

ОСЕМНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ДОКТОРАНТИ
ВЪВ ФАКУЛТЕТА ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ



ОСЕМНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ
И ДОКТОРАНТИ ВЪВ ФАКУЛТЕТА
ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

28 май 2021 г.

Съставител *проф. д-р Мадлен Данова*

София • 2022
Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

© 2022 Мадлен Данова, съставител

© 2022 Антонина Георгиева, художник на корицата

© 2022 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISSN 2738-8158

СЪДЪРЖАНИЕ

Предговор (<i>Мадлен Данова</i>).....	7
---	---

Езикознание

<i>Иван Тенев</i> . Възвратните притежателни местоимения в обучението по норвежки език за българи на равнище А1–В1.....	11
<i>Елена Стойнева</i> . Свързване на компонентите в шведски сложни съществителни имена.....	21
<i>Владимир Найденов</i> . За глаголите с различаваща се принадлежност към силното или слабото спрежение в континенталните скандинавски езици.....	26
<i>Константин Радоев</i> . Accusativus cum infinitivo в шведски, датски и български език – генеративен прочит на няколко близки феномена....	37
<i>Айтан Джафарова</i> . Лексемата „сърце“ в българския език като елемент на соматичен фразеологизъм.....	57

Литература и култура

<i>Десислава Тимчева</i> . Значението на любовното пространство в творчеството на съвременни португалоезични писателки.....	69
<i>Илияна Чалъкова</i> . Движения на женското в романите на Паулина Шизизане.....	81
<i>Сони Бохосян</i> . Проявления на самотата в пиесата „Надеждата“ на Жайме Салазар Сампайо.....	94
<i>Яна Димова</i> . Историческата проза на Фернандо Кампош в контекста на португалския исторически роман от края на ХХ и началото на ХХІ век.....	99
<i>Kiril Hadzhikosev</i> . Deconstructing Colonial Metaphors in Virginia Woolf’s The Waves.....	103
<i>Антоанета Робова</i> . Вариации и конфигурации на персонажите в пет версии на филма „Перфектни непознати“.....	113
<i>Виолета Вичева</i> . (Пост)посттрадиционната любовна връзка в романа „Алегро Пастел“ на Лайф Ранд.....	123
<i>Антоанета Ангелова</i> . Образът на жената в арменския средновековен епос за Давид Сасунски.....	131
<i>Радея Гешева</i> . Тялото в италианската литература на ХХ век: Анна Банти и Анна Мария Ортезе.....	138
<i>Владимир Митев</i> . Ролята на традицията в романа „Савушун“.....	143

<i>Николай Янков.</i> Грях или избавление – отношението към самоубийството в късновежданската книжнина	149
<i>Илия Илиев.</i> Два превода на Димитър Стоевски в съпоставка с конкуриращи преводи.....	159
<i>Катрин Якимова-Желева.</i> Плавтовото „Гърне“ и игрите на думи: първи преводачески решения	165

Език и култура

<i>Анета Димитрова.</i> Ключови аспекти от ролята на жената в съвременното южнокорейско семейство	175
<i>Моника Гълъбова.</i> Границата като предел на културно усвоеното пространство. Анимализация в лоното на периферията.....	182
<i>Сирма Костадинова.</i> Приложение на метода за идентификация на езикови метафори МIPVU в персийския език	192
<i>Цветелина Андреева.</i> По трудния път на модернизацията – образованието на българката и корейката в края на XIX век	200
<i>Симеон Кайнакчиев.</i> Изграждане на умения за управление на терминология в университетското обучение по специализиран превод.....	207
<i>Мартина Герджилова.</i> Контактподдържащи средства за сигнализиране относно проблем в разбирането (върху материал от португалоезична устна реч).....	217
<i>Henrique Carlos Dorez.</i> Conceptual Metaphors in Political Discourse: A case-study of António Costa's inaugural speech (2019).....	225

Чуждоезиково обучение

<i>Глория Бакърджиева.</i> Какво е дидактиката според Novissima Linguarum Methodus на Ян Амос Коменски.....	235
<i>Рая Живкова-Крупева.</i> Принципи на съвременното езиково обучение ...	240
<i>Цветанка Дилкова.</i> Диференцирано преподаване и чуждоезиково обучение в академично разнородна среда.....	251
<i>Николина Искърва.</i> 3D анимацията в чуждоезиковото обучение.....	258
<i>Михал Павлов.</i> Българо-испански етимолого-емпрунтологичен анализ на ихтиологически дидактеми за учебни цели	267
<i>Илияна Божова.</i> Чуждоезикова политика в иранската образователна система през XXI век	273
<i>Калин Василев.</i> Преподаване на новогръцка граматика на курсисти нефилолози. Анализ на грешки	285
<i>Ioannis Sotiriadis.</i> Teaching English Online in Second Chance Schools.....	295

ПРЕДГОВОР

На 28 май 2021 г. във Факултета по класически и нови филологии се проведе Осемнадесетата ежегодна научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти. Запази се традиционно високият интерес към участие в научния форум от страна на нехабилитираните преподаватели и докторанти от факултета, поради което от получените заявки организаторите одобриха над 30 теми. 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“.

В езиковедската секция докладите са с насоченост в областта на морфологията, синтаксиса и лексикологията, като темите им обхващат възвратните притежателни местоимения, глаголите с различаваща се принадлежност към силното или слабото спрежение, конструкцията *accusativus cum infinitivo*, свързването на компонентите в сложни съществителни имена, лексемата „сърце“ като елемент на соматичен фразеологизъм.

С най-голям брой участници се отличи секцията „Литература и култура“, където се разгледаха теми като значението на любовното пространство в творчеството на съвременни португалоезични писателки, движението на женското в романите на Паулина Шизиане, проявленията на самотата в пиеса на Жайме Салазар Сампайо, историческата проза на Фернандо Кампош в контекста на португалския исторически роман от края на ХХ и началото на ХХІ век, деконструирането на колониалните метафори в роман от Вирджиния Улф, вариациите и конфигурациите на персонажите в пет версии на филм, (пост)посттрадиционната любовна връзка в романа „Алегро Пастел“ от Лайф Ранд, образа на жената в арменския средновековен епос за Давид Сасунски, тялото в италианската литература на ХХ век, ролята на традицията в романа „Савушун“, отношението към самоубийството в късновежданската книжнина, два превода на Димитър Стоевски в съпоставка с конкуриращи преводи, плавтовото „Гърне“ и игрите на думи: първи преводачески решения.

Секцията „Език и култура“ съдържа интересни материали върху актуални проблеми на лингвокултурологията. Засегнати са ключови аспекти, свързани с ролята на жената в съвременното южнокорейско семейство, границата като предел на културно усвоеното пространство, приложението на метод за идентификация на езикови метафори, образованието на българката и корейката в края на ХІХ век, изграждането на умения за управление на терминология в университетското обучение по специализиран превод, контактоподдържащите средства за сигнализиране относно проблем в разбирането, концептуалните метафори в политическия дискурс.

В лингводидактическата секция са представени доклади от областта на чуждоезиковото обучение, които се отличават с актуалност на темите и в които се изследват част от езиците, преподавани във факултета. Открояват се докладите, посветени на дидактиката съгласно вижданията на Ян Амос Коменски, принципите на съвременното езиково обучение, диференцираното преподаване и чуждоезиково обучение в академично разнородна среда, 3D анимацията в чуждоезиковото обучение, на ихтиологическите дидактеми за учебни цели, чуждоезиковата политика в иранската образователна система през XXI век, преподаването на новогръцка граматика.

Проведената Осемнадесетата ежегодна научна конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти отново потвърди устойчивото развитие на научните и научно-практическите изследвания, провеждани във Факултета по класически и нови филологии.

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

Езикознание

ВЪЗВРАТНИТЕ ПРИТЕЖАТЕЛНИ МЕСТОИМЕННИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО НОРВЕЖКИ ЕЗИК ЗА БЪЛГАРИ НА РАВНИЩЕ А1–В1

Иван Тенев

Употребата на възвратното притежателно местоимение *sin* в 3 л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. е източник на устойчиви грешки в междинния език на българите, изучаващи съвременен норвежки език. Те се дължат на асиметрията с родния език и други чужди езици. Особено податливи на произтичащата от нея интерференция са студентите в специалност „Скандинавистика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Те се намират в ситуация на разнопосочен езиков пренос или „съчетано междуезиково влияние“ (англ. *combined crosslinguistic influence*) (термин на Де Анджелис 2007: 20–21). В него участват не само родният български, но и първият чужд език на студентите – английски или немски, както и изучаваните в специалността близкородствени шведски и датски език.

Възвратното притежателно местоимение означава отношение на посесивност между притежател (логически подлог), който най-често е корферентен с подлога на изречението (синтактичния подлог), и притежаван обект, означен с определяемото на възвратното местоимение (по Ницолова 2008: 170–174). Ако е налице такова отношение, в норвежкия език възвратното притежателно местоимение *sin* е задължително при логически подлог в 3 л. ед. и мн. ч.: срв. норв. *Per elsker dattera si* „Пер обича дъщеря си“¹ и *Per elsker dattera hans* „Пер обича дъщеря му“. Употребата на възвратно притежателно местоимение при подлог в други лица и числа не е допустима, с изключение на някои устойчиви съчетания (вж. т. 3.2).

Sin е съгласувано предпоставено или съгласувано задпоставено определение в именната фраза и има форми за мъжки род (*sin bil, bilen sin*), женски род (*si bok, boka si*), общ род (*sin bok, boken sin*), среден род (*sitt hus, huset sitt*) и мн. ч. (*sine barn, barna sine*).

Според българската книжовна норма употребата на възвратното притежателно местоимение *свой* е задължителна в 3 л., а в 1 и 2 л. е допустима и употребата на лични притежателни местоимения (Грамматика 1983: 198). Кратката му форма *си* е задължителна във всички лица и числа. Противно на изискванията на нормата, в узуса в 3 л. е налице конкуренция между възвратното притежателно местоимение *свой* и личните притежателни мес-

¹ Всички примери са конструирани и преведени от мен, освен ако не е посочено друго – б.а.

тоимения (Ницолова 2008: 171–172): *Той обича неговите [вместо своите] деца. Конкурират се и кратката форма *си* и кратките форми на личните притежателни местоимения във всички лица и числа: *Питай майка ти [вместо *си*] за рецептата.

В английския и немския език личните притежателни местоимения се използват и когато е налице отношение на посесивност между притежаван обект и притежател в 3 л., т.е. възвратни притежателни местоимения в тези езици не съществуват. Немското лично притежателно местоимение в 3 л. ед. ч. за мъжки и среден род *sein* е когнат на норв. *sin*. При част от владеещите немски език българи формалното сходство между нем. *sein* и норв. *sin* е причина за отрицателен пренос, особено в по-ранните етапи на обучението по норвежки език, като се наблюдава свръхгенерализирана употреба на *sin* за сметка на личното притежателно местоимение *hans* при притежател от мъжки род.

Употребата на възвратните притежателни местоимения в 3 л. в шведския език е аналогична на употребата им в норвежки. За разлика от норвежки и шведски обаче, в датския език възвратното притежателно местоимение *sin* съществува в 3 л. ед. ч., но не и в мн. ч.: норв. *Han vasker sin bil* – дат. *Han vasker sin bil* „Той мие своята кола“, норв. *De vasker sin bil* – дат. *De vasker deres bil* „Те мият своята кола“.

Вариативността на българската книжовна норма и колебанията в узуса, наред с асиметрията, породена от липсата на възвратни притежателни местоимения в немски и английски, затрудняват студентите скандинависти в овладяването на правилната употреба на възвратните притежателни местоимения в съвременния норвежки език.

В най-разпространените системи за обучение по норвежки език за начинаещи възвратните притежателни местоимения са представени непълно и с еднотипни примери, в които именната фраза, означаваща притежавания обект, изпълнява ролята на пряко или предложно допълнение и по-рядко на обстоятелствено пояснение. Информацията в практическите граматики на норвежкия език, предназначени за чужденци (Голден и др. 2001: 247–248, Голден и др. 2008: 260–261, Мак Доналд 2005: 69–71, Странскуген 2001: 79–81), е фрагментарна и се нуждае от доуточняване за нуждите на българите, изучаващи норвежки език.

Тук се предлага подход към преподаването на възвратните притежателни местоимения на равнище A1–B1 от Общата европейска референтна рамка за езиците (ОЕРР), при който употребата на местоименията се обвързва с предварителен синтактичен анализ. Той включва идентифициране на логическия и синтактичния подлог и определяне на синтактичната функция на именната фраза, означаваща притежавания обект и съдържаща възвратното притежателно местоимение.

Подходът е изпробван в практиката и се основава на емпиричен анализ на грешките в междинния език на студентите скандинависти, както и на разбирането, че наред с изграждането на лингвистична компетентност („знанието *на* езика“), цел на обучението по норвежки език в специалност „Скандинавистика“ още в ранните му етапи по необходимост е и изграждането на езиковедска компетентност („знание *за* езика“) (вж. по-подробно Тенев 2017).

От представянето в най-подробната дескриптивна граматика на норвежкия език (Форлюн и др. 1997: 1160–1168) е видно, че в узуса е налице конкуренция между личните притежателни местоимения и възвратните притежателни местоимения в 3 л., особено когато логическият подлог (притежателят) е структурно отдалечен (за термина вж. Ницолова 2008: 172) от притежаваното. Спорно е кои от тези конкурентни употреби са част от писмената книжовна норма на съвременния норвежки език в двата ѝ варианта *букмол* и *нюнорик* – тя поначало е доста дифузна поради демократичното отношение към диалектните форми и употреби. Както в много други случаи и тук авторите на граматиката заключават, че „е трудно да се посочат устойчиви правила“ (Форлюн и др. 1997: 1160).

В съвременното скандинавско езикознание употребата на възвратните притежателни местоимения се изследва с помощта на теорията на управлението и свързването (англ. *Government and binding theory*) (вж. например Форлюн и др. 1997: 1160–1167, Форлюн 2019: 289–301). Според нея местоименията се разглеждат като анафори, които се свързват с antecedent (логически подлог) в рамките на определен периметър (англ. *binding domain*).

На базата на езиковия материал, с който обичайно начинаещите са в досег, тук ще разгледам част от по-често срещаните случаи на употреба на възвратни притежателни местоимения в рамките на простото изречение като периметър на свързване – т.нар. локално свързване (англ. *local binding*), при което местоимението реферира към субекта на същия изреченски предикат, изразен с глаголна форма, съдържаща спрегнат глагол в активен залог.

Представеното тук може да се разглежда като граматичен минимум за равнище A1–B1 от ОЕПР (или т.нар. прагово равнище). С няколко изключения, представени в т. 2.2, 2.4 и 4, различните случаи на т.нар. далечно свързване, както и свързване в рамките на т.нар. малко изречение, глаголната и именната фраза, са извън обхвата на лингвистичната компетентност на равнище A1–B1. Те са предмет на курса по теоретичен синтаксис на норвежкия език, като студентите се приканват да се запознаят с тяхното описание в граматиката на Я. Т. Форлюн и др. (Форлюн и др. 1997: 1160–1167) и в прескриптивно ориентирания справочник на Ф.-Е. Вине (Вине 2002: 315–331).

1. Първата стъпка при анализа на употребата на възвратните притежателни местоимения е идентифициране на простите изречения в рамките на сложното чрез установяване на броя на предикативните ядра (сказуемите), т.е. на броя на спрегнатите глаголни форми. Например в *Per spør sønnen hans om han liker å vaske bilen sin* „Пер пита сина му дали обича да мие колата си“ и *Per vasker sin bil og setter bilen hans i garasjen* „Пер измива колата си и паркира колата му в гаража“ двата спрегнати глагола съответстват на две прости изречения, формиращи съответно сложно съставно и сложно съчинено изречение.

1.1. Важно е да се обърне внимание на наличието на сказуеми, съставени от две или повече спрегнати глаголни форми, които могат да бъдат както координирани (*Kari støvsuger og vasker bilen sin hver uke* „Кари почиства с прахосмукачка и мие колата си всяка седмица“), така и част от характерните за континенталните скандинавски езици псевдокоординации с континуативно значение, които съдържат частично граматикализиран глагол за движение или положение в пространството: *Per sitter og taster på mobilen sin* „Пер седи и пише в мобилния си телефон“, *Kari går og snakker i telefonen* „Кари върви и говори по телефона“.

1.2. На този етап може да се формулира дидактично правило, според което наличието на отношение на посесивност между притежателя и притежаваното трябва да се анализира единствено в рамките на простото изречение, независимо дали то е част от сложно изречение или не. Например в *Per vasker sin bil og setter bilen hans i garasjen* „Пер измива колата си и паркира колата му в гаража“ ще се търси отношение на посесивност между притежавания обект и синтактичния подлог поотделно във всяко от съчинено свързаните изречения *Per vasker sin bil* и *Per setter bilen hans i garasjen*.

В подчинени относителни изречения, поясняващи подлога и въведени с подчинителния съюз *som* (който), съюзът *som* е кореферентен с подлога на главното изречение и за целите на обучението по чужд език може да се представи като подлог на подчиненото изречение: *Naboen, som vasker bilen sin hver dag, heter Per* „Съседът, който мие колата си всеки ден, се казва Пер“.

1.3. В сложните изречения често се проявява споменатото по-горе далечно свързване (англ. *long distance binding*), при което притежателят е кореферентен с подлога на друго просто изречение в рамките на сложното: *Hun føler at noe mangler i livet sitt* „Тя усеща, че нещо в живота ѝ [букв. си] липсва“ (пример на Форлюн 2019: 298). Дискусионен е въпросът доколко далечното свързване е част от езиковата норма и прескриптивните граматика на норвежкия език го определят като погрешно (вж. например Вине 2002: 316). То обаче е разпространено в речевата практика, като индивидуалното усещане на говорителите за неговата допустимост/недопустимост

(англ. *acceptability*) зависи от различни фактори, включително диалектната им принадлежност (Форлюн 2019: 299, 300).

2. Откриването на синтактичния подлог в простото изречение, в което се търси отношение на посесивност, често затруднява обучаваните с недостатъчна езиковедска компетентност, особено в случаите, когато подлогът е по-дълга и структурно по-сложна именна фраза (*Den nye naboen med de små barna og den søte hunden vasket bilen sin i går* „Новият съсед с малките деца и сладкото куче изми колата си вчера“) или когато е пояснен от подчинено относително изречение, въведено с подчинителния съюз *som* „който“ (*Broren hennes, som er skilt og bor alene på landet, vasker bilen sin hver dag* „Брат ѝ, който е разведен и живее сам извън града, мие колата си всеки ден“).

Друго основно затруднение е свързано с установяването на опората на по-дългите именни фрази във функция на подлог, което е и от ключово значение за определянето на лицето на подлога, тъй като значенията на категорията лице в норвежкия език не са граматикализирани във формообразуването на глагола.

2.1. В норвежкия език, за разлика от български и немски, липсва съгласуване по род, число и лице между подлога и сказуемото, а словоредът е относително фиксиран. Затова е подходящо синтактичният подлог и опората на именната фраза във функция на подлог да бъдат идентифицирани чрез прилагането поотделно или заедно на запазващите смисъла синтактични трансформации изтриване, разместване, заместване и вмъкване – например чрез топикализиране на прякото допълнение или обстоятелственото пояснение (*I går vasket den nye naboen med de små barna og den søte hunden bilen sin* „Вчера новият съсед с малките деца и сладкото куче изми колата си“), заместване на подлога с опората на именната фраза (*Naboen vasket bilen sin i går* „Съседът изми колата си вчера“), с въпросително местоимение (*Hvem vasket bilen sin i går?* „Кой изми колата си вчера?“), с лично местоимение и др. Личното местоимение ще изясни и лицето и числото на подлога в случай на колебание: *Han vasket bilen sin i går* „Той изми колата си вчера“. Прилагането на тези синтактични трансформации предполага, че обучаваните вече познават синтактичния модел на П. Дидериксен (вж. Йоргенсен 2009), който традиционно се използва като дидактичен инструмент за запознаване с особеностите на строежа на изречението в континенталните скандинавски езици още в ранните етапи на обучението.

При прилагането на синтактичните трансформации е необходимо да се напомня на обучаваните, че възвратното притежателно местоимение *sin* изразяват отношение на притежание само по отношение на синтактичен (и логически) подлог в 3 л., като не е задължително подлогът да е лице или живо същество, както мнозина от тях погрешно смятат.

2.2. Възвратното притежателно местоимение *sin* в обичайния случай не може да бъде част от именната фраза – синтактичен подлог, тъй като подлогът по определение не може да бъде кореферентен с притежавания обект. Дидактично правило в този смисъл, приложимо и за изречения, чийто предикат е глаголна форма в страдателен залог (*Bilen hans vaskes hver uke* „Колата му се мие всеки ден“), е поместено в по-голямата част от справочниците по норвежка граматика за чужденци. То обаче също има нужда от уточняване.

Sin може да се срещне в подчинени относителни изречения, поясняващи именната фраза подлог (*Naboen, som vasker bilen sin hver dag, heter Per* „Съседът, който мие колата си всеки ден, се казва Пер“), или в зависим от подлога елемент предложна фраза с *med* или *uten* (*Sommeren med sine lange dager og lyse netter er over* „Лятото със своите дълги дни и светли нощи отмина“).

Употребата на *sin* е допустима и в синтактичен подлог – инфинитивна фраза или подчинено изречение, въведено с *at*: *Å vaske sin bil er vanskelig* „Да миеш колата си е трудно“, *At Per vasker sin bil, overrasker meg* „Това, че Пер мие колата си, ме изненадва“.

2.3. Еднотипните примери в учебниците по норвежки език оставят впечатлението, че единствено именни фрази с опора съществително име могат да съставят подлог, кореферентен с притежателя. За да се опровергае тази свръхгенерализация, е подходящо да се посочват разнообразни примери, в които третоличният подлог е лично местоимение, местоименна фраза (*Han i kassa på butikken liker tydeligvis ikke sin jobb* „Онзи на касата в магазина очевидно не харесва работата си“), неопределително местоимение (*Man skal ta vare på barna sine* „Човек трябва да се грижи за децата си“), въпросително местоимение (*Hvem ønsker å vaske sin bil?* „Кой иска да си измие колата?“), субстантивирано прилагателно или местоимение (*Mitt nye jeg liker livet sitt* „Новото ми аз харесва живота си“), инфинитивни конструкции и подчинени изречения, въведени с *at* (*Å påpeke feil hos andre kan virke mot sin hensikt*, *At man påpeker feil hos andre kan virke mot sin hensikt* „Да се посочват грешките у другите може да доведе до обратния ефект“) и други.

2.4. В редки случаи притежателят е кореферентен не със синтактичния подлог, а с прякото допълнение в изречението: *Han satte boka på sin plass* „Той постави книгата на мястото ѝ [букв. си]“.

Форлюн и др. (1997: 1164) разглеждат съчетанието от пряко допълнение и обстоятелствено пояснение или пряко допълнение и предикатив към него (сказуемно определение към допълнението) като т.нар. малко изречение, в което допълнението е логически подлог. По този начин се обяснява и употребата на *sin* вместо по-очакваната за обучаваните (а и за част от носителите на езика) употреба на лично притежателно местоимение в следните

два често срещани устойчиви израза: *å legge/ sette/plassere/putte/skrufeste noe på sin (rette/riktige/faste/vanlige) plass* „полагам/поставям/слагам/пъхам/завинтвам/закрепям нещо на неговото [букв. своето] (правилно/точно/постоянно/обичайно) място“ и *å se/visel/lese/diskutere/ presentere/drøfte noe i sin (sitt) (fulle) helhet/ bredde/prakt/omfang* „виждам/ показвам/обсъждам/представям/разглеждам нещо в неговата [букв. своята] (пълна) цялост/широта/великолепие/обхват“. В тях употребата на *sin* вече е частично фразеологизирана и за целите на обучението по норвежки език е безпредметно да се обяснява на равнището на граматиката.

Спорно е доколко употребата на *sin* вместо лично притежателно местоимение в тези случаи е част от норвежката писмена норма. Според Ф.-Е. Вине (Вине 2002: 318) тук използването на лично притежателно местоимения е „напълно коректно“, макар и в узуса да преобладават възвратните притежателни местоимения.

Когато предложните фрази от вида *i sin (sitt) helhet/bredde/prakt/omfang* са част от синтактичния подлог, отново доминира употребата на възвратното притежателно местоимение: *Saken i sin helhet forblir uoppklart* „Случаят в своята цялост остава неизяснен“. Причината вероятно е аналогия с употребата на тези предложни фрази като сказуемно определение към допълнението (вж. по-горе) и известна степен на фразеологизация.

3. В привежданите в учебниците примери за употребата на възвратните притежателни местоимения именната фраза, част от която е *sin* и която означава притежавания обект, обикновено изпълнява функцията на пряко допълнение или предложно допълнение (при глаголи с предложно свързване), по-рядко на обстоятелствено пояснение.

Така обучаваните свързват употребата на *sin* само с прякото или предложното допълнение, а в междинния им език *sin* погрешно се асоциира предимно с транзитивни глаголни предикати. За преодоляване на произтичащите от това грешки е полезно да се посочват примери, в които *sin* е употребено в обстоятелствени пояснения за време, място, начин, причина и т.н.; в косвени допълнения; в предложни фрази, въведени с *enn* или *som*, функциониращи като опора на сравнението (компаратум) (*Han er eldre enn sin bror* „Той е по-възрастен от брат си“, *Han er like høy som sin bror* „Той е висок колкото брат си“) и др.

В Странскуген (2001: 80) е поместено правило, според което възвратното притежателно местоимение не може да се използва в именна фраза във функция на предикатив към подлога. Често срещани примери като *Han er sin verste fiende* „Той е най-лошият си враг“ и *Hun er sin største kritiker* „Тя е най-големият си критик“ обаче опровергават категоричността му.

3.1. Обучаваните често се затрудняват да открият опората на по-дълги именни фрази, която всъщност означава и притежавания обект. Често сре-

щани са грешките в употребата на *sin* и когато обстоятелствените пояснения и допълненията са топикализирани: *I sin siste bok skriver han om Norge og nordmenn* „В последната си книга той пише за Норвегия и норвежците“, *Til sine foreldre og venner fortalte hun at hun var på tjenestereise* „На роднините и приятелите си тя каза, че е в командировка“. И тук са подходящи разнообразни примери и упражнения, основани на запазващи смисъла синтактични трансформации.

3.2. На равнището на лексиката се обяснява фразеологизираната употреба на *sin* в предложната фраза *i sin tid* при синтактичен подлог в 1 и 2 л. ед. и мн. ч. Тя изпълнява функцията на често топикализирано обстоятелствено пояснение за време и се конкурира с по-слабо представления в узуса вариант с лично притежателно местоимение: *Jeg var i sin tid/i min tid en av de beste svømmerne på skolen* „Навремето [букв. в своето време/в моето време] бях сред най-добрите плувци в училище“.

4. Обучаваните се срещат относително рано и с употребата на възвратни притежателни местоимения в конструкции от вида *accusativus cum infinitivo* (представена в Странскуген 2001: 81, Голден и др. 2001: 248, Мак Доналд 2005: 70) и по-рядко *dativus cum infinitivo*, които попадат извън заявения обхват на настоящата статия.

В тези конструкции допълнението в изречението (съответно пряко или косвено) е логически подлог на инфинитива на някои *verba sentiendi* за *accusativus cum infinitivo* (например *Jeg hørte ham snakke til hunden sin* „Чух го да говори на кучето си“) и на *verba voluntatis* или каузативен глагол за *dativus cum infinitivo* (Hans ustabile kone *nektet ham å se sin lille sønn* „Нестабилната му съпруга му отказа да види малкия си син“ (в. Dagbladet, 22.06.2016).

Когато е налице отношение на посесивност между референта на именната фраза във функция на допълнение или обстоятелствено пояснение към инфинитива (т.е. в „малкото“ изречение), от една страна, и логическия подлог в 3 л. в рамките на „малкото“ изречение (на свой ред пряко или косвено допълнение в „голямото“ изречение), от друга, употребата на *sin* е задължителна: *Kari så Per vaske sin bil* „Кари видя Пер да си мие колата“, *Kari ba Per vaske bilen sin* „Кари помоли Пер да си измие колата“, *Kari fikk Per til å spise maten sin* „Кари накара Пер да си изяде храната“.

В тези случаи основанията за употребата на *sin* в допълнението или обстоятелственото пояснение към инфинитива могат да се докажат чрез парафраза на конструкцията *accusativus cum infinitivo* с подчинено *at*-изречение, чийто синтактичен подлог е и логически подлог: *Per så Kari vaske sin bil* „Пер видя Кари да си мие колата“ → *Per så at Kari vasket sin bil* „Пер видя, че Кари си мие колата“.

От дидактична гледна точка по-проблематични са случаите, в които подлогът на „малкото“ изречение съдържа възвратно притежателно местоимение: *Per så sin datter vaske bilen sin* „Пер видя дъщеря си да мие колата си“. На основата на предложенията от К. Радоев анализ на конструкцията *accusativus cum infinitivo* (вж. публикацията в този том) може да се предложи следната провизорна парафраза, с която да се докаже правилната употреба на *sin* в подлога на инфинитива: *Per så sin datter vaske bilen sin* → *Per så sin datter* „Пер видя дъщеря си“, *Hans datter vasket bilen sin* „Неговата дъщеря миеше колата си“.

5. Представените тук наблюдения и насоки не могат да изчерпят многобройните частни случаи на употреба на възвратните притежателни местоимения дори и в рамките на простото изречение. Когато изборът между лично или възвратно притежателно местоимение в 3 л. затруднява обучаваните, предизвиква двусмислици или когато допустимостта/недопустимостта на единия или другия вид местоимение е спорна дори и за носителите на норвежкия език като роден, е уместно да се приложат различни компенсаторни стратегии или стратегии за избягване (англ. *avoidance strategies*). В учебните помагала по норвежки език най-често се препоръчват парафрази, чрез които се избягва използването на притежателно местоимение изобщо, например разделяне на сложните изречения на прости, изразяване на отношението на посесивност чрез други средства и т.н.

В тази връзка е важно вниманието на обучаваните да се насочи към една типологична особеност на континенталните скандинавски езици, която ги отличава както от немски и английски, така и от българския език. Отношението на неотменимо притежание (англ. *inalienable possession*) в норвежки много често се изразява не с притежателно местоимение, било то лично или възвратно, а само с членувана форма на съществителното, означаващо притежавания обект – част на човешкото тяло, роднини, приятели и др. При отменимо притежание (англ. *alienable possession*) също е възможно отношението на посесивност да се изрази само с членувана форма на съществителното, особено когато притежаваният обект е лична вещ, част от облеклото, транспортно средство, мебели, инструменти и под. (вж. по-подробно Льодрюп 2014): норв. *John vasket ansiktet/bilen* – англ. *John washed his face/car*. „Юн си изми лицето/колата“, норв. *John snakket med faren* – англ. *John talked to his father*. „Юн говори с баща си“ (примери на Льодрюп 2014).

Асиметрията с немски, английски и български води до несвойствена за норвежкия узус прекомерна и хиперкоректна употреба на притежателни местоимения в междинния език на българите, изучаващи норвежки език, т.е. от гледна точка на правилната езикова употреба избор между лично и възвратно притежателно местоимение в редица случаи просто не се налага.

Литература

- Вине 2002: Vinje, F.-E. *Moderne norsk*. Bergen: Fagbokfolaget, 2002.
- Голден и др. 2001: Golden, A., K. Mac Donald, E. Ryen. *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Голден и др. 2008: Golden, A., K. Mac Donald, E. Ryen. *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Граматика 1983: Стоянов, Ст. (гл. ред.). *Граматика на съвременния български книжовен език*. Т. 2. Морфология. София: Издателство на БАН, 1983.
- Де Анджелис 2007: De Angelis, G.. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- Йоргенсен 2009: Jørgensen, H. *The Diderichsen Sentence Model – a flexible tool in syntactic analysis*. <https://tildeweb.au.dk/au132769/papers/joer09b.pdf>
- Льодрюп 2014: Lødrup, H. *Split possession and the syntax of kinship nouns in Norwegian*. – In: *The Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 17, 2014, 35–57.
- Мак Доналд 2005: Mac Donald, K. *Spørsmål om grammatikk. Når norsk er andrespråk*. Oslo: Cappelen, 2005.
- Ницолова 2008: Ницолова, Р. *Българска граматика. Морфология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2008.
- Странскуген 2001: Standskogen, Å.-B. og R. *Norsk grammatikk for utlendinger*. Oslo: Gyldendal, 2001.
- Тнев 2017: Тнев, И. *Особености на изграждането на граматична компетентност в обучението по съвременен норвежки език*. – В: *Четиринадесета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2017, 287–294.
- Форлюн 2019: Faarlund, J. T. *The Syntax of Mainland Scandinavian*. Oxford: Oxford UP, 2019.
- Форлюн и др. 1997: Faarlund, J. T., S. Lie, K. I. Vannebo. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.

СВЪРЗВАНЕ НА КОМПОНЕНТИТЕ В ШВЕДСКИ СЛОЖНИ СЪЩЕСТВИТЕЛНИ ИМЕНА

Елена Стойнева

В настоящата статия се анализират различни начини на свързване на компонентите в шведски сложни съществителни имена. Анализът се извършва въз основа на ексцерпирани икономически термини и термини от обществено-политическата сфера, оформени в шведския език като композити. Чрез количествен анализ се извършва сравнение между двете групи термини с оглед на начина на свързване на компонентите, като се очертават закономерности и корелации между някои параметри.

В шведския език сложно съществително име, което е образувано чрез композиция, може да бъде разделено на два компонента, всеки от който съдържа поне една коренна морфема, както и всеки от компонентите би могъл да бъде използван като самостоятелна лексикална единица (вж. Съдерберг 1971, Торел 1981, Лилестранд 1993, SAG 1999), например *konsumentpriser* (потребителски цени).

Включените в настоящото изследване шведски сложни съществителни имена са от следните две области:

- 280 икономически термини от областта на макроикономиката, финансите и банковото дело. Ексцерпирани са от Годишния доклад на Европейската централна банка за 2016 г.
- 355 термини от обществено-политическите науки, обозначаващи понятия и явления, свързани с миграцията, границите и сигурността. Ексцерпирани са от текстове, свързани със съответните политики на Европейския съюз, публикувани през 2014 и 2018 г.

Всички посочени в статията примери на шведски сложни съществителни и техните български съответствия са ексцерпирани от автора на статията. Анализът на данните и съответните изводи се базират само и единствено въз основа на предварително изготвения преводен корпус.

Основите в шведските композити могат да бъдат свързани помежду си директно или посредством съединителен елемент, който в настоящата статия е наричан интерфикс. Радева (Радева 2017: 195) дефинира интерфикса като „афиксален формант, който служи за връзка между производните основи на сложните думи“. Наличието или отсъствието на интерфикс е свързано с една от формалните характеристики на сложните съществителни имена.

В шведския език е установено, че през последните десетилетия има тенденция да не се използва интерфикс, когато се образуват сложни думи, които представляват например технически термини (Лилестранд 1993: 41–

42). Интересно би било да се проучи дали сходна тенденция може да бъде установена и за лексикални единици от други терминологични подсистеми, които са извън техническата, както и дали лексикалните единици от различните терминологични подсистеми се отличават помежду си, когато става въпрос за свързването на компонентите в сложни съществителни имена в шведския език.

При анализираните икономически термини беше регистрирано, че в малко над половината от случаите (53%) свързването наистина е без интерфикс, например *banksektor* ‘банков сектор’. При обществено-политическите термини свързване без интерфикс обаче беше установено в по-малко от половината от случаите (44%) – *flyktingläger* ‘бежански лагер’. И при двата вида термини най-често се регистрира свързване без интерфикс, когато в първия компонент няма глагол или отглаголно съществително – *kapitalvinster* ‘капиталови печалби’, *blåkort* ‘синя карта’. Една от причините вероятно е отсъствието на суфикс за образуване на отглаголно съществително.

Като интерфикс в шведските композиционно оформени съществителни имена се среща най-често съгласната *-s-*, която се използва и за образуване на родителен падеж. По-рядко се появяват гласните *-a-*, *-e-*, *-o-*, *-u-*, които са останки от по-стара падежна система в шведския език. В Шведската академична граматика интерфиксът се разглежда по-скоро като свързан с първия компонент, отколкото с втория (SAG 1999: 158).

Юсефсон (Юсефсон 2005: 95–98) обръща внимание на факта, че исторически погледнато съединителният елемент е произлязъл от формата за образуване на родителен падеж, но не смята, че той трябва да бъде разглеждан като окончание за родителен падеж от синхронна гледна точка. Тя дава различни примери, с които да покаже, че съединителният елемент представлява нещо различно от маркиране на родителен падеж. Торел (Торел 1981: 35) също смята, че от синхронна гледна точка наличието на съединителен елемент по-скоро като изключение в отделни случаи запазва част от функцията, която изпълнява родителният падеж.

Ако свързването е с интерфикс, то в преобладаващата част от случаите при икономическите термини (83%) се използва интерфиксът *-s-*, например *handelspartner* ‘търговски партньор’. Свързване с интерфикс, различен от *-s-*, беше установено в единични случаи, когато става въпрос за *-o-* и *-u-*, съответно *hälsokostnader* ‘разходи за здравеопазване’, *råvarupris* ‘цени на борсовите стоки’. По отношение на *-e-*, беше регистрирано, че този интерфикс присъства в доста висок брой случаи (16%), което се дължи на употребата на някои от следните думи като първи компонент: *lön* ‘заплата’, *lån* ‘кредит’, *olja* ‘петрол’, *ränta* ‘лихва’. Сред сложните думи, при които се наблюдава свързване посредством *-e-*, могат да бъдат посочени например

löneförhandlingar ‘договаряне на заплати’, *lånevillkor* ‘условия за кредитиране’, *räntebetalning* ‘лихвени плащания’.

При обществено-политическите термини при наличие на свързване посредством интерфикс, той почти винаги (92%) е *-s-*, например *skyddsmekanism* ‘предпазен механизъм’. В редки случаи се използват *-o-* и *-u-*, съответно *människohandel* ‘трафик на хора’ и *varuförflyttning* ‘движения на стоки’. В 5% от случаите се използва *e* – *inreseförbud* ‘забрана за влизане’. Гласната *-e-* не се среща много често като интерфикс и според Торел (Торел 1981: 33) в случая нейната функция е, че улеснява произнасянето на думата. Почти всички случаи на свързване с гласната *-e-* в корпуса са представени от глагола *resa* ‘пътувам’ или производните му *resa in/inresa* ‘влизам’, *resa av/avresa* ‘отпътувам’, например *inreseförbud* ‘забрана за влизане’.

Дали при свързването на основите в шведски ще се използва интерфиксът *-s-* или не, зависи от различни фактори, като най-често определящ е първият компонент в композиционно образуваното съществително. Когато той представлява непроезводна дума, от значение е например дали основата завършва на определена съгласна.

Торел (Торел 1981: 40) смята, че когато първият компонент е разширен до композиционно оформено съществително, е необходимо по-ясно очертаване на границите между първия и втория компонент, тъй като коренните морфемии са повече от две. Това очертаване на границите се постига точно посредством използването на интерфикса *-s-*. Интересното тук е, че той дава сходно обяснение и при афиксацията, т.е. че когато първият компонент е образуван чрез афиксация, това отново води до разширяване на първия компонент и следователно изисква наличие на съединителен елемент. В настоящото изследване беше потвърдено, че свързването с интерфикса *-s-* е много характерно както за композиционно оформен първи компонент, така и за суфиксно оформен първи компонент.

Когато първият компонент представлява производна дума, самият суфикс понякога се явява определящ за това дали ще бъде използван интерфикс при образуването на сложна дума. При обществено-политическите термини над половината от случаите на употреба на интерфикс са установени при наличието на някой от следните суфикси в първия компонент: *-ning* (24%), *-(a)tion* (17%), *-ing* (14%), например *befolkningsmigration* ‘миграция на населението’, *migrationsrutt* ‘миграционен маршрут’, *viseringspolitik* ‘визова политика’.

При икономическите термини се забелязва употребата и на трите суфикса, последвани от интерфикс, но не беше установено толкова висока степен на наличие на суфикс в първия компонент, последван от интерфикс, колкото при обществено-политическите термини: *-ing* (14%), *-(a)tion* (11%), *-ning* (6%), например *investeringsverksamhet* ‘инвестиционна активност’,

konsumtionstillväxt ‘растеж на потреблението’, *tillverkningsindustri* ‘преработваща промишленост’.

Интерфиксът е от особена важност при композитите, основите на които са изградени от повече от една коренна морфема. В тези случаи той отразява семантичните отношения вътре в думата и ни помага да маркираме границата между компонентите вътре в композитите. Според Юсефсон (Юсефсон 1998: 64–67) наличието на интерфикс в този случай е свързано с изразяване на асиметрия вътре в самия композит и е различен феномен, в сравнение с употребата на интерфикса при свързване на две прости съществителни в едно композиционно оформено съществително. Например в *konsumentprisinflation* ‘инфлация при потребителските цени’ в първата основа са налице две коренни морфемни и самата основа е образувана посредством композиция, а *-s-* маркира къде е краят на първия компонент и къде започва вторият.

При общественно-политическите термини наличието на композиционно оформен първи компонент почти винаги (96%) предполага наличието на интерфикс, например *gränsövergångsställe* ‘граничен контролно-пропускателен пункт’. Висок е процентът и при икономическите термини (73%) – *sjukvårdskostnader* ‘разходи за здравеопазване’.

При икономическите термини, чийто първи компонент е сложна дума, при 27% от случаите все пак не се използва интерфикс за свързване на двата компонента, например *konsumentprisindex* ‘индекс на потребителските цени’. При всеки един от тези случаи отсъствието на интерфикс може да бъде обяснено с факта, че първият компонент завършва на *s* (*kurs* ‘курс’, *pris* ‘цена’) и се избягва неговото удвояване, което би се получило, ако допълнително се добави интерфиксът *-s-*, например *konsumentprisindex* ‘индекс на потребителските цени’, *växelkursförändring* ‘динамика на валутните курсове’.

Настоящото изследване показва, че макар и да има известна разлика между двата вида термини по отношение на преобладаващия начин на свързване, не се откриват особено големи разлики между икономическите и общественно-политическите термини с оглед на специфичните особености, характерни за свързването на компонентите в сложните думи. Двете групи термини освен това не се отличават съществено и от характерните за свързването особености при общоупотребимите лексикални единици, когато те са композиционно оформени.

Резултатите от изследването биха могли да намерят приложение в чуждоезиковото обучение, като допринесат за работата по проблеми, свързани с усвояването на сложни думи от изучаващите шведски език. Сред проблематичните моменти са например идентифицирането на интерфикса в сложното съществително име, както и намирането на границата между компонентите.

Особено важно е правилно да бъде идентифицирана съгласната *s* в средата на сложното съществително име. Може да настъпи объркване при първи компонент, завършващ на *s* (*gränsområde* ‘гранична зона’, или втори, започващ със *s*, *asylström* ‘бежански поток’), тъй като при тези случаи *s* от основата може да се възприеме грешно като интерфикс. Възможно е и обратното: наличие на интерфикс, който обаче погрешно да бъде възприет като част от първия или от втория компонент, например *människorättskränkning* ‘нарушаване на правата на човека’.

Извършеният анализ на данните може да бъде надграден с бъдещи по-детайлни изследвания в областта на шведската композиция, включвайки лексикални единици и от други терминологични подсистеми. По този начин работата по време на чуждоезиковото обучение може да бъде подобрена и разнообразена.

Литература

- Лилестранд 1993: Liljestrand, B. *Så bildas orden*. Lund: Studentlitteratur, 1993.
- Радева 2017: Радева, В. *Българска лексикология и лексикография*. София: Изток-Запад, 2017.
- Сьодерберг 1971: Söderbergh, R. *Svensk ordbildning*. Stockholm: Läromedelsförlagen, 1971.
- Телеман 1999: Teleman, H. *Svenska Akademiens Grammatik*. V. 2 Ord. Stockholm: Svenska Akademien, 1999.
- Торел 1981: Торел, У. *Svensk ordbildningslära*. Stockholm: Esselte Studium, 1981.
- Юсефсон 1998: Josefsson, G. *Minimal words in a minimal syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1998.
- Юсефсон 2005: Josefsson, G. *Ord*. Lund: Studentlitteratur, 2005.

Източници, от които са ексерпирани примерите

- European Central Bank. *The European Central Bank's annual report for 2016*. <https://www.ecb.europa.eu/pub/annual/html/index.en.html>, 2017, 10.02.2018.
- Европейска комисия. *Политиките на Европейския съюз: Граници и сигурност*. <http://europa.eu/!uJ37DJ>, 2014, 04.03.2019.
- Европейска комисия. *Политиките на Европейския съюз: Миграция и предоставяне на убежище*. <http://europa.eu/!uJ37DJ>, 2014, 04.03.2019.
- Европейска комисия. *Политиките на Европейския съюз: Хуманитарна помощ и гражданска защита*. <http://europa.eu/!uJ37DJ>, 2015, 04.03.2019.

ЗА ГЛАГОЛИТЕ С РАЗЛИЧАВАЩА СЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТ КЪМ СИЛНОТО ИЛИ СЛАБОТО СПРЕЖЕНИЕ В КОНТИНЕНТАЛНИТЕ СКАНДИНАВСКИ ЕЗИЦИ

Владимир Найденов

Трите континентални скандинавски езика са унаследили от прагерманското езиково състояние разделението между два основни типа спрежение – т.нар. „силни“ и „слаби“ глаголи. Първите образуват формата си за минало време без окончание, но обикновено с промяна на коренната гласна, а вторите – чрез окончание и по правило без такава промяна. Като примери могат да се приведат, от една страна, дат. *drikke* ‘пия’ – мин. вр. *drak*, норв. *drikke* – мин. вр. *drakk*, шв. *drička* – мин. вр. *drack*, а от друга, дат. *kaste* ‘хвърлям’ – мин. вр. *kastede*, норв. *kaste* – мин. вр. *kastet*, шв. *kasta* – мин. вр. *kastade*. Формите за минало време на силното спрежение произхождат от праиндоевропейския перфект и затова запазват присъщия му отглас в глаголните основи (вж. например Ринг 2006: 153–157), докато тези на слабото спрежение представляват прагерманска иновация и по всяка вероятност са възникнали от перифрастична конструкция с рефлекс на праиндоевропейския глагол **dʰeh₁-* (Ринг 2006: 166–168). С течение на времето вторият тип спрежение все повече преобладава над първия по продуктивност, регулярност и численост (срв. например Дал 2004: 269–273). Въпреки че това развитие е общо за континенталните скандинавски езици и е отразено в трите преобладаващи книжовни норми – датски, норвежки букмол и шведски, има и случаи на групи от когнати, които в някои от нормите се отнасят към силното спрежение, а в други – към слабото.

Проучването, представено в настоящия доклад, е посветено именно на такива „разминавания“. В синхронен план целта е преди всичко да се установи относителната честота на различните типове съотношения между спреженията в трите езика. Ще се спрем накратко и на темата за евентуални връзки между даден тип съотношение и определен фонологичен строеж на основите. От диахронна гледна точка ще бъде потърсен отговор на въпроса за историческите корени на тези разлики посредством сравнение със спрежението на праформите на разглежданите глаголи в староскандинавския език (или със среднодолнонемски или нововисоконемски, когато става дума за заемки от тези езици). Разглеждането на тези проблеми не само представлява теоретичен интерес за съпоставителното и историческото езикознание, но може да има и пряко практическо значение за усвояването на даден скандинавски език от лица, които вече владеят друг

такъв. Такова усвояване е в частност неизменна част от обучението в специалност „Скандинавистика“ на Софийския университет.

В синхронен план може да се каже, че повечето описания на континентални скандинавски езици в съпоставителна перспектива рядко стигат до много по-конкретни обобщения от самата констатация на съществуването на разлики между статуса на даден глагол като силен или слаб в различни езици (срв. Фиелста & Хервол 1989: 46–48, Телеман 2008: 71). Барддал и др. (1997: 327) отбелязват само, че островните скандинавски езици и норвежката норма нюноршк запазват силните глаголи в по-голяма степен от тези литературни езици, на които е посветена настоящата статия. Крамер & Киркегор (1993: 71) обаче изразяват също така впечатлението си, че в датски силните глаголи са по-слабо застъпени, отколкото в норвежки *въобще* – твърдение, което явно се отнася и за букмол. Евентуално за вероятността на даден тип разлики би могло да се направи предположение въз основа на общия брой силни глаголи в езика. Според Хансен (1967: 11–16) в датския език има около 100 силни глагола, а Хултман (2015: 160) преценява, че в шведския са около 130 такива. За норвежки Форлюн и др. (1998: 480) посочват значително по-висока цифра – около 200 глагола, но трябва да се има предвид, че те не уточняват дали става дума за букмол, нюноршк, или за двете норми заедно. Вече бе споменато наличието на разлика между тях в това отношение, а и силните глаголи в никоя от нормите не представляват просто подмножество на тези в другата. Освен това може да се очаква в повечето граматика да се съобщава сравнително висок брой глаголи поради включването на редки дублетни форми и не е изключено тази тенденция да се проявява в различна степен в отделните трудове. Все пак тези числа подсказват, че е вероятно при разлики между езиците силното спрежение да е най-застъпено в норвежки, а слабото – в датски¹.

В диахронен план обикновено се подчертава преди всичко общата тенденция на силните глаголи да преминават към регулярното и продуктивно слабо спрежение. Блок (2002) обаче установява за шведския език, че и движението в обратната посока, макар и по-рядко, все пак е сравнително силно застъпено, особено при коренна гласна /y:/ и дентална преградна съгласна в края на основата; обратно, преминаването към слабо спрежение е типично за глаголи с коренна гласна /e/. Ако тези тенденции са специфично шведски, то може да се очаква те да са дали отражение върху разликите между спреженията на глаголите. Барддал и др. (1997: 326–328) отделят много внимание също така на възникването на „нови“ силни глаголи в континен-

¹ Тъй като при подбора на глаголите в материала на Найденов (под печат) бяха „отсявани“ по-редките дублетни форми, може да представлява интерес фактът, че там в крайна сметка бяха включени 106 датски глагола, 120 шведски и 135 такива на норвежки букмол.

талните скандинавски езици особено през XVII и XIX век. Намаляването на дяловете на шведските, немски и английски силни глаголи в лексиката се дължи според резултатите от изследването на Дал (2004: 269–273) не толкова на преход към слабо спрежение, колкото просто на натрупващ се ефект от отмирането на индивидуални лексикални единици (срв. и Пинкър & Принс 1994: 247 за загубата на силни глаголи в английския като страничен ефект от промените в лексиката на езика като цяло).

За целите на настоящата статия беше използван корпусът от силни глаголи в трите разглеждани езика, събран за целите на предишно изследване (Найденов, под печат), на свой ред ексцерпирани от стандартните академични граматики на Хансен & Хелтофт (2011), Форлюн и др. (1997) и Телеман и др. (2000). Бяха идентифицирани случаите, където когнатът на глагол, който е силен в даден език, не е такъв в един или два други такива². При наличие на дублетни форми се вземаше предвид преобладаващата такава, която се установяваше посредством речниците Den Danske Ordbog, Det Norske Akademis Ordbok и Svensk Ordbok utgiven av Svenska Akademien и чрез корпусите KorpusDk, Корп и Leksikografisk bokmålskorpus, съответно за датски, норвежки и шведски. Преди всичко бяха разгледани случаите, в които когнати на даден глагол съществуват и на трите езика – общо 47 глагола. При още 11 глагола в един от трите езика когнат липсваше.

Резултатите от синхронната съпоставка са представени в абсолютни числа в таблица 2 (за глаголите, срещани и в трите езика) и таблица 3 (за глаголите, срещани само в два от тях). Съотношенията са представени чрез буквите d, n и s за датски, норвежки и шведски в съчетание с буквите s и v, обозначаващи съответно силен и слаб глагол (от староск. *sterkr* и *veikr*³).

Таблица 1. Съотношения в тройки когнати. Подчертан е езикът, който се различава от другите два

<u>d:s-n:v-s:v</u>	<u>d:v-n:s-s:s</u>	d:v- <u>n:s-s:v</u>	d:s- <u>n:v-s:s</u>	d:v-n: <u>v-s:s</u>	d:s-n: <u>s-s:v</u>
5	5	<u>10</u>	3	<u>12</u>	<u>11</u>
общо 10		общо 12		общо 23	

² Бяха включени също и два глагола, които, макар и да се възприемат като преводни еквиваленти, не са напълно етимологично идентични, а произхождат от различни деривации от един и същи корен.

³ Разбира се, става въпрос за условност; употребата на тези думи като езиковедски термини не датира от староскандинавския период. Образецът са съвременните исландски калки *sterkur* и *veikur*.

Таблица 2. Съотношения в двойки когнати при отсъстващ когнат в третия език

d:s-n:v	d:v-n:s	d:s-s:v	d:v-s:s	n:s-s:v	n:v-s:s
0	2	0	0	5	4

Преди всичко може да се отбележи, че в тройките когнати, представени в таблица 1, най-често се наблюдава съвпадение между датски и норвежки букмол (в 49% от случаите) и двата най-многочислени типа съотношения (d:v-n:v-s:s и d:s-n:s-s:v) са именно от този вид. Примери за това са дат. *suge:sugede*⁴ – норв. *suge:suget* – шв. *suga:sög* ‘смуча’ и дат. *hjælpe:hjalp* – норв. *hjelpе:hjalp* – шв. *hjälpа:hjälpte* ‘помагам’. Това не е изненадващо с оглед на сравнително скорошната дата на разделението на тези две книжовни норми⁵. От друга страна обаче, датският език се отличава от другите два по това, че когато в някой език когнат на даден силен глагол изцяло отсъства, това почти винаги е датски (9 от 11 случая, както личи от таблица 2); такъв е случаят например с норв. *sprette:spratt* – шв. *sprätta:sprätte* ‘подскачам’. Възможно е този факт да е свързан с по-голямата иновативност на датския език като цяло, с по-голямата търпимост към диалектни думи и провинциализми в книжовната норма букмол и в по-малка степен в тази на шведския език, както и с относително по-тесния контакт по суша между норвежката и шведската езикова територия след викингската епоха. Най-сетне, от таблица 1 виждаме също така, че почти толкова обичаен, колкото двата вида разминавания на „датско-норвежката група“ с шведски език, е този тип съотношение, при който единствено норвежки букмол има силен глагол (d:v-n:s-s:v): например дат. *brække:brækkede* – норв. *brekke:brakk* – шв. *bräcka:bräckte* ‘строшавам’. Още по-ясно се проявява това, ако съчетаем данните за двойки съотношения от двете таблици, както е показано в таблица 3.

⁴ Оттук нататък примерите ще се привеждат в инфинитив и минало време, разделени от двоеточие.

⁵ Безспорно е интересен и въпросът за дела на глаголите със слаб когнат сред силните глаголи в даден език въобще, но както вече бе споменато, второто число може да варира значително – в частност поради разлики в подходите към дублетните форми. Все пак може да се отбележи, че в изходния материал, изготвен за целите на Найденов (под печат), този дял варираше приблизително между 10 и 20%. При датските и норвежките глаголи вероятността за разминаване с шведски беше значително по-голяма от тази за разминаване с другия език, докато за шведски разликата между двете логически възможности беше минимална.

Таблица 3. Съотношения в двойки когнати в целия материал

d-n		d-s		n-s	
d:s-n:v	d:v-n:s	d:s-s:v	d:v-s:s	n:s-s:v	n:v-s:s
8	<u>17</u>	16	17	<u>26</u>	19

Виждаме, че тук отново особено място заема норвежкият, тъй като при несъвпадения между него и някой от другите два езика силен глагол по-често е налице в норвежки. Това важи особено при разминавания с датски, където това съотношение е над два пъти по-обичайно от обратното; при такива с шведски то е 1,4 пъти по-често срещано. В съотношенията между датски и шведски не се наблюдава такава асиметрия. Това е свързано и с разлика в броя на силните глаголи изобщо, което личи от таблица 4: докато при разминавания с друг език въобще в датски и шведски в две трети от случаите глаголт е слаб, в норвежки е налице точно обратното съотношение.

Таблица 4. Брой на силните и слабите глаголи в материала за всеки от езиците

	Датски		Норвежки		Шведски	
	силни	слаби	силни	слаби	силни	слаби
в тройките когнати	19 (41%)	27 (58%)	26 (57%)	20 (43%)	20 (43%)	26 (57%)
в двойките когнати	0	2	7	4	4	5
общо	19 (40%)	<u>29</u> (60%)	<u>33</u> (58%)	24 (42%)	24 (44%)	<u>31</u> (56%)

Резултатите дотук подсказват, че и като дял, и в абсолютни числа силното спрежение е най-добре съхранено в норвежки букмол – единствено в букмол силните глаголи са повече от слабите в материала. Обратно, в датски то е най-слабо застъпено. Тази разлика между езиците потвърждава споменатото по-горе впечатление на Крамер & Киркегор (1993: 71), а също и хипотезата, която подсказваха данните за броя на силните глаголи в сравняваните езици въобще.

Накратко можем да се спрем на въпроса за връзката на определени типове съотношения с фонологичния строеж на основата. При тройките когнати се забелязват следните тенденции. Сред дванадесетте глагола, които са силни единствено на шведски, преобладават тези, които съдържат коренните гласни /y/ или /ч/, т.е. се отнасят към историческия клас II (8 глагола, например *suga:sög*). Сред единадесетте, които са слаби само на шведски,

най-застъпената коренна гласна е /ɛ/ (5 глагола, например *hjälpa:hjälpte*), а съответно може да се каже, че са по-слабо представени глаголи от класове III и V (8 глагола при включване на тези с гласна /i/). Този синхронен факт може да се свърже със споменатите по-горе диахронни наблюдения на Блок (2002). Третата голяма група сред тройките когнати са глаголите, които са силни единствено на норвежки, и тя се състои почти изцяло от глаголи с коренна гласна /e/ като *brekke:brakk*, т.е. такива от класове V и III (8 от 10 глагола – пет от клас V и три от клас III). Става дума за когнати на шведските глаголи с /ɛ/, така че е налице тенденция, диаметрално противоположна на тази в шведски.

Следващият въпрос, който е естествено да си зададем, е този за историческите причини за наблюдаваните разлики. Първоначалното спрежение на глаголите беше определено посредством сравнение със староскандинавския език (най-вече Соега 1926 и етимологична информация във вече посочените речници) или, когато те са заемки от среднодолнонемски или нововисоконемски, с езиците източници (Кьоблер 2014, Duden online). При някои глаголи по различни причини беше невъзможно да се определи първоначално спрежение и те бяха изключени от анализа. Няма възможност да се разглежда въпросът за преходи, които евентуално могат да са настъпили в отделни езици през промеждутъка между староскандинавския период и съвременното и впоследствие да са били неутрализирани – явление, на което се отделя значително внимание в Барддал и др. (1997: 326–328; например възраздането и повторното отмиране на силното спрежение на рефлексите на *grafa:gróf* ‘копая’ в датски и шведски). Историческите спрежения на прформите са маркирани в таблици 5–7 (с главни букви).

Таблица 5. Исторически съотношения в тройки когнати

<u>d:s-n:v-s:v</u>		<u>d:v-n:s-s:s</u>		<u>d:v-n:s-s:v</u>		<u>d:s-n:v-s:s</u>		<u>d:v-n:v-s:s</u>		<u>d:s-n:s-s:v</u>	
s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v
2	2	5	0	4	2	1	2	6	3	8	2

Таблица 6. Исторически съотношения в двойки когнати при отсъстващ когнат в третия език

d-n				d-s				n-s			
d:s-n:v		d:v-n:s		d:s-s:v		d:v-s:s		n:s-s:v		n:v-s:s	
s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v
		1						2	2	4	

Таблица 7. Исторически съотношения в двойки когнати в целия материал

d-n				d-s				n-s			
d:s-n:v		d:v-n:s		d:s-s:v		d:v-s:s		n:s-s:v		n:v-s:s	
s	v	s	v	s	v	s	v	s	v	s	v
3	4	10	2	10	4	11	3	14	6	11	5

От данните в таблици 5–7 следва, че разминаванията между двойки езици в повечето случаи се дължат на преход на глагол от силното към слабото спрежение (59 двойки, 71%): например староск. *súga:saug* – дат. *suge:sugede*, норв. *suge:suget* ‘смуча’, *hjalpa:halp* – шв. *hjalpa:hjälpte* ‘помагам’. Все пак се среща и движение в обратната посока (в 24 двойки, 29%), например староск. *knýta:knýtta* – шв. *knyta:knöt* ‘права възел’, староск. *klíngja:klíngda* – дат., норв. *klíngje:klíng* ‘звъня’. Това важи и за всеки от езиците поотделно, както личи от таблица 8, макар че преобладаването на първия тип преход е малко по-слабо изразено в норвежки в сравнение с другите езици. Все пак има и известна вариация: например посоката *s > v* преобладава в много по-силна степен в тип *d:v-n:s* (5:1), отколкото в тип *n:v-s:s* (малко над 2:1), а употребата на слабо спрежение в норвежки, за разлика от датски (тип *d:s-n:v*), дори се оказва по-често архаизъм, отколкото иновация: например староск. *þegja:þagða* – дат. *tie:tav* – норв. *tie:tidde*. При тройките когнати в таблица 5 също виждаме, че общата тенденция не проличава в типовете *d:s-n:v-s:v* и *d:s-n:v-s:s*.

Таблица 8. Брой на случаите, в които разликата между двойка когнати се дължи на даден тип преход във всеки от езиците

датски		норвежки		шведски	
s > v	v > s	s > v	v > s	s > v	v > s
21 (72%)	8 (28%)	14 (64%)	8 (36%)	24 (75%)	8 (25%)
общо 29		общо 22		общо 32	

От таблица 8 личи и известна разлика между езиците в абсолютния брой на случаите, в които разликата се дължи на преход в съответния език, при което норвежки изглежда по-консервативен от другите два езика. За по-адекватна преценка на относителната роля на общата иновативност е нужно обаче да се направи сравнение на споменатия брой с този на архаизмите. Такова е представено в таблица 9.

Таблица 9. Съотношения между случаите на архаизъм и на иновация в двойка различаващи се когнати за всеки от езиците. Буквите „a“ и „u“ обозначават съответно архаизъм и иновация, а „s“ и „v“ – съвременно спрежение на глагола в съответния език. Посоченият процент е този на архаизмите

датски		норвежки		шведски	
s	v	s	v	s	v
a:13-u:8 62%	a:5-u:21 19%	a:24-u:8 75%	a:9-u:14 39%	a:22-u:8 73%	a:10-u:24 29%
общо a:18-u:29 38%		общо a:33-u:22 60%		общо a:32-u:32 50%	

Както виждаме, в норвежкия език преобладават отликите, причинени от архаизъм, в датския – резултатите на иновация, докато в шведски и двете явления са еднакво обичайни. Датският се оказва по-често иновативен от другите два езика по отношение и на силните, и на слабите глаголи, докато разликата между норвежки и шведски се дължи най-вече на по-малък брой

на отликите, причинени от норвежки иновации сред слабите глаголи, т.е. от преходите $s > v$ ⁶.

Трябва обаче да се уточни, че предходните таблици отразяват броя на тези разлики между двойки глаголи, които са причинени от даден преход, а не непосредствено броя на самите преходи. Това дава по-голяма тежест на *уникалните* за даден език иновации и архаизми. Самият брой на преходите е представен в таблица 10. В нея също проличава ясно, че навсякъде преобладават преходите от силен към слаб глагол (общо 45 случая, или 73%). Разликите между отделните езици в абсолютни числа изглеждат малки, но в светлината на общия брой на глаголите все пак се очертават контрасти, подобни на тези, които бяха посочени по-горе.

Таблица 10. Брой на преходите във всеки от езиците и техният дял от материала. Под „общ брой на глаголите“ се разбират глаголите от съответния език с установено историческо спрежение

Език	Датски		Норвежки		Шведски	
	$s > v$	$v > s$	$s > v$	$v > s$	$s > v$	$v > s$
Брой на преходите	16	6	13	6	16	5
Дял от преходите в езика	73%	27%	68%	32%	76%	24%
Дял от общия брой на глаголите	42%	16%	28%	13%	36%	11%
Общ брой на преходите	22		19		21	
Общ брой на глаголите	38		46		45	
Дял на броя на преходите от общия брой на глаголите	58%		41%		47%	

Както вече бе споменато, сходството между датски и норвежки букмол е предвидимо с оглед на общия им произход от книжовната датска норма от началото на XIX век. По-слабата застъпеност на слабите глаголи и по-го-

⁶ Естествено е да се запитаме и до каква степен идентифицираните по-горе в синхронен план фонологични тенденции са продукт на иновации (каквито бихме очаквали за шведския с оглед на резултатите на Блок 2002) или на архаизми. Малкият брой на глаголите затруднява обобщенията, но се създава впечатлението, че и двете явления са действали в една посока – сред въпросните глаголи се срещат и двата вида произход, без някой ясно да преобладава.

