изводите на съвременните китайски и западни учени в дадената област. Следователно тя трябва да бъде считана за обзорна и за първоначален етап на изследване на проблема, който е един от значимите и недостатъчно изследваните, що се касае до старата история на Китай. Една от целите на настоящата разработка е също така да бъдат изведени и основни въпроси, чийто отговор да бъде даден на следващ етап посредством текстологично изследване върху историческите записи от периода, както и да предложи тълкувания на някои от най-дискутираните проблеми, свързани с етнонимите и народите около територията на Централната равнина.

Етнонимите от предишната династия Шан не се срещат<sup>3</sup> в хрониките от целия период на Джоу<sup>4</sup>. Най-честите названия на чужди племена (или етноси), които се появяват в текстовете от този период са *жун 戎*, *ди 狄*, *ман 蛮* и *и 夷*. Срещат се и етноними като *йен-ю 獬豸*, *мяо 苗*, *мо 貊* и др., които не са разгледани в настоящата разработка поради сложността на проблема. По време на целия период преди династия Цин 秦朝 (221–202 г. пр.Хр.) денотатите на тези етноними и границата между тях са неясни. Много често древните историци споменават по няколко названия на народи, населяващи дадена територия (Дай & Ян 2009: 111). На този етап не са възможни заключения дали хрониките говорят за един или за няколко народа от даденото място, т.е. дали използват няколко названия за един и същи народ или става дума за различни етноси и съответно етноними, които следва да бъдат ясно разграничени. Също така все още няма изводи дали денотат на всеки от тях е само един народ или племена, близки по произход, или те представляват общи наименования за чужди народи, независимо от етноса и произхода им.

---

<sup>3</sup> Ако твърдението на Крюков, разгледно по-горе, бъде потвърдено, изключение би представлявал етнонимът и 夷.

<sup>4</sup> Най-важните сред тях са „Коментар на Дзуо“ („左传“), „Пролети и есени“ („春秋“), „Речи на царствата“ („国语“), „Книга на документите“ („尚书“), „Книга на ритуалите“ („礼“), „Книга на песните“ („诗经“), „Модзь“ („墨子“), „Ханфейдзь“ („韩非子“), „Мъндзь“ („孟子“) и др.

Друг проблем е, че много съвременни автори в изследванията си смесват названията без достатъчна доказателствена база, което води до объркване. Например един от клоновете на *и* 夷 през династия Джоу, а именно *хуай и* 淮夷, е считан от Крюков за идентичен с *дун и*<sup>5</sup> (Крюков 1978: 190). *Дун-и* от своя страна са смятани за родствени с *мяо* и *ман* (Шь 1999: 139–144). Цян от династия Шан са разглеждани като идентични с *жун* от династия Джоу (Крюков 1978: 175–176). За да бъдат избегнати подвеждащи заключения, между никой от етнонимите не следва да бъде поставян знак за тъждественост и не следва те да бъдат разглеждани съвместно, докато не бъде налична аргументация от лингвистичния анализ и археологическите данни.

Йероглифът *жун* 戎 се среща за пръв път в надписите върху гадателни кости от династия Шан (𠄎). Първоначалното му значение е „оръжие“ (състои се от графемите „копие“ и „щит“). Речникът „Шуо уън дзие дзъ“ („说文解字“) от династия Хан 汉朝 (завършен през II в.) дава същото обяснение<sup>6</sup>. В записите от династия Джоу (𠄎, 𠄎) той запазва това свое значение и същевременно получава нови: „войник“, „колесница“, „война“, „военен“ и др.<sup>7</sup>. Като етноним е използван за първи път през династия Джоу – с това значение не се среща в никой от текстовете върху гадателни кости (Дай & Ян 2009: 111).

Функцията и денотацията на *жун* 戎 са широко дискутирани от съвременните изследователи – много по-често, отколкото останалите три. Много автори са съгласни, че значението на *жун* 戎 във функцията му на етноним е „войнствен“ или „враг“ (Ди Космо 2002: 108, Дай & Ян 2009: 110). Никола Ди Космо от своя страна предполага, че *жун* 戎 е обща дума (blanket word), чийто денотат не е дадена етническа група, а включва в себе си всички вражески настроени чужденци около Централната равнина (територията на династия Джоу), независимо от мястото, което населяват, или етноса им (Ди Космо 1999: 921). Като довод за това авторът дава бинома *жунман* 戎蛮, който според него може да показва, че *жун* се отнася и за племена на юг. Въпреки това съчетанието може да означава „воюващите *ман*“ или „войнствените *ман*“, като въпросният йероглиф, служещ като определение, да е използван в някое от другите си значения, изброени по-горе. Освен това през същия период са споменати и други народи, които се намират във военни конфликти с джоуските княжества. Такива например са *ди* 狄. Доказателство може да бъде намерено в „Ко-

<sup>5</sup> Терминът *дун и* е разгледан по-долу.

<sup>6</sup> „戎, 兵也“ – „Йероглифът жун: оръжие“.

<sup>7</sup> Значенията са изброени в „Речника на често употребявани йероглифи в старокитайския език“ („古汉语常用字字典“), стр. 325. Значенията на йероглифа надхвърлят изброените, но речникът показва само основните и най-честите значения на йероглифа.

ментар на Дзуо“ („左传“). В „Първа година от управлението на княз Мин“ в „Коментар на Дзуо“ („左传 · 闵公 · 闵公元年“) е записано нападението на *ди* 狄 над княжество Син邢<sup>8</sup> (Лег 1872а: 124–125). В главата „Трета година от управлението на княз Сюен“ („左传 · 宣公 · 宣公三年“) се споменава нашествието на червените *ди* (или *чъ ди*) в княжество Ци<sup>9</sup> (Лег 1872а: 291–293). В тези примери, както и в много други, етнонимът *ди* 狄 не е предшестван от *жун* 戎, който да покаже, че те са враждебни. Следователно денотатът на *жун* 戎 е конкретен и той не представлява обща дума за войнстващи чужденци.

В хрониките от Източна Джоу могат да бъдат открити единадесет названия на *жун* (Джао 1985: 25), сред които са *цюен жун* 犬戎, *сю жун* 徐戎, *шан жун* 山戎, *и-цю жун* 义渠戎, *бей жун* 北戎, *ли жун* 骊戎, *и-луо жун* 伊洛戎, *лун жун* 陆浑戎, *мао жун* 茅戎 и др. (Дзян 1990: 80; Джоу 1985: 36). Наличието на различни клонове показва, че терминът включва много групи или племена, които са класифицирани и обединени от джоуците на базата на сходни черти. Ако анализираме тези етноними от лингвистична гледна точка, йероглифът *жун* 戎 е предхождан от едносрични или двусрични съществителни, някои от които означават посока, животно, място, топоним и др. Връзката между тях е атрибутивна, т.е. първото съществително показва към кой „вид“ *жун* 戎 принадлежи племето. По тази причина е възможно между всички групи, независимо дали са генетично свързани, да е съществувала сходна черта (както беше споменато, това не включва само враждебното им настроение към Джоу) и етнонимът да не се отнася към чужденци, обединени на произволен принцип.

Друг от тези етноними – *ди* 狄, се появява за пръв път в историческите записи от Джоу (𠂇火) като дума, чийто денотат е чужд народ. Никола Ди Космо отново счита, че *ди* 狄 е обща дума (Ди Космо 2002: 110).

В хрониките от династия Източна Джоу са споменати три групи ди – бели ди 白狄 (*бай ди*), червени ди 赤狄 (*чъ ди*) и дълги ди 长狄 (*чан ди*) (Джао 1985: 25). Видно е, че те са много по-малко от клоновете на *жун* 戎, което прави по-вероятна възможността всички от тях да са принадлежали към един етнос, независимо че на този етап няма достатъчно доказателства, които да потвърдят това предположение. Никола Ди Космо посочва, че джоуците ги считат за политическа или военна сила под формата на държави, тъй като между двете страни има дипломатически отношения (Ди Космо 2002: 109–110).

<sup>8</sup> „狄人伐邢。“

<sup>9</sup> „秋，赤狄侵齐。“

Третият етноним е *и 夷*<sup>10</sup>, който по сходен начин се отнася до чужд народ още от появата му в историческите текстове (Дай & Ян 2009: 110). Обяснението на графемата в „Шуо уън дзие дзъ“ е, че тя е свързана с елемента „лък“ 弓. Това прави йероглифа семантично сходен на *жун 戎*, който от своя страна се състои от „копие“ и „щит“<sup>11</sup>.

Различните клонове на *и* са: *сю и 徐夷*, *шу и 舒夷*, *хуай и 淮夷*, *лай и 莱夷* и др. Някои автори смятат, че етнонимът съществува още от времето на династия Шан и тълкуват племето *жънфан 人犯* като *ифан 夷方* (Крюков 1978: 187).

Най-ранният запис на йероглифа *ман 蛮* също може да бъде открит в надписите върху гадателни кости<sup>12</sup> и първоначалното му значение е на етноним на южен народ (Дай & Ян 2009: 110). Според историка Сю Джоу-юн този случай също е труден за категоризиране и най-вероятно думата представлява общ термин, обединяващ чужденци, населяващи териториите на юг от Джоу (Сю 1999: 549). Традиционно *ман 蛮* са свързани с княжество Чу 楚国. В същото време Чу е разглеждано като център на културата на *и 夷* (Пу 2005: 125). Това означава, че древните автори или са допускали грешки при избора на двата йероглифа *ман 蛮* и *и 夷*, че *ман 蛮* и *и 夷* са свързани в своя произход или че са населявали общи територии.

Проблемът с горните етноними е сложен, тъй като няма достатъчно информация, която да покаже кои са народите, криещи се зад названията, т.е. дали те представляват общи думи или са имената на конкретни етноси. Освен това в древните текстове има разнообразни биномни комбинации между горните етноними, което още повече усложнява изследването – *ман и 蛮夷*, *жун ман 戎蛮*, *и ди 夷狄*, *жун ди 戎狄* и др. Трудно е да се определи каква е връзката между йероглифите в тези термини – дали представляват словосъчетание, обединяващо две различни етнически групи, например „*ман* и *и*“, „*рун* и *ман*“, „*и* и *ди*“ и „*жун* и *ди*“ или връзката между морфемите е атрибутивна и техните значения са „*и* от типа *ман*“, „*ман* от типа *жун*“, „*ди* от типа *и*“, „*ди* от типа *жун*“. Всеки от тези биноми следва да бъде анализиран индивидуално. Много автори са съгласни, че *ман и 蛮夷* и *жун ди 戎狄* са общи термини, които означават „чужденци“, „народи, които не са от Джоу“ (Ди Космо 2002: 102). Това е подкрепено от изследванията върху *ди 狄* от периода Пролети и есени, направени от Ян Дзиенхуа, сочещи, че думата *ди 狄* има конкретен денотат, а думата *жун ди 戎狄* е обща дума (Ян 1999: 21). Според автора джоуците идентифицират различните племена, с които воюват, но не познават културата им и начина им на живот, затова

<sup>10</sup> Графемата в надписите върху гадателни кости: 𠄎. Графемата в хрониките от Джоу: 夷

<sup>11</sup> По аналогичен начин можем да класифицираме *ди 狄* и *ман 蛮* в група със семантичната характеристика „животно“.

<sup>12</sup> Графемата от династия Западна Джоу: 𠄎.



използват общи думи. Въпреки това обаче в „Коментар на Дзуо“ („左传“) думата съществува и във варианта *ди жун* 狄戎<sup>13</sup> (Лег 1872б: 803–805). Два-та биннома са тъждествени по значение, но първият е по-често употребяван. В съвременните изследвания вариантите *и ди* 夷狄 и *жун ман* 戎蛮 не са разглеждани достатъчно широко, но заради начина на словообразуване на този етап можем да заключим, че са сходни на по-горните.

Интересен обект на изследване са и бинномите *си жун* 西戎 (западни жун), *бей ди* 北狄 (северни ди), *дун и* 东夷 (източни и) и *нан ман* 南蛮 (южни ман). Възможно е те да представляват съчетание на етнонима с определение за пространствено положение. Но от друга страна, съществува вероятност те да са фиксирани словосъчетания, които произхождат от главата „Наредби на уана“ от „Книга на ритуалите“ („礼记·王制“): „Народите на тези пет региона – Централната равнина и жун, и (и другите дивни племена около тях) – имат своите няколко характеристики, които не могат да бъдат променени. Племената на изток са наречени и. Те са с развързана коса, телата им са татуирани. Някои от тях ядат храната си сурова. Тези на юг са наречени ман. Те татуират челата си. Краката им са обърнати навътре един към друг. Някои от тях също ядат храната си без да я готвят. На запад са наречени жун. Косата им е развързана и носят кожи. Някои от тях не ядат зърнени култури. На север са наречени ди. Те носят животински кожи и пера, живеят в пещери. Някои от тях също не ядат зърно. Хората от Централната равнина и и, ман, жун, ди, имат свои жилища, където живеят спокойно, свои вкусове, подходящи дрехи, подходящи оръдия, съдове, които създават. Народите от петте посоки не разбират езиците си, това, което харесват и желаят, се различава“<sup>14</sup>.

Възможно е въпросните бинноми да са извлечени от изразите ‘东方曰夷’ („на изток се наричат и“), ‘南方曰蛮’ („на юг се наричат ман“), ‘西方曰戎’ („на запад се наричат жун“), ‘北方曰狄’ („на север се наричат ди“). Въпреки това най-често те са разглеждани от съвременните изследователи като различни клонове на дадените народи. Например *дун и* е считан за етноним, тъждествен с етнонима *хуай и* (Крюков 1978: 190). От друга страна обаче в речника „Шуо уън дзие дзъ“ западните жун са разглеждани като една група.

Едва ли горните четири биннома имат пряко отношение към посока. В джоуските хроники например се срещат и изрази като *бей жун* 北戎 (северни жун), *си и* 西夷 (западни и), *нан и* 南夷 (южни и), *бей и* 北夷

<sup>13</sup> В главата „Четвърта година на управление на княз Ай“ (《左传·哀公·哀公四年》).

<sup>14</sup> „礼记·王制“: 中国戎夷, 五方之民, 皆有其性也, 不可推移。东方曰夷, 被发文身, 有不火食者矣。南方曰蛮, 雕题交趾, 有不火食者矣。西方曰戎, 被发衣皮, 有不粒食者矣。北方曰狄, 衣羽毛穴居, 有不粒食者矣。中国、夷、蛮、戎、狄, 皆有安居、和味、宜服、利用、备器, 五方之民, 言语不通, 嗜欲不同。

(северни *и*) (Дай & Ян 2009: 110, Пу 2005: 45–46). Това показва, че тези народи са свързани и с други от посоките на света. Още повече, от историческите текстове става ясно, че териториите, които тези четири народа населяват, не винаги отговарят на посоките, посочени в „Книга на ритуалите“. По тази причина връзката им с дадена посока не е твърдо установена. Ако вземем за пример *жун 戎*, историческите източници ясно показват, че районите, които населяват, не са ограничени само на запад. „Коментар на Дзуо“ потвърждава, че по времето на периода Пролети и есени (771–476 г. пр.Хр.) *жун* имат чести взаимоотношения с княжествата Лу 魯, Ци 齐, Цао 曹 и Дзин 晋, т.е. те обитават източните и северните територии, но не и западните.

Възможно е в дадения абзац от „Книга на ритуалите“ целта на употребата на съществително със значение „посока“ да е чужденците да бъдат категоризирани в четири различни групи (текстът включва и описание на начина им на живот). В такъв случай то не означава действителна посока. В традиционните китайски светоглед и философия петте посоки на света отговарят и на много други характеристики като цвят, сезон, митично същество, митичен владетел, както и на някой от петте елемента 五行 (огън, вода, дърво, метал и земя). Именно по тази причина, текстът може да не бъде тълкуван буквално, а по-скоро посоките следва да бъдат възприемани като начин на класификация и обособяване в отделни групи.

Разбира се, възможно е тези посоки да показват и посоката на територията, от която тези чужди народи водят своя произход или от която са мигрирали.

Не на последно място, независимо че истинността на информацията във въпросния откъс от „Книга на ритуалите“ не е потвърдена, той ни дава важна информация относно друг аспект на разглеждания обект. Всеки от четирите народа (и съответно термини, използвани в главата) е свързан с конкретни обичаи, начин на живот и език, които са характерни за всеки от тях. Общите обичаи и начин на живот са част от характеристиките, които обединяват дадена група хора в общност или нация. По тази причина в случая можем да заключим, че четирите думи в текста служат като конкретни етноними. Няма ясно доказателство, че те представляват етноними и в текстовете от по-ранни периоди, както и в останалите исторически текстове, но поне в определен период от време от династия Източна Джоу тези думи са използвани с тази специфика и освен това е имало отделни групи народи или племена, идентифицирани като *жун 戎*, *ди 狄*, *и 夷* и *ман 蠻*.

Изясняването на етническата картина от времето на династия Джоу е от изключителна важност за знанието не само относно историята и спецификите на различните народи около Централната равнина и тяхната кул-

тура, но също така и относно формирането на китайската цивилизация в древността и концепцията за Хуася 华夏 (древното название на Китай), противопоставена на всички некитайски народи около политическия и културен център на Централната равнина. Предложените по-горе концепции и теории дават насока на изследване, което да свърже съществуващите факти и да запълни съществуващите празни места и неизвестни факти от древните хроники. Правилното тълкуване на етнонимите от текстовете на династия Джоу е важно, тъй като неточности ще доведат до грешното разбиране на историята на целия период. По тази причина е необходимо по-подробно лингвистично изследване на хрониките от династията. Текстовете и информацията в тях следва да бъдат съпоставени и систематизирани, за да бъдат открити зависимости в употребата и значението на етнонимите и в информацията относно чуждите народи.

В настоящия етап от изследването можем да направим следните основни изводи и да поставим следните посоки: 1. Една от основните задачи в бъдещата работа на автора е да бъде установена наличността на връзка между етнонимите от двата периода Шан и Джоу; 2. Важно е да бъдат уточнени денотатите на всеки от четирите етнонима и дали част от термините могат да бъдат приемани за алтернативни названия на един и същи народ; 3. Вероятно никой от разглежданите наименования не представлява обща дума; 4. Биномните съчетания между етнонимите също представляват важен обект на изследване, който би могъл да допринесе за тълкуването на йероглифите 玃 戎, 狄 狄, 蛮 蛮 и 夷 夷.

## Литература

- Алабугина, Михайлова & Субботина 2012: Алабугина, Ю.В., Михайлова, О.А., Субботина, Л. А. *Современный универсальный словарь русского языка: более 33 000 слов и выражений*. Москва: „Астрал“, 2012.
- Бекуит 2009: Beckwith, C.I. *Empires of the Silk Road: A History of Central Eurasia from the Bronze Age to Present*. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- Дай & Ян 2009: 代艳芝; 杨筱奕. 蛮夷戎狄称谓探析. 人文社会科学专集, 第三十五卷, 2009, p. 110–112
- Джао 1985: 赵世超, 晋和戎狄评论, 史学月刊, 第二期, 1985, p. 25–28.
- Джоу 1985: 周岚, 晋国的戎狄策略, 中国民族, 第十一期, 1985, p. 36–37.
- Дзян 1990: 江应梁, 中国民族史 (上), 民族出版社, 1990.
- Ди Космо 1999: Di Cosmo, Nicola. The Northern Frontier in Pre-Imperial China. – In: *The Cambridge History of Ancient China: From the Origins of Civilization to 221 B.C.* (Ed. by Loewe, M. & Shaughnessy, E. L.), Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 885–967.
- Ди Космо 2002: Di Cosmo, Nicola. *Ancient China and Its Enemies: The Rise of Nomadic Power in the East Asian History*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- Крюков 1978: Крюков, Михаил В. *Древние китайцы: проблема этногенеза*. Москва: Наука, 1978.
- Лег 1872a: Legge, James. *The Ch'unTs'ew, with the Tso Chuen. Part I. The Chinese Classics: With a Translation, Critical and Exegetical Notes, Prolegomena, and Copious Indexes*. Vol. 5, Part 1. Hongkong and London: Lane, Crawford, 1872a.
- Лег 1872b: Legge, James. *The Ch'unTs'ew, with the Tso Chuen. Part II. The Chinese Classics: With a Translation, Critical and Exegetical Notes, Prolegomena, and Copious Indexes*. Vol. 5, Part 2. Hong Kong and London: Lane, Crawford, 1872b.
- Лег 1885: Legge, James. *The Sacred Books of China. The Texts of Confucianism, Part IV. The Li Ki, XI–XLVI*. Oxford: The Clarendon Press, 1885.
- Недялкова 2020: Недялкова, Цветелина. Етними в историческите хроники на династия Шан и етнополитическата ситуация през периода. – В: *Пътят на коприната: Доклади от Петата международна конференция по китаистика „Пътят на коприната“, организирана от Институт Конфуций – София 30–31 май, 2019 г.* София: Институт Конфуций в София, 2020, 63–71.
- Пу 2005: Poo, Mu-chou. *Enemies of Civilization: Attitudes toward Foreigners in Ancient Mesopotamia, Egypt, and China*, Albany: State University of New York Press, 2005.
- Сю 121: 许慎. 说文解字, <https://ctext.org/shuo-wen-jie-zi>, 121, 15.06.2022.
- Сю 1999: Hsu Cho-yun. The Spring and Autumn Period, – In: *The Cambridge History of Ancient China: From the Origins of Civilization to 221 B.C.* (Ed. by Loewe, M. & Shaughnessy, E. L.), Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.545–587.
- Шъ 1999: 石宗仁, 苗蛮东夷相连重合的地域及同母语地名, 中南民族学院, 贵州民族研究, 1999, p. 139–144.
- Ян 1999: 杨建华, 《春秋》与《左传》中所见的狄, 《史学集刊》, 第二期, 1999, p. 17–22.
- 古汉语常用字字典, 第三版 (王力编著), 商务印刷社, 2005.