лемият дял на глаголите с променено спрежение в датския език могат да се тълкуват като проява на общата му иновативност, която се проследява и в редица други области на морфологията (срв. Найденов 2014, 2018⁷). Консерватизмът на норвежки букмол, който се проявява в общата численост на глаголите със силно спрежение и донякъде в запазването на това спрежение от конкретни лексеми, може да се разглежда като проява на по-голяма близост до другата норвежка книжовна норма нюноршк и изобщо до западноскандинавските езици. Тази близост на свой ред е свързана с влиянието на норвежките диалекти върху букмол, който изпълнява функцията на книжовен език за носителите им. Установените тук съотношения могат да бъдат разгледани в по-широк контекст посредством бъдещи изследвания, включващи всички силни глаголи в староскандинавски и в съвременните континентални скандинавски езици.

Литература

- Барддал и др. 1997: Barðdal, J., N. Jörgensen, G. Larsen & B. Martinussen. Nordiska. Våra språk förr och nu. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Блок 2002: Bloch, J. Trafik i båda riktningarna – om starka och svaga verb. I: Strövtåg i nordisk spåkvetsenskap. Berlin: Nordeuropa-Institut.
- Дал 2004: Dahl, Ö. The growth and maintenance of linguistic complexity. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- Краммер & Киркегор 1993: Kramer, J., S. Kierkegaard. Nei, sier du det!? Dansk sproglære for nordmænd. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1993.
- Кьоблер 2014: Köbler, G. Mittelniederdeutsches Wörterbuch. <https://www.koeblergerhard.de/mndwbhin.html>
- Найденов 2014: Найденов, В. Родствени думи с различаващ се граматически род в източноскандинавските езици – диахронни обяснения и синхронни тенденции. – В: XI научна конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета за класически и нови филологии. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2014, 23–30.
- Найденов 2017: Найденов, В. За предсказуемостта на образуването на формите за множествено число на съществителните в датския език. – В: XIV научна конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2017, 15–22.
- Найденов 2018: Найденов, В. Глаголите когнати с различаващо се спрежение в скандинавските езици от синхронна и диахронна гледна точка. – Ввв: Филология, 34, 2018, 87–98.
- Найденов под печат: Найденов, В. Правила и изключения във формообразуването на силните глаголи в континенталните скандинавски езици. – В: XVII научна

⁷ На иновации в датския език се дължат и повечето от разликите, разгледани в Найденов (2017), въпреки че тази публикация има предимно синхронна насоченост.

- конференция на нехабилитирани преподаватели и докторанти във Факултета по класически и нови филологии. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Пинкър & Принс 1994: Pinker, S., A. Prince. Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. – In: The reality of linguistic rules (Ed. by S. D. Lima, R. L. Corrigan, & G. K. Iveron. Philadelphia: Benjamins, 1994
- Ринг 2006: Ringe, D. A Linguistic History of English. Vol. I. From Proto-Indo-European to Proto-Germanic. New York: Oxford University Press, 2006.
- Соega 1926: Zoëga, Geir. A Concise Dictionary of Old Icelandic. <https://norse.ulver.com/dct/zoega/>
- Телеман 2008: Teleman, U. Svenska för danskar. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2008.
- Телеман и др. 2000: Teleman, U., S. Hellberg, E. Andersson. Svenska Akademiens grammatik. Band 2. Ord. Stockholm: Norstedts, 2000.
- Фиелста & Хервол 1989: Fjeldstad, A. & K. Hervold. Norsk for svensker. Lund: Studentlitteratur, 1989.
- Форлюн и др. 1997: Faarlund, J. T., S. Lie, K. I. Vannebo. 1997. Norsk referansegrammatikk. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.
- Хансен 1967: Hansen, Aa. Moderne dansk. Bind 2. København: Grafisk forlag, 1967.
- Хансен & Хелтофт 2011: Hansen, E., L. Heltoft. Grammatik over det Danske Sprog. Bind 2. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2011.
- Хултман 2003: Hultman, T. G. Svenska Akademiens språklära. Stockholm: Svenska Akademien, 2003.
- Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo>
- Det Norske Akademis Ordbok: <https://naob.no>
- Duden: <https://www.duden.de>
- Korp: <https://spraakbanken.gu.se/korp>
- Korpus.dk: <http://ordnet.dk/korpusdk>
- Leksikografisk bokmålskorpus: <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/lbk/>
- Svensk Ordbok: <https://svenska.se>

ACCUSATIVUS CUM INFINITIVO В ШВЕДСКИ, ДАТСКИ И БЪЛГАРСКИ ЕЗИК – ГЕНЕРАТИВЕН ПРОЧИТ НА НЯКОЛКО БЛИЗКИ ФЕНОМЕНА

Константин Радоев

В настоящата статия ще бъде разгледана конструкцията, известна като *accusativus cum infinitivo* в класическата граматика и позната в множество западноевропейски езици под различни наименования, близки до оригиналното – *accusative and infinitive* (английски), *accusatif avec infinitif* (френски), *objekt med infinitiv* (на континенталните скандинавски езици – шведски и датски; няма да бъдат разгледани примери на норвежки език). В традицията на трансформационните граматика тази конструкция е позната като *Exceptional Case Marking* (извънредно падежно маркиране) и има общо с моделите на два други подобни феномена – *Subject-to-Object Raising* (повдигане от подлог към обект) и *Object Control* (контрол на обекта). Целта на тази статия е именно да бъде разгледана конструкцията *accusativus cum infinitivo* (за краткост в текста: *AcI*) в шведски и датски език и посредством апарата на генеративните граматика да бъде съпоставена структурно с еквивалентни конструкции в български. Най-напред са представени традиционни трактовки на *AcI* в шведски и датски език; след това се разглеждат еквиваленти в български; в края на статията *AcI* и еквивалентите ѝ са моделирани през призмата на генеративния синтаксис под формата на гореспомнатите феномени.

Емпиричният материал за шведски и датски език е ексцерпиран от някои от традиционно използваните в обучението по шведски и датски език граматика в специалност „Скандинавистика“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. За шведски са използвани примери от *Svensk grammatik* (Турел 1973: 18, 143, 211, 214) и *Deskriptiv svensk grammatik* (Холм и Нюлунд-Брода 1974: 85), а за датски – от *Danish: An Essential Grammar* (Алан et al. 2000: 85) и *Dansk grammatik* (Кристенсен и Кристенсен 2014: 242). Избрани са тези граматика, тъй като обемът на статията не позволява детайлен анализ на материала, наличен например в *Svenska Akademiens grammatik* (Телеман et al. 1999). Ексцерпирани са общо 19 примера (налични в приложението), но от съображения спрямо обема подробно ще бъдат разгледани ограничен брой изречения. Не е възможно да има пълно съвпадение между емпиричния материал на датски и шведски език, ексцерпиран от четирите граматика, но поради близостта между двата езика е възможно материалът да бъде разширен в случаите, в които идентични примери не са

налични – където за датско изречение липсва негово съответствие на шведски, ще бъде предложен шведски превод на датския пример, и обратно. За всяко разгледано изречение на шведски и датски са предложени глоса и няколко структурни превода на български език, изготвени от автора на статията според анализа на Пенчев (Пенчев 1999: 574–575), описан по-долу.

В датските и шведските източници се отбелязва, че конструкцията *AcI* (наречена там *objekt med infinitiv*) е често срещана – особено при глаголите за сетивно възприятие (Холм и Нюлунд-Брода 1974: 85 и Кристенсен и Кристенсен 2014: 242). Турел описва конструкцията от една страна посредством термина *nexus*¹ като *nexusobjekt*², а от друга страна, прави разграничение между два вида *nexusobjekt* според предиката в матричното изречение – сетивен (Турел 1974: 211) и волев или заповеден (Турел 1974: 214). За българския език Пенчев (Пенчев 1999: 574) разглежда еквивалентни структури при глаголи за сетивно възприятие с акузативен обект и допълнително изречение; Търпоманова (Търпоманова 2020) представя съпоставка на конструкциите със сетивен глагол в балканските езици и разглежда дистрибуцията на различните съюзи, въвеждащи подчиненото изречение в българския език – *че*, *да* и *как*. Поради изброените трактовки в тази статия конструкцията *AcI* ще бъде разгледана главно в контекста на глаголите за сетивно възприятие и тяхната с-селекция. Впоследствие конструкцията *nexusobjekt* с предикат за воля ще бъде анализирана като генеративен контрол на обекта – отново от гледна точка на с-селекцията на матричния предикат.

Поради липсата на същински инфинитив в българския език не е възможно да се говори строго за *AcI*, а това поставя изискването да бъде разгледана специфичната структура на преводни изречения, отговарящи на този тип конструкция в шведски и датски. За целта ще бъде използвана субкатегоризационната рамка на изречения от типа *I heard him ask about you*, предложена от Пенчев: [_ NP S *че*, *да*, *как*] – *Чух го, че/да/как пита за тебе* (Пенчев 1999: 575); тук ще бъде предпочетена новата тенденция в трансформационните анализи изречението S (главно или подчинено) да се разглежда като CP (комплементизаторна фраза). Използван е също моделът у Пенчев (Пенчев 1999: 576), където пред опората С се появява силно ударен подлог: 1) *Чух го ТОЙ да/че/как казва това* и 2) *Накарах го ТОЙ да ти каже това*. В анализа ще бъде обърнато особено внимание на *да*-кон-

¹ Синтагма, съставена от номинален и вербален конституент, респ. субект и предикат (Турел 1974: 14).

² Синтагма, в която номиналният конституент има двойна функция: на *директен обект* на матрична лична глаголна форма и на *субект* на подчинена нелична глаголна форма (инфинитив) (Турел 1974: 15): например: *Vi hörde honom skrika*.

струкциите, тъй като в български език „инфинитивът се е трансформирал в подчинено *da*-изречение“ (Ницолова 2008: 444).

В трансформационната граматика изречения, които привидно имат идентична повърхнинна структура, често могат да бъдат разгледани като генерирани от две или повече различни дълбинни структури. Задължителните от семантична гледна точка „участници“ в ситуацията, описвана от предиката – неговите аргументи – са един от факторите, които могат да доведат до различното моделиране на примери 1 и 2:

	Д	Vi	hør.te	ham		skrig.e	
	Ш	Vi	hör.de	honom		skrik.a	
1.		1.PL.SUBJ	чуя _{.PRET}	3.SG.MASC.OBJ		крещя _{.INF}	
	Б		Чухме	го	че		
				го ТОЙ	да	крещи	
				как			
	Ш	Advokat.en	råd.de	dem	att	inställ.a	betalning.ar.na
	Д	Advokat.en	råde.de	dem	til at	indstill.e	betaling.er.ne
2.		Адвокат _{.DEF}	съветвам _{.PRET}	3.PL.OBJ	да	прекратя _{.INF}	плащане _{.PL.DEF}
	Б	Адвокатът	посъветва	тях	да	прекратят	плащанията.

В пример 1 матричният предикат е *høre* (датски) / *höra* (шведски) „чуя, чувам“, а подчиненият – *skrige* (Д) / *skrika* (Ш) „крещя, викам“; тук *høre/höra* привидно има два вътрешни аргумента: местоимението *ham/honom* и малкото изречение *ham skrige/honom skrika*.

В семантичен план аргументите на *høre* могат да бъдат изведени от простите изречения – пр. 1.1 и 1.2, където значението на глагола е завършено само с един именен обект вдясно от него. След пр. 1.1 е дадена тета-решетката на *høre* от пример 1.1.

Д Vi_a hør.te ham_b
 Ш Vi_a hör.de honom_b
 1.1 1.PL.SUBJ чую_{PRET} 3.SG.MASC.OBJ

Б Чухме го.

<u>Експериенцер</u> DP
a

Тема DP
b

В пример 1.2 обектът на *høre* е подчинено допълнително изречение:

Д Vi_a hør.te [at han_d skreg]_c
 Ш Vi_a hör.de [att han_d skrek]_c
 1.2. 1.PL.SUBJ чую_{PRET} че
 как 3.SG.MASC.SUBJ крещя_{PRET}
 Б Чухме че той крещи.
 как

Тета-решетката за *høre* в пример 1.2 е съответно:

<u>Експериенцер</u> DP
a

Пропозиция CP
c

Междувременно глаголт *skrige* в изречението *at han skreg* допуска единствено външния си аргумент – подлог с тета-роля агенс:

<u>Агенс</u> DP
d

Двете тета-решетки за *høre/höra* не допускат повече от един аргумент вдясно от глагола, така че неговата субкатегоризационна рамка може да бъде записана като:

$$\{ \quad \text{DP} \quad - \quad \begin{array}{l} \text{DP} \\ \text{CP} \end{array} \quad \}$$

От своя страна *skrige/skrika* субкатегоризира по следния начин: { DP _ }.

Според традиционния анализ на феномена *nexusobjekt* (по Турел 1974: 15) местоимението *ham/honom* има двойна функция в логическата структура на изречението: на директен обект на матричната лична глаголна форма и на субект на подчинената нелична глаголна форма. От друга страна, в повечето варианти на трансформационните граматика, в които се работи с тета-роли (семантични роли), важи т.нар. **тета-критерий**, който изисква (по Карни 2006: 223):

а) на всеки аргумент в изречението да бъде приписана една-единствена тета-роля;

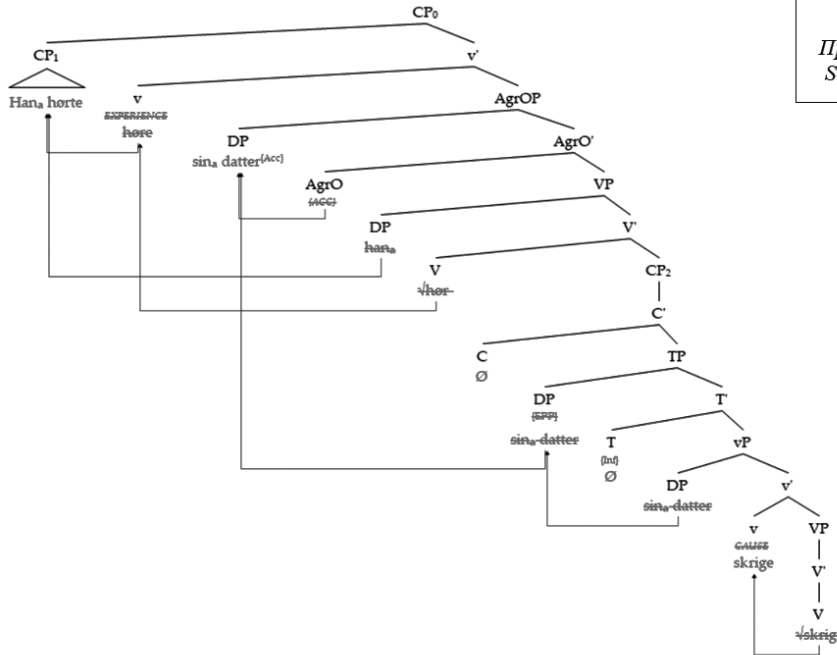
б) всяка една тета-роля в изречението да бъде приписана на един-единствен аргумент.

В такъв модел не е възможно *ham* в пример 1 да получи едновременно тета-роля тема от *høre* и тета-роля агенс от *skrige*, от което следва, че трябва да бъде предпочетена една от двете тета-решетки на *høre*. Поради наличието на подчинена глаголна форма, която обозначава предикатна структура, ще бъде избрана решетката по-долу:

høre

<u>Експериенцер</u>
<u>DP</u>
а

Пропозиция
CP
с



Анафоричната DP *sin datter* бива повдигната от Spec-TP на подчинената CP₂ до Spec-AgrOP в матричната CP₁. Така DP *sin datter* получава винителен Падеж _{Acc} от опората на AgrOP и корелацията между подлога на *hort̄e* и този на *skrige* е задоволена, без да бъде нарушен принцип А. Това решение може да бъде приложено към оригиналния пример на всеки от анализирания континентални скандинавски езици (с потенциално приложение и в норвежки език), като е необходимо да бъде обърнато внимание и на т. нар. далечно свързване (вж. публикацията на И. Тенев в този том). Подобен модел може да бъде предложен и в български език за следните примери: *Той чу, че дъщеря си крещи – Той чу, че дъщеря му крещи – Той чу дъщеря си, че крещи.

За да бъде даден модел на българския вариант на пример 1: *Чухме го, че/да/как крещи*, ще бъде използвано решението, предложено в схема 3; няма да бъде обърнато особено внимание на вариантите с комплементизатори *че* и *как*, тъй като те са еквивалентни на конструкция с голямо изречение (вж. пример 1.2); същевременно е важен статутът на изречението с *да*, тъй като е необходимо категорията на този елемент да бъде разгледана в повече детайл.

В деривацията на българското просто изречение подлогът се мести в Spec-TP, за да задоволи принципа за разширената проекция (Extended Projection Principle, EPP), а също и да получи именителен падеж и да провери флективните признаци на T (падеж, лице, число, род) (Карни 2006: 296):

[CP₀[CP₁ Чухме][CP₂[C' [C **че**][TP[DP_{EPP} **той**^{Nom}][T' [T_{Nom} {Pres, 3, SG}]]][vP **той крещи**^{{Pres, 3, SG}]]]]]]}

Сх. 4

Пр. 1.Б

Премествайки се там, подлогът задължително застава между опорите C и T и в подчинено *че*-изречение този словоред е изпълнен. Същевременно подобен словоред не е възможен, ако елементът *да* се анализира като принадлежащ на категорията C:

*[CP₀[CP₁ Чухме][CP₂[C' [C **да**][TP[DP_{EPP} **той**^{Nom}][T' [T_{Nom} {Pres, 3, SG}]]][vP **той крещи**^{{Pres, 3, SG}]]]]]]}

Сх. 5

Пр. 1.Б

Фактът, че изречението **Чухме да той крещи* (сх. 5) е погрешно, поставя под въпрос статута на елемента *да*, който според Пенчев (Пенчев 1999: 578) се характеризира като комплементизатор. Ако елементът *да* е комплементизатор, то той не би могъл да се появи в дадено изречение, ако налице е друг комплементизатор – опората C би била запълнена от него. Ако позицията C бъде запълнена едновременно с *дали* и *да*, генерираното изречение е погрешно:

*[CP₀[CP₁ Не знам][CP₂[C' [C **дали да**][TP[DP_{EPP} **аз**^{Nom}][T' [T_{Nom} {Pres, 1, SG}]]][vP [v' [C_{тъх} **ги**][v **поканя**^{Pres, 1, SG} **тъх**]]]]]]]]

Сх. 6

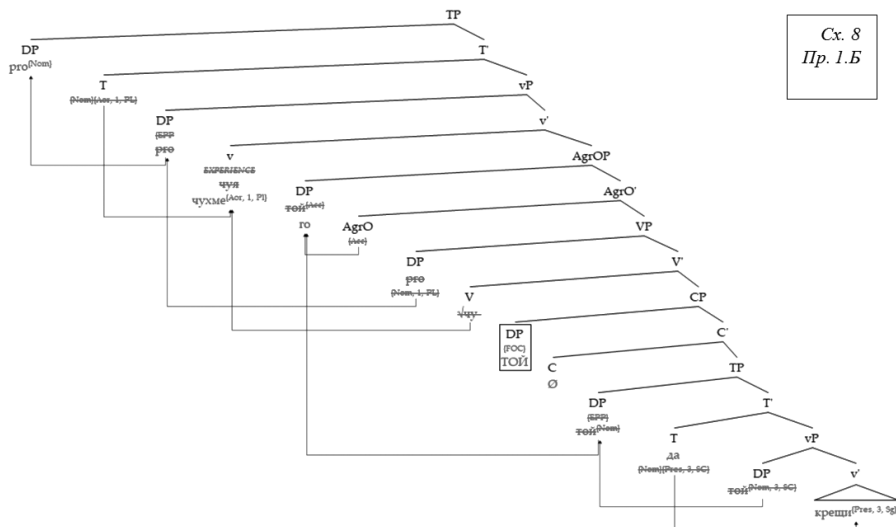
Същевременно в примера *Не знам дали аз да ги поканя* въпросителният комплементизатор *дали* се намира в позиция C, а подлогът *аз* се намира в Spec-TP; единствената свободна позиция между Spec-TP и vP остава опората T на TP:

[CP₀[CP₁ Не знам][CP₂[C' [C **дали**][TP[DP_{EPP} **аз**^{Nom}][T' [T_{Nom} {Pres, 1, SG}]]][vP [v' [C_{тъх} **ги**][v **поканя**^{Pres, 1, SG} **тъх**]]]]]]]]

Сх. 7

Това е потенциално доказателство, че в българския език елементът *да* има функциите на самостоятелен флективен маркер, който се генерира директно в опората на TP и тъй като не е свързана морфема, не се спуска до опората *v* на vP, а остава *in situ* в TP; опората C на подчиненото CP остава празна и допуска запълване – например с *дали*.

Разрешаването на този проблем прави възможно изграждането на синтактичното дърво на първото българско изречение от пример 1: *Чухме го да крещи* (с TP от CP₁):



В такива конструкции пред C е възможно да се появи ударен подлог: *Чух го ТОЙ да/че/как казва това* (Пенчев 1999: 576); за този подлог е избрана позицията Spres-CP в горната структура (оградена в квадрат – със значението, че конституентът може да бъде изпуснат).

Обобщено може да се каже, че *AcI* може да бъде моделирана по еднакви начини в шведски, датски и български език, като бъде постулирана съгласувателна прякообектна фраза AgrOP, в чиято опора се намира признакът за абстрактен винителен падеж _{Acc}; към нейния спецификатор се повдига подлогът на подчинената CP₂, което прави възможна кореференцията между подлога на главната CP₁ и анафоричния подлог на подчинената CP₂. Статутът на елемента *да* следва да бъде анализиран по-подробно в друго изследване, но разглеждането му като приглаголен флективен маркер в T изглежда плодотворно – особено предвид факта, че наличието на *да* обуславя оскъдна граматическа информация и съответно бедна морфология у vP (Търпоманова 2020: 21).

Следва да бъде разгледана структурата *Object Control* (контрол на обекта) посредством анализ на втория пример, зададен в началото на статията:

- Ш Advokat.en_e råd.de dem_f [att inställ.a betalning.ar.na]_{g,h}
2. Д Advokat.en_e råde.de dem_f [til at indstill.e betaling.er.ne]_{g,h}
- Адвокат_{.DEF} съветвам_{.PRET 3.PL.OBJ} да прекратя_{.INF} плащане_{.PL.DEF}
- Б Адвокатът_e посъветва тях_f [да прекратят плащанията]_{g,h}

Тук може да бъде повторен анализът чрез тета-решетки и субкатегоризации на глаголите. В изречението *Advokaten rådde dem att inställa betalningarna / Advokaten rådede dem at indstille betalingerne* може да бъде проведен тест за аргументите на главния глагол *råda/råde* посредством премахване на сестрите му вдясно и проверка на оформеността на изреченията:

- Ш ? Advokat.en_e råd.de dem_f
- 2.1. Адвокат_{.DEF} съветвам_{.PRET 3.PL.OBJ}
- Б ? Адвокатът_e посъветва тях_f
- ? Адвокатът_e ги_f посъветва.
- Ш ?? Advokat.en_e råd.de [att inställ.a betalning.ar.na]_{g,h}
- 2.2. Адвокат_{.DEF} съветвам_{.PRET} да прекратя_{.INF} плащане_{.PL.DEF}
- Б ?? Адвокатът_e посъветва [да прекратят плащанията.]_{g,h}

Изреченията на български и шведски (съответно и датски) не изглеждат аграматични, но премахването на подчиненото изречение или прекия обект все пак довежда до изречения, които изглеждат недовършени или с променено значение – в български *съветвам някого* означава *съветник съм му*, а не *давам му съвет*.

Проверка на валентността на скандинавските глаголи в съответно *Svenska Akademiens ordböcker* (SAO 2021: råda) и *Den Danske Ordbog* (DDO 2018: råde) показва, че изпускането на инфинитивния комплемент *att inställa betalningarna* е допустимо, за разлика от изпускането на номиналния комплемент; същевременно примерите, които са дадени и в двата речника, не изпускат инфинитивния комплемент, а проверка в датския *KorpusDK* показва, че номиналният комплемент почти винаги е следван от инфинитивна комплементна СР – а от това може да се заключи, че с-селекцията на глагола *råda/råde* изисква три тета-роли и съответно три комплемента, подредени в следната тета-решетка:

Агенс DP	Реципиент DP	Пропозиция СР
e	f	h

Така *råda/råde* субкатегоризира, както следва: {DP _ DP СР}

Проверката на тета-селекцията на глагола *inställa/indstille* от инфинитивното изречение следва същия процес – премахването на аргументите вдясно дава аграматичното изречение:

Ш	??? De	inställ.er
2.3	3.PL.SUBJ	прекратя _{.PRES}
Б	??? Te	прекратяват

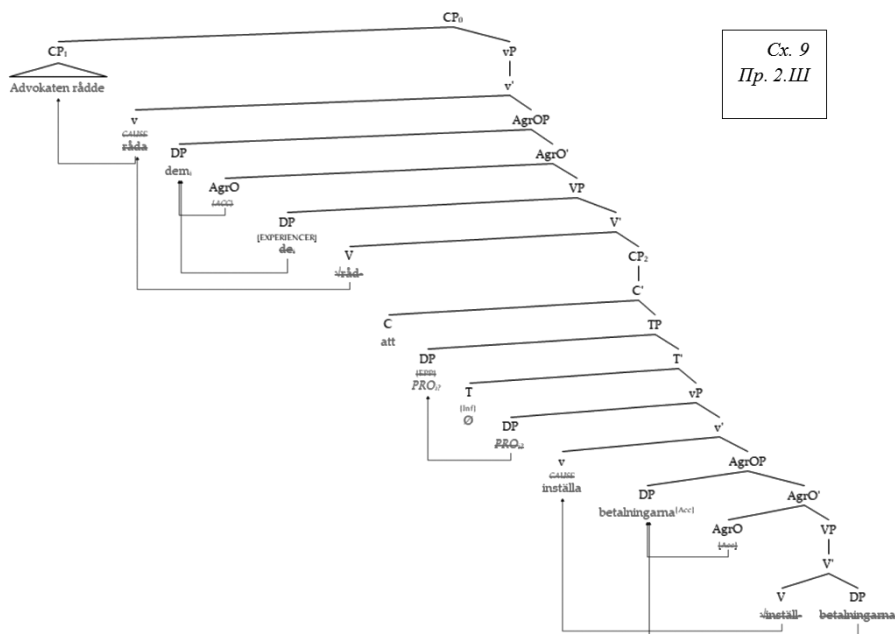
Следователно тета-решетката на глагола *inställa* изглежда по следния начин:

DP Агенс	DP Пациенс
#?	g

Глаголът субкатегоризира за следните аргументи: {DP _ DP }.

При такова разпределение на тета-ролите и аргументите между глаголите изглежда, че отново има нарушение на тета-критерия. Ако се приеме, че има преместване на подлога *de* от подчинената спецификаторна позиция Срес-ТР към Срес-АгрОР в главното изречение, то това довежда до приписване на две тета-роли (реципиент и агенс) на един и същи аргумент: [DP

de]. Ако се приеме, че няма местене от подчинената позиция Spec-TP към матричната Spec-AgrOP, а вместо това обектът *de* се генерира директно в Spec-VP на главната CP₁ като експериенцер (Платзак 2009: 95) и се мести в Spec-AgrOP, за да получи падеж _{Acc}, то въпросът е на кой конституент се приписва тета-ролята агенс от *inställa*. Решението със скритата DP *PRO* се вижда в схема 9:



Сх. 9
Пр. 2.III

В тази структура подлогът $PRO_{i?}$ на инфинитивното CP₂ *att inställa betalningarna* е кореферентен с обектната експериенторна фраза DP *de*₁ в главното изречение. Обяснението за това, че *PRO* е невидим конституент, тъй като се намира в непадежната подложна позиция на подчинено инфинитивно изречение (Карни 2006: 403).

За български решението с *PRO* не е възможно, тъй като опората [Т да] може да припише именителен падеж _{Nom}, който да бъде проверен от позицията Spec-TP, а *PRO* може да се прояви само в позиции без падеж. Вместо това за български може да бъде предложено решение с обичайното за нулевосубектните езици *pro* (схема 11), чието съществуване зависи от т.нар. **null subject parameter** (нулевосубектен параметър, вж. Карни 2006: 414), който се съчетава с принципа за разширената проекция и осигурява подлог на всяко изречение.



В заключение може да се каже, че статията постига зададените в началото ѝ цели – посредством анализ на с-селекцията и субкатегоризацията на глаголите *høre/höra*, *skrige/skrika* и *råda/råde*, *inställa/indstille* феноменът *AcI* (*objekt med infinitiv, nexusobjekt*) бива описан като три генеративни движения – при двуместен главен предикат за сетивност са предложени извънредно падежно маркиране и повдигане от подлог към обект, а при триместен главен предикат, най-вече за воля, е избран контрол на обекта. При сетивните предикати е предпочетен моделът с повдигане от подлог към обект, тъй като при него няма нарушение на принцип А от теорията на управлението и свързването, според който анафорите винаги трябва да бъдат свързани в управителните си категории. Открива се, че в български език контролни структури с голямо *PRO* не съществуват, тъй като спецификаторната позиция на Т проверява именителен падеж, приписан от [Т да], а *PRO* може да се появи само в позиция, която не приписва падеж; вместо *PRO* за български се предпочита моделиране посредством *pro* – скрита DP, която може да получи именителен падеж. По отношение на приноса на статията може да се каже, че тя има основно теоретична насоченост; практическо приложение тя би могла да намери в чуждоезиковото обучение по шведски език най-вече при обяснението на поведението на възвратните местоимения (в частност – възвратните притежателни местоимения), особено в съпоставка с български език. Трябва да се отбележат и приведените аргументи в подкрепа на анализирания на прилаголният елемент *да* не като комплементизатор, а като опора на TP, директно генерирана в позицията Т.

Литература

- Алан, Холмс et al. 2000: Allan, R., P. Holmes, T. Lundskaer-Nielsen. Danish: An Essential Grammar. New York: Routledge, 2000.
- Карни 2006: Carnie, A. Syntax: A Generative Introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- Кристенсен и Кристенсен 2014: Christensen, L. H., R. Z. Christensen. Dansk grammatik. Viborg: Syddansk Universitetsforlag, 2014.
- Ницолова 2008: Ницолова, Р. Българска граматика. Морфология. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2008.
- Пенчев 1993: Пенчев, Й. Български синтаксис. Управление и свързване. София: Jusautor, 1993.
- Пенчев 1999: Бояджиев, Т., И. Куцаров, Й. Пенчев. Съвременен български език: фонетика, лексикология, словообразуване, морфология, синтаксис. София: ИК „Изток-Запад“ и „Петър Берон“, 1999.
- Платзак 2009: Platzack, C. Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan. Lund, Språk- och litteraturcentrum, 2009. <https://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/SVEM22/20091/Den%20fantastiska%20grammatiken.pdf>
- Радфърд 1997: Radford, A. Syntax: a minimalist introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Радфърд et al. 2009: Radford, A., M. Atkinson, D. Britain, H. Clahsen, A. Spencer. Linguistics: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Турел 1973: Thorell, O. Svensk grammatik. Stockholm, Esselte Studium AB, 1973.
- Телеман et al. 1999: Teleman, U., S. Hellberg, E. Andersson. Svenska Akademiens grammatik. Stockholm: Svenska Akademien, 1999. <https://svenska.se/grammatik/>
- Търпоманова 2020: Tarpomanova, E. Syntactic and morphological features after verbs of perception: Bulgarian in Balkan context. – In: Proceedings of the Fourth International Conference „Computational Linguistics in Bulgaria“ (CLIB 2020). Sofia: Bulgarian Academy of Sciences, 2020, 17–23. http://dcl.bas.bg/clib/wp-content/uploads/2020/07/CLIB2020_PROCEEDINGS_v2.0.pdf

Речници и корпуси

- DDO 2018: <https://ordnet.dk/ddo/>
- SAO 2021: <https://svenska.se/>
- КорпусДК: <https://ordnet.dk/korpusdk>

Емпиричен материал

- Алан et al. 2000
- Кристенсен и Кристенсен 2014
- Турел 1973
- Холм и Нюлунд-Брода 1974

Приложение 1 – емпиричен материал

Повдигане от подлог към обект/примери, ексцерпирани от датски граматика

Алан et al. 2000: 86

	Д	Vi	hør.te	ham		skrig.e
	Ш	Vi	hør.de	honom		skrik.a
1.		1.PL.SUBJ	чуя _{PRET}	3.SG.MASC.OBJ		крещя _{INF}
	Б		Чухме	го го ТОЙ	че да как	крещи.
	Д	Vi	så	hende		ankomm.e
	Ш	Vi	såg	henne		ankomm.a
2.		1.PL.SUBJ	видя _{PRET}	3.SG.FEM.OBJ		пристигам _{INF}
	Б		Видяхме	я я ТЯ	че да как	пристига.

Кристенсен и Кристенсен 2014: 240

	Д	Jeg	så	ham	fald.e	ude	på	gade.n	
	Ш	Jag	såg	honom	fall.a	ute	på	gata.n	
3.		1.SG.SUBJ	видя _{PRET}	3.SG.MASC.OBJ	падам _{INF}	навън	на	улица _{SG.DEF}	
	Б		Видях	го го ТОЙ	че да как	пада	навън	на	улицата.
	Д	Jeg	hør.te	hende	pust.e	på vej op ad		trappe.r.ne	
	Ш	Jag	hør.de	henne	pust.a	på væg upp för		trapp.or.na	
4.		1.SG.SUBJ	чуя _{PRET}	3.SG.FEM.OBJ	въздишам _{INF}	нагоре по		стълбище _{PL.DEF}	
	Б		Чух	я я ТЯ	че да как	въздиша	нагоре по	стълбището.	

Д	Vi	kun.ne	hør.e	dem	sav.e	brænde	i	skur.et
Ш	Vi	kun.de	hör.a	dem	såg.a	ved	i	hydda.n
		<small>1.PL.SUBJ</small>	<small>мога</small> _{PRET}	<small>чуя</small> _{INF}		<small>режа</small> _{INF}	<small>дърва</small> _{INDEF}	<small>в барака</small> _{SG.DEF}
5.			<u>да чуем</u>	<u>тях</u>				
					<small>че</small>			
Б	Можехме		да <small>ги</small> ₁ чуем	<small>т</small> ₁ ТЕ	да	режат	дърва	в бараката.
					как			

Повдигане от подлог към обект/примери, ексцерпирани от шведски граматика

Турел 1973: 18

Ш	Har	någon	se.tt	henne	komm.a	
Д	Har	nogen	se.t	hende	komm.e	
6.		<small>PERF.INTERROG</small>	<small>PRON.INDEF.UTR</small>	<small>виждам</small> _{SUPIN}	<small>3.SG.FEM.OBJ</small>	<small>идвам</small> _{INF}
			<u>виждал ли е</u>	<u>нея</u>	<small>че</small>	
Б	Някой		виждал ли <small>я</small> ₁ е	<small>т</small> ₁ ТЯ	да	идва?
					как	

Турел 1973: 143

Ш	En gång	såg	man	honom	promener.a	i	park.en
Д	En gang	så	man	ham	spadser.e	i	park.en
7.	Веднъж	<small>видя</small> _{PRET}	<small>3.IMP.SUBJ</small>	<small>3.SG.MASC.OBJ</small>	<small>разхождам се</small> _{INF}	в	<small>парк</small> _{SG.DEF}
		<u>видяха</u>		<u>него</u>	<small>че</small>		
Б	Веднъж	<small>го</small> ₁ видяха		<small>т</small> ₁ ТОЙ	да	се разхожда	в парка
					как		

Холм и Нюлунд-Брода 1974: 85

	Ш	Jag	hör.de	henne		sjung.a.
	Д	Jeg	hør.te	hende		syng.e.
8		1.SG.SUBJ	чуя _{PRET}	3.SG.FEM.OBJ я	че	пея _{INF}
	Б		Чух	я ТЯ	да как	пее.
	Ш	Vi	såg	dem		komm.a.
	Д	Vi	så	dem		komm.e.
9		1.PL.SUBJ	видя _{PRET}	3 _{PL.OBJ} ги	че	идвам _{INF}
	Б		Видях	ги ТЯХ	да как	идват.

Контрол на обекта – примери, ексцерпирани от шведски граматика

Турел 1973: 211

	Ш	Han	lät	hustru.n	få	sist.a	ord.et.
		3.SG.MASC. SUBJ	позволя _{PRET}	съпруга _{SG.DEF}	получа _{INF}	последен _{DEF}	дума _{SG.DEF}
10	Д	Han	löd	hustru.en	få	det sidst.e	ord.
		3.SG.MASC. SUBJ	позволя _{PRET}	съпруга _{SG.DEF}	получа _{INF}	ART. последен _{SG.DEF SG.DEF}	дума _{SG INDEF}
	Б	Той	позволи	на съпругата си	да	получи последната	дума.
	Ш	Hon	bad	honom		komm.a	
	Д	Hun	bad	ham		komm.e	
11		3.SG.FEM. SUBJ	МОЛЯ _{PRET}	3.SG.MASC.OBJ него	дойда _{INF}		
	Б	Тя	ПОМОЛИ	него	да	дойде.	
			ГО ₁ ПОМОЛИ	т ₁ ТОЙ ₁			

Турел 1973: 214

	Ш	Advokaten	råd.de	dem	att	inställ.a	betalning.ar.na
	Д	Advokaten	råde.de	dem	til at	indstill.e	betaling.er.ne
12		Адвокат _{.DEF}	съветвам _{.PRET}	3.PL.OBJ	да	прекратя _{.INF}	плащане _{.PL.DEF}
			посъветва	тях			
	Б	Адвокатът	г и посъветва	¹ t _j ТЕ ₁	да	прекратят	плащанията.
	Ш	Ledaren	befall.de	grupp.en	att	gör.a	sig klar.
13	Д	Lederen	befale.de	gruppe.n	at	gør.e	sig færdig.
		Водач _{.DEF}	заповядам _{.PRET}	група _{.DEF}	да	правя _{.INF}	се готов _{.UTR}
	Б	Водачът	заповяда	на групата	да	се приготви.	
	Ш	Hon	bad	honom	att	sakt.a	fart.en
	Д	Hon	bad	ham	at	sænk.e	fart.en
14		3.SG.FEM. SUBJ	МОЛЯ _{.PRET}	3.SG.MASC.OBJ	да	намаля _{.INF}	скорост _{.SG.DEF}
			ПОМОЛИ	него			
	Б	Тя	г о ПОМОЛИ	¹ t _j ТОЙ ₁	да	намали	скоростта.
15	Ш	Vad	hindra.r	oss	att	gör.a	detta?
	Д	Hvad	hindre.r	os	i at	gør.e	dette?
		какво	преча _{.PRES}	нас	да	правя _{.INF}	това
	Б	Какво	ни ₁ пречи	t _j	да	направим	това?

	Ш	Vem	hjälp.te	de	tre	intern.er.na	att	gymm.a		
		кой	помагам _{PRET}	ART. S G .	трима	затворник _{PL.DEF}	да	избягам _{INF}		
16	Д	Hvem	hjalp	DEF	de	tre	fang.er	med at	rømm.e	
		кой	помагам _{PRET}	ART. S G .	трима	затворник _{PL.INDEF}	с да	избягам _{INF}		
	Б	Кой	помогна	DEF	на тримата	затворници	да	избягат?		
	Ш	На			mig	inte	att	gråt.a	nu	
17	Д	Få			mig	ikke	til at	græd.e	nu	
		карам _{IMP}		1.SG.OBJ	не	да	плача _{INF}	сега	сега	
	Б				Не ме карай	да	плача	сега	сега	
18	Ш	Det här	med		bil.en	kom		ilska.n	att	blomm.a ut
	Д	Det her	med		bil.en	fik		vrede.n	til at	voks.e
		това	с		кола _{SG.DEF}	накарам _{PRET}		я р о с т	да	нарасна _{IMP}
	Б	Тая работа с колата			накара			SG.DEF я р о с т т а	да	нарасне му

Холм и Нюлунд-Брода 1974: 85

	Ш	Jag	bad		honom			slå sig ned.
	Д	Jeg	bad		ham			slå sig ned.
19		1.SG.SUBJ	МОЛЯ _{PRET}		3.SG.MASC.OBJ			седна _{INF} / настаня се _{INF}
	Б		Помолих		го	го ТОЙ	да	седне

ЛЕКСЕМАТА „СЪРЦЕ“ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК КАТО ЕЛЕМЕНТ НА СОМАТИЧЕН ФРАЗЕОЛОГИЗЪМ

Айтан Джафарова

1. Въведение

Изучаването на понятието „сърце“ в контекста на соматичната фразеология в българския език е много важно за теоретичната лингвистика, от гледна точка на изучаването на системата от асоциации, стимулиращи явлението *метафора*. Може да си представим как асоциациите в лексикалната система на даден език създават условия за обогатяване на семантичната структура на лексемите, подобряват лексикалния баланс на езика или по-скоро осигуряват лексикалната динамика.

Актуалността на темата се състои в оптимизиране на комуникацията в контекста на езика, в търсене на нови, точни, плавни и естетически красиви форми на изразяване и определяне на тяхната структура, които се отнасят към най-важните задачи на съвременната лингвистика. Изследванията по темата на статията са от особено значение за определяне на функцията на соматичните фразеологизми с метафорична употреба в този контекст, както и за решаването на лексикографски проблеми.

Основната цел на статията, както и произтичащите от нея задачи, е да идентифицира главните асоциативни типове на понятието „сърце“ в българските литературни текстове. За постигането на тази цел е извършен предварителен подбор на примери, ексцерпирани от българската художествена литература, които се анализират по теми, типологизират се и се правят подходящите изводи.

Що се отнася до методологията на настоящото изследване, при разработването на статията са използвани методите на описателния и контекстуалния анализ.

2. Същност на изследването

Съвременното обществено – геополитическо, културно и икономическо – развитие намира отражение във вътрешния свят на човека, което от своя страна стимулира уменията да се използват фразеологизми в неговия език. През последните десет години се извършиха много проучвания в областта на фразеологизмите, които доведоха до значителен брой етнолингвистични, културни и етнокогнитивни интерпретации. По този начин, както и в други области на лингвистиката, изследванията върху фразеологизмите, чиито елементи отразяват органи или части на човешкото тяло, не се

ограничаваха само с лингвистични интерпретации и анализи, но включваха също така и някои екстралингвистични фактори. Този тип фразеологични единици породиха интереса на изследователите. Постепенно се появиха много ценни научни трудове в областта на фразеологията. При изучаването на соматичните фразеологични единици, основаващи се на връзката между човека и природата, важен акт на механизма за формирането им представлява тъкмо хармонията на тази връзка и тя се разглежда като източник на нови езикови единици в лексикалния слой на езика.

От деня на своето създаване човечеството се намира в непрекъснато развитие. В резултат на безкрайния житейски опит през големия исторически период на обществено развитие този факт е изиграл важна роля за формирането на соматичните фразеологични единици като много важна част от лексикалното богатство на езика. Има фразеологизми, най-вече соматични фразеологични единици, които са много важен показател за националната култура, психичното мислене и етнолингвистиката. Въпреки че това поле е включено в общия метафоричен модел, метонимичните, така и метафоричните соматични фразеологизми са се превърнали в безценно средство за комуникация като много ефективно средство за изразяване на емоции и чувства.

Соматичните фразеологични единици съществуват в езиците на всички народи по света, но те се различават помежду си по асоциативни характеристики. Например: „Сърце прелива, като пълна чаша“.

У Ралица ходиха китни свати.
И чу се вест низ селото, че наскоро
ще е и сватба. Дружки и недружки
у Ралица на добър час вървяха;
и всички тя посрещаше засмяна,
и тънки дари стелеше пред тях,
и охолно разправяше на всички,
що ѝ лежеше драго на сърце.

Сърце прелива, като пълна чаша.

У лелини дворове широки
като че слънце грееше – и всички,
що Ралица споходиха, оттам
излязяха, като че ли и тях
да бе огряло слънце... (Славейков 1958).

Българите свързват ситуацията, изразена чрез словосъчетанието „пълно сърце“ със значение ‘пълна чаша’, с две асоциации – ‘пълно сърце’ и ‘сърцето прелива’. В азербайджанския език същата асоциация се изразява само със значението на думата ‘пълно сърце’. Появата на такива различия е резултат

от разнообразните подходи, които се използват при отразяване на заобикалящата ни действителност, а това зависи от езиковите средства. В този смисъл в азербайджанския език е възникнала само фразата „*ürəyin dolması* пълно сърце“ и не съществува съчетание, съответстващо на ‘сърцето прелива’.

Както вече отбелязахме, в основата на соматичните фразеологизми са залегнали асоциации, свързани с националното съзнание. Е. С. Кубрякова много точно обяснява термина „концепт“: „*Концептът* – това е единицата оперативна памет за ментална лексика и за концептуална система“ (Кубрякова & Демянков & Панкрац & Лузина 1996: 90–92).

Изследванията на Дж. Лейков в когнитивната лингвистика и на М. Джонсън в областта на концептуалните метафори определят механизмите на действие на тези асоциации в метофорично и метонимично направление (Лейков & Джонсън 2004: 102).

Формирането на соматичните фразеологизми в българския език също се основава на *концепти*, които се явяват като пример за обществено съзнание. Според Юлиана Чакърова езиковият ландшафт на света може да се изучава с помощта на *концепти*, които са свързани с колективното съзнание, а всеки описван езиков знак се явява като мислима представа – *концепт* (Чакърова 2016)¹.

Петя Райкова, един от авторите на соматичната фразеология на български език, отбелязва, че човешкото тяло и неговите части са не само величината на всички неща, но и основа за концептуализацията на външния и вътрешния свят на човека (Райкова 2019: 72–75). Тя отбелязва, че езиковата единица и нейната знакова функция се осъществяват посредством *фрейми*. Така също стига до извода, че *фреймите* са асоциативните връзки между *концептите* и като такива *фреймите* са динамични, постоянно се разширяват и обогатяват (Чакърова 2016: 92).

Да разгледаме няколко *фрейми*:

Думата „сърце“ е езикова единица, която същевременно се използва като научен термин в медицината и биологията. Ако в биологията и медицината терминът означава един от главните вътрешни органи на човека, то в лингвистиката тази лексикална единица изпълнява номинативна функция с богато семантично съдържание. Асоциативността на лексемата е много широка, с нея са свързани най-дълбоките човешки емоционални моменти, психични състояния и чувства, като радост, тъга и пр. Освен това, в сравнение с лексеми, които означават други части на човешкото тяло, думата „сърце“ се интерпретира като източник на всякакъв вид чувства.

¹ Цитат по П. Райкова (Райкова 2019: 72–75).

2.1. Сърце – асоциация за човека: „заспалото сърце“; „сърце копнеело“; „не ще забрави никога сърцето“; „честно сърце“; „със сърцето разбираше“; „това бедно сърце“; „честни сърца“; „обиденото му сърце“. Тук се обобщават някои случаи, когато лексемата сърце препроща към човека като жив организъм.

2.1.1. Заспалото сърце

Песента Гордий Никифор, която е ставала причина да се пукнат много глави между българи и гърци, е принесла много по-големи добрини, отколкото различни блудкави и осакатени преводи. Когато събравшите се младежи преминавали през гръцките махали и пеели тая песен с народната гайда начело, то Сократовите горделиви потомци бълвали гущери, а „заспалото сърце“ на българина трептяло като есенен лист. Камите и ножовете били готови на пояса да се пуснат в действие при най-малкия повод от страна на обидените. Любопитно е, че в подобни скандали турските власти са се отнасяли твърде снизходително. „Оставете ги: тия са от даживейлерден“ (т.е. от ония, които викат: „да живеј“) – казвали бедните турци, без да подозряват, че тия даживейлерден после няколко години ще да побутнат и престола на халифовите наследници. Народният общински учител го считаше за гордост, ако учениците му в празничен ден са се били няколко пъти с гръцките ученици, т.е. ние искаме да констатираме, че идеята за народност се бе проявила и между учащите се (Стоянов 1977).

Сред асоциациите на понятието „сърце“ в посочения цитат соматичната фразеологична единица „заспалото сърце“ е свързано с живо съществуване – човека, където лексемата „сърце“ е „очовечена“ и може да се представи като „спящото сърце“ или „сърце човек“, т.е. семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.2. Сърце копнеело

Ти мъчно ще отидеш там – възразила кротко самодивата.

– Между човешката земя и нашата има дълбока пропаст. За да я прескочат самодивски коне – и те трябва да те слушат, па и ти трябва да умееш да ги управляваш. Ако не съм с тебе аз, няма да те слушат нашите коне: те още не те познават. Почакай! Както ти казах, двама ще отидем при майка ти.

Но човешкото **сърце** на Блясък **копнеело** по майката. Той отишъл при зетя си, мъжа на Вечерница. Разказал му всичко и му поискал кон – да го пренесе на човешката земя (Райнов 2005).

Тук семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.3. Не ще забрави никога сърцето

Не ще забрави никога сърцето

Омайно миналите сладки часове

И мили спомени ще пази то, додето

Невярна смърт навеки го скове... (Величков 1986).

Семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.4. Честното сърце

Дяконът, момче младо, с живо лице, с черни умни очи и с девствена още брадичка, посрещна приятелски Кралича, когото вече познаваше по кратките разяснения на калека си. Той погледна с удивление и с почит тоя герой, който утрепа като пилци двамата злодеи и спаси стареца и дъщеря му. **Честното сърце** на дякона угади в госта един човек тъй благороден, както и юнак. Дядо Стоян набързо и развълнувано разказваше случката във воденицата и благославяше избавителя си. Викентий забележи голямото му изнурение и бледност и му предложи да го заведе в килията, в която ще пренощува. Тръгнаха. Дяконът, с връзка дрехи и вечеря под мишница, мина напред през заспалия двор, дойдоха до стълбите на отсрещния трикатен чардак и се качиха по тях. Минаха през прустове и по други стълби до горния кат. Макар че ходеха тихо, подът кънтеше цял под стъпките им, както се случва с всяко пусто дървено здание. Викентий пална свещица и осветли килията, в която влязоха. Тя беше гола и скръбна на вид — само с една постелка на сламено дюшече и стомна вода. Това прибежище приличаше повече на тъмница; но Краличът не можеше сега да желае по-добро. Като погълчаха малко време за приключението във воденицата, Викентий се приготви да му каже лека нощ“ (Вазов 1978).

Семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.5. Със сърцето разбираше

Още по-строго се отнасяше към ония, които изоставяха училището. Сам остана прост, Марко обичаше учението и учените. Той беше от реда на ония родолюбци, жъдни ревнителите на новото умствено движение, с грижите на които, в късо време, България биде засеяна с училища. Той имаше доста мъгляво понятие за практическата облага, която можеше знанието да донесе на тоя народ от земеделци, занаятчии и търговци. Марко гледеше угрижено как животът не даваше ни работа, ни хляб на ония, които излязяха от училище. Но той чувствуваше, **със сърцето разбираше**, че в науката се крие някаква тайнствена сила, която ще промени света (Вазов 1978).

Семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.6. Това бедно сърце

Това бедно сърце, изжъдняло за нежна милувка и за съчувствие, залюби Огнянова пламенно, чисто и безгранично. То видя в него неясния идеал на сънищата и надеждите си и под очарованието на това животворно чувство Рада взе да хубавее и цъфти като майски трендафил. Не трябваше нито много време, нито много забикалки на тия преки и **честни сърца** да се разберат. Всеки ден Огнянов се разделяше с нея по-пленен и по-щастлив. Тая любов зацъфтя и заблагоуха в душата му при другата любов. Едната – исполински бор, който очакваше бурните веевици, другата – нежно цвете, жъдно за слънце и за росица, а и двете порасли на същата почва, само от две разни слънца осветлявани (Вазов 1978).

Семантичният модел е „сърце = човек“.

2.1.7. „Обиденото му сърце“

Мекият глас на дядо Йордан, който излизаше от дълбочината на **обиденото му сърце**, ядосваше повече снахите му. Божаница не можеше да трае, ами казваше надуто:

– Тате, тебе като никой не те закача – мълчи си! (Пелин 1962).

Семантичният модел е „сърце = човек“.

2.2. Сърце – друго същество или предмет

2.2.1. Та ми ядат така сърцето?

Тошка падна по очи, горчива обида я задави: „Защо си ме родила, майчице – прокллинаше се тя, – защо си ме хранила, защо си ме гледала?... Толкова ли съм крива, толкова ли съм лоша?... Малко ли си ми е моята мъка, та ме тровят така?... Малко ли си ми е моето тепло, **та ми ядат така сърцето?**... “. Тя се друсаше като заклана, пръстите ѝ се гърчеха и търсеха да уловят нещо неуловимо (Караславов 1964).

В примера „та ми ядат така сърцето?“ се разкрива когнитивният модел „сърце храна“. Тази семантика се основава на метофоричния принцип – на фигуративен трансфер между храната и сърцето.

Семантичният модел е „сърце = храна“.

2.2.2. Сърцето ... се свивало

Сърцето на вдовицата се свивало, сякаш някой и казвал, че с момъка може да стане нещо страшно. И то станало. Един ден момъкът се покатерил по скалите – да гони диви кози. Пътеката била тясна и плъзгава: отскоро било

валяло. Той се изкачил близо до върха и залегнал зад канарата – да дебне козите. По едно време те се показали горе, над него. Момъкът се прицелил, но не сполучил да удари коза. Той понечил да се премести зад друга канара, но както се бил снишил и се промъквал към скалата – кракът му се подхлъзнали момъкът се търкулнал в пропастта. Дето паднал, там си и останал. Нямамо наоколо никого, да му помогне. Той лежал в несвоят със счупени ръце и нозе. Мръкнало се. Момъкът си не отварял очите“ (Райнов 2005).

Семантичният модел е „сърце = юмрук, пестник“.

2.3. Сърце – предмет, вещ, нещо без сърце: „късаше сърцето“; „сърце не е ковчег“; „сърце догаря“; „сърцето ѝ се отрови от мъка“; „заклучиха сърцето“; „тежко му било на душата“.

2.3.1. Късаше сърцето

Вечерта се завърнаха уморени и мрачни, като че за втори път бяха погребали Минча. Старата седна до стълбите на сайванта, прегърна Петя и занарежда през плач:

– Мъничкото ми сираче! Сладкото на баба! Няма си закрила, миличкото, няма кой да го погледне, няма кой да му купи ризка, ходи ми, сиромашкото, като напъдено... Думите улучиха. Тошка чу и премаля от болка. Та вчера, дето се вика, умря баща му, нали за пръв път излизат на работа, кога ще се къса ризата му, кога е тръгнало самичко и напъдено, кога е останало без закрила?... Право е, бедни са, от години не са купували прежда и Тошка хем тичаше на работа от тъмно до тъмно, хем сума памук изпридаше. А когато другите лягаха да спят, тя мигаше като пребита пред мижавата лампа, кърпеше дрешките му, от вехтото правеше ново. Ех, детето е без баща, но Тошка няма да го остави за смях и съжаление на хората... И защо свекървата приказваше така, защо **късаше сърцето ѝ?** „От мъка“ – искаше да я оправдае Тошка. Но поклащаше тъжно глава. Не беше само от мъка. Имаше и нещо друго... (Караславов 1964).

Семантичният модел е „сърце = материал, който се къса“.

2.3.2. Сърцето не е ковчег

Това сърце не е ковчег затворен за чужди радости, тъги, то ек е на всякой трепет на живота морен, и вечно будно, вечно то нащрек е (Вазов 1913–1921).

Семантичният модел е „сърце – предмет, който се затваря или заключва“.

3. Заключение

Научното и практическо значение на изследването по темата на статията се състои в това, че то обогатява теорията на фразеологията, като предоставя съответни лингвистични факти за механизма на образуване на соматичните фразеологични словосъчетания и изяснява много важни моменти за лексикологията на българския език. Той разполага с богати асоциации във връзка с понятието „сърце“ и както в редица други езици, те се обуславят от съответната национална култура и народопсихология.

Литература

- Велева 2020: Велева, Б. За някои особености при превода на фразеологизмите в „Бай Ганьо“ на Алеко Константинов от български на немски език. – В: Преводът между конюнктурата и мисията. Посттоталитарни стратегии за представяне на чуждите литератури в България. София: Издателски център „Боян Пенев“, 2020, 305–324.
- Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина 1996: Кубрякова, Е. С., В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина Краткий словарь когнитивных, 1996.
- Лейков 1981: Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты. – Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 10. Лингвистическая семантика. 1981.
- Лейков, Джонсън 2004: Лакофф Дж., М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
- Райкова 2019: Райкова, П. Концепт рот и его связь с концептами поведение человека и социальные отношения на материале фразеологизмов болгарского языка. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-rot-i-ego-svyaz-s-kontseptami-povedenie-cheloveka-i-sotsialnye-otnosheniya-na-materiale-frazeologizmov-bolgarskogo-yazyka/viewer>
- Чакърова 2016: Чакърова, Ю. Взгляды на когнитивную лингвистику. Пловдив: Издательство Паисия Хилендарского университета.

Екскерпирана литература

- Вазов 1978: Вазов, И. Под игото. София: Български писател, 1978.
- Вазов 1921: Вазов, И. Сърцето на поета. Стихотворения, печатани през 1913–1921 г. <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=14&WorkID=5662&Level=2>, 1999–2021
- Величков 1986: Величков, К. Не ще забрави никога сърцето... Българска класика: поезия. Съчинения в пет тома. София: Български писател, 1986.
- Караславов 1964: Караславов, Г. Татул. София: Народна култура, 1964.
- Пелин 1962: Пелин, Елин. Гераците. София: Български писател, 1962.

- Райнов 2005: Райнов, Н. Самодивско царство. Български приказки. София: ИК „Захарий Стоянов“, 2005.
- Славейков 1958: Славейков, П. Ралица. Събрани съчинения в осем тома, том 1. София: Български писател, 1958.
- Стоянов 1977: Стоянов, З. Записки по българските въстания. Разказ на очевидци, 1870–1876. Т. 1–3. София: Български писател, 1977.

Литература и култура

ЗНАЧЕНИЕТО НА ЛЮБОВНОТО ПРОСТРАНСТВО В ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИ ПОРТУГАЛОЕЗИЧНИ ПИСАТЕЛКИ

Десислава Тимчева

Пространството като категория от наратива се радва на значително внимание от страна на съвременната теория на литературата, както и на други науки, като философия, психология, социология, антропология и др. Причината за това можем да открием в множество фактори, като един от най-важните сред тях е значителната популярност на пространствените проявления в почти всяка сфера от човешкия живот и познание. Изхождайки от този факт, в „Пространството в литературата“ Маргарита Серафимова твърди, че „самото познание за литературното пространство е свързано с еволюцията на пространството като проблематика в другите науки“ (2018: 149).

Думите на Серафимова са едно от многото доказателства, че пространството неизменно присъства в човешкия живот. Бихме могли да добавим, че то често е средство, с помощта на което е възможно самото разбиране на реалността. Пространствените форми съществуват навсякъде. Самият личен опит на индивида е оформен от пространствата, които частично, временно или постоянно е обитавал през живота си. Това са пространствата, които приютяват невръстните човешки преживявания, но и тези, станали свидетели на множество събития, предизвикани от опитите за достигане на щастие, което е и изконен човешки стремеж.

В този смисъл пространствата притежават собствена символика, но по-често тяхното значение се оформя от присъствието или от отсъствието на личността в тях. Подобно твърдение е валидно и в рамките на имажинерния свят на литературното произведение, в което Серафимова твърди, че пространството функционира едновременно като обект, но и като средство за осъзнаването му (Серафимова 2018: 9). Така и тук пространствата ще бъдат обект на анализа, но в същото време и средство за изграждането му.

Настоящият текст ще разгледа няколко пространства с техните специфични характеристики, както и с възможните им интерпретации, тъй като, както и Цветан Тодоров изтъква в „Поетика на прозата“, самите подражателни функции на изкуството, и в частност на литературата, не ни позволяват „да се освободим от онова схващане, навлязло дори в езиковите ни навици, според което романът е изобразяване, пренасяне на една действителност – и то на действителност, която го предхожда“ (Тодоров 2004: 193). В известния си труд Тодоров разсъждава за ролята на описанието при анализа на литературния текст и макар като широко разпространен миметичен похват то

несъмнено да заема сериозно място при анализа на пространствата в един по-общ смисъл, тук във фокуса на анализа ни ще бъдат местата не просто като физически единици в рамките на фикционалната реалност, но повече като способни да приютяват множество интимни човешки преживявания. В този смисъл можем да приемем, че любовта е едно от най-интимните.

Предварително дефинирани като любовни пространства, местата, които предстои да разгледаме се обвързват с любовното по свой собствен начин. Те го попиват, позволявайки му да дефинира границите им, да зададе параметрите на тяхната интерпретация и в крайна сметка да им придаде значимост извън всекидневната представа за пространствеността, налична в човешкото познание за света.

Пространствата, които предстои да изследваме, са именно субективната среда, която се свързва с персонажите и тази взаимовръзка придава на местата психологически характер и ги обрича на промяна, която е пропорционална на промяната, която частично или цялостно претърпяват персонажите. На първо време ще разгледаме пространството на града като даващо ни по-широко поле за анализ. Ще видим как градските пейзажи и привидно статичните картини всъщност попиват любовните преживявания до степен, че се превръщат в съучастници в процеса на развитие на любовта. Второто пространство е пространството на тялото. При него ще се ограничим с анализ на процесите, които преминават през телесното като пряк резултат от интимното любовно преживяване. Третото пространство е това на дома, което предоставя интимност и уединеност, каквито единствено между четири стени могат да бъдат възможни.

Както и самото заглавие посочва, в този доклад ще анализираме любовните пространства в творчеството на няколко съвременни португалскоговорящи писателки. Макар заглавието да препраща към едно своеобразно полово деление, не половата, а националната принадлежност определя и избора на писателките, чиито произведения оформят корпуса на това скромно изследване. Сред тях Теолинда Жерсао и Дулсе Мария Кардозо са португалки, а Кларис Лиспектор е една от най-значимите бразилски писателки. Този подбор представя един личен интерес за излизане извън рамките на португалската национална литература и за изследване на значими произведения от бразилската литературна традиция без непременно да се изтъкват сходствата и разликите в двете.

В този смисъл, поставянето под общ знаменател на писателки с португалски и с бразилски корени е един исторически обоснован ход за сближаване на две литературни традиции, които в крайна сметка делят един и същ език.

Освен че принадлежат към различни национални литератури, трите авторки творят в различни десетилетия. Началото на писателската си кариера

Кларис Лиспектор слага през 1943 г., а краят е през 1977 г. В същото време произведенията на Теолинда Жерсао обхващат края на XX и началото на XXI век., а на Дулсе Мария Кардозо са част единствено от новото хилядолетие. Това, което категорично можем да кажем, че обединява трите авторки, са създадените от тях плътни женски образи, които изпъкват на фона на бързо развиващия се свят около тях, както и интерпретациите на пространствата през призмата на дълбоката чувственост на протагонистките.

Пространствата, които следва да анализираме, дължат художествената си интерпретация именно на тази дълбока чувственост, която персонажите на трите авторки притежават. Целта на анализа е да покаже, че средата в разглежданите произведения не са само фон на наратива, а натоварена със смисли образност, която носи в себе си послание за по-значими теми, свързани с интимни индивидуални преживявания.

Пространството като субективна категория на наратива

За настоящия анализ ще се позовем на разработки от феноменологията, приемайки, че тя предоставя най-добрия набор от инструменти за анализ на пространството като субективна категория от литературния текст.