# ХЕНЬО, ЖЕНИТЕ ГМУРКАЧКИ ОТ ОСТРОВ ЧЕДЖУ – ОТВЪД ТРАДИЦИЯТА НА КОРЕЙСКОТО СЕМЕЙСТВО

Анета Димитрова<sup>1</sup>

Културата и традициите на остров Чеджу винаги са били по-различни от тези на полуострова и семейството не е изключение. Това не е изненадващо, като се има предвид, че най-големият остров на Корея е автономна държава до 1105 г., когато става част от кралство Корьо<sup>2</sup>. Интересно е да се отбележи обаче един феномен на острова, който до някаква степен е повлиял ролята в семейството. Уникална за Чеджу, в Корея съществува една изцяло женска професия, която се е запазила и до днес и дори е вписана в списъка на ЮНЕСКО за нематериално културно наследство. Не се знае кога точно започва да се практикува гмуркане на острова, но се споменава за първи път в писмен източник от 1460 г. Първоначално е мъжка професия, като жените помагат на съпрузите си по брега. По-късно обаче те също започват да се гмуркат и до XVIII в. вече останат само гмуркачките *хеньо* (кор. 해녀). Има няколко теории защо жените започват да се гмуркат. Една от тях е, че през XVI–XVII в. много мъже загиват във войни и инциденти в морето и съпругите им нямат друг избор, освен да започнат да се занимават с това. Според друга теория, те издържат физически по-дълго под ледената вода. Каквато и да е причината, тази размяна на ролята е в абсолютен разрез с чосонските конфуциански принципи и е предпоставка за семейни отношения отвъд нормата на Корейския полуостров.

## Конфуцианското влияние върху семейството по време на Чосон

Въпреки че конфуцианството навлиза на Корейския полуостров през IV в., неговото влияние е изключително силно по време на управлението на кралство Чосон (XIV–XX в.), когато то става държавна религия. Семейните и полови отношения са подложени на много сериозни трансформации. Това е периодът, през който корейското общество търпи най-големи промени и именно тогава се формира това, което днес разбираме под традиционно корейско семейство. Всички тези промени са пряко повлияни от конфуцианството и неговото засилващо се присъствие в държавата. Само за няколко десетилетия позицията на жената на полуострова се променя драстично. Конфуцианството и патриархатът ѝ определят подчинена роля

---

<sup>1</sup> dimitr.ann@gmail.com

<sup>2</sup> Корейската история се разделя на няколко периода. Кралство Корьо съществува X–XIV в.

в обществения и семейния живот. От почетен член на семейството жената се превръща във временен такъв. Брактът и раждането на син наследник стават най-важната ѝ задача. От малки момичетата са обучавани, че трябва да служат на мъжете или по-точно на бащите си преди брака, на съпрузите си след него и на синовете си след смъртта на съпруга им (Сет 2011). Вдовиците са безспорно в най-тежка ситуация, тъй като не принадлежат към нищо семейство. Те най-често са принудени да останат и да се грижат за семейството на починалите им съпрузи, което им е чуждо, или биват омъжвани повторно против волята им. Много от тях са принудени да последват съпрузите си, като отнемат живота си, акт, на който се гледа като израз на най-висша вяроност. Заради тази преданост повторен брак за жените е немислим. В традиционното корейско общество жената няма право да иска развод и е принудена да търпи всичко, на което е подлагана от новото си семейство.

Идеологията поставя в строги рамки отношенията между хората и определя ролите и задълженията на всеки член от семейството. Патриархът представя семейството пред обществото, докато на жената е забранено да напуска дома. Мъжът е отговорен за прехраната на семейството, докато жената трябва да се грижи за къщата и да отглежда децата. Разбира се, жените от обикновените и по-ниските класи трябва и да помагат със селскостопанска работа, но като цяло им е забранено да се образуват и да имат професия. Има само три специални професии: *ъйнъ* – лечителки (кор. *의녀*), *кисен* – куртизанки (кор. *기생*) и *мудан* – шаманки (кор. *무당*). На тези жени обаче не се гледа с добро око и те са строго ограничени в нисшето съсловие.

### **Мястото на хенъ в семейството и културата на остров Чеджу**

В ярък контраст с положението на полуострова, на Чеджу не само гмуркачите, а жените като цяло работят много повече и помагат за издържането на семейството. Гмуркането за морски дарове е изключително трудна професия, което допринася за високото уважение към жените. Хенъ започват да се обучават в занаята от ранна детска възраст, като най-често са напътствани от майките си или други роднини, които се гмуркат. Те могат да се гмуркат на дълбочина от 15 до 20 м. и да задържат дъха си до три минути. Често работят голи в ледените води, но държавните органи предприемат мерки за забрана на голи жени да работят в морето, защото тази дейност нарушава конфуцианските норми (Ко 2013: 60). Разбира се, поради икономическия принос, професията няма как да бъде забранена на жените, но масово започват да използват тънки бели памучни дрехи.

Въпреки че много жени на острова са главата на семейството и го издържат почти самостоятелно, в никакъв случай не може да се говори за матриархат. Когато не се гмуркат, хенъ помагат в селското стопанство и

гледат децата. Факт е обаче, че жените на Чеджу имат много повече права от тези на континента и се наблюдава много по-сериозно полово равенство. В много семейства, когато жената е на работа, мъжът се грижи за децата и си играе с тях. Това е в пълен контраст със ситуацията на полуострова, където отглеждането на децата е отговорност изцяло на жената, а патриархът трябва да спазва дистанция и сдържаност, за да запази авторитета си на глава на семейството.

Други уникални за Чеджу обичаи включват това, че понякога мъжете плащат зестра на семейството на булката и се радват, когато се роди момиче, а не момче. Разбира се, в по-голямата част ситуацията е патриархална и само мъже могат да заемат политически позиции и да наследяват рода и ритуалите за предците. Сериозна разлика с полуострова представлява и фактът, че повечето хора на Чеджу живеят в нуклеарни семейства, т.е. младото семейство живее само с потомството си. В Чосон най-големият син получава половината от цялото наследство и остава да живее в дома на родителите си, за да се грижи за тях. Така разширеното семейство с 3–4 поколения под един покрив е най-разпространеното на полуострова. На Чеджу семейната къща се дава на най-големия син, когато се ожени, а родителите си купуват или строят друга къща наблизо. На по-бедните семейства, които нямат възможност да се изнесат, се налага да останат да живеят заедно, но готвят отделно, поддържайки сравнителна самостоятелност на двете семейства.

Макар и за хеньо да е важно да родят син, за да има кой да извършва ритуалите за предците, това сякаш не е основната им цел. Може би затова майките там не са чак толкова ревностни към синовете си и нямат такава нужда снахите им да се доказват пред тях, каквато е традицията на полуострова. Там най-важният момент в живота на жената е, когато роди син. Той се превръща в най-ценното нещо за нея, защото чрез него тя затвърждава позицията в семейството на съпруга си, в което до този момент тя е чужд човек. Тъй като мъжът трябва да запази добри отношения с родителите си, именно синът е единственият човек, на когото жената може да разчита през целия си живот. На Чеджу обаче момичетата често наследяват професията на хеньо и по този начин не само не се смятат за бреме за семейството, което трябва да ги издържа, а дори могат да допринасят за финансите му.

Истинската житейска стойност на жените спрямо религиозната ценност, изградена от конфуцианската култура, проличава ясно от следния цитат „Докато са живи, дъщерите са по-добри. След смъртта е необходим син“ (Чо 1979: 223). Това показва, че конфуцианството все пак е застъпено на Чеджу и необходимостта от син, който да изпълнява ритуалите за предците е част от културата и на острова. Въпреки това, именно хеньо са тези, които развиват икономиката на Чеджу, допринасят за общността и издържат семейството. По този начин, докато синовете задоволяват духов-

ната потребност, жените осигурява препитание, облекчават ежедневието и помагат на семействата си да достигнат по-добър стандарт на живот. Ако на полуострова е срамно да имаш жена с професия, на Чеджу е точно обратното – ако мъж успее да сключи брак с хеньо, си гарантира, че семейството му няма да бъде обречено на глад.

До 1910 г. по-голямата част от улова на хеньо се дава на правителството на Чосон като данък. По време на японската окупация японското правителство премахва това задължение и разрешава на гмуркачките да продават улова си за собствена печалба. Японски и корейски търговци започват да наемат жените да работят за тях в Япония и на континента, което допринася за подобреното им финансово състояние. В началото на 60-те години на XX в. уловът на хеньо представлява 60% от риболовните приходи на Чеджу. Размяната на ролите продължава и днес, като все още част от съпрузите на хеньо са безработни и се грижат за децата и домакинството. Такива роли са немислими по времето на Чосон и са рядкост на полуострова и в съвременното.

При развода и втория брак на острова също се наблюдават някои особености. Ако мъжът съди за развод, жената получава имуществото, и обратното, ако жената съди – всичко остава за мъжа. Вдовиците могат да останат да живеят в собствеността на съпрузите си, но разведена жена, която не е получила нищо при развода, трябва да се омъжи повторно, за да има къде да живее. Когато една жена се разведе, тя може да се върне в къщата на родителите си, докато не се омъжи повторно. Има случаи, при които майката не получава попечителство над децата, но най-често ѝ се дават децата под седемгодишна възраст. Когато навършат 14–15 години, децата може да се изпратят да живеят при бащата. След развода мъжът и жената не се виждат отново и децата, които живеят с единия родител посещават другия в дома му. Като цяло поради не толкова силното конфуцианско влияние и факта, че жените са способни да се издържат сами, разводите и вторите бракове не са толкова рядко срещани на острова и не носят такава стигма, както на полуострова, където традиционно само мъжът може да поиска развод.

Връзката на жената с нейното семейство и това на съпруга ѝ е в пълен контраст с тази на полуострова. Жените на Чеджу запазват отношенията с родните си семейства и могат да се виждат с тях, без това да им навлича гняв от страна на свекърите. Дори не се прави голяма разлика между семейството на съпруга и това на съпругата. Отношението към роднините и на двамата съпрузи е еднакво, уважително и подсилено с взаимна подкрепа. Доказателство за това са и думите, които използват. В корейския език има строго разграничение за роднините на бащата и тези на майката, както и за пола им. Например за „чичо“ има няколко думи – *самчон*, „брат на бащата“ (кор. *삼촌*), *усамчон*, „брат на майката“ (кор. *외삼촌*), *имобу*, „съпруг



на лелята по майчина линия“ (кор. 이모부), *комобу*, „съпруг на лелята по бащина линия“ (кор. 고모부), *сукбу*, „по-малък брат на бащата“ (кор. 숙부). На Чеджу обаче използват само *самчон* или *уесамчон* без да правят разлика по пол. Това е още един рязък контраст с полуострова, където жената се смята за временен член на родното си семейство, защото след брак отива да живее в семейството на съпруга си и контактите с изконното ѝ семейство са забранени. Дори ако някоя жена реши да избяга от семейството на мъжа си и да се върне в бащиния си дом, освен че би донесла позор на семейството, за тях тя ще е само бреме и те биха се опитали да я върнат обратно при съпруга ѝ. Разбира се, в съвременна Корея тази практика е прекратена, но все още семейството на мъжа взема превес над това на жената. Все още е запазено и разграничението на роднините и майката и бащата на жената се наричат *ухалмони* (кор. 외할머니) и *ухарабоджи* (кор. 외할아버지) или „външна баба“ и „външен дядо“.

Близката връзка между двете семейства се вижда и по време на сватбената церемония. *Сангек* (кор. 상객) са двама почетни гости, които съпровождат булката и младоженеца по време на сватбата. Избира се един чичо или по-голям брат от страна на младоженеца и един от страна на булката. Участието на роднини от страна на жената като главни гости показва силно уважение към семейството ѝ, което не се наблюдава на полуострова. Подаряването на подаръци по време на сватба също показва колко по-силен индивидуализъм има на Чеджу за разлика от континента, където всичко се прави от и за семейството. На полуострова, когато някой прави подарък, този човек представлява цялото семейство и го дарява на другото семейство. На острова обаче булката, младоженецът и неговите родители получават индивидуално подаръци от индивидуални приятели. Така например приятели на младоженците дават подаръци на тях, приятелите на бащата подаряват на него, а тези на майката – на нея (Чуе 2011: 99).

Несъмнено тежките условия на Чеджу са част от причината жените да имат повече свобода и активна роля в живота извън дома. Системата за родство на острова е много различна от тази на континента. Например браковете между семейства с една и съща фамилия се практикуват до началото на XVIII в. Има и селска ендогамия. Системата на Чеджу също включва всички роднини от мъжки и женски пол, дори тези с един различен родител или само свързани по брак. Така роднинските връзки са много по-разширени на острова, докато континенталната система включва само кръвните роднините на мъжа по патрилинейна линия. Причината за тази обширна система за родство на Чеджу е да се позволи достъп до по-широка мрежа от работна ръка, когато е необходимо (Ким 1992: 105). На острова с недостиг на земя и вода трудът е най-важен. Може да се каже, че тази особеност на природата на острова е принудила хората да правят компромис, вместо да

следват изцяло конфуцианските предписания. Подобна практика на родство позволява на жените да изградят самостоятелна роля в политиката на роднински отношения и социални отговорности, сравнима с тази на мъжете.

Семейството на остров Чеджу и ролите в него се различават драстично от тези на полуострова. Ситуацията на Чеджу би могла да се обясни с комбинацията от отслабеното влияние на конфуцианството, както и с осезаемата нужда от работна ръка. Хеньо заемат много важно място на острова, не само в социално, но и в икономическо отношение. Въпреки че и в Чосон има работещи жени, те по никакъв начин не са с толкова висок статут като гмуркачките, които са уважавани и днес. Макар че и на острова цари патриархат, все пак има значително равенство между половете, за което свидетелства и фактът, че отношението към семействата на мъжа и на жената е еднакво. Конфуцианската идея, че жената трябва да е вярна само на един мъж през целия си живот също не е засегнала Чеджу, където разводите и повторните бракове са нормално явление. По-либералното отношение към жените и тяхната способност да издържат семействата си, докато съпрузите им помагат с децата и домакинството, също са в разрез с конфуцианството и Чосон. Конфуцианските норми са приети, но нуждата от оцеляване сред неблагоприятните и неплодородни условия на вулканичния остров надделяват и водят до по-скоро избирателно следване на идеологията. Хеньо успяват да си създадат уникално място и да повлияят не само икономиката, но и културата на Чеджу. Въпреки че синът е необходим, за да наследи ритуалите за предците, дъщерите също са важни за благосъстоянието на семейството. Културата на хеньо е представителна за остров Чеджу. Жените там трябва да издържат домакинствата си, а силният им дух се превръща в движеща сила за стимулиране на икономиката. В продължение на векове много хеньо изпълняват ролята отредена от конфуцианството на мъжете, а именно да изхранват семействата си. Така те са се превърнали в символ на сила, независимост и усърдност.

### Литература

- Ким 1992: Kim, C. 범주로서의 친족: 제주도의 켄당 – In: 한국 문화 인류학 24, 1992, p. 95–115.
- Ko 2013: Ko, C. *A New Look at Korean Gender Roles: Jeju (Cheju) Women as a World Cultural Heritage* – In: World Environment and Island Studies, 2013, p. 55–72.
- Сет 2011: Seth, M. *A History of Korea*, Rowman & Littlefield Publishers, United Kingdom, 2011.
- Чо 1979: Cho, H. *An Ethnographic Study of a Female Diver's Village in Korea: Focused on the Sexual Division of Labor*. Los Angeles: University of California, 1979.
- Чуе 2011: Choi, J. *Social structure of Korea*. Seoul: Jimoondang, 2011.

# КЪМ СЕМАНТИКАТА НА ПОНЯТИЕТО ЙОГА В РИГВЕДА

*Тихомира Бенчева*<sup>1</sup>

Употребата на йога в химните от Ригведа отразява значението, което думата е имала първично, а именно: впрягане, запрягане на коне в колесници, което се е пренесло и към думите в химните и мислите на поета в смисъл на свързване, обуздаване, насочване, съсредоточаване и внимание. Смисълът на връзката има своя паралел и в съответствието между направените в ритуала дарове (жертви) и очакваната награда – подобно на такава в състезание, надбягване или друг вид съревнование (включително по красноречие и надпяване).

Темата е актуална и има особено важно значение за всички последователи и изследователи на традицията на йога.

Методология и научен подход:

Методологията е анализ на съдържанието, сравнение на значенията, обобщение. Подходът е лингвистичен и понятиен анализ на произведението в контекста на историята на Индия.

## **1. Семантика на понятието йога в Ригведа**

Целта на настоящата презентация е да изясни значението и контекстите на употреба на йога през понятията, свързани на български език с „впрягане“, „запрягане“, „свързване“, но и „пътуване“/„усилие“ в Ригведа. Терминът йога е произведен от санскритския глаголен корен уј (впрягам, запрягам, подчинявам под иго, обединявам, свързвам, събирам, съединявам в чифт, двойка, съчетавам, започвам, потеглям, задвижвам, привеждам в движение). Например: впрягам себе си в колесница и се подготвям за битка. Това са най-честите значения във ведическите химни (Огигбенин 1998: 199–222).

Интересни са модификациите, които първоначалното значение впрягам е претърпяло, защото всички други значения са се развили от него,

В корпуса на Ригведа (най-древната Веда), който съдържа в себе си 1028 химна, централни божества са *Агни*, *Сома*, *Индра*, *Варуна*, *Рудра*, *Ушас*, *Вртра*, *Вач*, *Ашвините*, *Ангирасите*. Разбира се ролята на централно божество е на *Агни*, въпреки че на него са посветени по-малко химни – около 200, в сравнение с *Индра*, на когото са посветени над 300 (Братоева 2012: 181). *Агни* символизира огъня, еквивалент е на Слънцето и е изключително значим за живота. Символ е на огъня вътре у човека и се свързва с воля, желание и усърдие и с идеята за *тапас* (*аскетизъм*).

---

<sup>1</sup> tihomirabentcheva@gmail.com

Може да се отбележи, че няма йерархия в пантеона от божества в Ригведа. В различен контекст различни божества имат статут на върховно божество. Вътрешната потребност от различните жертвоприношения, посветени на отделни божества е да се пресъздаде идеята за *универсален порядък (ṛta/ṛta)*, за фундаменталния принцип, по който съществува Вселената. Това понятие образува едно семантично гнездо с други понятия за *истина, ред, закон, ritos (ритуал), сатя (върховна истина), дхарман (опора, фундамент), вратя (религиозен дълг, опора)*, като същевременно означава от глаголният корен *iṣ идигам се, въдигам се, вървя* – има динамика в този глагол. Това е основата на съществуването, светлина, истина и простор. Това е изходящата истина, заложена в ритуала, и се запазва от него. По-късно при прехода към *брахманизъм*, аналог на понятието за *ṛta* е *дхарма*, което става централно в класическия хиндуизъм. То поглъща по-архаичното *ṛta*.

Ролята на ритуала в периода на Ведите е да се осъществи връзка между света на боговете и на хората и древните предци да се опитат да наложат контрол над Вселената. Отправяйки горещи молитви към боговете по време на жертвоприношението, те са канализирали своите желания под формата на енергия, на която боговете не са имали избор освен да отговорят утвърдително. Разбира се, трябвало е да бъдат спазени всички изисквания, свързани с начина на провеждане на съответния ритуал, за да има той успех.

Централна е ролята на жреца – *брахман*, и на ритуалният текст, който е бил изпълняван в акомпанимент на музика. Той е бил композиран в определен ритъм (стъпка), за да се запомня наизуст лесно и да е в хармония с музиката.

На преден план излиза магията на словото – санскритският текст, който е бил рецитиран от жреците. Той е митологичен, образно-символичен и ритмичен, организиран в ритмични размери (анушубх, тришубх и др.) Тези мъд्रेци (*риши*) също са били наричани поети (*кави*). Те са описвали себе си като *деца на светлината (RV 9.38.5)* и са били надарени да достигнат божествената светлина или върховната реалност (*RV 10.36.3*). *Ведическите мъд्रेци* искрено са вярвали в магията на живото слово да сътворява и разрушава светове и затова векове наред са предавали устно своята традиция, обръщайки изключително внимание на точността и начина на произнасяне на химните. Те са смятали, че Вселената е сътворена от вибрацията на звука *АУМ (ОМ)* в мита за сътворението (мита за *Праджапати*<sup>2</sup>).

Освен това по време на ритуала те са повтаряли *мантри (оръдия на мисълта)*, думи без конкретен смисъл. Тяхната роля е била да усилят внушението на посланието на текста и да трансформират съзнанието в медитативна форма на екстатично възприятие на божествената истина, която

---

<sup>2</sup> Праджапати – бог Демиург в Ригведа.

може да бъде доловена от вътрешни сетива и само определена група от хора – *мъдреци* (*риши*), могат да я възприемат директно от боговете и Вселената. Те я предават на обикновените хора и така осъществяват връзката с божественото.

## 2. Конотации на термина *йога* в Ригведа

### А) Мотивът за впрягането – служба към Небето

Ведическата употреба постепенно се пренася и към личността на жреца–поет: видно в призоваването на боговете по време на извършването на жертвоприношението от страната на поръчителя към Небето. По този начин се призовава *йога* на Агни:

„vājayann iva nū rathān yogāṃ anger upa stuhi |  
yaśastamasya m̐hṛṣaḥ ||“ (RV 2.8.1).

„Както този, който се стреми към наградата [пришпорва] колесниците си, [така] поощри възхвалата от впрягането на Агни, най-прославеният и щедрият“ (Елизаренкова 1999).

Метафоричното пътуване към божеството по време на жертвоприношението бива възнаградено, както и екзалтацията на певица; част от жертвените действия, които са поръчани: точно както наградата сама по себе си е насочена и поднесена. Както сома и жертвената лъжица е предложена на боговете, както са предложени на жертвоприношението и даровете:

„vñje ha yan namasā barhir agnāv ayāmi srug ghr̥tavatī suvr̥ktih |  
amyakṣi sadma sadane p̥thivya āsrāyi yajñah sūrye na cakṣuḥ ||“ (RV 6.11.5).