Един кратък преглед на еволюцията на изследванията на пространството в литературата би ни убедил, че десетилетия наред то е било значително пренебрегвана категория. Още Бахтин го оставя на заден план в изследванията си, макар във „Форми на времето и хронотопа в романа“ да въвежда термина „хронотоп“ като средство, както самият автор заявява, за обясняване на „съществената взаимна връзка между временните и пространствените отношения, художествено овладени от литературата“ (Бахтин 1983: 271), той все пак дава приоритет на времето. През следващите десетилетия много негови последователи, както и представители на класическата наратология, следват тенденцията да се пренебрегва пространството за сметка на други наративни категории. Нужно е да споменем, че те не оспорват значимостта на пространството. Така например видните португалски изследователи Рикардо Рейш и Ана Крищина Лопеш изследват проявленията и функциите на пространството от ракурса на наратологията, като твърдят, че „понятието за пространството може да бъде възприемано и в по-широк смисъл и в такъв случай да обхваща както обществената среда (социално пространство), така и психологическата среда (психологическото пространство)“ (Рейш и Лопеш 2000: 135)¹. Приемането, че пространството може да бъде социално и психологическо ни, позволява да започнем да възприемаме възможността тази категория да бъде субективна и способна да интерпретира много значими теми.

¹ Преводът на цитата от „Речник по наратология“ на Карлош Рейш и Ана Крищина Лопеш е мой. (Д.Т.)

Макар наратологичните изследвания на пространствата, подобни на тези, свързани с описанието, да са много продуктивни за анализа на местата в литературата, те не попадат във фокуса на настоящото изследване. Тук ще се позовем на феноменологичния подход, въведен от Едмунд Хусерл. Самият той твърди, че интерпретацията на реалния свят е възможна единствено посредством индивидуалния опит на човек (Хусерл 2003: 6). Подобно твърдение може да бъде приложено и върху фикционалната действителност на литературния текст, където реалността се интерпретира с помощта на множество инструменти и един от тях са персонажите, които ѝ принадлежат.

Но когато говорим за фикционална действителност, трябва да имаме предвид, че литературната пространственост е всеобхватна. Съществуват множество видове пространства, които включват градовете и затворените домашни пространства, но и някои по-непопулярни пространства, които въпреки частичното си присъствие в литературния текст, определено допринасят за еволюцията на познанието за пространството.

Едно от тези пространства е тялото. То представлява особен интерес за френския феноменолог Морис Мерло-Понти, за когото то е най-интимното пространство предвид, че заявява съществуването на индивида в света (Мерло-Понти 1958). В същото време Отто Фридрих Болнов изследва различни видове пространства и тяхната връзка с персонажите. За него местата в литературния текст са променливи единици, а тази променливост се дължи на мястото на героите в тях (Болнов 1961: 2). В „Изживяните пространства“ Болнов споделя вижданията си за връзката между персонаж и фикционално пространство и именно това взаимодействие определя до голяма степен субективния характер на пространствата. Наличието на персонажите в местата е това, което вдъхва живот на пространствата и предопределя тяхното значение извън всекидневната представа, която имаме за тях.

Научните разработки на Болнов, Мерло-Понти и на други феноменолози оформят теоретико-методологичната рамка на настоящото изследване. Именно тези разработки изследват функциите на пространството да се свързва с персонажите и, откликвайки на техните нужди, да интерпретира по-деликатни и интимни човешки преживявания, като любовта.

Градът като пространство на любовната среща и на любовната раздяла в романа „Град на Одисей“² на Теолинда Жерсао

Както вече споменахме, освен географско, дадено литературно пространство може да бъде и психологическо. Това неизбежно води до зависимост между пространството и персонажа в конкретно литературно произ-

² Оттук нататък преводът на откъси от романа „Град на Одисей“, както и заглавието му, е мой (Д.Т.).

ведение. Тук ще разгледаме възможността пространствата да оформят психологията на персонажите, но и персонажите да създават психологическия характер на местата, които частично или продължително населяват.

И ако под психология на персонажите имаме предвид едно комплексно понятие, което обединява в себе си както индивидуални характеристики, така и различни преживявания, които дефинират личността, то не бива да забравяме, че любовта е едно от най-интимните чувства, присъщи на човека, както и едно от най-значимите в универсален и в исторически план явления, или както твърди Юлия Кръстева „... какво е психоанализата, ако не безкрайно търсене на възраждания през опита на любовта“ (Кръстева 2017: 15). Във „Възхвала на любовта“ Кръстева разсъждава за противоположностите и многозначностите, които се срещат в образа на любовното, което е „едновременно безкрайност на смисъла, но и затъмнение на смисъла“ (Кръстева 2017: 16). Авторката разглежда самия променлив характер на любовното чувство, което може да носи едновременно позитивни, но и негативни емоции. Пространството притежава също толкова изменчиви характеристиките особено когато го обвързваме с психологията, присъща на персонажното ядро в дадено литературно произведение.

Именно изменчивия характер на пространството изследваме в романа „Град на Одисей“³ на Теолинда Жерсао, където Лисабон е градът на любовната среща, но и на любовната раздяла, напомнящ онези емоции, които тези противостоящи събития създават.

За пространството на срещата пише Валери Стефанов в „Поетика на пространството“. Той твърди, че „Любовното пространство носи като скрито обещание радостта от срещата“ (Стефанов 2016). Авторът допълва, че именно това обещание е и причината толкова много хора да „напускат домовете си и да бродят по пътищата“ (пак там). В изследването на Стефанов любовното пространство съществува в рамките на откритата градска среда, която е част от външния свят на индивида. В същото време любовта е пряко свързана с вътрешното, макар и с осезаеми проявления във външното. Самото определение „любовно пространство“ прави връзката с вътрешната и външната среда на тези, които го преживяват. Двете пространства се сблъскват в момента на любовната среща. Обвързвайки тези разсъждения с изследванията на Стефанов, ще кажем, че ако има любов, то има и среща и че ако има среща, то има и място, на което тя се осъществява. Това, което авторът иска да изтъкне, е, че случващото се с градското пространство при наличието на живот е една неизбежна трансформация, която го превръща

³ Преводът на заглавието на романа е мой, както и последващите преводи на конкретни примери от литературния текст (Д.Т.).

от една банална в хорските очи локация, в място, наситено със знаци на любовното настояще и намеци за любовното бъдеще.

Тази трансформация ще разгледаме и в романа „Град на Одисей“, в който любовната среща се осъществява между известния художник и преподавател по изкуства Пауло Ваш и неговата много по-млада студентка Сесилия. Любовта между двамата пламва почти мигновено, задвижена от общата им страст към изкуството, и би трябвало да кулминира в планираната от двамата изложба в чест на града на тяхната любов – Лисабон, ако любовната им история не беше приключва преждевременно.

Романът е своеобразна изповед за вълнението от началото, тривиалното в продължението и мъчителното в края на любовната история. Изповедният характер на прозата се гарантира от първоличния разказ, воден от Пауло Ваш. Този похват не е новост за произведенията на Теолинда Жерсао. Това, което прави впечатление, е „наблягането на мъжкото“, което Джейн Родригеш душ Сантош и Мария Лусия Уилтшайър де Оливейра определят като новост в творчеството на Теолинда Жерсао, в което иначе преобладават предимно женските образи (Родригеш душ Сантош и Уилтшайър де Оливейра 2011: 181).

Половата принадлежност на персонажа не определя задълбочеността на неговата личност и това, че е мъж, не го прави по-малко чувствителен от всички останали протагонисти в прозата на Теолинда Жерсао. За неговата дълбока чувствителност разбираме от начина, по който преживява любовната си история със Сесилия. Тя започва в Лисабон, градът който персонажът познава много добре. След любовната среща пространството започва своята трансформация и от добре познатия град на хиляди други преживявания португалската столица се превръща в любовното пространство, което се сдобива с нови параметри в съзнанието на Пауло Ваш след появата на Сесилия.

Разсъждавайки за изменчивия образ на града, който го е приютявал през целия му живот, персонажът заявява, че „той в действителност не съществува, всеки един от десетте милиона португалци и от хилядите туристи, които населяват улиците му, имат в себе си представата за Лисабон, която сами са си създали, която им е достатъчна или удобна“ (Жерсао 2011: 36). Това, което разбираме от цитирания пасаж, е, че градът се променя според този, който гледа в него. Това допуска съществуването на милиони интерпретации на пространството, но за Пауло Ваш и за Сесилия има само една значима и тя се появява малко след като двамата признават любовта си един към друг и прекарват за първи път нощта заедно. След това първо интимно преживяване, в сърцето на Сесилия се заражда тайна, която макар да е обща за двамата, за нея се оказва по-значима. За тайната Пауло Ваш твърди, че е видима само за нея, но е „която променя света“ (Жерсао 2011: 28). Оттук можем да заключим, че любовната тайна променя света, който е външен

за героинята, но и нейният вътрешен свят се оказва не по-малко повлиян от любовните събития. Тук се връщаме отново на симбиотичните отношения върху вътрешно и външно пространство, като заключим, че външното е способно да отразява вътрешното. Доказателство за това е епизодът, в който Сесилия прекосява познатите ѝ места, които са напълно тривиални в универсалното познание за Лисабон, като Площада на реставраторите, Булеварда на свободата и други. Но те започват да се струват различни на героинята, защото „Всичко това, което изглежда същото като преди, всъщност е различно. Светът се беше превърнал в друг...“ (Жерсао 2011: 29). Цитатът регистрира трансформацията на познати и обикновени места, в любовно пространство или в „тайник“ за любовното преживяване, ако използваме една от дефинициите, които Стефанов използва (Стефанов 2016).

И ако през първите дни, седмици и месеци след любовната среща с двамата влюбени „градът е блеснал...“ (Жерсао 2011: 29) пред очите им, то пространството на разлуката придобива нови параметри, губейки старите си романтични характеристики и светли цветове. Сесилия напуска Пауло Ваш и в тези първи дни и седмици, които прекарва в самота, персонажът продължава да води разговори с любимата, които се случват единствено в неговото изтерзано съзнание. Той все така търси нейното лице и предишното очарование на преживяванията в стария пейзаж, който е съхранил спомените за тяхната любов, и във всички места, които са посещавали заедно. Това отчаяно действие е опит, както персонажът сам твърди, „да съживя времето, в което и ти беше там“ (Жерсао 2011: 165).

Опитът на Пауло да възстанови предишния облик на любовното пространство, като съхрани в себе си любовта към Сесилия, приключва, когато той с болка заключава:

Само аз си дадох сметка за това, Сесилия: Лисабон се разпадна. Не мога да го кажа на никой друг, защото ще кажат, че съм полудял, но мога да се закълна: Лисабон изчезна заедно с теб.

Земята се разтресе под краката ми, къщите се разлюляха нагоре и надолу, наляво и надясно за няколко секунди, които ми се сториха векове (...) Лисабон изчезна с теб (Жерсао 2011: 175).

Последващите описания на разпадащия се град са в съзвучие с чувствата на персонажа пред лицето на една от най-големите човешки трагедии – да загубиш любовта в живота си. И Пауло, и Лисабон губят Сесилия и така град и човек преживяват загубата всеки по свой собствен начин, но все така носещ посланието за разпад и самота.

Промененият градски облик доказва истинността на разбирането, че когато едно пространство се превърне в психологическо, то откликва на всички емоции на персонажите, които свързват любовната си история с него. Когато

любовта носи радостни преживявания това въздейства на репрезентацията на градското пространство, но то никога не може да върне предишния си романтичен облик щом любовта е напуснала неговите предели.

Следите от любовната емоция върху телесното пространство

Второто, анализирано в този доклад пространство, е това на тялото, което принадлежи на Жоана от романа „Близо до дивото сърце“ на Кларис Лиспектор. Тук най-силно ще бъде осъзната връзката персонаж–пространство, тъй като пространството принадлежи именно на персонажа. Но преди да пристъпим към конкретния анализ на текстови примери, ще си изясним на кратко значението на телесното пространство за литературния текст.

На първо време следва да отбележим, че една от функциите на тялото е, че посредством познанието за него се дефинират половите роли. Тялото заема значимо място и в множество философски и религиозни трактати за смисъла на съществуването, които основно изтъкват непреходността на духа спрямо преходността на физическата материя. В случая ще се фокусираме върху възможността тялото да бъде позиционирано в пространството, но и самото то да представлява пространство по начина, по който и Мерло-Понти го разглежда като първостепенно за личността.

Като приемем, че тялото се свързва в голяма степен с идеята за съществуването, ще допълним, че то гарантира също и позиционирането и заявяването на личността пред света. Възможността да анализираме тялото като пространство се гарантира от факта, че то може да бъде изследвано, изхождайки от диалектиката вътрешно и външно. По тази причина и Сюзън Станфорд Фрийдман твърди, че тялото е като всяко друго пространство, а плътта е границата, която го отделя от целия останал свят (Фрийдман 2005: 197). Ако външните по-малко интимни пространства търпят влиянието на множество фактори, като време, човешка намеса, климатични особености и др., то тялото също може да претърпи значителни промени, които много по-често се дължат на вътрешните процеси, които протичат през него и те, заедно с външните, под формата на индивидуални преживявания, са отговорни за цялостното формиране на личността.

В романа „Близо до дивото сърце“ Жоана се опитва да осъзнае настоящето си с помощта на механизма на спомняне на всички онези външни фактори, събития и преживявания, които са я оформили като индивид. Те включват отношения с близки хора, преживявания в детството, стремежи и мечти от ранна възраст. Появява се обаче един епизод в течение на повествованието, в който най-ясно Жоана осъзнава настоящето си с помощта на процесите, които се случват в телесната ѝ същност. В частта от повествованието, която ще бъде анализирана тук, любовното преживяване въздейст-

ва на телесната материя на героинята, а това води след себе си възможност за себепознание и за осъзнаване на самото интимно чувство.

В тази част от текста вече не можем да определим пространството като „тайник“. То се сдобива с нови дефиниции и се оказва проводник за любовното преживяване. Това, което го определя като любовно пространство, са именно физиологичните процеси, които протичат през него вследствие на започналия след любовната среща процес на влюбване.

В първите моменти на осъзнаване на романтичната емоция Жоана „не знаеше с каква мисъл да облече онова жестоко усещане като вик, който се изкачваше от гърдите ѝ и ѝ причиняваше световъртежи“⁴ (Лиспектор 1998: 49). В тези първи мигове усещането не може да постигне пълна идентификация с любовното. След определен период на проучване в уединение Жоана достига до пълно себепознание с помощта на новите процеси, които протичат в тялото ѝ.

В стаята си, вече разсъблечена на леглото, не успяваше да заспи. Тялото ѝ тежеше, съществуваше извън нея самата сякаш беше нещо чуждо. Имаше усещането, че то пулсира, че нещо в нея се е запалило. Загаси лампата и затвори очи, опита се да избяга, да заспи. Но в продължение на много часове продължаваше да се изследва внимателно, да наблюдава как кръвта трудно пълзи през вените ѝ сякаш е пияно животно. Разсъждаваше над всичко това. Сякаш до този момент не се познаваше сама (Лиспектор 1998: 49).

В цитирания пасаж физиологичните процеси, които се осъществяват в телесното пространство на героинята все още ѝ се струват непознати. Единствено чрез механизма на самопознанието е възможно те да бъдат разбрани. Така тялото се превръща в инструмент за самоидентификация, но също и в инструмент за осъществяване на връзката между човек и заобикалящата го среда, както твърди и Богдан Богданов, който определя връзката тяло–нетелесност като устойчива, тъй като според него и двете части от нея постигат успешно взаимодействие, а между тях се намират всички онези елементи, които изграждат телесната цялост (Богдан Богданов 1990:1).

В предходния цитат тялото на Жоана все още не е любовно пространство. Зараждащото се постепенно интимно чувство е предхождано от желанието за опознаване на новите усещания. И тъй като себепознанието е основен фокус в този епизод, любовното чувство се оказва един от инструментите за постигането му. И ако в предходния цитат Жоана все още е неспособна да определи каква е тази промяна, която се случва в телесната ѝ същност, то на по-късен етап героинята успява да регистрира различното в

⁴ Преводът на цитатите от „Близко до дивото сърце“ е мой (Д.Т.).

материалната си цялост, откривайки, че „има тяло, направено, за да обича“ (Лиспектор 1998: 50).

Цялото ѝ тяло, цялата ѝ душа бяха загубили границите си, бяха се смесили, обединили в един-единствен хаос, който беше мек и аморфен, бавен и с празни движения, сякаш беше просто жива материя. Това беше идеалната промяна, създаването. Връзката ѝ със земята беше толкова дълбока и беше толкова сигурна... (Лиспектор 1998: 50).

Любовното пространство се превръща в пространство на личностната идентичност дотолкова, доколкото героинята успява да осъзнае истинската си индивидуалност и собственото си телесно пространство с помощта на любовното чувство, което променя начина, по който тя вижда самата себе си.

Така в тази част разбрахме, че освен средство за заявяване на личността пред света, тялото е и пространство, в което се случват онези биологични процеси, които му въздействат, карайки го да функционира, но и помагайки му да дефинира собствените си граници и собствената си идентичност, а любовта е един от инструментите за осъзнаване на смисъла на съществуването.

Любовното пространство е там, където има обич

Ако пространствата в предходните две части бяха анализирани във връзка с характеристиките им, външни и вътрешни белези, които показват развитието на любовното преживяване, то тук анализът изхожда от разбирането, че пространството приютява обичащите се и именно това го заявява като любовно.

Изследвайки диалектиката вътрешно–външно, българският философ Стоян Асенов заявява, че домът „е топос на грижовно съхранена интимност“ (Асенов 2016: 90). Като крайно интимно пространство е разглеждан домът и в изследванията на Гастон Башлар. В „Поетика на пространството“ феноменологът изтъква връзката между личността и дома като основополагаща за начина, по който човекът гради отношението си към всички останали пространства на по-късен етап. Башлар нарича дома още „нашето късче от света“ (Башлар 1988: 40), което намеква, че самото затворено пространство на дома може да бъде самостоятелен свят за тези, които го обитават.

Подобно на Башлар и Болнов определя дома като център на човешкото съществуване и именно от тази отправна точка според него човекът строи своя пространствен свят (Болнов 1961: 2). Според автора съвкупността от вътрешно и външно пространство в тяхната дуалност изгражда уникалното човешко преживяване.

За Болнов и Башлар домът е изключително важен, тъй като предоставя убежище за личността, осъществяване на търсената самота и възможност

за кротко съзерцание. По подобен начин е представен домът в разказа на Дулсе Мария Кардозо „Портрет на един млад поет“ от сборника „Всичко това е любов“. Както самото заглавие на сборника посочва, историите в него са пропити с изконното желание на личността да намери и да задържи любовта в живота си. В „Портрет на един млад поет“ любовта се побира между четирите стени на дома, в който живеят една старица и нейното куче.

За двамата герои домът предоставя закрила от външния свят, който за тях е изпълнен с опасности. Загледана в света зад стените на апартамента си, старицата си дава сметка за причините, довели до нейната доброволна изолация. В нейното съзнание градът е представен, като „противен“ (Кардозо 2019: 116). Разказвачът споделя, че тя рядко поглежда през прозореца си, за да избегне гледката към градския пейзаж.

Тази доброволна изолация превръща дома в затвореното любовно пространство, което не търпи развитие, защото любовта между стопанка и куче се основава на тишината, кроткото съзерцание и на споделените мигове в общото пространство на дома им. В края на деня старицата се отпуска във „фотьойла, все още удобен въпреки износените пружини“. Откликвайки на нейните действия, водено от споделените чувства помежду им, кучето също сяда (Кардозо 2019: 119). За любовните отношения, макар и не традиционни според всеобщите представи, разбираме от тези кратки, макар и тихи и все пак еднозначни жестове на споделеност на фона на скромния домашен интериор, чиято цялост се гарантира от вратата, която разказвачът нарича „вечно затворена“ (Кардозо 2019: 120).

Любовта между старица и куче устоява на времето и се намества в пространството, което я закриля, но „проблемите на съжителството са неразрешими дори за най-щастливите двойки“ (Кардозо 2019: 120). В края на разказа става ясно, че любовта между човек и животно е невъзможна поради непредвидимата природа на кучето. Целостта на интимното им пространство е нарушена от нахлулите през „вечно затворената врата“ съседи, които идват, за да накажат звяра за посегателството върху малко дете. Този финален епизод доказва, че ако затвореният характер на пространството е гарантирало любовното преживяване, то когато целостта на дома е нарушена, любовното пространство не може да запази функциите си на закрилник на обитателите му.

В настоящия доклад стана ясно, че любовта е може би едно от най-значимите събития в човешкия живот и като такава, то несъмнено е способно да обитава различни пространства. Любовта се ражда в градската среда посредством осъществяването на дългоочакваната среща. Така градът става пространството, в което любовното преживяване започва, но в него то и приключва. И все пак любовта не напуска напълно пределите на града предвид, че той има способността да пази тайните на любовното минало и настояще.

Тялото може също да се възприеме като пространство, в което любовта се заражда. Като най-интимното пространство в човешкия живот, то откликва непосредствено след началото на любовното преживяване. Биологичните процеси, които протичат в него, заявяват новопоявилото се усещане на влюбване много преди всяко друго пространство. В същото време домът предоставя убежище за тези, които решават да затворят любовта си в него.

От казаното дотук става ясно, че любовта обитава различни пространства. Градът, тялото и домът са пазители на любовните чувства, като конкретни пространства, в които се развива литературното действие. Но това, което в крайна сметка можем да запазим като извод, е, че любовното пространство съществува под различни форми, но винаги е възможно тогава, когато съществува любов и близост, която да го запълни и да го дефинира, както и индивиди, които да се обичат.

Литература

- Асенов 2016: Асенов, С. Хронотоп и тяло. Опити за конкретна метафизика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2016.
- Бахтин 1983: Бахтин, М. Форми на времето и хронотопа в романа. – Във: Въпроси на литературата и естетиката. София: Наука и изкуство, 1983, 271–455.
- Башлар 1988: Башлар, Г. Поетика на пространството. София: Нар. култура, 1988.
- Богданов 1990: Богданов, Б. Човешкото тяло, индивидът и обществото. – Във: Философска мисъл, № 10, 3–11.
- Болнов 1961: Bollnow, O. Friedrich, Lived space. <http://wernerloch.de/doc/LivedSpace>
- Жерсао 2011: Gersão, T. A cidade de Ulisses. Lisboa: Porto Editora, 2011.
- Кръстева 2017: Кръстева, Ю. Възхвала на любовта. – В: Литературата. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2017.
- Лиспектор 1998: Lispector, C. Perto do coração selvagem. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- Мерло-Понти 1958: Merleau-Ponty, M. Phenomenology of perception. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1958.
- Серафимова 2018: Серафимова, М. Пространството в литературата. Ролята на местата в конструирането на смисъл. Велико Търново: Фабер, 2018.
- Рейш, Лопеш, 2000: Reis, C., A. C. M. Lopes. Dicionário de narratologia. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.
- Родригеш душ Сантош и Уилтшайър де Оливейра 2011: Rodrigues dos Santos, J., M. L. Wiltshire de Oliveira. Uma viagem à cidade de Ulisses. – Em: Convergência lusíada, n. 26, julho – dezembro de 2011.
- Стефанов 2016: Стефанов, В. Поетика на любовта. София: Авлига, 2016.
- Тодоров 2004: Тодоров, Цв. Поетика на прозата. София: ЛИК, 2004.
- Фрийдман 2005: Friedman, S. S. Spatial Poetics and Arundhati Roy's The God of Small Things. – In: A Companion to Narrative Theory, Oxford: Blackwell Publishing Ltd., Oxford 2005, 192–205.
- Хусерл 1996: Хусерл, Е. Увод във феноменологията. София: Евразия, 1996.

ДВИЖЕНИЯ НА ЖЕНСКОТО В РОМАНИТЕ НА ПАУЛИНА ШИЗИАНЕ

Илияна Чалъкова

Статията разглежда образите на женските герои в петте романа на първата мозамбикска романистка Паулина Шизиане в опит да открие техните повтарящи се, отличаващи се и допълващи се черти и да посочи тяхното основно значение за състоянието на обществото на Мозамбик в края на миналия век и за бъдещото му развитие през настоящия. В специфичния социален контекст на африканската португалоезична държава разработката изследва конкретно двоякото разположение на женските фигури между индивида и колектива, между традицията и новото време, между местния културен субстрат и колониалното наследство. Особеното движение, което се наблюдава при женските фигури между полюсите в тези почти дихотомични двойки, се изследва със средства от социалните, родовополовите и постколониалните теории, както и с инструменти на феминисткия дебат в сферата на литературознанието.

1. Творчески траектории

Литературната история на Мозамбик отрежда на Паулина Шизиане ролята на първа по отношение на две явления в развитието на националното художествено творчество през постколониалния период: тя е автор на първия роман, публикуван след независимостта; тя е и първата жена, която публикува роман в страната, както се посочва в „Речник на авторите на африкански португалоезични литератури“ (1998) под съставителството на Алдонио Гомеш и Фернанда Кавакаш. За по-малко от четвърт век родената през 1955 г. в южната мозамбикска провинция Манжаказе авторка представя пред публиката пет обемни романа, публикувани не само в португалоезичния свят, но също и в преводни издания в Германия, Испания, Франция, Италия, Хърватия, Сърбия и САЩ. Произхождащата от протестантско семейство Шизиане намира продължение на незавършената лингвистична специалност в столичния университет „Едуардо Мондлайн“ в дейността си като активист на Фронта за освобождение на Мозамбик „Фрелимо“ и вдъхновение в „приказките около огнището“, които се превръщат в нейното първо и най-важно училище по художествено писане¹.

¹ Въпросът за устното творчество и литературата на африканските народи широко се изследва през последните няколко десетилетия, като в специфичния случай на африканските португалоезични литератури особено внимание заслужават трудовете на Ана Мафалда Лейте.

Шизиане изхожда от личната си родовополова принадлежност и пренася гражданските си позиции по отношение на съвременния развой на мозамбикското общество на страниците на своите художествени произведения, които затвърждават името ѝ като романист, макар самата тя да предпочита определението „разказвач на истории“, а писането ѝ, на първо място, като мисионерско заради силния социален заряд на литературния текст и на второ място, като феминистко заради централно разположените в текстовото пространство женски фигури.

За годините до 2016 г., когато сама поставя край на кариерата си като писател, Паулина Шизиане се съсредоточава почти изцяло върху романовия жанр, като в началото на творческия си път сътрудничи на мозамбикската преса в лицето на изданията „Доминго“ и „Темпо“ с някои разкази, а през последните десетилетия експериментира в съавторство с Раша Пита в полето на психоанализата. Петте романа, които съставляват основното ветрило от художествени произведения на авторката – „Любовна балада на вятъра“ (1990), „Ветрове на апокалипсиса“ (1993), „Седмата клетва“ (2000), „Никеч. История за полигамия“ (2002) и „Щастливата песен на яребицата“ (2008), по своя мащаб и със своите тематични и идейни особености говорят за особеното внимание, вложено в писането като цялостен творчески проект, с ясно открито отношение към съвременното развитие на мозамбикското общество. Контрастът, с който се характеризират най-вече в идейно-тематично отношение текстовете на първата мозамбикска романистка², е показателен за множеството междуполусни напрежения, които произтичат от развитието на страната в исторически план и от чието спешно разрешение зависи идеята за единство на нацията и пълноценното разгръщане на нейния потенциал през първите десетилетия на новото хилядолетие.

Макар да избягва да се асоциира с „лудостите на света“, както споделя по отношение на феминистките квалификации на текстовете ѝ в много от интервюта си за португалоезичния и чуждоезичния печат по повод публикацията и/или превода на своите романи, под една или друга форма, Шизиане все пак признава за водеща роля в творчеството си тезата, че жените поддържат обществото на Мозамбик³. Съпоставителният анализ между отделните автори творби, които не се отличават с отношения на градация помежду си, показва именно, че във вътрешността на творчеството на Шизиане по отношение на почти всички основни тематични линии винаги действат две неделими, но ясно разграничими гледни точки – женската и общочовешката перспектива. Общочовешкото виждане по въпро-

² По въпроса вж. статията на Илияна Чалъкова „Социалното тяло като убежище за човешкото“ (2021).

³ Според данните от преброяването на населението в Мозамбик през 2017 г. страната е имала почти 29 милиона жители, от които 15 милиона са жени.

сите на дълга към семейството, на гражданската война, на личностното израстване, на уважението към корените и традицията, на смесването на расите и проблема за принадлежността на страниците на романите на Шизиане неизменно се преплита с женската трактовка на темите за романтичната любов и индивидуалното чувство, за ролята на жената в мира и войната, за употребата на магията и живота в обективния свят, за преноса на традициите в съвременното ежедневие, за търсенето на идентичността в мултикултурните времена.

2. Идеини единства, героини и фигури

Една от най-съществените особености на творчеството на Паулина Шизиане е силната връзка, която съществува между идейното начало и характеристиките на героите във всеки един от текстовете ѝ. Основните обществени проблеми в развитието на съвременен Мозамбик като по правило се поставят и разискват през личностните качества и житейската съдба на човешките образи в романите. Три от основните проблеми в творбите на Шизиане – поддържането на племенните традиции в съвременността, начините за привнасяне на новото в модерния бит и осъзнаването на личността в многоликата културна тъкан на страната, са разположени върху сложните отношения и силното напрежение между настояще и минало най-вече в исторически план⁴. Същевременно романите ѝ съдържат по-дебел или по-тънък пласт магически субстрат, който, разбира се, също се отнася към времето на напрежение между минало и настояще, но би могъл да бъде разглеждан и извън своята историческа обвързаност, самостоятелно, като белег за принадлежност към по-общата африканска етническа и културна среда.

Проблемите, свързани с положението на жената в съвременното общество на Мозамбик, които се засягат в романите на Шизиане, традиционно се изтъкват като причината за феминистките трактовки на нейното творчество в цялостен план. Редно е обаче да се разграничи наблюдението, че в романовото пространство централно положение заема женската фигура, от факта, че чрез женските фигури се разискват не само *женски* проблеми, а проблеми, които се отнасят до цялото обществено състояние и развитие. В петте романа на авторката лесно разграничими са шест централни женски образа, а именно Сарнау в „Любовна балада на вятъра“, Миносе във „Ветрове на апокалипсиса“, Вера в „Седмата клетва“, Рами в „Никеч. Ис-

⁴ Мозамбик е една от петте бивши африкански колонии на Португалия и извоюва своята независимост през 1975 г. Така, подобно на повечето от останалите африкански държави, развитието на португалоезичната страна през XX и XXI век неизменно се подчинява на двуделното разделение на колониален и постколониален период ведно със значенията, които произтичат от това разделение за политическото и общественото устройство.

тория за полигамия“ и Делфина и Мария даш Дореш във „Веселата песен на яребицата“. Всяка една от централно разположените героини разкрива и конкретни особености, свързани както с идейно-тематичното начало в романите, така и с техниките на изграждане на самите образи. Дебютният роман на Шизиане преминава през цялата житейска история на главната героиня Сарнау в опит, със силата на любовнопоетическата изразност на художествения текст, да схематизира основните предизвикателства пред жената в социокултурен план през последните десетилетия на миналия век с оглед на нейното участие в обществения живот през настоящия.

Въпросът за опустошителните последици не само във физически, а най-вече в психологически план, до които довежда Гражданската война в Мозамбик⁵ и отношението на отделния индивид към състоянието на мир са представени през женската гледна точка на героинята Миносе във „Ветрове на апокалипсиса“. Особено е разположението на героинята Вера от романа „Седмата клетва“ по отношение на сюжетните особености и главната роля в действията, дадена на нейния съпруг Давид – женският образ на пръв поглед има поддържащи функции спрямо мъжкия, но в действителност като успява да изтръгне мъжа си от пагубното влияние на черната магия и да осигури оцеляването на цялото си семейство, Вера не само създава усещане у читателя за централна значимост на стореното, но придобива черти на същински епически герой заради победата си в битката със свръхчовешкото.

Спецификата на женския образ в най-превеждания роман на Шизиане – „Никеч“⁶, също се съдържа в сюжетната линия на историята за прелюбодейската употреба в съвременността на племенната традиция на полигамията от страна на съпруга и се състои в находчивия пример за мултипликация на женските образи, който неизбежно води до поставянето на преважния въпрос във феминисткия дебат за множествеността вътре в самото женско. В последния роман на авторката, където Делфина и Мария даш Дореш споделят мястото на главни действащи лица, е представена широко разглежданата тема в цялата западноевропейска литературна традиция за връзката между майката и дъщерята, с подчертан интерес в съвременния мозамбикски текст към въпросите, произтичащи от взаимодействието между двете фигури относно родовата принадлежност и самостоятелното развитие на личността и относно погледа на съвременния човек към традицията и нейната съвременна асимилация.

⁵ Въоръжените сблъсъци между марксисткия Фронт за освобождение на Мозамбик „Фрелимо“ и антикомунистическите сили на Националната мозамбикска съпротива „Ренамо“, подкрепяни съответно от СССР и Южна Африка, избухват през 1977 г. и продължават за период от почти 16 години, останали известни като Гражданската война в Мозамбик.

⁶ Романът предстои на бъде представен и пред българска публика в преводно издание на издателство „Панорама“ през 2022 г.

Панорамният преглед на женските образи в романовото творчество на Паулина Шизиане води до наблюдението, че съществува известно усещане за прогресивно постъпателно изграждане на женския образ от фигурата на влюбената жена до фигурата на съпругата, като се има предвид най-вече авторовият скок от дебютния текст към останалите четири романа. Сравнителният прочит на творбите в тяхната цялост и специалното внимание върху централно разположените женски образи налагат също логичното обобщение на факта, че в текстовете на първата романистка на Мозамбик доминира фигурата на съпругата, която присъства и действа в обобщената представа на жената, омъжена не конкретно за своя съпруг с неговите специфични индивидуални особености, а за цялото общество с неговите най-дълбоки и най-остри проблеми на деня. Фигурите на майката и дъщерята и фигурата на лудата, които са представени в последния роман „Веселата песен на яребицата“, също водят до значими заключения за общественото състояние в съвременен Мозамбик от гледна точка на устройството, качествата на членовете и отношенията в семейството, но тъй като нямат свои аналози в предходните романи, по-правилно е техният прочит да се извършва самостоятелно.

3. Междуполусни движения

Идейно-тематичните особености на романите на Паулина Шизиане позволяват да бъдат открити поне пет основни дихотомични двойки, между полюсите на които от съвременна гледна точка съществува силно напрежение, произтичащо от спецификите на историческото развитие на Мозамбик и от неговите културно-етнически характеристики. Двадесетият век на държавата, разположена в югоизточната част на африканския континент, е белязан в исторически план от десетилетия на колониален режим, кървава колониална война, последвана от гражданска и крехък демократичен период след началото на 90-те години на фона на силното разделение на почти тридесетмилионното преобладаващо католическо население на хора от Севера и хора от Юга; търсенето на „новия човек“ в битката между буржоазните и традиционните ценности през последните десетилетия сякаш несполучва в действителността на Мозамбик, в резултат на което в обществен план тя се отличава с ниско образование и слабо гражданско общество, ниска прозрачност, насилие и бедност. Така естествено се оформят противостоящите полюси на войната и мира, на традицията и новото време, на местната култура и колониалното наследство, на магията и обективния свят, на индивида и колектива, а в романите си Шизиане по многозначителен начин, като си служи с доминиращата фигура на съпругата, омъжена за цялото общество, излага колебаещото се движение на съвременния човек между полюсите в дихотомиите.

3.1. Романтичната любов и дългът в контекста на сблъсъка между традиция и съвременност

С фигурата на влюбената жена, представена чрез образа на Сарнау в романа „Любовна балада на вятъра“, Паулина Шизиане поставя главния въпрос: разрешено ли е на жената свободно да обича – да изпитва и да се ползва от това чувство – в специфичната културно-етническа среда на страната през последния век. Мислите и постъпките на Сарнау, с които ни среща текстът на мозамбикската авторка, вървят почти изцяло по линията на две от разбиранията, представени от Хосе Ортега-и-Гасет в неговите „Изследвания върху любовта“, а именно, че „влюбването, на първо време, е феномен на вниманието“ (Ортега-и-Гасет 2005: 90) и че „главното в любовта (...) е комбинацията от (...) омагьосаност и отдаване“ (Ортега-и-Гасет 2005: 41). В лицето на младия Муандо вниманието на героинята още в най-ранните ѝ младежки години е привлечено от примера на новия светски мъж, образован от колонизатора, макар и в религиозна институция, в западните порядки и разбираня за модерен живот – представа, която отличава младежа от по-голямата част от неговите връстници и особено от фигурата на наследника на местния племенен владетел, за когото Сарнау се омъжва след невъзможността първото ѝ любовно чувство да постигне споделеност. Така любовта на Сарнау до самия край на романа, когато намира своя щастлив завършек, е едновременно психическо омагьосване и телесно отдаване според романтичната представа за отношенията във връзката между двамата влюбени, но и едно метафорично омайване и притегляне към идеята за прехода от пълната подчиненост на племенната традиция към самостоятелен живот според собствените лични предпочитания и избори в новото време. Целият житейски път на Сарнау, представен в дебютния текст на Шизиане, е непрекъснат низ от моменти на фактическо и мисловно отгласкване и завръщане към дълга към традицията със съзнанието за съществуването на свободния избор и свободните чувства.

Подобно движение на махало между крайностите на искрената съпружеска любов и дълга към традицията характеризира и житейските преживелици на Рами, които съставляват сюжета на романа „Никеч“. Традицията на полигамията, характерна най-вече за северните райони на Мозамбик, изненадва героинята с перверзната си съвременна форма на употреба като *допустимо прелюбодаяние* и не само я *разомагьосва* от любимия след разобличението, че последният има и други жени с деца на различни места в страната, но и насилствено я предава за изпълнението на племенния дълг след неговата смърт. Сравнението между главните героини в двата посочени романа показва, че докато Сарнау, която притежава основните черти на влюбената жена, търсеца пътя към осъществяването на индивидуалното си чувство, но непрестанно завръщаща се към изпълнението на дълга на

добрата дъщеря към семейството, на съпругата и владетелката към съпруга и племето, на майката към децата, не излиза извън рамките на тази представа, то Рами, която е щастливо омъжена, след като преди това успешно е реализирала личния си емоционален стремеж чрез брака с висшия полицейски служител Тони, е неочаквано притисната от дълга към отхвърлената традиция и това обстоятелство кара образа да се развива от фигурата на покорната съпруга, през фигурата на съперницата в любовните отношения до фигурата на спасителката изкупителка на всички мъжки грехове в името на физическото и психическото оцеляване на всички жени. Тази специфика на образа на Рами дава възможност женската фигура в романа „Никеч“ да бъде разглеждана и в нейното особено движение от индивида до колектива и обратно.

Един от основните въпроси във феминисткия дебат, поставен от Симон дьо Бовоар с „Втория пол“ в средата на XX век и намерил свои вариативни проявления в края на века с разсъжденията на Юлия Кръстева върху възможния „женски гений“, с възгледите на Моник Витиг за „природната група“ на жените или с идеята за перформативността на пола на Джудит Бътлър, се свежда до възможността жените да представляват и да се числят към специфичен колектив, като се ползват от преимуществата, които това *членство* им предлага в сравнение с принадлежността им към човечеството като цяло. Главната героинята Рами от романа „Никеч“ на Шизиане е ясен пример за това непрестанно феминистко колебание между принадлежността към женския колектив, представен в конкретния текст от групата на всички жени на Тони – жертви на прелюбодейската съвременна употреба от негова страна на традиционната полигамна практика, и надполовата представа за човека като „гений“ на собственото си битие.

3.2. Войната и мирът в постколониалното общество

Движението на женската фигура между индивида и колектива, но извън своите феминистки специфики, е налично и в романа „Ветрове на апокалипсиса“ на Паулина Шизиане, като в този текст би могло да се приеме, че то има допълващи функции по отношение на основното колебание, което представлява движението на човешката фигура в лицето на главната героиня Миносе между напрегнатите пространствено-времеви полюси на мира и войната. За Едуард Саид – основоположник на постколониалната теория – „екзотиката“ на Изтока се дължи основно на спорната истинност на неговата история, написана от гледната точка на Запада като пример за културен стандарт. Маргинализирането на мисленето и действието на колонизираните, както и на способността им да обсъждат собственото си положение след независимостта намира своето продължение в социалната и икономическата маргинализация на цели групи от населението и/или цели

територии от бившите колониални държави. „Ветрове на апокалипсиса“ на Шизиане се съсредоточава върху страданията, предизвикани от гражданската война в Мозамбик, разгоряла се скоро след обявяването на независимостта. Сценарият на текста, изпълнен с насилие, безверие, глад и суша, представя гледната точка към братоубийствената война на маргинализираното население на село Мананга в по-общ план и на маргинализираната относно приноса ѝ за обществения развой фигура на жената в частност. Изграждането на образа на Миносе във втория роман на съвременната мозамбикска авторка е своеобразно въстание срещу традиционно примирената фигура на жената в частното пространство, отдадена на домашното огнище и грижите за мъжа и децата. Главната героиня във „Ветрове на апокалипсиса“ е въздигната до образа на традиционния пазител и разказвач на местната история. Видяното от нейните очи по време на гражданската война чрез гласа, който сама си спечелва в хода на повествованието, разкрива отрицателното влияние на властовия модел, който навлиза и затвърждава своите позиции с колониализма, върху местното население след независимостта в търсене на своя собствена национална и политическа идентичност. Историческият разказ на Миносе показва какви са действителните последици за елементите, разположени в периферията на този модел, в периферията на страната и в периферията на амбициите за вписване в официалната история като национални герои. Фигурата на последната съпруга на племенния вожд Сианга – единствената, която остава с него до самия му край, представлява и текстовият инструмент, осигуряващ тематичния преход от страданията на войната към устройването на новия живот на оцелелите, от мрачното минало към търсената светлина на бъдещето. Гласът на Миносе по същество е глас в съзвучие с новата представа за общественото развитие през постколониалния период по смисъла на необходимостта от „нов метод на обсъждане и диалог с глобалния свят“ в процеса на деколонизация по думите на изтъкнатата изследователка в областта на африканските португалоезични литератури Иносенсия Мата (2003: 46). Героинята, която се числи към групата на образите с маргинална идентичност заради родовополовата си характеристика на жена и заради произхода си от отдалечените от центровете на промени селски райони, заради крайната бедност, в която живее, и ниската или почти пълна неграмотност, представя състоянието на разкъсване на мозамбикското общество между войната и мира през последните две десетилетия на XX век през очите на исторически невидимите не само в международен план, а и в пазвата на самото мозамбикско общество. Резултатът според Мата от това „пробуждане на мълчаливи и маргинални гласове, спасени от Историята“ е „намесата в пейзажа на гражданството“ и „началото на изникването на разноцветната нация“ (Мата 2003: 59).

3.3. Местна култура, колониално наследство и идентичност

Опозицията между традиция и ново време, която е винаги действаща на повърхността или в подпочвието на романите на Паулина Шизиане, може да бъде разглеждана като първопричина не само за болезненото разкъсване на мозамбикското общество (дори и от най-отдалечените селски райони) между войната и мира, както беше разгледано във „Ветрове на апокалипсиса“, но и за особеното напрежение, което съществува в страната и се чете в текстовете на съвременната авторка, между местната култура и колониалното наследство. В последната глава на цитирания по-горе роман лагерите на старите и младите в новоустроеното село Монте се противопоставят по въпроса за традицията, нейното приложение и полезен ефект в модерния свят. На фона на този сблъсък Шизиане извежда тезата за съчетаемостта на крайностите и тяхното съвременно съжителство в помирение, основна впрочем за всички по-големи и по-малки теми, засегнати в творчеството ѝ. С дълбокото разбиране, че нито новото може да съществува без съзнанието за произхода и принадлежността към старото, нито старото може да остане херметически затворено извън непрестанно разтварящата се напред рамка на човешкия живот, съвременната авторка поставя проблема за този културен контраст върху основата на по-сложния въпрос за националната идентичност.

По начина, по който нацията е очевидно „разноцветна“ – нито черна, нито бяла, каквото е недвусмисленото внушение чрез женските фигури на черната майка Делфина и на дъщерята мулатка Мария даш Дореш в последния роман на Шизиане „Веселата песен на яребицата“, по същия начин народът на Мозамбик притежава своите местни традиции и е подложен на влиянието на колониалното наследство, независимо от начина, по който осмисля, загърбва или прилага на практика своята култура. В този смисъл съвременната криза на противопоставянето на крайностите според гласовете (най-вече женски), които звучат и в петте романа на авторката, се дължи принципно на изгубената връзка с историята, на загубата на съзнание за значимостта на всички елементи от произхода и историческото развитие на местното население. Всички женски образи от текстовете на Шизиане в по-силна или по-слаба степен преживяват беди и страдания именно поради разположението си върху линията на напрежение между местната и колониалната култура, привнесена отвън: Сарнау от „Любовна балада на вятъра“, която се отдава на романтичната си любов към Муандо, възпитан и образован по примера на колонизатора; Миносе от „Ветрове на апокалипсиса“, която става свидетел на опустошенията от гражданската война и губи мъжа и децата си, защото традиционните племенни практики се оказват безсилни срещу огъня на западните оръжия; Вера от „Седмата клетва“, която прибягва до бялата магия, практикувана от местните знаха-

ри, за да изтръгне съпруга си от ноктите на черните магьосници и да спаси семейството си; Рами от „Никеч“, която е принудена да спази племенните закони след смъртта на съпруга, макар бракът, който е сключила да е по западен модел; Мария даш Дореш от „Веселата песен на яребицата“, на която поради разделението и силното напрежение между полюсите в диxотомията е отказана възможността да се причисли към нито една от двете културни парадигми.

Финалът, който Шизиане като разрешение на това противопоставяне предлага с *„Ветрове на апокалипсиса“*, на пръв поглед не носи надежда – новосъздаденото село Монте след разрушаването на предишното селище Мананга също е опожарено от въоръжените групировки, враждуващи в страната; това обаче не представлява края на традицията, както би могло да се тълкува, защото в същия текст авторката не пропуска да подчертае вечната циклична характеристика на живота: „Листата падат през есента, пожънати от вятъра. Речните води се вливат в морето, политат към небето и се връщат, изпълвайки отново реките. Годишните времена се въртят. Дори ние, човешките същества, умираме, за да се родим отново. [...] Земята се върти, ли върти, животът е колело, настъпил е часът и историята се повтаря“ (Шизиане 2006: 22).

3.4. Магия и обективен свят

Основно място в богатата палитра от примери и прояви на местната култура в творчеството на Паулина Шизиане заемат практиките, свързани с магията. Още в дебютния „Любовна балада на вятъра“, както и в последвалия го „Ветрове на апокалипсиса“ и по малко в „Никеч“ и „Веселата песен на яребицата“ се четат отделни примери за нейната убедена употреба от страна на героите. Въпросът за съжителството на магьосническите практики със съвременните стремежи за модерно развитие на обществото е изведен на преден план като основен проблем в романа „Седмата клетва“. Прибягването до магията в този текст, където тя се проблематизира почти като основна тема, е представено като единствено средство за разрешение на кризата на личността, предизвикана от властовите и икономическите стремежи на главния тук мъжки герой Давид. Докато в първите два романа на Шизиане магията е представена най-вече като съставна част от обичаите на местната култура – ритуалите по отдаване на почит на предците и по търсене на тяхната подкрепа и помощ – в „Седмата клетва“ магията е въведена като основен елемент, чрез употребата на който в продължение на целия текст непрестанно се поставя под въпрос действителният характер на ежедневието такова, каквото всички го познаваме. Загадъчният свят на магията, принадлежащ към местната мозамбикска култура в частност и към африканската култура като цяло, създава усещане за безпокойство и

страх, които се използват за разколебаване на увереността в положителните страни на модерния начин на живот в Мозамбик, привнесен по време на колониалния режим и утвърждаващ се все по-силно най-вече в градските части на страната след независимостта, и в обективизацията на съществуването във философски план, която се налага по западен модел.

Женската фигура в този контекст, представена чрез образа на Вера – съпругата на Давид, е изправена пред предизвикателството да спаси семейството, като нулира едната крайност, поставяйки отрицателен знак пред нея, и избере категорично другата. „Седмата клетва“ е романът, който най-ясно представя контраста, присъщ на цялото творчество на Шизиане. Този текст, разположен в неговата среда, синтезира противопоставянето, характерно за съвременното мозамбикско общество, между света на фантазията и света на обективността, между черната и бялата магия, между мечтите и кошмарите, между светлината и мрака. Женската фигура на съпругата е категорично разположена в положителния полюс на тези дихотомични двойки – Вера оценява обективно положението на подчинение и зависимост, в което е изпаднал нейният съпруг, ръководи се в действията си от мечтата за достоен и спокоен живот по западен модел, осветява пътя на семейството напред, като прибягва до възможностите на бялата магия в традиционните практики. Все пак образът на Вера непрекъснато понася натиска на отрицателния полюс и като женски образ нито за миг не се откъсва от света на фантазията, от света на традиционните ценности и от света на вековната мъдрост, които придават на нацията, и в нейното съвременно състояние, безспорна и неподражаема красота. С това свое разположение и непрестанно движение между разграничените крайности от антропологически и културен характер съпругата от третия роман на Шизиане е един от множеството примери и потвърждения в съвременната мозамбикска литература на една от централните идеи на Хоми Баба, заимствана от цитирания по-горе Едуард Саид, а именно идеята за „хибридизацията“ като поява на нови културни форми в мултикултурен контекст под непрекъснатия натиск, който колониализмът оказва върху настоящето.

4. Крайностите при изобретяването на родината

В едно от своите емблематични интервюта от последните години на ХХ век съвременникът на Паулина Шизиане и понастоящем най-превежданият и най-популяризираният в чужбина мозамбикски писател Мия Коуто⁷ подчертава неоспоримия факт, че литературният, в частност наративният, текст в Мозамбик от последните десетилетия на миналия век има същест-

⁷ Коуто е представен на български език с романа си „Лунатична земя“ (изд. „Панорама“, 2002) и сборника с разкази „Край никои път“ (изд. „Жанет-45“, 2021).

вено значение за изграждането на обществото. Като има предвид себе си и останалите писатели от своето поколение, във въпросното интервю Коуто убедено заявява, че „ние измисляме нашата родина“ (Коуто 2002: 11). Градивното значение на личната художествена проза за обществения развой на родината е многократно подчертавано и посочено като основната причина, след личното разочарование от широкото неразбиране, за изоставяне на творческото писане и в множеството интервюта, които Шизиане дава за периодичния печат най-вече в португалоезичния свят. За първата мозамбикска романистка художественият текст е основно средство за представяне и обсъждане на множество теми, включително и теми табу, свързани с проблемите на съвременното национално развитие, обременено не само от колониалното наследство и гражданската война, но и от загубата на ориентация в обективния свят, от лицемерието спрямо съществуващи елементи и протичащи процеси и от моралния упадък на личността.

Най-общият проблем на състоянието на мозамбикското общество в десетилетията след независимостта и неговото бавно и противоречиво движение към модерните представи за обществен строй е представен в тематичен план в романите на Шизиане на фона на силното напрежение между крайностите на традицията и новото време, на войната и мира, на местната култура и западното влияние, на магията и обективния свят, на индивида и колектива. По какъв начин съвременният човек в Мозамбик се движи между тези крайности и търси в тяхната средина помирителния път към щастливото и достойното съществуване се чете в нелеките житейски съдби и силните личностни качества, вложени във всички женски образи, които населяват женската (не феминистката) вселена в творчеството на авторката. И женските фигури в нея биха могли да бъдат сведени до общената представа на божествена фигура, бродеща между крайностите, понасяща неволите и изпитанията, поднасяни от историческото развитие, и способна по божествен – загадъчен, магически, необясним за традиционния разум – път да разреши общочовешките трудности и да изкупи общочовешките грехове.

Литература

- Баба 2004: Bhabha, H. *The Location of Culture*. London-New York: Routledge, 2004.
- Бовоар 2020: Бовоар, С. дьо. *Вторият пол*. София: Колибри, 2020.
- Бътлър 2003: Бътлър, Дж. *Безпокойствата около родовия пол*. София: Критика и хуманизъм, 2003.
- Витиг 1996: Витиг, М. *Човек не се ражда жена*. – В: *Ах, Мария & Приятели*, VIII, 3–4, 1996, 179–187.
- Гомеш & Кавакаш 1998: Gomes, A., F. Cavacas. *Dicionário de Autores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (2^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 1998.
- Коуто 2002: Couto, M. *Inventar a pátria*. – In: *Jornal de Letras*, 18 de Setembro de 2002, 11.
- Кръстева 2004: Krsteva, J. *Is There a Feminine Genius?* – In: *Critical Inquiry*, 30.3, (Spring), 2004, 493–504.
- Лейте 2012: Leite, A. M. *Oralidade na produção e na crítica literária africanas* – In: *Oralidade & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- Мата 2003: Mata, I. *A condição pós-colonial das literaturas africanas de língua portuguesa: algumas diferenças e convergências e muitos lugares-comuns* – In: *Contatos e ressonâncias: literaturas de língua portuguesa* (Org. da Ângela Vaz Leão). Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- Ортега-и-Гасет 2005: Ортега-и-Гасет, Х. *Изследвания върху любовта*. Велико Търново: Фабер, 2005.
- Саид 2005: Саид, Е. *Ориентализмът*. София: Кралица-Маб, 2005.
- Чалъкова 2021: Чалъкова, И. *Социалното тяло като убежище за човешкото* – В: *Познание и трансхуманитарна р/еволуция* (съст. Елена Борисова, Николай Геннов, Рени Янкова). София: Издателски център „Боян Пенев“, 2021, 154–169.
- Шизиане 2003: Chiziane, P. *Balada de Amor ao Vento*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- Шизиане 2006: Chiziane, P. *Ventos do Apocalipse* (2^o ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2006.
- Шизиане 2008: Chiziane, P. *Niketche. Uma história de poligamia* (4^o ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2008.
- Шизиане 2008: Chiziane, P. *O Alegre Canto da Perdiz*. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.
- Шизиане 2008: Chiziane, P. *O Sétimo Juramento* (3^o ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

ПРОЯВЛЕНИЯ НА САМОТАТА В ПИЕСАТА „НАДЕЖДАТА“ НА ЖАЙМЕ САЛАЗАР САМПАЙО

Сони Бохосян

Жайме Салазар Сампайо (1925–2010) е португалски драматург, поет, писател, един от малкото представители на театъра на абсурда в Португалия. Въпреки че по образование е лесовъд, театърът остава голямата му страст. В „Пътищата на един драматург“, фундаментална за творчеството му книга с негови интервюта и мисли, Салазар Сампайо моли хората, които евентуално биха анализирали творчеството му, да не пишат, че той е най-представяният драматург в родината си. Безспорен факт е обаче, че той е един от португалските драматурзи с най-много на брой поставяни пиеси. Критиката долавя влиянието от Бекет, Пирандело, Стриндберг и Йонеско заради принципите на повторението и противоречието, умението му да потапя читателя в интимния свят на героите – вътрешен свят, лишен от връзка с обществото; свят, чиито правила са различни от тези на външния.

Целта на настоящия доклад е да разгледа проявленията на една от големите теми в пиесата „Надеждата“, а именно – темата за самотата. В своето изложение ще се позовава на коментари на изследователи, работили върху драматургията на Жайме Салазар Сампайо в по-широк ракурс.

В книгата си „Най-важното за Жайме Салазар Сампайо“ Дуарте Иво Круш¹ пише: „Надеждата“ концентрира действието върху властта на господин Роша и случващите се социални несправедливости“. Пиесата е за живота на протагониста господин Роша, който живее заедно със слугите си Дона Жулиета, Лаура, Руй и Артур. Основното задължение на прислугата е да помогне на Роша да открие смисъла на живота си, който се състои в написване на книга, свирене на китара, съблазняване на момичета и намиране на любов. За тези цели слугите са принудени да изпълняват странните заповеди на господаря си. Лаура например трябва да се облича предизвикателно, за да може Роша да се „упражнява“ с нея.

„Надеждата“ е едноактна пиеса, чиито двигатели са две големи теми – тази за надеждата и тази за самотата.

Действието в пиесата може да бъде разбрано спрямо две противоположни схващания, описани от Патрис Павис в „Речник на театъра“ – ексистенциалисткото и есенциалисткото.

¹ Duarte Ivo Cruz, „O essencial sobre Jaime Salazar Sampaio“.

При екзистенциалисткото схващане действието е в основата на фабулата и персонажите се определят като негово следствие. Според Сартр (1973) няма нужда от психология, за да се включат персонажите в действие, но трябва да се уточнят положението и ситуацията, в които се намират действащите лица в резултат на предшестващите причини, които са поставили в определено положение героите.

При есенциалисткото схващане човекът бива оценяван спрямо същността му, а не спрямо действията му. Първо се анализират характеристиките, като се пренебрегват конкретните действия – следствие и външен израз на волята и характера им, и интригата.

В „Надеждата“ тези две схващания се преплитат. Екзистенциалисткото схващане се наблюдава в постъпките на господин Роша, за когото разбираме индиректно, че е преживял в миналото си някаква психологическа травма заради слуга на име Карлош Алберто. Роша е егоцентрик, чиито действия обаче също са повлияни от предшестващи такива.

Останалите персонажи – Дона Жулиета, Лаура, Артур и назначеният на мястото на Карлош Алберто Руй, по-скоро се определят по характеристиките, които се нагаждат спрямо постъпките им.

Действието се свързва с разрешаването на противоречията и конфликтите на персонажите, но поражда нови конфликти и противоречия. Невинаги то се изразява само на равнището на интригата; понякога зависи от промяната в съзнанието на героите. Такъв е случаят с Руй, който в началото е срамежлив и необщителен, но впоследствие се оказва, че е нахлуп в живота на Роша, за да разбие представите му за съществуване. Той буквално замества Карлош Алберто, с когото читателят се запознава едва чрез репликите на останалите персонажи.

Господин Роша е главното действащо лице в пиесата и неин двигател. Опитва се, както вече споменах, да намери смисъла на живота по абсурдни начини, като използва слугите си. Заявява: „Най-важното, деца мои,... е моята личност“ (Sampaio 2005: 116), т.е. той е егоцентрик, самовлюбен е, но зад тази фасада прозира същността му на крехък и раним човек. Дона Жулиета, Лаура и Артур привидно помагат на господаря си, но отблъскващото му поведение ги обединява срещу него, а новопостъпилният Руй привлича вниманието на читателя с метаморфозата, която претърпява – от затворен в себе си персонаж, той става самоуверен и смело противостои на Роша.

Представата за време е размита – характеристика, типична за театъра на абсурда. Руй носи часовник на ръката си, но Дона Жулиета незабавно му го взима, защото господин Роша е забранил употребата на часовници. Единственият стенов часовник в къщата няма стрелки (също като в пиесата „Пародията“ на Адамов), оттук и проблемът за скъсаната с реалния свят

връзка. Времето е определено от мястото, където се развива действието. Героите нямат връзка с външния свят и животът протича по правилата, определени от господаря.

Самотата в пиесата може да се разглежда на две нива – физическо и психологическо. Във физически план персонажите никога не остават сами, а и в ремарките не е посочено, че актьорите на сцената трябва да са сами. В този смисъл физическа самота може да се разглежда на по-глобално равнище. В предговора към „Надеждата“ актьорът и режисьор Жозе Машкареняш пише следното: „Вероятно драматургът често усеща тази предполагаема самота, въпреки че винаги може да прибегне до ежедневно съжителство със своите персонажи – острови, които използва, за да избяга от истинското уединение [...]“².

Разглеждането на персонажите като острови е метафора, която ни отвежда към въпроса за това кое е морето, което ги разделя един от друг. Къщата е своеобразна крепост, отделена от външния свят. Като тематичен мотив служи телефонът с отрязан кабел, който Артур показва на Роша. „Ако някой иска да се свърже с някого, ако това е истинското му желание, ще измисли... друг начин за общуване“ (Сампайо 2005:105), казва Роша. Имитира звънене на звънец и за изненада на персонажите веднага се звъни. Оказва се пощальонът, който по заповед на Роша, пуска всички писмата под вратата. Точно в тази сцена се откроява нежеланието на Роша за общуване, защото той умишлено прекъсва всички възможни за комуникация начини. Оправданието със звънеца му служи като аргумент до момента, в който наистина се звъни на вратата. Протагонистът се страхува от физическа среща с пощальона, затова моли писмата да бъдат пуснати под вратата. Сред тях почти всички са рекламни, но има едно, което се отличава с миризмата си на дамски парфюм. Именно на това се е *надявал* Роша. Този плик е котва, за която той се хваща, защото изглежда, че надеждата може да даде резултат. Има обаче нещо притеснително в този персонаж – той е психически нестабилен, и дали наистина пликът мирише на дамски парфюм, или това е едва вътрешното убеждение на Роша, се подлага под съмнение.

Главното действащо лице се отличава от останалите герои с лудостта си. Тя може да е следствие от продължителното безрезултатно търсене на любовта, а може да е следствие от хода на времето, прекарано в изолация. Желанието у Роша да бъде обичан придобива обратен ефект и го превръща в отблъскващ мъж. Той се върти в омагьосан кръг: самота – търсене на любов – отказ от общуване – самота. Този начин на живот е вече познат. Часовникът с липсващите стрелки, споменат по-горе, ни насочва към чувството за време, което е спряло или протича тягостно бавно спрямо уста-

² Jaime Salazar Sampaio, “Teatro completo” IV.

новените норми в мястото на действието. Годишите, прекарани в самота, са довели Роша до лудост, параноя, страх, невъзможност за живеене в света извън крепостта, която е създал. Физическото присъствие на прислугата и фалшивата любезност усложняват съществуването му.

Темата за (психологическата) самота в драмата се разглежда още от Петер Сонди в „Теория на модерната драма“, където той пише: „В драмите на Чехов хората живеят под знака на отказа. Отличава ги преди всичко отказът от настоящето и от срещата – отказ от щастието в реална среща [...], отказът от срещата е самота“.

Същото се отнася и за персонажите в „Надеждата“. Отказът за среща с другия прозира в отношенията между слугите и господаря. Той се отнася презрително с тях, не им плаща заплатите, те му служат единствено заради лична изгода, която така и не получават. В такъв случай защо не напуснат това работно място? Дона Жулиета, Артур и Лаура сякаш са се сраснали с този начин на живот. Страхът от сигурния сблъсък с действителността отвъд стените на къщата ги преследва подсъзнателно. Тук се явява и следващият омагьосан кръг: необходимост от работа – откриване на работно място – неудовлетворение – (споделена) самота – страх от завръщане в действителността. Тяхната самота може да бъде разгледана като споделена, защото те образуват един екип от хора, принудени да се справят с предизвикателства, които, от една страна, са ежедневни, а от друга, екзистенциални.

Четвъртият персонаж е Руй, нает на мястото на Карлош Алберто (герой, за когото Роша не разрешава да се говори). Руй претърпява най-голяма метаморфоза – в началото той почти не говори, но впоследствие се оказва смел, млад мъж, истинска опозиция на Роша. Кара господаря си най-послед да приеме факта, че е жалък и страхлив. Новопостъпилият е въплъщение на външния свят; той прави възможна срещата, отлагана години наред, непрекъснато напомнящия за и на призрака на Карлош Алберто, който неусетно обикаля из къщата. Самотата на Руй е самота на човек, който се опитва да се нагоди към дадена ситуация, но невъзможността за нагаждане го превръща в лидер, отзовал се на място, което променя завинаги.

Темата за самотата в пиесата „Надеждата“ се обособява на физическо и психологическо ниво. Физически героите винаги са заедно, но къщата, в която живеят, е крепостта, разделяща ги от обществото. Никой не влиза в нея и никой не излиза от нея. На психологическо ниво самотата, която преживяват Лаура, Дона Жулиета и Артур, е споделена, защото само по този начин могат да продължат живота си в къщата. Самотата на господин Роша е следствие от лудостта му, хода на времето и напразните му надежди да открие любовта, а тази на Руй е породена от осъзнаването на проблемите на малкото общество, в което е попаднал.

Литература

- Круш 2005: Cruz, D. I. O essencial sobre Jaime Salazar Sampaio. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- Павис 2002: Павис, П. Речник на театъра. София: Колибри, 2002.
- Сампайо 2003: Sampaio, J. S. Percursos de um dramaturgo. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- Сампайо 2005: Sampaio, J. S. Teatro completo IV. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- Сартр 1973: Sartre, J.-P. Un théâtre de situations. Paris: Gallimard, 1973.
- Сонди 1990: Сонди, П. Теория на модерната драма. София: Наука и изкуство, 1990.
- Фада 2010: Fadda, S. Palavras, silêncios e entrelinhas. – In: Sinais de cena, 2010/14. N° 14.