„жертвената лъжица е поднесена на Агни, пълна с масло и химн“ (Елизаренкова 1999).

Мислите са като нишки, които удържат целостта на тъканта като нейна вътрешна архитектура и са поднесени като дар на боговете:

„yo yajño víśvatas tantubhis tata ekaśataṃ devakarmebhir āyataḥ“ (RV 10.130.1).

„Жертвоприношението, което е разпространено във всяка посока чрез своята канава, и е разпънато от сто и едно действия на боговете“ (Джеймисън и Бреттон 2014).

Така мислите на жреца–певец са *aśvayogāḥ* (*теглени от коне*):

„uta na īm matayo śvayogāḥ śiśum̐ na gāvas taruṇaṃ rihanti |  
tam īm giro janayo na patnīḥ surabhiṣṭamaṃ narāṃ nasanta ||“ (RV 1.186.7).

„И още нашите молитви, като впряг коне [облизват] Индра, сякаш крава ближе нежното си малко, както [омъжените] жени ласкаят с песните си най-привлекателния от мъжете“ (Елизаренкова 1999).

В) Жертвоприношението като награда за спечелване на състезанието/изпитанието

Както жертвоприношението, поетичният дискурс често е сравняван и е дори идентифициран с впрегната колесница. Химните подчертават упо-

требите на йога, свързана с представата за „впрегнат и впрягам“. Ако говорим за впрягане, то много често се свързва с беседа или лекция. Защо сравнението между впрягане на коне в колесница и беседа или лекция постоянно се повтарят? Защо се сравняват оформянето на поема и конструирането на колесница?

„etañ vāñ stomam aśvināv akarmātakṣāma bhṛgavo na ratham |  
nyamṛkṣāma yoṣaṇāñ na marya nityaṁ na sūnuñ tanayaṁ dadhānāḥ ||“ (RV 10.39.14).

„Ние сме създали тази песен възхваля за вас, О, Ашвини, ние сме я издялали както Бхригу колесница, ние сме я довели като невеста на млад мъж, държим я като собствения си син, продължител на рода“ (Елизаренкова 1999).

Възможното заключение е, че да впрегнеш нечий ум или мисъл, това означава да ги насочиш и поддържаш, което и се отпечатва върху тях двете. Сила и дисциплина е значението от поредица изрази с *manoṃ*, *brahmāṇi* и техни аналози, които събират тайната на насочените вдъхновени характеристики на *ведическия* поет:

„indrañ naro nemadhītā havante yat pāryā yunajate dhiyas tāḥ |  
śūro nṛṣātā śavasaś cakāna ā gomati vraje bhajā tvañ naḥ ||“ (RV 7.27.1).

„Мъжете призовават Индра, когато се изправят пред противника [в битка], за да впрегне решителността им, като първенец сред победоносни мъже, наслаждаващ се от тяхната сила и даряващ ги с част от оградените в обора животни“ (Джеймисън и Бреретон 2014).

С) Словото Брахман като необходима жертва на мисълта по пътя на вдъхновението

Защо ведическите химни използват идеята за впрягането на мислите и вдъхновението? Успехът на жертвоприношението, се казва в RV 1.18.7, зависи от помощта на Бог. Садаспати (господарят на ритуалното място), който е вероятно да е двойник на Брахманспати или Брихаспати, на господаря на брахман – на речевата формула, той си служи с впрегнатите поетични мисли:

„yasmād ṛte na sidhyati yajño vipaścitaś cana |  
sa dhīnāñ yogam invati ||“

„Този, без когото не се поддържа жертвоприношението, даже и да е вдъхновен, който кара впряга на мислите“ (Елизаренкова 1999).

D) За пътешествието само по себе си

Така биваме водени към понятията за пътешествие, заминаване и пътуване в концепцията за йога. Тази представа заема специално място сред значенията на термина. Поетът от RV 7.67.1 назовава боговете Ашвини<sup>1</sup> с колесницата, която ги разбужда:

---

<sup>1</sup> Ашвините са соларни божества във Ведите, които обикновено са двойка. Те са сравнявани с коне, които теглят колесницата на слънцето и са обагрени с красив, наситен жълто-кафяв цвят. В друг аспект се възприемат като господари на вятъра и тяхната бързина е свързвана с мисълта и вятъра.

„prati vāṁ rathaṁ nṛpatī jaradhyai haviṣmatā manasā yajñiyena |  
yo vāṁ dūto na dhiṣṇyāv aṅgar acchā sūnur na pitarā vivakmi ||

„Аз искам да приветствам колесницата на двама ви; О, господари! С дух предан на възлиянието [и] жертвоприношението, който Ви събуди, Вас, които ни вдъхновявате, както вестоносец аз [ви] призовавам, както син зове родителите си“ (Елизаренкова 1999).

Всички по-горни цитати имат за цел да пояснят идеята за пътуване, вложена в термина *йога*, при което се подсказва и идеята за връзка и съответствие на *пътя* и *пътуването* с *Брахман* (Огибѐнин 1998: 203)<sup>2</sup>. Поетът предполага, че е отворил път към *Брахман*; поетът търси, пита и моли боговете за това. Отвореното нагоре пространство ще послужи за целите на пътуването, пътят е необходим, за да се установи връзка:

„sa te jānāti sumatiṁ yaviṣṭha ya īvate brahmaṇe gātum airat |  
viśvāny asmai sudināni gāyo dyumnāny aṅyo vi duro abhi dyaut ||“ (RV 4.4.6)

„Този, който познал е твоята истинска същност; О, младежо! Който е започнал свещената формула на жертвоприношението като тази. За него ти светкавично отворил си вратите на всички светли [дни] за богатите и бляскави неща на непознатия“ (Джеймисън и Бреретон 2014).

Е) Йога като битка, включително със самия себе си

Определено глаголният корен уцј- е свързан със значението на йога в контекста на войната:

„indra jāmayā uta ye ,jāmayo ,rvācīnāso vanuṣo yuyujre |  
tvam eṣāṁ vithurā śavāṁsi jahi vṛṣṇyāni kṛṇuhī parācaḥ || (RV 6.25.3)

„О Индра! Тези родни и чужди завистници са впрегнали себе си във война срещу нас – ти разклати техните сили, разбий мъжеството [им] и [ги] накарай да бягат в отстъпление!“ (Елизаренкова 1999).

Йога като свещенодействие

Според Борис Огибѐнин ролята на *йога* за жреците е като тяхно обучение и упражнение с цел обектът да бъде докоснат по един възвишен и изкусен начин. Тези ритуални действия, оцветени и със съперничество, са били неотменна част от тяхната духовна практика.

В RV 7.70.4 боговете – Ашвините са поканени да намерят удоволствие сред тревите и водите (на жертвоприношението в чест на Сома), когато те идват в момента на впрягането на поета мъдрец:

„caniṣṭam devā ośadhīṣv apsu yad yogyā aśnavaithe rṣiṇām |  
purūṇi ratnā dadhatau ny asme anu pūrvāṇi cakhyathur yugāni ||“

„[Тези] места, които О, Ашвини! – вие залюбихте сред небесните потоци, растения, селения, седейки на върховете на планината, довеждайки жертвената наслада на народа, който [ви] обожава...“ (Елизаренкова 1999).

<sup>2</sup> Тази идентификация е дадена от Renou и Silburn.

### Г) Йога като жертвоприношение

В края на пътуването *Брахман* на поета намира себе си възнаграден от Бог, на когото той е пял стиховете; или намира себе си възнаграден от поръчителя на жертвоприношението. Последната награда се дава под формата на крава (често срещана *дакшина*<sup>3</sup>, която е символична) и поетът казва, че именно божественото го е довело до това да открие кравата:

„pra ta indra pūrvyāni pra nūnaṁ vīryā vocam prathamā kṛtāni |  
satīnamanyur aśrathāyo adriṁ suvedanām akṛṇor brahmaṇe gām ||“ (RV 10.112.8)

„Аз искам да провъзглася; О, Индра, твоите предишни героически подвизи, да [про]възглася сега [твоите] първи [дела]. Ти с твоята истинска храброст направí скалата мека и кравата – лесна за заклинание“ (Елизаренкова 1999).

Обясненията, дадени от Борис Огибѐнин (Огибѐнин 1998: 205) за развързката, че божествата трябва да бъдат открити за *Брахман* предават голяма част от идеята за произхода на термина *йога*. Той се разбира като метафора за образуването и разрешаването на ритуалното уравнение, т.е. знак за достатъчно силно подобие между дадените на Земята дарове и получаваните от Небето блага. Също така вниманието на поета към химните представлява пътя, който води към достигането на боговете – нещо, което е в постоянен аспект. В конкретното съществително име *йога* осезаемото и абстрактното се смесват и то образно. Посредством изпетите думи поетът проправя своя път към решаване на задачата как да свърже в ритуала, от една страна, това, което се прави на Земята, и от друга – онова, което се дава като награда отгоре. Думите в химните, които думи са изкусно наредени, са аналог на *впрягането* на силите на поета, който проправя своя път; а самият поет е аналог на кочияша зад запрегнатите в колесница коне–мисли. Наградата за спечеленото надбягване (състезание между поети–жреци) са даровете на *дакшина*. Това, което принасяме като дар на боговете – било то с думи (*Брахман*) в химн, или като материална жертва (например скъпо животно), то същото ще се получи и в замяна после многократно: било в земния, или в друг живот.

Нека очертаем какво влиза в обхвата на *йога*: вниманието, когато то е насочено към спечелването на победата и нейната награда – *дакшина*. Чрез употребата на „свързване“ като „впрягането“ в думата *йога* ведическите автори съотнасят мислите на поета–жрец с техните свещени обекти. Първо, имаме впрягане на думите от химните подобно на коне в колесница. След това имаме даряване тук с цел възнаграждение в Отвъдното. И накрая самият поет впряга сам себе си, или по-точно своите мисли, за да го възди-

---

<sup>3</sup> Дакшина (*dāksīṇā*) – дар, награда. Произлиза от санскритския глагол *dāna* (давам, дарявам). Доброволно дарение, което било давано на извършителя на жертвоприношението или на гуруто за това, че обучава ученика, най-често под формата на кравата или други предмети.



гнат те до боговете така, че той да се приравни в извисяването си към тях, при което той жертва собствените си мисли, които са най-висшата му сила и така са най-ценното за него.

Изведена е ролята на йога като техника на концентрация, усилване на мисълта и нейното насочване и сливане на енергията на словата с божествената енергия. Йога е това усилие за канализиране на мислите на поета-жрец, за да бъде успешно проведен ритуалът.

### **Заключение**

Употребите на термина йога в Ригведа са част от по-общи митологични сюжети за:

- Разширяването на съзнанието, смисъла на новото, завоюването на място и култивирането му, целта на живота, за мястото на човека в света и обществото, за общуването с космически сили, персонифицирани от богове като Агни и Сома;
- За особеното важното място на медитацията и жертвата/саможертвата за преживяването на съдбата като изпитание/напрягане в борбата за придобиване на нещо ценно или някакво скрито съкровище, което трябва да се достигне посредством затруднение;
- За борбата между противоположностите на съзнаването и несъзнаването и др. подобни, например в образа на огъня като изплуване от тъмнината към светлината, преминаване от една противоположност в друга (тяхното обединяване).

Във ведическия период архаичната йога съдържа в себе си много елементи и характеристики на съвременната йога: концентрация, наблюдателност, съчетана с изострено внимание към детайла, контрол върху дишането и задържането му по време на изпълняването на религиозните химни, отдадена молитвена рецитация, която в периода на хиндуизма се развива в бхакти-йога (Фойерщайн 1998: 105) движението, идеята за саможертвата или превъзможването на егото, която се развива в аскетизма и неговите практики.

Като примери за основни значения на понятието йога в периода на Ригведа имаме впрягане на коне, колесници, чувства, думи, като за война или битка. Оттук вече е видна каква е еволюцията към понятията за контрол и успокоение с цел пречистване на съзнанието и трансформацията на личността като цяло у Патанджали<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Патанджали е мъдрец, който се смята за родоначалник на класическата йога и автор на най-авторитетния научен трактат върху йога „Йога сутра“.

## Източници

www.gretil.com

## Литература

- Братоева 2012: Братоева, Милена. *Светлина-Видение-Просветление*. София: Индо-логическа фондация „Изток-Запад“, 2012.
- Елизаренкова 1999: Елизаренкова, Татяна. *Ригведа*. Москва: Наука, 1999.
- Джеймисън и Бреретон 2014: Jamison, Stephanie & Brereton, Joel. *The Rigveda, The Earliest Religious Poetry of India*. I. Oxford University Press, 2014.
- Огибѐнин 1998: Oguibénine, Boris. *Essays on Vedic and Indo-European Culture, Primitive Vedic yoga*. XII. New Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 1998.
- Фойерщайн 1998: Feuerstein, Georg. *The Yoga Tradition, Its History, Literature, Philosophy and Practice*. Prescott, Arizona: Hohm press, 1998.

## Пояснение

Цитирането на оригиналния текст на Ригведа е направено от базата данни www.gretil.com. Използвана е системата „IAST“ за транслитерация от санскрит на латиница и оригиналната номерация на древните санскритски текстове от Ригведа – (RV XX.XXX.X), която обозначава съответно: мандála, стих, ред.

Използвани са два от най-авторитетните преводи от санскрит на руски и английски език. Всички преводи от английски и руски език са на авторката.

# *Чуждоезиково обучение*



## РЕЛАЦИОННИ МЕЖДУЕЗИКОВИ ПРОЦЕСИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ

*Цветанка Дилкова<sup>1</sup>*

Новите реалности по отношение на обучението по езици на национално и европейско равнище се свързват с концепцията за многоезичието на обединена Европа, развита и последователно интегрирана в образователните практики на страните членки на Европейския съюз от Европейската комисия. Многоезичната комуникативна компетентност предполага непрекъснато развитие и разширяване на индивидуалния езиков опит в неговия културен контекст от родния език до езиците на други народи. Всички тези езикови знания и умения изграждат една обща комуникативна компетентност, която се обогатява от релационните междуезикови процеси, протичащи в нея (Обща Европейска езикова рамка 2001). На базата на изграденото общо лингвистично съзнание за същностните характеристики на езика усвоените в процеса на изучаване на родния език ефективни стратегии за езиково общуване съзнателно се съотнасят към усвояването на следващите езици. Възможностите за положителен езиков трансфер се увеличават значително, изхождайки от разширения и обогатен езиков репертоар на индивида и едновременното или последователно изучаване на езици от негова страна, въздействайки върху успешната комуникация в ситуации, дори когато е налице ограничена езикова компетентност на даден чужд език. Използването на генериката на своята обща комуникативна способност, преминаването от един език на друг, разпознаването на думи от интернационалния езиков фонд, мобилизирането на всички налични езикови и неезикови познания са предпоставка за осъществяване на успешна комуникативна дейност.

Създаването на многоезична европейска общност, в която фокусът е върху лингвистичното разнообразие и развития езиков репертоар, се обуславя от съществени фактори като икономическа конкуренция, възможност за учене през целия живот, развито общуване между гражданите на отделните страни членки на Европейския съюз чрез туризъм, релокация и обучение. Интензитетът на мобилността и сътрудничеството между специалистите на европейския и световния пазар на труда през последните десетилетия определят динамиката и насоките в обучението по чужди езици и по-специално по английски език.

---

<sup>1</sup> cdilkova@uni-sofia.bg

Формалните различия между езиците са отражение на различията в концептуално отношение. Когато се усвоява език, различен от родния, се изучават не само неговите форми, но и концептуалните структури, които се асоциират с тези форми. Концептуалното познание служи за основа на лингвистичните и комуникативни познания. Докато при изучаването на английски език като втори език се наблюдава интензивна връзка между развитието на лингвистичните и концептуалните познания, то при изучаването на английски език като чужд усвояването на езиковите и комуникативните знания се осъществява предимно в условията на дистанцирана концептуална основа.

Исхождайки от хипотезата за грешките на лингвисти като Кордър, Селинкър и Немсър, анализът на грешките се приема за основен показател за начина на изучаване на чуждия език, а именно идентифицирането на грешките с трудностите в изучаването на езика цел, повечето от които, според изследователите, възникват на базата на успоредното действие на двете езикови системи – на родния и на чуждия език, а отстраняването на грешките води до постепенното изграждане на механизми в усвояването на чуждия език или появата на „междинен език“, който се изразява в овладяването на определена система от знания и начини за тяхното получаване. Междинният език се смята за масово явление в обучението по чужд език, тъй като грешките, които се допускат от обучаваните имат еднородни причини и те обикновено се свързват с интерференцията на родния език. Поставяйки акцент върху релационните процеси между двата езика, още в начален етап на обучение може да се избегне негативния ефект от тази интерференция. Осъзнаването на приликите и разликите в лингвистично, комуникативно и прагматично отношение между двата езика – роден и чужд, ще подготви базата, върху която обучаваните да градят чуждоезиковите знания и умения. Съпоставката между двата езика не е самоцелна, а се извършва всеки път, когато се появи затруднение и необходимост от преодоляването му по възможно най-щадящия и разбираем за обучаваните начин, тъй като те най-лесно могат да направят сравнение със собствения си език и да установят произхода и характера на допусканите грешки.

Определени учебни дейности помагат за осъществяването на този процес чрез създаване на навици за правилна употреба на лексикални и граматически конструкти. Типичен пример в това отношение са задачите за превод от и на английски език, отчитайки спецификата на структурата на различните видове изречения в двата езика. Упражненията за превод предоставят реална възможност за илюстриране на теоретичната постановка, за осмисляне и обсъждане на сходствата и различията, за практическо приложение на изучавания учебен материал. Не на последно място, този тип дейност е тясно свързан с мотивационния фактор, който е един от най-важните в съвременната лингводидактика.

Практическото приложение на езика зависи до голяма степен от неговото позициониране в социалния живот. Той е функция на социално и културно детерминираното общуване, неразривно свързан с културата на съответния народ и именно тази фундаменталност на комуникативната компетентност определя важното място на родния език като част от методическата система на чуждоезиковото обучение. Изучаващите даден език най-добре се мотивират чрез практика, в която те осъзнават как езикът наистина се превръща в средство за комуникация, как подхожда на дадения контекст (Йорданова 2021: 91).

Изучаването на чужд език се възприема като усвояване на умения за употреба на този език, т.е. придобиване на комуникативна компетентност на езика цел чрез създаването на навици, които, както всички други навици, трудно се променят с възрастта. Тези комуникативни навици се придобиват отчасти съзнателно чрез заучаване на определени правила и впоследствие могат да преминат в несъзнателното им автоматично приложение. Практиката показва, че в много случаи ефективното научаване се свързва с междуезиковите процеси в обучението. Съпоставянето на родния и чуждия език по отношение на граматическа структура, синтактични връзки и лексикални особености често играе ролята на катализатор в усвояването на новите знания и умения, базирайки се на предишния опит и знания на обучаваните за родния им език. Констатирането на сходствата и различията между двата езика нерядко води до по-задълбочено разбиране на изучавания материал, както и причините за неправилна употреба на езика цел. Сравняването на два и повече езика, както и „превключването“ между езиците по време на обучението не бива да се разглежда като препятствие, а по-скоро като мощно средство за установяване на контакт и осъществяване на комуникативна дейност, които са в състояние да подпомогнат процеса на чуждоезиковото усвояване. От гледна точка на обучението по английски език за специфични цели родният език е носител на специализирано знание, което внася допълнителни функции на преминаването през двата езика при усвояване на материала и представлява специфична методическа задача. Употребата на родния език може да се разглежда като комуникативна стратегия, използвана в случаите, когато възникне проблем с осъществяването на конкретна задача, но тя може да е подкрепа, ако е носител на смисъл от конкретно знание и опит, каквито има при специализирания език.

Изследванията в областта на прилагането на различни стратегии в обучението по английски език показват предпочитания на обучаваните към този тип стратегии, който съответства на техните собствени цели и нужди през различните етапи на обучението им и кореспондират със съответния учебен материал и поставените във връзка с него задачи за изпълнение. Най-често използвани в този контекст са когнитивните стратегии, тъй като

те се прилагат директно върху входящата информация с цел да се улесни нейното разбиране и научаване. Към тази категория се причисляват редица процеси и процедури, свързани с уточняване на постъпващата информация, групиране на лексикални единици, създаване на ментални образи за улесняване на запаметяването на информацията и нейния пренос, прилагане на междуезикови релации и извеждане на заключения, които да допринесат за установяване на смислови ментални връзки и дълбочинно разглеждане на учебния материал. По отношение на метакогнитивните стратегии, междуезиковите релации могат да бъдат изразени в селективно насочено внимание, наблюдение и оценяване на успеха от една учебна дейност. Взаимодействието с други обучавани и/или преподавател, контролирането на афективните фактори като тревожност и стрес, както и повишаването на самомотивацията и самонасърчаването представляват важни елементи на социалните стратегии, от една страна, а от друга – са възможен резултат от употребата на родния език в средата на чуждоезиковото обучение.

От характеристиките на представените три типа стратегии могат да се видят проекциите им върху тенденциите в дизайна на обучението по английски език за специфични цели. Една значителна част от наложилите се практики и желани насоки за развитие на обучение с фокус върху английския език за специфични цели са усвояването на комуникативни умения и конкретна терминология, отдаване на съществено значение на усвояването на професионален жаргон и бораването със съответната документация, разработване на програми за обучение чрез превод, тъй като преводът от и на езика цел е идеалният контекст за развиване на транслингвистични и транскултурни способности.

Още от създаването си като термин през 80-те години на XX в. английският език за специфични цели се свързва с изучаването и анализа на комуникативните потребности на обучаваните от определена професионална или научна област. Това специализирано познание е още по-търсено и предлагано в наши дни с оглед на процесите на глобализация, които характеризират XXI в., и свързания с тези процеси трансфер на специалисти по цялото земно кълбо. Безспорен факт е, че английският език се е наложил като международен език за комуникация на всяко ниво и като такъв е най-използван в обучението на специалистите в различни сфери на икономическия живот. Английският език за специфични цели и неговото подразделение за професионални цели дължат своята популярност на факта, че все повече англоезични програми са съставени в полза на тези, които искат да научат английски език във връзка със своята професия. Целта на обучението по английски език за специфични цели е да подпомогне специалистите в дадена област успешно да функционират на работното си място, независимо къде се намира то, или в професионалното си образование във



висшите училища, където английският език е среда за инструкции и комуникация, а от обучаваните се очаква да усвоят компетенции и умения, които да допринесат за ползотворната им работа в среда, в която английският език е медиатор за общуване и работа. Анализът на потребностите служи за основа на информирани учебни практики като учебни програми, разработване на учебни дизайни и материали.

В контекста на професионалното образование както в средното (професионалните гимназии), така и във висшето образование (техническите висши училища) обучаваните се разпределят в класове (групи, потоци) по професионално направление. По тази причина те работят с текстове (респективно учебници), които съответстват на професионалната област, в която се обучават, и които са свързани с изграждане на необходимите за професионалното им направление умения и знания. Учебниците и учебните материали, които се използват в тези среди са избрани на базата на професионалните теми, задачи и лексикален състав, които да послужат за среда на развитие на професионалната експертиза и лингвистични умения в съответната област (Веселинов 2021: 7).

Разграничават се две категории в английския език за специфични цели: общо професионално обучение и специфично професионално обучение. Английският език за сферата на туризма може да се класифицира като общо професионално обучение, докато английският език за хотелиерство или за ресторантьорство, за рецепционисти, за екскурзоводи, за мениджъри на хотели и др. попада в категорията на специфичното професионално обучение. Независимо от предназначението им, материалите за обучение по английски език за специфични цели съдържат ключови елементи като автентичност на ситуациите и тематичните текстове, развитие на знанията и езика, определени задачи и дейности, поставяне на обучаваните в условия на социална практика, методически насоки. С развитието на информационните и комуникационните технологии се разширяват възможностите за достъп до автентични източници на английски език като на практика те се превръщат в неограничен ресурс за обучаваните, което от своя страна влияе върху развитието на тяхната автономност за учене. Тематичните текстове, които се използват в този тип обучение по английски език боравят с определен лексикален (терминологичен) фонд, който съществува както в родния, така и в чуждия (английския) език. Несъмнено това е компонентът, който най-силно е повлиян от междуезиковите взаимодействия, тъй като за настоящите и бъдещи специалисти е от съществено значение да владеят терминологичния лексикален състав в своята професионална област и на двата езика и да могат да прилагат правилната му употреба. Знанието като съдържание и езикът като средство за неговото формиране и експлициране характеризират релациите между родния език и чуждия език. Учеб-

ните дейности и задачи са насочени към осъществяването на междуезиковите връзки чрез разпознаването на езиковите модели и приложението им в контекстуално специфичната практика. Обучаваните до голяма степен разчитат на своите предишни знания и опит, за да осмислят новопостъпилата информация. По този начин се стимулира възраждането на езикови познания, ниво на комуникативна компетентност, разбиране на конкретни, специфични за дадена професионална сфера теми, които обучаваните вече притежават на родния си език и които могат да пренесат в усвояването на английския език за специфични цели. Изграждането на професионални знания и професионален речников запас са процеси, които са белязани от междуезикови релации, а те от своя страна водят до усъвършенстване на комуникативната компетентност на обучаваните да възприемат и предават професионална информация.

Съществен фактор в развитието на методиката на чуждоезиковото обучение е как изучаването на чужд език стъпва върху езиковата база на родния език. Несъмнено разликата в изучаването на английски език като чужд и като втори език оказва съществено въздействие в тази релация поради различната социокултурна среда, в която се извършва процесът на усвояването на английския език, и лингвистичната среда на обучаваните. В условията на изучаване на английски език като чужд обучаваните почти винаги имат за цел английския език от изходната позиция на една обща лингвистична среда. Следователно, родният език на обучаваните функционира като основно средство за комуникация.

В процеса на изучаване на английски език за специфични цели родният език е носител на специализирано знание, което внася допълнителни функции на преминаването през двата езика при усвояване на материала и представлява специфична методическа задача. Употребата на родния език може да се разглежда като комуникативна стратегия, използвана в случаите, когато възникне проблем с осъществяването на конкретна задача, но тя може да е подкрепа, ако е носител на смисъл от конкретно знание и опит, каквито има при специализирания език.

Резултатите от обучението все повече се измерват чрез умения и компетентности. В тези компетентности виждаме способности, умения и демонстрация на различни действия, които отразяват посоките на процеса на развитие на професионалистите. Развитието на комуникативна компетентност както на родния, така и на чуждия език е важен елемент от стратегията на Европейската комисия и съвременната лингводидактика, като по този начин се осигурява по-добра ефективност на европейските образователни системи и конкурентоспособността на пазара на труда. Изучаването на английски език за специфични цели стимулира интензивната употреба на английския език като чужд и свободата на неговото усвояване посредством

учене през целия живот. Релационните междуезикови процеси в обучението по английски език за специфични цели подпомагат конструктивната рефлексия на обучаваните. Прилагането на родния език (опората на специализираното знание) позволява по-лесното улавяне, преживяване, разбиране за собственото разпознаване на задачите и прилаганите начини за заучаване на английския език. Формирането и развитието на ефективни стратегии в езикоусвояването предполага познаване на спецификите на този процес в родния език и методическото му проектиране върху чуждоезиковото усвояване. Релациите между родния и английския език в изучаването на английски език за специфични цели се отразяват положително върху професионалното и лингвистично развитие на специалистите, доколкото те са пример за интегриране на знанието на родния език и на езика цел и спомагат за мотивационното, социално и професионално развитие на обучаваните.

Преподаването на английски език за специфични цели е деликатен и изискващ много усилия процес по отношение на съдържание, методика и техники, които съответстват на конкретната научна или професионална област и на необходимия лексикален състав на английски език. Комуникативната компетентност (писмена и устна) е задължителна като един от най-важните компоненти в характеристиките на тристепенното обучение във висшето образование и акцентирана в Европейската квалификационна рамка. Параметрите на тази компетентност – лингвистична, социолингвистична/социокултурна и прагматична – както по отношение на родния, така и на чуждия език, обуславят релационните междуезикови процеси, които настъпват в обучението по английски език за специфични цели.

## Литература

- Бакърджиева 2019: Бакърджиева, Глория. *Възгледите на Квинтилиан за стила като извор на идеи за занимания с лексика в днешното езиково обучение на високо ниво*, XVI конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултет по класически и нови филологии, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2019.
- Василев 2020: Василев, Калин. *Полицейската терминология в обучението по новогръцки език на ниво B2 по общата европейска езикова рамка*, сп. Чуждоезиково обучение бр. 4, 2020.
- Веселинов 2021: Веселинов, Димитър. *Лингводидактологични аспекти на присъственото обучение в електронна среда*, сп. Чуждоезиково обучение, т. 48, бр. 1, 2021, с. 7–8.
- Делър & Прайс 2007: Deller, Sheelagh, Christine Price. *Teaching Other Subjects Through English*, Resource Books for Teachers, Series editor Alan Maley, Oxford University Press, 2007.
- Живкова-Крупева 2019: Живкова-Крупева, Рая. *Лингводидактичният принцип „автентичност“ и усъвършенстването на интеркултурната компетент-*

- ност на учещите, XVI научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти във Факултета по класически и нови филологии, УИ „Св. Климент Охридски“, 2019.
- Искърва 2013: Искърва, Николина. *Приложение на облачните изчисления в обучението по чужд език в процеса на работа по проект в екип*, Десета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013.
- Йорданова 2021: Йорданова, Милена. *Междукултурна комуникация и дигитализация в образованието*, сп. Чуждоезиково обучение, т. 48, бр. 1, 2021, с. 91–95.
- Павлов 2021: Pavlov, Mihal. The “Global Simulations” Model in the Teaching of Spanish in the field of Ichthyology, сп. Чуждоезиково обучение, т. 48, бр. 2, 2021.
- Павлов 2021: Pavlov, Mihal. *La metáfora, la metonimia y las abreviaturas en la esfera de la mecánica del automóvil en español, inglés y búlgaro*, Лингводидактически ракурси, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020.
- Терзиева 2003: Терзиева, Сеня. *Съвременни образователни стратегии. Ориентация на преподаването в инженерно-технически специалности*, Издателство на ХТМУ, 2003.
- <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>, 2001, 15.01.2022

## ОПИТ ЗА СЪПОСТАВКА НА НЯКОИ РИБНИ НАЗВАНИЯ В ИСПАНОЕЗИЧНИТЕ ДЪРЖАВИ

Михал Павлов<sup>1</sup>

От векове назад се забелязва, че поради голямото разпространение на испанския език по цялото земно кълбо и милионите испаноговорящи могат да бъдат употребени различни термини за назоваване на една и съща езикова действителност. Всеки жив език живее във всеки един от различните си варианти, казано другояче, всяка езикова система, без да губи своята идентичност, без да престава да бъде това, което е, се проявява в употребата по различни начини (Morera 2012: 248). Основополагащата причина за явяването на този феномен са различните лингвокултурни връзки, забелязващи се в отделните страни, в които се говори испански език. Самият испански, пренесен в Латинска Америка не е бил хомогенен – заминавали са испанци от всички райони на страната и са предавали „своя“ вариант на езика. Освен това, испанският се е сблъскал с така наречените „автоктонни езици“, които също са оставили отпечатък в отделните му варианти, говорени в различните райони на „новия континент“. Предколумбовите езици, които са оставили най-голяма следа в съвременните варианти на испанския език, говорен в Латинска Америка, са езиците *арауанко*, *науатул*, *мая*, *кечуа*, *гуарани* и *мапаче*.

От по-съвременна гледна точка също се забелязва силното влияние на английския език върху латиноамериканския испански език. Автентичните текстове са основни за преподаването на чужд език с ориентация към комуникация и професионално ниво на владеење на езика, защото те допринасят за усвояването на автентични лингводидактически и стратегически умения (Дилкова 2020: 570).

Целта на настоящата статия е да направи обзорен анализ и съпоставка на някои от най-разпространените видове риби в Испания и Латинска Америка. За да можем да направим паралел между ихтиологическата терминология в отделните страни, ще използваме латинското наименование на рибите, което да ни послужи като отправна точка при ексцерпирането на термините. Картините на света, представени в тълковните речници, могат да се съпоставят, като се търси основа за съпоставка – *tertium comparationis*, характерна за отделните информационни лексикални блокове – предмети и предикатни думи в отделните езици (Веселинов, Легурска 2003: 4). На базата на този анализ искаме да покажем как един и същ вид риба може

---

<sup>1</sup> mihal@uni-sofia.bg

да бъде назован и описан чрез различни термини, всеки един от които, повлиян от културата на конкретния народ и от отношенията му с близките до него народи. Чужд език се изучава с най-различни цели – филологически, нефилологически, специализирани, в университети, училища, чуждоезикови школи и т.н. (Василев 2019: 138). Искаме да помогнем както на студенти и обучаващи се в курсове по испански за специфични цели в сферата на ихтиологията да усвоят ихтиологическата терминология, така и да улесним работата на преводачи, търговци и ихтиолози. Успешното овладяване на лексиката би трябвало да бъде съпроводено от системно овладяване на фиксирано минимално количество от лексикални единици и познания за тяхното функциониране в ежедневната устна и писмена реч (Веселинов 2017: 373).

Този опит за анализ и съпоставка на синонимните термини, употребявани в различните испаноезични страни не е краен и може да подлежи на корекция, както и дообогатяване в бъдеще. Настоящият анализ е направен с цел избягване на грешки и недоразумения между различните варианти на испански език, говорен в различните испаноезични държави. По думите на Веселинов и Йорданова (Веселинов, Йорданова 2019: 93) по принцип всеки речеви изказ съдържа позоваване на реалност, която за съжаление не е експлицитно универсално езиково координирана.

Видовете риби от нашия списък в азбучен ред, при които се наблюдава тази аномалия са:

*Atún* (*Thunnus thynnus*) – на български тази риба е позната най-вече като *риба тон*, в по-редки случаи също бива наричана *тунец* (Карапеткова, Живков 2010: 166–167). Английският термин е *tuna*, оттам е и директно внедрен в испанския, говорен в Еквадор, където използват същия термин, за да назоват тази риба. В Перу използваният термин е *tuno*, най-вероятно е поставено окончание за мъжки род, единствено число за благозвучие, т.е. заменено е краесловното *a* с *o*, защото на испански терминът риба (жива и уловена) е в мъжки род, единствено число – *el pez* (жива риба) и *el pescado* (уловена риба). Двете латиноамерикански страни са директно повлияни от английския език поради голямата близост до САЩ и силните им търговски и културни отношения.

*Bagre* (*Pseudoplatystoma magdaleniatum*) – тази риба разговорно е наричана също така с името *pez gato* (риба котка, буквален превод от испански език). В Колумбия се нарича *bagre rallado* (*багре на ивици*, буквален превод – най-вероятно поради окраската му) и *pintadillo* (*нашарен*, буквален превод – дължи името си на своята окраска.). В Перу е позната като *doncella* (*домашна прислужница/служиня*, буквален превод). Поради голямата отдалеченост на естествения хабитат на този вид риба в България нямаме изкован термин, а използваме испанския – *багре*.

*Brótola (Nemóchilus barbatus)* – позната е също с името *locha, lobo u loche*. По аналогия с рибата *багре* в българския отново използваме испанския термин, за да я назовем. В Мексико този вид риба е познат с името *merluza barbóna* (брадата мерлуза, буквален превод). Въпреки че в Мексико я наричат по този начин, рибата *бротола (Nemóchilus barbatus)* няма нищо общо с *мерлуза (Merluccius merluccius)*.

*Cobia (Rachycentron canadum)* – На български език отново нямаме изкован термин, а използваме испанската дума *кобия*. На испански език също разговорно е наричана *pejepalo* (образува се от думите *реје* (*pez*, риба) и *palo* (пръчка) вероятно поради формата на тялото). Естественият хабитат на тази риба е Мексиканският залив, затова и в Мексико е позната също така с имената *esmedregal, coronado* и *bonito negro*. Забелязва се преносната употреба на името на друг вид риба *bonito* (риба тон) и прилагателното *negro* (черен), за да се даде разговорното наименование на тази риба в някои части на Мексико.

*Lenguado (Solea solea)* – В българския език се нарича *морски език*. В Коста Рика тази риба е позната също с имената *pez hoja* (риба лист, буквален превод) и *suela* (подметка, буквален превод). В двата случая имената предават смисъл на тънък и широк предмет (лист, подметка), каквато е и формата на рибата. В различни райони на Испания е познат и като *lerpa, lenguan, llenguadilla u alpistero* (ABC 1994: 94).

*Merluza (Merluccius merluccius)* – На български *мерлуза* (Карапеткова, Живков 2010: 102–103). Малките на *мерлузата* на испански се наричат *pijota(s)*. Когато размерът им е малък (маломерни) са познати като *pesca-dilla(s)* (Velez 1987: 135). Умалителните форми на съществителните имена в испанския език (-illo/illa) имат умалително или афективно значение. В автономната област Страната на баските (Северна Испания) е наричана *legatza*. В Куба и в Чили е позната също така с името *escada*. В Екватор също е наричана *tuza*. В Перу освен с основното ѝ наименование, се среща с имената *huaусиуа, marlengo, pescada* и *pescadilla*.

*Mojarra (Diplodus vulgaris)* – В България е позната като (*обикновена*) *морска каракуда* (Карапеткова, Живков 2010: 140–141). В Коста Рика тази риба е позната също с имената *convicto* (осъден) и *mojarrita*. Умалителните форми на съществителните имена в испанския език (-ito/ita) могат да имат различни значения в зависимост от разновидността на испанския език. Така, ако вземем като опорна точка Испания, можем да кажем, че употребата на умалителни форми изразява преценка, че това, което се назовава е малко. В зависимост от контекста употребата на умалителна форма може да бъде пейоративна. В сравнение с това в испаноезичните страни в Латинска Америка употребата на умалителни форми изразява привързаност.

*Palometa (Lichia glauca)* – Терминът *paloma* на български език означава гълъб. Към нея е добавена наставката за умалителна форма (-*eta*). Друго име, с което е позната е *jurel de peña* и *japuta* (Cuesta 2013: 36). В Мексико е наричана *jurel blanco*. Не трябва да се бърка с испанския термин *jurel* (атл.-сред. сафрид). В Колумбия и Панама е позната също така с името *pámpano*. Най-вероятно това наименование е дадено, защото се среща в Пампата, т.е. риба, населяваща тази територия. Друго име, с което е позната в Колумбия е *trancanil*. В Коста Рика се нарича *salema* или *zulema*. В Панама е позната като *pajarita* или *pajarita de golfo*. Вероятно по аналогия с испанския език е дадено това наименование, терминът *pajarita* означава птичка (пájaro/а-птица). Употребена е отново умалителна форма, това в латиноамериканските страни е признак за обич/близост, т.е. не се употребява като същинско умалително. В Перу освен с основното ѝ име, се нарича *rampanito* и *camiseta*. Дадохме обяснението на термина в Колумбия и Панама, тук срещаме умалителната форма на същия термин – *pámpano-rampanito*, употребена е умалителната наставка -*ito*, която няма същинско умалително значение, както вече споменахме и по-рано. В България е позната с името *лихия*.

*Pargo rojo (Lutjanus campechanus)* – В Мексико е наричан *huachaninango* и *guachinango*. В България е познат с името *червен мексикански луциан*.

*Rape (Lophius piscatorius)* – познат в Перу и Чили като *pejesapo* (образува се от думите *реје* (*pez*, риба) и *саро* (крастава жаба) вероятно поради външния му вид, който наподобява този на краставата жаба). В българския език тази риба е навлязла с имената *риба монах* и *морски дявол* (Карапеткова, Живков 2010: 192–193).

От извадените термини и показаните лингвокултурни различия и аномалии, влезли в бита на отделните испаноезични страни, става ясно, че народите са пречурили през своя мироглед заобикалящата ги действителност, описвайки я по различен начин. В някои случаи са взели вече съществуващ термин и са го дообяснили с прилагателно име (*merluza barbona* или *bonito negro*), в други случаи са използвали термин на автоктонния език (*huachaninango* или *huaucuya*), в трети случаи са използвали метафоричния или описателен начин (*pez hoja/suela* или *pez gladiator*) или употребата на чуждица (англицизми) за назоваване (*tuna* или *tuno*). Начертаването на паралел между термините на български и испански език не би било възможно без използването на *tertium comparationis*. Можем да кажем също, че чрез всички тези различни термини, които разгледахме, се предава местният колорит, като се запазва и спецификата на конкретната култура.



## Литература

- Василев 2019: Василев, Калин. Обучението по новогръцки език като чужд – психолингвистични особености. – В: *Филология*, бр. 36, 2019, с. 137–147.
- Веселинов 2017: Веселинов, Димитър. Обучението по лексика във фокус. – В: *Чуждоезиково обучение*, том: 44, бр. 4, 2017, с. 372–375.
- Веселинов, Легуркса 2003: Веселинов, Димитър , Палмира Легуркса. Съпоставка на лексикалните картини на света през различни еталони – *tertium comparationis*. – В: *Чуждоезиково обучение*, том: 18, бр. 1, 2003, с. 3–18.
- Веселинов, Йорданова 2019: Веселинов, Димитър, Милена Йорданова. Съпоставителна съчетаемост. – В: *Езиков свят*, том 17, бр. 2, 2019, с. 93–99.
- Дилкова 2020: Дилкова, Цветанка. Изучаването на английски език в академична среда. – В: *Лингводидактически ракурси*, Издателство: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, с. 569–575, ISBN:978-954-07-4982-2.
- Карапеткова, Живков 2010: Карапеткова, Мария, Младен Живков. *Рубите в България*. София: Гея-Либрис, 2010.
- ABC 1994: *Gran enciclopedia de la cocina. Pescados, Mariscos (crustáceos, moluscos), Vinos*. Овиедо: Ediciones Nobel S.A., 1994.
- Cuesta 2013: Cuesta, Gabriel, Rocío Iglesias, Marta Pérez и др. *Guía de los principales pescados, moluscos y crustáceos comercializados en la Comunidad de Madrid. Identificación, diferenciación y tallas mínimas*. Мадрид: Boletín oficial de la Comunidad de Madrid, 2013.
- Morera 2012, Morera, Luis. *La variación de expresión en el plano léxico. Dificultades y perspectivas. Lingüística*, 2012. Vol. 28, p. 248–273.
- Velez 1987: Velez, Carmen. *El libro de los pescados*. Мадрид: Alianza Editorial, 1987.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА ОТНОСНО УСЪВЪРШЕНСТВАНЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕЩИТЕ

*Рая Живкова-Крунева<sup>1</sup>*

Настоящата статия представя педагогически препоръки за практиката, основани на проведено от мен изследване, проучващо интеркултурната компетентност на учещите английски език в гимназиалната степен в България. За целите на настоящата статия ще бъдат представени и анализирани препоръките, дадени в документите „Насоки за развиване и прилагане на учебни планове за многоезично и интеркултурно образование“ (Беако и др. 2016), „Развиване и оценяване на интеркултурната комуникативна компетентност“ (Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007) и „Развиване на интеркултурната компетентност в образованието“ (Хубер и Рейнолдс 2014) на Съвета на Европа. Ще бъдат съпоставени с резултатите от изследването и ще бъдат посочени нови.

## **Препоръки на документа „Насоки за развиване и прилагане на учебни планове за многоезично и интеркултурно образование“ на Съвета на Европа**

Документът е разделен на три части, като в първата е представена обща картина на многоезичното и интеркултурното образование, във втората се дискутират подготвителните етапи и съдържанието на многоезичен и интеркултурен учебен план, а в третата – разпределение на учебното съдържание и цели чрез сценарии на учебен план. В приложенията са дадени детайли. Целта на документа е „да улесни подобро прилагане на ценностите и принципите на многоезичното и интеркултурното образование в преподаването на всички езици“. (Беако и др. 2016: 7) Според документа интеркултурната компетентност „улеснява разбирането на другостта, установяването на когнитивни и афективни връзки между миналия и новия опит с другостта, медиацията между членове на две (или повече) социални групи и техните култури, и поставянето под въпрос на презумпциите за собствената културна група и среда“. (Беако и др. 2016: 8) Тази концепция за интеркултурната компетентност е в унисон с дефиницията ѝ в ОЕПР и с модела на интеркултурна компетентност на Байрам.