ИСТОРИЧЕСКАТА ПРОЗА НА ФЕРНАНДО КАМПОШ В КОНТЕКСТА НА ПОРТУГАЛСКИЯ ИСТОРИЧЕСКИ РОМАН ОТ КРАЯ НА XX И НАЧАЛОТО НА XXI ВЕК

Яна Димова

Историята е вътрешноприсъща и неизменна тема в португалската литература още от зората на нейното възникване. Жанровите и стиловите характеристики на отделните литературни произведения не игнорират историческата основа, върху която те се изграждат и надграждат, като я допълват или обогатяват, а често я превръщат в образ от самия текст. Самосъзнанието на португалците се корени в тяхното богато историческо минало, културно наследство, религиозни устои и интелигенцията, която Португалия съхранява по времето на режима на Антонио Салазар и намира достойното ѝ място след присъединяването ѝ към Европейския съюз през 1986 г. В контекста на тези особености и съвременната португалска литература по естествен път поставя на преден план творбите с историческа тематика, проблемите на съществуването, себеоткриването, както и мястото на индивида през историческата призма в света и социума. Историческата фикция на Кампош успява да съчетае тази амалгама чрез постмодерното мислене и едновременно да запази традициите на добрите образци от португалското литературно наследство.

Творчеството на Фернандо Кампош го ситира сред сформиралото се през 80-те години на XX век течение на известните португалски автори на съвременни исторически романи, сред които водещи са Жозе Сарамаго, Антонио Лобо Антунеш и Лидия Жорже. Те преосмислят традиционните рамки на историческия жанр в духа на постмодерната школа с цел конституиране на една по-обогатена истина за португалското минало, самосъзнание и самочувствие, което да утвърди и съживи националната идентичност в епохата на глобализацията. Могат да бъдат изведени множество допирни точки в творчеството на Фернандо Кампош и изброените писатели на историческа фикция от този период, които ползват постмодерните похвати, съобразно описанията от Линда Хъчън в основополагащата ѝ монография „Теория на постмодернизма“ (вж. Хъчън 2004: 87–140): наративният дискурс не цели оборване на историческата истина, а само нейното допълване; историята е непредвидима поради липса на цикличност в събитията, което предполага нов прочит на отхвърлени теории и сценарии от миналото; съзнателното отклонение от официалната история чрез запълването на неяснотите и засилената употреба на анахронизма цели откъсването от

линеарността на традиционния исторически роман; предпочитани са референциалните персонажи, а не митологизираните; метафикционалният характер на писането, изразяващ се в коментари на разказвача за творческия процес по създаване на текста; интертекстуалният роман, изграден като мрежа от цитати, който възприема и трансформира друг текст, налагащ двоен прочит на стиловия език; диалогичната и ироничната форма на фикцията.

Фернандо Кампош е от поколението португалски писатели на исторически романи от края на миналия век, които възстановяват документалния исторически роман – термин, въведен от Джоузеф Търнър в статията му „Видове историческа фикция“, с който се отличава историческата фикция, базирана върху референциален пространствено-времеви континуум и работа с историографски източници (Търнър 1979: 344). Критици на творчеството на Кампош, като Валтер де Медейрош (Медейрош 2004: 172) и Крищина Виейра (Виейра 2017: 629–631), определят това като основна негова заслуга. Според думите на Виейра (Виейра 2017: 631) Кампош е един от малкото възкресители на този отдавна неизползван в съвременна Португалия поджанр на историческия роман. В този литературен кръг изпъкват имената на Деана Барокейро, Марио де Карвальо, Сеомара да Вейга Ферейра, Пауло Морейраш и др. Самата Деана Барокейро (Барокейро 2017: 13), която твори в жанра на историческия роман, се определя като негов последовател, подтикната от творческата му значимост на новатор. Барокейро го определя като писател на референциални исторически романи, който не копира, а черпи от достъпните официални източници и придава ново звучене и смисъл на теми и персонажи в духа на постмодерната метафикция, вдъхновен от произведенията на традиционния исторически роман на Алешандре Еркулано. Въпреки класическото образование, което получава в Университета в Коимбра, Кампош не е традиционалист. Главните персонажи във всички негови романи на историческа тематика са реално съществуващи личности (отец Панталеймон Аверийски от „Къщата на праха“, Дамаио де Гоиш от „Залата за разпитите“, Франсишко Мануел де Мело от „Затворникът в Старата кула“, Гонсало Мендеш да Майа от „Рицарят на орела“, принцеса Мария Белгийска от „Синьото езеро“, Едип от „Магазинът на двата ъгъла“ и Сафо от „Белият камък“), което възпрепятства допускането на анахронизми и загатва, че всеки пласт от историческото минало е вечно конструиращ се чрез текста референт (вж. Виейра 2017: 632; Фоли 1986: 9–41). Референциите са подчертани от самия писател чрез паратекстовите бележки в края на всяко произведение, като свидетелстват за усърдната изследователска и документална подготовка по възстановяването на хронотопа, историческите и митологичните персонажи. Впечатляващи са авторовите бележки към „Белият камък“, които са придружени от

карти на Древна Гърция и таблици и отделят референциалните от фикционалните действащи лица (вж. Кампош 2011: 11-22).

Романите на историческа тематика на Кампош акцентират върху исторически достоверната реконструкция на политическото и социалното пространство на Португалия от епохата на хуманизма, като се основават на реални исторически референции и продължителна работа с архиви и документи. От особено значение е дискурсът на персонажите, в който се откроява с максимална достоверност езиковият и стиловият регистър на епохата.

В историческата фикция на Фернандо Кампош могат да се проследят два тематично-хронологични етапа – първият е посветен на португалската история от Зрелия ренесанс от втората четвърт на XVI век до Реставрацията през XVII век и обхваща романите „Къщата на праха“, „Счупеният смарагд“, „Залата за разпитите“, „Мостът на въздишките“, „Затворникът от Старата кула“ и „Синьото езеро“. Вторият включва „Магазинът на двата ъгъла“ и „Белият камък“, посветени на Класическата античност. Изключение от първия етап е „Рицарят на орела“, който, макар да третира темата за португалската история и да е шестият подред исторически роман на писателя, е хронологично силно отдалечен поради развитието на сюжетните линии в Ранното средновековие.

Историческите романи на автора се конструират около ядрото на загадка, което доближава сюжета в известна степен до съвременния криминален роман, характеризиращ се с нарастващия съспенс, като по този начин се задържа вниманието на читателя до самия край на произведението. Характерни примери са: мистериозните корени на отец Панталеймон от „Къщата на праха“, загадъчната кончина на Жоао II от „Счупеният смарагд“, неясното рождение и смърт на средновековния ерудит Дамиао де Гоиш от „Залата на разпитите“, неустановените причини за смъртта на Сафо от „Белият камък“ и др.

Присъщ похват в стила на Фернандо Кампош, включително и в произведенията, които не са част от историческата тема, е *история в историята*. Според Виейра (Виейра 2017: 635) основният наратив е сведен до кратък увод, въвеждащ дълга лична история на протагониста и колектива от миналото, която приключва с епилога на екстрадигезисен разказвач. Единствено в романа „Синьото езеро“ е предпочетена ролята на всезнаещия разказвач (в лицето на Вятъра), който прониква в мислите, чувствата и действията на персонажите, но това е изключение за творчеството на Фернандо Кампош.

Кампош е възприеман като автор на предимно фикционални биографии, но подходът му тук може да се определи като хибриден в жанра на историческия роман. В основата му се откриват ясно чертите на постмодерната биофикция (вж. Лаки 2016: 9–10). Акцентът в творбите му не е само

личната история на биографирания субект, но и всеки аспект от обществения живот на съответната епоха. Това балансира личната и колективната памет, националната и историческата съдба, микро- и макрокосмоса във фикционалния диегезис. Характерна за творчеството на Фернандо Кампош е и липсата на пародия по отношение на други текстове, разглеждащи идентична историческа тема.

Изборът на сюжети и персонажи от португалската и древногръцката история подсказват изключително важната и отговорна мисия на Фернандо Кампош по обновяване и утвърждаване на колективната идентичност, култура и самосъзнание на Португалия като част от съвременното и бъдещото световно богатство. Метафикционалното преплитане между литература и история в най-висока степен се явява изразител на авторовото послание към съвременния човек да се поучи от миналото, за да преодолее изпитанията на настоящето, което ще обобщи и начертае един по-смислен път към бъдещето.

Литература

- Барокейро 2017: Barroqueiro, D. Fernando Campos (1924–2017). O romance (com rigor) da História. – In: *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, XXXVII, Nº 1214, 13.
- Виейра 2017: Vieira, C. M. da C. Fernando Campos (1924-2017) ou a urgência da memória. – In: *A Dinâmica dos Olhares. Cem Anos de Literatura e Cultura em Portugal*. (Ed. by Rodrigues, E., R. Sousa) Lisboa: CLEPUL, 2017, 629–635.
- Кампош 2011: Кампош, Ф. *A Rocha Branca*. Lisboa: Alfaguara, 2011, 11–22.
- Лаки 2016: Lackey, M. *Biographical Fiction: A Reader*. New York: Bloomsbury Academic, 2016, 9–10.
- Медейрош 2004: Medeiros, W. de. *Vida/Viagem no romance de Fernando Campos*. – In: *Fluir Perene. A Cultura Clássica em Escritores Portugueses Contemporâneos*. (Ed. by Ferreira, José Ribeiro, Paula Barrata Dias) Coimbra: Imprensa da Universidade, 2004, 172.
- Търнър 1979: Turner, J. W. The kinds of historical fiction. An essay in definition and methodology. – In: *Genre*, XII, Nº 3, 344.
- Фоли 1986: Foley, B. *Telling the Truth. The Theory and Practice of Documentary Fiction*. Ithaca & London: Cornell UP, 1986, 9–41.
- Хъчън 2004: Hutcheon, L. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2004, 87–140.

DECONSTRUCTING COLONIAL METAPHORS IN VIRGINIA WOOLF'S "THE WAVES"

Kiril Hadzhikosev

Metaphor is an integral part of Virginia Woolf's "The Waves". Social issues, political commentary and psychological struggle are embedded into the narrative by complex metaphor patterns and structures which run from the beginning of the novel until its last words "The waves broke on the shore" (Woolf 2015: 233), imbuing them with heavy metaphorical implications, as if almost refining them out of the very material existence which the novel, however, does not disregard.

Since Jane Marcus' seminal essay "Brittania Rules "The Waves" (Marcus 1992) on the political aspect of the novel as an overt criticism of British imperialism, a number of essays branched out to investigate the functions and broaden our knowledge of how patterned imagery and symbolism as well as formal structure outline a space where the unbearable lightness of history meets the distraught modern individual. Patrick McGee, for instance, in a counterstatement to a number of points made by Marcus in her essay, explores how "The Waves" as an "unconventional" historical novel "presents the European subject as a differentiated structure of relationships that are irreducible to a unitary or transcendental signifier" (McGee 1992: 644), in essence highlighting the enigma behind the politics of a modernist form which depends on metaphorical narrative cohesion and character development without a metaphysical signified. Jane Goldman in *The Feminist Aesthetics of Virginia Woolf Modernism: Post-Impressionism and the Politics of the Visual* reflects on the metaphorical implications of a post-impressionistic approach to colours – envisaging "non-physical experiences as formal realities" (Goldman 1998: 150) – and on the "the sun [...] as the pinnacle emblem of patriarchy" (Goldman 1998: 72). Jane Garrity interprets the image of the globe as a metaphor invoking "Eurocentric notions of expansion and mapping" (Berman et al. 2016: 121) and "iconographic attributes [...] as a symbol of totality and wholeness" (Berman et al. 2016: 124). The common denominator among these studies is the analytical framework which configures, directly or indirectly, the relationship between the British Empire and its colonial peripheries in terms of some all too familiar dichotomies such as "what is inside and what is outside" (McGee 1992: 640), the feminist order versus the patriarchal one as in Goldman's article, and the notion of totality and universality against plurality and ambiguity as in Garrity's. The discussed thematical aspects and formal techniques, however, with respect to "The Waves", largely depend on priming selected implicatures of metaphor and inhibiting mappings which might

otherwise contradict the argument. It should be noted that metaphor in “The Waves” operates as a potent filter to the political context marked by referential ambiguity and modernist aesthetics of silence. Metaphors of the sun, light/darkness, the globe and the waves in an imperialist discourse are relative and context sensitive. This is one good reason why a “grammar” of metaphor, at least in such an interpretation of “The Waves”, should not relegate the general knowledge, cultural background, and metaphor interpretation capabilities of the reader to a lower status. Otherwise articles relying extensively upon masterwords such as “transcendental signifier,” “formal realities,” “totality and wholeness” risk repeating the “the troping error of the masculist truth-claim to universality or academic objectivity” as Gayatri Spivak quite poignantly observed in relation to “the lie of constituting a truth of global sisterhood where the mesmerizing model remains male and female sparring partners of generalizable or universalizable sexuality” (Spivak 1986: 226).

How are we to read the colonial metaphor, then, considering its heavy political, social, and cultural weight? It seems reasonable to begin by refuting the presumed binarism of metaphorical language leading to a highly polarised and narrowly framed world. The division of the world in light and dark patches of land in “The Waves” replicates the very rules according to which language, at least in Sausseure’s terms of signifier and signified, syntagmatic and paradigmatic relations, functions. It was not long before using masterwords like “civilisation,” “the other,” and “unity” were put to the task of sustaining the programme of colonial expansion and dominance over vast stretches of land and native peoples – a process of “epistemic violence” in the terms of Gyatri Spivak (Morton 2003: 19). The masterwords, in order to function properly within a system exercising control depend on their antonyms, for instance the “uncivilised,” “the imperial subject,” “chaos.” As catachreses, however, their implications in the process of lexicalisation seem balanced by the aesthetic activity of using metaphor as a way of not speaking about a subject, as Walter Kintsch notes “[When] [p]eople are simply unwilling to be silent about what they cannot talk about – they use metaphor instead” (Gibbs et al. 2010: 141). Even though metaphors are a potent means of destabilising the conceptual dichotomy of literal language this does not entail that we should not read the extended colonial metaphors in “The Waves” “under erasure” – as “inaccurate yet necessary” (Spivak 1998: xiv). Because metaphor operates in terms of degrees of relevance, similarity, conventionalism and meaning salience, the impropriety of the proper name, of literalist language used politically, is lowered.

There are a lot of extra-linguistic and context-dependent factors in interpreting metaphors which need to be accounted for when analysing their scope of function. Reader understanding of metaphor use in this case, I believe, cannot be ignored for metaphor aptness, meaning “how good a metaphor is,” and metaphor

comprehensibility, meaning “how [...] easy to understand each statement [is]” (77), also depend upon reader knowledge of metaphor function and of the peculiarities of the cultural source domain. In the words of Ning Yu “embodied experience, no matter how universal it is, has to pass through the filter of culture before it can be mapped metaphorically onto abstract concepts” (Gibbs et al. 2010: 254). In other words, the role of readers’ personal judgments and cultural beliefs and frames while evaluating the vast array of metaphors’ weak implicatures cannot go unacknowledged. If we were to apply, to take but just one hypothesis, the transactional reader-response theory to colonial metaphor interpretation throughout the text, we would at least suspect that in the event of processing extended metaphors like the light/darkness one through retrospection, anticipation, fulfillment, disappointment, and revision, readers would necessarily fill in the “gaps” of meaning, or text indeterminacy with their own explanation (cf. Tyson 2015: 165–166). Consider the vast network of metaphorical connections between imagery of light as in “the light of this great clock, yellow-faced, which ticks and ticks” (Woolf 2015: 69), “[l]ight almost pierced the thin swift waves as they raced fan-shaped over the beach” (Woolf 2015: 100), and “some unembarrassed cat, not drowned in light, not trapped in silk, free to pause, to stretch, and to move again” (Woolf 2015: 119). We are all human beings and similar physical conditions bring up similar metaphorical mappings – what Lakoff and Johnson call conceptual metaphors (cf. Lakoff and Johnson 2003): darkness, for instance, is related to fear, the unknown, the alien, chaos, wilderness and barbarity, and upon entering the symbolic order, it seems that we cannot deny the role of culture and different social practices and how they are embodied in the different languages that we use in our own conceptual understanding, amongst many, of the world. Light which ticks, pierces, drowns, however, comprises metaphorical mappings similar to that of darkness as in “the sunless territory of non-identity” (Woolf 2015: 125), “I roll the dark before me, spreading commerce where there was chaos in the far parts of the world” (Woolf 2015: 155). At the same time it cannot go undenied that light bears heavy positive associations as in “he [Percival] seems to pump into this room this prickly light, this intensity of being, so that things have lost their normal uses – this knife-blade is only a flash of light, not a thing to cut with. The normal is abolished” (Woolf 2015: 127) and the sunlight which formed “a pattern of diamond-pointed light on their [the waves’] backs which rippled as the backs of great horses ripple with muscles as they move” (Woolf 2015: 145). Of course Woolf was writing from her own experience, her own point of view, her own cultural, social, political, and literary environment, but writing essentially is an aesthetic activity and in a novel so dependent upon various types of metaphors such as “The Waves”, the “poetic effects” of these metaphors reach beyond the specifics of British culture, history, and imperialist politics.

In a metaphor understanding process involving “readily recognizable metaphoric categories” and “activating appropriate meanings and inhibiting inappropriate ones” unique for each individual, extended metaphors become relative in their activating known categorical paradigms especially in the case of “The Waves” because redoubling the metaphor with each reading one extends it with further implications based on the reader’s previous engagement with it. Considering the rhythmic submergence and re-surfacing of the novel’s imagery there is ample reason, I reckon, to suggest that the connection between the practical, materialistic lives of the six characters and that of the “panoramic-cum-domestic” (Woolf 2015: 13) description of the interludes involves cross-domain mappings of various frames in different domains onto the complex frame of the waves, the house, and the sun as metaphors. In order to understand the ontology of being behind the social practices of the six characters we need to understand the naturalistic landscape of the interludes as a discursive space and an internal landscape which depends on contextual information constantly shifting with each new episode, either literal or metaphoric in nature. For example, direct references to the sun add up to a total of twenty-eight times in the nine interludes where the sun functions as a controlling and unifying mechanism. There are also twenty-nine direct references to the sun /including the compound adjective “sun-baked” counted twice/ in the soliloquies of the six characters. As a recurring image and motif the sun connects two disparate spatial domains each with its own determinations. Just as the sun “sharpened the walls of the house, and rested like the tip of a fan upon a white blind and made a blue finger-print of shadow under the leaf by the bedroom window” (Woolf 2015: 62), the nearly same process of “enlightenment” and “differentiation” is described by Neville as “the sun [which] makes oleaginous spots on the linoleum, and a crack of light kneels on the wall, making the chair legs look broken” (Woolf 2015: 72). These are two different spaces conjoined by the light of the sun – the house of “an unnamed ‘nursery’ (p. 15) in an unidentified location” (Woolf 2015: 19) which acts as a point of departure to the six characters in their childhood years, and the house of the interludes which claims aesthetic and functional significance from its depiction of relations of objects in space and its role as a “background” (Woolf 2003: 153) to the action of the episodes. Due to the interludes’ dissociation from the action of the novel and the modernist form of narration (cf. McGee 1992: 647–649), the house of the interludes assumes abstract proportions which relates to the “moving-time” and “moving-ego” metaphor conceptualisation of the episodes, as we shall see later on. As Jack F. Steward contends: “Space and time are paradoxically merged. In the soliloquies, present tenses create a flowing continuity between timebound selves, while past tenses quicken the interludes with a sense of finite time” (Steward 1982: 89). The “sense of finite time” in the interludes stems not only from the grammatical past tense, but also from the

inferred agency of the sun which is capable of projecting and unifying the “action” of the interludes. When “[t]he sun rose[,] [b]ars of yellow and green fell on the shore, gilding the ribs of the eaten-out boat and making the sea-holly and its mailed leaves gleam blue as steel. Light almost pierced the thin swift waves as they raced fan-shaped over the beach” (Woolf 2015: 100), while in late evening “Erratically rays of light flashed and wandered, like signals from sunken islands, or darts shot through laurel groves by shameless, laughing boys” (Woolf 2015: 179). This optical illusion resulting from the shifting point of the sun results in a geometrical cross-cuttings typical of cubism and light-alternations typical of post-impressionism. On the other hand, the house of the interludes becomes actualised only when the nursery of the first episode is mapped onto the house of the interludes. By extension this same mapping process of different houses upon the house of the interludes occurs later on when Rhoda, for example, says “Look at the street now that Percival is dead. The houses are lightly founded to be puffed over by a breath of air” (Woolf 2015: 150), or when Neville says “This is life. If I press on, I shall inherit a chair and a rug; a place in Surrey with glass houses, and some rare conifer, melon or flowering tree which other merchants will envy” (Woolf 2015: 156), or, for that matter when Susan says “But no sound breaks the silence of our house, where the fields sigh close to the door” (Woolf 2015: 159). The social practice which the six characters throughout the novel engage in transforms the naturalistic landscape of the interludes into an extended metaphorical space and not simply an abstract place.

In the plotless development of “The Waves”, the interludes function as a metaphoric mirror to the inner lives and views of the six characters. But how does this relate to the question of the other and the universality of human experience in the context of metaphor interpretation and imperial discourse? I dissent from Patrick McGee’s opinion that “The rule of modernist form is that no form—not even the form of realism—is natural or self-evident and, for that reason, beyond history” (McGee 1992: 648) not because his claim is not supported by the countless examples of historical relativism in the aesthetics of modernist form, but because, as I see it, there is a relationship between the level of generality of the sun metaphor as conceptually analogous to the lives of the six characters and the likelihood of universality of human existence which this analogy purports (Gibbs 2010: 258-9). Analysing this relationship in similar terms used by Gilles Fauconnier and Mark Turner in their analysis of the conceptual metaphor TIME AS SPACE might yield interesting results (Gibbs et al. 2010: 53–66).

Put into perspective the episodes exhibit a higher degree of fragmentariness and transience than do the interludes. Human life in the episodes is radically parced into events /marked with E which stands for “input of events” (Gibbs et al. 2010: 56)/ with large temporal gaps between the episodes which comprise the course of several years each. Consider, for instance, how Bernard conceives of

different “ceremonies” before going on his first day in public school as discrete moments of social practice with a marked beginning and end in a temporal succession of events in the following excerpt:

‘NOW,’ said Bernard, ‘the time has come. The day has come. The cab is at the door. My huge box bends George’s bandy-legs even wider. The horrible ceremony is over, the tips, and the good-byes in the hall. Now there is this gulping ceremony with my mother, this hand-shaking ceremony with my father; now I must go on waving, I must go on waving, till we turn the corner. Now that ceremony is over. Heaven be praised, all ceremonies are over. I am alone; I am going to school for the first time (Woolf 2015: 74).

The internal focaliser of the episodes suggests a highly subjective experiencing of motion and time through physical space – a subjective perception of a person’s life as an “experienced motion through physical space” (Gibbs et al. 2010: 57) marked with events upon an abstract temporal line moving towards the experiencer as in “I must go on waving, till we turn the corner. Now that ceremony is over.” The perspective of the internal focaliser coupled with “the input of experienced motion through physical space” /marked with an X/ reveal a “relative motion scene” according to which “all things move relative to you” (Gibbs et al. 2010: 60) /marked with X/ as in “the day has come” typical of a moving-time metaphorical conception. Such an analysis corroborates Patrick McGee’s observation of the historicist view of the politics of modernist form in Woolf’s novel. His observation that “All of these writers [Woolf, Joyce, Conrad, Forster, Stein, Faulkner, H. D., and Jean Rhys] employ modernist style and form to frame European culture in such a way as to exhibit its historical constructedness and nonuniversalizability” (McGee 1992: 647–648) is, in part, based on a metaphorical conception of time as subjectively parced into and moving through experienced event spaces: either the conception of “The Waves” as “organized like a language” (McGee 1992: 645) or in his determination of *The Waves*’s “form or arrangement” into “inside” and “outside” (McGee 1992: 640). The crucial connection between the temporal and spatial relativity of the episodes with respect to the interludes and historicism in general lies in the compression and blending of the event spaces of the episodes into the single cyclic day of the interludes. The historicist view of *The Waves*’s form and content overlooks the naturalistic description of the interludes as punctuated by events which are fundamentally repetitive in nature (Gibbs et al. 2010: 57) /marked with C/ – most notably the breaking of the waves and the course of the sun – and which raise the most fundamental questions concerning the novel’s metaphysical content and which are inherent in all religions in the world: those of life, death, and human life. In the episodes they are experienced through the perspective of the moving-ego metaphor as in: “Silence falls; silence falls,’ said Bernard. ‘But now listen; tick, tick; hoot, hoot; the world has hailed us back to it. I heard for one moment the

howling winds of darkness as we passed beyond life” (Woolf 2015: 190). But in the interludes the different yet analogous instances of death and life of the episodes are compressed and blended into the single cyclic course of the sun. The sun is, in this respect, the “universal idealised timepiece [that] defines universal events in which everything in the universe participates” /M/. The resultant blend is that of E/X/M where “universal events become particular events” and where “universal events become local events subjectively experienced” (Gibbs et al. 2010: 59). With the repetitive punctuation of the episodes with interludes we are systematically prompted to draw parallels between the lives of the six characters and the naturalistic description of the interludes. In essence, the fragmentary life course of the six characters is metaphorically mapped onto the sun’s universal cyclic run from sunrise till noon till sunset. For example, the early childhood years of the six characters correspond to the first rays of sunlight “as if the arm of a woman couched beneath the horizon had raised a lamp and flat bars of white, green and yellow spread across the sky like the blades of a fan” (Woolf 2015: 62) and old age resembles “The evening sun, whose heat had gone out of it and whose burning spot of intensity had been diffused” (Woolf 2015: 180). By extension, cognate metaphors connected to the sun such as light and darkness become invested with notions such as life and death, civilisation and barbarity, order and chaos in the western narrative discourse of which “The Waves” is practically an example. For instance, darkness and the absolute non-being of the world suggest the absolute absence of self and the inexistence of subjective time and place: “The woods had vanished; the earth was a waste of shadow. No sound broke the silence of the wintry landscape. No cock crowed; no smoke rose; no train moved. A man without a self, I said. A heavy body leaning on a gate. A dead man” (Woolf 2015: 226). The death of the world is, in Bernard’s words, paralleled by the death of the subject and the implicit end of time corresponds to the end cycle of “the socially (and technologically) constructed notion of time” (Gibbs et al. 2010: 57) /marked with M/. Analogously major events in the episodes which the six characters recount can be analysed through the following framework: human life is parced into events which are subjectively experienced as successive points in time in relation to the six characters’ ego in the context of either a moving-time or a moving-ego metaphorical frame which is then mapped onto some of the most prominent cyclic metaphors present in the interludes such as the waves and the sun which bear universal characteristics considering their prominent presence in religions and cultures around the world.

The sun and the cognate metaphor of light as source domains for the representation of civilisation, western narrative discourse, and life require their opposite – darkness and night – to delineate the difference between barbarity, the imperialist subject and the radical other, and death. In the larger framework of the narrative, however, such extended metaphors can be processed as “large-scale

conceptual systems” by “incrementally extend[ing] such mappings” (Gibbs et al. 2010: 113), according to SME theory, which involve diverse inferences depending on the context and metaphor as a “primary source of polysemy” (Gibbs et al. 2010: 119). As Elizabeth Outka notes in relation to Woolf’s novel “Night and Day” written in the context of World War I: “at the start of the war, images of light turning to darkness were ubiquitous in newspapers, letters, diaries, and conversations” (Berman et al. 2016: 60). The darkness which tears apart civilisation exists as a pervasive image in Woolf’s *oeuvre* and when located in the context of “The Waves” it seems reasonable to conclude that darkness cannot be related exclusively to the silenced voice or congenital savagery of the other. At the beginning of the end of the great British Empire Louis’s words “I roll the dark before me, spreading commerce where there was chaos in the far parts of the world” (Woolf 2015: 155) smack of personal incertitude tinged with a desire to make something true through words and the implicit irony destabilises metaphors connecting light to civility and the centre and darkness to chaos and the periphery. In his analysis Patrick McGee depends on “the same economy of representation that operates in “Heart of Darkness” when he writes that “The “trance of well-being” that these privileged Europeans feel is founded on the construction of non-Europeans as *the other*, captured by a world of darkness that can only be illuminated by the European gaze and the manipulation of the European will to knowledge” (McGee 1992: 646, his emphasis). In “The Waves”, however, darkness turns out to be a much more potent metaphor. It relates, for instance, to how language participates as a filter to reality, Bernard struggles with darkness within when he says “and then words, moving darkly, in *the depths of your mind* will break up this knot of hardness, screwed in your pocket-handkerchief” (p my emphasis). Going darker corresponds to going deeper, but going deeper does not bear exclusively negative associations. It might relate to a deeper and truer ontological existence, to creation stories, and God. In the following excerpt Louis’s alter-ego acts as a mirror to himself to enter the metaphoric landscape of the interludes connecting metaphors of darkness and depth to those of light and childhood: “I am the ghost of Louis, an ephemeral passer-by, in whose mind dreams have power, and garden sounds when in the early morning petals float on *fathomless depths* and the birds sing. I dash and sprinkle myself with *the bright waters of childhood*” (p my italics). Darkness relates to the past just as the sunset in the west relates to death and decay: “Its eye, that would see through me, shuts – if I sleep now, through slovenliness, or cowardice, burying myself in the past, in the dark” (Woolf 2015: 96). Imagery of darkness pervade Bernard’s final soliloquy which raises issues concerning a person’s identity in the context of modernist narration which combines the metaphysical aesthetics of all previous episodes and their corresponding interludes:

But no more. Now tonight, my body rises tier upon tier like some cool temple whose floor is strewn with carpets and murmurs rise and the altars stand smoking; but up above, here in my serene head, come only fine gusts of melody, waves of incense, while the lost dove wails, and the banners tremble above tombs, and the dark airs of midnight shake trees outside the open windows. When I look down from this transcendency, how beautiful are even the crumbled relics of bread (Woolf 2015: 229).

To conclude, Virginia Woolf wrote “The Waves” at a time when the British Empire was no longer the world’s major cultural, political and economic force. The so called “end of the empire” (cf. Esty 2003) brought unexpected challenges to the English community’s self-identity in a changing world where the imperial axiom of “Unity. Unity of aim, of dominion, of progress. The dispersion of the best ideas over the greatest area” (Woolf 1992: 55) in the words of Mr Dalloway no longer held true. In this respect, the universality of experience of the western individual, the “collective identity of all these individualized characters” is conveyed almost entirely through metaphor: for example by “mapping [...] the world into areas of light and areas of darkness” (McGee 1992: 645), by imagining an internal landscape reserved for the interludes which reflects through the extensive use of spatial metaphors connected to the sun, the waves, and darkness/light a truth about human existence which cannot be otherwise artistically communicated. I should like to stress that the world-metaphor relation is largely an epistemological issue, a question of how language acts as a fundamental mechanism of world representation and how linguistic forms function as an independent conceptual and rule-absolute system used to control its own aberrations and hence those of the world. Deconstructing colonial metaphors reveals that contextual information, reader knowledge and understanding of metaphor function, pragmatical and semantic issues need to be accounted for in order not to fall into the trap of universalisable truths and academic generalisations.

Bibliography

- Berman 2016: Berman, J. S. *A Companion to Virginia Woolf*. Malden MA: Blackwell, 2016.
- Esty 2003: Esty, J. *A Shrinking Island: Modernism and National Culture in England*. Princeton, New Jersey: PUP, 2003.
- Gibbs 2010: Gibbs, R. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: CUP, 2010.
- Goldman 1998: Goldman, J. *The Feminist Aesthetics of Virginia Woolf: Modernism, Post-Impressionism and the Politics of the Visual*. Cambridge: CUP, 1998.
- Lakoff & Johnson 2003: Lakoff, G., M. Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: UCP, 2003.
- Marcus 1992: Marcus, J. *Britannia Rules The Waves in Decolonizing Tradition: New Views of Twentieth Century “British” Literary Canons*. Urbana: UIP, 1992, 136–162.

- McGee 1992: McGee, P. The Politics of Modernist Form; Or, Who Rules 'The Waves'? – In: *Modern Fiction Studies*. Vol. 38, no. 3. Charles Village, Baltimore: JHUP, 1992, 631–650.
- Morton 2003: Morton, S. Gayatri Chakravorty Spivak. London: Routledge, 2003.
- Spivak 1986: Spivak, G. Ch. Imperialism and Sexual Difference in *Oxford Literary Review* 8. 1986, 225–240.
- Spivak & Derrida 1998: Spivak, G., J. Derrida. *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1998.
- Stewart 1982: Stewart, J. F. Spatial Form and Color in *The Waves*. – In: *Twentieth Century Literature*. Vol. 28, no. 1, 1982, 86–107.
- Tyson 2015: Tyson, L. *Critical Theory Today*. New York: Routledge, 2015.
- Woolf 2003: Woolf, V. *A Writer's Diary*. Harcourt, Inc., 2003.
- Woolf 2015: Woolf, V. *The Waves*. Oxford: OUP, 2015.

ВАРИАЦИИ И КОНФИГУРАЦИИ НА ПЕРСОНАЖИТЕ В ПЕТ ВЕРСИИ НА ФИЛМА „ПЕРФЕКТНИ НЕПОЗНАТИ“

Антоанета Робова

Филмите на Паоло Дженовезе могат да се дефинират като съвременно авторско кино по няколко причини. От една страна, Дженовезе е режисьор и съсценарист на филмите си, а от друга страна, филмографията му е с разпознаваема стилистика, оригинални визуални и наративни решения. Филмите на Дженовезе привличат зрителски интерес, като не остават незабелязани и от критиката. Но съществен обрат в творчеството на режисьора бележи „Перфектни непознати“, майсторски преплитащ жанровите кодове на комедия, драма и трилър в една съгъстена атмосфера с висока степен на театралност. Филмът излиза на голям екран в Италия през 2016 г. и се превръща в един от най-касовите италиански филми за годината. Той печели редица престижни филмови награди, сред които две отличия „Давид ди Донатело“ (за филм и сценарий), три награди „Сребърна лента“, както и „Златен глобус“ за най-добра комедия. Но особено любопитен се оказва фактът, че сценарият за изключително кратко време е пренаписан на различни езици и се появяват филмови адаптации и вариации на филма в редица държави. На 15 юли 2019 г. той влиза в „Книгата за рекорди на Гинес“ като филм с най-много римейкове. Към момента римейковете на различни езици са повече от двадесет.

Верижните¹ „транснационални“ (Смит, Веревис 2017: 2) римейкове на филма на различни езици, както и създаването на сценични варианти на сценария в някои държави, са ясна индикация за международния успех на творбата. Той се дължи както на високата степен на адаптируемост на съдържанието, потенциала за „транскултурна адаптация“ (Хътчън 2006: 145) и новаторската форма на филма, така и на присъщата му театралност, която се основава на прецизно изработения и оригинален драматургичен текст, остроумните диалози, обратите в действието и умело изградената конфигурация от персонажи.

Ключово значение за успеха на адаптацията има диапазонът на изменение на характеристиките и отношенията на героите. Целта на статията е да изследва посредством наратологични и семиотични подходи базисната

¹ Използвам определението „верижни“ за този случай на изключително бързо роене на римейкове, филмови и сценични адаптации на първичния филм, но вече въведен термин за появата на нови филмови версии за кратък период от време е „синхроничен римейк“ (Куеленаре, Уилемс, Джой 2021: 2).

конфигурация на персонажите и нейните вариации в четири от най-успешните версии на филма. Сравнителният анализ на киноразказите разглежда динамиката на драматургичните взаимодействия и степента на диснарация при развързката и очертава спектъра на миметична и аксиологична трансформация при различните адаптации на творбата.

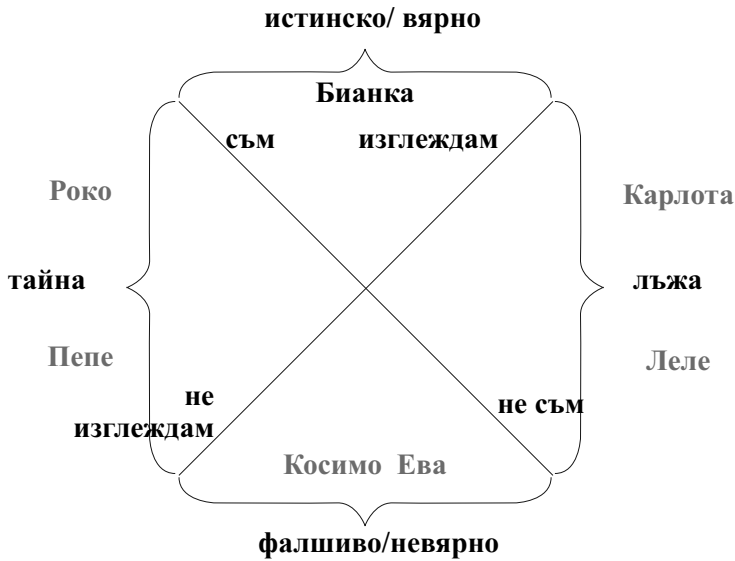
Базисна конфигурация на персонажите във филма на Паоло Дженовезе

Основната част от действието във филма на Дженовезе „Перфектни непознати“ се развива в апартамента на семейната двойка на естетичния хирург Роко и психотерапевтката Ева, които са поканили на вечеря своя най-близък кръг приятели, а поводът за събирането е предстоящото лунно затъмнение. От прагматично-функционална гледна точка снимачният процес се осъществява основно на закрито, в обширното помещение с масата, на която освен ястията, са подредени телефоните на всички действащи лица. Играта, която придобива драматичен характер и допринася за ескалацията на напрежението е проста: всички разговори и съобщения стават всеобщо достояние. Ако възприемем салона с масата за хранене като основно сценично пространство, терасата и някои близки помещения придобиват функция на декори за сцени, в които участват само някои от персонажите. Рамката на основния киноразказ се състои от микронаративи, фокусирани върху отделни двойки персонажи или групи, като сегментите в началото са монтирани мозаечно, но бързо конвергират към централното място на действие.

За по-ясното онагледяване на конфигурациите на персонажите като „актантни“ и „тематични роли“², ще използвам модел, базиран на семиотичното каре на достоверността на Греймас³. Разположението (в карето) на всеки един от седемте участници във вечерята отразява неговите валенции спрямо категориите същност (по диагонала „съм“ на схемата) и привидност (по диагонала „изглеждам“ на схемата), а позицията му спрямо стените на квадрата съответства на модалностите истинско (вярно)/фалшиво (невярно)/тайна/лъжа. Но тъй като се наблюдава съчетаване на поне една актантна и една тематична роля по таксономията на Греймас, може да става дума за „актьори“ (Греймас 1983: 66).

² Актантните роли са обвързани по-тясно с „наративната програма“ на персонажите, а тематичните роли се свързват с определени фигури (Греймас 1973) и техните психологически или социални характеристики (Жув 2020: 103).

³ По въпроса за „карето на достоверността“ (*carre de la véridiction*) се позовавам на модела на Греймас (Греймас 1983: 54) и на превода от френски език на Рени Йотова на статията, посветена на наративните структури, достъпен на сайта „Семиотична карта“ (Греймас 1973).



Фиг. 1. Каре на достоверността с базисна конфигурация на персонажите

Разположението на персонажите съобразно техните семиотични валенции е отражение на мисълта, заложена в оригиналния таглайн на италианския филм: „Всеки един от нас има три живота: един обществен, един личен и един таен“. Най-младата и невинна участничка в наративната и семиотична игра на тайни и разкрития Бианка носи натовареното със символиката на белия цвят име напълно оправдано, като е и единствената, която няма скрита, тъмна страна. Тя е и диаметралната противоположност на своя привидно влюбен и верен съпруг Косимо, чийто прикрит донжуанизъм⁴ го превръща в един от най-поливалентните лъжци в карето. Косимо се преструва на верен съпруг, но е в любовен триъгълник с Ева, невярната съпруга на Роко, а същевременно е заплетен и в авантюра със своя колежка, която ще се окаже бременна от него в кулминацията на разкритията. Косимо въплъщава донжуанска тематична роля, но бива разобличен при излязлата от контрол игра, а невинната Бианка е първата от измамените, които ще напуснат очерганията на играта и ще се разделят с илюзиите си.

Друга съпружеска двойка с противоположни валенции са Роко и Ева. Макар че Роко не е изцяло ситуиран в положителната аксиологична плоскост на карето, тъй като крие тайни от съпругата си, неговото публично амплуа (и тематична роля) на верен съпруг и добър баща съвпада със сък-

⁴ Митичната фигура на Дон Жуан претърпява различни изменения през вековете, но е все така устойчива и нейните „съвременни кинометаморфози“ (Робова 2019) разкриват обновения, но все така разпознаваем образ на митичния съблазнител, както и жанровите и социално обусловени негови преобразования.

ровената му същност. Тайните му не почиват на егоистични мотиви, а отразяват желанието за семейна хармония и преодоляване на конфликтните ситуации. Ева, от друга страна, макар и наглед умело съчетаваща професионален успех и семейна хармония, е далеч от привидния образ на добра съпруга. Тя комбинира тематичните роли властен родител и невярна съпруга, изневеряваща с един от най-добрите приятели на мъжа си. Психотерапевтката се позиционира на плоскостта на фалшивите актанти, като кумулира валенции на тайни (като предстоящата естетическа операция) и лъжи, породени от егоизъм и суета, а един детайл от външния ѝ облик символизира нейната амбивалентност и представлява наративна улика за изневяратата ѝ. Обиците ѝ са подарък от Косимо и имат функция сходна с тази на халката на Бианка – свалянето на съответното бижу е знак за отхвърляне на взаимоотношенията с Косимо.

В артикулация на привидна взаимна вярност и прикрити извънбрачни взаимоотношения са мамещите се взаимно съпрузи Карлота и Леле със сходни тематични и актантни роли. Тяхната изневяра е в игрови режим, доколкото отегчената двойка до голяма степен аналогично участва в своеобразни виртуални взаимодействия с почти непознати партньори, без реално осъществяване на еротичните фантазии. Илюзията за вълнуваща авантюра поражда и захранва измамните взаимоотношения, в които те продължават съвместното си съжителство. Наративната игра на маски се усложнява от модернизирания похват на дегизирането, който се проявява в размяната на телефоните на Леле и Пепе. Размяната е по предложение на Леле, очакващ компрометираща снимка, но в неведение за тайната на Пепе, който не е споделил с приятелите си, че има хомосексуална връзка. Така Пепе, прикритият хомосексуалист, се оказва със снимка на млада жена, а Леле (неверният хетеросексуален съпруг) с изненада открива съобщения, пропити с ревност, изпратени от друг мъж. Леле и Пепе, персонажите със сходни имена, се оказват в капана на собствените си и чужди тайни и лъжи, а телефонното „дегиизиране“ бива впоследствие разкрито, след като Пепе признава своята хомосексуалност.

Вариации и конфигурации в четири версии на хипофилма⁵

Ще разгледаме някои отклонения и вариации на ниво персонажи и конфигурации в четири европейски версии на филма, които се отличават с авторски подход при „транскултурна адаптация“ (Хътчън 2006: 145) на сценарния материал. Бихме могли да твърдим, че разгледаните от нас адаптации (испанска, френска, германска и руска) до голяма степен съдържат елемент

⁵ Термините „хипофилм“ и „хиперфилм“ се използват от Жерар Женет по аналогия с хипотекст и хипертекст. (Женет 1982 : 215-217)

на „индигенизация“ на хипофилма, но доколкото става дума за адаптиране на филмов материал към европейски локални контексти⁶, антропологичните и културологични разлики при рецепцията не са фрапантни.

В испанската версия се наблюдават ономастични изменения. Имената на персонажите са частично променени, с изключение на Ева, Пепе и София. Бианка се превръща в Бланка, като символиката на белия цвят е съхранена. Имената със силно италианско звучене като Роко, Косимо, Леле и Карлота се трансформират в имена с по-испанско или международно звучене като Алфонсо, Едуардо, Антонио и Ана. В хипофилма персонажите не представляват категорично обособени типове, но в испанския римейк се подсилват някои типажки: властната интелектуалка Ева, чийто силен темперамент контрастира с по-дипломатичния характер на Алфонсо, латино донжуанът Едуардо и по-младата и наивна Бланка, отегчените съпрузи Ана и Антонио в плен на кризата на средната възраст. Встрани от фокуса на интригите и централните сюжетни взаимодействия първоначално остава учителят по физическо възпитание Пепе.

Психоложката все така е единствената дама на вечерята, която носи панталон, но той е съчетан с яркочервена риза в тон с предизвикателно червило, а елегантните очила с черни рамки контрастират с големи обици във форма на халка, на показ поради по-късата прическа. Така героинята се откроява като доминираща съпруга и интелектуалка с феминистки нагласи. Обиците, които в наративен план ще имат функция на знак за изневяратата на Ева с Едуардо, в случая са предизвикателно изложени на показ, докато при Ева от оригиналния филм те са дискретно скрити под спуснатата дълга коса.

Значителни са измененията и при другите женски образи, като отегчената съпруга също е ретуширана по посока на подчертаване на физическата изразност и визуално типизиране на персонажа. Червенокосата Ана с ярък грим и предизвикателно излъчване навява асоциации с типажа *femme fatale* и формира контрастна двойка със своя доста обикновен съпруг с измъчено изражение и облекло в чиновнически стил. Неустоимият прелъстител Едуардо е представен в базисната конфигурация, легитимираща донжуанското му амплоа, но Бланка е доста по-млада и по-разкрепостена от своя първообраз Бианка.

Във френския римейк имената на действащите лица също са адаптирани към локалния контекст, като Карлота се превръща в Шарлот, а останалите имена са сменени. Тонове са приглушени, цветовете – неутрални, костюмите и гримът на жените – дискретни. Централната двойка, домаки-

⁶ Терминът „индигенизация“ (indigenization) е използван от Линда Хътчън, която се позовава на антропологичната му употреба от Сюзън Станфорд Фридман, за назоваване на „межкултурната среща“ или трансформациите на предходни творби, пренесени в нови контексти (Хътчън 2006: 150).

ните Мари и Венсан, са с физическа прилика с филмовите си прототипи от хипофилма. Силният характер на Ева е туширан, Мари е учтива представителка на френската средна класа, владееща етикета и добрия тон. Конфликтът майка–дъщеря също е смекчен, а в сцената с поверителния разговор на бащата с дъщерята, Мари се разстройва и не успява да съдържи сълзите на горчивина. Интересно е да се отбележи, че ако в оригиналния каст шест от седемте ансамблови роли се изпълняват от италианци, във френския актьорски състав се наблюдава франкофонско многообразие, включващо актьори от Белгия, Квебек, Франция, както и актьори с френско-марокански или френско-аржентински произход.

Метафората за лунното затъмнение, отключваща тематичните и семантични модуляции на сюжетните линии, задава и дихотомията светло–тъмно, но този елемент е премахнат в руския римейк. Така антиномията, която отразява двойствеността на персонажите, е отстранена, а нагнетяването на напрежение бива разредено посредством музикални и танцови интермедии. Действието се развива в селската къща на домакините и част от сцените са заснети на открито през деня. С изключение на домакинята Ева, съпругите са значително по-млади от своите прототипи. Катя, 23-годишната любима на зрелия донжуан Вадик, е подмладена спрямо прототипа си Бианка и е облечена в младежки дрехи в спортен стил. Костюмът на психоложката Ева не се състои от риза и панталон, тя е по-женствена, а доминантното излъчване е слабо загатнато. Двете по-зрели по сценарий героини са с елегантни дълги рокли, контрастиращи с провокативното облекло на Катя. Като цяло феминистките нагласи при женските образи са смекчени и е привнесена „аксиологична трансформация“ (Женет 1982: 483) на персонажите, като финалът е в стилистиката на стандартен комедиен *happy end*: всички са на приятелска среща за мач сред природата, усмихнати и в отлични взаимоотношения.

В германския римейк „Перфектната тайна“ трансформациите на персонажите и техните конфигурации се открояват най-силно и съответстват на желанието на режисьора Бора Дагткин при адаптацията на сценария да предложи по-съвременна интерпретация на взаимоотношенията между половете, като модернизира женските персонажи и тушира мачизма при мъжкия каст⁷. Това намерение намира най-експлицитно проявление в изменението в двойката Лео–Карлота, които все така имат семейни проблеми, но Лео е грижещ се за децата и домакинството мъж, а Карлота е представена като отдадена на кариерата си феминистка. Властната природа на Ева се подсилва от поведението и вида ѝ на еманципирана дама, а съпругът ѝ

⁷ Вж. пресматериалите към филма: Presseheft. Constantin Film.

Роко, както и в хипофилма, е представен с престилка в процес на приготвяне на вечерята.

Съществена е промяната в характеристиката на Пепе, който в този римейк е харизматичен и атлетичен, а не притеснителен мъж, който се опитва да отслабне с помощта на телефонни приложения за физическа активност. Образът на неудачник е променен и Пепе се превръща в един от най-привлекателните мъже на вечерята, като поведението му е много по-свободно и непринудено. Ролята на персонажа, изключен от футболните срещи на групата в тази версия, не е Пепе, а Лео, който изглежда и в най-неблагоприятно семейно и професионално положение. Фокусът върху двойката Лео–Карлота е засилен, животът на еманципираната кариеристка се разкрива в светлината на тайни и компромиси. Наблюдава се положителна трансформация в отношенията на двойката в криза с напредване на действието.

Динамика на персонажите: (раз)връзки и (ре)конфигурации

В разгледаните филми освен измененията в конфигурациите и някои тематични роли на персонажите, се наблюдават и съществени промени в развръзката и общата жанрова тоналност. От гледна точка на цялостното въздействие, хипофилмът се отличава с ясно изразена отвореност на финала и известна неопределеност на развръзката. В последните минути на филма се състои наративно приплъзване към алтернативна развръзка, при която играта не е проведена и по този начин персонажите са в началните си позиции в семиотичното каре на достоверността. Плътноста на лъжите и (само)заблудите не бива разсеяна и героите остават в мрежата на своите измамни взаимоотношения, чиято динамика ще се разгърне в едно хипотетично фиктивно продължение отвъд отворения финал. От наратологична гледна точка финалът е представен като своеобразен „перихронизъм“, който се доближава до „съставните елементи на вида на глагола или на наклонението, доколкото те се отнасят до темпоралността“ (Принс 2010: 10). В този смисъл, модални елементи с висока степен на условност превръщат разгърнатия пред зрителите наратив във виртуален и несъстоял се киноразказ, повествователно разклонение в режим на „диснарация“, защото т.нар. „диснаратив“⁸ включва „елементите, които в даден разказ експлицитно се отнасят до това, което не се е състояло, но би могло да се състои“ (Принс 2018) В тази наратологична светлина играта със смартфоните се явява диснаративен сегмент, потенциален разказ в едно дестабилизирана

⁸ Превеждаме *disnarrated* като „диснаратив“, за да избегнем неблагозвучието на „диснариран“.

диегеза, заиграваща се с възможните разврзки и разколебаваша миметичното⁹ киноповествование.

Подобен е наративният механизъм и в испанската, и френска адаптации на филма. Фантастичният елемент в испанския римейк, а именно колебанието дали случилото се е реалност или е въображаемо (Тодоров 1970), е засилен с по-изразеното влияние на „кървавата луна“ и обрат в духа на свръхестественото. Във френския римейк не се надгражда фантастична двузначност, а се откроява по-ясно психологическият компонент при разврзката. Набляга се на необходимостта в човешките взаимоотношения, приятелски или любовни, да се съхрани елемент на тайна и загадъчност. Двата римейка предлагат разврзки в противоречие с реалистичните очаквания, пробудени от общата тоналност преди кулминацията на конфликтите. Налице е обрат в сюжетен и общ наратологичен план. Те се отдалечават от естествените миметични форми, като френският римейк остава в доминантната антимиетична¹⁰ естетика на хипофилма. Рационално или ирационално обяснение за диснаративния елемент не се предлага експлицитно, но в испанския римейк тоналността се доближава повече до немиметична и фантастична, отколкото до недетерминирана антимиетична.

В руската и немската вариация се осъществява значителна трансформация при взаимоотношенията между персонажите. Етичната реконфигурация и семантичната идеализация на персонажите и в двете адаптации е по посока на изместване към плоскостта на истинността на взаимоотношенията. Лъжите са разкрити, повечето тайни са разбулени, но диадите персонажи не се разпадат в германския римейк, защото семейните и приятелски отношения биват изгладени и при разврзката се постига състояние на равновесие и хармония. Диснаративният сегмент е премахнат в немската адаптация, филмът е издържан в духа на реалистичните конвенции, а финалът е щастлив и еднозначен. Няма поле на неяснота, което да усложнява

⁹ Франк Вагнер синтезира и развива наратологичната проблематика за „перихронизмите“ според Жерълд Принс, като предлага термина *répignaté* (бихме могли да възприемем превода „перинаратив“), обхващащ разказите в режим на алтернация, динарация и денарация (Вагнер 2020: 2). Вагнер отбелязва, че някои модалности на „перинаративите“ спадат към „естествената“ нарация според класификацията на Моника Флюдерник, тъй като са „емблематични за миметично-реалистични естетики“ (Вагнер 2020: 4), но други са антимиетични и характерни за постмодерни разкази.

¹⁰ Браян Ричардсън разграничава това, което е „от порядъка на *антимиетичното*, т.е. което се противопоставя на конвенциите на нефикционалната и реалистична репрезентация, от принадлежащото към порядъка на *не-миметичното*, т.е. което използва модели различни от обичайните модели, но все така белязани от конвенционалното“ (Ричардсън 2018: 167–168) Според Ричардсън немиметичните и нереалистични жанрове включват вълшебните приказки и фантастичните произведения.

механизмите на рецепция, трансформацията може да се обозначи като нормализация на неконвенционалната естетика на хипофилма и идеализираща корекция на семантичните валенции на персонажите. В руския филм също се наблюдава етична трансформация, целяща щастлива развързка и атмосфера на *feel-good movie*. Диснарративният елемент не е премахнат, но е туширан спрямо оптимистичния финал, в който двойките са се отказали от извънбрачните си отношения и са се завърнали към изконните ценности на вярност и приятелска лоялност.

Заключение

Филмът „Перфектни непознати“ представлява интересен кинематографичен феномен, тъй като сценарият му се основава на оригинална и функционална драматургична матрица с прецизно конфигурирани взаимоотношения и интересни персонажи. Поради комбинирането на качествен сценарий с роли, даващи възможност за високо майсторство при актьорското превъплъщение, в относително по-нискобюджетен кинопродукт, филмът се превръща в естетически издържана творба, която генерира приходи. Това съчетание отключва процеса на верижни сценични и киноадаптации. Но ключово значение за успеха на стратегията за локална адаптация на сценарния материал има конфигурацията на персонажите с диапазона за реконфигурации и вариативност на характерите, позволяващ отклонения и трансформации при доизграждане на индивидуалните или национални характеристики и на драматургичните взаимодействия на действащите лица. Измененията на персонажите и/или на развързките в разгледаните версии на филма „Перфектни непознати“ отразяват намерението да се приложи по-авторски режисьорски подход или подсказват стремеж към улесняване на процеса на локална рецепция. Режисьорските избори за идеализиране на персонажите и корекция на по-проблематичните взаимоотношения обуславят и някои от по-радикалните трансформации в руската и немска адаптации, докато решението да се съхрани антимиметичната естетика и амбивалентните взаимоотношения предполагат по-критична, дистанцирана рецепция с по-широко поле за интерпретация.

Литература

- Вагнер 2020: Wagner, F. «Alternarré», «dénarré», «disnarré»: réflexions à partir d'exemples contemporains. – In: Cahiers de Narratologie [En ligne], 37, 2020. <http://journals.openedition.org/narratologie/10641>
- Греймас 1983: Greimas, A. J. Du sens II. Paris: Seuil, 1983.
- Греймас 1973: Греймас, А. Актантите, актьорите и фигурите. – В: Наративна и текстуална семиотика. Прев. Рени Йотова. Париж: Ларус, 1973.

- Женет 1982: Genette, G. *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.
- Смит, Веревис 2017: Smith, I. R., C. Verevis. Introduction: Transnational Film Remakes. – In: *Transnational Film Remakes*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017, 1–18.
- Жув 2020: Jouve, V. *Poétique du roman*. Paris: Armand Colin, 2020.
- Куеленаре, Уилемс, Джой 2021: Cuelenaere, E., G. Willems, S. Joye. Film Remakes in the Context of European Cinema: an Introduction. – In: *European Film Remakes*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021, 1–16.
- Принс 2010: Prince, G. *Périchronismes et temporalité narrative*. – In: *A contrario*. Vol. 13, 2010/1, 9–18.
- Принс 2018: Prince, G. *Disnarré/Disnarrated*. – In: *Glossaire du RéNaF*. <https://wp.unil.ch/narratologie/2018/12/disnarre-disnarrated/>
- Ричардсън 2018: Richardson, B. *De la narratologie non naturelle*. – In: *Introduction à la narratologie postclassique* (ed. by Sylvie Patron). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2018, 167–181.
- Робова 2019: Robova, A. *Métamorphoses cinématographiques contemporaines de Don Juan* – In : *Myth and Audiovisual Creation* (ed. by José Manuel Losada and Antonella Lipscomb). Berlin: Logos Verlag, 2019, 153–163.
- Тодоров 1970: Todorov, Tz. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Editions du Seuil, 1970.
- Хътчън 2006: Hutcheon, L. *A Theory of Adaptation*. Routledge, 2006.

Анализирани филми

- И 2018 – *Le Jeu*. (transl. Nothing to Hide, lit. The Game) Directed by Fred Cavayé. Medset Film SAS, Mars Films, 2018.
- НВ 2019 – *Громкая связь*. Режиссёр Алексей Нужный. Марс Медиа Энтертейнмент Стрела, 2019. // *On Speaker* (romanized: Gromkaya svyaz). Directed by Aleksey Nuzhnyy. Mars Media Entertainment Strela Film Studio, 2019.
- ПТ (Перфектната тайна) – *Das perfekte Geheimnis* (transl. The Perfect Secret). Directed by Bora Dagtekin. Constantin Film, 2019.
- ПН 2016 – *Perfecti sconosciuti* (transl. Perfect Strangers). Directed by Paolo Genovese. Lotus Production, 2016.
- ПН 2017 – *Perfectos desconocidos* (transl. Perfect Strangers). Directed by Álex de la Iglesia. Telecinco Cinema, Nadie es Perfecto, Pokeepsie Films, Mediaset España, Movistar+, Universal Pictures, 2017.

(ПОСТ)ПОСТТРАДИЦИОННАТА ЛЮБОВНА ВРЪЗКА В РОМАНА „АЛЕГРО ПАСТЕЛ“ НА ЛАЙФ РАНД

Виолета Вичева

В своя основополагащ за германската социология труд „Общност и общество“ от 1887 г. Фердинанд Тьонис разделя междучовешките отношения на два типа – едните са естествени, дълготрайни, емоционални, без цел извън самите себе си, а другите са изкуствени, временни, рационални, целесъобразни. Първият вид взаимоотношения той смята за характерни за общността, чийто прототип според него е семейството, а вторите намира типични за обществото и ги определя като „пазарни отношения между анонимни актьори“. Според Тьонис обществото е на път да се превърне в доминираща форма на социална организация, а общността и нейните ценности са застрашени от постепенен разпад (Тьонис 1887: 4).

Подобно на него в своя труд от 1923 г. „История и класово съзнание“ унгарският философ Георг Лукач говори за процес на опредметяване на човешките взаимоотношения, което отдава на дълбокото проникване на всички житейски сфери от логиката на капитализма. Под опредметяване (в социологията се използва още терминът „реификация“) той разбира процес, при който „връзката между субектите придобива предметен характер“, т.е. индивидите заемат пасивна, наблюдателна и преценяваща позиция спрямо взаимодействието си с други индивиди, а това, което преценяват, е каква полза за себе си биха могли да извлекат от интеракцията с другия (Лукач 1968: 257).

По забележително аналогичен начин се изразява близо 80 години по-късно Зигмунт Бауман в книгата си „Течната модерност“, пишейки: „... onds and partnerships tend to be viewed and treated as things, meant to be consumed, not produced; they are subject to the same criteria of evaluation as all other objects of consumption“ (Бауман 2000: 163).

Бауман разграничава два периода на модернизация. Първата модерност се свързва с еманципацията от всякакви традиционни политически, етически и културни обвързаности, която води до утвърждаването на също толкова стабилен като традиционния ред (затова и във връзка с първата модерност той използва метафората „тежка“). Този ред обаче почива на различен от традиционния принцип и според Бауман той е икономически. Доминацията на икономическото от своя страна води до все по-голяма дерегулация, либерализация и флексибилизация и така се стига до „олекотяване“ или „втечняване“ на стабилния ред и до втората фаза на модерността,

която Бауман нарича „течна“. В течната модерност онези общи интереси и споделени ценности, които биха обединили индивидите в колективни проекти, изчезват и така съдбата на отделния човек остава единствено негова отговорност, а той е принуден да преследва своята реализация в условията на тежка конкуренция. С тази теза Бауман влиза в традицията на социолози като Антъни Гидънс и Улрих Бек, които в последните десетилетия на XX век говорят за процес на засилваща се индивидуализация на обществото, която също протича в два етапа. За разлика от индивидуализацията, настъпила в периода на първата модерност, която намира израз в утвърждаването на ограниченото до най-близки членове бюргерско семейство, то втората, или рефлексивна, както я нарича Бек, индивидуализация се характеризира с минимум външна регулация, т.е. с рисковата свобода (*prekäre Freiheit*) на изоставения на собствените си възможности отделен индивид. Тази негативна свобода е свързана с прекомерен натиск за гъвкавост, адаптивност към бързо променящи се условия, мобилност, който влияе на готовността на постмодерния субект да изгражда и поддържа ангажиращи персонални връзки, но същевременно с това събужда у него копнеж по смятаните за загубена топлина, привързаност и сигурност (Бек 2016: 13).

Краткото цитиране на тези теории тук няма за цел да обоснове и потвърди една песимистична диагноза на съвременността, която констатира изчезването на автентичността и топлотата в интересубективните връзки и тяхното превръщане в пазарни трансакции. Този бърз преглед по-скоро се опитва да покаже колко устойчиво е залегнала в колективното ни съзнание от най-малко век насам представата за загуба или разпад на утвърждаващите, основани изцяло на доверие и искрена привързаност форми на междуличностно общуване. Хартмут Роза говори за това, че есхатологичната теза винаги е съпътствала мисленето за общността, а Аксел Хонет отбелязва, че „не е лесно скептичните прогнози да бъдат проверени емпирично“ и остава да се позоваваме на „умно обобщени наблюдения от ежедневието или на чувствителни за спецификите на времето художествени произведения“ (Хонет 2011: 251).

Ако приемем киното или литературата за диагностициращи епохата сонди, които са в състояние да обхванат по-точно от други медии същността на социалните взаимоотношения, то, особено в последно време, ще забележим известно изместване в посока нарастваща загуба на ориентация или неспособност за обвързване. Тези наблюдения отчасти се припокриват със социологически описания, опитващи се да покажат, че в настоящето егосцентричните мотиви за себеосъществяване или индивидуален напредък, все по-често възпират индивида да прояви необходимия за изграждането на лични отношения ангажимент (Хонет 2011: 252).

Романът „Алегро пастел“ от германския писател Лайф Ранд е безспорно „произведение, чувствително за спецификите на времето“. В следващите редове обаче ще предложи интерпретация, според която то не представя просто картина на отчуждени, егоцентрични и калкулиращи собствената изгода индивидуалисти, а изобразява и една нова нагласа на постмодерния индивид към интерсубективните връзки.

Романът излиза през 2020 г. и макар че често е обявяван за сензацията на пролетния литературен сезон в Германия и получава номинации за наградата на Лайпцигския панаир на книгата и Германската литературна награда, оценката на критиката не е единодушна, а често – съвсем разпосочна. Някои го намират за стъпка назад в творческото развитие на Лайф Ранд (1985), за повърхностна и безсмислена книга, а според Ййома Манголд от Ди Цайт „Алегро пастел“ е определено една от най-важните книги в немскоезичната съвременна литература след „Фазерланд“ на Кристиан Крахт. Според него романът дори би могъл да даде началото на ново младежко движение, докато Йенс Кристиан Раабе от „Зюддойче цайтунг“ иронично се пита дали онези, от които би се очаквало да основат това движение, изобщо биха имали енергия за каквото и да е колективно начинание.