---

<sup>1</sup> rpzhivkova@uni-sofia.bg

### **Препоръки в част първа и коментари към тях**

Според документа усилията трябва да се насочат към синергия и към сътрудничество между учителите по различни предмети. Многоезичното и интеркултурното образование трябва по възможност да бъдат експлицитно заложени в учебния план като цели, като обучението по и на езици се разглежда като единен процес и като се отдава еднаква значимост на отвореността към езиците и културите, комуникацията и интеркултурната компетентност, автономността на учещия и междупредметните връзки (Беако и др. 2016: 8). Междупредметните връзки са несъмнено важен елемент в съвременното образование, който позволява поглед върху изучаваните явления от различни гледни точки, като по този начин насърчава аналитичното и критичното мислене на учещите. Подкрепям също становището, че в съвременния свят интеркултурната компетентност е от ключово значение за индивида и трябва да бъдат създадени предпоставки за развиването ѝ в учебните планове. По отношение на автономността на учещите като един от основните принципи на съвременното образование, тя също трябва да залегне в учебните планове.

### **Препоръки в част втора и коментари към тях**

Посочени са основни принципи на планирането на учебния план: анализиране на съществуващата ситуация и постепенно въвеждане на иновации, информиране и привличане към процеса на заинтересованите лица, последователност – в рамките на една учебна година, през периода на обучение и между различните предмети. Междупредметните връзки са от основно значение за многоезичното и интеркултурното образование. Препоръчва се следване на дескрипторите в ОЕРР при определяне на целите в обучението по езици. Съдържанието се разглежда в документа в светлината на междупредметните връзки и се посочват четири основни принципа за подбора му:

1) Жанровете на дискурса са възможна междупредметна връзка. „Комуникативният профил, поставен като цел на езиковото обучение, трябва да включва всички жанрове, които се очаква учещият може да използва рецептивно и продуктивно при вербална комуникация“ (Беако и др. 2016: 9).

2) Трябва да се използва типологията на ОЕРР във връзка с езиковите компетентности.

3) При интеркултурното образование споделеното съдържание се отнася не само до езиците, а и до други предмети.

4) Осъзнатостта за начините, по които езиците и дискурсните жанрове варират, трябва да бъде поставена за цел (Беако и др. 2016: 9).

Несъмнено трябва да се спазват основните принципи при планиране и разработване на учебните планове, като се отчитат поставените цели за

многоезично и интеркултурно образование. Това налага съдържанието да бъде осъвременено съобразно препоръките на документа за включване на горепосочените четири основни елемента.

### **Препоръки в част трета и коментари към тях**

Представени са примерни сценарии за учебни планове в различните степени на образованието. Всички те имат следните характеристики: подходът е холистичен, демонстрира се уважение към езика и културно-обусловените права на учещите, интеркултурно измерение на преподаването по всички учебни предмети, генериране на синергия в обучението по всички езици с отчитане на частичните компетентности, отчитат функцията на езика като инструмент за постигане на знания (Беако и др. 2016: 9). Ще се спра на препоръките, дадени за гимназиалната степен, тъй като предварителната анкета и експеримента и последващата го анкета в рамките на изследването бяха проведени в девети и в десети клас. Препоръчват се дейности в четири основни насоки: 1) медиация, интерпретация и оценяване, 2) металингвистична и метакултурна рефлексия, 3) диверсификация на начините за учене на език и 4) колективни проекти и дейности. В първата група се включват дейности за езикова медиация, дейности за интеркултурна медиация, интерпретативни дейности, оценъчни дейности, обсъждане на различни подходи за описване на едно и също явление и др. Във втората група се включват наблюдения на различни подходи към едни и същи езикови функции, интегриран подход към различните езикови дисциплини, разсъждение върху езиковите форми и функции във връзка с медиацията, интерпретацията и оценяването, разсъждения върху културните различия изразени в конотациите и думите обозначаващи различните понятия, критичен анализ на етичката мотивация зад поведението на собствената и други култури и др. В третата група се включват двуезично преподаване, изследване на документи, увеличаване на езиковия репертоар, автономно учене, използване на различни ресурси за учене на езици, международен обмен и др. В четвъртата група са включени дебати, анкети, вестници на класа, книги с поеми и мултимедийни проекти (Беако и др. 2016: 9).

Посочените по-горе дейности са съобразени с възрастта на учещите и когнитивните и емоционалните особености, характерни за нея. Важен момент представлява също фактът, че посочените дейности създават у учещия в гимназиална степен усещането за по-голяма автономност, по-голяма отговорност и ценност на изразяваните от него мнения. Насърчават се аналитичното и критичното мислене, чрез развиване на критична културна осъзнатост. По този начин освен обогатяване на знанията и уменията се постига и личностно развитие.

### **Препоръки в приложенията и коментари към тях**

Сред подходите за обучение на първо място като най-подходящи са изброени Потапяне, Дуално обучение, Билингвално/трилингвално обучение, CLIL, Език в целия учебен план. Ще се спра на целите, посочени във връзка с тях, тъй като и разработеният за целите на изследването *Модул от обучителни дейности и техники* (МОДТ)<sup>2</sup> е в традицията именно на CLIL. При всички тези подходи целта е изучаване на езика паралелно и в часовете по език, и в други предмети, като стремежът е към цялостно паралелно и интегрирано усвояване на езика и другия учебен предмет. Акцентът може да варира (Беако и др. 2016: 95). Считаю, че обучението по език без разглеждане на аспекти на културата цел е непълно поради неразривната връзка език – култура. В такъв смисъл е логично модул, целящ усъвършенстването на интеркултурната компетентност на учещите, естествено да намира мястото именно в рамките на обучението по език.

### **Препоръки в документа „Развиване и оценяване на интеркултурната комуникативна компетентност“**

Документът разглежда понятието култура и интеркултурната компетентност, за която използва модела на Байрам (Байрам 1997). Също така са дадени препоръки за уъркшопи за обучение на учители, препоръки за материали, използването на които способства развитието на интеркултурната компетентност на учещите, както и препоръки за оценяването на интеркултурната компетентност. За целите на настоящата статия ще се спра само върху препоръките за учебни материали и препоръките за оценяване на интеркултурната компетентност.

### **Препоръки за учебни материали, способстващи развитието на интеркултурната компетентност, с коментари**

В документа е препоръчано използването на художествена литература, филми и песни, тъй като всички текстове са културно натоварени и отразяват определен социокултурен контекст. „В литературата много различни концепции за време и място могат да бъдат показани много ясно, конверсационни стратегии и начини на социализация и мислене се обсъждат и описват, представят се различни социални системи“ (Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007: 19). По отношение на филмите и песните авторите казват, че използването им би трябвало да е дори по-лесно от гледна точка на това, че по-често могат да бъдат съчетани с интересите на учещите, както и че има по-малък риск от неразбиране заради недостатъчно високо ниво на владеене на езика в сравнение с художествената литература. Друг съществен аргумент в подкрепа на филмите, който авторите изтъкват е, че

---

<sup>2</sup> Представен е в Живкова-Крупева, Р.: 2020.

„Когато използваме филм като обучителен материал, не просто хвърляме мост над медийната пропаст, която може да съществува между поколението на учителя и поколението на учениците, а също даваме възможност на публиката да види местата, за които е чела или чувала, да декодира езика на тялото на героите, да чуе различни езици, акценти, интонации“ (Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007: 19). Считам, че използването на художествена литература, филми и песни в часовете по език е изключително важно на първо място от гледна точка на принципа на автентичност. Също така подкрепям становището на авторите на документа за ценната информация, която тези материали съдържат за културата цел. Важно е обаче също да се подчертае ролята на учителя за насочване на вниманието на учещите към основни аспекти, както и за насърчаване на тяхната критична културна осъзнатост чрез задаване на подходящи въпроси и инициране на дискусии в клас.

### **Препоръки за оценяването на интеркултурната компетентност с коментари**

Авторите посочват трите измерения за оценяване на интеркултурната компетентност според компонентите на интеркултурната компетентност по Байрам (Байрам 1997): 1) Знания, 2) Умения и поведения и 3) Нагласи и характерни черти. Обръща се внимание на факта, че досега уменията и поведението на учениците са били разглеждани в контекста на комуникативната компетентност. „При интеркултурната компетентност трябва да вземем под внимание как учениците се приспособяват към социални и културни обстановки, т. е. интегрират опита си на езика цел, за да използват комуникативната си компетентност ефикасно като интеркултурни ползватели“ (Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007: 27). По отношение на нагласите и характерните черти се подчертава, че фокусът е само върху културната осъзнатост, като това се прави в рамките на обучението по родния език на учещите, но трябва да бъде поставен акцент и върху критичната културна осъзнатост и „да се вземат предвид другите идентичности, вярвания и ценности по отношение на собствените.“ (Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007: 27) Разработеният за целите на изследването авторски *Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език (ИИКУПИА)*<sup>3</sup> е в съответствие с модела на Байрам за интеркултурна компетентност (Burgan 1997), като измерва интеркултурната компетентност на учещите по следните компоненти: 1) Знания, 2) Умения и поведения и 3) Нагласи и характерни черти.

---

<sup>3</sup> Инвентарът на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език (ИИКУПИА) е описан в Живкова-Крулева, Р.: 2021.

## **Препоръки на документа „Развиване на интеркултурната компетентност в образованието“ на Съвета на Европа**

В документа е посочено, че интеркултурното образование е „педагогика – цели, съдържание, учебни процеси, методи на преподаване, учебна програма и материали, и оценяване, чиято цел е да се развие интеркултурната компетентност у учещи от всички възрасти, във всички видове обучение, като основа за диалог и съвместно съжителство“ (Huber and Reynolds 2014: 27). Посочени са също три типа образование – неформално неорганизирано<sup>4</sup>, неформално организирано<sup>5</sup> и формално. Под неформално неорганизирано образование авторите разбират „продължаващия през целия живот процес на придобиване от страна на индивида на нагласи, умения и знания от образователните влияния и ресурси в околната му действителност и от ежедневиия опит и разговори“ (Huber and Reynolds 2014: 27). Под неформално организирано образование авторите разбират „всяка планирана образователна програма, разработена с цел да усъвършенства набор от умения и компетентности извън официалните образователни институции и през целия живот“ (Huber and Reynolds 2014: 27). Под формално образование се разбира „структурираната образователна система, която започва с предучилищното и завършва с висшето образование“ (Huber and Reynolds 2014: 27). Тъй като изследването ми е проведено в рамките на формалното образование, няма да се спирам на препоръките, които са дадени за двата вида неформално образование, а ще разгледам само онези, които се отнасят до формалното образование.

## **Препоръки за планирането и коментари към тях**

При планирането медиаторът<sup>6</sup> трябва да следва няколко основни принципа: опит, сравнение, анализ, рефлексия и действие. Според авторите нагласи за уважение, любознателност и отвореност към света се придобиват най-добре чрез опита в рамките на директната комуникация с представител на друга култура (Huber and Reynolds 2014: 27). Макар и да съм съгласна, че ползите от непосредствено общуване са безспорни, бих искала да подчертая, че то не винаги е възможно. Въпреки че в някои училища има преподаватели носители на езика и културата цел и въпреки че съществуват програми за ученическа и студентска мобилност (респективно Леонардо и Еразъм), и двете явления не са широко застъпени. Принципът на сравнение трябва да бъде застъпен според авторите по начин, по който се изтъкват

---

<sup>4</sup> В оригинал е „informal education“.

<sup>5</sup> В оригинал е „non-formal education“.

<sup>6</sup> В оригинал е „facilitator“, тъй като препоръките за фазата на планиране са дадени общо за трите вида образование и такъв може да бъде напр. както учител, така и треньор, родител и т.н.

и съпоставят приликите и разликите между две култури, като се избягва оценъчният момент (Huber and Reynolds 2014: 27). Считам, че това е важно и могат да бъдат планирани дейности, които макар и да не включват директен контакт с представители на културата цел, предоставят достатъчно информация, на базата на която обучаемите могат да направят съпоставка. Друг важен принцип според авторите (Huber and Reynolds 2014: 27), чието мнение споделям, е принципът на анализ. След като са установени приликите и различията по отношение на даден културен аспект се предлага насочена дискусия. Тук по мое мнение учителят трябва да е много добре информиран по отношение на това какво мотивира приликите и различията, за да бъде анализът пълноценен. Според авторите предишните три принципа трябва да бъдат придружени от рефлексия. На обучаемите трябва да бъде осигурено време да осмислят наученото, като могат да бъдат насърчени да си водят дневник или да рисуват рисунки по разглежданите теми. Размисълът осигурява критична осъзнатост и разбиране (Huber and Reynolds 2014: 27). Напълно съм съгласна с прилагането на този принцип във фазата на планиране. Принципът на действие, предложен от авторите, се състои в прилагане на практика на резултатите след етапа на рефлексия. Учителите планират и осигуряват комуникация с представители на друга култура, като участват в ролята на посредници. От изключителна важност е отговорното и уважително общуване (Huber and Reynolds 2014: 27). По мое мнение във всички случаи, когато това е възможно от гледна точка на наличие на представители на културата цел, принципът на действие трябва да бъде застъпен.

### **Приложение в практиката и коментари**

Както отбелязах по-горе, няма да се спирам на двата вида неформално образование, тъй като са извън фокуса на настоящата статия. По отношение на формалното образование авторите твърдят, че всички учители, независимо какво преподават трябва да насърчават интеркултурната компетентност. При учителите по езици това е особено важно. Учителите по хуманитарни науки като история, философия и др. трябва да формират ценности, нагласи и разбиране. Учителите по природни науки трябва да насърчават аналитичните способности на учениците (Huber and Reynolds 2014: 27). Като цяло не мога да правя предписания относно предмети извън езиковото обучение, но съм съгласна, че именно неговата роля е основна в случая, тъй като езикът цел и свързаните с него култури съществуват в симбиоза. Самият *Модул от обучителни дейности и техники* (МОДТ), разработен от мен и експериментално приложен, е в рамките на часовете по английски език.



### **Подходи и дейности (с коментар)**

Авторите препоръчват използването на метода *Обучение чрез сътрудничество (Cooperative learning)* (Huber and Reynolds 2014: 27), който е в конструктивистичната образователна традиция. При него обучаемите работят в групи, като си сътрудничат (както показва и наименованието) и до голяма степен имат отговорност за ученето. Този метод развива у обучаемите уважение към другите, внимание, честност и емпатия (Huber and Reynolds 2014: 27).

Сред препоръчаните дейности са: дейности, насърчаващи различни гледни точки, ролеви игри, симулации, пиеси, театър, поезия, творческо писане, етнографски задачи, използване на филми и текстове. Дейностите насърчаващи различни гледни точки са такива, които насърчават наблюдателност, интерпретация, отвореност към света и неоценъчно мислене. Могат да бъдат използвани истории под формата на филм или текст, в които да има ситуация, която учениците да интерпретират, след което да им бъде предложена различна интерпретация, за да се запознаят с различна гледна точка (пак там). По мое мнение такъв вид дейности действително биха способствали за усъвършенстването на интеркултурната компетентност по компонента *Нагласи и характерни черти*. Ролевите игри, симулациите и пиесите са техниките, които най-добре развиват емпатията. За съжаление далеч не винаги учителят може да бъде достатъчно добре информиран относно другата култура, така че да разработи достоверни такива. Обсъждането на театрални постановки и поезия и творческото писане са литературни дейности, които насърчават критично отношение към неща, които обикновено приемаме за даденост (пак там). По мое мнение те отново биха способствали за промяна в нагласите. Етнографското проучване е дейността, която развива всички компоненти на интеркултурната компетентност, тъй като при него обучаемият събира фактическа информация, общувайки с представители на културата цел, което пък способства за усъвършенстването на уменията и нагласите. За съжаление обаче в България не може да бъде широко приложено като дейност по отношение на англоезични култури. От друга страна дейностите свързани с използване на филми и текстове са свързани с достъпност. При добро планиране могат да бъдат подбрани както чисто информативни материали (напр. документален филм за Средновековието), така и материали, които водят до критично отношение и размисъл и съответно водят до усъвършенстване на компонентите умения и поведения и нагласи и характерни черти.

## **Препоръки относно оценяването и коментари**

Авторите подчертават, че до момента не са разработени в достатъчна степен методи за оценяване на интеркултурната компетентност на учещите, включително изпити и сертификати. Предложената от авторката анкета ИИКУПИА (*Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език*) е надежден инструмент за измерване на интеркултурната компетентност по всички нейни компоненти. Тя е подходяща за ученици в гимназиален етап, обаче за да бъде приложена в по-ниските етапи на образование, трябва да бъде модифицирана.

## **Препоръки за практиката въз основа на проведеното изследване**

Проведената предварителна анкета показва необходимост от усъвършенстване на компонентите на интеркултурната компетентност *Знания и Умения и поведения*. По отношение на компонента *Нагласи и характерни черти* резултатите бяха високи. В резултат на това предложеният обучителен модул МОДТ (*Модул от обучителни дейности и техники*) беше така разработен, че да доведе до повишаване на интеркултурната компетентност на учениците по компонентите *Знания и Умения и поведения*.

В резултат на проведеното изследване и имайки предвид спецификите на нашата страна, т.е. практическата липса на англоезични общности, чиито представители биха послужили за „експерти“ по отношение на културата цел, мога да дам следните препоръки за практиката:

1. При планирането на дейности (а и в рамките на целия обучителен процес) учителят по английски език трябва да е много добре информиран относно англоезичните култури. Разбира се трябва да се следват цитираните по-горе принципи на опит (доколкото е реалистично учениците да имат такъв), анализ, рефлексия и действие (отново доколкото е реалистично да се очаква учениците да общуват с представители на англоезична култура).

2. Работата в групи е изключително важна и трябва да бъде насърчвана при всички използвани обучителни техники. От посочените по-горе дейности работата с филми и текстове, които да бъдат анализирани, е реалистично приложима. Добре е също учителят да потърси филми, в които присъстват специфични жестове и да привлече вниманието на учениците върху факта, че те са културно-специфични. Освен това на учениците могат да бъдат възложени задачи да открият информация относно забележителности, празници, обичаи, която да представят в клас, като след презентациите се прави съпоставка с аналогични български. Не на последно място поговорките при съпоставка с български могат да бъдат ценен източник на информация относно начина на мислене и светоусещане

на културата цел. Независимо от използваните техники учителят трябва да насърчава критично и аналитично мислене и борба със стереотипите.

3. Относно измерването на интеркултурната компетентност мога да препоръчам анкетата ИИКУПИА (*Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език*) в рамките на обучението по английски език в гимназиална степен. Тя се основава на модела на Байрам (Байрам 1997) за интеркултурна компетентност, съобразена е с възрастта на учениците и е апробирана в 9ти и 10ти клас.

В заключение бих искала да изтъкна още веднъж важноста на информираността на учителя относно съответната култура, принципите на обучение чрез сътрудничество и ефективността на анкетата ИИКУПИА за измерване на интеркултурната компетентност на учещите.

## Литература

- Байрам 1997: Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1997.
- Беако и др. 2016: Beacco, J. C. et al., *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2016.
- Живкова-Крупева 2020: Живкова-Крупева, Р., Модул от обучителни дейности и техники за усъвършенстване на интеркултурната компетентност в традицията на CLIL в съвременната лингводидактика. – В: *Лингводидактически работни материали*, София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2020.
- Живкова-Крупева 2021: Живкова-Крупева, Р., „Инвентар на интеркултурна компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език“. – *Филология*, бр. 40, 2021, 93 – 108, ISSN 0204-8779.
- Лазар, Хубер-Кригер, Лусие, Матей и Пек 2007: Lazar, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. and Peck, C. (eds) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Council of Europe Publishing, 2007.
- ОЕРР (Обща европейска референтна рамка за езици) 2001: <https://rm.coe.int/t/1680459f97> (последно видян на 11.05.2022 г.) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, 2001.
- Хубер и Рейнолдс 2014: Huber, J. and C. Reynolds, *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Pestalozzi Series #3, Council of Europe Publishing, 2014.

## РАЗВИВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ИСПАНСКИ ЕЗИК

*Даниела Витанова<sup>1</sup>*

Обучението по чужд език е многоаспектен, сложен и динамичен процес, който търпи промени особено в последните години. Каква е правилната пропорция в отделните компоненти на чуждоезиковото обучение (граматика, лексика, комуникативни умения, социокултурни аспекти и т.н.) и кои са ефективните методики и подходи в стратегиите на преподаване са обект на постоянни дискусии и експерименти. Особено що се касае до изучаването на чужд език следва да имаме предвид, че обучаемият трябва да изгради и развие нов инструмент, който да спомогне за неговата интеграция, да му осигури пълноценна и ефективна комуникация в средата и да го социализира в новата за него култура. В нашия конкретен случай става въпрос за преподаване – изучаване на испански език, а това е език, който се говори на два континента – Европа и Централна и Южна Америка. И ако Европа ни е близка, позната и рядко може да се стигне до межкултурен сблъсък и недоразумения, то в Латинска Америка са налице повече от 20 държави, в които се говори езикът, всяка със своите културологични особености.

В този смисъл е важно запознаването с манталитета и културата, разглеждането и усвояването на специфичните моменти в тях, тъй като те подпомагат процеса на адаптиране и интеграция. Културните аспекти и езикът на тялото са едни от ценните инструменти за постигането на това.

Ето защо сме убедени, че обучението по испански език би следвало да разшири обхвата на знания, които се предлагат на обучаемите. Така традиционно развитата школа на учене на граматика и лексика е добре да се надскочи и да се отделят нужното внимание и ресурси, за да се опознае културата на всички тези народи, за някои от които българите почти нищо не знаят.