Персонажите в произведението са част от твърде тясна и облагодетелствана прослойка, за да могат да вдъхновят обществено движение, но в романа се дава израз на една житейска нагласа, която макар и да инкорпорира популярни тенденции в мисловното и духовно развитие на съвременността, съдържа според мен автентично ново ядро, което си струва да бъде анализирано по-обстойно.

Основните персонажи в романа, около които е изградена и неговата структура, са Жером Даймлер, уебдизайнер на 36 години в провинцията близо до Франкфурт, и Таня Арнхайм, 30-годишна писателка, която работи върху своя втори роман, след като е добила известна популярност с първия. Дватама поддържат връзка от разстояние и за да се срещат, пътуват между Берлин, където живее Таня, и Франкфурт.

Този модел на отношения – разделени заедно – не е необичаен за глобализирания свят, в който живеем. Според социолозите феноменът се дължи на диференциацията на работния пазар, вследствие на която за двама висококвалифицирани партньори става все по-трудно да намерят подходяща позиция в едно и също населено място, затова се налага да живеят разделени и да прекарват заедно кратки периоди от време (Бек-Гернсхайм 1998: 59).

В романа на Лайф Ранд обаче решението двамата партньори да не споделят мястото, на което живеят, не е взето под принуда на обстоятелствата – и двамата са със свободни професии, които биха могли да упражняват отвсякъде. Това решение е съзнателен избор и добре обмислен аспект от облика на тяхната връзка. Жером и Таня могат да бъдат причис-

лени към представителите на т.нар. елитарна хиперкултура, за която говори Андреас Реквиц, за които „глобалната култура [е] един огромен резервоар, пълен с разнообразни ресурси за себеосъществяване“ (Реквиц 2019: 24–25) и които отдават огромно значение на това как са структурирани различни практики от ежедневието им, като взаимоотношенията с другите също се нареждат сред сегментите от личния живот, които подлежат на внимателно обмисляне и оформяне. Принципът, следван при този процес, е желанието да се даде израз на субективната им *сингуларност*. Според Реквиц, макар че индивидуализацията, за която говорят Бек и Гидънс, е предпоставка за процеса на сингуларизация, последната е нещо повече от разчитане единствено на собствената отговорност и себеоптимизация.

Централен за сингуларизацията е сложният стремеж към уникалност и необичайност, чието постигане е не само субективно желание, а по парадоксален начин се е превърнало и в обществено очакване. В модуса на сингуларизация животът не просто се живее, той бива *куратиран*. Късно-модерният субект перформативно представя своята неповторима същност пред другите, които се превръщат в публика (Реквиц 2017: 9).

Голяма част от характерните черти на персонажите в „Алегро пастел“ могат да се интерпретират на фона на тази тенденция в развитието на късно-модерното общество. Следващите примери показват какво имам предвид:

Докато шофираше по междуградския път към Ханау, Жером отвори прозорците на своята тесла и бе обгърнат от най-топлия дотогава за годината въздух. Увеличи звука на радиото... Прииска му се да пее с музиката и да се снима докато го прави. Лицето му, ярко осветено от пролетното слънце, артистичният му плейбек на Риана, а зад прозорците преминаващи бензиностанции, автокъщи, ресторанти за бързо хранене – по време на видеото можеше дори да избухне в смях (Ранд 2020: 33).

При последното си посещение Таня му беше разказала, че определено ѝ доставя повече удоволствие да изпраща на хората кратки видеа и снимки от страната, а не от столицата, която всички познават (Ранд 2020: 6).

Жером и Таня дори изпълняват своеобразна чаена церемония, „защото просто след секс е по-хубаво да седите двамата на балкона и мълчаливо да пиете зелен чай, отколкото да пушите“ (Ранд 2020: 56). Освен това, тъй като са в състояние да разговарят часове наред, за тях е важно и да прекарват определено време в мълчание. При двамата спонтанността е условна дори когато след няколко часа познанство, решават „по-скоро да не се въздържат от тази неловка първа нощ, а напротив – да я отметнат с известен хлад“ (Ранд 202: 14). Връзката от разстояние, която също експлицитно *решават* да започнат, протича в ясно изразена цикличност:

Таня беше дефинирала три фази от цикъла на връзката им: първо – изживяване на физическа близост по време на взаимните им посещения, второ – интензивен диалог от разстояние, и трето – напрегнато очакване на насрочената среща. Всяка от тези фази си имаше основание и докато Таня можеше напълно да разчита и на трите, щеше да е щастлива да остане с Жером (Ранд 2020: 53).

Не само концепцията за сингулярност е сред социологическите теории, които намират отражение в романа. Идеалното понятие на Антъни Гидънс за „чистата връзка“, което цели да обхване трансформациите в интимността, настъпили с рефлексивната модернизация, изглежда намира почти перфектен израз в отношенията между Жером и Таня. За чистата връзка Гидънс пише: „It refers to a situation where a social relation is entered into for its own sake, for what can be derived by each person from a sustained association with another; and which is continued only in so far as it is thought by both parties to deliver enough satisfactions for each individual to stay within it...“ (Гидънс 1992: 58).

Напълно легитимна причина за прекъсване на такъв тип връзка е някой от партньорите да реши, че тя вече не е онова, което иска. Точно това се случва с Таня в романа – без да изтъкне пред Жером никакъв аргумент и макар че фазите в отношенията им продължават да се редуват и да протичат в хармония, тя решава да се оттегли именно по време на едно от неговите посещения. Жером веднага усеща това „и се отдръпва на физическа дистанция“. По-късно в един терапевтичен разговор с майка си – майка ѝ е психотерапевт и дори за кратко изниква въпросът дали не е редно Таня да ѝ плати сеанса – Таня признава: „Просто изведнъж усетих спешна нужда да прекарам време сама“ (Ранд 2020: 71). В крайна сметка става ясно, че тя е привлечена от друг мъж, когото според собствените ѝ думи всъщност не харесва, но за когото знае, че се интересува от нея. След като е изживяла пълноценни моменти на взаимно допълване с Жером и отношенията им са достигнали пика си, Таня не може да противостои на желанието си да изследва нова възможност, или по-скоро взема решението да не го прави.

Това поведение на героинята също може да се обясни със съответната социологическа теза – според Томас Мюлер-Шнайдер моделът, който следва любовният живот на съвременния индивид, е ръководен от хедонистичния принцип да се търси винаги най-удовлетворяващото положение – за постмодерния субект е характерно последователно встъпване в множество моногамни връзки (Мюлер-Шнайдер 2008: 243). В този смисъл Елизабет Бек-Гернсхайм говори за „нормализиране на крехкостта“ на любовните връзки, а Манфред Пришинг в по-широк контекст – за темпорална общност (Пришинг 2008: 35–55).

Конститутивните елементи на връзката между Жером и Таня – съзнателно участие на всеки от двамата, почиващо на рационално взето решение, възможност за активно оформяне на индивидуален облик на отношенията

им, споделени нагласи и интереси, преминаване през различни степени на интензивност във връзката и в крайна сметка съзнание за нейната времева ограниченост – се припокриват почти изцяло с концепцията за посттрадиционна общност, въведена от Роналд Хицлер, Ане Хонер и Михаела Пфаденхауер. Посттрадиционната общност според тази група съвременни германски социолози е такава социална форма, при която индивидите: „взимат решение доброволно и временно, повече или по-малко интензивно да възприемат себе си като обвързани с други индивиди, с които споделят общи интереси“ (Пришинг, Хонер, Пфаденхауер 2008: 10). Основната разлика спрямо смятаната за традиционна общност се състои в това, че принадлежността към нея вече не е съдбовен въпрос – в миналото малко или много хората са прекарвали целия си живот в общността, в която са родени, докато съвременният субект сам решава към каква общност да принадлежи или дали изобщо да принадлежи.

Концепцията за посттрадиционната общност е дескриптивна, т.е. почива на конкретни наблюдения и проучвания на специалистите и започва да се оформя още в края на 80-те или началото на 90-те години на XX век. В такъв смисъл не е изненадващо, че литературно произведение, което експлицитно се фокусира върху настоящето¹, изобразява почти дословно такъв тип взаимоотношения. Както по-рано споменах, намирам, че идейният потенциал на романа надхвърля създаването на достоверна картина на реалността и се състои всъщност в очертаването контурите на друг тип връзка.

След като Таня напуска Жером, той донякъде случайно възстановява контакт с жена, която познава от ученическите си години и с която никога не са били близки, въпреки че винаги е изпитвал влечение към нея. В много отношения Марлене има допирни точки с Таня – независими, високообразовани, активно и съзнателно оформящи стила си на живот, те са представителки на една и съща прослойка. Една съществена разлика, която може да се тълкува метафорично, е, че Марлене не е както Таня и Жером, представителка на т.нар. креативни професии, а е заета в корпоративните среди. Тази по-скоро традиционна професионална реализация се свързва с качества като стабилност, уравновесеност, целенасоченост и активност при решаване на проблеми (Жером е благодарен и впечатлен от начина, по който тя „менажира кризата“ в началото на интимните им отношения). Различно е и усещането, което тя провокира у него – „коя е тази непозната жена“, пита се той, докато Таня познава добре почти колкото себе си. И не на последно място, макар че никъде в текста не се прави директно сравнение, сексуалните отношения между тях изглеждат са по-страстни и спонтанни. Докато контактите с Таня често са описвани като „леко патетични“

¹ В романа постоянно се назовават дати, конкретни събития, реални и цитати от актуални творци и обществени личности, б.а.

или „ок“, а при една от срещите им дори изобщо не проявяват сексуална близост, то с Марлене понякога се стига до „три пъти на ден“. Жером дори може да си представи „да свикне окончателно“ с нея. В крайна сметка тя забременява и двамата след обстойно обмисляне на плюсовете и минусите, представени от Жером в пауър пойнт презентация, решават да задържат и отгледат заедно детето.

Философът Аксел Хонет описва любовните отношения като „интер-субективно обвързване, почиващо на сексуални и емоционални мотиви“ и смята, че това, което ги отличава от други типове взаимоотношения е тяхната „ориентираност към бъдещето“: „... когато времевата перспектива на двамата партньори е отворена към бъдещето, така че да може да се очаква реципрочен интерес спрямо все още непроявени качества на другия, които е възможно в бъдеще да се развият, тогава може да говорим за любовна връзка“ (Хонет 2011: 262).

Отношенията на Марлене и Жером, въпреки хипермодерния аспект на рационалност, който ги характеризира и който е типичен и за връзката между Тая и Жером, се отличават и с традиционни за романтичната любов елементи като сантименталност – след презентацията Марлене все пак се разплаква, страст и спонтанност, а решението им да имат дете свидетелства за един вид ориентираност към бъдещето, т.е. според определението на Хонет двамата са партньори в истинска любовна връзка.

В сравнение с отношенията между Тая и Жером, тя изглежда по-скоро реакционерна, но всяка фаза на модернизация съдържа реакционен елемент. Макар краят да е отворен, изглежда, че романът утвърждава като функционираща именно връзката на Жером с Марлене. Книгата завършва с дълго писмо на Тая до Жером, тя отново е останала сама и признава, че не се чувства добре, но идеалните отношения, които си представя – отново с Жером – са от още по-голямо разстояние.

Такава връзка няма как да се отърси от парадокса, залегнал в основата ѝ. В този смисъл са и разсъжденията на Манфред Пришинг, че съвременните социолози, философи и други „тълкуватели на времето“, както ги нарича, често са склонни да „обявяват проблема за решение, т.е. да възхваляват триумфа на инконсистентността като постижение на модерността, в смисъла на: интегративното в този свят е повсеместната невъзможност за интеграция“. Пришинг смята, че посттрадиционната общност е изтъкана от парадокси (Пришинг 2008: 35).

За да се излезе от тази задънена улица, в която са заседнали не само теориите за общността, а и теориите за постмодерността, прокламиращи края на историята, може би е полезно да се обърнем не към философията, а към литературата, както смята за правилно Ричард Рорти (Рорти 1991: 86–121). Като изход романът „Алегро Пастел“ предлага малка крачка назад, но не без

да сме стигнали преди това възможно най-далеч, за да може да ни се разкрие нова перспектива към традиционното. Така скицираната (пост)посттрадиционната връзка продължава да се стреми към посттрадиционния идеал за чистата връзка, но се опитва да преоткрие свободата в близостта с другия, а не в дистанцията от него.

Настоящото изследване е подкрепено от Национална програма „Млади учени и постдокторанти“.

Литература

- Бек-Гернсхайм 1998: Beck-Gernsheim, E. Was kommt nach der Familie. München: Beck, 1998.
- Гидънс 1992: Giddens, A. The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies. Stanford: Stanford University Press, 1992.
- Лукач 1968 (1923): Lukács, G. Geschichte und Klassenbewußtsein, Werke, Band 2 (Frühschriften II). Neuwied und Berlin: Aisthesis, 1968.
- Манголд 2020: Mangold, I. Das absolute jetzt. <https://www.zeit.de/2020/11/leif-randt-allegro-pastell-rezension-buch-literatur>
- Мюлер-Шнайдер 2008: Muller-Schneider, T. Moderne Liebe und menschliche Natur. Zur innenorientierter Entfaltung moderner Liebesbeziehungen – In: Posttraditionale Gemeinschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 337–355.
- Пришинг 2008: Prisching, M. Paradoxien der Vergemeinschaftung – In: Posttraditionale Gemeinschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 35–55.
- Рабе 2020: Rabe, J.-Ch. Alles irgendwie ok. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/leif-randt-allegro-pastell-roman-kritik-1.4834307>
- Ранд 2020: Randt, L. Allegro Pastell. Berlin: Kiepenhauer und Witsch, 2020.
- Реквиц 2017: Reckwitz, A. Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp, 2017.
- Реквиц 2019: Reckwitz, A. Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp, 2019.
- Рорти 1991: Rorty, R. Kontingenz, Ironie und Solidarität. Berlin: Suhrkamp, 1991.
- Тьонис 1887: Tonnies, F. Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Kommunismus und des Sozialismus als empirischer Kulturformen. Leipzig: Fues, 1887.
- Хицлер, Хонер, Пфаденхауер 2008: Hitzler, R., A. Honner, M. Pfadenhauer. Posttraditionale Gemeinschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Хонет 2011: Honneth, A. Das Recht der Freiheit. Berlin: Suhrkamp, 2011.

ОБРАЗЪТ НА ЖЕНАТА В АРМЕНСКИЯ СРЕДНОВЕКОВЕН ЕПОС ЗА ДАВИД САСУНСКИ

Антоанета Ангелова

Епосът е поезия, която обикновено предава хронологически приключенията на един мъж или група мъже в преследването на някаква конкретна цел. Такъв е и епосът за Давид Сасунски (или Давид от Сасун), най-героичното и забележително постижение на арменската устна литература. Той е продукт както на легендите и историята на една древна култура, така и на трансформиращите влияния на богатите народи на епохата, в която е композиран: епоха на промяна и растеж, през която древните езически традиции и легенди постепенно са оформени от влиянието на средновековното знание и християнската вяра.

Епосът „Давид Сасунски“ е известен също като „Сасна Църер“ (սասնայի շիրեր) и „Джоджанц Тун“ (Ջոջանց տուն – Къщата на великаните), наред с много други названия. Най-ранното му споменаване в писмената литература датира от XVI век, когато двама португалски пътешественици в Армения споменават в мемоарите си, че тази героична приказка е рецитирана в различни райони на страната. Поемата се запазва в устната традиция, като бива предавана от поколение на поколение, докато през 1873 г. бива открита от епископ Гарегин Сървандзтянц, който я спасява от забравата.

Първите писмени сведения в писмената арменска литература за епоса са от 1874 г. в книгата „Бележки и наблюдения и Давид от Сасун или Портата на Мъхер“ на Гарегин Сървандзтянц. Сървандзтянц написва историята, която чува от устата на някой си Крпо, земеделец от Муш. До 1875 г. тази версия бива написана на сложния мушки диалект (област в Армения).

Второто записване на епоса, както се разказва в областта Мокк, е публикувано през 1889 г. от известния арменски литературовед и фолклорист Манук Абебян, който го записва според чутото от Нахапет от село Генакан, близо до Мокк. Преписът на Абебян стимулира фолклористите да провеждат по-нататъшни и по-задълбочени проучвания. С изследването на епичните песни в областите Мокк и Муш, както и в други арменски области става ясно, че това не са откъслечни песни за отделни герои, а един общ епичен разказ, съдържащ четири хронологически цикъла, свързани един с друг чрез кръвната връзка на главните герои: *Санасар и Багдасар, Мъхер Старши или Мъхер Лъв, Давид Сасунски и Покър Мъхер (Мъхер Младши)*. Фактът, че версията на Абебян е метрична и включва голям брой песни, дава добра индикация, че подобно на другите фолклорни епоси, историята за Давид Сасунски първоначално е била предназначена за устно рецитира-

не. Впоследствие Абебян, както и редица известни арменски поети, сред които Аветик Исаакян и Ованес Туманян, публикуват поетични версии на различни части от епоса.

Обединената версия на епоса със заглавие „Давид Сасунски“ се появява за 1000-годишнината от създаването му, която е чествана в Армения през 1939 г. Тази поетична версия съдържа две истории от „Санасар и Багдасар“, две от „Мъхер Старши“, осем от „Давид Сасунски“ и две от „Мъхер Младши“. Петдесетте варианта на текста в проза са намалени до 14 хумористични ритмични версии. Цикълът за Давид Сасунски се среща на различни арменски диалекти.

„Давид Сасунски“ е сборното име, дадено на четирите цикъла на арменския фолклорен епос в по-скорошни времена, защото тази част от епоса е била най-широко разпространена и обичана. Давид е главният герой на третия цикъл на епоса, смел планинец и юнак, най-известният и одухотворен. Дори и днес хората от Сасун са възприемани като „воини“ и „смели“ или като „луди глави“, „луди“, „дръзки“.

Третият цикъл на епоса е известен с различни имена, но нито едно не е толкова известно като „Давид Сасунски“. Заглавието „Сасна Църер“ (Лудите от Сасун/Безумците от Сасун) е много по-изчерпателно, тъй като обхваща всички герои от епоса, и без съмнение то е второ по популярност след „Давид Сасунски“.

В старата арменска литература, даже и в част от по-новата, жената притежава второстепенна функция, която винаги я определя като вторична, тя винаги е в подчинение на и се явява допълнение на мъжа. Разбира се, тя е неразделна част от представата за завършеност и цялост и винаги е изобразявана редом с мъжа. Ролята ѝ обаче е на закрилница, пазителка на дома, майка, посветена на децата и съпруга си. Арменската жена е стожерът на този дом, при нея се връща главният герой, след като е покорил света и преборил злото. В редките случаи, в които е изобразявана като самостоятелна фигура, тя е представяна като изкусителка, възплъщение на плътта, греха и дори хаоса, като изкусително отклонение за мъжа от правия път.

Всеки от четирите цикъла на „Давид Сасунски“ преразказва смелите подвизи на един герой от династията на Сасун. Всеки цикъл е самостоятелен и следва героя от преди неговото раждане, през забележителни и невероятни приключения, които произлизат или са резултат от неговата изключителна сила и умения; проследяват неговата женитба и съпътстващите обстоятелства и се стига чак до неговата смърт.

Първият цикъл на епоса, озаглавен „Санасар и Багдасар“, разказва историята за основаването на династията на Сасун. Въпреки че главните герои в този цикъл са мъже, почетно място в историята заема жена – арменската принцеса Цовинар (в прев. Морска), която не само „засенчва слънце-

то и луната“, но е и много благородна и себепожертвувателна. Образът на Цовинар е взет от арменската митология, тя е богиня на бурите, мълниите и Зорницата. Според митовете тя е гневна, огнена жена, която по време на бури язди своя огнен кон из облаците.

Цовинар от епоса е описана като неземно красива, с дълги златни коси, които засрамват слънцето и луната. В епоса халифът на Багдад – Сенкерим, заплашва Армения с унищожение, ако не му предаде принцеса Цовинар, и въпреки че народът и баща ѝ цар Гагик са склонни да се бият до сетен дъх, Цовинар не може да позволи това. Тя решава да се жертва в името на народа и земята, които толкова обича, и се съгласява да се ожени за халифа. Цовинар е описана като красива не само външно, чисто физически, но и вътрешно. Тя е олицетворение на представата на народа за красота, добродетелност и морал. На път за Багдад, уморена тя спира и изпива две шепи вода (едната пълна, а другата наполовина) от един свещен извор на безсмъртието и забременява. Това е според обединената версия на епоса, но историята варира в различните версии. В някои от тях Цовинар спира на брега на море и понеже е жадна изпива две шепи, според друга спира при извор или река и отпива. С хитрост успява да убеди халифът да не убива нея и синовете ѝ – Санасар и Багдасар, а да ги заточи в една кула, заедно с нейните прислужници и със свещеника ѝ, защото макар и да се е съгласила да се ожени за халифа, тя се зарича да не смени вярата си. След като по-растват за дни, братята великани бягат в Армения при дядо си, построяват непристъпна крепост в Сасун, убиват халифа и заживяват с майка си там. Преди това, разбира се, извършват безброй геройства и смели подвизи, а Санасар спечелва ръката на дъщерята на царя на Медния град, наричана „Четиридесет златни плитки“, а Багдасар се жени за сестра ѝ. Санасар има трима синове. Най-големият, Мъхер, е най-силен и умен, вторият, Верго, е болнав, а най-младият, Охан Гръмогласни, може да бъде чул в седемте заобикалящи града. А Багдасар е бездетен. Така, макар че не е главният герой на този цикъл, Цовинар е неизменна и важна част от него, тя пази своята вяра и народ, дарява ги с близнаци герои, които се борят за свободата на народа и носят неговото освобождение. Тя е майка не само на Багдасар и Санасар, а на целия арменски народ, и целта на съществуването ѝ е да ги предпази. Такава е и представата на народа за арменката, благодетелна, смела, себепожертвувателна и вярна докрай.

Другият женски образ в този първи цикъл е на Дехцун (40-те златни плитки), дъщерята на царя на каджите. Тя е красива, добра, но и по женски хитра и самоуверена. Една нощ полита до постелята на двамата братя и ги съзерцава, докато спят. Влюбва се в Санасар и решава да го омае. Явява се в съня му и той се влюбва до полуда. Така Санасар поема на път към Медния град и своята любима. Заедно с брат си извършват безчет геройства,

Санасар взема Дехцун, а Багдасар се жени за нейната сестра Лусинтак. Образът на сестрата е второстепенен и не е описан много, тя е като допълващ елемент, без особено значение за сюжетната линия. Появява се само, за да може Багдасар, който също играе донякъде второстепенна роля, да се ожени и да не бъде сам. В древността, а в известна степен и в съвременността, в арменската култура и живот се отдава голямо значение на женитбата и създаването на семейство, то е важно за оцеляването на народа.

Вторият цикъл на епоса „Мъхер Старши“ (Мъхер Лъв) се отнася до подвизите на големия син Мъхер и за силата, която той наследява от своя баща, Санасар. В него се описват неговите битки с войнствения владетел на Египет – Мъсра-Мелик, геройствата му и победите над един огромен лъв, който тормози хората, както и победата му над дракона Белия Дев и много други геройства.

В цикъла има три женски образа, първият от които е този на майката на Мъхер – Дехцун, която след смъртта на Санасар се възкачва на трона. Това е интересен мотив, жена да наследява управлението. По принцип в действителността, както и в арменската литература, жената винаги има второстепенна, макар и важна роля. Тя е мъжката опора и вдъхновение, но самата тя не е лидер. В епоса Дехцун надява доспехите на своя съпруг, взема тежкия му меч, яхва юначния му говорещ кон Куркик Джалали и така обикаля царството, като навсякъде се радва на почит и възхищение. Тя влиза в ролята на закрилник на народа и царството. Въпреки че не се отделя особено внимание на нейното управление, се загатва, че управлява мъдро и допринася за стабилността на царството.

След възмъжаването си и след извършването на редица геройства, Мъхер е избран за цар, а Дехцун му предава доспехите на баща му и коня му. Вторият женски образ в цикъла е този на съпругата на Мъхер – Армаган, дъщеря на цар Тевадорос (Мелкон според други версии), царя на Маназгерд, която той освобождава, като убива Белия Дев. Тя е представена изключително краткословно. Красива и предана, покорна на мъжа си, възплъщаваща идеала за добра съпруга.

Следващият женски образ, който се появява в този цикъл от епоса, е Исмил-Хатун – съпругата на халифа Мъсра-Мелик. Тя е красива, лукава и пресметлива. Понеже след двубой Мъхер се побратимява с Мъсра-Мелик и си обещаваат ако някой умре, другият да се погрижи за децата и жената на починалия, Исмил-Хатун се възползва от това и примамва Мъхер в Египет след смъртта на съпруга си, за да се сдобие с наследник. Образът на Исмил-Хатун не е ясно изразен, няма описание на външността ѝ, поне в достигналите до нас писмени документи, единствено се споменава, че е красива, хитра и невероятна изкустителка. Тя е олицетворение на греха. И вината за прелъстяването на Мъхер, и раждането на сина ѝ Мъсра-Мелик

се отчитат като резултат от нейната греховност и коварност. Тя успява да задържи Мъхер в Египет 7 години, като непрекъснато го упоява. След това той се връща при съпругата си Армаган, която обаче първоначално го отхвърля, тъй като е дала обет, че няма да го приеме обратно. След време решава да прости изневярата му и да го приеме обратно, ражда им се син – Давид, който става и централната фигура на епоса. След смъртта на Мъхер и Армаган, баба му, Златокосата, се грижи за него. Отново няма много визуални характеристики на Армаган, но всичко сочи, че тя е красива, предана и вярна, принципна и морална жена, но също така готова да прости, както само една истински обичаща жена може да го стори.

Третият цикъл от епоса е посветен на сина на Мъхер Старши – Давид Сасунски. На негово име е кръстена и обединената версия на епоса. Понеже след смъртта на родителите му чичовците не искат да го гледат, той е изпратен при Исмил Хатун в Египет и бива отгледан заедно със своя полубрат Мъсра-Мелик, с когото непрекъснато са в конфликт. Когато отраства, Давид се завръща в Сасун и става негов владетел. Подобно на всички герои извършва редица геройства, като разгромяването на армията на Мъсра-Мелик, убива различни свръхестествени същества и юнаци.

В този цикъл от епоса се появяват три женски образа – Сарие-ханъм, леля на Давид и съпруга на чичо му Хован, Чимишкик-Султан (първата съпруга на Давид), и Хандут-Хатун – втората съпруга на Давид. Сарие-Ханъм е описана като коварна и измамна жена, тъй като се опитва безуспешно да прелъсти своя племенник като го опива с руйно вино, впоследствие тя успява да настрои чичо му срещу него. Чимишкик-Султан, неземно красивата хлатска царица се жени за Давид. След време обаче красавицата Хандут-Хатун, описана като неземно красива, висока и жена воин, чува за Давид и успява да го примами, влиза в равностоен двубой с него, пленява го с красотата и смелостта си и той решава да се ожени за нея, като забравя първата си жена. Хандут му ражда син – Мъхер Младши. А от Чимишкик на Давид му се ражда дъщеря – Султана, която е описана като силна жена воин със сини като на баща си очи и решена докрай да защитава честта на майка си и своята, да отмъсти за предателството на баща си и затова се впуска да преследва и убие Давид. Тя успява да го убие, като го прострелва със стрела, а той я разпознава като своя дъщеря едва в края на двубоя. Преданата и красива Хандут-Хатун – втората жена на Давид, като разбира, че съпругът ѝ е бил убит, се хвърля от една скала от мъка. Така завършва третият цикъл.

Историята обаче е различна в различните варианти на цикъла. Според една от версиите Давид се бие със сина си Мъхер, без да знае, че са баща и син, и дори Давид проклена сина си да остане бездетен и вовеки безсмъртен, а секунди след това Давид е уцелен в гръб от дъщеря му Султана. Фокусът в цикъла отново е върху главния герой – мъж, но образите на жените

са важни за смисъла и цялостта му. В него женските образи са по-различни от обикновените, Чимишкик, дъщеря ѝ Султана и Хандут-Хатун, освен че са красиви и страстни, са и жени воини, неотстъпващи по храброст и смелост на Давид.

Четвъртият цикъл на епоса разказва за живота на сина на Давид – Мъхер Младши, който скита от страна на страна в търсене на справедливост и свобода, но напразно. Когато не ловува, той е зает да избива враговете на Сасун. Той също се бие с Чимишкик (първата съпруга на баща си) и нейните войски, за да отмъсти за неговата смърт. В някои варианти доведената сестра на Мъхер – Султана, е описана като могъща и силна вещица, която ужасява с красотата си и също яде мъже, след като ги примамва.

Последният женски образ в епоса е този на царската дъщеря Гоар, която, след като поставя условия на Мъхер, които той трябва да изпълни, се съгласява да се омъжи за него. Този цикъл от епоса почти не съдържа свръхестествени същества, той е много по-земен, а Мъхер и Гоар са представени като обикновена семейна двойка. Гоар е красива, мила, подкрепяща мъжа си и покорна, където ходи той, тя го следва неотлъчно, за да му дава силите да се справи, с това, което му предстои. В края на цикъла според част от вариантите Мъхер заедно с Гоар отиват край Ван и виждат един огнен гарван, който влиза в скала и те го последват с коня си. Според други варианти Мъхер влиза сам. Според по-често срещаните версии на цикъла Гоар го чака предано у дома и умира, без да дочака неговото завръщане.

Образите на жени в арменския средновековен епос, макар и малко на брой и немногословно описани оставят трайно впечатление у читателя. В тях откриваме представата на народа за ролята на жената в обществото – ролята на майка, пазителка на дома, верен другар и любима, а понякога и красива, съблазнителна, коварна и прелъстителка, или жена воин, принудена да защитава себе си и семейството си, а дори и народа си. Семейството в арменската култура и цивилизация е поставяно на пиедестал и винаги е било важно за оцеляването на народа. Дори и днешната им представа за жената се припокрива с тази. Бракът се възприема като институция, в която жената, макар че няма водеща роля, се смята за неговата основа. Без нейната преданост и всеотдайност, грижа и любов, той не би просъществувал.

Литература

Абемян 1944–1946: Абемян, М. Истории древнеармянской литературы. Т. 1, 1944–1946.

Орбели 1939: Орбели, И. Текст взят из книги „Давид Сасунский“. Москва, 1939.

Саркисян 2006: Саркисян, С. Арменската цивилизация, 2006.

- Abeghian 1908: Abeghian, M. Hay zhoghovrdakan vepe (Арменският фолклорен епос). Тифлис, 1908.
- Abeghian 1939: Abeghian, M. Matenagrutiun Sasuntsi Davit Hay zhoghovrdakan vepi masin (A bibliography of David of Sasun, the Armenian folk epic), in Jubilee Collection Dedicated to the 1000th Anniversary of the Epic, ed. Sahak Karapetian et al. Yerevan, 1939.
- Etmekjian 1988: Etmekjian, J. History of Armenian Literature, St Vartan Press, Los Angeles, 1988.
- Hairapetian 1995: Hairapetian, S. A History of Armenian Literature, 1995.
- Isahakian 1922: Isahakian, A. Sasna Mher: Veper (Mher of Sasun: A narrative poem). Vienna, 1922.
- Yeghiazaryan 2008: Yeghiazaryan, A. Daredevils of Sasun. Mazda Publishers California, 2008.
- Արծրունի, Թ. Պատմություն Արծրունյաց տան, Երևան 1978. (Товма Арцруни, История на рода Арцруни, Ереван, 1978)
- Հայ ժողովրդական էպոս, Երևան, Հայպետհրատ, 1961թ.: (Арменски народен епос, Ереван, изд.Хайбетхрат, 1961 г.)
- Օրբելի, Հ. Հայկական հերոսական էպոսը, ԱՍՌ ԳԱ Հրատարակչություն, 1956.

ТЯЛОТО В ИТАЛИАНСКАТА ЛИТЕРАТУРА НА ХХ ВЕК: АННА БАНТИ И АННА МАРИЯ ОРТЕЗЕ

Радея Гешева

Настоящият доклад си поставя за цел да разгледа конструкта тяло, да направи опит да го дефинира с оглед на развитието му в италианската литература на ХХ век. Поради това ще бъде проследено какво представлява понятието, как се проявява, как се трансформира и ще бъде изведена типология на телата, онагледена с примери от творчеството на две италиански писателки: Анна Банти и Анна Мария Ортезе. Те са подбрани поради факта, че са живели през по-голямата част на ХХ век. Анна Банти е родена през 1895 г. и умира през 1985 г., а Анна Мария Ортезе се ражда през 1914 г. и напуска този свят през 1998 г. Макросъбитията – в световен план – и микросъбитията – в национален – оставят своя отпечатък върху живота и творчеството им, като моделират различните форми на тялото в произведенията им.

В изследването на тялото „Тяло в тяло с майката“ (Irigaray 2005) френската философка и теоретичка на феминизма Люс Иригаре представя позицията си относно конструкта. Тя го дефинира с оглед употребата на езика. За Иригаре езикът е пряко свързан с тялото. Тази взаимовръзка показва, че то трябва да бъде съществуващо и съвместимо. Но се подхранва от езика. Наблюденията на Иригаре са относно женското тяло, като тя се опитва да предложи своя прочит на идентификацията му. В изследването си френската изследователка откроява водещата роля на телата в осъществяването на връзката с другия/другата.

Според теорията на въплътената субектност на Морис Мерло-Понти тялото е център на съществуването (Merleau-Ponty 1945). Водещо е за натрупването на опит при човека. Преживяванията имат ситуационна структура, която тялото натрупва. Събира се опит, който може да се предаде. По какъв начин се случва предаването е интересен въпрос, като възможен отговор предлага теоретикът на тялото в италианската социология, психоанализа и философия Умберто Галимберти. Той твърди, че тялото, което присъства в литературата, е тяло разказвач. То споделя натрупания опит, прави изводи относно отделните преживявания, възможно е да анализира и коментира. Именно през тази призма ще разгледаме конструкта, като се спрем на творчеството на две италиански писателки, емблематични за ХХ век. Те успяват да отразят на страниците на произведенията си стремежите на тялото, с фокус върху женското, в опит да осъществи прочит на епохата и контакт с другия/другата.

Телесността е сред водещите теми в литературата на XX век. Пример за това в италиански план е мащабното изследване на Марко Антонио Бацоки – „Кодът на тялото. Пол и сексуалност в италианската литература на XX век“ (Bazzocchi 2016). Анализът му има антологичен характер, като проследява ролята на пола в дефинирането с помощта на тялото. Твърдението на Бацоки е, че литературата разказва света, като го прави и посредством тялото. Тук можем да очертаем ключовата функция на конструкта. За целите на нашето изследване ще го наречем „тяло разказвач“. Любопитно е да се проследи какъв път извървява то и през какви трансформации преминава в творчеството на споменатите авторки. Това ще подпомогне дефинирането му като част от литературния и идентичностен код.

Анна Банти и Анна Мария Ортезе са сред значимите писателки на изминалия век. Те са носителки на много литературни награди. Ортезе получава престижните литературни награди „Стрега“ и „Виареджо“. Банти е отличена с наградата „Кавалер на великия кръст на Ордена за заслуги към Република Италия“ – най-високата степен на постижения, връчвана от президента за цялостен принос, в конкретния случай – в областта на литературата, превода и журналистиката. И двете писателки съумяват да се възползват от *тялото разказвач*, като с негова помощ представят ролята и позицията на жената в Италия от началото на XX век, по време на Първата и Втората световна война, в следвоенния период на 50-те и 60-те, в годините на икономическия бум и феминистките пориви, през 70-те, свързани със законодателни промени в Италия (1970 г. – приемането на Закона за развода; 1978 г. – приемането на Закона за аборта).

Анна Банти е сред авторките, които се борят за равни възможности. Ролята на жената представлява огромен интерес за писателката. Тялото разказвач проследява в исторически план позициите, които женското тяло е заемало. В някои случаи – в тясна връзка с езика, както отбелязва Иригаре за формирането и взаимодействието на конструкта. Още през 1941 г., когато се публикува „Седем луни“, се откроява модела на тялото, който присъства в цялото творчество на Банти – *тяло мълчание* или *тяло самотница*. През 1947 г. в романа „Артемизия“, посветен на знаменитата фигура на художничката Артемизия Джентилески, се появява желанието за равенство. Тук тялото е *тяло глас*, като можем да го наречем и *тяло Темида*. Преобладава стремежът към равнопоставеност, равни права, равни възможности. Публикуването е малко след обявяването на Италия за република (2 юни 1946 г.), след референдум, в който и жените са имали право на глас. Наричаме последната типология *тяло Темида* на името на богинята на правосъдието, която често е изобразявана с везни в едната ръка – символ на желанието за постигане на хармония и баланс, и с меч – в другата. И Банти, и Артемизия са в една и съща позиция: на борещи се за

равнопоставеност. Едната – в мъжкия свят на словото, а другата – в мъжкия свят на изобразителното изкуство.

През 1951 г. от печат излиза „Жените умират“. В това произведение се преплитат мотиви от фантастиката и фентъзито, заедно с фрагменти от идеите на феминизма. Действието се развива в далечното бъдеще – 2617 г. Млад студент внезапно развива признаците на странна болест. Наричат я втора памет. Постепенно от нея се разболяват всички момчета в творбата. Те си спомнят за предишните си животи. По-късно става видно, че жените са успели да се спасят от тази епидемия. Мъжете в творбата не умират и си спомнят за случилото се в миналото, докато жените са осъдени да живеят сами. Тук мъжкото тяло е *тяло памет*, а женското – *тяло табу*, тъй като жените са били лишени от достъп до водите на река Лета.

В „Изгорената риза“ тялото, което може да се разгледа, е с различни от предходните импликации. Смятаме, че това отразява по подходящ начин заложеното от Анна Банти в женското тяло в романа. Женските персонажи успяват да постъпят по неочакван за времето им начин. Действието се развива през XVII век, а доминантната фигура е на деспот. *Тялото деспот* или *тяло тиранин* е на главния женски персонаж – съпругата на Козимо III Медичи – Маргьорит Луиз Орлеанска. Тук може да се направи и паралел с друг значим исторически персонаж, представен от писателя на исторически романи Решат Екрем Кочу: „Кьосем султан“ – наложница на султана на Османската империя Ахмед I, майка на султаните Мурад IV и Ибрахим I, живяла в същия период.

Последният роман на Анна Банти, който заслужава вниманието ни, е „Раздиращият вик“, където женското тяло определя призванието си. Конструктът е осмислил причините да се наложи трансформацията. Тук тялото може да бъде наречено тяло идентичност, доколкото то е осмислило своето чувство на единство на его-състоянията и принадлежността си към категориите или групите на телесността.

Другата авторка, която представлява интерес за настоящото изследване, е Анна Мария Ортезе. Тя, подобно на Банти, разглежда отделните етапи от извървяването на трънливия път към постигането на свободата и утвърждаването след отговора на въпроса за идентичността. Анна Мария Ортезе е сред авторките, които са представители на *магическия реализъм*. При него се наблюдава вмъкването на магически или фолклорни елементи в реалистичната тъкан на повествованието. Значимото за нейното творчество е изтъкването на ролята на жената. Но за разлика от Банти, Ортезе намира утеха в писането. Докато за първата авторка писателската дейност е била мъжка, която впоследствие се завоюва от жените, то за втората става дума за пристан на утешението, облекчението, дори понякога и на забравата. *Тялото разказвач* наблюдава, анализира и коментира. То прави всичко

това от позицията на тяло всевиждащ наблюдател. Донякъде може да бъде открито и преминаването от една в друга фаза от етапите на развитието на конструкта според историческия план, но отгласването е по-осезаемо, отколкото при Банти. Във всички случаи на тела в романите на Анна Мария Ортезе се забелязва връзката на тялото с езика, фундаментална за Люс Иригаре, начин за изразяване на преживяното, натрупаното, опита, според терминологията на Морис Мерло-Понти, очевидец и разказвач на случилото се, по Умберто Галимберти.

В „Игуаната“, публикувана през 1965 г., в десетилетието, разтърсило света и Европа от феминистки бунтове, студентски протести и революции от всякакво естество, се появява фигурата на жената, която съответства съобразно изведената типология на *тяло самотница* или *тяло мълчание*. По-късно, през 90-те години на ХХ век, от печат излиза „Опечалената кадънка“ (1993). Тук се посочва *тялото песен* или *тялото глас*, което съпътства целия разказ като нишка, която съшива отделните части от сюжетната линия.

Последният роман, който може да бъде посочен, е „Алфонсо и мечтателите“ (1997). В него тялото, което заслужава внимание е *тяло пума*. То е носител на свободата, има своя глас, но той е с определена позиция. Така тялото се превръща в *тяло-осъзната-идентичност* или *тяло-глас-с-позиция*. Героинята, която се появява под формата на пума, носи всички черти на човек, който е извървял своя път към идентифициране, опознаване, развитие. Първоначално тя е била тиха, безгласна, самотна – тук може да се намери съответствие с *тялото самотница*. След това се преминава към етапа на *тяло Темида*, която преценява своето място и позиция в обществото. И накрая се достига до добиването на гласност – *тяло глас* и *тяло идентичност*. Тук липсват някои от фазите, които се наблюдават в творчеството на Банти. Но приносното в този роман е, че именно в една от фигурите на жените, един от женските персонажи, могат да бъдат открити няколко от етапите в изграждането на пълнокръвния образ на тялото. Те могат да бъдат съотносими и към други периоди от развитието на човешката мисъл, теория, история, към литературите на други нации, разгледани спрямо националния или световния контекст, в който могат да се впишат. Друг важен момент, на който следва да се спрем, е, че романът е публикуван през 90-те години на ХХ век, период, в който се развива третата вълна на феминизма. Тогава се наблюдава желанието за по-дистанциран поглед относно актуалните събития в обществото. Докато първата вълна се бори за равни възможности, а втората акцентира върху различието на женското от мъжкото и необходимостта от изследването на всяко от тях поотделно, то третата се съсредоточава върху спецификите на различието, конкретно при жената, по-отдалечено, с прочит на случилото се, който наподобява птичия поглед. Анна Мария Ортезе избира да се спре на магическия реализъм,

който е нейният отговор на случващото се в обществото, тласкана от желанието да съхрани нотката реалност и щипката магичност в обяснението на всяко явление в литературата и обществото, като започва с тялото, неговото включване в социума, определянето му с оглед на света и на другия/другата/другото.

Значимият въпрос какво е тялото вълнува теоретиците и историците на литературата, философията, социологията и редица други науки. Възможно е да се започне с тяло образ, обект, робот и да се стигне до болното и мъртвото тяло. За Иригаре водеща за идентификацията на тялото е връзката му с езика. За Бацоки този конструкт е силно повлиян от пола. За Галимберти тялото съответства на фигурата на разказвача, като все още е в парадигмата на пасивността, на анализа и коментара, но без активно участие в действието. Отговор на този въпрос дават и разглежданите в това изследване Анна Банти и Анна Мария Ортезе. За първата писателка тялото, особено женското, преминава през различни етапи: *тяло самотница*, *тяло Тамида*, *тяло-табу-на-паметта*, *тяло деспот* или *тяло тиранин* и *тяло идентичност*. При Анна Мария Ортезе могат да бъдат обособени следните етапи от развитието на тялото: *тяло мълчание*, *тяло глас*, *тяло-глас-с-позиция*, *тяло осъзната идентичност*. Паралелите, които могат да бъдат направени, в съпоставителен план между двете са много, особено по отношение на пътя от мълчанието и самотата към гласността и изявата. И тук стигаме до извода въз основа на изказаните наблюдения, че женското тяло в италианската литература на XX век извървява своя път от тяло обект към тяло субект, към тяло на свободата, което може да бъде едновременно или поотделно говорещо или пишещо, но при всички случаи осмислящо своята идентичност и изразяващо гласно или писмено своята позиция.

Литература

- Банти 1951: Banti, Anna. *Le donne muoiono*. Milano: Mondadori, 1951.
- Банти 1953: Banti, Anna. *Artemisia*. Milano: Mondadori, 1953.
- 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.
- Иригаре 2005: Irigaray, Luce. *Le corps-à-corps avec la mère*. Paris: Les éditions de la pleine, 2005.
- Мерло-Понти 1945: Merleau-Ponty. *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- 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.

РОЛЯТА НА ТРАДИЦИЯТА В РОМАНА „САВУШУН“

Владимир Митев

Иран е страна с богата култура. През вековете Персия е завладявана от гърци, араби, монголи, тюрки, пушунци, а в по-ново време части от нея са окупирани и от европейски държави. Но иранската култура винаги е успявала да оцелее и да вземе превес въпреки нашествията.

През XX век Иран също като целия свят върви по пътя на модернизацията. Но усилията за нововъведения в Иран задължително трябва да имат иранско лице и трябва да се впишат в иранския културен код, за да бъдат успешни. Именно това илюстрира романът „Савушун“ на Симин Данешвар, публикуван през 1969 г.

„Савушун“ е първият ирански роман, написан от жена. Той е силно повлиян от втората вълна на феминизма, която настъпва на Запад през 60-те и 70-те години на XX век. Романът проследява еманципацията на главната героиня Зари, която е образована по западен модел и принадлежи на иранската средна класа, но е потискана от патриархалната култура на своята страна. Нейната личностна еволюция следва именно разбиранията на втората вълна на феминизма – в момента, в който Зари открива своята кауза и престава да се дефинира чрез обслужването на мъжете, тя става свободна.

Авторката използва западни литературни похвати, за да покаже промяната в Зари. Смъртта на нейния съпруг предизвиква интензивен и противоречив вътрешен монолог (поток на съзнанието), след който тя добива кураж да се бори (Daneshvar 1993: 522). Но романът е колкото интригуващ със западните идеи, които прокарва, толкова е и силен с иранската традиция, в която ги вътква. И именно в това се състои големият успех на „Савушун“ – роман, който претърпява редица преиздавания в Иран и е преведен на близо 20 езика.

Тази статия разглежда проявата на иранската културна традиция в романа „Савушун“ и се опитва да изясни ролята, която традицията играе за постигането на авторската цел и за изкристализирането на посланието на Данешвар. Иранската писателка създава роман, играещ ролята на мост между западната глобална култура и иранската местна култура. В рамките на специфична ситуация – британската окупация на Южен Иран през 1941 г., модерността и традицията са поставени на изпитание и разкриват своите форми, своята същност. В резултат ние разбираме не само проблемите на иранците от онова време, но и как прогресът става възможен в трудна среда.

Самото име на романа „Савушун“ е препратка към иранския епос. Савушун – това са оплаквачите на Сиявуш, ирански митологичен герой, известен в местната народопсихология като убит герой, символ на невинно погубения живот. Той е син на легендарния цар Кей Кавус, който е красив и смел. Машехата на Сиявуш се влюбва в него, но предложението ѝ е отхвърлено. Тя отговаря, като инсценира изнасилване и аборт. Обвинението е към Сиявуш. За да докаже своята невинност, той язди през огнена планина. Но независимо, че преминава през изпитанието, животът му в иранския шахски двор става невъзможен. Той се преселва в Туран – земята на противниците на Иран от националния епос. Там е убит. След години синът му става шах на Иран и отмъщава за смъртта му, повеждайки армия срещу Туран. Така или иначе Сиявуш е символ на несправедливо погубен невинен живот. А скръбта по невинно загиналите е характерна за иранците и до днес.

Препратката към митологичния герой Сиявуш се проследява ясно в романа. Британците се стремят да изкупят зърното от района, но ако успеят, народът ще гладува. Съпругът на Зари – Юсеф, е едър поземлен собственик, който е патриотично настроен. Той отказва да продаде зърното и успоредно с това започва да сътрудничи на съпротивата срещу британската окупация. Неговото убийство при неясни обстоятелства предизвиква масово брожение, като огромно множество се стича да го оплаква. Полицията и властите настояват Зари да отмени траурното шествие. Но тя отговаря, че да се скърби не е забранено и го провежда в знак на несъгласие.

„Ето я съпругата на покойния ми брат“, обяви Абол-Гасем Хан¹. „Направихте каквото искахте. Затворихте базара, добре, така да бъде. Но да се съберете в светилището Шах Черак с тялото и да карате тълпата да се разкарва из двора; да накарате г-н Мортезаи да произнася последните молитви и проповеди от амвона на светилището... кълна се, дори не мислете за това! Какво ще правите с чуждата армия в града, ще има безредици... Домъкнали сте всички тези хора тук за нищо.“

Обръщайки се към Зари, Маджид каза: „Ханом Захра, сама знаеш, че се заклехме във вяроност на Юсеф. Сега, след като са го убили, те искат да стоим тук и дори да не му дадем подходящо погребение. Нашето просто възмущение...“ Зари не му позволи да завърши изречението си. „Те убиха съпруга ми несправедливо“, рече тя. „Най-малкото, което можем да направим, е да оплакваме смъртта му. Траурът не е забранен. Приживе ние винаги се страхувахме и се опитвахме да стреснем и него. Сега, след като е мъртъв, от какво друго можем да се страхуваме? Аз няма какво повече да губя...“ Гласът ѝ трепереше. Тя поднесе бутилката със солта до ноздрите си и вдиша дълбоко аромата ѝ. „Е, благослови душата ми, сестро!“; Абол-Гасем Хан избухна. „Сега наисти-

¹ Брат на Юсеф, който е колаборационист с британците.

на ме карате да се срамувам! Защо не разбираш, жено? Когато толкова много хора излязат на улицата, ако някой ги подтикне към протест, кой би могъл да спре тяхната вълна?“

„Абол Гасем – каза Аме – трупът на брат ти сега е на ваша милост. Не седете бездейни и не гледайте как кръвта му се стича!“

Когато Зари погледна Аме, тя си спомни за Хазрате Зейнаб², защитаваща своите мъченици.

„Разполагам с надеждна информация, че ще бъдете спрени – каза им Абол-Гасем Хан, тогава ще има кръвопролитие. Няма да го позволя. Горкият ми брат не би искал да нарани и муха. Той се отнасяше към селяните си като към по-голям брат... Не измъчвайте заминалата си душа.“

„Живях с него четиринадесет години“, пророни Зари с въздишка. „Знам, че той винаги е говорил за смелост... за справедливост...“ (Данешвар 1993: 573).

Ето как иранският народ, който не сътрудничи с окупаторите, се превръща в савушун, в оплаквачи на Сиявуш. Алюзията е още по-ясна, като се има предвид, че синът на Юсеф носи името на сина на Сиявуш – Хосров.

Друга връзка с иранската традиция е в личността на Аме Ханом – възрастна жена, която живее в дома на Зари и е нещо като гувернантка. Аме Ханом е дъщеря на шиитски духовник, който е бил на поклонение в Ирак и през целия си живот е бил ключова фигура в Шираз. Той закриля от преследване евреи в града, отказва да окачи на дома си британския флаг при предишна окупация на британците разделя се с майката на Аме Ханом заради връзка с индийската танцьорка Судабе.

Като дъщеря на духовник, който явно е лидер, Аме Ханом олицетворява връзката на Зари с традиционното в иранската култура и дух. Аме постоянно мечтае да отиде сама на поклонение до Кербала, където е погребан Имам Хосейн. Тя заема етични позиции – произнася се кое е правилно и кое не, доколкото е най-възрастната в домакинството. Не се притеснява да поучава брата на Юсеф – Абол Гасем Хан, който е в отлични връзки с британците, и да му повтаря, че пътят на колаборационизъм, по който върви, е грешен.

Аме Ханом е загубила своя син, когато той е бил на шест години. Умира и съпругът ѝ. Това, което я утешава, е пушенето на опиум. Натрупаната мъка и силната религиозна вяра я превръщат в своеобразен авторитет и може би дори и придават известни мъжки качества.

Чрез разговорите с нея се разкрива по-добре личността на Зари. На пръв поглед двете са противоположности. Зари е образована в британско

² Става въпрос за Зейнаб – дъщерята на Имам Али, която участва в битката при Кербала заедно с брат си имам Хосейн. От началото на свещения месец Мухаам до десетия ден на Ашура по време на ритуалите по оплакване на мъчениците от битката при Кербала се почита не само смъртта на мъчениците, но и ролята на жените в нея и особено на Зейнаб, която „предава посланието на имам Хосейн“.

училище и има чертите на модерна жена за своето време. Аме Ханом е традиционна и възрастна дама, която продължава да преживява своите болки от живота със своя баща, от изгонването на майка си и други беди, свързани със света на мъжете. Но двете симпатизиращи си една на друга иранки в същото време се допълват и ги сплотява желанието им за справедливост. А по отношението си към британската окупация Аме Ханом се родее със съпруга на Зари – Юсеф. В контекста на романа Зари е модерният ирански дух, докато Аме Ханом е традиционният. Но дори Аме Ханом е закърмена с прогресивни идеи, доколкото баща ѝ е играел подобна обществена роля. Така разбираме, че религиозните иранци се борят за справедливост и могат да различат доброто и от злото за своя народ.

Трети елемент, чрез който иранската култура е показана, е отношението към Кербала. Името на този град се появява на няколко пъти в романа и винаги е представян като пространство, в което иранците намират върховна реализация на своя дух.

Кербала е градът, в който е убит през 680 г. и където е погребан имам Хосейн – внук на пророка Мохамед и син на имам Али. Там всяка година се провеждат религиозните чествания Ашура, на които вярващи шиити съпреживяват мъките на мъченика Хосейн, като се самобичуват.

Не само Аме Ханом иска да отиде в Кербала, за да се спаси от войната и обществения разпад около себе си. Когато Юсеф е убит и траурното множество се придвижва към една от централните джамии в Шираз, за да го почете, полиция нарежда хората да се разпръснат.

Този път Машала Кари излезе напред. Той рече: „Сър, вие знаете какъв тип съм аз, нали? Когато казвам нещо, отстоявам думата си. Не искаме да смущаваме реда. Ние просто оплакваме един от нашите съграждани. Представете си, че тук е Кербала и днес е клането на Ашура; не искате да бъдете Шемир, нали?“³. Някой извика: „О, Хюсеин!“ . И тълпата ентузиазирано повтори: „О, Хюсеин!“ .

Зари си помисли с горчивина: „Или си представете, че това е Савушун и ние оплакваме Сиавуш“ .

Тези позовавания на мъченическа смърт имат по-дълбоки културни пластове. Имам Хосейн е почитан от шиитите като несправедливо загинал водач на ислямската общност. Неговата смърт и почитането ѝ дефинират шиитите. В същото време Сиявуш е герой от иранския митологичен епос. Той също е несправедливо убит. Но неговата личност отговоря на предислямския културен пласт в иранското съзнание. Той е свързан с древноиранския, а не с шиитския пласт от иранската идентичност.

³ Шемир е името на човека, изпратен да убие имам Хосейн.

Именно това преливане между модерност и традиционност, между древноиранския епос и шиитското разклонение на исляма, позволяват на Симин Данешвар да обхване в своя роман многопластовостта на иранската култура и общество. Те могат да бъдат открити и в други места от романа – например в описанието на нападение на племето кашкаи над редовната иранска армия, в резултат на което военен конвой е плячкосан, а членовете му са избити. Романът е пълен с жизненост, в него постоянно тече действие и дори вътрешните монолози на героите издават динамика.

Както си вижда от примерите по-горе, традицията служи, за да даде на иранците, намиращи се под окупация, сили да отстояват себе си, своите права, своето достойнство. Традицията играе и ролята на упование за защита на справедливостта. На нейния фон се разкрива негативното отношение към окупатора. Под управлението на британската администрация избухва епидемия от тиф, психично болните нарастват неимоверно, развихря се контрабанда на оръжие и т.н. В същото време някои властлюбиви иранци заговорничат с британците, за да получат достъп до властта. Традицията, корените, иранската култура са средството, чрез което иранците запазват своята самобитност и представа за правилно и неправилно, за праведно и грешно.

Така романът се превръща в отражение на иранското общество от времето на Втората световна война. Ролята на местното, на традиционното, в него е многопосочна. От една страна, то позволява романът да се нареди сред най-популярните произведения на съвременната иранска литература и да бъде припознат от иранците като свой. От друга страна, вплитането на модерни идеи – например феминизма, става в един чисто ирански контекст и позволява на иранската култура да се обогати със световни идеи. От трета страна, това е роман, който показва на света какво означава да си иранец и какво е богатството и многообразието на иранското общество и култура. Не е случайно, че романът има близо 20 издания на чужди езици и е преведен на всички европейски езици. В крайна сметка, преплитането на модерно и традиционно позволява на произведението да изиграе ролята на мост между местното и чуждото. Текстът онагледява как прогресивните неирански сили си партнират с прогресивните ирански и обратно – изкушените от властта иранци и британци също си сътрудничат. Така се изгражда правдива представа за Запада и за Иран, за чуждото и местното. А те се разгръщат на фона на еволюцията на главната героиня, която реализира феминисткия идеал за еманципация, като в същото време остава вярна на своята собствена култура.

Литература

- Bahrami 1988: Bahrami, M. Pazhuheshi dar atar-e Simin Daneshvar. Nima-ye Digar 8, Autumn 1988, 53–64.
- Dabbashi 1988: Dabbashi, Hamid. Hejrab-e chehra-ye jan: be jostoju-ye Zari dar Suvashun-e Simin Daneshvar. Nima-ye Digar 8, Autumn 1988, 65–118.
- Daneshvar 1969: Daneshvar, S. Persian Requiem (Savushun). Peter Holban. London, 1993.
- Daneshvar 1969: Daneshvar, S. Suvashun. Tehran, 1969.
- Eshaqian: Eshaqian, J. Simin Daneshvar, Derangi bar sargardaniha-ye shahrazad-e pasā-modern (Reflections on the wanderings of a post-modern Scheherazade). Tehran, 2006.
- Ghanoonparvar 1993: Ghanoonparvar, M. R. In a Persian Mirror, Images of the West and Westerners in Iranian Fiction. Austin, Tex., 1993.
- Yarshater: Yarshater, E. Ta'zieh and Pre-Islamic Mourning Rites in Iran. Ta'zieh: Ritual and Drama in Iran, ed., Peter Chelkowski. New York, 1979, 88–94.

ГРЯХ ИЛИ ИЗБАВЛЕНИЕ – ОТНОШЕНИЕТО КЪМ САМОУБИЙСТВОТО В КЪСНОВЕДИЧЕСКАТА КНИЖНИНА

Николай Янков

Когато става въпрос за феномена на самоубийството, световните религиозни паметници и морално-етични текстове, кодифициращи правилното поведение и житейски принципи, като цяло не се различават съществено един от друг. Посегателството над собствения ни живот е повсеместно осъждано като акт, който противоречи на човешката природа и на естествено заложените пориви за съществуване. В древноиндийската литература от епохата на *Упанишадите* (VI–II в. пр. Хр.) и най-вече в законодателните текстове (IV–I пр. Хр.), предписващи правилното поведение в обществото, се среща известно колебание по този въпрос. Има предписания, които категорично отхвърлят самоубийството и такива, които го оправдават при определени обстоятелства.

В настоящия доклад правя опит да очертая границата между приемливото и неприемливото по въпроса за самоубийството и да изясня при какви случаи според древноиндийските законотворци един самоубийствен акт престава да се мисли като греховен, а дори напротив има потенциала да носи духовни заслуги¹.

1. Самоубийството като грях

Най-много сведения по този дискуссионен въпрос можем да извлечем от законодателните текстове, където са кодифицирани правилата, забраните, наказанията, принципите и моралните норми, според които трябва да живее индиецът във всеки един стадий от неговото житейско и духовно развитие. В една от известните сутри от *Ману дхармашастра* (6.45) четем следното: „Нека не се стреми към смъртта, нека не се стреми към живота; нека чака [своето отредено] време, както прислужникът [чака да получи] своята заплата“ (nābhinandeta maraṇaṃ nābhinandeta jīvitam /kālam eva pratīkṣeta nirveśaṃ bhṛtako yathā)². В текстовете от традицията *сморити*³

¹ В настоящия доклад умишлено не засягам аспекта на самоубийството сред вдовиците в Индия, т.нар. обред „сати“, върху който е посветено голямо количество научна и художествена литература.

² Преводите на откъсите от *Ману дхармашастра* са по Doniger, W. & Br. Smith. *Laws of Manu*. Penguin Books, London, 1991.

³ Традицията „сморити“ или „оново, което се помни“ включва онези текстове, които се считат за „създадени от човека“ – епическите поеми, законодателните трактати и др. Те

често се дискутира въпросът за ненавременната (akāla mṛtyu) и навременна смърт (kāla mṛtyu). Към първата категория се причисляват инцидентите, убийствата и самоубийствата от битов/светски характер. Ненавременната смърт се възприема като нещо отрицателно и в разрез с нравствените закони (dharma), докато за най-добър изход от живота се мисли смъртта, която идва като естествен завършек на един дълъг и пълноценен живот, белязан от добросъвестност и придържане към ритуалните практики. Традиционното схващане е, че самоубийственият акт е престъпление, което не само хвърля петно върху кармичния път на човек, но и върху цялото му родствено обкръжение.

По-голямо внимание на темата за самоубийството отделя текстът на *Васищха дхармасутра* (23.14–23), датиран между III и I в. пр. Хр. В сутрите си Васищха заявява, че човекът, който извърши самоубийство (ātmatyāgī) чрез огън, вода, хвърляне върху скали, бесене или чрез отрова⁴, се третира като изгнаник (abhiśasta), а на роднините му се забранява да изпълняват погребалните ритуали, които биха му осигурили живот в отвъдното. Ако въпреки тази забрана, дважд роден⁵ (dvījas) извърши от обич (snehāt) погребалните ритуали за човек, сам посегнал на живота си (yas ātmatyāginas), той трябва да извърши лунен пост (cāndrāyaṇa vratam) и горещ пост (tapta kṛścra), които се състоят от консумирането на горещо мляко, гхи и вода веднъж дневно, като последните дни се прекарват в пълен пост, само на вода⁶. Васищха дхармасутра (23.18) предписва изкупителни ритуали *праяшчитта* дори за онези, които са смятали да посегнат на живота си, но не са го сторили. Процесът на покаяние и очистване включва пости, контрол над дишането, рецитиране на химни, обличане на дрехи, промазани с гхи, възлияния в огъня и др. Същото мнение изразява *Яджнавалкя смрити* (3.6), който не предписва поднасянето на дароприношения за самоубиеца „атматягин“. Това споделя и авторът на *Анастамба дхармасутра* (1.28.17), за когото „убиващият себе си“ (atmanam abhimanuamanah) се третира наравно с извършилия убийство над друг човек, тоест като престъпник и маргинален. *Парашара смрити* (4.1–2) е друг текст, който категорично отхвърля самоубийството, извършвано от прекомерна гордост (atimānāt) или гняв (atikrodhāt), от чувство на любов (snehāt) или страх (bhayāt). Последниците

заемат второстепенно място в сравнение с традицията шрути „онова, което е доловено, чуто“, с която се назовава свещеното, получено свише познание, което има божествен произход.

⁴ Смърт чрез пост, с оръжие, чрез огън, вода, отрова, обесване или хвърляне от скала са най-цитираните методи за извършване на самоубийство в епохата на късната ведическа книжнина.

⁵ Представителите на първите три съсловия – *брахмани*, *кшатрии* и *вайши*.

⁶ Преводите на законодателните текстове са по Kane, P. *History of Dharmasastra – Ancient and Medieval Religious and Civil Law*, vol.2,3,4; Bhandarkar Oriental Research Institute, 1941.

от подобно деяние, отбелязва текстът, се заключават в пропадане на човешката душа в адовите земи (*narakaṃ pratipadyate*), където е заставена да пребивава в продължение на шейсет хиляди години (*ṣaṣṭhīr varṣasahasrāṇi*).

Текстът на *Вишну смрити* (22.56) осъжда всеки помисъл за самоубийство и допълва, че самоубилите се не заслужават никакви погребални церемонии и заупокойни молитви. *Ману смрити* (5.89) забранява поднасянето на вода на родените от смесени касты, на аскетите еретици и на хората, посегнали на живота си (*ātmanas tyāgināṃ caiva nivartetodakakriyā*). *Яма смрити* (20–21) постулира наказанията, очакващи самоубиеца и неговите роднини. В случай че прегрешилият оживее, той трябва да заплати 200 сребърника, а близките и синовете му по един, след което са длъжни да преминат през изкупителните ритуални процедури, посочени в сутрите. Най-старият от този клас от текстове, *Гаутама дхармасутра* (15.18), датиран в периода около VI–IV в. пр. Хр., поставя хората със самоубийствени наклонности сред нежеланите гости в дома на един порядъчен представител на обществото и повелява на такива хора да им бъде отказвано традиционното гостоприемство. Сред важните текстове от периода, изразяващи възмущение от самоубийствения акт, е и този на *Артхашастра* (4.7.25–27), приписван на Каутиля. Според неговите закони за просперитет и развитие на едно царство тялото на самоубиеца трябва да бъде влачено на публични места от представител на най-нисшето съсловие, това на чандала. Същата незавидна участ очаква и роднините му, ако се опитат да изпълнят погребалните обреди в негова чест.

Голяма част от тези текстове пряко осъждат всяка форма на самоубийство. Според традицията смрити основна причина за негативните последици от самоубийствения акт се крие в това, че действието е извършено спонтанно и необмислено, породено е от съкрушително чувство на отчаяние, страх, угнетеност, ярост, страст или друга емоция, а прекомерното отдаване на емоциите се тълкува като израз на духовна немощ у индивида. В този случай законодателната литература е категорична, че самоубиецът извършва грях и се лишава от ползите на ритуалните обреди, подпомагащи пътуването и установяването на покойника в отвъдното.

2. Самоубийството като изкупление на греха

По-горните примери третират самоубийството като греховно действие. В законодателните текстове, разглеждащи морално-етичните и юридически въпроси в индоарийското общество, намираме обаче и сигурни доказателства за случаи, в които самоубийството служи като своеобразно изкупление за вече извършено престъпление. Например обвързване на доброволна смърт с очистването на греховете е засвидетелствано в *Баудхаяна дхармасутра* (2.10.17.21): „Ако брахман, който знае това, умре, след като пости в

нощта на Брахма и предаде в себе си свещените огънове, преминава отвъд всички грехове дори отвъд този за убийството на брахман“.

Принципно традицията е категорична по отношение на убийството на свещенослужител. Наказанието е или прогонване от общността, или смърт. *Анастамба дхармасутра* (1.9.24.6–11) първоначално предписва прогонването на грешника от общността. Там той трябва да се скрие от хорските очи, да си построи колиба и да остане в заклето мълчание. Наказанието за убийство на брахман обаче постепенно търпи промяна. То спира да бъде форма на покаяние чрез временно изгнание от социалния живот, а преминава в смъртно наказание, при това самоналожено от престъпилия закона. *Анастамба дхармасутра* (1.9.25.11) заявява: „Ако някой, който не принадлежи към първото съсловие убие човек от първото съсловие, той трябва да застане наред бойно поле, така че да може да бъде убит. Или може да предложи космите, кожата и плътта си като жертвен дар, след което сам трябва да влезе в огъня“.

Предписание за самоналожена смърт откриваме и в случаите, в които ученикът *брахмачарин* дръзне да влезе в интимни отношения с жената на учителя. Това прегрешение, познато като *гуруталпа* (*gurutalpa*) или буквално „легло на гуру“, представлява сериозна заплаха за чистотата в отношенията между учител и ученик. По този въпрос *Анастамба дхармасутра* (1.28.17; 1.25.1–12) съветва: „Този, който има връзка със съпругата на учителя, трябва да отреже своя член заедно с тестисите си (*sa vṛṣaṇaṃ śiśnaṃ paṅivāsyā*), да ги вземе в шепи и да върви в южна посока, докато не падне мъртъв (*ādhāya dakṣiṇāṃ diśam anāvṛtitiṃ vrajet*)“.

Ритуалното самоубийство с цел запазване на честта е сред характерните форми на правораздаване за този клас от текстове. Така както в патриархалните общества е познато „убийството за чест“ (*honor killing*), в което роднини отнемат живота на прегрешил член на рода заради накърняване на семейно-родовата чест, тук можем да говорим за „самоубийство за чест“ (*honour suicide*), в което грешникът получава шанс да намали кармичната тежест на своето злодеяние, а също и да изчисти дамгата върху близките си, като приеме своята вина и собственоръчно сложи край на живота си. От по-горния пример виждаме, че отправянето към бойното поле дава шанс на грешника да умре не като престъпник, а като воин от ръцете на врага, което му предоставя възможност за постигане на достойна и славна смърт. Пред виновника стоят и други алтернативи. Доброволната смърт чрез самозапалване или чрез пробождане с хладно оръжие също има пречистващ характер, ако човек заяви, че предоставя сам себе си като „храна“ за боговете (Филиоза 1991: 144). Тези ритуални самоубийства са особено популярни в класическата прозаична и поетична литература на Индия, където от презрян и отхвърлен член на общността

осъденият се въздига до почитан герой или светец. За приемствеността на тези практики в Индия можем да се позовем (макар и много предпазливо) на описанията на мореплователя Марко Поло. В дневника си, описващ царство Малабар, той пише, че получилите смъртна присъда могат да изчистят името си, като принесат живота си в чест на някое божество: „Роднините на осъдения и приятелите му го вземат, поставят го на един стол, дават му десетина ножа и го прекарват през града, като шумно разгласяват: „Този храбър мъж ще отнеме живота си в името на еди-кой си идол“ (Поло 2015: 241).

3. Самоубийство при немощ и старост

Ведическата книжнина съдържа примери, в които самоубийственият акт не само че не бива осъждан, но е и възприеман като естествен човешки избор. Предписания, допускащи самоналожена смърт, откриваме сред сутрите на най-популярния текст от традицията на *Дхармашастра*, този на *Ману* (6.31). Съгласно инструкциите в него на неспособния да изпълнява своите задължения поради болест или немощ брахман е позволено да се отправи в североизточна посока, да върви, без да спира, поддържайки тялото си единствено на вода и въздух, докато, достигнал прага на пълното физическо изтощение, не падне мъртъв (*aparājitaṃ vāsthāya vrajed diśam ajihmagah /ā nipātāccharāsyā yukto vāryanilāśanaḥ*).

При желание да продължи своя житейски път текстовете съветват жреца да се оттегли в колиба, където да дочака смъртта да настъпи по естествен начин (Доусен 1906: 382). Това обаче не би донесло същата благодат, посочва Ману. В 32-ра сутра от своите предписания Ману изтъква, че в действителност самоналожената смърт носи върховна благодат, защото който освободи тялото си по този практикуван още от древните мъдrecи начин (*maharṣicaryāṇāṃ*), се възкачва в света на Брахман, където пребивава без болка и тъга (*vītaśokabhayo vipro brahmaloke mahīyate*, 6.32). По-напред в същия раздел от текста, сутри 76–77, откриваме ново потвърждение на думите му. Законодателят насърчава брахмана отшелник да напусне обитаваната от него „колиба“, съставена от петте елемента, т.е. тялото (*bhūtāvāsam itaṃ tyajet*), тъй като тя вече е пропитана с неприятна миризма на урина и изпражнения (*duṅgandhi rūṅṅaṃ mūtrapurīśayoḥ*) и се е превърнала в убежище на старостта, болката и болестта (*rogāyatanam āturaṃ*). Този, който остави тялото си (*tathā tyajann itaṃ dehaṃ*) по принуда, както дървото, отнесено от бреговете на реката (*nadīkūlaṃ yathā vṛkṣo*), или по своя воля, както птицата, която напуска дървото (*vṛkṣaṃ vā śakunir yathā*), накрая се освобождава от мъката (*kṛcchrād grāhād vimucyate*) и чрез съзерцание постига вечния Брахман (*dhyānayogena brahmābhyeti sanātanam*, 6.78–79).

Сходна идея се съдържа и в сутра от *Яджнавалкя смрити* (3.55), която предписва на изморения от живота жрец да „се храни само с въздух“ (vāyubhakṣah) до пълно изтощение и смърт на тялото (vāvaṛṣmasaṃkṣayāt). В текста *Митакишара* на Виджнанешвара (XI век) се съдържа коментар към въпросната сутра и в него авторът потвърждава, че съгласно принципите на брахмана отшелник може да избере да умре по различни начини – чрез гладуване (т.нар. път на героите или голямото пътуване), чрез хвърляне в огън или пропаст и чрез удавяне. Виджнанешвара добавя, че този, който отхвърли тялото си чрез пост⁷ и накрая завърши живота си с „голямото пътуване“, си спечелва привилегията да бъде почитан в света на твореца Брахман (Филиоза 1991: 139).

От горепосочените примери става ясно, че една от най-често споменаваните причини за извършване на доброволна смърт е наличието на физическа слабост и неизлечама болест. Апаратия, авторът на коментар към *Яджнавалкя смирти*, цитира текстове на други древни авторитети като Брахмагарбха, Вивасват и Гаргя, в които отново се изразява идеята, че брахманът, който е твърде стар и страда от болест, който вече не изпитва удоволствие на сетивните възприятия и е изпълнил своите задължения, може да отнеме живота си, като се отправи на „голямото пътуване“ (т.е. умре от изтощение), или реши да умре чрез огън, удавяне или хвърляне в пропаст. С това свое действие, обясняват древноиндийските екезети, той няма да извърши грях, а смъртта му ще е по-добрият избор, тъй като животът няма никакъв смисъл за оногова, който не е в състояние да спазва задълженията си (Кане 1941: 926). Законодателят Атри също позволява на брахмана да сложи край на живота си, в случай че е достигнал преклонна възраст (над 70), че е немощен и не може да съблюдава пречистващите ритуали, или че е нелечимо болен. Изредените възможности за самоналожена смърт отново са обичайните – чрез хвърляне от скала, влизане в огън, удавяне или чрез пост (Кане 1941: 926).

Разбира се, моралната дилема от отнемане на собствения живот се разисква достатъчно подробно във философските и законодателни дялове от ведическия канон, което идва да покаже актуалността на проблема в конкретната епоха. Законописецът Атри например бърза да поясни, че горепосочените случаи на отнемане на живот при слабост и невъзможност от изпълняване на задълженията смъртта не се считат за греховни, а покойникът заслужава да бъде почитен със съответните погребални обреди. *Гаутама дхармасутра* (14.12) също оневинява избиращите ритуалната смърт при такива обстоятелства. В частта, разискваща замърсяването на индивида при досег с тялото на покойник, се казва, че тези, които умират доброволно

⁷ *Чандраяна*, при който адептът поэтапно намалява храната съобразно фазите на Луната.

чрез лишаване от храна и вода, от меч, огън, отрова, удавяне, обесване или хвърляне в пропаст се поставят на равно с онези, които жертват живота си, за да спасят крава или брахман. Смесът на тези думи е, че роднините на самоубиеца не са застрашени от обществен остракизъм, а дори напротив, стореното от него ще се радва на слава и почит. Виждаме, че възможността за извършването на толкова важните за индоарийската общност погребални ритуали, от които зависи бъдещето на покойника, маркират границата между легитимната самоналожена смърт и заклейменото като грях самоубийство, причинено от емоционални подбуди.

4. Самоубийството като завършек на духовното развитие сред аскетите

Учудващо е колко често срещана в законодателните текстове е връзката между аскета и самоубиеца. В редица от предписанията наказанията за едните и другите напълно съвпадат. По техен адрес се използва една и съща дума – *пратявасита* (*pratyavasita*), която буквално означава „повторно изпаднал“ човек. В *Яма смрити* са изредени девет типа пратявасита, като осем от тях засягат лица, които под някаква форма са извършили или са се канели да извършат самоубийство, а деветият тип е завърналият се към предишния си начин на живот аскет. Всички те носят клеймото на неуспеха, на аутсайдера, което ги отдалечава от социума, като задължително им се предписват едни и същи очистителни ритуали, с които „дегенератите“ могат поне отчасти да възвърнат мястото си в общественото пространство (Кане IV:113–114).

Тук ще изредя още пет пункта, по които традицията най-често причислява аскета към категорията на този, който посяга да отнеме живота си:

– както аскетът, така и самоубиецът не биват кремирани, а се погребват (*Гаутама дхармасутра* 14.11; *Баудхаяна питримедхасутра* 3.11);

– при смърт на аскет или самоубиец роднините на покойника не бива да проливат сълзи и за определен период на време остават под „карантина“, от която излизат чрез подходящи очистителни процедури (*Яджнавалка смрити* 3.6; 3.21);

– погребението на аскет или на самоубиец не е съпътствано от обичайните възлияния и приношения (*Ману смрити* 5.89);

– и в двата случая не се изпълняват ритуалите, осъществяващи връзката на покойника със света на предците (Кане IV. 525);

– ритуалът *нараянабали*, възстановяващ връзката на самоубиеца с предците, се извършва година след смъртта му. Същият ритуал се изпълнява дванайсет дни след смъртта на аскет. Дванайсетте дни кореспондират с дванайсетте месеца, т.е. с периода от една година.

Изброените сходства показват, че в представите на законодателите от края на ведическия период (както и след това) е съществувала отличителна връзка между самоубийството и аскетизма. Асоциирането на аскета с акта на самоубийство е закономерно и логично. Аскетът скъсва с всички социални връзки, включително тези със семейството и рода. Изоставя имот, наследство, отказва се от всякакви форми на материални придобивки и притежания. На практика той спира да живее за другите. Животът му е антитеза на социалния и неслучайно го оприличават с този на дивото животно (Братоева 2012: 324). Отказът му да служи на егоистичните гърчове на плътта, бягството му от низшите щения, сладострастието и удоволствията реално го отдалечават от образа на „нормалния“ човек. Той действително унищожава всичко познато, всичко установено, всичко, което влиза в параметрите на общоприетия човешки живот. В този смисъл неговият избор е равнозначен на избора на самоубиеца, отказал се да води пълноценен живот. Както отбелязва санскритологът П. Оливел, като че ли за някои от брахманските законотворци „аскетизмът по нищо не се различава от идеята за самоубийството“ (Оливъл 1978: 43). Можем да допуснем обаче, че част от причината за това се корени в самите аскетични практики. Доброволният завършек на живота се явява най-добрият *exodus* от света за човека, избрал за върховна цел откъсването от веригите на материалния, тленен свят. Затова и книжнината се отнася изключително благосклонно към доброволно потърсената смърт сред онези, които са поели по пътя на аскетичното.

В *Анастамба дхармасутра* (2.9.23.2) се посочва начинът, по който аскетът санньясин може да постигне по-големи духовни заслуги. Постепенно той трябва да се отказва от храните, с които поддържа тялото си – корени, листа, плодове (*mūlaiḥ phalaiḥ paṅṅais tṅṅair iti*) – след което да премине само на вода (*apa*), сетне на въздух (*vāyum*) и накрая само на етер (*ākāśam*), като всяка следваща стъпка му гарантира по-големи заслуги за него (*uttaraḥ saṃyogaḥ phalataḥ*). Това всъщност е описание на т.нар. голямо пътуване (*maḥaprasthāna*). То се обяснява като отдръпване, при което индивидът съзнателно се отказва от прием на храна. Така довел тялото си до крайно изтощение, той умира и се възнася към небесата (Оливъл 1992: 134).

Упанишади като Джабала и Катхашрути показват красноречиво, че санньясинът, който се е освободил от всички земни стремления и е превърнал своя аз в обител на Брахман, може да се отправи на *махапратхана*. Един доста късен трактат по аскетизъм от XVII век, наречен *Ятидхармапракаша* (21.114–18), стъпващ върху гореспоменатите текстове, определя самоналожената смърт като норма *per se* за аскета, който е постигнал знанието за природата на аза и е станал безразличен към света, докато желанието за оставане в света с цел увеличаване на неговото благоденствие остава на заден план като изключение от правилото. „След като изрече стиховете

[гарантиращи милостта на всички създания], той трябва да се отправи на „голямото пътуване“ (mahāprasthānam kuryāt). Ако все пак пожелае да живее, за да постигне знанието за истината, (tattvajnānārtham jīvanecchāyām), трябва да остави дрехите си и да направи пет или седем крачки в посока изток или север“.

Точно тук, в осъзнатостта и преднамереността на действието, се крие разковничето в трансформирането на самоубийството от греховно действие с неблагоприятни последствия в свещенодействие, в което кулминира цялото духовно развитие на индивида. „Голямото пътуване“, както и другите форми на самоналожена смърт, не могат да бъдат поставени в една категория със „самоубийството под афект“, защото както внушават не един и двама от духовните стратегии от далечното минало, то спира да се мисли като разрушителен акт, а се осъзнава като доброволно оттегляне от живота, като съзнателен, волеви отказ от физическото съществуване, пълна капитулация на егото и последен подвиг в борбата с привързаността към тялото и с биологичния и вроден страх от смъртта. Във вече хиндуистката книжнина (например текстовете *Пурана*) доброволният изход от живота при аскетите получава още по-голяма легитимност и adeptите са дори насърчавани да отнемат живота си на дадено свещено място с цел по-бързо постигане на небесата и пълно освобождаване от кармичния цикъл.

Заклучение

От казаното дотук може да се заключи, че според древноиндийските законодатели този, който прекратява живота си, воден от мотиви извън духовните стремления, т.е. извършва самоубийство под въздействието на временно умопомрачение, отчаяние, от страх или безсилие, извършва грях и вреди на себе си и на близките си. Самоубийството е оправдано обаче при осъдените на смъртно наказание, които искат да изкупят греха си, предлагайки тялото си като своеобразен „жертвен дар на боговете“. Подобно действие поставя самоубийствения акт отвъд сферата на профанното. То се изравнява до нивото на духовен подвиг. Доброволният отказ от живота е приемлив и когато индивидът е на преклонна възраст и страда от нелечима болест или старческа немощ. Тези обстоятелства му позволяват да сложи преждевременно край на живота си, т.е. да ускори процеса на дисолюция, на разтваряне на аза в абсолюта, преди тялото да стане напълно жертва на биологичните процеси на стареене, водещи до агония. Самоналожената смърт също така не влиза в противоречие със светогледа, изповядван от хората на познанието – жреците брахмани и индийските аскети, които се стремят да надмогнат привързаностите и илюзорната природа на емоционалните и психологически състояния. Само този, който постигне свобода от всички земни окови, включително от плена на физическото тяло; който е

изгорил всички желания и пориви в своя вътрешен огън, е способен да спре цикъла на прераждания и да постигне пълно единение с абсолюта, с Брахман. Именно *мокша*, освобождението от колелото на живота и смъртта, се доказва като върховен идеал за аскетите санньясини – един грандиозен по своите цели и мащаби стремеж към социална и онтологична автоевтаназия, както го определя Донигер, с която аскетите желаят да „скъсат напълно нишката“ и да прекратят всяка възможност за живот извън Брахман (Донигер 2013).

Литература

- Донигер 2013: Doniger, W. O'Flaherty. On Hinduism. Aleph, New Delhi, 2013.
- Донигер & Смит 1991: Doniger, W., B. Smith. Laws of Manu. Penguin Books, London, 1991.
- Доусен 1906: Deussen, P. Philosophy of the Upanishads, T & T Clark, Edinburgh, 1906.
- Кане 1941: Kane, P. V. History of Dharmaśāstra – Ancient and Medieval Religious and Civil Law. Vol. 2,3,4. Bhandarkar Oriental Research Institute, 1941.
- Оливел 1978: Olivelle, P. Ritual Suicide and the Rite of Renunciation. – In: Wiener Zeitschrift für die Kunde Sudasiens 22 (1978), 19–44.
- Поло 2015: Поло, М. Пътешествия. София: Изток-Запад, 2015.
- Филиоза 1991: Filliozat, J. Religion, Philosophy, Yoga – a Selection of Articles. Delhi: Motilal Banarsidass, 1991.

ДВА ПРЕВОДА НА ДИМИТЪР СТОЕВСКИ В СЪПОСТАВКА С КОНКУРИРАЩИ ПРЕВОДИ

Илия Илиев

В доклада си ще бъде направен съпоставителен анализ на преводи на немските творби „Immensee“ и „Der Schimmelreiter“ на немския реалист Теодор Щорм. Отправна точка ще ми бъдат Димитър Стоевски и неговите преводи, които ще сравня с конкуриращи, а именно – на Ваня Пенева („Immensee“) и Любомир Огнянов („Der Schimmelreiter“).

Това изследване на конкретен случай не е самоцел, а част от докторантска дисертация, в която правя биографичен и библиографичен профил на Стоевски, като, обхождайки жизнения му път и огромното словесно наследство (в което има лично творчество, публикации в списания, предговори към книги на други автори, кратки есеистични текстове относно превода), се опитвам изведа фигурата на преводача. Художественият превод предполага и творчески интерес, доколкото може да се говори за конгениалност, и в преводаческите среди се пише за translator studies (Chesterman 2017).

Основната цел е опит за открояването на преводаческия стил на Димитър Стоевски (5 май 1902 – 9 ноември 1981) – един от най-плодовитите претворители от немски към български на художествена литература, с преводи на такива автори като Томас Ман, Стефан Цвайг, Вилхелм Тел и др. В случая под преводачески стил разбирам начина на предаване на определени моменти и ситуации от текста, като натрупването от практическата част ще даде възможност за извеждането на изводи там, където определено авторово поведение се регистрира нееднократно и може да се наблюдава като негово иманентно преводаческо поведение.

При сравнителния анализ ще се съсредоточа на проблематични места от текста, които поради спецификата си изискват включването на преводаческата креативност или паралелни думи или изречения от преводите, при чието четене съм открил пораждаща интерес разлика, без непременно единицата от оригинала да е казус *per se*.

Двата текста, обекти на сравнителния анализ, са новели от Теодор Щорм, един от изтъкнатите немски реалисти. Черти на неговия стил са използването на холщайн-фризийски диалект, юридически немски и литературен език.

Като най-ярко откриим признак на преводаческия стил на Стоевски може да се посочи поетизирането, т.е. използването на архаична, по-рядко диалектна дума, която по някаква степен да „качи“, да софистицира изказа.

От „Immensee“:

Zwischen die Kräuter – в буренака/между цветята

Тук немската дума с първично значение „билка“ е използвана за „зелената част на растение, стебла и листа“ (трето значение според онлайн речника на Дуден), т.е. имат се предвид всички части на растението без самия му цвят. Така погледнато, преводът на Стоевски може да се приеме за функционален еквивалент, а вариантът на Пенева – денотативно не съвсем съответстващ. И в двата случая има известно поетизиране.

Laub – шумаци/листата

Тук думата е „множество от листа“. Видно е желанието на Стоевски да поетизира с избора на „шумака“, думата обаче има значение единствено на „гъста млада гора, гъстак“ според онлайн речника на БАН. Поради тази причина преводът на Пенева е по-адекватен.

Mein liebes Kind – мое чедо/мое мило дете

В този и в следващия пример ясно се онагледява тенденцията при Стоевски за търсене на по-„приказна“, по-екзотична дума, когато в оригиналния текст не присъства дори загатване за подобна интерпретация: в английския превод¹ словосъчетанието е преведено с „my dear boy“, макар това експлицизиране на пола няма никакво поетизиране, преводът на Ваня Пенева е най-близо до немския оригинал.

Der Mond – месечина/луна

Както и в горния случай – в немския текст нямаме фолклорен или митологичен образ на земния спътник, какъвто обаче е случаят при превода на Стоевски.

Wollen wir Erdbeeren suchen – да подирим ли ягоди/да потърсим ли ягоди

Глаголът „suchen“ на български се предава с „търся“. Какво е подтикнало преводачът към очевидно архаизирания синоним „подиря“?

Hinter trübem Duft – зад мътна мъглица/зад мътни изпарения

Думата „Duft“ е в значение на „мъгла, мъглявина“, архаично значение, което се вижда, ако се проследи етимологията (както е в онлайн речника на Дуден). Възможно е Стоевски да е търсил функционален еквивалент в „мъглица“. Но текст за българските умалителни твърди, че „съществителните с формант *-ица*, [...] по-определено подчертават емоционално отношение, особено когато са образувани от названия на предмети, близки до природата и човека – водица, речица, пръчица, тревица, горица“ (Радева 2015). Подобно емоционално отношение обаче

¹ Превод на Чарлс Уилям Бел, около 1960 г. <http://www.fullbooks.com/Immensee.html>

не е зададено в оригинала. Преводът на Ризор е денототивно точен. В английския превод е казано „dim mist“ – „мъждива мъглявина“.

От „Der Schimmelreiter“:

Das Kind – чедо/дете

Вж. пример от „Именското езеро“:

Der halbe Mond, der jetzt in der Höhe stand, war meist von treibendem Wolkendunkel überzogen – И вече иззрелият полумесец биваше затулян от бързокрили тъмни облаци/и полумесецът, който вече се бе издигнал горе, беше повечето покрит от носещи се мрачни облаци

Не е ясно какво подтиква Стоевски да напише „бързокрили“, след като причастието „treibend“ означава „носещи се, реещи се“. Такъв вариант се открива и в английския превод – „wandering clouds“.

Das Toben von Wasser und Wind – воят на вятъра и грохота на водата/бесуването на вятъра и на водата

Стоевски разграничава вербално звуците на водата и вятъра, но това не е мотивирано с оглед на оригинала.

Drachen – крамолница/вещица

Тук обаче вариантът на Стоевски, макар и от остаряваща лексика, отговаря на немското „Drachen“: свадлива жена повече от „вещица“.

Den hageren Reiter – високия слаб ездач/мършавия ездач

Тук немската дума „hager“ и негативната ѝ конотация е неутрализирана при Стоевски, и то с употребата на две прилагателни – *високия слаб*. Възможна интерпретация за подобно решение е желанието да се съхрани ненакърнен образът на „белия ездач“, доколкото епитетът „мършав“ го осветява по друг начин.

Друг тип преводаческо решение е понякога буквалното следване на немския синтаксис и лексика.

От Immensee:

Wir haben frei, frei – разпуснаха ни/свободни сме, свободни

Тук е виден буквалният превод на Стоевски, който идейно-емоционално не кореспондира с възклицанието на момичето: „разпуснаха ни“, не представя вълнението от предстоящата ваканция. Подобна е и ситуацията в другия превод; един по-сполучлив превод би бил „Ваканция, ваканция!“.

Habt ihr meine Rede begriffen – проумяхте ли речта ми/проумяхте ли какво искам да ви кажа

Героят поучава малките деца с авторитета на зрял човек. По-вероятен завършващ шрих на подобен призив би бил преводът на Пенева като отправено към деца изречение с разговорна, опростена лексика.

Sagte – каза/*nonuma*

Сидер Флорин посвещава глава в свой труд на проблематиката за променящия се еквивалент на повтарящата се ремарка в българския: „Това разнообразие е присъщо на нашия глаголен език и смятам, че преводачът има право и няма да наруши никакви намерения или стила на преводача, ако вместо „каза с изумление“ преведе „изуми се“. (Флорин 1990). В този смисъл Стоевски превежда буквално, а Пенева контекстуализира.

Reinhard brach und las und bald las er folgendes – зачете и скоро прочете следното/отвори плика и прочете следното

Следването буква по буква на немския превод води до неестествен изказ при Стоевски.

От Der Schimmelreiter:

Dampfendes Glas – чашиа, над която се виеше пара/чашиа с горещо питие
Стоевски запазва образността, макар да е по-многословен от оригинала.

Реалии:

От Immensee:

В речника на Duden реалия от севернофризийския регион *Pesel* е „пищно обзаведена дневна особено в севернофризийска селска къща“, докато при Стоевски е „спретната стая“, а при Пенева – „стая“. Вижда се по-описателният подход на първия преводач. В английския превод е *inner hall* – вътрешно помещение. Тук реалията е най-експлицитно предадена в превода на Стоевски.

Proviandmeister – артелчик/отговорник по продоволствието

От една страна, имаме използване на застаряваща дума (по необходимост), от друга, термин (от съвременна гледна точка) – поради които две причини най-вероятно Пенева е избрала обяснително словосъчетание за превод.

От Der Schimmelreiter:

Krontaler – талер от коронасването на Кристиан IX/талер от Кристиан IX

Интересно е дали този вид талер наистина е сечен за коронасването на Кристиан IX. При всички случаи има по-голяма конкретизация от Стоевски.

Das Wattenmeer – крайбрежни тлачини/морска плитчина

Реалиите на Северно море са преводаческо предизвикателство, още повече че в България такъв вид заливани тлачини и откъсващи се острови не съществуват. Wattenmeer представлява тлачина, над която идват приливи и отливи. Сравнявайки решенията на двамата преводачи, се откроява многословността и експлицитността на Стоевски.

... zwar sollte man vom Deiche aus auf Halligen und Inseln sehen können – ... знаех, че от дигата би могло да се видят не само малки, прости и близки, но и по-далечни големи, високи острови/наистина, от дигата се виждат острови и заливани от морето островчета

На една дума Стоевски добавя две обяснителни. Hallig е реалия, със значение „малки, наводнявани при голям прилив острови“.

Eisvogel – ледниче/птица от ледовитите морета

Думата „ледниче“ не успях да открия в речник, освен като умалително за „ледник“. Тук подходът на Стоевски е по-свободен.

От представения сравнителен анализ на двата превода на „Ездачът на белия кон“ (Ризор 1943, Стоевски 1977) и на „Именското езеро“ (Стоевски 1958; Пенева 2004) генерално може да се заключи, че в най-ранния превод е предавано строго точно, на места и буквалистично. Преводът на Пенева е неутрализиращ. В такава съпоставка двата превода на Стоевски се отличават с поетизиране и експлицитност, но и с често стриктно следване на оригиналния синтаксис. Друга характеристика е описателният подход при реалиите.

Литература

- Радева 2015: Радева, В. Умалителните имена в отношението им към категорията деминутивност. – В: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru. Maribor, 2015.
- Робинсън 1991: Robinson, D. The Translator's Turn. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.
- Честърман 2017: Chesterman, A. The Name and Nature of Translator Studies. – In: Journal of Language and Communication in Business, 22(42), 2017, 13–22.
- Флорин 1990: Флорин, С. В словесните дебри. София: Народна просвета, 1990.

Източници

Storm, Theodor. Der Schimmelreiter. Novelle. Paetel Berlin, 1888.

Яздачът на белия кон. Прев. Л. Огнянов-Ризор. София: Гладстон, 1943.

Новели. Прев. Д. Стоевски, Д. Илинова. София: Народна култура, 1977.

Storm, Theodor. Immensee. Duncker, Berlin, 1852.

Новели. Превел Димитър Стоевски. София: Народна култура, 1977.

Новели. Превела Ваня Пенева. София: Жар-Жанет-Аргирова, 2004.

ПЛАВТОВОТО „ГЪРНЕ“ И ИГРИТЕ НА ДУМИ: ПЪРВИ ПРЕВОДАЧЕСКИ РЕШЕНИЯ

Катрин Якимова-Желева

Плавт (III–II в. пр. Хр.) е един от античните автори, които се радват на известен интерес у нас след Освобождението (Герджикова 2002: 28). Една от най-характерните черти на Плавтовата комедия е многообразната употреба и игра със самия език – наличието на множество алитерации, хапакси, метафори, измислени смислопораждащи имена, етимологични фигури, хиазми, звукови ефекти, идиоматични изрази и др. Затова Плавтовият хумор може да бъде определен като хумор на думите (*facetiae in verbo*); хумор, който се намира в конкретно използваната дума или израз. Разграничението му от втория тип хумор (*facetiae in re*), който се намира в съдържанието, принадлежи на Цицерон. Той разисква този въпрос в глава 59 от трактата „За оратора“ (*Cic. De or. II.59.240* = Цицерон 1992: 131).

Цялостен превод на български на Плавтова комедия излиза през 1915 г. под перото на А. Д. Пиронков. Това е комедията „*Aulularia*“ („Гърне“). Преводът е направен от латински (по думите на самия преводач) и е в проза, вместо в стих, каквато е преобладаващата тенденция спрямо поетичните произведения по това време (Герджикова 2002: 18).

Действащите лица в комедията са старецът Евклион, старата робиня Стафила, старецът Мегадор, сестрата на Мегадор – Евномия, готвачите Антракс и Конгрион, флейтистките Фригия и Елевзия, робът Питодик, младежът Ликонид – син на Евномия, Стробил – роб на Ликонид, и девойката Федрия – дъщеря на Евклион.

Основната интрига на сюжета гравитира около необходимостта от сключването на брак между Федрия и Ликонид, от когото девойката е била изнасилена на Церерините празници и е забременяла. Тя обаче не знае кой е насилникът ѝ. Раждането предстои всеки момент и така срамът ще бъде разкрит, а това налага бързо разрешаване на проблема. Ликонид иска да се ожени за Федрия, но трябва да преодолее нужните препятствия: първото е в лицето на вуйчо му Мегадор, който също иска да се ожени за девойката (въпреки че тя няма зестра), а второто е скъперникът Евклион – бащата на Федрия. Заради почителността на момичето към домашния лар божеството разкрива пред баща ѝ заровено от предците му гърне с имане, за да може да ѝ го даде като зестра. Старецът обаче се поставя в редица комични ситуации, за да опази гърнето от алчните ръце на околните и да го задържи за себе си.

Същността на една комедия е в постигането на комичен ефект и извикването на определена реакция от публиката, респективно читателя, което простото предаване на съдържанието не би могло да постигне. Голямо влияние върху възприемането на комедията от съвременната аудитория играе и фактът, че става дума за драма (действие), преобразена в „гол“ текст (Сиракова 2019: 2). По този начин съвременният читател бива лишен от всички допълнителни, невербални елементи, допринасящи за комичния ефект като играта на актьорите, техните мимики и жестове, облекло (Ibid.), интонация и начин на говорене. Също така е важно да се отбележи, че степента, в която аудиторията е запозната с културно-историческата обстановка, играе важна роля при възприемането на текста. Без необходимото познание за спецификите на епохата и културната среда голяма част от комичните моменти биха останали неразбрани, тъй като комичността е във възприятията, в съзнанието на публиката. Това важи с още по-голяма сила, когато става дума за игра на думи. Особеностите на изходния език – този на оригиналното произведение, най-често не могат да бъдат предадени на друг език или ако е възможно, е труднопостижимо. Следният откъс от „Гърне“ би могъл да илюстрира това:

ut opinor, quam ex me ut unam faciam
litteram longam, meum laqueo collum
quando obstrinxero.
(Pl. Aul. 77–78)

Мисля, че най-добре е да зема да си
туря въже на шията.
(Плавт 1915: 9)

Отчаяна от ситуацията, в която е поставена, Стафила – старата робиня на Евклион, стига до заключението, че ще е най-добре да се обеси. В изходния текст това е предадено чрез метафора: слугинята казва, че ще е най-добре да стегне врата си с примка (meum laqueo collum quando obstrinxero) и да направи от себе си една дълга буква (ex me ut unam faciam litteram longam). Има се предвид латинската буква I, на която тя ще заприлича, щом се обеси, провесила се на въжето, с ръце, отпуснати до тялото.

Пиронков избира да избегне метафората поради липсата на аналог на латинската буква I в българската азбука. Той се насочва към употребата на еквивалентен превод¹ и използва съответен израз от приемния език – „да си туря въже на шията“, което също препраща към идеята за обесване, но изпуска втората част, която отправя към латинската буква I. Благодарение на прагматичната еквивалентност смисълът на пасажа е запазен, но езиковата игра е загубена, а в резултат на това – и комичният ефект. Вероятно в

¹ Тоест превод на необходимо и достатъчно ниво за предаване на неизменния план на съдържанието при спазване на нормите на целевия (преводния) език, което в случая е нивото на израза (по класификацията на превода на Л. Бархударов; останалите два типа превод в неговата типология са буквален и свободен превод) (Бархударов 1975: 185–187).

днешно време и втората част би могла да се предаде, тъй като широката публика е по-запозната с латинската азбука и би могла да схване и оцени сравнението на обесения труп с буквата I. Тази препратка би могла да бъде обяснена с бележка под линия и така, макар и с по-малък комичен заряд, да се постигне някаква удовлетвореност от игрословицата, но тук такава бележка липсва. Като цяло този първи български превод на комедията не може да се похвали с достатъчно и точни бележки под линия.

Представянето на предпочетените в превода на А. Д. Пиронков решения изискват кратко уточнение на използваните като отправна точка термини. За пресъздаването на комизъм най-често се използва някакъв тип еквивалентен превод. За избора на конкретния тип еквивалентен превод ще си послужим с класификацията на В. Колер, включваща пет типа еквивалентност:

1. **Референтна** (денотативна) **еквивалентност**, т.е. думите от изходния текст (ИТ) и целевия текст (ЦТ) да се отнасят до едно и също нещо в реалния свят.
2. **Конотативна еквивалентност**, т.е. думите от изходния текст и целевия текст да предизвикват сходни асоциации у читателите на родния им език.
3. **Текст-нормативна еквивалентност**, т.е. думите от ИТ и ЦТ да се използват в сходни контексти в съответните езици.
4. **Прагматична еквивалентност**, т.е. думите от ИТ и ЦТ да имат идентичен ефект върху съответните читатели. Взема превес над изискванията на другите типове еквивалентност.
5. **Формална еквивалентност**, т.е. думите от ИТ и ЦТ да притежават сходни правописни или фонетични характеристики; тук се включват и игрите на думи. Иновациите са допустими с цел пресъздаване на по-точно съответствие на особеностите на изходния език в целевия език.

Именно прагматичната еквивалентност предполага възможността за предаване на еквивалентен ефект, като се запази контекстът на съобщението, удовлетворят се потребностите на преводния език и култура и е налице съобразяване с аудиторията, за която е предназначен текстът (Munday 2016: 68).

Друг пример за игра на думи, свързана със семантичното ниво на езика, откриваме в следния откъс:

quod quispiam ignem quaerat, extinguere volo, ne causae quid sit quod te quisquam quaeritet. nam si ignis vivet, tu extinguere extempulo.

(Pl. Aul. 91–93)

Изгаси огъня, за да не те търси никой: няма да има повод да дохожда некой. Ако е накладен, ще те удуша на часа.

(Плавт 1915: 9)

Преводачът А. Д. Пиронков е предал максимално буквално пасажа с изключение на следната реплика:

nam si ignis vivet, tu extinguere extempulo,

която буквално би звучала така:

защото ако огънят живее, ти ще бъдеш изгасена веднага.

Играта на думи в оригиналния текст е изградена на основата на символната връзка между огъня и живота: ако огънят е жив, робинята ще бъде „изгасена“. Макар че на български имаме референтен еквивалент, свързан с подобно взаимоотношение между живота и огъня, а именно „угаснал живот“, преводачът е предал идеята не чрез намек, а пряко, свободно – без играта на думи. В изходния текст комизмът е подчертан и от алитерацията на словосъчетанието *extinguere extempulo*, която също не е запазена.

Нужно е да отбележим, че наречието за време *extempulo* – *незабавно, веднага*, е предадено с характерен за целевата култура разговорен израз за нещо, случващо се без забавяне, точно в този момент, „на часа“, което звучи по-свойствено за обикновен човек като Евклион, отколкото по-неутралното „веднага“ или по-книжовното „незабавно“ и отговаря както на разговорния стил, така и на фамилиарния и непринуден лексикален регистър на текста. Освен това изборът на този израз допринася и за определен звуков ефект, който може да се схваща като компенсация за изгубената алитерация и който се дължи на еднаквия брой срички в думите „одуша“ и „на часа“, но и на факта, че крайните срички съдържат близките по звучене проходни съгласни (фрикативи) [ш] и [с] в комбинация с гласната [а].

Сложността на превода на игра на думи може да се проследи и в следния откъс, в който тя е изградена на граматично ниво на езика и текста:

At scio quo vos soleatis pacto perplexari-
er: pactum non pactum est, non pactum
pactum est, quod vobis lubet.

(Pl. Aul. 259–260)

Защото зная, как имате обичай да
склучвате договори: което е уговорено,
не зачитате; а пък, което не е уговорено,
казвате, че било уговорено – както ви
понася.

(Плавт 1915: 22)

Комичният ефект се дължи на специфичната употреба на думата *practum* (нещо договорено, договор; от глагола *pango*) ту като съществително – *practum*, ту като глаголна форма в *Indicativus perfecti passivi*, 3 pr., sg., чиято причастна форма в среден род е същата като съществителното – *practum est*. Буквално предадено това би изглеждало така: уговореното не е уговорено, неугвореното е уговорено. Промяната на местоположението на частицата *non*, както и алитерацията *pacto perplexarier* също допринасят за комичния ефект и го подсилват.

Като цяло преводачът е изразил смисъла на оригиналния пасаж по-описателно и многословно, вероятно с цел по-голяма четимост и яснота, като е добавил и дискурсивен маркер (а пък), подчертаващ разговорната стилистична характеристика на текста. Така той пресъздава частично тази игра на думи, като запазва втората двойка *non practum practum est*, а в първата е заместил формата *practum est* с глагола „зачитате“. Въпреки това комичният ефект не е постигнат, тъй като в оригинала той се дължи не само на многократната, но и на близката и последователна употреба на думата *practum*. По-описателният превод, т.е. наличието на повече лексеми, и прекъсването на последователността от думата „зачитате“ възпрепятстват постигането на сходен с оригинала комичен ефект.

Един от централните моменти в комедията „Гърне“ е специфичният случай на игра на думи, построена изцяло върху употребата на местоимения (*mea, tua, ea, illa*), които обозначават едновременно гърнето (*aula*) и дъщерята (*filia*), и върху породеното от това идентично обозначение объркване. От тази дълга сцена са представени само стиховете, в които се срещат местоименията за женски род, както и моментът на развързката на драмата.

L.: Quia istuc facinus, quod tuom sollicitat animum, id ego feci et fateor.
(Pl. Aul. 733–734)

Ликонид: Аз съм виновен за това, което ти причини тревога – признавам, аз го сторих.
(Плавт 1915: 54)

Lyc.: Deus impulsor mihi fuit, is me ad illam inlexit.
Evel.: Quid tibi ergo meam me invito tactiost?
(Pl. Aul. 744)

Л: Един бог ме изкуси и ме увлече към нея.
Евклион: Как се докосна до моя вещ без мое позволение?
(Плавт 1915: 55)

Evel.: (...) tu illam scibas non tuam esse: non attactam oportuit.
Lyc.: Ergo quia sum tangere ausus, haud causificor quin eam ego habeam potissimum.

Е.: (...) Ти знаеш, че тя не беше твоя: не трябваше да я пипаш.
Л.: Понеже аз се осмелих да се докосна до нея, за да не бъда виновен за това, искам да я имам.

Evcl.: Tun habeas me invito meam?

Lyc.: Haud te invito postulo; sed meam esse oportere arbitror. quin tu iam invenies, inquam, meam illam esse oportere, Euclio.

Evcl.: Iam quidem hercle te ad praetorem rapiam et tibi scribam dicam, nisi refers.

Lyc.: Quid tibi ego referam?

Evcl.: Quod surripuisti meum.

Lyc.: Surripui ego tuom? unde? aut quid id est?

Evcl.: Ita te amabit Iuppiter, ut tu nescis.

Lyc.: Nisi quidem tu mihi quid quaeras dixeris.

Evcl.: Aulam auri, inquam, te reposco, quam tu confessu's mihi te abstulisse.

Lyc.: Neque edepol ego dixi neque feci.

(Pl. Aul. 754–764)

Е.: Да я имаш ли? И без мое позволение?

Л.: Не! Искам с твое позволение, но мисля, че е време вече и пада ми се да е моя. И ти сам, Евклионе, ще се убедиш, че трябва да е моя.

Е.: Ако не ми повърнеш...

Л.: Какво да ти повърна?

Е.: Каквото си ми задигнал. Защото, бога ми, ще те обадя на претора и ще те дам под съд.

Л.: Аз ли да ти съм задигнал нещо? Де? И що?

Е.: Нека те благослови Юпитер, ако не знаеш.

Л.: Ако не ми кажеш що искаш...

Е.: Искам си тенджурката, пълна с пари, която ти ми изповеда, че си задигнал.

Л.: За бога Полукса, нито съм казал, нито съм сторил такова нещо.

(Плавт 1915: 56–57)

Както бе споменато, комизмът тук се гради на факта, че в изходния език и гърнето със злато (*aula*), и дъщерята (*filia*) на Евклион са в женски род, което причинява недоразумението между стария скъперник и Ликонид. За да съхрани своеобразната игра с местоименията, българският преводач е избрал да преведе умалителното *aulula* като „тенджурка“, а не като „гърненце“, за да запази женския род и така да постигне комичния ефект на сцената.

Ликонид признава пред Евклион, че той е причината за нещастията на стареца, с което дава тласък на несъответствието: Ликонид има предвид насилването на дъщеря му, но Евклион решава, че става дума за отмъкването на безценната му „тенджурка“ със злато. В следващ момент недоразумението се заплита допълнително от направеното от Ликонид уточнение, че е бил привлечен към **нея** от един бог (*is me ad illam inlexit*), което в съзнанието на скъперника е само потвърждение, че става дума за тенджурката му. Евклион не помага за разплитането на ситуацията, като пита как се е осмелил Ликонид да се докосне до **неговата** (*Quid tibi ergo meam me invito tactiost*) – на български имаме нужда от съществително към местоимението – **неговата** какво; затова Пиронков е добавил думата „вещ“, което не би трябвало да се смята за подсказка, насочваща към тенджурката, тъй като жените и децата в Рим са били притежания на господаря на дома; в

този смисъл думата „вещ“ (ж.р.) се явява подходящо съответствие. Евклион продължава с настояването, че **тя** не принадлежи на Ликонид – не е **твоя** (tu **illam** scibas non **tuam** esse).

В следващата размяна на реплики се достига до абсурд: Ликонид иска да **я** притежава с позволението на стареца (Haud te invito postulo) и казва, че Евклион сам ще се убеди в правото на младежа да **я** има (sed meam esse oportere arbitror./ quin tu iam invenies, inquam, meam illam esse oportere, Euclio). Тук Ликонид прави алюзия към римския закон, според който, когато мъж съблазни свободна жена, той е задължен или да се ожени за нея без зестра, или да ѝ даде такава, съответстваща на положението ѝ. Ликонид иска да каже, че ще се ожени за нея. Евклион, разбира се, през цялото време си мисли, че става въпрос за тенджурката и думите на младежа му се струват абсурдни.

Недоразумението се изяснява, когато Евклион заплашва Ликонид с претора, ако не му върне... не е казано какво (nisi refers). В изходния език елипсата не е несвойствена, но за приемния език тя е необичайна и противоречаща на езиковата норма. А. Д. Пиронков е предал момента с апопсиопеза/reticentia – говорещият внезапно замлъква или може би Ликонид го е прекъснал с въпроса си какво да му върне. Така двамата постепенно осъзнават, че не говорят за едно и също нещо, което кулминира в репликата на Евклион, когато това е изяснено в прав текст:

Aulam auri, inquam, te reposco,
quam tu confessu's mihi te abstulisse.

Искам си тенджурката, пълна с пари,
която ти ми изповеда, че си задигнал.

Последният пример ясно показва колко ключов за постигането на комизма е изборът на подходящ еквивалент в приемния език. В езици, в които буквалният (референтният по Колер) превод не постигне съответствието между рода на думата *aulularia* и този на местоимението, насочващо към девойката, трябва да се търсят други методи, така че комичният ефект да бъде запазен. В конкретния български превод А. Д. Пиронков е постигнал това чрез конотативен превод с избора на думата „тенджурка“. В този случай е запазена умалителната форма. В заглавието, от друга страна, той избира по-буквалния на лексикално ниво превод „гърне“, в който обаче липсва умалителната форма.

В крайна сметка един текст, представляващ превод на комедия, който не запазва комичността на оригинала, макар и да запознава читателя със съдържанието, вече не би могъл да се определи на свой ред като комедия. В повечето случаи, както е видно и от посочените примери, преводът на игра на думи е труднопостижим, ако изобщо е възможен. Редките случаи, в които все пак игрословицата е запазена, са твърде малко, за да компенсират

възникналата липса и да генерират достатъчно комизъм, така че аудиторията да се смее толкова често, колкото е необходимо и колкото се очаква от един комедиен текст. Разбира се, игрите на думи не са единственото средство за постигане на комизъм, но при автор, чийто хумор се базира предимно на употребата на думите и езиковите особености, те са важна част от комичните елементи. Какъвто и тип превод да се използва за предаване на съдържанието, за една комедия е важно да бъде предадена нейната функция – да разсмива. Въпреки усилията, положени за постигането на тази цел, този първи превод на български на Плавтовата комедия „Гърне“ е далеч от пресъздаването на комичен ефект.

Литература

- Бархударов 1975: Бархударов, Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва: Международные отношения, 1975.
- Герджикова 2002: Герджикова, В. Рецепция на античната литература в България от Освобождението до края на Първата световна война. – В: Преводна рецепция на европейските литератури в България. Т. 3. Класическа литература. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2002, 17–36.
- Мъндей 2016: Munday, J. *Introducing Translation Studies*. Abingdon, New York: Routledge, 2016.
- Сиракова 2019: Сиракова, Й. Изгубеният в превода смях: източници и техники на комичното в драмата на Плавт „Три монети“. – В: От лингвистика към семиотика: траектории и хоризонти в изследването на комуникацията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2019, 454–463.

Източници

- Плавт 1915: Плавт, Т. М. Гърне. София: Знание, 1915.
- Цицерон 1992: Цицерон, М. Т. За оратора. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992.

Език и култура

КЛЮЧОВИ АСПЕКТИ ОТ РОЛЯТА НА ЖЕНАТА В СЪВРЕМЕННОТО ЮЖНОКОРЕЙСКО СЕМЕЙСТВО

Анета Димитрова

Увод

Ролята на жената в корейското семейство търпи сериозни промени през вековете, но никои не са толкова драматични, колкото тези в процеса на преминаване от традиционно към модерно семейство. Корея е една от държавите, преживели най-драстични промени през последните няколко века в политическо, икономическо и социално отношение. Преминаването от феодална към модерна индустриална държава, западното влияние и засилената миграция от селата към градовете са сред най-важните фактори за тези промени. Всички те имат неочаквано голямо влияние върху всеки аспект от корейския живот, като семейството и ролите в рамките му са най-силно засегнати. Конфуцианските виждания, които диктуват, че жената трябва да е подчинена на мъжа и да се грижи за децата, са все още широко застъпени в държавата. Освен тях обаче, под натиска на съвременното общество, от жената се очаква да получи добро образование, да има сигурна работа, да поддържа външния си вид, да се грижи за домакинството и да отглежда децата. Този сблъсък на традиционно и модерно води до сериозни разногласия между половете, както и до решението на много жени да се откажат от брак и/или деца.

Конфуцианското влияние върху формирането на традиционните роли

Конфуцианството оказва особено голямо влияние върху Корея по време на управлението на кралство Чосон (1392–1910). То формира основата за етични стандарти и идеи за управляващите, обществото и семейните отношения. Идеологията посочва пет типа взаимоотношения, които са от съществено значение за обществената стабилност: отношенията между съпруга и съпругата, между баща и син, между крал и поданик, между по-възрастния и по-младия и между приятели (Сет 2011: 158). Очаква се първият от всяка двойка да защитава и подпомага втория, който от своя страна да уважава и да служи на първия. Конфуцианството прави семейството, ролите и отговорностите на всеки от членовете му основа на морала. Всеки има задължението да се придържа към своята роля, като тези взаимоотношения получават космическо значение. Корейците започват да разглеждат света

като йерархичен модел, в който всеки има място, роля и морални задължения, които се отразяват и в семейната структура.

Силното влияние на конфуцианството подчертава важността на ранга и статута и определя ролята на всеки не само в обществото, но и в рамките на семейството. То се реорганизира по такъв начин, че членовете му да изпълняват съответните си роли според позициите си. Смята се, че едно семейство е добре балансирано, когато синът уважава родителите си, младите се подчиняват на старите, жената осъзнава подчинената си позиция и стриктно се поддържа социалното разделение между мъжете и жените (Чуе 2011).

Само за няколко десетилетия позицията на жената на полуострова се променя драстично под влиянието на конфуцианството и патриархата, които ѝ определят подчинена роля в обществения и семейния живот. От почетен член на семейството жената се превръща във временен такъв, а бракът и раждането на син наследник стават най-важната ѝ задача.

Смята се, че от късен Чосон жените стават „безименни същества“, към които се обръщат с отношенията им с мъжките членове на семейството, а не с тяхното собствено име. Така те се превръщат в „съпругата на...“ или „майка на...“. С други думи, те не само са губят правата си за развод, за собственост, за участие в обществения живот, но и всякаква идентичност (Сет 2011: 162).

Мъжете представляват семейството в обществото, докато жените са затворени в предела на дома и са отговорни изцяло за него. Освен за домакинството, те са отговорни и за отглеждането на децата.

Въпреки че конфуцианството произлиза от Китай, именно Корея се смята за най-конфуцианската държава. Макар през последните два века тя да преминава през засилена урбанизация, модернизация и индустриализация, през цялото време запазва традиционните си конфуциански ценности, силно вкоренени в живота и вижданията на корейците.

Образованието и ролята на жената

Образованието в Корея заема изключително важно място още от древността, когато е неделима част от религията. „Страстта“ на корейците към образованието произлиза от конфуцианските възгледи, които винаги са му придавали голямо значение и са го превърнали в основна ценност. По време на Чосон то е достъпно само за аристократите – елита, който управлява страната. В държавата е създадена конфуцианска национална образователна академия и система, а високопоставени и държавни позиции се заемат след успешно взимане на държавния изпит.

Въпреки множеството конфуциански училища и академии, те са достъпни само за мъже. Грамотността сред жените е изключително ниска – през XVIII–XIX век достига до максимум 3–4%. Малката част от тези, кои-

то могат да пишат, обикновено го правят на *хангъл*¹, а не с престижните за времето китайски йероглифи. На момичетата не е разрешено да се образоват, дори съществува поговорка „Ако жената има прекалено много букви в корема, няма да има място за дете“ (Нийда 1966: 32). Вкъщи момичето от ранна възраст се учи на добродетелно поведение и трите подчинености, а именно да се подчинява на баща си преди брака, на съпруга си след брака и на сина си след смъртта на съпруга ѝ (Хан 2004: 118).

В днешно време, макар класовото разделение да не съществува, Корея все още е управлявана от хора, завършили най-добрите университети. А тъй като образованието е достъпно за всички, убеждението, че с престижна диплома човек може да получи по-добра работа и да се придвижи нагоре в социалната йерархия, е още по-силно. Корейското общество все още счита необразованите за по-нисша класа и ги дискриминира (Ку 2001: 133).

Ролята на жената като майка в Корея може да се проследи още от древността, но конфуцианството я превръща в нейна най-висша цел. Жената затвърждава позицията в семейството на съпруга си едва след като роди син. Макар в днешно време раждането на мъжки наследник да не е от първостепенно значение, все още от всяка жена се очаква да стане съпруга и майка.

И тъй като именно майката е отговорна за образованието на децата, тя често се превръща в нещо като треньор или мениджър на детето, който се грижи то да бъде включено в най-добрите частни уроци и непрекъснато го насърчава да учи повече и мотивира за бъдещето. Много често именно майката решава къде и какво ще следва детето ѝ.

Със засилването на значението на образованието, динамиката в семейството, отношенията и очакванията се променят. Родителите не пестят средства и усилия, за да осигурят най-доброто образование на децата си с надежда те да си намерят хубава работа и така да се подобри статутът на цялото семейство, както и да си гарантират спокоен живот на старини. Парите, времето и усилията, изразходвани за образование на детето са гордост за семейството и особено за майката, която е главният отговорник за децата. Майките се третират различно въз основа на нивото на академичното представяне на детето им – тези, чиито деца са отличници и посещават множество частни уроци, се уважават и считат за пример за подражание от други майки (Шин, Чан & Ким 2019: 348).

Така се появява и един нов феномен – „майка прасе“. Терминът започва да се използва края на 2000 г. за майки, които „носят“ децата си по образователни институти, както прасетата разнасят прасенцата си. Тези майки създават малки, сложни социални мрежи, основани на приятелства, хобита, социален статус или образование. Те анализират и организират всички

¹ Корейската азбука е създадена през 1443 г. от крал Седжон.

аспекти на академичните си мрежи, преговарят или подкупват учители и собственици на учебни заведения с цел децата в тяхната мрежа да влязат в най-престижните университети в държавата. Академичният успех на собственото ѝ дете е изключително важен, за да се определи една жена като майка прасе. Освен това трябва да разполага с информация относно изпити, преподаватели и частни институти, да е добър лидер и да има добри нетуъркинг умения. Тези жени разполагат с огромна власт и оказват силно влияние върху академиите. Често се случва агресивно да торможат ръководителите на учебните заведения или частните учители, за да могат техните деца да пропуснат списъка с чакащи за прием.

През 2016 г. се появява и нова мода – майки архитекти, които щателно планират всичко, свързано с детето си, сякаш проектират архитектурни чертежи. Поради факта, че все повече жени сключват брак по-късно и раждат първото си дете в 30-те или 40-те си години, те съставят внимателен план на забременяването, раждането и образованието на детето си. Още преди то да се е родило.

Въпреки че много жени напускат работа, след като сключат брак или родят, от тях все пак се изисква да имат висше образование за престиж. За ради нуждата от диплома, все повече жени в Корея започват работа по-късно, което от своя страна увеличава възрастта за брак. Според корейския Институт за здраве и социални въпроси среднестатистическата жена завършва на 22, започва работа на 24, омъжва се на 30, ражда първото си дете на 31 (О 2017).

Поради модернизацията и глобализацията, през които страната преминава, през 90-те години на миналия век започват да се появяват нови семейни форми. Една от тях е така нареченото „семејство диви гъски“ – разделено транснационално семејство, при което майката и децата емигрират в англоговоряща страна за образованието на децата, докато бащата остава в Корея да издържа семејството като единствен член, изкарващ прехраната. Макар на пръв поглед да не изглежда като здраво, сплотено семејство, в действителност и двата пола се придържат към отредените им конфуциански роли и правят жертва за образованието на детето, което да издигне социалния статут на цялото семејство.

Образованието в Корея се разглежда като начин за издигане в обществото и за всяко семејство е важно да осигури възможно най-доброто образование на децата си. До голяма степен именно образованието на децата определя динамиката в семејството и затвърждава традиционната роля на жената като майка, чиято основна задача е отглеждането на децата и вкарването им в най-добрите учебни заведения.

Отказ от брак или бягство от традиционната роля

Във възпитанието на корейците все още е заложена идеята, че семейството е най-важното нещо и като такова трябва да му се посветят изцяло. За много млади хора създаването на семейство е равнозначно на загуба на свободата и живота, с които са свикнали. Затова и много от тях предпочитат да живеят сами, без да изпитват тежестта на това да се грижат за семейство. По-голяма част от мъжете все още смятат за изключително важно да имат наследник, който да продължи рода, и въпреки че се женят на по-късна възраст, все пак считат брака за необходим. Все повече жени обаче предпочитат да живеят сами и смятат, че бракът не е задължителен. Според статистика за жените от 2020 г. повече от 3,9 милиона жени живеят сами.

Така в Корея, под натиска на конкурентното и взискателно съвременно общество, скъп живот и конфуциански очаквания, се появява така нареченото поколение *сампо*. *Сампо* означава да се откажеш от три неща – срещи, брак и деца, или най-важните неща за традиционното корейско общество.

Липсата на финансова стабилност и строгите конфуциански очаквания са главните фактори, които карат цяло поколение да се откаже от създаването на семейство. Много млади хора отлагат брака не само, за да могат първо да получат по-добро образование и съответно работа, но и за да се насладят на самостоятелния живот без бремето да издържат и да се грижат за семейство, на което трябва да се отдадат изцяло. Голяма част от поколението *сампо* също се замислят дали изобщо да създават семейство, понеже не искат да поемат товара на родители, който се очаква от тях. Под тежките конфуциански очаквания много жени също избират да са самостоятелни и да се радват на свободата си, вместо да се грижат за семейство и да ходят на работа. Въпреки че правителството осъзнава сериозния проблем, ще са необходими множество реформи в икономически и социален аспект, за да се подобри финансовото положение на младите и да променят възгледите си за семейния живот.

Поради тези причини броят на браковете, както и на ражданията, намалява застрашително и Корея се превръща в застаряла нация с ниска раждаемост. Много от по-възрастните поколения не разбират избора на младите и ги обвиняват, че са обърнали гръб на културата и традициите си, както и че са егоистични и заради това не искат да създадат семейства. Постоянната критика и очакване за наследници от тях пък водят до още повече стрес за младежите. Макар важноста на семейството да се е запазила и до днес, много от младите корейци започват да я усещат като бreme и предпочитат да живеят сами, вместо да му се посвещават и да живеят за други хора.

Въпреки че вече работят, отглеждането на децата все още се счита за задача на жените. Поставени пред избора за семейство или кариера, все

повече млади жени предпочитат да се отдадат на кариерата си. Доказателство за това е и непрекъснато увеличаващият се брой на единичните домакинства, по-голям процент от които са именно жени. През 2020 г. има 6,14 милиона единични домакинства, от които 50,3% са жени.

Финансовият стрес води до все повече семейства с двойни доходи – феномен, който доскоро не съществува на полуострова. Статистика от 2016 г. показва, че 44,9% от домакинствата са били с двоен доход. Майките трябва да отглеждат децата си почти изцяло сами без помощ от съпруга си. Според доклад на ОИСР от 2015 г. корейските мъже прекарват средно само 45 минути на ден в домакинска работа, по-малко от една трета от средната стойност за ОИСР (Кийтинг 2018). Жените, от друга страна, прекарват повече от три часа в грижи за дома и децата. Така освен традиционните си задължения в домакинството, жените трябва и да ходят на работа, което кара много от тях да не искат деца или да се ограничат до едно. Освен това голяма част от жените са дискриминирани, когато забременеят. Много фирми предпочитат да принуждават бременните служителки да подадат оставка, вместо да плащат отпуск по майчинство, а за тези, които се връщат на работа след това, се смята, че са навредили на кариерата си. Все още има и случаи, при които жени не са назначени на работа, защото са младоженки и може скоро да имат деца (Пак 2013) или просто защото са жени и се очаква в някакъв момент да излязат майчинство. През 2016 г. 50,2% от жените са работили, като броят им за пръв път надхвърля 50%. В тези тежки икономически условия и сериозни изисквания към жените не е изненадващо, че все по-голям брой предпочитат да имат сигурна кариера и да са независими, отколкото да рискуват позицията си, за която са се трудили, като създадат семейство.

През януари 2021 г. Информационният център за бременност и раждане на правителството на град Сеул предизвика сериозно недоволство, след като публикува нелепи насоки за бременни жени. Наръчникът диктува, че жените трябва да подготвят чисти дрехи и достатъчно храна на съпрузите си, докато са в болницата и раждат. Също съветват бъдещите майки да купят лента за глава, защото няма да могат да мият косата си няколко дни и не трябва да изглеждат занемарени. Освен това трябва да закачат малък размер дрехи, които са носили преди брака и да ги гледат като мотивация, когато им се дояде повече или решат да пропуснат упражненията. Жените трябва да отслабват като извършват домакинските си задължения като миене на чинии и чистене. Тези насоки затвърждават за пореден път тезата, че Корея все още е подчинена на патриархални вждания, които обаче все по-малко жени споделят.

Заклучение

Ролята на жената в Корея все още е подчинена на традиционните конфуциански ценности, според които жената трябва да е майка и да се грижи за образованието на децата. Макар все повече жени да трябва и да работят, намирането на възможно най-добрите образователни институции и насърчаването на децата да учат е тяхна основна задача. Отказът на все повече млади хора, и особено на жени, от брак и деца води до множество социални проблеми и превръща Корея в една от държавите с най-ниска раждаемост в света. С повече свобода и права жените получават и повече отговорности. Те трябва да се съобразяват с изискванията на съвременното общество, но и да се придържат към конфуцианските си роли. Заради всички задължения и очаквания към жените, все повече избират кариера и самостоятелност, вместо семейство и деца.