Наблюденията ни показват, че от една страна, това повишава интереса и мотивацията на учащите, а от друга – ги подготвя за бъдещи контакти, пътувания и срещи с граждани на испаноезичните страни. Едно добро познаване на различните културни аспекти и особености неминуемо води до адекватна и ефективна комуникация, в която не са налице шокът, неприятната изненада или неразбиране на дадена ситуация.

---

<sup>1</sup> daniela.vitanova@gmail.com

### **Испаноезичният свят**

Испанският език е един от най-разпространените и важни езици в света. Говори се от близо 500 000 000 души по света като роден език и милиони го говорят като втори. Освен че е официален език на множество световни организации, испанският е официален език в 21 страни, включително Испания и голяма част от Латинска Америка. Освен това влиянието на имиграцията в САЩ през последните няколко десетилетия доведе до увеличаване на испаноговорящото население в тази държава.

В испаноезичния свят в Латинска Америка има огромно социокултурно и етническо богатство. Във всяка една от страните живеят и много местни индиански народи, които също говорят испански наред с многото диалекти, най-вече в Боливия, която според Световната организация на труда е страната с най-много индианско население. Всички испаноговорящи държави споделят общ език, но всяка от тях е съхранила своето самобитно културно наследство. Това прави този регион многообразен и пъстър в културно отношение.

От една страна, поради географската отдалеченост, а от друга – заради своята многоликост, Латинска Америка е едновременно пъстра мозайка от исторически, географски, социални, културни особености, а в същото време, за европейците е един далечен, непознат и екзотичен свят.

Хората, изучаващи испански, имат доста повече културни знания за Испания и далеч по-оскъдна информация за Латинска Америка. Това прави опознаването на това многообразие от култури полезно и ценно умение, което се придобива в часовете по испански език.

### **Дефиниция на понятието „култура“ в изучаването на чужд език**

През годините са направени редица изследвания за тясната връзка между език и култура. Огромното мнозинство от специалисти споделя мнението, че езикът и културата вървят ръка за ръка в процеса на усвояването на чужд език. Културата е движещата сила в изучаването на други езици. Според Г. Фистер (Pfister 1992: 4–5) културата може да се определи като „всяко нещо, което човечеството е измислило и което варира от държава в държава и от един дом в друг“. Много специалисти също споделят, че добрият преподавател по чужд език не само преподава граматика и произношение, но е чувствителен към културата, поставя обучаемия в културен контекст и показва нагласи за подход към различната култура. Реалността на преподавателския опит обаче е различна. Обикновено програмите включват граматически компонент, компонент за четене и писане и един културен компонент, който се различава от тях, стои встрани. Често тези компоненти не са взаимосвързани и по този начин не се предоставя на учащите съдържание в един общ контекст.

Всички изследователи са съгласни с твърдението, че за да имаме комуникативно компетентни студенти, трябва да поднасяме езика заедно с културата, тъй като това, освен че ще подобри и обогати комуникативната им и културна компетентност, също така ще генерира съпричастност и уважение към различни култури и ще насърчи обективност и културна интеграция.

Културата е сложно и многообхватно понятие, тъй като включва огромен брой характеристики, споделяни от членовете на една и съща общност, които също споделят едни и същи мирогледи за различни нагласи, теми и поведения, характеризиращи ги спрямо други културни общности.

Според авторите Кръбер и Клъкхон (Kroeber & Kluckhohn 1956: 177), които са съставили списък от 164 дефиниции за „култура“ в своя труд „Култура: критичен преглед на понятията и дефинициите“, понятието култура се дефинира въз основа на различни променливи като: характеристиките на околната среда; демографски условия; поведенчески параметри; церемонии, празненства, ритуални практики и магическо-религиозни вярвания; социални конвенции (точност, подаръци, рокли, табута, свързани с поведението при разговори и др.); нивото на социално и технологично развитие на различни общества; семейството; отношения между половете; социални структури и връзката между неговите членове; невербални контакти (поздравления, сбогувания, предложения и др.); ежедневни навици (храна, транспорт, пазаруване, хоби и свободно време, часове и работни практики); езика или езиците и техните литератури; традициите; грижа за здравето и тялото; образованието; жестовете и мимики; религията; дом; митове, обреди, истории, вярвания, суеверия и хумор.

### **Защо трябва да се учи култура?**

След като изяснихме какво разбираме под култура, следва да посочим причините, поради които учащите трябва да я изучават, но не като отделен компонент, нямаш връзка с останалите, а като отправна точка, чрез която да имат достъп до езика и комуникацията да придобие по-голям смисъл. Интегрирането на културата е необходимо за преподаване на целевия език по най-добрия начин и позволява той да бъде научен правилно и успешно.

Изучавайки културите на чуждите страни, учащите имат възможност да разбират различни културни идентичности, които може да са им напълно непознати. Навсякъде съществуват стереотипи за други култури, но докато човек не започне да изучава дадена култура, не може да се доближи до реалностите ѝ и да я възприеме. Поради това в часовете по чужд език има нужда да се изучават други култури, за да се разрушат културни стереотипи.

Тази идея се подкрепя от *Общата европейска референтна езикова рамка* (2022), според която би следвало в обучението да се набляга на емпирични знания, свързани с ежедневния живот (организация на деня, храна,

средства за транспорт, комуникация и информация), публичната или частната сфера са също от съществено значение при усвояването на чужд език. Познаването на ценностите и вярванията, споделяни от социални групи от други страни и региони е важно за успешната интеркултурна комуникация.

В испаноезичния свят има смесица от различни култури и културни модели и тяхното опознаване прави изучаването на новия език смислено, не само за да разберат кой е другият, но и да разберат неговия начин на виждане и на поведение в различни ситуации. Потапяйки се в този нов свят, учащите разширяват своя мироглед и осмислят различията между „чуждата“ култура и тяхната собствена. Социалната и културна принадлежност са основни елементи на комуникацията. Несъмнено културата е в основата на комуникацията.

Учащите трябва да опознаят „чуждите“ култури по редица причини: 1) за да разберат гледните точки на други хора; 2) за да се срещнат лично с „чуждите“ култури; 3) да поставят езика в контекст. В крайна сметка комуникацията изисква разбиране, а разбирането изисква да се поставим на мястото на чужденеца, като в същото време съпоставим целевата култура спрямо собствената си. От друга страна, трябва да сме наясно с факта, че ако преподаваме език, без да преподаваме в същото време културата, в която функционира, ние учим символи без смисъл или символи, на които обучаемият може да даде погрешно значение.

Ако културните аспекти се обединят с граматическите и лексикалните, то усвояването на културата ще стане по-продуктивно и ефективно и учащите ще се доближат до носителите на езика. С други думи, езикът е нещо повече от лингвистична компетентност и за да бъдат комуникативно компетентни изучаващите езика, трябва едновременно да ги запознаваме и с културата.

### **Каква култура да преподаваме и как да я интегрираме?**

За да можем да си отговорим на този въпрос, трябва да имаме предвид редица фактори като възраст на учащите, ниво на езика, интерес и мотивация, особености и нужди и др. От друга страна, съществува и въпросът дали да се преподава култура и цивилизация на една страна в рамките на дадена историческа рамка или да се изучава начинът на живот, манталитета на обществото, чийто език изучават. Как ще бъде изпълнена тази задача? Чрез предвиждане на контекстуализирани дейности, свързани помежду си и които завършват в изработване на краен продукт. В рамките на тези контекстуализирани дейности се осигурява необходимата културна база, така че комуникацията да бъде реална и ефективна.

Ако целта е да се интегрира културата от първите нива на езиковото обучение, няма да е подходящо да започнем с т.нар. *висока култура*, с

области като литература, история, изкуство или икономиката на страната, която ще се изучава, въпреки че това са сфери, които съставляват културата на една страна. Логично е, че опознаването на начина на живот и насоки за поведение в ежедневни ситуации да е това, което ще подпомогне учащия на по-късен етап да навлезе и в другите културни сфери като литература, изкуство и др.

По-ефективно е учащият да знае например как хората се обръщат един към друг в Испания, Колумбия или Аржентина, как се поздравяват, в колко часа да пристигне, ако е поканен на обяд или на парти, дали да носи подарък или не, и т.н. На един следващ етап преподавателят ще премине и към други социокултурни аспекти, характерни за дадена страна или регион.

### **Използването на културното съдържание като дидактически ресурс**

Чрез включването на исторически, социални и културни аспекти в нашите езикови курсове, ние насърчаваме взаимното общуване между различните общности и народи. Става дума за повишаване на желанието на учениците да учат, за отклоняване на фокуса на вниманието от изучаването на самия език, за фокусиране върху социално-културни аспекти, които са тясно свързани с него и които ще използваме, за да разгледаме изучаването на чужд език. Целта е да се предлагат серия от стратегии, които позволяват различни социокултурни аспекти да бъдат интегрирани в процеса на изучаване на нов език. Тези стратегии имат за цел да помогнат на обучаемите да развият различни езикови умения, като същевременно осъзнаят важноста от познаването в дълбочина на културата, свързана с езика, който изучават. Сред целите, които сме си поставили са: да запознаем обучаемите с историята и културата на обществото, в което се говори този език; да повишим желанието им да разбират и говорят чужд език и, накрая, да насърчаваме разбирателството между граждани от различни култури, особено между новите поколения, които се обучават в нашите класни стаи. По този начин характеристиките на всеки език служат не само за илюстриране на културните различия, но и за важни сближавания или общи точки между различните народи. Лесно достъпни учебни ресурси, които можем да използваме в езиковите курсове и да интегрираме в учебната програма по чужд език са: литература, преса музика, кино, изкуство и много други.

### **Интеркултурност**

Терминът *интеркултурност* се отнася до срещата между хора, които идват от различни социокултурни и социолингвистични среди. Въпреки че в съвременното общество съществува имплицитна интеркултурност (до която имаме достъп чрез пътувания, медии, интернет и т.н.), важно е да се има предвид, че в курса по испански език за чужденци подходът към



това явление трябва да бъде по-ясен, отколкото имплицитен, ако възнамеряваме да се възползваме от него, за да мотивираме учащите да включват различни култури и да подобрят владеенето си на испански, тъй като това изисква серия от регулирани и формализирани педагогически стратегии, както и комуникативни и интерактивни практики, определени и договорени в рамките на образователния процес за постигане на комуникация и интерпретация на ценности. Търсенето и прилагането на стратегии ще зависи от преподавателя и неговите познания и разбиране на интеркултурния феномен, както и от способността му да превърне даден процес в мотиватор. Обучаващият ще може да помогне за предвиждане, прогнозиране и канализиране на културните интерференции и нагласите, които произтичат от тях, за да се постигне висока степен на мотивация в класната стая по испански като чужд език.

Интеркултурната среща в класната стая не винаги е лесна и понякога може да се превърне в разногласие. Ето защо е необходимо да се анализират начините на мислене, вярване, усещане, общуване, действие, които оказват негативно влияние върху всичко. Както знаем, езикът е първостепенна среда, в която стават възможни културни, образователни и комуникативни практики. Следователно не е изненадващо, че именно в изучаването на чужд език, от педагогическа гледна точка, най-добре се дава съществуването на интеркултурна среща–разминаване, което е тясно свързано с различните начини за представяне на света, която всяка култура притежава. Интеркултурността често се преживява под формата на поведенчески конфликт: възприемане на стереотипи, различия в манталитета, противоположни културни практики, предразсъдъци, неразбиране, отхвърляне и т.н. Тези разногласия в мултикултурна класна стая са чести. Една от ролите на преподавателя е да знае как положително да ги ръководи. В тези случаи е подходящо да се дадат нужните обяснения, да се събуди любопитството на учащите и, ако е възможно, да се възползваме от различията и да ги използваме като мотивационни стимули.

Зачитането на другата култура не означава приемане на обичаите. За да се постигне истинска интеркултурна компетентност, е необходимо учащият да се опита да вникне в различните обичаи и ценности и да ги уважава.

### **Как да преподаваме култура и да мотивираме учащите да я приемат и интегрират?**

Преподаването на култура и целта за постигане на интеркултурни компетенции зависят не само от методологиите и стратегиите, но и от нагласите на обучаемите и от правилното боравене на обучаващия с мотивационни стратегии. Важно е да се има предвид като цел обучаемите да достигнат до известна емпатия (както афективна, така и когнитивна) с културата, в която

се говори чуждият език. Особено подходящ метод е сравнителният, като чрез неутрализиране на негативните нагласи се постига признаване на различията. За това е от съществено значение преподавателят да избягва стереотипни изрази като: „В Аржентина можеш да ядеш най-доброто месо в света“, да се старае да не проявява пренебрежително отношение: „Колко са странни!“, а да насърчава осъзнаването на собствената култура и положително възприемане на различията, напр.: „Колко интересно е това, което правят!“.

Едни от най-използваните и удачни методологии за интегриране на културата са: разговори/беседи; срещи с носители на език; гледане на видеа; четене на текстове; анализ на графики и диаграми; употреба на пословици и поговорки; хуморът в клас (вицове, комикси...) и др.

### **Връзка между мотивацията и цялостната стратегия за учене**

Налице е пряка връзка между мотивацията и цялостната стратегия за учене. Изграждането на стратегия за учене (Ефтимова 2005) е съставено от няколко компонента. Първият е индивидуалната мотивация – това, което планира самият обучаван, и това доколко си е изяснил необходимостта от овладяването на езика и на какво ниво. Втората стратегия се моделира и се „модерира“ от обучаващия – езикът като „академичен корпус“ от структури, модели и правила, които обучаващият трябва да разбере, систематизира, усвои и реализира практически. Третата е социалната, по-скоро социализиращата, като употребите на езикови структури при определени социални модели и ситуации могат да бъдат маркирани от обучаващия, но тяхната проверка и доупълняване могат да бъдат извършени пълноценно единствено от преподавателя. Четвъртата е емоционалната стратегия, тя е средство за справяне с емоционалните и мотивационни проблеми, които се появяват, съпровождайки обучението по чужд език и съответно създаването на позитивни нагласи и отношение, от една страна, към самия себе си в чуждата среда и, от друга – към езика, обществото и културата, които представя. Всъщност четирите стратегии функционират паралелно и се изграждат неравномерно една спрямо друга, като една от тях може да се развива успешно за сметка на друга. В определени моменти някоя от тях може да вземе превес, но както повелява комуникативният подход, основната роля се пада на учащия, докато преподавателят задава посоките и дава примери за реализирането им.

### **Мотивация и интереси от страна на учащите**

Байрам подчертава следните интеркултурни умения, които би следвало да се развият с цел повишаване на мотивацията на учащите:

- „Отношение – любопитство и възприемчивост; да се избягва подозрението към други култури и наивността към собствената си.

- Познания – за социалните групи и техните практики в тяхната собствена култура и тази на другите; на общите процеси на взаимодействие на индивидите и обществото.

- Интерпретативни и сравнителни умения – способността да се тълкуват документи и събития от друга култура, да се обясняват и да се свързват с аспекти и събития от собствената култура.

- Умения за откриване и взаимодействие – способност за придобиване на нови знания от други култури, да се използват в общуването и взаимодействието с техните носители“ (Byram 1997: 50–52).

Испанският език е езикът на смесването и интеркултурността. Това силно влияе върху преподаването му като чужд език. Интеркултурността насърчава промяна в отношението, увеличаване на знанията за други култури и ефективно взаимодействие с неговите членове и ето как Кели го обобщава във връзка с европейския контекст:

„Целта на обучението по интеркултурна комуникация е да промени говорещите, като им позволи да придобият нагласи, ценности, умения и знания, които им позволяват да общуват ефективно [...]. Интеркултурността е мощно оръжие за разрушаване на бариерите, които стоят на пътя на изграждането на Европа, но има много по-широк потенциал“ (Kelly 1999: 44).

### **Ролята на преподавателя**

Ролята на преподавателя за доброто опознаване на „другата“ култура е от особено значение. Той е медиаторът между обучаемите, езиците и културите. Ето и някои от неговите основни задачи:

- да запознава и ориентира учащите;
- да им помага да разбират „другата“ култура;
- да ги учи да подхождат с толерантност, разбиране, без да осъждат;
- да избягва да набляга на стереотипите;
- да ги подготвя да се справят с бъдещи непознати ситуации и евентуални проблеми;
- да генерира съпричастност и уважение към различни култури;
- да насърчи обективност и културна интеграция.

### **Трудности и предизвикателства пред преподавателя**

Сред многото трудности, с които се сблъскват преподавателите по езици, когато преподават, трябва да отбележим специално преподаването на културата на езика, който изучаваме, и на страните, в които се говори, защото въпреки факта, че езикът отразява културата, понякога материализирането му в класната стая е почти незабележимо. И въпреки че причините, които отразяват липсата на системно преподаване при изучаването на културата на даден език, са многобройни, се открояват няколко, които считаме

за особено важни: наличието на претоварена учебна програма; недостатъчен брой часове; изолираното ѝ позициониране в учебниците; времето за преподаване не е достатъчно или се набляга на „по-важните“ лингвистични аспекти; възможна неувереност от страна на преподавателя, който не е носител на езика и не се чувства достатъчно компетентен; липса на достатъчно на брой и ефективни методически пособия; отношението на учащия към култура, чужда на неговия начин на мислене и функциониране и др.

Въпреки тези предизвикателства всички изследователи поддържат тезата, че за да имаме комуникативно компетентни студенти, културата трябва да върви успоредно с преподаването на останалите езикови компоненти, тъй като по този начин ще се обогати комуникативната им и културна компетентност и ще се постигне адекватна културна интеграция.

### **Различия в културните аспекти**

#### **От ниво А1**

**Поздрав** – в испаноезичната култура „целувката“ vs. „подаването на ръка“ в западната култура vs. липса на физически контакт в източната.

**Туризъм** – „*el parador*“ в Испания – възстановени средновековни замъци, арабски дворци и манастири, пригодени за туризъм, предлагащи съвременни удобства за настаняване. Този тип настаняване в България не съществува и затова е любопитно да се обясни на обучаемите.

**Навици и обичаи** – режим на хранене, „*la sobremesa*“ (времето, прекарано на масата с близки и приятели след хранене); оставяне на бакшиш; „*la siesta*“

**Храни и напитки** – „*tapas*“, *la paella*, *los tacos*, *la sangría*, *el asado*

**Празници и фестивали** – *Денят на мъртвите в Мексико*: колоритен и весел празник; смъртта се възприема като естествено продължение на живота, затова този ден се отбелязва с много веселие и шумни пиршества за разлика от деня Задушница в България.

Латинска Америка е многолик регион, поради което всяка държава се характеризира със своите особености. В Чили например има силно влияние от германските имигранти, което се отразява в йерархичното общество и консервативното мислене. В Аржентина се наблюдава средиземноморско влияние, предимно от Италия; хората са индивидуалисти и импулсивни. В Еквадор, за разлика от останалите страни на континента, се спазва точния час за среща.

#### **От ниво А2/В1-С1**

Други културни аспекти, които се изучават на по-високо езиково ниво и които са от съществено значение, за да бъдат разбрани и осъзнати съответните произведения и традиции.

**Литература** – Г. Г. Маркес („*Сто години самота*“ – *магически реализъм*) – логичен резултат от постколониалното писане.

**История** – Великите географски открития, обусловили хода на историята, социополитическите процеси, икономиката и културата; древната история на инките, майте и ацтеките.

**Музика и танци** – регетон; танго; фламенко, мариачи. Музиката е едно от най-достъпните и масови средства за допир до испанския език.

**Кино** – Педро Алмодовар; испаноезични актьори; испански и латиноамерикански сериали.

**Изкуство и архитектура** – Триъгълник на музеите в Мадрид; Веласкес; Фрида Кало; Антони Гауди (Барселона), Фернандо Ботеро (Колумбия).

**Пътят на Сантяго** – поклонничество/туризъм/духовно извисяване.

**Пътят на Инките** – Мачу Пикчу.

**Племена, ритуали и практики на индианците. Религия и вярвания** – остров Галапагос; Мачу Пикчу; Великденските острови; Канарски острови.

Това са само малка част от културните аспекти и теми, които трябва да се работят в часовете по чужд език, като е силно препоръчително да се следи за правилния баланс и пропорция между културите на Испания и останалия испаноезичен свят.

Езикът и културата съвместно съставляват ядрото на усвояването на чужд език. Акцентът се поставя не само върху културата, но и върху интеркултурата, тъй като познаването на други култури и съвместното им съществуване прави възможно преподаването и изучаването на чужд език по по-пълноценен начин. В нашия глобален и многолик свят, в който всеки е свободен да пътува, да работи, да общува и да съжителства с други народи, е от особено значение да познаваме порядките, обичаите, историческите, артистични и културни особености на съответната държава, чийто език изучаваме. Както всяко едно чуждоезиково обучение и обучението по испански носи не само определени езикови знания, но и знания за културите на много народи. Държавите, в които се говори испански език са над 20 и това прави испаноезичния свят езиково и културно многообразен, което превръща самия процес на преподаване в предизвикателство. Преподавателят трябва да е не само високоезиково, но и интеркултурно образован, за да може наред с качествено чуждоезиково обучение, да осъществи и адекватен межкултурен диалог с обучаващите се. Основните предизвикателства, пред които той е изправен са:

- качествено и интересно преподаване чрез интерактивни методи на обучение;
- пълноценна комуникация с различните култури.

Интеллектуалното предизвикателство е да се разбере същността на националната култура. Емоционалното предизвикателство е човек да е способен да се постави на мястото на някой от „чуждата“ страна. Ако преподавателят успее да представи „чуждата“ култура така, че обучаващите да могат да се поставят на мястото на „другия“, то това означава, че е протекъл безценен учебен процес с висококачествена езикова и интеркултурна комуникация. Именно такъв учебен процес е в състояние да удовлетвори чуждоезиковите потребности и на най-взискателния обучаващ се.