Литература

- Ку 2001: Koo, H. Korean workers: The culture and politics of class formation. New York, 2001.
- Нийда 1966: Niida, N. Rural Family in China. Tokyo: Tokyo University Press, 1966.
- О 2017: Oh, Young-hee. A Study of the South Korea's Changing Birth History Using Fertility Survey Date (1974–2012), 2017.
- Сет 2011: Seth, M. J. A History of Korea. Rowman & Littlefield Publishers, United Kingdom, 2011.
- Хан 2004: Han, Hee-sook. Women's Life during the Chosŏn Dynasty. – In: International Journal of Korean History, 2004.
- Чуе 2011: Choi, Jae-sok. Social structure of Korea. Seoul: Jimoondang, 2011.
- Шин, Джан, Ким 2019: Shin, K, K. Jahng, D. Kim. Stories of South Korean mothers' education fever for their children's education. – In: Asia Pacific Journal of Education, 338–356, 2019.
- Кийтинг 2018: Keating, S. Kwon, Moon, Can classes help Seoul's marriage-phobic singles? <http://www.bbc.com/capital/story/20180426-can-classes-help-seouls-marriage-phobic-singles>
- Пак 2013: Park, Ji Hyun. Possibly Pregnant? No Room to Work Here. High School Refuses Hire <http://www.humanrightskorea.org/2013/possibly-pregnant-no-room-to-work-here-high-school-refuses-hire/>
- Birth strike 2018: South Korea takes on falling fertility rate. <https://www.japantimes.co.jp/news/2018/01/19/asia-pacific/social-issues-asia-pacific/birth-strike-south-korea-takes-falling-fertility-rate/#.W2Ab29UzbIU>,
- Ministry of Gender Equality and Family 2017: Women's Lives by Statistics. http://www.mogef.go.kr/eng/pr/eng_pr_s101d.do;jsessionid=bPvVqzMNA1X6Kgc9WiEq-fvh.mogef10?mid=eng001&bbtSn=705052
- Statistics Korea 2021. <http://kostat.go.kr/portal/korea/index.action>

ГРАНИЦАТА КАТО ПРЕДЕЛ НА КУЛТУРНО УСВОЕНОТО ПРОСТРАНСТВО. АНИМАЛИЗАЦИЯ В ЛОНОТО НА ПЕРИФЕРИЯТА

Моника Гълъбова

Темата за анимализацията в прозата на Адам Бодор може да бъде разгледана от две перспективи¹ От една страна, може да се възприеме като следствие от абсолютното обезличаване и загубата на идентичност на главните protagonисти, резултат от властовото урегулиране на района и впримчването на природата в рамките на затворено пространство, което способства освобождаването на животинското у героите, с пряк израз в обрисването на външността им или дори в симптоматиката на поведението им. От друга страна природата, като опозиция на културно усвоените пространства – стожери на цивилизацията – града и селото, като хаоса, в бинарната двойка хаос–ред, поражда и алузии за свобода и простор. В художествената си репрезентация природата бива населявана и преброждана от приказни герои и фантастични същества, а поставена в контекста на опозицията свое–чуждо, познато–непознато, тя е мястото, където властта рядко се разпорежда, тъй като не разполага с ресурса да усвои пространство с подобна всеобхватност и то за нея остава непонятно.

В „Районът Синистра“ сме изправени пред парадокс – природата е едновременно непоклатима и устойчива сила, всевластна, подчиняваща телесното (болестта, пренасяна от копринарката) и способна да осигури убежище (черната яма до подпочвения поток, в която се спотайва Арон Варгоцки) и подслон за онези, които искат да потърсят спасение в лоното ѝ (огъня на Бела Бундашиан), но от друга страна, като пространството, в което е ситуирана зоната Синистра, природата е и граница на абсолютната беззащитност пред тоталитаризма на властта. Това рефлектира върху нея по начин, който я изважда от обичайната ѝ роля на „спасителка“, тук тя се трансформира в „поробителка“. Мартон Силади отбелязва, че причината за това е, че героите започват да възприемат параноичната логика на властта като каприз на природата (Силади 1993: 83). Природата със своите огромни мащаби им отнема възможността за конкретизиране, властта по идентичен начин ги лишава от импулса за осмисляне (темата за имената и липсата на индикация и обосновка за редица от директивите ѝ); когато нещата са неопределими, към тях може да се подходи единствено с безразличие и

¹ Изведените примери в настоящия доклад са от книгите му „Районът Синистра“ и „Птиците на Верховина“.

примирение, както и правят героите на романа. Апатията им се връчва ведно с табелките указващи новото им име при прекрачване на границата и те, бидейки репресирани, уж от природата, а в случая от властта, всъщност са пасивни участници в реализацията на собствения им живот в рамките на района. Като обезверели животни, затворени в клетка, без да осъзнават измеренията на своето бездействие. Лишени са от волеви подтик и разум, който би бил съществен в конфронтацията им с властта; а нравствените им норми на поведение са ревизирани, от което следва и безрезервното им подчинение пред животинското в човешката им природа, процес, който градира в пълната им анимализация.

Това е и причината интеракцията между хората и природата да не се осъществява по нейната традиционна логика на протичане. Природата на фона на нейната импозантност Ишван Маргочи определя като *човешка*, защото е подложена на разрушителните хорски интервенции и страда от проявленията на човешка злоба (Маргочи 1996: 29), природата се превръща в инструмент на властта, който угнетява човека. Например в случая с болестта, наречена тунгуска хрема, която разнасяна от копринарката, всяка есен пристига в района. В даден момент обаче болестта, която уж е следствие от природни закономерности, става притежание на властта и тя започва да се разпорежда с нея. Адам Бодор виртуозно размива картините, предхождащи и последващи проявленията на болестта, до такава степен, че на читателя му става особено трудно да конкретизира къде започва властта и къде свършва природата. От диалог между двама от протагонистите, узнаваме, че устата на заболелия „се напълва със суха, гъста слюнка, направо като сунгер. Не може да се изплюе... в такъв момент на човек хич не му е до плюене“ (Бодор 2000: 103). Властта е тази, която карантинира пенсионирани горски заради подозрения, че един от тях е болен, заковава дървената постройка, в която живеят, а впоследствие я и изгаря до основи. Наказанието за избягалия от постройката уж болен Арон Варгоцки е смърт чрез циментиране на кухините на потока, в които той е намерил укритие. На последната молба на Арон към Андрей да му донесе канче топло мляко, за да преглътне изядената пръст, помоленият отговаря следното: „Откъде ти е текнало това мляко? И въобще наясно ли си, че дори слюнката си не можеш да преглътнеш? Устата ти е пълна с твърда и суха пяна. Смъртник си ти“ (Бодор 2000: 111). Той запълва същите тези дупки с цимент и по този начин изпреварва симптоматиката на тунгуската хрема, защото в крайна сметка осъденият умира не заради неспособността да преглътне собствената си слюнка, която би спряла въздухопритока, а защото Андрей, инструмент на властта в района, запушвайки своеобразната устна кухня на природата (хралупата) с цимент, го умъртвява по сходен с болестта начин. Пръстта, с която Арон се храни, извиква положителни конотации у читателя, защото

този акт на запълване на устата, цели не неговия свършек, а е следствие от естествения му подтик за самосъхранение, пръстта тук гарантира оцеляването му. Сходна на гореописаната сцена е и тази обрисуваша смъртта на полковник Боркан, в чиято „зейнала уста гнездяла вече птица“. Устата на полковника е запушена, приживе от болестта и гореописаната агония, която я съпровожда. А след смъртта му и от птицата, избрала да даде нов живот именно тук.

Друг такъв пример за обновление, надмощие, извънмерност отвъд човешкото, е сцената предхождаща умъртвяването на Арон Варгоцки, която описва запролетяването в района. Тя е и своеобразно предисловие на означаваща тенденция в прозата на Бодор, която в „Птиците на Верховина“ ще достигне своя апогей с осезаемия превес на анималистичното и природата.

Процесът на дезантропоморфизация е нагледно илюстриран чрез изобразяването на смъртта, където „човешкото същество се уеднаквява със сферата на съществуващото“ (Пожвай 1995: 522). В края на битието си, героите, разпадайки се на основните съставляващи природата елементи, се превръщат в неразделна част от нея. Бела Бундашиан, непосредствено преди да сложи край на живота си, се опитва да закачи тинтява в отвора на пикочната си тръба, „ама все не успяваше и тя отскачаше оттам. Падна в краката му като синя свещ, продължи да грее, нейният огън по-късно го взриви в пламъците си.“ (146) Съществуват две версии за последвалата смъртта му трансформация: „лек изпепелен лишей“, „свистял като влажен дънер, димейки сред цъфтящата тинтява“ (146). По идентичен начин е изобразена и смъртта на Кока Мавродин, като на „спяща пеперуда... с дъх на насекоми“ (41).

Земя, въздух, вода, огън са в непрекъснато обръщение (производните им субстанции също са част от обрисуваната атмосфера: мъгла, дъжд, градушка, лед, сняг, кал, ветрове, облаци, дим) и в действителност упражняват абсолютна хегемония, макар и на пръв поглед да изглежда, че властта се опитва да ги подчини на прищевките си. Това взаимодействие с растения, животни и природни явления дава отражение и върху метафоричната структура на текста и се повтаря нееднократно и в останалите произведения на Бодор като стиллов похват, посредством който се генерира приказната атмосфера на прозаичното пространство. Хора, животни, природа се сливат в неразривно цяло, открито най-напред в индивидуалното им презентирание, в реализацията на което са залегнали нетипични за човешкия им натюрел актове на определяне, по-скоро свойствени за животните или пък за природните картини.

В статията си „Следите на интимността“ Моника Данел дава пример за обрисовката на женските тела, окосмяването тук е мъх: „Кожата ѝ, като да струеше вода под нея, беше хладна, под корема ѝ мъхът отдавна бе опа-

дал, бутовете ни се удряха като корени на клек.“ (Бодор 2000: 149); а физическите им дадености и физиологичните процеси са илюстрирани като алюзии за релефа на заобикалящата среда, например взаимозаменяемостта на „лъкатушните пътечки на кръвта по бисерно искрящите от водата сухи бедра“ (Бодор 2000: 68) на Бебе Тесковина и на криволичещия извор, чиито стени са боядисани в ръждиво дали от минералната вода, дали от кръвта на момичето (Данел 2013: 287). В симптоматиката на поведението им също се долавя животинското.

Това влияние на заобикалящата среда върху хората свидетелства за една непредвидима, но явна в крайното си проявление интеракция помежду им, която на свой ред довежда до мутации, забележими в образите на всички протагонисти, но особено откромими при Пуиу Боркан, Кони Илафелд, Бебе Тесковина. В първата глава, „Чадърът на полковник Боркан“, повествователят уточнява, че въпросният полковник е „единственият егер, който и зиме, и лете, обикаляше влажните горски райони с чадър под мишница“ (6). Във втора глава узнаваме, че чадърът е черен, а подгизналият плат унило виси като крилата на спящ прилеп (23). В хода на романовото действие, въпреки привидната смърт на Пуиу Боркан, въпросният чадър/прилеп изниква ту тук, ту там, но поставен в асоциативно-метафоричната структура на романа, бива трудно оразличим било като чадър, било като прилеп (подобно на рибата на Червения петел и сребърния поднос): „... като огромен прилеп прелетя носен от вятъра самотен черен чадър“ (26); „... летейки ниско и подскачайки по чуките на поляната, чадърът на полковник Пуиу Боркан премина пред стените на Добрин. – Такъв прилеп не бях виждала през живота си – прошепна Кока Мавродин“ (36); „над западния хоризонт потрепваше прилеп с парцаливи крила“ (147).

Появата на прилепа като реещ се над района призрак тласка наратива към приказното, времето се движи в забавен каданс, чадърът прилеп като олицетворение на местната екзотика се превръща в извечен, тъй като дори след дългогодишното отсъствие на Андрей, макар и леко поокъсан, си е пак там. Това, от една страна, потвърждава вече спомената от мен теза за абсолютизма на природата, в нейната дива реализация, над човешките регулации. От друга, щраква катинара на романовия хронотоп – фикционална времева пропаст (Баняи 1997: 10), в допълнение към периферната му обусловеност. Дори външността на полковника се доближава до тази на крилатия бозайник. Акцентира се върху прилепоподобните му уши: „вибриращи ушни миди“, „големи уши“, „през ушния му хрущял промержеляваха светлините на далечни заснежени поляни“, както и върху неизменно акомпаниращия го далекоглед/бинокъл (в унгарския текст: *távcső*). Пуиу Боркан застива в продължение на часове, вперен в хоризонта с далекогледа си, това занимание изчерпва дневните му задължения; прилепите са активни

нощно време, в светлите часове на деня те спят. Посредством далекогледа пък упражнява дейност, за която не би имал нужния капацитет без него, ако действително е прилеп – слабо зрение. Прилепите „виждат“, благодарение на супер чувствителните си уши, които улавят ултразвуци, улесняващи ги в ориентацията им спрямо заобикалящата ги мрачина. Дори появата му в импровизираното пребивалище на новопристигналия Андрей е прилепоподобна; застава на прага с набола брада, обсипана с капките на отминаващата поледица, съвсем като хибернирал в пещера прилеп.

Друг романов герой, който претърпява метаморфоза, е Корнелия Иларион, позната и като Кони Илафелд. Това е и кулминация в наченатите процеси на оживотновяване, за което свидетелства и заглавието на главата разказваща за нея – „Козината на Кони Илафелд“. Наличието на козината, като изведен на преден план белег на нейната разпознаваемост, по неоспорим начин я означава и ситуира в пределите на животинското. Най-напред читателят узнава, че въпросната личност е изгубила способността си да комуникира в смислово обоснована кохерентност. Научаваме, че главният мечкар на резервата, докторчето Олеинек, е сред малцината, които я разбират, а това маркира една своеобразна връзка помежду им, отношения, които се вписват в парадигмата на интимността, към която можем да причислим и двойката Кони Илафелд – Бела Бундашиан. Способността на докторчето Олеинек да общува с трансформиралата се в рунтаво животно Кони, в съчетание с неподобната му миризма, неколкократно спомената в главата „Любовта на Хамза Петрика“ („дива, упойваща животинска смрад, като на опикан храст“, „докторчето се сви в мечтата си миризма“), утвърждава мечешкото у него. Неколкократно се уточнява, че желанието на Кока Мавродин е Кони Илафелд да се озове в мечкарника, тъй като „докторчето Олеинек ще се оправи с нея“, същият се оправя и с албиноските близнаци Хамза Петрика: „тримата много радост сме си доставяли“, поставя се акцент върху свръхчовешката му сексуална мощ (Шейбнер 2005: 169)². Създава се впечатление, че той самият стои по-близо до поверените нему мечки, отколкото до хората. В сцената с отвещането на рунтавата Кони към спир-

² Шейбнер определя извънмерната сексуална потенция на Олеинек като елемент от гротескното изобразяване на тялото. За пример дава и сцената на съприкосновение между Андрей Бодор и Аранка Вестин, в която главният герой описва случилото се като обладаване/завземане на целия район, свръхчовешко проявление. Това твърдение се вписва в интересната му теория относно проявленията на анимализма в Синистра. Подобен гротескен начин на изобразяване на телата на протагонистите, със съпровождащите ги животински симптоматики, включително акта на „изпразване“ (уриниране, фекалии), не трябва непременно да продуцира негативни конотации и да изпраща романовите герои на дъното на някаква морална йерархична стълбица, а е част от именно това гротескно обрисване на романовия свят, „изпразването“ пък е типичен пример за изобразяване на тялото, в което *то* самото прекарва границите си (Шейбнер 2005: 167–169).

ката на теснолинейката от докторчето, присъства и някогашният ѝ любовник, Бела Бундашиан. Той също е един от живущите в резервата за мечки, а в етимологията на името му, *Béla Bundasian*, бихме могли да търсим и по-конкретна връзка с мечешкото. Значението на унгарската дума *bunda* е животинска козина, употребява се и в смисъла на мечи кожух. Живущите в резервата за мечки в една или друга степен придобиват мечи характеристики. Дори убийството на Кони Илафелд от ръката на някогашния ѝ любим отново алузира с нещо толкова мечешко като боровинките: „По врата ѝ, откъдето някой – представям си с какъв яд – бе откъснал името ѝ, кръвта бе тъмносиня, като засъхнал сок от боровинки“ (97).

Интригуващ е и образът на Бебе Тесковина, дъщерята на лавкаджията в резервата Никифор Тесковина, особено разгледан в контекста на Бодоровата автотекстуалност. В „Районът Синистра“ тя е осемгодишно дете, безусловно влюбено в метеоролога на резервата. Баща ѝ Никифор я води на каиш и като някакъв домашен любимец я връзва за стълбовете в района вероятно за да не го напусне, както самият той подозира, че ще се случи в близкото бъдеще. В описанието на външността ѝ се открояват косата („като узряла есенна калина, отдалече прорязваше мъглата“) и очите ѝ, които нощем светят като на *рис* („От дълбините на мрака светеха очите на Бебе Тесковина“ (64), освен това са и „същински боровинки, бяха сини и мъхнати, не ги сваляше от Геза Хутира“ (69). Животинското у Бебе Тесковина е изведено на преден план, образът ѝ е див и неотделим от природата. Задаваме си въпроса как човешки очи биха могли да се категоризират като *мъхнати*.

Отговор получаваме близо десетилетие по-късно. В кратък, но изчерпателен фрагмент ни се предоставя възможност да съпоставим Бебе Тесковина с котката Шарлот/Татяна на главния герой Адам в „Птиците на Верховина“: „Впрочем има си и нашийник, и се случва, ако да речем се боя, по време на нощното дежурство, да я взимам с мен на каишка“ (Бодор 2011: 9)³ Няколко абзаца по-горе читателят узнава и малко повече за външността на въпросната котка: „Имах си една хубава жълта котка, Татяна. Едно време ѝ виках Татаяна, но откакто надебеля и на врата ѝ израсна кожена яка, я прекръстих. Беше сигурно осем кила, с дебела и раирана опашка, на ушите си имаше пискюли, като на рис, ако куче я засече на улицата, преминаваше на отсрещната страна“ (пак там). Бебе Тесковина е на осем години, котката Татяна е осем кила. Окраската на рисовете варира от жълтобелезникава до ръждивочервена и рижава. Рижото като цвят се откроява с искрящия си контраст. Косите на Бебе Тесковина са в необичаен за района цвят. Още повече, че този на другите две деца на Никифор Тесковина, е тъмен. Рисът разполага с изключително остро зрение, погледът на Бебе Тесковина

³ Bodor, A. Verhovina madarai. Budapest: Magvető, 2011, прев. М. Гълъбова.

към любимия е неподвижен, дебнеш, като на голяма котка. Ако проследим етимологията на думата „рис“ (унг.: *hiúz*), откриваме, че често пъти тя води произхода си от думи със значение „светя“, номинация, която може да бъде мотивирана от светещите очи на животното.⁴

За разлика от светещите очи на Бебе Тесковина, в тези на сивата Кока Мавродин не трепва и грам светлина. Тя неколкократно е уподобявана на буболечка – паяк. Разбираме, че след назначението ѝ в района, полковничката „е попаднала тук, в суровия север, идвайки от миазмите на делтата, от опасния свят на огромните сомове, на пеликаните“. Там, в паралелен на реалния свят, пред неумолимостта на природните закони, насекомоподобната полковничка е просто храна за някоя хищна риба.

При някои персонажи на Бодор оживотновяването в лоното на периферията намира израз в маниера на комуникиране помежду им, в процесите на изпразване, дори в начина, по който протича любовната увертюра и се осъществява сексуалният акт. Както е в случая с любовниците на Андрей; Аранка Вестин е „старата кобила“, на която той прави вятър (11). Елвира Спиридон е „тръпнешца лиана, огнена змия, зноен синигер“ (10). Движението ѝ в пространството на района е като на подплашено животно – потъва в шубраците, придвижва се на четири крака „с обърнат към земята възхитителен корем“ (141). Дори кракът („набитото ѝ малко краче“) и стъпалото ѝ („едва ли не розово, сякаш е вървяла все на пръсти, влажничко и пухкаво“) са някак нечовешки и отношението към тях от страна на Андрей е причудливо, вместо с ръце/пръсти/нокти, той вади трънчето („цветец от ружа“) със зъби, както само едно животно, неспособно да си служи с крайниците си по човешки маниер, би подходило. Сцената с цветеча от ружа е и мигът на запознанството им, представянето. Донякъде тя смекчава цялостното впечатление от предхождащите го анималистични прояви, дори бихме могли да го отнесем към сферата на културно приетите и установени норми, тъй като представянето, в обмисления или осъзнатия му като такова вариант, принадлежи към човешкия културен код (Данел 2012: 49). Отказът на Мустафа Мукерман да качи Елвира Спиридон на камиона за Гърция е обоснован по начин, който не я приобщава към хомо сапиенс категорията („превозваше и решени на всичко хора“), за него тя е животно, което няма контрол над инстинктите си и съответно е непредвидимо: „На качване се

⁴ Думата „рис“ се среща със сходно звучене във всички славянски езици. Най-вероятният ѝ произход следва да се търси в праславянската дума **lyсь*, от глагола **leuk* в индоевропейски праезик със значение „светя, гледам“. Праславянското **гусь* вероятно е резултат на контаминация с **гуд-сь* – „червеникав, рижав“. Произходът на унгарската дума е неизяснен (ок. 1395). Има версии за родство с немската дума **luchs* (= **lyсь*) и латинската **lynx* (през стргр. **λύγξ*), пак от **leuk* (ИЕ). Има версия и за родство с персийската дума *iuz*, *juz*. (Анастасов 2002: 134), (Чато 1836: 30).

разбра, че още много отдавна шофьорът се бил заклел да не превозва жени; веднъж някаква изнервена кокона му оплескала цялата кола“ (135).

При Бодор специфичните миризми на героите предизвестяват или бележат нечие присъствие, обикновено в асоциация с животинското, както е с кисело-нагарчащата миризма на буболечки на Кока Мавродин или тази на Даниел Ванделюк, който прилича на куче: „Не исках Ирина Нйегруц да усети миризмата ти“ (Бодор 2011: 7), или тази на джуджето Дунка: „По тия места хората, срещнеха ли се в тъмното, се разпознаваха по миризмата. Така от разстояние, човек можеше да вземе Габриел Дунка, който пристъпяше край мъждеещите от далечни светлини локви, *за куче*. Само дето *стъпките му джафкаха* другояче в калта“ (140).

Миризмите са и своеобразен паралингвистичен елемент, спомагащ процесите на информативно декодиране. Речта е притежание на властта, която пък е овладяла пространството, това предполага налагането на нов комуникативен порядък сред населените района, непонятен за властта и от тази гледна точка неовластяем, но в своята първичност – утвърждаващ анимализацията: „...аромат на тинтява, който тази вечер, както и в старо време, се стелеше пред мен, заедно с дъха ми“ (149), „Ако направите и това, господине – надвеси се толкова близо Елвира Спиридон, че усетих заплахата и в миризмата на дъха ѝ, – бих желала през това време да не се срещаме“ (113).

Не трябва да изключваме обаче и двойната смислова натовареност на тези миризми. По същия начин, по който природата би могла да бъде тълкувана по два отстоящи си начина, спасителка и поробителка, миризмата, освен като белег за различие, което в контекста на затвореното пространство и безличието на сивите гъсоци, е натоварено с положителни конотации, съпътства редица физиологични процеси при човека, маркира присъствието му в дадена територия и съответно надмощието му над природните аромати. В случая визирам всепоглъщащата миризма на фекалии в района: „позорна смрад“, „Друг път в пролетните утрини в долината се наслаяваше упойващия мирис на напъпили предната нощ вълчи ягоди, ала това, което сега се просмукваше и през пролуките, бе *смрад от човешки изпражнения...*“ (128). От друга страна, начините, по които персонажите се освобождават от екскрементите или газовете, не се определят от конкретни културни условности, а напротив, извършват се без оглед на местоположението им, както при животните. След като Андрей се установява в бившата воденица, той като новопристигнал и все още незапознат със спецификите на поведението в района задава уместния въпрос къде да си върши голямата работа, на което Никифор Тесковина отвръща: „Най-добре да подадеш задник през прозореца“ (19). Гледка, която кореспондира с вида на някое пасищно-оборно животно.

Миризмите са определящ мотив в творчеството на Бодор. Причината за това може да се търси и в юношеското му пребиваване в затвор заради дейност, охарактеризирана като антидържавна. В своето интервю с Жофия Балла, Бодор, разказвайки за годините там, казва: „И тутакси ме заобиколи някакъв неуловим, витаещ флуид. Миризмата на затвора...“ (Балла 2001: 233). Не е учудващо, че и миризмите в произведенията му се разгръщат в същата асоциативна верига *затвор–миризма*. Например миризмата на фекалии в Синистра или пък тази на серните изпарения от термалните извори на Ябланска поляна: „При вас смърди. Каква по дяволите е тази воня?“ (Бодор 2011: 5). В случая Бодоровото пространство, ако не и затвор в пълнозначния смисъл на думата, е периферна маргинална територия, до такава степен изолирана, че позволява супресирането на част от персонажите (затворници) от другите такива с власт (надзиратели).

Анимализацията се откроява както в изобразяването на природни картини: „светлееше изгънено снежно петно с формата на *невестулка*“ (17), „снегът падаше на бели пера“ (45) и др.; така и при изобразяването на неодушевените предмети – рибата със сребрист корем, която в същото време е и „хубав сребърен поднос“ (12); перцето за федербал, което се превръща в „дребно бяло птиче“ (23); и човешки обиталища. Градът Добрин и прилежащите му сгради, наместо пристан на доказуемо човешкото, дело на ръката му, изплуват пред нас като изоставени замъци наред природното надмощие, сякаш издигнати от капризите на същата тази природа, която впоследствие ги е запокитила в дебрите на забвението: „вдигнато от камък и облепено с мъх място“ (5), „ала на мястото нямаше вече нищо, само купчина вкаменени от дъжд и градушка мрачносиви главни. Наоколо бе набола жълта трева, прясна коприва и шафран“ (13) (за изоставената къща на Елвира и Севрин Спиридон), „вече четири, пет или шест седмици живеех в изоставената мелница сред полски мишки, прилепи и кукумявки...“ (22), „От запад, откъм Синистра прииждаше пролетен дъжд, ако облакът се блъснеше в стените на Добрин, дни наред бродеше сред ледените кули“ (20) и т.н. Прекрачена е и физическа, и семантична граница, вече не съществува разделение по оста природа–култура. Природата се разширява до такава степен, че обема града или градът навлиза в нейните територии, скалните масиви на планините са крепостните стени на града, а ледените шапки на върховете са бойните му кули.

В заключение бих обобщила, че героите на Бодор претърпяват видима метаморфоза с прекрачването на границата, тя стартира със загубата на самоличност, постепенното изличаване на моралността, което довежда до притъпяване на хуманното у тях, ескалиране на безсъзнателното им поведение, което успоредно със зооморфичната градация, ги довежда до край сред извечния абсолютен – природата. Те умират като неразделна част от нея.

Литература

- Анастасов и др. 2002: Анастасов, В. и др. Български етимологичен речник. Т. 6. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, 2002.
- Балла 2001: Balla, Z. A börtön szaga. – In: Jelenkor, 44(3), 2001, 233–252.
- Бодор 2000: Бодор, А. Районът Синистра. Прев. Светла Къосева, София: Издателско ателие Аб, 2000.
- Бодор 2011: Bodor, A. Verhovina madarai. Budapest: Magvető, 2011.
- Баняи 1997: Bányai, J. (Nép)mesei források Bodor Ádám novellaírásában. – In: Hungarológiai közlemények. A hungarológia szak folyóirata, Újvidék, 29(3). <https://www.vamadia.rs/periodika-szam/hungarologiai-kozlemenyek-29-evf-1997-január-1-3-sz-1-114-oldal>
- Данел 2012: Dánél, Mónika. Érzékek természete, közvetített természet a Sinistra körzetben (Haptikus befogadás – szagok nyomába), – Híd, 76(3), 2012, 45–54.
- Данел 2013: Dánél, M. Az intimitás nyomai a Sinistra körzetben. – In: Áttetsző keretek: az olvasás intimitása. Cluj-Napoca: Komp-Press, 2013, 281–288.
- Маргочи 1996: Margócsy, I. Bodor Ádám: Vissza a fülesbagolyhoz. – In: Nagyön komoly játékok. Tanulmányok, kritikák. Budapest: Pesti Szalon, 1996, 27–34.
- Пожвай 1995: Pozsvai, G. A lét-körzet tájai. – In: Jelenkor, 38(6), 1995, 515–525.
- Силади 1993: Szilágyi, M. A tárnicsgyökér fanyar illata. – In: Tiszatáj, 47(2), 1993, 82–86.
- Чато 1836: Csató, P. (szerk.). Tudománytár (9 kötet), Budapest: A magyar tudós társaság, 1836.
- Шейбнер, Вадерна 2005: Sheibner, T., G. Vaderna. Tapasztalatcsere: Esszék és tanulmányok Bodor Ádámról. Budapest: L'Harmattan, 2005.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА МЕТОДА ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЯ НА ЕЗИКОВИ МЕТАФОРИ MIPVU В ПЕРСИЙСКИЯ ЕЗИК

Сирма Костадинова

През 2007 г. в резултат на продължителна работа на екип от учени, известен като *Pragglejaz Group*, е представен метод за идентифициране на думи с метафорична употреба в дискурса, който получава названието *Metaphor Identification Procedure* (MIP). Необходимостта от разработване на такъв метод е продиктувана от преобладаващите интерпретативни и интуитивни подходи към метафората, както и от липсата на общоприети критерии за нейната идентификация. Тези фактори усложняват оценяването на теоретичните твърдения за честотността на метафората, нейната организация в дискурса, както и възможните връзки между метафоричния език и метафоричната мисъл (Праггледжаз 2007: 2).

Три години по-късно учени от Свободния университет на Амстердам (*Vrije Universiteit Amsterdam*) предлагат „подобнена и доста разширена версия на MIP“ (Стийн, Дорст, Херман, Каал, Кренмайр, Пасма 2010: 4). Предпоставките за новия метод, наречен MIPVU (*Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit*), се съдържат в някои „слаби места“ на MIP, която не обхваща т.нар. директни и имплицитни изяви на метафората, не разглежда историческата метафора, метафората в морфологията и синтаксиса. MIPVU оперира с метафората на нивото на концептуална структура; стандартизира процеса на събиране на данни, като предоставя точни насоки за взимане на решения по отношение на разглежданите случаи; насочва вниманието върху природата на основополагащи концептуални структури, когнитивни процеси и продукти.

В персийското езикознание и двата метода са познати и прилагани в рамките на отделни статии като „Представяне на MIP“ с автори Алипур, Шарифи и Изанлу (2017), „Идентифициране на езикови метафори чрез MIPVU“ от Ахмади (2011), „Приложение на процедурата за идентифициране на метафори (MIP)“ и „Теорията за концептуалната метафора (СМТ) в персийски и малайски“ от Сафарнежад и Гхани (2019). Материалите на персийски език, посветени на MIP и MIPVU, не са многобройни, представят процедурите и анализират аспекти на възможностите за прилагането им в езика. През 2018 г. в Иран излиза монографичният труд „Метафората“, на Курош Сафави. В него си разглеждат в детайли разнообразни подходи към изучаване на метафората както на Запад, така и на иранска почва. Силно застъпена в книгата е теорията за концептуалната метафора, но прави впе-

чатление, че като цяло липсва преглед на методите за идентификация на метафори.

Докато MIPVU набира популярност сред лингвисти, изследващи разнообразие от езици като френски, немски, скандинавски езици, полски, сръбски, китайски, което се отразява в публикуването на колективния том „*Metaphor Identification in Multiple Languages. MIPVU around the world*“ (Нейси, Дорст, Кренмайр, Рейниърс 2019), то до момента не е известно да е осъществен подобен всеобхватен анализ на спецификата на прилагане на MIPVU в границите на персийския език.

Цел на доклада е да открие характеристики на персийския език, които имат отношение към процеса на прилагане на метода за идентификация на езикови метафори. Сред тях е широко разпространеното явление транспозиция, което се отразява в промяна в лексикалното значение, във функционирането на частите на речта и включването им в парадигмата на други. Образуването на сложни глаголи – един от основните начини за попълване на речниковия състав на персийския език, осигурява добра база за анализ на метафоричния пренос при формиране на новите единици в езика.

Процедурата MIPVU се изразява в няколко основни стъпки, сред които са следните:

1. Откриване на думи, свързани с метафори (metaphor-related words, MRWs) в рамките на даден текст, който се разглежда дума по дума.

2. Когато дума е употребена непряко и тази употреба потенциално може да бъде обяснена от форма на картиране между сфери (cross-domain mapping) от по-основно значение на думата, то тя бива маркирана като дума с метафорична употреба (metaphorically used word, MRW).

3. Когато дума е употребена пряко и тази употреба потенциално може да бъде обяснена от форма на картиране между сфери от по-основен референт или тема на текста, то тя бива маркирана като директна метафора (direct metaphor, MRW, direct).

В допълнение към посочените насоки MIPVU обхваща и случаи на лексикално-граматично заместване, елипсис, разглежда новообразувания в езика, както и сигнали за потенциално картиране между сфери (MIPVU 2010: 25–26).

По пътя на прилагане на метода за идентификация на метафорите при анализа на метафорични единици в съвременния персийски език, преди всичко е необходимо да се конкретизират речниците, на които изследването се опира при открояването на основното значение (basic meaning) в контраст с контекстуалното значение (contextual meaning) на единиците.

„Речникът на Деххода“, най-обемният речник на персийския език, е съставен в 200 тома от Али Акбар Деххода и публикуван за пръв път през 1931 г., а през 2006 г. бива дигитализиран. В допълнение към него се ползват

и други два речника – „Речник на персийския език на Мо‘ин“ и „Речник на персийския език на Амид“, издадени за пръв път съответно през 1972 г. и 1963 г. В тях са отразени значения на езикови единици, които не се откриват в „Речник на Деххода“. И трите речника са достъпни в електронен вариант на сайта vajehtyab.com, което значително улеснява изследователската работа.

Корпусът от текстове, обект на анализ в настоящия доклад и част от по-машабно изследване върху метафорите в съвременния персийски език, се състои от медийни текстове на политическа тематика, както и речи на официални лица на И. Р. Иран. Изборът на този дискурс е мотивиран от богатата образност, присъща на медийната и на политическата реч. Учени като Шарифян (2011), Къовечеш (2010), Чилтън (2014) и Бърд (2000) поставят акцент на способността на този тип реч да борави умело с концептуални метафори.

В процеса на идентифициране и анализ на лексикални единици с метафорична употреба в медийния и в политическия дискурс се открояват следните специфики на персийския език. МIPVU акцентира на принадлежността на лексикалните единици към конкретна част на речта при определяне на речниковото им значение. В резултат на процеса на транспозиция в персийския език често дума с основно значение и функции на една част на речта, например глаголна форма – инфинитив, причастие, основа за минало време или основа за минало време, придобива лексикално-граматични признаци на друга част на речта – съществително или прилагателно име. Сред речниковите значения на глаголните единици понякога не се отбелязват значенията им на съществително или прилагателно име, макар явлението да е застъпено освен в медийния и в политическия дискурс, така и в езика като цяло. При определяне на основното значение на тези думи в сравнение с контекстуалното е необходимо да се има предвид семантичната връзка на глаголната форма с обозначаващото от глагола действие, състояние, процес или явление.

Като пример за силно изразеното присъствие на глаголни форми със значения на съществителни и прилагателни имена може да се разгледа следното изречение:

Bāzgašt-e kāmēl be barjām šāyad tā piš az entekhābāt be surat-e kāmēl be natije naresad amma bāz šodan-e fozā-ye tanafosi barāye Irān, kam šodan-e fešār-e hadāksari-ye Āmrikā, āzād šodan-e pulhā-ye bloke šode-ye Irān va foruš-e bištar-e naft mi tavānad šok-e mosbati rā be eghtesād-e Irān vāred konad.

Пълното *връщане* към споразумението за иранската ядрена програма едва ли ще постигне окончателен резултат преди изборите, но *отварянето* на пространство за дишане за Иран, *намаляването* на максималния *натиск* от страна на Америка, *освобождаването* на *блокираните* средства на Иран и увеличаването на *продажбите* на нефт могат да нанесат положителен удар върху иранската икономика.

Седем от именните части на речта в изречението поначало представляват глаголни форми – инфинитиви на глаголите „отварям се“, „бивам намален“, „освобождавам се“; основа за минало време на глагола „връщам“; основи за сегашно време на глаголите „натискам“ и „продавам“ и причастие за минало време на глагола „бивам блокиран“.

При анализа на контекстуалните значения на единиците е необходимо те да бъдат съпоставени с основните речникови значения на съответните глаголи или в случай че са фиксирани в речниците като съществителни или прилагателни имена – с техните значения.

Bāzgašt представлява основа за минало време на глагола *bāz gaštan* „връщам“. В речниците думата се открива със значение на съществително име „връщане“, докато контекстуалното значение е по-скоро „възобновяване [на ядреното споразумение]“. Наблюдава се метафоричен пренос на принципа на асоцииране на явления от реалната действителност с абстрактни идеи: връщането в реалната действителност към конкретен обект или място се свързва с възобновяване на абстрактно явление.

Bāz šodan е инфинитив на глагола „бивам отворен“, а контекстуалното значение отговаря на съществителното име „отваряне“ [на пространство за дишане за Иран]. Ако следваме посоката на MIPVU и анализираме поотделно компонентите на фразата „отваряне на пространство за дишане за Иран“ трудно бихме могли да посочим техните контекстуални значения. Макар фразата да не присъства в речниците като сложен глагол или като идиом, би трябвало първо да преценим общото ѝ преносно значение. „Да се отвори пространство за дишане“ се разбира като възможността човек да диша свободно и леко, което води до това тялото му да бъде способно да функционира по-добре. Когато това състояние се отнесе към икономиката, може да се каже, че физическият процес на дишане мотивира разбирането за доброто функциониране и състояние на икономиката. В този случай се наблюдава картиране между сферата цел икономика, която е абстрактна комплексна система, и изходната сфера човешко тяло. По този път достигаме до концептуалната метафора АБСТРАКТНАТА КОМПЛЕКСНА СИСТЕМА е ЧОВЕШКО ТЯЛО. В действителност, носител на най-ясно изразено метафорично значение във фразата е съществителното „дишане“. Като индиректна метафора то препраща към концептуализацията на абстрактни понятия като икономика и държава и осмислянето им посредством телесния опит на човека. Следвайки този анализ, вече бихме могли да изведем и контекстуалните значения на предшестващите „дишане“ единици – „отваряне“ и „пространство“, с което да отговорим на изискването на MIPVU за анализ на всяка единица поотделно. „Пространство [за дишане]“ се асоциира с „възможност [за добро функциониране]“, а „отваряне“ в този контекст съответства на „предоставяне, разкриване“ – едно от значенията на глагола *bāz*

kardan, отразени в „Речник на персийския език на Мо‘ин“, в допълнение към „отварям“.

Инфинитивът на глагола *kam šodan*, чието основно речниково значение е „бивам намален“, се употребява в текста с контекстуално значение на съществително име „намаляване [на максималния натиск на Америка]“. В словосъчетанието присъства и друга глаголна форма – *fešār*, която е основа за сегашно време на глагола *fešordan* „натискам, притискам“. За разлика от *kam šodan*, при *fešār* в речниците е посочено основно значение на съществително име – „натиск“. Упражняването на физически натиск върху нещо мотивира контекстуалното метафорично значение на *fešār* и схващането за абстрактното понятие „санкция“ като „натиск“, „притискане“ на страната и хората. Глаголът *kam šodan* „бивам намален“ може да обозначава както количествено редуциране на обекти, така и качествено намаляване на интензитет на действие или явление. В контекста на изречението „намаляване на натиска“ се разбира като „намаляване на броя или на интензитета на санкциите“, което отговаря на основното значение на глагола и не се наблюдава метафора.

Инфинитивът на глагола *āzād šodan* „освобождавам се“ функционира в изречението с контекстуално значение на съществително име – „освобождение [на блокираните ирански средства]“. В словосъчетанието е представена и друга глаголна форма – причастие за минало време на глагола *bloke šodan* „ставам блокиран“, чието контекстуално значение отговаря на прилагателното име „блокиран“. „Блокирането“ и „освобожданието“ във физическия смисъл на понятията на предмет или лице се свързва с представите за „блокиране“ и „освобождение“ на парични средства. За да се прецени наличието на индиректни метафори, би трябвало да се коментира въпросът дали паричните средства се разглеждат като обект от материалната реалност (т.е. буквално да бъдат задържани в банка, трезор), или се мислят като абстрактно понятие. Във втория случай бихме маркирали *āzād šodan* и *bloke šode* като думи с метафорична употреба.

При последната глаголна форма не се отбелязва наличие на метафора, тъй като *foruš* – основа за сегашно време на глагола *forukhtan* „продавам“, присъства в речниците с основно значение на съществително име „продажба“, което съпада с прякото контекстуално значение: „продажба [на нефт]“.

По отношение на случаите на адективация и субстантивация бихме могли да заключим, че когато не е налично речниково значение на дадена дума – глаголна форма, употребена като именна част на речта в контекста, би следвало да се опираме на основното ѝ значение като глагол и от него да изведем съответното значение на именна част на речта.

Към думите с метафорична употреба в разгледания пример се отнасят всички коментирани глаголни форми, с изключение на понятията „намаляване“ и „продажба“, които обозначават явления от реалната действителност и имат пряко значение в текста. Като случаи на функциониране на потенциални метафори се разглеждат понятията „освобождаване“ и „блокираните“. Индиректните метафори са представени от глаголните форми със значения „връщане“, „отваряне“ и „натиск“. И трите думи на базата на асоциативни връзки между действия и процеси от реалната действителност и абстрактни понятия илюстрират присъствието на метафори в персийския език.

Друг специфичен момент при анализа на лексикалните единици с метафорична употреба е изобилието в персийския език на сложни глаголи. MIPVU разглежда английските фразеологични глаголи на равнището на лексикалната единица, при което се анализира общото значение на глагола, а не значенията на отделните компоненти, които ги съставят. Идиомите, от друга страна, се разчленяват при анализа на значението на единиците в тях. В персийския език широко разпространени са т.нар. *сложни глаголи*, които включват обикновено *прост глагол* (например, *kardan* „правя“, *dādan* „давам“, *khordan* „ям“) и именна част на речта (съществително име, прилагателно име, субстантивиран инфинитив на глагол). В речниците на съвременния персийски език откриваме тези глаголи като единици, които обозначават действие, процес, състояние или отношение. Рубинчик разглежда сложните глаголи в персийския език като глаголни фразеологични единици и разграничава сред тях в семантично отношение глаголи с мотивирано, немотивирано и частично мотивирано значение. Фразеологизмите с немотивирано и с частично мотивирано значение често са „фразеологизми с образно, метафорично значение“ (Рубинчик 1981: 35). Въпреки ясно изразения метафоричен пренос при достигането до общото значение на сложните глаголи в персийския език, придържайки се към насоките на MIPVU, следва да разглеждаме тези глаголи като езикови единици, като не изключваме възможността и за тяхна метафорична употреба.

При анализа на медийни текстове се срещат съчетания от думи, които биха могли да се отнесат към групата на сложните глаголи, но не са отразени в речниците. Например фразите *dast be dast dādan* [давам ръка на ръка] и *be bād raftan* [отивам на вятъра] са употребени в контекста на статия, която представя различни сценарии пред изборната кампания за президент на Иран. Съчетанието *dast be dast dādan* [давам ръка на ръка] не присъства в речниците, открива се единствено сложният глагол *dast dādan* [давам ръка] с основно значение „здрависвам се“ и няколко преносни значения. В контекста на статията различни неблагоприятни за Иран, за иранската политика и икономика обстоятелства „си подават ръце“, така че „постигнатото от

първия кабинет на Роухани не само *да отиде на вятъра*, но президентът да се превърне в *мишена* на всички критици“. Сред преносните значения на сложния глагол *dast dādan* се откроява значението „съюзявам се“, мотивирано от жеста на подаване на ръка при поздрав, сключване на мир или съюз. В случая *dast be dast dādan* [давам ръка на ръка] може да се разглежда като разширен вариант на *dast dādan* [давам ръка], чието преносно значение „съюзявам се, обединявам се“ напълно съответства на контекстуалната употреба на съчетанието.

Другият сложен глагол в посочения откъс от медиен текст – *be bād raftan* [отивам на вятъра], е отразен в речниците със следните значения: „изгубвам се, изчезвам“, „умирам“, „ставам безполезен“. Функционирането на този глагол в контекста е пример за метафорична употреба на сложния глагол, до чийто общ смисъл се достига по пътя на метафоричен пренос. Значението на глагола *be bād raftan* „изчезвам“ е мотивирано от способността на вятъра да отнася предмети, които се намират в неговия обхват, и по този начин те да „изчезват“. В контекста на статията глаголет е в обкръжението на абстрактната представа за „постигнатото от първия кабинет на (президента) Роухани“. Макар първото речниково значение на глагола да е „изчезвам“, в случая по-прецизно би било едно от другите посочени в „Речник на персийския език на Амид“ значения, а именно „постигнатото да стане *безполезно*“. Метафората при контекстуалното значение се опира на принципа на сходството между представа за изчезване на предмет от реалната действителност и загубата на ползата от дадено постижение, било то материално или абстрактно.

Интересен пример за сложен глагол, който освен като метафора в медиите текстове функционира и като база за визуална метафора в карикатури, е *gherbāl kardan* [правя сито] „пресявам“. В контекста на кампанията за избор на президент глаголет се разбира като „одобрявам“ някого за кандидат за президент. Илюстраторът и карикатурист Саджад Джафари отразява схващането за процедурата по оценяване на компетентността на заявителите за участие в кандидатпрезидентската надпревара като преминаване през сито в ръцете на Съвета на пазителите на Конституцията.

В заключение и в съответствие с етапа, на който се намира изследването, можем да посочим, че методът MIPVU е приложим при идентифициране на езикови метафори в персийския език. Спецификите на езика, които имат отношение към процедурата, са честите случаи на субстантивация и адективация, както и широкото присъствие на сложни глаголи. Тези явления обуславят необходимостта от прецизен анализ на значението на такива лексикални единици, които не са включени в речниците на персийския език, особено от класа на глаголите.

Литература

- Алипур, Шарифи и Изанлу 2017: Alipour, S., Sh. Sharifei, A. Izanlou. Moarefi-ye Em Ay Pi: Raveshi baraye Shenashaei-ye Esteare dar Gofteman. – In: Majale-ye Zabanshenasi va Guyeshha-ye Khorasan 14, Daneshgah-e Ferdowsi, Mashhad, 2017, 111–139
- Ахмади 2011: Ahmadi, A. Tashkhis-e Esteareha-ye Zabanshenakhti ba Estefade az MIPVU. – In: Pazand 22-23, Tehran, 2011, 7–18.
- Бърд 2000: Beard, A. The Language of Politics. London: Routledge, 2000.
- Къовечеш 2010: Kövecses, Z. Metaphor. A Practical Introduction. USA: Oxford University Press, 2010.
- Нейси, Дорст, Кренмайр, Рейниърс 2019: Metaphor Identification in Multiple Languages. MIPVU around the world. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019.
- Прагледжаз 2007: Praggeljaz Group. MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. – In: Metaphor and Symbol, 22(1), 2007, 1–39.
- Рубинчик 1981: Основы фразеологии персидского языка. Москва: „Наука“, 1981.
- Сафави 2018: Safavi, K. Esteare. Tehran: Nashr-e Elmi, 2018.
- Сафарнежад и Гхани 2019: Safarnejad, Fatemeh, Aniswal ABD. Ghani. The Application of Metaphor Identification Procedure (MIP) and Conceptual Metaphor Theory (CMT) in Persian and Malay Languages. – In: Honar-e Zaban 4(4), Shiraz, 2019, 120–144.
- Стийн, Дорст, Херман, Каал, Кренмайр, Пасма 2010: Steen, J. G., A. G. Dorst, B. J. Herrmann, A. A. Kaal, T. Krennmayr, Trijntje Pasma. A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.
- Чилтън 2004: Chilton, P. Analyzing political Discourse. Theory and Practice. London & New York: Routledge, 2004.
- Шарифиян 2011: Sharifian, F. Cultural Conceptualisations and Language. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

Източници

- Iranian Students' News Agency: isna.ir
- Loghatname-ye Dehkhoda, Farhang-e Farsi-ye Amid, Farhang-e Farsi-ye Moin: vajehyab.com

ПО ТРУДНИЯ ПЪТ НА МОДЕРНИЗАЦИЯТА – ОБРАЗОВАНИЕТО НА БЪЛГАРКАТА И КОРЕЙКАТА В КРАЯ НА XIX ВЕК

Цветелина Андреева

Нивото на образованост на нацията и достъпът до образование са едни от факторите, по които може да съдим за степента на развитие на държавата и демократизма в управлението. По пътя на своето развитие държавите неминуемо се изправят пред женския въпрос – ролята и мястото на жената в обществения живот, равноправието ѝ с мъжа и възможностите за професионална реализация. Днес образованието в България и Република Корея е безплатно и достъпно за всички, без значение от пола. За разлика от ситуацията в момента обаче, в края на XIX век и двете държави са изостанали в развитието си, с ясно обособени граници и роли на мъжа и жена, които рядко биват престъпвани. На пръв поглед твърде различни в своето икономическо развитие и географска локация, двете държави имат много общи точки по пътя към модернизацията. И за двете процесът започва в края на XIX – началото на XX век – по-късно спрямо съседни на тях държави. Ако за България причината е Османската империя, то за Корея е умишлената политика на изолация, която страната води. В процеса на модернизация те се изправят пред проблема за образованието на жените, на което все повече започва да се гледа и като на предпоставка за засилване на националната идентичност, за опазването на духа и традициите на обществото, заплашено от османска или японска асимилация. И ако за България предстои Освобождението и изграждането на държавността, то Корея е изправена пред опасността от превръщането ѝ в японски протекторат. Настоящата статия изследва историческата ситуация в двете държави в края на XIX век и анализира процеса на включване на жените в сферата на образованието. И в двете държави процесът протича с вътрешна съпротива, а влиянието на западните идеи е осезаемо.

Водеща идеологическа доктрина на Корейския полуостров в края на XIX век е конфуцианството. Корените му могат да бъдат проследени далече назад във времето, но по време на управлението на династия Чосон (1392–1910) влиянието му върху всички сфери от живота става осезаемо. На жената е отредена второстепенна роля. Мястото ѝ е в пределите на дома, а пространството извън него остава за мъжа. Функцията ѝ е сведена до раждането на наследник и продължаването на рода, лишена е от право на образование, наследяване на имущество, повторен брак. Ограниченията варират в зависимост от социалната прослойка, към която спада жената, като

са по-строги за представителките на кралския двор и благородническата класа, а за тези от низшите прослойки е позволено да упражняват някои професии.

Високото образование е на почит. Успешното полагане на държавните изпити *куаго* е основна предпоставка за заемане на чиновнически пост, като постепенно само мъжете от благородническата класа *янбан* имат възможността да се подготвят и явят на изпитите. Жените не получават образование или ако все пак някоя от тях успее да се образова, то е покрай заниманията на братята ѝ. През 1444 г. е създадено изконното корейско писмо *хангъл*, но дори тогава ситуацията не се променя.

В същото време значителна част от българската интелигенция и аристокрацията загива в хода на османските завоевания от края на XIV век и българите са лишени от своя елит. Едва през XVIII – началото на XIX век, благодарение на икономическия подем по българските земи, отново се появяват влиятелни и образовани българи. Това е и периодът на Българското възраждане, което се свързва с борбата за освобождаване от гръцкото интелектуално потисничество и срещу османската политическа власт. Настъпват промени в икономически план, формират се нови социални групи – възрожденската буржоазия, представена от предприемчиви българи, и националната интелигенция, която се свързва с развитието на просветното дело и на книжовността по българските земи.

Ако за периода на управление на династия Чосон за обществото е характерно тясно обвързване с идеите на конфуцианството, то с началото на Просвещението (1876–1908) започват мащабни промени във всички сфери от живота на корейците, модернизация на страната и навлизане на нови идеи от западните страни. Настъпват промени в държавното управление, обществото и образованието. До началото на XIX век страната води преднамерена политика на изолация. Постепенно западните държави започват да правят опити за сключване на търговски договори. Корейският пазар е примамлив и великите сили виждат в потенциал за увеличаване на търговията. Корея се намира на кръстопът и отварянето на границите ѝ ще улесни достъпът до Китай и източните части на Русия. Още през 1816 г. Англия прави първия си неуспешен опит за контакт с корейските власти, последван от втори опит през 1832 г. Япония е първата страна, която чрез военна мощ успява да принуди корейските власти да отворят страната. През 1876 г. е подписан първият търговски договор, останал под името Канхуански, съгласно който двете страни установяват дипломатически отношения, а пристанищният град Пусан е отворен за търговия с Япония. Договорът е неравноправен и по-късно са добавени други параграфи, които увеличават привилегиите на Япония и добавят и други градове свободни за търговия. Следват редица неравноправни договори със САЩ (1882), Англия (1883),

Германия (1883), Италия (1884), Русия (1884) и Франция (1886). Япония започва да провежда протекционистка политика спрямо Корея в областта на японо-корейската търговия.

Общо за България и Корея през периода на Просвещението е навлизането на нови идеи и непознат дотогава напредък на науката, които дават тласък на икономическия подем. Примерът на западните държави подтиква интелигенцията да се стреми към модернизация, която неизменно минава през просветното дело на народа, включително жените.

Отварянето на първите женски училища на Корейския полуостров е свързано с християнските мисионери. Благодарение на семейство Апенцелър и на Мери Скрантън през 1885 г. в Сеул е основано първото мъжко училище Педже хактан, а през 1886 г. отваря врати и училище за момичета – Ихуа Хактан. Новото училище среща огромна съпротива от местното население и е много трудно да привлече ученици – през първата си учебна година има само една ученичка. Родителите се опасяват, че образоването на жените ще застраши конфуцианските ценности и първоначално отказват да изпратят дъщерите си на училище. Госпожа Скрантън все пак успява да ги убеди, че целта на училището не е да учи девойките на западни ценности, а да ги образова, за да могат да се превърнат в майки и домакини за пример. С течение на времето броят на момичетата, които посещават учебните занятия, расте и хората сами започват да проявяват интерес към него. Често девойките, които завършват обучението си, също започват да преподават, като през ваканциите си обикалят страната и помагат на неграмотното население. След края на японската окупация през август 1945 г. училището се превръща в женския университет Ихуа, който в момента е един от най-реномираните университети в Република Корея.

Вследствие на усилената работа на християнските мисионери, които започват да откриват все повече училища, така и благодарение на политиката за образование на нацията на корейското правителство, както и в резултат на активната дейност на женските организации, които работят целенасочено за откриването на девически училища, се поставят основите на модерното образование. След подписването на Канхуанския търговски договор през 1876 г., Корея изпраща няколко групи учени на обиколки в Япония, за да се запознаят с местните училища и университети, академии и девически училища. Студенти се обучават и в Китай, а след 1882 г. Корея започва да опознава и западните системи на образование. През 1884 г. методисткият мисионер Робърт Маклей получава разрешение от крал Коджон да започне образователна и медицинска дейност.

Движението за образование на жените в България започва в условията на чужда доминация, докато народът все още е част от населението на Османската империя. Обществото е патриархално, с ясно доминираща

роля на мъжа, а функциите на жената са сведени до управляване на дома и домашната работа, както и различни земеделски дейности, продиктувани от аграрния тип общество.

Европейското възраждане и модернизацията на съседните балкански държави подтиква българските интелектуалци да започнат активна просветна дейност. В края на XVIII век на територията на страната има 200 килийни училища. Първите килийни девически училища отварят врати в Котел и Свищов (1820), Габрово (1825), Тетевен и Шумен (1828). Създаването на Рибния буквар през 1824 г. от д-р Петър Берон води до модернизация на образованието и то започва да придобива светски облик. През 1840 г. Анастасия Димитрова създава първото светско девическо училище в Плевен. Найден Геров открива първото класно училище през 1846 г. в Копривщица. Следва откриване на училища в Шумен (1849), Пловдив (1850), Търново (1852) и др. Има данни, че броят на учителките до Освобождението е 415, някои от които публикуват учебници, превеждат чуждоезична литература и публикуват статии във вестници и списания.

Сред радетелите за просвещение на жените трябва да посочим и учителя Кръстьо Пишурка. Благодарение на неговата инициативност през 1857 г. в Лом е създадено първото женско дружество в България – Добродетелно женско дружество. За председател е избрана Еленка Тодорова, а сред основателките му са съпругата му Ангелина, сестра му Стефания Стаменова и др. Основна цел на новосформираната организация е образованието на жените, затова членовете му работят над популяризиране на идеята всички момичета от района да посещават училище. След отварянето на девическо училище, дружеството започва да подпомага финансово бедни ученички, осигурява материалната база, а по-късно поема и управлението на самото училище. Постепенно броят женски организации нараства, а основна тяхна цел остава културно-просветната.

Книжовното дело също започва да се развива. Появяват се периодичният печат и възрожденските писатели. Вестниците и списанията от периода са мястото, където започва да се обсъжда необходимостта от прогрес, който е представян и чрез идеята за образование на жените. Интелектуалките в страната са все още оскъдни на брой, затова основни защитници на тази теза са образованите мъже от периода – Петко Р. Славейков, Любен Каравелов, Константин Фотинов и др. Важно е да подчертаем, че дори застъпниците на идеята виждат необходимостта от образование основно, за да може на първо място жената да бъде по-добра майка и домакиня, а след това и като предпоставка за засилване на националното самосъзнание. К. Даскалова обобщава, че „възрожденските интелегенти разглеждат промяната в положението на жените като част от проекта за българската европеизация и модернизация. Българите през Възраждането са виждали европейското

влияние на първо място във въвеждането на нови моди в домакинството и в традиционния начин на живот“ (Даскалова 2020).

Името на П. Р. Славейков се свързва с просветната му дейност, а след Освобождението и с политическата му кариера. Той е издател на едни от най-четените вестници от периода, включително на първото списание за жени „Ружица или ред книжки за жените“, издавано в Цариград през 1871 г. Още в първия брой на изданието, Славейков публикува статията „Възпитание на жените и народът“ и посочва възпитанието и образоването на жените като предпоставка за напредване на цялото общество: „В образованата жена има полза мъжът, семейството, родината и цялото отечество. Според нея и от нея всичко излязва хубаво и благородно“ (цит. Славейков, П. Р. по Даскалова 1998: 51). В други свои статии критикува като „най-голямо зло и най-голямата неправда на мъжа към жената е тая, дето при големите страдания, що е взел да полага за изучението и образованието на малките от пола си, за малките от нейния пол не само никаква грижа още не взема, но даже има жестокостта и да сматра като порок в жената случайното ѝ някак образование и повишението ѝ над деспотическите негови предразсъдъци...“ (цит. Славейков, П. Р. по Даскалова 1998: 50).

След „Ружица“ започва издаването на ред женски списания. Едно от първите е „Мода и домакинство. Семейен журнал“ (1897–1906). Негов редактор е Елена Ушева, която вмениява на изданието просветителска роля. Статиите имат за цел не само да представят информация по домакински теми, но и спомагат за модернизиранието на женското съсловие, дават му поле за изява и го въвличат в изграждането на европейския облик на страната. Други периодични издания, които са натоварени със същите функции, са „Женский свят“ (1893–1898), „Семейно огнище“ (1895), „Българка – месечно семейно списание“ (1896–1904), „Женски глас“ (1899–1944) и др. От страниците на женските вестници и списания се осъжда невъзможността жената да се развива наравно с мъжа, както и различните социални и политически права между половете.

Първата женска организация в Корея е създадена през 1899 г. и благодарение на активната ѝ дейност отваря врати женското училище Сунсон, но въпреки това идеята за образование на жените все още има нужда от популяризиране. Първоначално мисълта за просвещение е чужда на жените. По-често образованите мъже, а не жени, говорят и застъпват идеята за образование на цялото население, без оглед на пола. Постепенно, благодарение на активната дейност на Клуба за независимост, ежедневния вестник „Независимост“ и месечния вестник „Чосон“, на обучението на жените започва да се отдава все по-голямо значение. Идеята застъпват и други вестници от периода.

Клубът за независимост е основан през 1896 г. от Со Чепил, Юн Чилхо и И Санче. Дейността на клуба е подчертано националистическа, като лидерите му се стремят да ограничат влиянието на Япония върху страната и да изобличат заплахата, която идва от източната съседка на Корея. Лидерите на клуба често изнасят публични речи и открити дискусии по темите за независимостта и гражданските права, като по този начин събуждат националистически чувства сред населението, а освен това подкрепят създаването на женски организации. Публичните дебати често биват отразявани и в пресата, а към читателите им се отправят покани да посещават срещите.

Со Чепил е и издател на първия частен вестник в Корея – „Независимост“. В него се представят и защитават идеите на Корейското просвещение, а в изданието е декларирана и мисията му да образова корейското население. Именно в него е публикуван и „Апел за отваряне на девическо училище“, написан от членовете на първата женска организация и целящ именно образование на жените и равни права. В апела жените ясно заявяват волята си: „Ако погледнем към държави, в които цивилизацията е настъпила преди нашата, виждаме, че мъжете и жените имат равни права. От ранна възраст жените посещават училище, постигат различни нива на обучение и разширяват перспективите си. Когато достигнат пълнолетие и се омъжат, те съжителстват със съпрузите си до края на живота си, без да са подложени на потисничество. По-скоро те са много уважавани. Причината жените в тези страни да не са потискани, а да са уважавани от съпрузите си, е, защото учат колкото мъжете и имат равни права. Не е ли прекрасно?“ (Чой 2013: 20). Публикуват се лекции по различни дисциплини като биология, английски език, история на различни нации, обичаи на други страни. Статиите са написани с изконното корейско писмо хангъл. Често се смята, че причините за това са националистическите подбуди на редакторите и желанието им жените също да могат да четат статиите в него.

Редакторите на вестник „Независимост“ често публикуват уводни статии, в които обсъждат положението на жените и остро критикуват старите конфуциански порядки, които са им отнели основни човешки права. Изразява се позиция, че равенството между половете е изконно право, дадено от бог. Защищава се мнението, че е некоректно жената да бъде затворена само в къщата като робиня.

Важно е да отбележим, че статиите на Со Чепил и на вестника като цяло не бива да се приемат като феминистки. Со е реформатор и патриот, който осъзнава необходимостта от модернизация на Корея и вижда начин за постигането ѝ чрез подобряване положението на жените. Националният въпрос е всъщност ключовият проблем, който вълнува издателите на вестник „Независимост“, а женският въпрос е от второстепенно значение. Со Чепил вярва, че образованието на жените ще им донесе не само просвеще-

ние, но е необходимо условие за доброто на цялата нация. През 1899 г. Со е изпратен на заточение и издаването на вестника е прекратено.

Може да обобщим, че в края на XIX и началото на XX век апелът за промени в образованието на жените в Корея и България произтича от стремежа на управляващите да преодолеят изостаналостта на двете държави. На образованието на жените започва да се гледа като на мярка за запазване на политическата независимост, засилване на национализма на обществото и за модернизация на държавата. Периодичният печат от периода и появата на женски организации се явяват важна предпоставка за популяризиране на идеята. Все повече жени започват да защитават необходимостта от образование и на двата пола, а броят на девическите училища нараства. Така движението за образование на жените, за национална независимост и за модернизация се развиват паралелно до началото на миналия век, а женският въпрос все повече вълнува жените, които продължават борбата си за равноправие и равнопоставеност.

Литература

- Даскалова 1998: Даскалова, К. От сянката на историята: жените в българското общество и култура (1840–1940). София: Дом на науките за човека и обществото, 1998.
- Даскалова 1999: Даскалова, К. Грамотност, книжнина, читатели и четене в България на прехода към модерното време. София: Лик, 1999.
- Даскалова 2020: Даскалова, К. Женската идентичност: норми, представи, образи в Българската култура от XIX – началото на XX век. <http://balkanica.org/>
- Ким 2013; Kim Yung-hee. In quest of Modern Womanhood: Shinyoja, A Feminist Journal in Colonial Korea. – In: Korean Studies. Vol. 37. University of Hawai'i Press, 2014.
- Ким, 2017: Kim, Wonju; Kim, Keong-il, Choi, Hyaeweol; Shin, Kyung-ah editors. Korean Women: A Sourcebook. AKS Press, 2017.
- Ким-Рено 2004: Kim-Renand, Y.-K. Creative Women of Korea. The Fifteenth Through the Twentieth Centuries. New York: Routledge, 2004.
- Радева, 1999: Радева, М. От висше училище към университет. – В: Университетът. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1999.
- Чой 2013: Choi, H. New Women in Colonial Korea: A Sourcebook. Routledge, 2013.

ИЗГРАЖДАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛИЗИРАН ПРЕВОД

Симеон Кайнакчиев

1. Въведение

През последните години при пазара в областта на преводите се наблюдава спад на поръчките, но силен акцентът върху обучението относно технологиите и следмашинното редактиране на текстове (post-editing) (LIND 2020). Използването на преводачески памети (translation memories, TM) в рамките на софтуер за компютърно подпомогнат превод, както и на инструменти за управление на терминологични бази данни (termbases, TB) се превръща в преобладаващо качество, необходимо на професионалистите в сферата.