### Литература

- Байрам 1997: Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997, 50–52.
- Байрам & Флеминг 2001: Byram, Michael, Fleming, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- Гутиерес & Рубио 2015: Gutiérrez, Antonio, Rubio. *Ideas preconcebidas y estereotipos sobre la cultura española en el aula de ELE*. Marcoe 21, 2015.
- Ефтимова 2005: Ефтимова, Андреана. *Комуникативни стратегии в обучението по чужд език – теоретични проблеми в психолингвистична перспектива*. // Електронно списание LiterNet, №4 (65) <https://litenet.bg/publish9/aefimova/komunikativni.htm>, 06.04.2022
- Касал 2000: Casal, Iglesias. *Diversidad Cultural en el Aula de ELE: La Interculturalidad como desafío y como provocación*. Espéculo. Universidad Complutense de Madrid, 2000.
- Кели 1999: Kelly, Michael. *Intercultural communication and language teaching*. Irish Association for Applied Linguistics/Royal Irish Academy Dublin, 1999, 37–46.
- Крьобер & Клъкхон 1952: Kroeber, Alfred, Kluckhohn, Clyde. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Museum of Archaeology and Ethnology, 1952, 177.
- Съвет на Европа 2002. Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.
- Фистер 1992: Pfister, Guenter G. *Foreign Language Teaching: Encountering A Foreign Culture*. Clearing House 66.1. Academic Search Complete, 1992, 4–5.

## УПОТРЕБАТА НА SCRATCH В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

*Николина Искърова<sup>1</sup>*

В съвременното обучение се наблюдава тенденция, свързана с развитието на обучаемите в различни направления, а интердисциплинарността осигурява възможност за усъвършенстването им в този аспект. Употребата на компютърни приложения за компютърно моделиране като Scratch<sup>2</sup> имат потенциален позитивен принос в тази насока, включително и при обучението по езици. За тази цел обаче е необходимо бъдещите преподаватели по езици да имат знания и умения за работа в среда за компютърно моделиране, както и позитивни нагласи за употребата ѝ в учебния процес. Отскоро в България в началната и основната степен на образование се изучава компютърно моделиране. Знанията и уменията на учениците в тази област трябва да бъдат използвани и при обучението по други учебни предмети не само за затвърдяване на наученото и развитието им в тази сфера, но с цел усвояването на езика цел. В тази връзка в настоящия доклад се разглеждат основните позитиви и негативи от използването на дигиталната среда Scratch в чуждоезиковото обучение. Представят се и се анализират получените данни от проведено анонимно анкетиране сред студенти във Факултета по класически и нови филологии на СУ „Св. Климент Охридски“ относно нагласите им за използването на Scratch в учебния процес като бъдещи преподаватели по чужд език.

Scratch е дигитална среда, в която могат да се създават, модифицират, да се правят съществени промени на мултимедийни интерактивни представления на информация, интерактивни упражнения (фиг. 1.) и игри на основата на блокове за движение, външност, звук, събития, контрол, сетива, оператори, променливи. Могат да се използват и предоставените разширения. Създаденото може и да се сподели. Името на приложението Scratch идва от компютърния термин *scratching*, отнасящ се до „многократно използване на парчета код, които могат лесно да бъдат комбинирани, споделяни, адаптирани“ (Ламб & Джонсън 2011: 64). В центъра на Scratch са креативността и аналитико-логическото мислене. В последните години се обръща специално внимание на компетентностния подход, а Scratch се явява като изключително полезно средство и мощна среда в този аспект, ако се използва целесъобразно.

---

<sup>1</sup> iskurova@uni-sofia.bg

<sup>2</sup> <https://scratch.mit.edu>



**Фиг. 1.** Момент от дидактическо упражнение, реализирано в Scratch

Като най-открояващи се позитиви при използването на Scratch в чуждоезиковото обучение могат да се посочат следните:

- Създаване и използване в учебния процес от страна на преподавателите на учебни ресурси в анимиран вид, който силно ангажира вниманието на обучаемите, ако анимираната нагледност се прилага целесъобразно;
- Създаване и използване в учебния процес от страна на обучаемите на разработки в дигитална форма. Преподавателите трябва да възлагат задачи на обучаемите да създават собствени проекти в Scratch, тъй като работата в тази среда води до развитие на логическото мислене, разгръщане на художествения потенциал на обучаемите, затвърдяване на езиковия материал, придобиване и усъвършенстване на умения за търсене, споделяне, модифициране на създадени разработки във връзка с решаването на поставянето на поставената от преподавателя задача;
- Възможност за промяна на езика на интерфейса. Scratch предоставя над 50 езика. Учениците могат да научат компютърни термини на изучавания език, с което се обогатява лексикалния им запас. Възможността за смяна на езика на интерфейса във всеки момент води до развитие на аналитичните способности на обучаемите;
- Scratch предоставя библиотека от изображения и звуци, които могат да бъдат използвани, както и модифицирани от страна на потребителите, с което се улеснява изпълнението на определена задача;
- Scratch предоставя възможност за създаване на собствени изображения, с което се осигуряват условия за развитие в творчески аспект;
- Въвеждането на текст в писмена форма е изключително лесно. Текстът в такава форма рефлектира върху уменията на учениците да създават собствени текстове, т.е. развитие на речевите дейности писане и четене;



- Налице е особено полезна функция за запис на аудио, чрез която учениците могат да записват текст в устна форма, което рефлектира върху развитието на речевите дейности говорене и слушане. Прослушвайки записаното от тях, те могат да констатират някои неточности при изговарянето на думите, интонацията или други параметри, както и да направят запис отново, ако установят проблеми. Аудио записите могат да бъдат редактирани по отношение на много характеристики. Възможно е и да се коригират целите аудио записи или фрагменти от тях по отношение на скорост, сила на звука, засилване и затихване, да се добави роботизиран ефект, да се обърне записа, да се изключат фрагменти от записа или да се заглушат. Последното е изключително полезно, тъй като не всеки разполага с идеални условия за запис на аудио. Могат да се копират и фрагменти. Във всеки момент е възможно да се прослушат направените промени, да се приемат или не. Тези възможности се отнасят и за учителите, които предоставят информация на своите ученици по дадена тема, създават дидактическо упражнение или дидактическа игра в тази среда с включени аудио компоненти;
- Употребата на различни блокове стимулира развитието на логическото мислене и на умения за програмиране. Един от най-големите позитиви на Scratch е възможността да се използват блоковете, тъй като не само се спестява време за писане на програмен код, но се осъществява и силна интердисциплинарна връзка;
- Възможност за използване на изображения извън библиотеката на Scratch, но трябва да се обърне специално внимание върху авторските права на изображенията;
- Във визуален аспект е налице улеснение за потребителя относно ориентирането му за съчетаване на блокове, както и кой блок към коя категория попада, тъй като блоковете от различни категории имат различен цвят, а различните форми подсказват на потребителя дали е възможно да се постави даден блок на определено място;
- Възможност за споделяне на разработка чрез различни варианти. При споделяне чрез хипервръзка са видими инструкциите, бележките и кредитите, а при кода за вграждане се визуализира само съдържанието на проекта. Двата варианта за споделяне имат позитиви;
- Възможност за разглеждане на кода на споделени разработки. Тази функция е изключително полезна, за да може всеки заинтересован да се запознае с него, да осмисли кода. Допустимо е да се използва тази разработка и да се модифицира с оглед на специфичните цели на определен потребител, изразявайки благодарност към източника, с което се приучава обучаемият към основни правила на поведение;
- Възможност за добавяне на допълнителни инструкции за употребата на създаден и споделен проект, ако той се разглежда в Scratch;

- Възможност за коментари от страна на потребителите към споделен проект. Конструктивната критика трябва да се отчита. Ученикът трябва да преценява коя критика е конструктивна и коя не е;
- Предоставената статистика относно споделен проект е показател за качеството на разработката, макар той да не е непременно обективен. Възможно е дадена разработка да е много добра, но никой да не я е оценил, макар да е видяна от много хора, както и обратното – няколко души да са видели даден проект и всички те са го оценили, а разработката да е много слаба в различни аспекти;
- Възможност за създаване на проект и без наличие на интернет връзка, ако е изтеглен и инсталиран Scratch. Създаването на разработка в тази среда и без интернет достъп е изключително полезно;
- Работата в Scratch среда е безплатна. Макар да е на последно място при това изброяване, не означава, че този аспект е маловажен.
- Като относителни негативи могат да се посочат следните:
- Поставянето на видео в проект изисква допълнителни усилия. Липсва блок за директно поставяне на видео или връзка към него;
- В Scratch 3.0 липсва блок за директно поставяне на хипервръзка към външен ресурс;
- По отношение на създаването на дидактическо упражнение с въвеждане на отговори от клавиатура на въпроси е налице нечувствителност между главни и малки букви, т.е. не се прави разлика между главни и малки букви, което в лингводидактически аспект води до затруднения. Най-елементарен пример: На въпрос „Коя е столицата на Франция?“ ученикът може да въведе като отговор „париж“. Този отговор ще бъде отчетен за верен, макар че в кода е посочен за верен отговор „Париж“ – думата „Париж“ е написана с главна буква. Набляга се на съдържателната страна, а граматиката се игнорира. Необходимо е да се поставят допълнителни блокове код, за да се направи това разграничение, да се отчете дали отговорът е верен или не спрямо езиковите правила.

Трябва да се отбележи, че посочените негативи от друга гледна точка се явяват позитиви – споделянето на външен ресурс крие опасности откъм съдържанието му. Идеята на Scratch е вътре в средата да се създаде необходимото по отношение на разглеждания проблем, потребителят да създаде голяма част от това съдържание в нея, да мисли, да твори, да търси изход от проблемна ситуация, да преодолява възникнали препятствия, да се развива.

За да се прилага Scratch в обучението по езици, а и не само, от съществено значение е и нагласата на преподавателя към разглеждания софтуер. За тази цел през учебната 2020/2021 година бе проведено анкетно проучване сред студентите от Факултета по класически и нови филологии на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ относно нагласите им за използване на Scratch като бъдещи учители по чужд език. В анкетното проучване

участваха общо 17 студенти от немска и португалска филология, записани за дисциплината „Интернет информационни технологии в чуждоезиковото обучение“ (12 студенти от немска филология и 5 студенти от португалска филология, т.е. 70,6% студенти от немска филология и 29,4% студенти от португалска филология). Трябва да се отбележи, че не всички студенти, записали дисциплината, са попълнили анкетата. Записаните за дисциплината студенти от немска филология за посочената учебна година са 24, а от португалска филология са 8. Прави впечатление, че почти половината от студентите, дори и при малък брой въпроси, не са се включили в анонимното анкетно прочуване. Необходимо е да се работи върху подаването на обратната връзка, тъй като мнението на всеки студент е съществено. Резултатите от проучването са и показател относно начина на представянето на позитивите и негативите на разглеждания софтуер. При констатиране на неодобрение от страна на студентите, които са евентуални бъдещи преподаватели по чужд език, трябва да се преосмисли представянето на тази среда, да се пристъпи към по-ясни обяснения и онагледяване чрез по-подходящи примери.

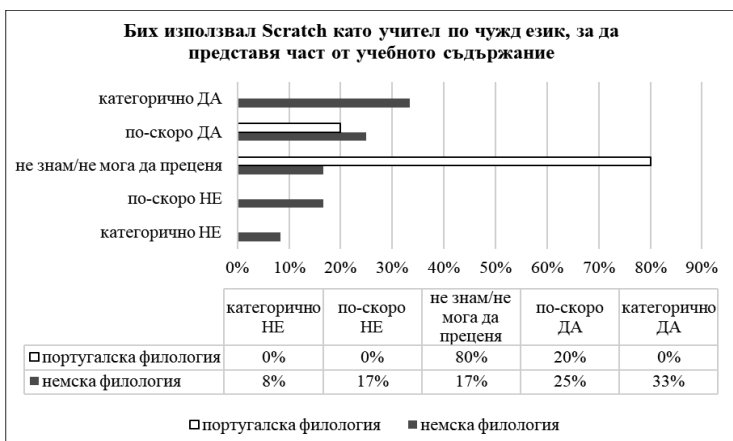
Въпросите от анкетата, свързани с услугата Scratch, са 3 на брой – „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да представя част от учебното съдържание“, „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да задам упражнение върху определен учебен материал“, „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да задам проект на моите ученици“, като всеки въпрос е придружен с 5 опции за отговор – категорично НЕ, по-скоро Не, не знам/не мога да преценя, по-скоро ДА, категорично ДА.

На въпроса „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да представя част от учебното съдържание“ (фиг. 2) 24% (четирима студенти) от анкетираните са отговорили с „категорично ДА“, 24% (четирима студенти) са отговорили с „по-скоро ДА“, 6% (един студент) са отговорили, че категорично не биха използвали услугата, 12% (двама студенти) са отговорили, че по-скоро не биха използвали услугата, а 35% (шестима студенти) не могат да отговорят на този въпрос. Макар процентът на студентите, отговорили с „категорично ДА“ и „по-скоро ДА“ да е 48, считам, че той не е достатъчен, за да се констатира, че болшинството от студентите са положително настроени към използването на тази услуга с цел представяне на информация на езика цел. Необходимо е да се отдели повече време, да се използва по-прост изказ и по-прости примери в часовете, за да се промени нагласата на студентите към този вариант на употреба на Scratch в чуждоезиковото обучение. Възможно обяснение на този резултат е фактът, че с други софтуерни приложения, които не попадат в групата на компютърното моделиране, може да се представи информация за по-кратко време, с по-малко знания относно средата да се създаде представяне, не се изисква сглобяване на „картината“ чрез блокове, но трябва да се има предвид, че насочеността на Scratch е към развитие на аналитико-логическото мислене.



Фиг. 2

На фиг. 3 са представени отговорите на този въпрос на студентите по специалности. Забелязва се, че нито един студент от португалска филология не е отговорил с „категорично НЕ“ или „по-скоро НЕ“, за разлика от студентите от немска филология, както и че нито един студент от португалска филология не е отговорил на този въпрос с „категорично ДА“, за разлика от студентите от немска филология.



Фиг. 3

За установяване на наличие на разлика или отсъствието ѝ по отношение на разглеждания параметър е използван тестът на Ман–Уитни, който проверява нулевата хипотеза, че две съвкупности са еднакви при непараметрични данни, разпределение, различно от нормалното (Шопов & Софрониева: 2014). Използвана е Ликертова скала (таблица 1). Стига се до заключението, че няма разлика между двете извадки по отношение на нагласите на студентите за използването на Scratch за представяне на информация,

тъй като  $U = 22.5 > U_{\text{критично}} = 11$  при равнище на значимост  $\alpha = 0,05^3$ , т.е. от получените данни може да се съди, че между студентите от немска филология и студентите от португалска филология няма статистическо значимо различие по отношение на нагласите им за използване на Scratch за представяне на информация по определена тема. Този резултат може да се интерпретира индиректно и като липса на различие по отношение на начина на представяне на използването на разглежданата среда относно този аспект.

**Таблица 1**

Отговор	Стойност
Категорично НЕ	1
По-скоро НЕ	2
Не знам/Не мога да преценя	3
По-скоро ДА	4
Категорично ДА	5

На въпроса „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да задам упражнение върху определен учебен материал“ (фиг. 4) 17% (трима студенти) от анкетираните са отговорили с категорично ДА, 59% (10 студенти) са отговорили с по-скоро ДА, 6% (един студент) са отговорили, че категорично не биха използвали услугата с тази цел, 12% (двама студенти) са отговорили, че по-скоро не биха използвали услугата, а 6% (един студент) не могат да преценят. Констатира се одобрение на студентите за използване на услугата за задаване на интерактивно упражнение, тъй като 76% от студентите са отговорили на този въпрос с „категорично ДА“ или „по-скоро ДА“. Индиректно може да се заключи, че обясненията на позитивите, както и използваните примери за онагледяването на възможни варианти в тази насока, са подходящо подбрани съобразно обучаемите.



**Фиг. 4**

<sup>3</sup> <https://www.real-statistics.com/statistics-tables/mann-whitney-table/>

На фиг. 5 са представени отговорите на студентите по специалности. Констатира се, че всички студенти от португалска филология са отговорили с „по-скоро ДА“, за разлика от студентите от немска филология. Това обаче не означава, че е налице статистически значимо различие между двете групи относно употребата на услугата за задаване на дидактическо упражнение, създадено чрез Scratch, тъй като тестът на Ман–Уитни (Шопов & Софрониева: 2014) показва, че няма статистическо значимо различие между двете извадки по отношение на отговорите на този въпрос.  $U = 27.5 > U_{\text{критично}} = 11$  при равнище на значимост  $\alpha = 0,05$ . Използвана е Ликертова скала (Таблица 1).



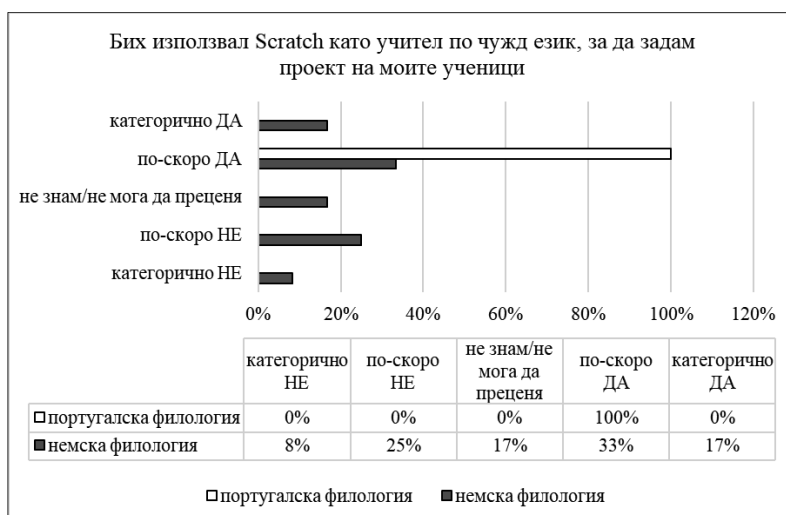
**Фиг. 5**

На въпроса „Бих използвал Scratch като учител по чужд език, за да задам проект на моите ученици“ (фиг. 6) 12% (двама студенти) от анкетираните са отговорили „категорично ДА“, 53% (деветима студенти) са отговорили „по-скоро ДА“, 6% (един студент) са отговорили, че категорично не биха използвали услугата за тази цел, 17% (трима студенти) са отговорили, че по-скоро не биха използвали услугата, а 12% (двама студенти) не могат да отговорят на този въпрос. Констатира се одобрение на студентите за използване на услугата за задаване на проект на обучаемите – общо 65 % са отговорили на този въпрос с „категорично ДА“ или „по-скоро ДА“. За по-положителни нагласи е необходимо да се работи повече в тази насока.



Фиг. 6

На фиг. 7 са представени отговорите на студентите на този въпрос по специалности. Отново се забелязва се, че всички студенти от португалска филология са отговорили с „по-скоро ДА“, за разлика от студентите от немска филология. Това обаче не означава, че е налице статистически значимо различие между двете извадки относно употребата на услугата за задаване на упражнение, тъй като тестът на Ман-Уитни (Шопов & Софрониева: 2014) показва, че извадките са еднакви по отношение на отговорите на студентите на този въпрос ( $U = 20 > U_{\text{критично}} = 11$ , при равнище на значимост  $\alpha = 0,05$ ). Използвана е Ликертова скала (Таблица 1).



Фиг. 7

Изследването е с оглед на тенденцията за добри познания на съвременния учител в редица области, включително и в областта на информационните технологии, за да може преподавателят да отговори на нуждите на своите обучаеми, да ги мотивира да се развиват, предоставяйки им различни възможности за учене и усвояване на езика цел.

От анкетното проучва се констатира, че нагласите на повече от половината от студентите, участвали в него, не са позитивно настроени относно използването на услугата за представяне на информация. Налага се преосмисляне на начина на представянето на позитивите в този аспект, както и на използваните примери за онагледяване. По отношение на използването на Scratch за задаване на интерактивно упражнение и на проект, който да бъде изпълнен в тази среда от бъдещите ученици на студентите като преподаватели по чужд език, се констатира сравнително положителна нагласа. От получените резултати от анкетното проучване може да се съди, че студентите сравнително добре са настроени за използване на Scratch в учебния процес като бъдещи преподаватели по чужд език, но е необходимо да се работи още в насока положителна промяна на отношението им към тази технология, предвид изброените позитиви, особено по отношение на силната интердисциплинарна връзка.

От наблюдението по време на часовете се констатира, че част от студентите сравнително добре се справят с функциите, предоставени в средата, но е необходимо да се отдели повече време за работа в нея, да се опростят използваните езикови средства и примерните варианти за онагледяване, за да е достатъчно ясно за всички студенти как се работи в средата на Scratch, да оценят положително възможностите за използването ѝ в чуждоезиковото обучение и тя да бъде използвана от тях в учебния процес в ролята им на учители по чужд език.

## Литература

- Ламб & Джонсън (2011): Lamb, Annette; Larry Johnson. *Scratch: Computer Programming for 21st Century Learners*, 2011, <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/8622/38-4.pdf?sequence=1>, 02.05.2022
- Шопов & Софрониева 2014: Шопов, Тодор, Екатерина Софрониева. *Изследвания в обучението по съвременни езици*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2014.



# ЛИНГВОДИДАКТОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА НОВОГРЪЦКАТА СПЕЦИАЛИЗИРАНА ТЕРМИНОЛОГИЯ

*Калин Василев*<sup>1</sup>

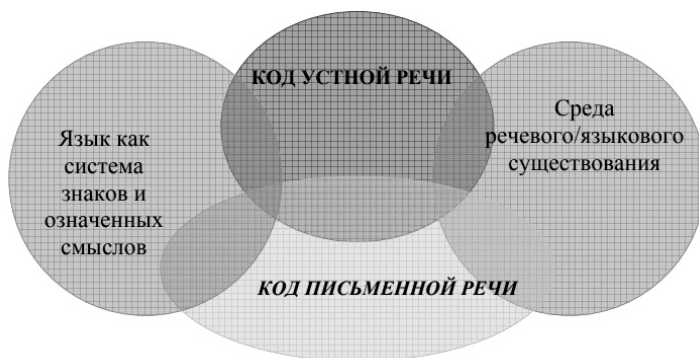
Обучението по чужд език е една от най-важните предпоставки за овладяване на четирите вида умения – говорене, четене, слушане и писане на съответния език. Чужд език също така се изучава с най-различни цели – филологически, нефилологически, специализирани, в университети, училища, чуждоезикови школи и т.н. Изучавайки езика, обучаваните с течение на времето овладяват тези четири умения или само някои от тях и след това се научават да прилагат придобитите знания всеки път, когато се сблъскат с писмен или устен носител на въпросния език, т.е. започвайки от най-елементарното ниво на познание на езика (представяне, поръчка в ресторанта, в магазина, обръщения, извинения и т.н.), те постепенно овладяват езика до ниво, което им позволява да осъществяват комуникация и от по-сложно естество, например икономическа, юридическа или изобщо тематика, която е тясно свързана с упражняването на тяхната професия. Именно поради гореспоменатите причини „[...] използването на чужди езици има стратегическо значение за личностно-професионалното израстване на индивида във всички сфери на обществения живот“ (Боянова-Минкова 2021: 5). Един от тези езици е новогръцкият, върху който е фокусирана настоящата статия. В България той се изучава както за филологически, така и за нефилологически цели, или по-конкретно в няколко висши учебни заведения, чуждоезикови школи, средни училища. Както ще стане ясно от нашата статия, участници в проведеното и описаното емпирично изследване по-нататък са възрастни обучавани нефилолози от Академията на МВР, София, които вече са овладели езика на нивата от А1 до В2 по Общата европейска езикова рамка и в настоящия курс отново го изучават на В2 ниво с единствената разлика, че този път се набляга повече на специализирана тематика, свързана с професионалното им поприще, например фалшифициране на лични документи, пране на пари, контрабанди, бежанци, мигранти и др. Даден човек може да владее определен чужд език дори на най-високо равнище – ниво С2 (напреднали) според Общата европейска езикова рамка, но понякога недостатъчното владение на специализирана лексика в областта, в която той работи, би било огромна пречка за развитието на професионалното му поприще, особено ако става дума за работа с чужденци носители на чуждия език. За специализиран чужд език се говори още през 60-те години на миналия век като

---

<sup>1</sup> kkvasilov@uni-sofia.bg

подвариант на общия език (Павлов 2021: 168), а в днешно време необходимостта от изучаването му става все по-голяма предвид факта, че „[...] размишването на границите между европейските държави доведе до засилване на комуникацията във всички области – от търговията и културното сътрудничество, обмен на знания в областта на образованието и науката, чрез сътрудничество в областта на сигурността, в борбата срещу тероризма и организираната престъпност, до съвместни разсъждения по теми като опазване на околната среда и защита на човешкото здраве“ (Радойкович-Илич 2018: 59). Изучаването на чуждоезикова специализирана терминология е тясно свързано с овладяването на лексика, тъй като чуждите езици за специално цели „[...] са надграждане на общоупотребяемия езиков код в конкретна насока, всеки един от тях има ясни черти, които го характеризират и едновременно с това го различават както от останалите, така и от общоупотребявания език“ (Павлов 2022: 160). Именно поради всички гореспоменати причини считаме, че в даден момент в обучението по даден чужд език трябва да започне да се въвежда специализирана лексика, като най-удачно би било това да се случи от ниво В (средно напреднали) по Общата европейска езикова рамка, тъй като тогава се счита, че обучаваните вече са овладели езика на достатъчно добро равнище, за да могат да разбират и речеви съобщения на по-сложна тематика както в писмената, така и в устната реч.

Преди да анализираме обаче проведеното от нас емпирично изследване, първо ще се спрем на различни теории на автори в съответната област. Въпросът за чуждоезиковото обучение вълнува различни български и чуждоезични лингводидактолози. (вж. напр. Веселинов 2003, 2005, 2011, 2018, 2019, 2020, 2021, Йорданова, Веселинов 2019 и др.). Терминът *лингводидактология* (лат. *lingua* – език + гр. *διδάσκω* + уча, обучавам + *λόγος* – дума, слово) е сравнително нов за българската езиковедска наука и е въведен за пръв път след 2018г. от Димитър Веселинов в уводите на списание „Чуждоезиково обучение“ като синоним на термините *лингводидактика* и *методика на чуждоезиковото обучение* (Веселинов 2018: 7–8, 2019: 7–8, 2020: 7–8, 2021: 7–8). Въпросният автор изтъква, че „лингводидактологията е призвана да актуализира вижданията си за функциите на своята система от класически образователни субекти и ценности, като ги превърне в активни участници, които със своите действия и взаимодействия имат за задача да оптимизират визираните образователни резултати в условията на съвременните интеграционни процеси“ (Веселинов 2020: 8). На лингводидактиката, от друга страна, специално внимание отделя Ирина Ворожцова, която изтъква, че е синоним на понятията *методика на преподаване на езици* и *методика на обучението по роден/нероден език* (Ворожцова 2007: 6), а също така онагледява взаимодействието между език, реч, код на устната реч и код на писмената реч чрез следната фигура (Ворожцова 2007: 54):



**Фиг. 1.** Взаимодействие „език – реч – код на устната реч – код на писмената реч“ според И. Вержцова

Горепосочената схема успешно би могла да намери приложение и в преподаването на чуждоезикова специализирана терминология, особено в изучаването на специализиран новогръцки език от специалисти, описано по-нататък в настоящата статия, тъй като в него бе приложено обучение в областта както на писмената реч, така и на устната. Що се отнася до обучението по специализирана терминология, на него отделят внимание също доста автори, някои от които твърдят, че изучаването ѝ е неразделна част от изучаването на чуждия език (Габласова 2014: 978–979). Силвия Василева например, която отделя особено внимание на този вид чуждоезиково обучение и по-конкретно на специализирания немски език, споделя мнението, че „[...] смисъл и цел на специализираното чуждоезиково обучение (СЧЕО) е учащите да може да действа с чуждоезиковите си знания, да се способства за изграждане на умение за дейностно ориентиране (*Handlungsorientierung*)<sup>2</sup> в специализирана чуждоезикова среда“ (Василева 2021: 595). Същата авторка, позовавайки се на дескриптор от Общата европейска езикова рамка, изтъква, че обучаващите трябва да умее „[...] да разбира в детайли дълги сложни упътвания за уреди или процедури и извън своята специалност, ако има възможност да прочете трудните пасажии многократно (и C2). Например: като студент по икономика на предприятието може да разбере позициите „за“ и „против“ в немско икономическо списание на тема повишаване на данък добавена стойност“ (Василева 2021: 599). Голям акцент върху обучението по специализиран чужд език поставя Мария Стамболиева, която, позовавайки се на авторите Том Хъчинсън и Алан Уотърс<sup>3</sup>, посочва следните три основни фактора, определящи специализираното чуждоезиково обучение:

- изискванията на съвременния глобализиращ се свят;

<sup>2</sup> Немският термин е на С. Василева.

<sup>3</sup> Т. Hutchinson & А. Waters 1987.

- революцията в обучението по чужд език, което от своя страна акцентира върху конкретните нужди от общуване;
- ясен акцент върху нуждите на всеки отделен обучаван (Стамболиева 2017: 24).

Важно е да се отбележи, че редица автори отделят голямо внимание на обучението по английски език за специални цели (ESP – English for Special Purposes). Цветанка Дилкова и др. например, които се фокусират върху английския език за инженери, твърдят, че „английският език за специални цели и по-специално за студенти по наука и технологии е предназначен за преподаване на езици според нуждите на обучаваните и тяхното ниво на владеене, така че да могат да четат и разбират без чужда помощ автентични научни текстове“ (Дилкова и др. 2017: 84). Имола Каталин, която също отделя голямо внимание на обучението по английски език за специални цели изтъква, че този тип езици могат да се разглеждат от поне две гледни точки:

- от дидактическа гледна точка, тъй като английският език за специални цели е област на чуждоезиковото обучение;
- от лингвистична гледна точка, тъй като английският език за специални цели е един особен сегмент от езика със своя основен компонент – терминологията, към която някои автори добавят и т.нар. специфичната научна граматика, т.е. езикови проблеми и особености (Каталин 2014: 261–262).

Тамар Цхвитава от своя страна провежда изследване, свързано също с обучението по английски език за специални цели и си поставя следните въпроси:

- Доколко е полезен учебникът по съответния чужд език по отношение на усвояването на лексика?
- Какъв вид лексика трябва да научат обучаваните?
- Наясно ли са обучаваните със стратегиите за запаметяване на лексиката?
- Какви стратегии за заучаване на лексиката прилагат най-вече обучаваните?
- Наясно ли са обучаваните със стратегиите за отгатване на значенията на непознатите думи?
- Какви стратегии за отгатване на значението на дадена непозната дума използват обучаваните? (Цхвитава 2016: 132)
- След проведено емпирично изследване в Аграрния университет в Грузия авторката стига до следните заключения:
- обучаваните имат нужда от повече обучение по специализиран чужд език (в техния случай селскостопанска терминология);
- авторите на учебници, а също и обучаващите трябва да компенсират този недостатък и съответно да наблегнат повече върху специализираната терминология в пособията и часовете по чужд език;

- обучаваните притежават някои стратегии за отгатване на лексикалните единици, но се нуждаят от по-ефективни стратегии, които да бъдат целенасочено разработени в процеса на преподаване;
- голяма пречка за овладяването на английския специализиран речник представляват също много бедните стратегии на обучаваните в тази насока и тези стратегии също трябва да бъдат преподавани по време на занятията по изучавания език (Цхвитава 2016: 137).

В периода от 20 януари до 4 март 2020 г. в Академията на МВР (София) се проведе обучение по новогръцки език на специализирано ниво В2 по гранично-полицейска терминология. Целият курс, в който взе участие група от седем души, действащи служители на Гранична полиция и работещи по различни гранични контролно-пропускателни пунктове на българо-гръцката граница, освен специализирана гръцка терминология включваше и обучение по общ гръцки език, тъй като „подобно на обучението по общ език, специализираното езиково обучение включва в себе си изучаването на граматическия строеж и лексиката на езика, както и придобиването на основните умения; отличава се по специфичния регистър (със съответна терминология и характерни структури) и по насочеността към предимно възрастни обучавани, а оттам – по използваната методология“ (Стамболиева 2017: 25). Курсът се водеше основно по следните два учебника: за общия гръцки език бе използвана третата, последна част от учебната система *Επικοινωνήστε ελληνικά (Общувайте на гръцки)* с автори Кл. Арванитакис и Фр. Арванитаки (Арванитакис & Арванитаки 2010), а знанията в областта на гранично-полицейската терминология се развиваха посредством учебното помагало *Тетрадка за упражнения по новогръцки език за професионални цели – ниво В2* с автор Даниела Боянова, която в самия предговор изтъква, че целите на въпросното помагало са „да представи на курсантите възможността не само да упражнят своите познания по езика в областта на граматиката и синтаксиса, а и да придобият основни специални знания и умения, които да улеснят тяхната комуникация на работното им място“ (Боянова 2018, Василев 2020: 387-388). По-конкретно, учебният процес бе разпределен по следния начин:

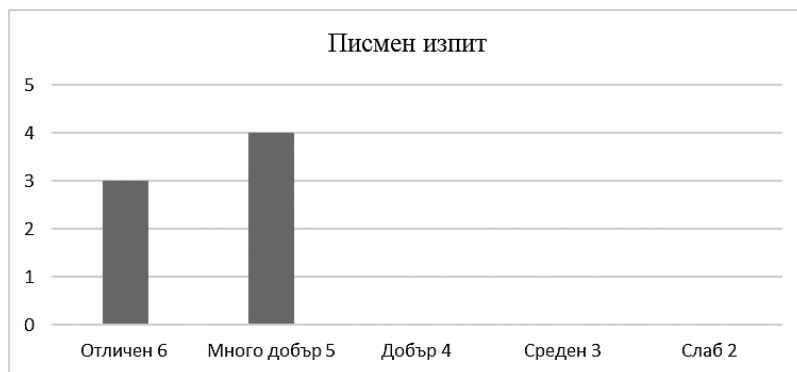
- Три пъти в седмицата се наблягаше на специализираната лексика по учебното помагало на Д. Боянова, което се състоеше от десет тематични урочни единици – „Движение по пътищата“, „Измами по интернет“, „Престъпления от любов“, „Кражби и влизания с взлом“, „Трансгранична престъпност“, „Контрабанда“, „Радикализъм и екстремизъм“, „Войните в съвременния свят“, „Телесни повреди и здраве“ и „Фалшифициране на документи“.
- Останалите два пъти обучението се провеждаше по учебника на Кл. Арванитакис и Фр. Арванитаки с цел затвърдяване както на новопридобити граматични знания, така и на познания, свързани с общия

гръцки език, например сватбени тържества, гръцка музика, гръцка храна, кратък обзор на новогръцката литература и др.

По време на курса на обучение, както и в проведените два изпита впоследствие бяха включени почти всичките умения от чуждоезиковото обучение, с изключение на писането, тъй като при предишни курсове на обучение същата група обучавани изпитваха доста големи затруднения при конструиране на собствен текст. Писменият изпит, която се състоя веднага на следващия ден след приключване на курса на обучение, беше от смесен характер (както текстове и изречения от специализираната лексика, така и от общогръцката) и включваше следните компоненти:

- задача за слушане с разбиране от общия гръцки език, в която бяха зададени десет въпроса и от обучаваните се изискваше да поставят отметка на тези въпроси, които имат връзка с чутата реч;
- три граматични задачи, включващи както изречения от общия гръцки език, така и от специализираната полицейска терминология, и свързани със следните граматични категории: падежи на съществителните имена, образуване на миналото страдателно причастие на глаголите, както и смесено упражнение, включващо именната и глаголната система на новогръцкия език;
- задача за четене с разбиране от общия гръцки език;
- задача за превод на специализиран текст от гръцки на български.

Резултатите от писмения изпит могат да бъдат онагледени чрез следната диаграма:



**Фиг. 2.** Резултати от писмения изпит по новогръцка специализирана терминология с оценки по шестобалната система

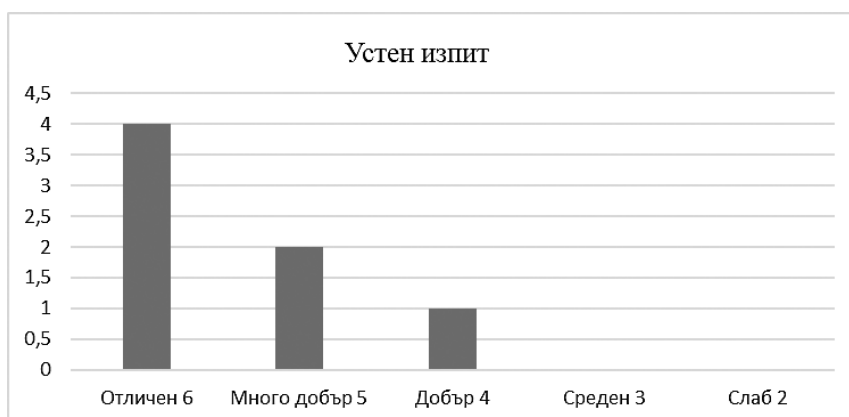
Както става ясно от фиг. 2, обучаваните са се справили сравнително добре с поставените им задачи на писмения изпит, което е добър показател за добрата усвояемост на преподадената им специализирана терминология

по време на курса. От друга страна обаче, при някои от тях се забелязва допуснати известни правописни грешки, както и недостатъчно владеене на някои граматични правила, което оказва влияние и на оценката им.

Ден по-късно се проведе устният изпит, който протече по следния начин:

- четене и устен превод от гръцки на български на зададен пасаж от специализиран текст;
- граматична задачи по случайно зададени думи от пасажа;
- устен разказ на случка от професионалното поприще на обучавания.

Резултатите от устния изпит могат да бъдат онагледени чрез следната диаграма:



**Фиг. 3.** Резултати от устния изпит по новогръцка специализирана терминология с оценки по шестобалната система

Както се забелязва на фиг. 3, повечето от обучаваните са се справили добре с поставените им устни задачи. Някои от тях обаче изпитват затруднения и на зададените им граматични задачи по думи от пасажа, а един от обучаваните се затрудни също и при устното изложение на случай от работното си място.

В обобщение можем да кажем, че с оглед на продължилия месец и половина специализиран курс на ниво В2 по Общата европейска езикова рамка и проведения в две части изпит веднага след курса обучаваните показаха много добри резултати както на писмения, така и на устния изпит, което показва, че са достатъчно зрели и притежават достатъчно богат лексикален запас на общото ниво В2, за да могат да овладяват и специализирана лексика на това равнище. От друга страна обаче по отношение на общия новогръцки език някои от тях показаха затруднения както при правописа, така и при овладяването на някои граматични норми на езика – факт, даващ основание за повече упражнения в тази насока.

## Литература

- Арванитакис & Арванитаки 2010: Αρβανιτάκης, Κλεάνθης, Φρόσω Αρβανιτάκη. *Επικοινωνήστε ελληνικά 3 (21<sup>η</sup> ανατύπωση)*. Αθήνα: Πατάκη, 2010.
- Боянова 2018: Boyanova, Daniela. *Βιβλίο ασκήσεων της νέας ελληνικής γλώσσας για επαγγελματικούς σκοπούς*. София: Академия на МВР, 2018.
- Боянова-Минкова 2021: Боянова-Минкова, Даниела. *Проектбазирана технология за специализирано обучение по новогръцки език*. София: Академия на МВР, 2021.
- Василев 2020: Василев, Калин. Полицейската терминология в обучението по новогръцки език на ниво В2 по Общата европейска езикова рамка. – *Чуждоезиково обучение*, 47, 2020/4, 387-389.
- Василева 2021: Василева, Силвия. За някои методически принципи в специализираното чуждоезиково обучение за професията. – *Чуждоезиково обучение*, 48, 2021/6, 594–603.
- Веселинов 2003: Веселинов, Димитър. *История на обучението по френски език в България през Възраждането*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2003.
- Веселинов 2005: Веселинов, Димитър. *Възрожденският урок по френски език. Лингводидактическа реконструкция*. София: Лик, 2005.
- Веселинов 2018: Веселинов, Димитър. Проблемите на лингводидактологията в пространствено-времето ситуация на ХХI век. – *Чуждоезиково обучение*, 45, 2018/1, 7–8.
- Веселинов 2019: Веселинов, Димитър. Изследователски аспекти на съвременната лингводидактология. – *Чуждоезиково обучение*, 46, 2019/1, 7–8.
- Веселинов 2020: Веселинов, Димитър. Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. – *Чуждоезиково обучение*, 47, 2020/1, 7–8.
- Веселинов 2021: Веселинов, Димитър. Лингводидактологични аспекти на присъственото обучение в електронна среда. – *Чуждоезиково обучение*, 48, 2021/1, 7–8.
- Ворожцова 2007: Ворожцова, Ирина Б. *Основы лингводидактики* <http://philology.bsu.by/documents/%D0%9A%D0%B0%D1%84%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%B0%20%D1%80%D1%8B%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B%D0%BA%D1%96%20%D1%96%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%8B%D0%BA%D1%96%20%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%94%D1%8B%D1%81%D1%86%D1%8B%D0%BF%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%8B/%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0/2007124.pdf%20%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B8%D0%B7%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0.pdf>, 2007, 10.05.2022
- Габласова 2014: Gablasova, Dana. Learning and retaining specialized vocabulary from textbook reading: comparison of learning outcomes through L1 and L2. – *The Modern Language Journal*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12150>, 2014, 9.04.2022



- Дилкова и др. 2017: Dilkova, Tsvetanka, Anton Georgiev, Kameliya Anichina. Integration of English for specific purposes in the chemical technology training. – *Science, Engineering & Education*, 2, (1). [https://dl.uctm.edu/see/node/jsee2017-1/12\\_SEE\\_17-05\\_p\\_83-95.pdf](https://dl.uctm.edu/see/node/jsee2017-1/12_SEE_17-05_p_83-95.pdf), 2017, 14.05.2022.
- Йорданова, Веселинов 2019: Йорданова, Милена, Димитър Веселинов. Фонетикоморфологична и семантична адаптация на общите лексикални елементи от турски произход в българския и във френския език. – *Чуждоезиково обучение*, 46, 2019/3, 231–241.
- Каталин 2014: Katalin, Imola. English for special purposes: specialized languages and problems of terminology. – *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 6, 2. <http://193.16.218.138/acta-philo/C6-2/phil062-8.pdf>, 2014, 23.04.2022
- Павлов 2021: Павлов, Михал. Методът „глобални симулации“ при преподаване на испански в сферата на ихтиологията. – *Чуждоезиково обучение*, 48, 2021/2, 168–174.
- Павлов 2022: Павлов, Михал. Лексикалният урок: предизвикателствата при усвояването на ихтиологическата терминология на испански език“. В: *Оптимизация на образователната среда*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2022, 160–163.
- Радойкович-Илич 2018: Радойковић Илић, Катарина. Значај учења страног језика за стручно усавршавање и професионално напредовање припадника полиције. – *Безбедност* 3/2018. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0409-2953/2018/0409-29531803058R.pdf>, 2018, 10.05.2022
- Стамболиева 2017: Стамболиева, Мария. Езиковите технологии в помощ на обучението по специализиран чужд език. – *Чуждоезиково обучение*, 44, 2017/1, 24–34.
- Цхвитава 2016: Tskhvitava, Tamar. Vocabulary learning strategies of English for Specific Purposes students at Agricultural University of Georgia. – *Journal of Education in Black Sea Region, volume 2, issue 1*. <https://jebbs.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jebbs/article/view/35/45>, 2016, 6.05.2022

ДЕВЕТНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ  
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ  
И ДОКТОРАНТИ ОТ ФАКУЛТЕТА  
ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

14 май 2022 г.

Българска  
Първо издание

Съставител *Мадлен Данова*

Редактор *Биляна Гаврилова*

Предпечат *Мария Николова*

Формат 70x100/16  
Печатни коли 13,5

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“  
[www.unipress.bg](http://www.unipress.bg)