Рът има в търсенето на преводи за браншовете на инженерството, производството, здравеопазването, правните текстове. С оглед на спецификите на тези текстови сортове може да се очаква относително високо ниво на повтораемост на определена специализирана терминология. Следователно от преводача се очаква познаването на въпросната терминология, правилното ѝ използване, както и управлението на терминологичните бази с данни. Това познание от своя страна предполага наличието на т.нар. умения за критично мислене и извършване на проучване (Marczak 2018). Те са необходими, за да може терминът да бъде разпознат като такъв и да бъде установено неговото точно значение, тъй като в различните сфери на специализираните текстове един и същи термин в изходния език може да има коренно различни значения в целевия език (Schmitt 1999: 302).

На базата на горепосочените нужди в сферата на предоставянето на преводачески услуги в настоящата статия ще бъдат разгледани компетентностите, необходими на съвременния преводач, проблемите при дефинирането, събирането и боравенето с терминология, както и възможностите за използване на софтуер за компютърно подпомогнат превод при обучението на студенти по специализиран превод от немски език с цел усвояването на знанията и уменията, търсени на пазара на труда. Ще бъде приведен немско-български илюстративен материал от сферата на техническите текстове.

2. Изисквания

На първо място, трябва да се разгледат изискванията към преводачите. Отчасти те са нормирани в стандарти, но и самите поръчители на прево-

дите поставят определени изисквания към доставчиците на преводачески услуги/преводачите.

В международния стандарт ISO 17100:2015 (2017) са разгледани и дефинирани основни понятия като *превеждане*, *превод*, *компетентност*, както и изискванията към преводачите. Те включват преводаческа, езикова компетентност в изходния и целевия език, компетентност за изследване и събиране на информация, културни и технически, както и специфични за сферата компетентности. Като задължителни за изпълняване на стандарта се посочват квалификации на преводача, които се доказват чрез отговарянето на един от следните критерии:

- „Официално висше образование в областта на преводите.
- Равностойна квалификация в друга област плюс най-малко 2 години опит в преводите.
- 5 години опит в преводите.“

Релевантен за изложените по-долу аспекти на работата с терминология е първият критерий и заедно с него трябва да бъдат разгледани другите необходими компетентности на преводача, за да бъде изпълнен стандартът. В точка „5.3.1 Превод“ е описан процесът на превод и по-скоро аспектите, които трябва да се съблюдават от преводача. Впечатление правят „спазване на езиковите правила и инструкциите от клиента, терминология [...] и предназначение на самия превод“.

Логично е като заключение да се изведе, че тези компетентности трябва да са заложили у начинаещите преводачи още при излизането им от университета (при изпълняване на първото изискване за наличие на призната дипломна квалификация по превод от висша учебна институция). С оглед на методологията на преподаването на различни видове превод и етапа от университетското обучение, в който се предлага, може да се предположи, че обучаващите се вече са придобили способност за превод на текст, както и лингвистична и текстова компетентност в изходния и целевия език. Следователно компетентностите, върху които трябва да се наблегне в рамките на обучението, са проучване, набиране и обработване на информация, набавяне на културни и технически познания, на специфични познания за дадената сфера, чрез които се постигат съответствие със специфичната област и терминология, както и лексикална кохезивност в рамките на превода.

3. Компетентности

3.1. Компетентност за изследване и събиране на информация

Развиването на тези компетентности у студентите може да се осъществи чрез формирането на съзнанието, че преводът не е само предаване на

съдържанието на устен или писмен текст от един на друг език (РБЕ), а включва също етап на подготовка, съдържа опознавателна (аналитична) дейност, както и конструктивна (синтетична) дейност (Hohnhold 1979). Съгласно теорията на Ото Каде (Kade 1981) при превод преводачът се явява първостепенен възприемател на дадено съобщение. Като такъв той трябва да е способен да разбере реципираното съобщение, а това от своя страна предполага познаването на специфичния за областта професиолект с цел синтезирането на текст на целевия език. Такова познаване е възможно единствено чрез заниманията с подобни текстове, тъй като в противен случай при четенето на текста в изходния език се осъществява т.нар. *фатическо реципиране* (Schmitt 1999: 53), т.е. просто възприемане на текста без осмислянето му. Подобно възприемане би могло да доведе до неправилно съотнасяне на текста към определена сфера и следователно неправилно боравене със специфичната терминология. Следователно една от основните задачи на университетските курсове по специализиран превод е въвеждането на студентите в специфичния език на различните сфери. Така чрез представянето на текстове за превод със сравнително ниско ниво на сложност обучаващите се преводачи могат да се запознаят с естеството на съответния специализиран език и да навлязат по-дълбоко в тематиката. Освен директното занимание с превода е необходимо по-обширно набавяне на познания в определени сфери. За целта преди урока, свързан с определена тематика, на студентите може да се предоставят различни текстове, които да бъдат анализирани с цел запознаване със сферата.

Същевременно поради тематичното многообразие и интердисциплинарност на текстове за превод трябва да се вземе предвид, че известни пропуски в познанията по дадена сфера са естествени и подразбиращи се дори за опитните преводачи. Въпреки невъзможността за съществуването на специализирани познания във всяка една потенциална сфера у преводача една от неговите основните задачи е да се запознае със съдържанието на дадения изходен текст, за да бъдат установени възможни затрудняващи части. Едновременно с това преводачът трябва да подходи към разпознаването на типологията на текста, за да състави съответната стратегия за превода му. С оглед на информативния характер на текста трябва да бъдат изведени основните белези – комуникация в рамките на специалността (т.е. комуникация между специалисти) или извън тези рамки (между специалисти и неспециалисти, както и само между неспециалисти); йерархичното ниво на специализираност на текста; структура и компоненти на текста (Hohnhold 1983a). На базата на тези характеристики се установява комуникативната цел (скопоса) на текста и съотнасянето му към правилната сфера, осигуряващо адекватното му предаване като цяло и на терминологичния апарат в частност на целевия език. При установяването на типологията

на текста трябва да се внимава да не бъдат смесени някои от бележите, формулирани от Вермеер и Райс (Reiß 1984), тъй като например при ръководствата за експлоатация са налични императивни изречения, които в конкретния случай не са белег за апелативна функция на текста.

Следователно при предоставянето на текстове за превод студентите трябва да установят наличието на определени характеристики, за да изберат правилния подход за превод. Следваща стъпка при превода на специализирани текстове е набавянето на преведени или оригинални текстове от същата област, по възможност на сходна тематика (като например за сходен или конкурентен продукт) (Hohnhold 1983b). По този начин начинаещите преводачи ще имат референтен материал, който могат да използват като отправна точка в превода си. Въпреки това е важно да се обърне внимание, че е изключително вероятно поръчителят да има свои собствени изисквания за превода, които да се различават в някаква степен от подхода в референтния текст.

3.2. Работа със и управление на терминология

Цялата тази дейност се извършва като подготовка за превода и с оглед на съвременната методология на работа със софтуер за компютърно подпомогнат превод. Стъпките се извършват преди импортирането/внасянето на изходния текст в програмата за превод. До този момент преводачът се е запознал със специализирания текст. Това е основната предпоставка за работа по терминологията на текста¹, като функцията на тази дейност е осигуряване на съответствие със специфичната за областта лексика. При работа със софтуер за компютърно подпомогнат превод възможностите за работа с терминология са две – използване на предоставена от поръчителя терминологична база с данни и създаването на празна такава, която да се попълва от самия преводач.

Преди това обаче преводачът трябва да е наясно със съдържанието на понятието „термин“. В „Речник на българския език“ (РБЕ) е посочено определението „Дума или израз, които се употребяват в някоя област на науката, техниката, изкуството и означават строго определено понятие“. Терминолозите от своя страна задават по-конкретно определение за „термин“ – Шмит (Schmitt 1999: 305) определя термините като нормирани специализирани наименования, но въпреки това посочва, че е трудно да бъде очертана разделителната линия между термин, понятие и специализиран израз. Германският стандарт DIN 2342 относно понятията на

¹ При това твърдение се предполага, че текстът като цялост е отправна точка при извършването на превод. По-долу ще бъдат разгледани примери, при които става дума за чисто терминологична работа, в която преводачът трябва да предаде отделни лексикални единици от един на друг език.

терминознанието (*Begriffe der Terminologielehre*) определя понятието като мисловна единица, която се образува чрез абстракция от група предмети при установяването на общите свойства на тези предмети, като общите свойства, на чиято база се образуват понятията, се наричат също белези (Drewer 2017: 8). Въпреки необходимостта от подобна конкретизация при определянето на съдържанието на „понятие“ трябва да се има предвид, че работата по терминологията на един текст или група текстове цели улесняването на работата със самия текст и лексикална консистентност. Следователно всеки преводач (или група от преводачи, работещи по същия текст) може да определи като термин всяко понятие, което се среща често. Трябва да има едно-единствено наименование в текста/поредицата текстове и да се отнася до определен предмет/явление. Това означава, че като такива може да се определят и ненормирани, неспециализирани наименования, които преводачът не познава или не желае да обърка. Също така често срещана практика е самите поръчители да изискват конкретни наименования с цел да се отличават от конкурентни фирми или за избягване на обърквания с други продукти/компоненти.

При подбора и дефинирането на термини трябва да се вземат предвид някои особености от теорията за еквивалентността – възможно е лексикалната еквивалентност да е налична в самия кодифициран източник, който е част от лексикалната система, или от друга страна, във взаимоотношението изходен текст – целеви текст (Rogers 2008: 102). При практическото управление на терминология (като част от проблем, разглеждан в сферата на транслатологията) трябва да се заложи на втория вариант, тъй като контекстуалното ситуиране на лексемата фиксира едно-единствено нейно значение сред множеството възможни еквиваленти. Така на немското *Abtrieb* като преводи са посочени „1. изходно звено; водимо звено; 2. отвеждане; 3. налягане от горе надолу [...]“ (Писарев 2010), докато в контекста на ръчни инструменти с крайници (например отвертки) еквивалентното понятие е връх/крайник (при отвертки със сменяеми крайници), което липсва сред дадените речникови единици. Тук е видима необходимостта от предварителното запознаване с текста, както и познаването на сферата на превода. По този начин преводачът установява наличието на текстова еквивалентност (Catford 1965), каквато е необходима за постигането на скопоса на текста (т.е. предаването на информация относно предмет/явление).

Същевременно остава спорен въпросът относно наличието на единствен текстов еквивалент при съответствия от типа „едно към едно (1 : 1)“, когато целевият еквивалент има синоними – немското понятие *Akku* може да се предаде както чрез „акумулатор“, така и чрез „акумулаторна батерия“. От една страна, при употребата на синоними в рамките на

един текст е малко вероятно във възприемателя да възникне объркване относно референта на понятието. От друга страна, все пак се препоръчва да бъде избягвано използването на синоними с цел по-голяма яснота на текста (Göpferich 2002, по Rogers 2008: 104). Също така се изтъква, че синонимията в изходния текст невинаги може да бъде предадена в целевия текст (Rogers 2008) поради различния обем на понятия за предмет/явление. Добър пример за това са понятията *Ratsche*, *Knarre* и *Umschaltknarre*, отнасящи се до инструмента, наричан на български език „тресчотка“. При синонимия в изходния текст би било невъзможно постигането на синонимия в целевия текст, което в известна степен е и ненужно, тъй като повторенията в технически текстове не се смятат за отрицателна стилистична характеристика.

Установяването на подобни белези на понятията се постига при работата с множество сходни текстове. По тази причина разделението на дисциплината „Превод“ на няколко по-гясно специализирани типа превод е подходящо за придобиване на чувствителност (сензибилизиране) на студентите относно характеристиките на термините. Въпреки това е необходимо акцентиране върху термините като важна част от изходния текст, тъй като пренасянето на фокуса върху самия текст често води до незадоволителни резултати при превод. Такива се наблюдават, когато изходният текст сам по себе си не представлява текст, а отделни лексеми или словосъчетания на даден продукт, като например при изброяването на характеристиките на продукт.

Такова объркване на практика се наблюдава в описанието на нож за прободен трион. Като материали, за които може да се използва, са посочени „Weichholz, Tischlerplatte, Kunststoffbeschichtete Spanplatte, Parkett, Kunststoff“, а в съответния превод на български език, предоставен на страницата на онлайн магазин за специализирани продукти, са изброени „меко дърво, ПДЧ с дървесни частици, ПДЧ, покрит с пластмаса, пластмасов материал“. Словосъчетанията в действителност са описание на тези материали, но не са обичайно използваните преводи на изходните понятия. По същността си това са буквални пренасания на значението, като „меко дърво“ всъщност означава „мека дървесина“; „ПДЧ с дървесни частици“ е използвано вместо шперплат, „ПДЧ, покрит с пластмаса“ се отнася до „ПДЧ с технически фурнир“, а „пластмасов материал“ е грешен превод вместо правилното „пластмаса“. Подобни неточности сами по себе си не пречат за постигането на целта на целевия текст, но затрудняват възприемателя, както и свидетелстват за недостатъчна компетентност на преводача (лексикална, както и компетентност за изследване и събиране на информация). По този начин се нарушават текстово-нормативната и прагматичната еквивалентност (Koller 2004), които са от основно значение за техническите текстове.

След извършването на подготвителните стъпки преводачът може да пристъпи към действителния превод, по време на който да се занимае обстойно и с терминологията. Аспектите на тази дейност се определят от наличието или отсъствието на създадена от клиента или други преводачи терминологична база данни. Тя представлява компютърна база данни, съдържаща терминология и свързана с нея информация. В случаите, в които поръчителят предоставя терминологичната база данни, преводачът получава терминологичен инструментариум, с който да борави. Тъй като предоставените преводни предложения най-често са проверени и одобрени от поръчителя или негов посредник, през по-голямата част от времето преводачът просто се „съгласява“ с предоставените еквиваленти на термините от изходния текст. Естествено, съществува възможност за промяна на термина, но тази промяна налага съгласуване с клиента, което от своя страна може да доведе до забавяния, а преводаческата практика показва, че сроковете стават все по-кратки. Също така подобна промяна би имала за резултат и неконсистентност на използваните термини с вече преведени текстове. В тези случаи клиентът може да отхвърли промяната на термина, което води до граматически и правописно неправилни преводи като „косачката робот“ (вместо правилното косачка робот).

Другият вариант е преводачът да започне работа без терминологична база данни и да създаде своя такава. С изключение на напълно ръчния метод на създаване на терминологични карти на хартия/картон, най-достъпният подход е създаването на база данни в софтуер за електронни таблици. Предимствата на този начин са, че има множество безплатни програми за работа с електронни таблици; също така може да се създаде терминологична база с произволен брой езици и колони за допълнителни пояснения, като най-простият вариант е с наличието на колона за изходен и колона за целеви език. Като недостатъци на този метод на работа може да се изтъкнат непрегледността на натрупаните данни (най-вече при голям обем) и невъзможността за прилагане на тези данни директно в преводачески софтуер.

За да бъде преодолян последният недостатък, може да се използват специализирани софтуери за създаване на терминологични бази данни, както и разширения, включени в самия софтуер. Подобни решения са например Matecat, Smartcat, Wordfast, SDL Trados Studio, Multiterm и др. Този метод на работа има преимущества, тъй като съществува възможност за автоматично откриване на термини в изходния текст и липсващи/забранени съответствия в целевия текст. Като пример за такова пропускане може да се приведе горепосочената характеристика на ножа за прободен трион: Weichholz, Tischlerplatte, Kunststoffbeschichtete Spanplatte, **Parkett**, Kunststoff (подч. мое) с превод „меко дърво, ПДЧ с дървесни частици, ПДЧ,

покрит с пластмаса, пластмасов материал“ . Тук е лесно да се забележи, че в целевия текст липсва съответствие на паркет.

Компютърно подпомогнатото създаване на терминологични бази данни също така позволява целенасоченото търсене и сортиране на терминологията за определени сфери, т.е. може да бъде създадена единна база данни за двойка езици и впоследствие съвпаденията да бъдат сортирани според сферата на текста. Базираните в сървъри или т.нар. облаци терминологични бази предоставят възможност за извършването на преводи от всяко място с налична интернет връзка, без дори да е необходимо използването на едно и също устройство (например чрез софтуерни решения като WordFast Anywhere или Matecat).

Допълнително предимство е спестеното време при управлението на терминологията, тъй като често тези функционалности са вградени в самите програми и работата с тях е изключително праволинейна (въвеждането на термин в WordFast Anywhere например изисква само 2 щраквания с мишката, маркиране на изходния текст и въвеждане на термина в целевия език). Така преводачът не е необходимо да сменя прозорци на компютъра и да губи време в търсене на термини.

Работата по този начин позволява ускорено обучение по управление на терминология. Чрез използване на софтуер за компютърно подпомогнат превод и включените в него функционалности за управление на терминология студентите се обучават в извършването на преводи, но и същевременно придобиват техническата компетентност, необходима съгласно стандарта ISO 17100. При наличност на необходимите ресурси дори е възможно създаването на симулационни „преводачески агенции“, в които студентите извършват преводи на текстове от една и съща тематика, като създават терминологични бази данни в сървъри и така съвместно подпомагат работата си. От една страна, това в известна степен ще затрудни преподавателите по превод, тъй като ще е необходимо постоянно да се набавят нови текстове. От друга страна обаче, представлява прекрасна възможност за създаване на високоточни терминологични бази данни, тъй като самите преподаватели осъществяват т.нар. QA (контрол на качеството) след извършването на превода. По този начин би трябвало да се гарантира много ниско ниво на допуснатите грешки в базата данни. Възможностите за използване на подобни ресурси са наистина големи – създаване на бази данни за употреба в рамките на дадена филологическа катедра, на целия университет, дори и за междууниверситетска употреба. При създаването на терминологични бази данни трябва да се вземе предвид, че студентите не само ще добавят и коригират терминологични единици, но ще имат възможност също да участват в поддръжката на базите данни, което ги подготвя допълнително за пазара на труда.

Заключение

С оглед на спецификите на специализирания превод пред преводачите са поставени няколко централни изисквания, като сред тях са компетентност за изследване и събиране на информация, технически компетентности, свързани с извършването на превод, както и спазване на терминология и предназначението на самия превод. Възможности за развиването на тези способности у студентите филолози, специализиращи се в областта на превода, се предоставят чрез работата със специализирани текстове. По този начин може да се набавят необходимите фонове познания в дадена сфера, които да облекчат „сблъсъка“ на преводача с нови текстове от трудни сфери. Съвместната работа на преподавателя със студентите също има възможност да (до)развие уменията за извършване на проучвания в дадена сфера и събиране на информация. Работата с текстове същевременно създава усещане за характеристиките на специализирания език, използван в конкретната област. При това обаче трябва да се обърне внимание на комуникативната цел на текста – дали служи за комуникация в рамките на специалността, или извън тях. Важен аспект от подготовката за превод е набавянето на референтни материали, които да служат като ориентир/рамка.

За да бъде осъществена целта на превода, той трябва да изпълнява своята комуникативна функция, т.е. да информира ясно и еднозначно възприемателя относно обекта на текста. Търсената еднозначност може да се постигне чрез използването на правилните понятия. За целта студентите филолози, специализиращи се в областта на превода, трябва да са наясно какво точно са термините, както и как да боравят с тях. На базата на множество дефиниции и стандарти може да се направи заключението, че терминът е наименованието на уникален предмет/явление, без да е необходимо той да е тясно специализиран.

При работата с термини трябва да се обърне внимание на отношенията на еквивалентност между изходния и целевия език, като за практическото приложение от значение е контекстуалното значение на термина. Предпоставка за това са горепосочените изисквания за запознаване с областта, от която е текстът за превод, както и със самия текст. С цел запазване на основната характеристика на специализирания текст – яснота – се препоръчва избягването на синонимия по отношение на термините. Точността на термините при превод може да се гарантира чрез компютърно подпомогната работа с термини или по-точно работа с терминологични бази данни. Според функциите си някои от тях позволяват автоматичното разпознаване на термини, както и откриване на грешки и пропуски при превод. Обучаването на студентите за работа с такива програми значително ще повиши качеството на преводите им, както и тяхната квалификация. Това ще ги направи по-конкурентоспособни на пазара на труда, тъй като тези умения в голяма

степен са задължителни за работа с агенции за превод. Практическите занимания с терминологични бази данни също така са възможност за съвместна работа на студентите – чрез онлайн базирани системи за превод може да се извършват преводи на сходни текстове, докато се използва обща терминологична база данни, а преподавателят да извършва контрол на качеството. Така обучаващите се могат да обменят опит и познания, а натрупаните терминологични единици може да се използват в бъдещи преводи от други студенти.

Литература

- Писарев 2010: Писарев, А. Немско-български политехнически речник. София: Техника, 2010.
РБЕ: Речник на българския език. <https://ibl.bas.bg/rbe/>
- Catford 1965: Catford, J. C. A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- Drewer 2017: Drewer, P., K.-D. Schmitz. Terminologiemanagment. Grundlagen – Methoden – Werkzeuge. Springer Verlag, 2017.
- Göpferich 2002: Göpferich, S. Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Stauffenburg: Tübingen, 2002.
- Hohnhold 1979: Hohnhold, I. Übersetzungsorientierte Terminologiearbeit – fachsprachlich orientiertes Übersetzen. – In: Lebende Sprachen 24, 1979/4, 154.
- Hohnhold 1983a: Hohnhold, I. Übersetzungsorientierte Terminologiearbeit (Folge 2). – In: Lebende Sprachen, 1983/3.
- Hohnhold 1983b: Hohnhold, I. Übersetzungsorientierte Terminologiearbeit (Folge 3). – In: Lebende Sprachen, 1983/4.
- ISO 17100:2015. Документация за сертифициране по БДС EN ISO 17100:2017.
- Kade 1981: Kade, O., W. Wills. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. – Übersetzungswissenschaft, 1981: 199–219.
- Koller 2004: Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 2004.
- LIND 2020: LIND. Report: 2020 Language Industry Survey. Language Industry Expert Group, 2020.
- Marczak 2018: Marczak, M. Translation Pedagogy in the Digital Age. – In: Angles. The journal, 2018/7.
- Reiß 1984: Reiß, K., H. Vermeer. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
- Rogers 2008: Rogers, M. Terminological Equivalence: Probability and Consistency. – In: MuTra Journal, 2008: 101–108.
- Schmitt 1999: Schmitt, P. A. Translation und Technik. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 1999.

Източници на примерите

За български език: <https://bit.ly/34GC5xk>, 18.05.2021

За немски език: <https://bit.ly/3wTqJ55>, 18.05.2021

КОНТАКТОПОДДЪРЖАЩИ СРЕДСТВА ЗА СИГНАЛИЗИРАНЕ ОТНОСНО ПРОБЛЕМ В РАЗБИРАНЕТО (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ ПОРТУГАЛОЕЗИЧНА УСТНА РЕЧ)

Мартина Герджилова

1. Уводни бележки

Провеждането на активно и пълноценно взаимодействие е отговорност, която споделят всички участници във вербалното общуване. Езиковите средства, които спомагат за поддържането на физическия канал за комуникация, но и за изграждане на здрави социални взаимоотношения и оформяне на благоприятна атмосфера на взаимно разбирателство и подкрепа се разглеждат през известната концепция на Р. Якобсон (1960) като реализация на фатичната функция на езика.

Фатичните средства обичайно изобилстват в устната реч и се приемат за неименна част от добре построения диалог (вж. Кульнина 2017: 122, Нистратова 2001: 67–68). В съответствие с главните фази на речевото общуване – начало, продължение и край, те обикновено се подразделят на три основни групи: контактоустановяващи, контактоподдържащи и контактопреустановяващи.

Обект на внимание тук са фатичните изрази, които се срещат в продължението на вербалния обмен, в частност тези, които се употребяват от страна на адресата за сигнализиране относно проблем в разбирането на подаваната информация. Проученият материал от синхронно общуване на португалски език (вж. ексцерпирани източници) дава база за открояване на по-съществените формални, структурни и функционални аспекти на контактоподдържащите средства, свързани с координацията в общуването и обезпечаването на непрекъснатостта на комуникативния процес.

2. Сигнализиране относно проблем във взаимното разбиране

Постигането на разбиране между събеседниците е ключово за успешното провеждане на вербалното взаимодействие. Правилното улавяне и логичната интерпретация на обменяната информация са решаващи за пълноценното междуличностно общуване, а стремежът и на двете страни в процеса е насочен към влагането на определен смисъл в изказа и търсене и откриването на смисъл във всяка езикова формация (Вучева 2006: 145). В определени комуникативни ситуации, когато адресатът поради някаква причина не е схванал непосредствено подадената информация или поставя под съмнение логическата/ситуативната адекватност на изказа/релевантността

на посланието, той се чувства длъжен да подаде обратна връзка, за да се компенсира пробойната в обмена и да не пропадне речевият контакт. При недостиг във взаимното разбиране, което би застрашило желаното съгласуване, събеседникът обикновено информира адресанта – сигнализира за неяснота в съдържанието на предходната реплика като цяло или в отделна нейна част, за затруднение в извличането на вложения смисъл, т.е. изобщо за разминаване между подадената и възприетата информация. По този начин той поема своя дял в кооперативното начинание на общуването и прави опит за коригиране на създалото се положение в името на търсения сговор. Явлението е познато като *насрецино предприето коригиране* (other-initiated repair) – един от основните начини за промяна в реда на говорене, или преразпределяне на комуникативните роли (вж. Сакс, Шеглоф и Джеферсън 1974: 30, 39; Шеглоф 2007: 149–155). Тогава отговорът, който, както винаги е мерило за произнесеното до момента, дава да се разбере, че предишното включване не е било напълно ефективно, има някакъв дефицит или носи повод за недоразумение (вж. Шеглоф 1992). Опитът за поправка на миналата реплика в случая влече следващ ход – настъпва ново включване на началния говорещ, който с намесата си потвърждава, че осъзнава проблемния пункт и се старее да компенсира недоразбирането. Това е *насрецино предприето самокоригиране* (other-initiated self-repair) (вж. Лидикоут 2007: 175–176; Сиднел 2010: 110–138).

2.1. При пълна непонятност на съдържанието на предходната реплика в реакцията на адресата най-често се наблюдават подбудителни изкази, подтикващи към вербална реакция с повторение на въпросния речев фрагмент. В техния състав преобладават междуметия като: *ahn?*; *hum?*; *oi?*; повелителни глаголни форми *diga/diz?*; етикетни формули за извинение: *desculpe?/desculpa?*; *perdão?* или за молба: *faz favor?*; и въпросителни местоимения и пълнозначни въпроси като например: *(o) quê?*; *o que foi?*; *como?*. Този тип контактоподдържащи средства се използват винаги с възходяща интонация и са израз на намерението на адресата да попълни изпуснатата информация, да декодира непроуяното съобщение. Те недвусмислено целят и традиционно предизвикват отговор от отсрещната страна – в светлината на интеракцията, самоорганизираща се като дълбоко кохерентна, смислена поредност (вж. Шеглоф 2007). Самият факт, че реципиентът моли за разяснение, е показателен за правото му да го получи и за необходимостта да разполага с исканите данни. Затова и подбудителният изказ се приема именно по този начин от ответната страна – като реално основание за повторно предоставяне на сведенията. Това е един вид илюстрация на принципа на функциониране на словесната интеракция като социална система – разговорът предполага не само непрекъснатата смяна на опорните роли, но и набор от права и задължения за самите актори

(например право всеки да бъде разбран така, както той желае, право да се изисква от партньора да се изразява ясно, право на знание и мнение изобщо, задължение за управление на задржните отношения и т.н.) (вж. Сакс 1984; Мангачева 2018). Както е видно от приведените по-долу примери, след подобно включване с цел доизясняване на някакъв пункт от изказа, независимо от използваните езикови средства, предишният говорещ с готовност възпроизвежда дословно предходната си реплика или я преформулира в стремеж към по-голяма експлицитност:

1. Não necessariamente.
-> *Ahn?*
- Às vezes a insegurança não é só do mendigo, né? (CP: Copacabana)
2. - E assim consegue dirigir tudo?
-> *Ham?*
- Assim consegue dirigir tudo. (CSP: S. Tomé e Príncipe)
3. - Falam como, então?
-> *Hum?*
- Como é que falam? (EC: INF19)
4. - *Oi?*
-> (Es)tá fazendo doutorado agora. (CP: Nova Iguaçu)
5. - Elas o quê?
-> *Diga?*
- Elas o quê? (CP: Cacém)
6. - Eu entrei a partir dos dezasse anos.
-> *Desculpa?* Com que idade?
- Dezassete anos. (CP: Funchal)
7. - O que o senhor acha que tem de melhor em ser professor?
-> *Faz favor?*
- O que o senhor acha que é melhor em ser professor? (CP: Moçambique)
8. - Mas não é frequente?
-> *Como?*
- Mas não é frequente? (CP: Nova Iguaçu)
9. - Em português, sim. Em português. E outras manifestações culturais, morna, funaná, teatro, cinema, literatura escrita, digamos.
-> Isso pode ser nas duas línguas.
- *O quê?*
-> Morna, coladeira, teatro... (EC: INF18)

Разликата във формулировката е в степента на обобщение, в нюансирането или подчертаването на комуникативното намерение на адресанта, не в спецификата на самия акт. Достатъчно е да се съпоставят изричното описа-

ние на желаното действие при *diga* и фокусът в същинския въпрос при *como*, въздействието на конвенционалния маркер за учтивост *faz favor* и на прикрития елиптичен изказ с *desculpe* (10), единичната/самостоятелната употреба на изразите или свободните комбинации помежду им (11), например:

10. Antes não ouvi, *desculpe*. (CP: Oeiras-Lisboa)

11. *Peço desculpa, pode repetir a pergunta, por favor?* (CP: Casém)

Подобна функционално-комуникативна стойност има и повторението като ехо на част от предходната реплика, което представлява вариант на изброените по-горе специализирани изрази. И тук отново е пределно ясно, че слушащият не е дочул нещо или се е „загубил“ при интерпретацията и се нуждае от повторение или разширение на активирана, но все още неусвоена информация, за да продължи пълноценно междуличностната интеракция. А събеседникът във всички случаи оказва съдействие и откликва на подразбиращата се молба за вербална намеса, например:

12. - O que é que acha disso?

-> *O... que eu acho de?*

- De deixar o... dessa possibilidade. (EC: INF7)

2.2. Както вече бе подчертано, основна грижа при поддържане на речевия обмен е безпрепятственото предаване и сполучливото тълкуване на информацията. Смесът на изказа обаче може да се интерпретира адекватно само по отношение на цялостното му контекстуално обкръжение (Вучева 2006: 222) и в тази посока понякога се налага прецизиране на информацията в името на взаимното разбиране и предприемането на подходящи ответни действия. Това личи например в случаите, когато изказът е възприет, но предметът на обсъждане или референтът на съобщението не са напълно прозрачни, затова се изисква уточнение на отделни елементи от предходната реплика. Молбата за изясняване на съдържанието най-често се осъществява посредством пълнозначни въпроси, обикновено елиптически, като: *como assim?*; *em que sentido/aspecto?*; *quer dizer o quê?*; *ou seja? o que está a referir?* и пр.:

13. - Ele, com todo o tamanho dele, já é abusado. Se der trela, você não, você não aguenta, não, cara!

-> *Mas abusado como?* (CSP: Brasil)

14. - O que que é melhor pro senhor?

-> *Como assim melhor?* (CSP: Nova Iguaçu)

15. - O processo para fazer com que a língua portuguesa passe a materna será um processo longo...

-> *Materno, em que sentido?* (EC: INF9)

16. - O que é que costuma fazer no dia-a-dia?
-> *O quê?* Agora depois de reformado? (CP: Oeiras-Lisboa)
17. - Está tudo excitadíssimo!
-> João, *que estavas a querer referir?* (CSP: Portugal anos 90)
18. - E a Fati como é que gosta?
-> *Eu?* Tanto faz para mim. (CSP: S. Tomé e Príncipe)
19. - E o senhor acha que hoje falta muita estrutura familiar aqui ou o senhor concorda?
-> *Aqui onde?* (CP: Copacabana)
20. - Dominava várias línguas.
-> *Ou seja?*
- Comunicava com muitas pessoas. (EC: INF17)

Функционални синоними на описаните въпросителни форми са съобщителните изкази, в които адресатът директно признава, че е чул, но не е разбрал за какво става дума. Така той подсказва на адресанта, че не е в състояние да изтълкува получената информация и се налага тя да бъде препредадена или разширена, т.е. подтиква непряко, но ефективно нейния подател към вербална дейност:

21. - Uma coisa que tenha mais graça, sobretudo quando estamos no meio de colegas, de amigos, não é? Ou então quando faço uma...
-> *Desculpe. Não percebi.* (EC: INF18)
22. - Alguma circunstância a faria mudar de português para crioulo ou de crioulo para português por causa do assunto?
-> *Não estou a ver.* (EC: INF23)
23. - Por exemplo a pessoa quando vai falar, vai em uma entrevista de emprego a pessoa (em casa) elas falam diferente? (Tem) ambiente diferente?
-> *Eu não entendi bem aí.* (CP: Nova Iguaçu)
24. - Eu não vejo razão de termos... de dois alfabetos, bom, é uma forma de atrapalhar!
-> *Como dois? Não percebi!* (EC: INF3)
25. - Se calhar mudaríamos de assunto.
-> *Como assim? Não estou a perceber.* (EC: INF27)

И в обичайните, неутралните условия на общуване адресантът, естествено, се подчинява, което потвърждава за пореден път положителната кооперативна нагласа на участниците, общия им стремеж да продължават колкото е нужно, възможно най-дълго и пълноценно речевия контакт и да се справят с възникналите затруднения в името на успешния вербален об-

мен и в дългосрочен план – запазването и развитието на междуличностните взаимоотношения:

26. - *Como assim* transição? Poderia ser mais explícito?

-> Transição no sentido de... o crioulo escrito – num processo de substituição, não é? Paulatina do espaço que utiliza o português hoje em dia na comunicação escrita. (EC: INF1)

3. Заключение

Контактоподдържащите средства, използвани от адресата за сигнализиране относно възникнал проблем във взаимното разбиране, са тясно обвързани с даването на обратна връзка в словесното междуличностно взаимодействие, и по-специално с обезпечаването на крайното съгласуване между комуникантите. От формално гледище контактоподдържащите средства са най-често междуметия, повелителни глаголни форми, въпросителни местоимения, пълнозначни въпроси и съобщителни изречения. Тези разнородни по морфосинтактичен признак средства са обединени по своята служба. Тяхното предназначение е преди всичко да уведомят дотогавашния говорещ за възникнал проблем в обмена – неразбиране на изреченото от него, оттам застрашена координация между страните в общуването. Едновременно с това обаче да го ориентират и как да помогне за преодоляване на неблагоприятната ситуация – на практика събеседникът инструктира говорещия какви точно стъпки да предприеме и стимулира вербалната му реакция.

Наблюдават се главно два типа употреба на контактоподдържащите средства за сигнализиране относно проблем във взаимното разбиране. Понякога с тях се прекъсва репликата на дотогавашния говорещ, като му се обръща внимание, че ще трябва да повтори и/или разясни казаното от самия него, преди да продължи обменът, за да се стигне до добър изход на тази интеракционална фаза. Друг път контактоподдържащите средства се появяват веднага след като същият говорещ отстъпи думата на събеседника си, а той от своя страна не може да се включи пълноценно, преди да е убеден, че е декодирал смисъла на подадената към него информация (вж. Сакс и др. 1974: 39–40). Фатичните средства, употребени в тези случаи, не са стилистично маркирани и се срещат както при формалното, така и при неформалното общуване. Разлика се открива във фреквентността на определени средства – в битовата сфера междуметията се срещат по-често, отколкото предикативните изрази, което намира своето обяснение в икономията на речевите усилия, скоростта на текущия обмен, помощта на извънезиковия контекст, които насърчават употребата на по-компактни и максимално експресивни единици. Повелителните глаголни форми и ритуализираните

формули за извинение пък ясно указват регистъра на общуване и отразяват определени типови характеристики на комуникативната ситуация.

Както се подразбира и от самото им наименование, този тип фатични изрази се срещат в продължението на словесния контакт (т.е. в средния етап на комуникативния епизод) и спомагат за неговото доразвиване. От позиционно и структурно гледище във всички анализирани примери езиковите единици образуват самостоятелна реплика и предизвикват активна вербална намеса от ответната страна. Тяхната употреба е непременно свързана със смяна на комуникативните роли, но не и на темата на разговор, а напротив – тя се задълбочава, детайлизира чрез искането да се възпроизведат и/или изяснят пропуснати важни факти, вписващи се в конкретния предмет на общуване. В интеракционален план употребата на въпросните фатични изрази е безспорно уместна предвид подsigуряването на координацията между интерактантите и значима с оглед на моментното преразпределение на задълженията им. Разглежданите средства маркират временната невъзможност на адресата да отговори подобаващо, т.е. да продължи на свой ред вербалния поток до отстраняване на определен проблем във взаимното разбиране. Същевременно подобни изрази способстват за поддържането на речевия контакт и обмен, като прехвърлят отговорността за тяхното „саниране“ и качествено протичане на адресанта. Крайната цел в случая е подаваната информация да бъде възприета правилно или без смущения, междусубектното взаимодействие да продължи най-ползотворно и безпрепятствено в духа на разбирателство и сътрудничество и когато контактът бъде преустановен, участниците да останат с приятно чувство и пълноценно изградени взаимоотношения.

Литература

- Вучева 2006: Вучева, Е. Един интегрален модел на речта: равнища, единици и категории, София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, 2006.
- Кульнина 2017: Кульнина, Е. А.. Фатическите высказывания: недовысказывания или стереотипы? – Във: Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017, № 10 (76): в 3-х ч. Ч. 1., 120–122.
- Лидкоут 2007: Liddicoat, A. J. An Introduction to Conversation Analysis. – In: Continuum, 2007, PP IX, London: New York, 319.
- Мангачева 2018: Мангачева, Д. Анализът на разговора – теория на практиката. – В: Чуждоезиково обучение, 2018, год. XLV, кн. 1, 13–27.
- Нистратова 2001: Нистратова, С. Л. Контактостанавливающая функция языка и сферы ее проявления. – В: Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. В. В. Красных, А. И. Изотов (отв. ред.). Москва: МАКС Пресс, 63–68, 2001.

- Сакс 1984: Sacks, H. On doing “being ordinary”. – In: Structures of Social Action. J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 413–429, 1984.
- Сакс, Шеглоф, Джеферсън 1974: Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation – In: Language, 1974, 50 (4), 696–735.
- Сиднел 2010: Sidnell, J. Conversation Analysis: An Introduction. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell, 269, 2010.
- Шеглоф 1992: Schegloff, E. A. Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – In: American Journal of Sociology, 1992, 97(5), 1295–1345.
- Шеглоф 2007: Schegloff, E. A. Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis. Cambridge, University Press, 2007.
- Якобсон 1960: Jakobson, R. Closing statement: Linguistics and Poetic. – In: Style in Language. T. Sebeok, (Ed.). Cambridge, MA.: M.I.T. Press, 351–377, 1960.

Източници

- (CP) Corporaport. <http://corporaport.lettras.ufrj.br/corpora/corpus-concordancia/>
- (EC) Corpora Entrevistas Línguas de Cabo Verde. https://www.clul.ulisboa.pt/files/Anexo7_Transcricao_Entrevistas.pdf
- (CSP) Corpus Spoken Portuguese. <http://www.clul.ulisboa.pt/en/recurso/spoken-portuguese-geographical-and-social-varieties>
- (L) Linguateca. <https://www.linguateca.pt/Repositorio/DiasporaTLPT/>

CONCEPTUAL METAPHORS IN POLITICAL DISCOURSE: A CASE-STUDY OF ANTÓNIO COSTA'S INAUGURAL SPEECH

Henrique Carlos Dores

Introduction

The concept of metaphor is very often associated with aesthetic purposes in creative and literary texts. However, the discipline of cognitive-linguistics has been studying the way how metaphors are used by politicians in political discourse. This case-study investigates how Portugal's current Prime Minister António Costa uses metaphor in the inauguration speech (Costa 2019) of the XXII Constitutional Government of Portugal. The analysis here presented is based on the Conceptual Metaphor Theory proposed by George Lakoff and Mark Johnson which argues that metaphors are in fact, a mode of thought. More specifically, metaphors are a cognitive mechanism which is employed to help people understand their experiences. As pointed out by Lakoff and Johnson: "the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another" (Lakoff, Johnson, 1981: 5).

Theoretical Framework

Metaphor has long been a topic of interest for many linguists, writers and philosophers. In more recent years, metaphor analysis expanded its boundaries and reached the realm of political discourse analysis and extensive research on the use of conceptual metaphors in political discourse has been published (Lakoff and Johnson 1981; Lakoff 2004; Lakoff 2008a; Musolff 2004; Steen 2010; Gibbs 2005; Charteris-Black 2004; Charteris-Black 2008). Since the conceptual metaphor is central to the research topic of this article, this theoretical framework will include the main landmarks of conceptual metaphor theory in cognitive linguistics.

The idea of conceptual metaphor has been researched by cognitive linguistics since 1980 and it was first put forth by George Lakoff and Mark Johnson and their book 'Metaphors We Live By' (1981) is seen as the genesis of Conceptual Metaphor Theory.

In 'Metaphors We Live By', Lakoff and Johnson present evidence that "ordinary conceptual system is metaphorical in nature" (Lakoff & Johnson 1981: 4) and argued that conceptual metaphors are pervasive in everyday life, not just in language, but in thoughts and actions. Moreover, the authors claim that understanding this metaphoric process is paramount for the understanding of a language (Lakoff, Johnson 1981: 3).

One of the main tenets of conceptual metaphor is that it 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 systematic correspondences across domains, the so-called metaphoric mappings (Lakoff, Johnson 2003: 246). This theory presupposes the existence of a universal system of “primary metaphorical mappings that are learned around the world without any awareness” (Lakoff 2008: 26) and contends that metaphor “does not reside in words but in ideas” (Lakoff 2008: 35).

Lakoff and Johnson divided conceptual metaphors according to their cognitive role, into three main categories: structural, ontological and orientational (Lakoff & Johnson 1981: 15–46). In regards to structural metaphors, the authors explain that this type of metaphor operates by metaphorically structuring one concept in terms of another (Lakoff, Johnson 1981: 14). To illustrate this, they present examples such as LIFE IS A JOURNEY or 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 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).

As for ontological metaphors, Lakoff and Johnson define them as those conceptual metaphors where something concrete is projected onto something abstract (Lakoff & Johnson 1981: 25). Experiences with concrete physical objects, and especially with our body, lay the basis to the conception of ontological metaphors.

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.

The concepts I have presented in this theoretical framework are the main tenets of conceptual metaphor theory and are central to the analysis of the inauguration speech of the XXII Constitutional Government of Portugal, rendered by Portugal’s Prime Minister António Costa.

Methodology

The objectives of this paper are to identify and examine the conceptual metaphors present (if any) in the speech of Portugal's Prime Minister António Costa for the inauguration of the XXII Constitutional Government of Portugal. Furthermore, I will explore the meanings summoned by the mappings of any conceptual metaphors present in the speech.

Firstly, I will provide a general idea about the context in which the speech took place. 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 part of the criteria set forth by Jonathan Charteris-Black in his book 'Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis'. I have also considered the methodology proposed by Gerrard Steen (Steen 2010) but I believe that Charteris-Black's approach is better equipped to use in articulation with conceptual metaphor theory.

Charteris-Black proposes a definition of metaphor that takes into consideration a linguistic, pragmatic and cognitive perspective (Charteris-Black 2004: 20). He defines metaphor as 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).

I will use the cognitive and the linguistic 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).

In regards to 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 conceptual metaphor is a statement that resolves the semantic tension of a set of metaphors by showing them to be related, whereas a conceptual key is defined as a statement that resolves the semantic tension of a set of conceptual metaphors by showing them to be related (Charteris-Black 2004: 21). The approach in this study is qualitative since the study is only concerned with the cognitive meanings in the selected data.

Empirical Analysis

In order to provide a thorough analysis of the speech it is important to have an idea of the context in which it took place. One of the ways to establish this context is to know the political climate generated by the previous administrations.

The preceding government, the XXI Constitutional Government of Portugal, was established on 26 November 2015, also as a Socialist Party (PS) minority government led by Prime Minister António Costa.

The 2015 legislative election had resulted in a hung parliament and the leader of the Portugal Ahead alliance (PPD/PSD.CDS–PP), then Prime Minister Pedro Passos Coelho was given the task of forming a new government. However, as his minority government failed to secure support by any other party, notably the Socialist, the Government Programme was rejected by a vote of 123 to 107 deputies, leading to the government's disbandment within less than a month.

After the fall of Portugal's government, led by Pedro Passos Coelho, who requested the intervention of the Troika (the European Commission (EC), the European Central Bank (ECB) and the International Monetary Fund (IMF)) and its austerity policies, several commentators suggested the country could make a clean break from austerity under a new left-wing administration fronted by António Costa.

António Costa then succeeded in securing support for a Socialist minority government. This support came from the Left Bloc (B.E.), the Portuguese Communist Party (PCP) and the Ecologist Party "The Greens" (PEV), in a confidence and supply agreement. Subsequently, António Costa was appointed as Portugal's new Prime Minister on 24 November 2015. The cabinet members took their oath of office on 26 November 2015.

This government was nicknamed by the media as 'the gadget', for it relied in its many pieces, namely the parties on the left wing, to lead the country. It was a government of compromises, negotiations and political yields. It was with this political context that the XXII Constitutional Government of Portugal was established on 26 October 2019 as a Socialist Party (PS) minority government led by Prime Minister António Costa.

Having established a general background, I will now present the result of my examination of the speech. For the sake of clarity, I will present my findings by dividing them into those pertaining to the categories of personification or reification and those pertaining to the source domains used in the metaphorical expressions.

Personification and Reification

Ontological metaphors, which can take the form of personification or reification, are so pervasive in our lives that it is very difficult to become aware of them, as they present themselves in such a natural way (Lakoff & Johnson 2003: 28). António Costa's speech confirms exactly this.

From the very beginning of the speech, the country of Portugal is personified, allowing the recipients of the speech to better understand certain features of the country in terms of human activities, motivations or characteristics (Lakoff and Johnson, 2003: 33). Expressions like '*Portugal is growing*', '*Portugal is*

now better' or *'Portugal needs a new ambition'* are recurrent throughout the speech and constitute a great example of Lakoff and Johnson's claim.

Additionally, also the government is depicted as a person, with expressions like *'The XXII Constitutional Government is, therefore, well aware of the increased demands'* or *'with the Government having the goal of reaching (...)'*. As it becomes apparent, the government is depicted as an entity with awareness and goals, just like a person.

In regards to the use of reification in the speech, there are many instances where policies, measures or goals are portrayed as concrete. An example of this would be the expression *'the conciliation of personal, family and professional life, the promotion of affordable leasing are priorities to be achieved in this Legislature'* as personal, family and professional life become attainable concrete priorities.

In regards to the use of these two types of ontological metaphors, this speech constitutes a good example of how these conceptual metaphors can be used to place importance in something that in other circumstances would not be understood as easily.

Building metaphors

Conceptual metaphors that have as source domain building are very common and António Costa's speech is no exception. 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.

The speech contains numerous linguistic expressions that refer to the conceptual key SOCIETY IS A BUILDING (Charteris-Black 2004: 73). Metaphoric expressions such as *'the sustainability of the social welfare system'*, *'the stability of the financial system'*, *'political stability'*, *'we want to build bridges with all society'* have a positive connotation as solid and reliable buildings need to be stable and sustainable.

Another interesting conceptual metaphor present in the speech can be found in the expression *'the anachronic arch of governance'*, which refers to the typical way of governance, characterised by the toggle in governance between the two main political parties, the Socialist Party and the Social Democrat Party.

In regards to other building metaphors, I identified the conceptual key WORTHWHILE ACTIVITY IS BUILDING (Charteris-Black 2004: 73) which is the resolution to metaphoric expressions like *'build a true Pact for Growth'* or *'the added duty of contributing in a constructive way'*. The expression *'the wall that was broken down in 2015 will not be rebuilt'* also falls under the same conceptual key but it employed to convey a negative connotation.

Journey metaphors

Another prominent source domain found in the conceptual metaphors of António Costa's speech is that of journeys. Journeys are a domain which most people are familiar with and thus it is useful to highlight certain aspects of other more abstract concepts. That is precisely the case of the expressions '*leading the direction of our government*', '*opened new horizons of hope*', '*to continue the path that we have paved*', '*we still have a long way to go*'. These expressions are coherent with the conceptual key PURPOSEFUL SOCIAL ACTIVITY IS TRAVELLING ALONG A PATH TOWARDS A DESTINATION (Charteris-Black 2004: 74).

In these conceptual metaphors 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.

Conflict metaphors

Recent research has documented the presence of conflict metaphors in political discourse (Charteris-Black 2004: 69; Lakoff 2004: 69) and António Costa's inaugural speech confirms this trend.

The most prominent conceptual metaphor among this kind in this speech is POLITICS IS CONFLICT, which intends to underline the sacrifice, effort and struggle that is necessary to accomplish a social goal (Charteris-Black 2004: 69). The words fight, defend or combat perfectly illustrate this idea and expressions such as '*fighting corruption*', '*fight labour precariousness*', '*a nonconformist and combative government*' or '*to defend Portugal's external credibility*' are frequent in the speech.

Another conceptual metaphor present in the speech is SOCIAL EVILS ARE DISEASES. This conceptual metaphor underlies the expression '*erradicate poverty*'.

These conceptual metaphors are motivated by the conceptual keys LIFE IS A STRUGGLE FOR SURVIVAL and SOCIETY IS A PERSON (Charteris-Black 2004: 70).

Other conceptual metaphors

Another interesting conceptual metaphor present in this speech is DANGEROUS BELIEFS ARE POISON. The linguistic expression '*The best antidote for populist drifts is a living democracy*' clearly resonates this conceptual metaphor. The use of this conceptual metaphor intends to highlight the dangers of populism, which is equated with poison, in opposition to the idea of a strong, healthy democracy, here presented as the solution to the problem of populism.

Conclusions

This article approaches the topic of conceptual metaphor and political communication from a cognitive and linguistic perspective. The inauguration speech of Portugal's XXII Constitutional Government, rendered by the Prime Minister António Costa, is a great example of the pervasiveness of conceptual metaphors not only in our daily lives, but particularly in political discourse.

Ontological metaphors, in special in the form of personification, are recurrent throughout the entire speech and make apparent how intuitive and natural they come across. They are used to refer mainly to the country of Portugal, but there are also plenty of instances where the government is depicted as an entity.

Among the remainder conceptual metaphors, the most frequent source domains used in the speech are building, journey and conflict. These source domains all have in common the fact that they are frequently used to form conceptual metaphors and in this speech they are used to establish the idea of the sacrifices and work necessary to reach a certain goal.

The speech holds a progressive tone and appeals to hope, recalling the sacrifices already made and the ones there are still to come in order to achieve a more balanced and fair society. In addition to this, it also projects an idea of commitment and relentless effort from the government to accomplish the proposed objectives, but it also appeals to solidarity and cooperation from all members of society.

In fact, the main ideas conveyed by conceptual metaphors in the speech are in line with what had been the political background of its delivery, as this government was coming from a mandate where it was paramount to find consensus with the parties that had made it viable.

This is therefore a speech that reminds the recipients of the need for patience, confidence and continuity, a set of values that the government in charge would need in order to reach its targets. To this regard, it is worth to mention that the conceptual metaphor used to alert for the dangers of populism, it is a reflex of the times we live in.

The conceptual metaphors present in António Costa's speech are in accordance with progressive values, providing the adequate frame for the intended message, which suggests that Lakoff's claim that politicians use metaphors in political issues to establish the framework in which voters then think about those issues.

Bibliography

- Charteris-Black 2004: Charteris-Black, J. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.
- Charteris-Black 2008: Charteris-Black, J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

- Costa 2019: Costa, A. Discurso na Tomada de Posse do XXII Governo Constitucional. [ficheiro.aspx \(portugal.gov.pt\)](http://ficheiro.aspx (portugal.gov.pt))
- Gibbs 2005: Gibbs, Jr, Raymond W. *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Lakoff 2004: Lakoff, G. *Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate: the Essential Guide for Progressives*. White River Junction, Vt: Chelsea Green Pub. Co., 2004.
- Lakoff, Johnson 1981: Lakoff, G., M. Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- Lakoff, Johnson 2003: Lakoff, G., M. Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- Lakoff 2008a: Lakoff, G. *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century Politics with an 18th-Century Brain*. New York: Viking, 2008.
- Lakoff 2008b: Lakoff, G. The neural theory of metaphor. – In *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Raymond W. Gibbs (ed.), 17–38. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.
- Musolff 2004: Musolff, A. *Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates About Europe*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.
- Steen 2010: Steen, G. *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., 2010.

Чуждоезиково обучение

КАКВО Е ДИДАКТИКАТА СПОРЕД NOVISSIMA LINGUARUM METHODUS НА ЯН АМОС КОМЕНСКИ

Глория Бакърджиева

Настоящото изследване е съсредоточено върху идеите на Ян Амос Коменски за същността на *ars didactica*, представени в произведението „*Novissima Linguarum Methodus*“. То е издадено през 1648 г. като междинен труд между „*lanua Linguarum gesserata*“ и „*Didactica Magna*“.

В потока на изложението на своя нов метод на езиците Ян Амос Коменски залага *ars didactica* като негова основа. Отделя значително внимание върху това какво представлява дидактиката като *ars* – наука или изкуство, познание и дейност, упражнявана от преподавателя.

Започва с нейната цел – да преподава бързо (*eleriter*), приятно (*iucunde*), солидно (*solide*). Добавя средствата, чрез които се стреми да постигне тази цел: примери, предписания, подражание. А към тях начините за преподаване на всички неща – бързо, приятно и солидно.

Извежда понятието „дидактика“ етимологически от гръцкия глагол *διδάσκω*, който превежда с латинския глагол *docere*.

Проследявайки измеренията на дидактиката, Коменски изтъква, че основните моменти, които се събират в нея, са преподаване, изучаване, знание. Започва анализа на тези дейности от знанието (*scire*) като цел и резултат на процесите. Да знаеш, казва Коменски, означава да можеш да изобразиш нещо с ум, език или ръка. И така знанието включва три елемента: идея (*idea*), представяно чрез идеята нещо (*ideatum*), човек, представящ идеята (*ideans*). Затова нищо не се познава без идея или форма. Нищо не може да се познава без представяне на идея или оформяне. И нищо не може да бъде познато без оформящ инструмент или способност за представяне.

Изучаването (*discere*) е да се достигне до нещо непознато чрез нещо познато. Ако нещо не е непознато, то не се изучава. А непознатото може да се изучава само чрез нещо познато. Затова учещият винаги трябва да се предпазва да не научи нещо зле. Невъзможно е учещият да бъде научен по друг начин, освен постепенно. Следователно учещият винаги има нужда от водач, наблюдател и коректор.

Първият елемент на дидактиката е обучението (*docere*). А то се състои в това учещият да бъде потопен в науката (*doctrina*). Обучаващият е този, който предава знанието; учещият е този, който го приема; науката (*doctrina*) е самото предаване на знанието, преминаването му от обучаващия към учещия.

Обучаващият и учещият са свързани. Нито един от тях не може да отсъства от процеса на обучение. От обучаващия се изисква способност да обучава – *doctivitas*. Най-напред той трябва да бъде способен да обучава. След това, трябва да бъде опитен в обучението. И накрая, трябва да бъде изпълнен с желание да обучава. У учещия се търси обучаемост – *docilitas*. Няма да научиш човек, неспособен да учи, казва Коменски. С мъка ще учиш човек, незрял да учи. Напрасно ще учиш човек, лишен от любознателност.

След изясняване на търсените черти у обучаващия и учещия Коменски обобщава, че начинът на преподаване се състои в предвидливостта на метода, а именно, обучаващият винаги трябва да подготвя духовете на учещите за готовност за обучение (*docilitas*) и след това да предава самата наука (*doctrina*). Затова не трябва да се започва обучение на човек, който не е готов да бъде обучаван. Както не трябва да се отлага обучението на готовия.

Обучението следва така да се организира, *че трудът да е за учещия, а ръководството за обучаващия (Discenti Labor, Docenti Directio)*.

Предвидливостта при предаване на науката (*doctrina*) се състои в това всички неща да бъдат преподавани чрез примери (*exempla*), напътствия (*praescepta*) и употреба (*usus*) или подражание (*imitatio*). *Без примери, правила, упражнения или нищо не се преподава и изучава, или се прави неправилно (Sine Exemplis, Praeceptis, Exercitiis, aut nihil docetur et discitur, aut nihil recte)*.

Именно чрез примери, предписания и упражнения трябва да се преподават и изучават всички неща. Коменски цитира Квинтилиан, който казва:

Longum et difficile est iter per Praecepta, breve et efficax per Exempla.

Дълъг и труден е пътят през предписанията, кратък и ефективен през примерите.

Нещата, които трябва да бъдат правени, най-добре да бъдат показани предварително чрез правене, отбелязва Коменски. Тук той цитира Сенека:

Quid faciendum sit, a faciente discendum est.

Каквото трябва да бъде направено, трябва да бъде изучено от правещия.

Обучаващият и учещият трябва винаги да се следят с внимание помежду си. Учещият трябва да следва обучаващия, който да води. А обучаващият да следи учещия, когато греша, и да го напътства.

След предвидливостта на метода Коменски се спира на понятието „дисциплина“. Обяснява двойственото значение на думата, отбелязвайки, че в Античността тя е означавала едновременно това, което се преподава, и това, което се изучава. Представя *Disciplinae Liberales* като понятие идентично с *Artes Liberales* или *Scientiae Liberales*. След това отбелязва, че по негово време думата *disciplina* вече отразява страх и уважение, които

организират вниманието и грижливостта на учещите. Без дисциплина, отбелязва авторът, нищо не се научава или не се научава правилно. По-трудно да отучиш някого от нещо и затова следва да се обучава внимателно, за да не е необходимо впоследствие учещите да бъдат отучвани:

Facilia discuntur facilius; Difficilia difficilius. Semper igitur a facilioribus inchoandum, et ad difficiliora progrediendum est.

Лесните неща се учат по-лесно. Трудните – по-трудно. Следователно трябва да се започва от по-лесните и да се напредва към по-трудните.

Или следва да се започва от малко неща, кратки, прости, общи, близки и подредени и постепенно да се преминава към по-многобройни, по-общи, по-сложни, специализирани, отдалечени, неправилни.

Всяко сложно нещо да се свежда до простите си съставни части, затова простите неща трябва да се опознават първи. След това индивидуалните прояви на нещата да се събират по вид, видовете по род, родовете в по-общена група. Накрая *всяко нещо, което представлява аномалия, да бъде отнесено към аналогията посредством подчиняване едно на друго (Omne Anomalum revocandum est ad aliquod Analogum, per subordinationis formam)*. Всички тези напътствия Коменски дава, за да поясни, че *нещата, които следва да се знаят, е необходимо да бъдат разбирани (Res sciendae, volunt intelligi)*.

В тази връзка той обяснява метода за внедряване на знанието. Изтъква, че глаголът зная (scio) има две значения. Едното е простионарно – да познаваш нещо най-общо. Другото е философското – да познаваш нещо чрез способността си за разбиране, т.е. и да го разбираш. Познанието се дава чрез сетивността, разума и връзката между нещата:

Sensus, primarii perpetuique Scientiae Duces.

Сетивата са първи и постоянни водачи на знанието.

Sensus, solidae Scientiae bases.

Те са и стабилните основи на знанието.

Затова нещо, предадено чрез сетивата, трябва да бъде разбрано.

Познаването на разликите на нещата е познаване на самите неща. Добре обучава този, който отличава добре нещата. А познаването на причините на нещата означава да познаваш същността на нещата. Затова, общава Коменски, това, което се преподава, трябва да се полага старание да бъде ясна истина. Също следва да се положи предварително старание преподаването да се възприема с внимание.

При преподаване частите на всяко нещо стават ясни чрез анализ. По-съвършено се опознават нещата чрез синтез. А най-пълно се разбират, когато се добави и съпоставителна преценка.

Methodus analytica, synthetica, syncritica, necessario iungendae sunt, ubi Rerum cognition quaeritur exacta.

Там, където се търси точно познание за нещата, трябва да се свържат аналитичният, синтетичният и синкретичният метод.

От друга страна, се стремим да запазим точното познание, за да можем да го използваме продължително. Така трябва да отпечаташ в паметта оно-ва, което искаш да помниш. Отпечатването е изображение в ума, получено от настоящото усещане за нещото.

Impressionem in genere tria iuvant: Perceptio attenda; Intellectio clara; Diuidicatio accurate.

Отпечатването се подпомага от три неща: внимателно възприемане, ясно разбиране, точна преценка.

Първите отпечатвания на нещата в ума или впечатленията от тях се задържат. Когато едно такова отпечатване или впечатление е получено с положителна емоция, то се задържа по-дълбоко и трайно.

Repetitio, Oblivionis antidotum.

Повторението е антидот на забравянето.

Scriptio, Repetitionum thesaurus.

А записването е съкровищница на повторенията.

Разбирането е светлина за запазването му в паметта. Като обобщение Коменски обяснява метода за предвидливост при преподаване. Предвидливост се нарича способността да се ориентираш правилно между двусмислени неща (т.е. да избираш полезните и да избягваш вредните). Методът на работа изисква теория, предвидливост, практика. Теорията предхожда всяка практика. С практиката се свързва предвидливостта. Практиката усъвършенства всяко знание.

Коменски достига до същността на своето изложение – метода на езиките. Той налага повече усилия от тези за другите знания и умения. Цялостта на езика изисква разбиране на всички неща, които се изучават, на науките и изкуствата.

Обучаващият трябва да обучава не толкова, колкото може, а колкото учещият може да схваща. Най-напред трябва да се формират знания само по сетивен път.

Prima aetas, sensualibus bene informetur.

Началната възраст се оформя добре чрез сетивни възприятия.

Aetas maturior ad Rerum causas admittenda est.

По-зрялата възраст трябва да бъде допусната до причините на нещата.

Обучаващият следва да е привикнал на търпение.

Docens discenti condescendat, captumque eius quibus potest modis adiuvet.
Той трябва да слиза до нивото на учещия и да подпомага неговото разбиране по всички възможни начини.

Формирането на начинаещите следва да започва от основните положения, а на напредващите да върви постепенно. Начинаещите не трябва да се занимават с много неща, а да вършат много работа. За напредващите са подходящи повече неща и повече работа. А за напредналите – не толкова много работа, колкото занимания с много неща.

Incipientes, ad exemplar adstrictissime; Proficientes, semoto exemplari; Perficientes libere, agant.

Начинаещите следва да се придържат стриктно към примера си. Напредващите следва да работят по-дистанцирано от примера. А напредналите могат да действат свободно.

Начинаещите трябва да работят бавно. Напредващите – по-бързо. А напредналите – много бързо.

Omnia discenda, praxi propria discantur.

Всички неща, които трябва да се учат, следва да се учат посредством подходяща практика.

Omnia discantur ad Usum.

Също така те трябва да се учат с оглед на употребата им.

Коменски съветва всеки ученик да бъде приучаван да следва незабавно примера на учителя. Това означава, че всичко достатъчно разказано и показано от учителя трябва да се покаже и обясни от самия ученик.

Завършва изложението за същността на дидактиката с едно лично признание:

Multa ego didici a Praeceptoribus meis, sed plura a Condiscipulis; a Discipulis autem plurima. Et alius: Tanto quis erit doctor, quanto docuerit frequentius.

Научих много неща от преподавателите си, но повече от съучениците си, а най-много от своите ученици. Или казано с други думи – човек става по-учен, колкото по-често преподава.

Литература

Comenius 1957: Comenius, I. A. Novissima Linguarum Methodus. Чехословашка академия на науките, 1957.

ПРИНЦИПИ НА СЪВРЕМЕННОТО ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Рая Живкова-Крупнева

Настоящата статия прави обзор на принципите на съвременното езиково обучение. Разгледани са образователните идеологии обективизъм и конструктивизъм, както и постметодическата епоха и обучението с двоен фокус (CLIL).

Обективизъм и конструктивизъм

В педагогиката съществуват две основни образователни традиции – обективизъм и конструктивизъм. За целите на настоящата статия те ще бъдат разгледани накратко.

Обективистичната традиция в образованието се основава на разбирането, че значението съществува независимо от личния опит на индивида. Следователно целта на образованието е обучаваният да усвои знания за обективно съществуващи единици, качества, свойства и отношения. Успехът при овладяване на знанията определя мястото на обучавания в образователната система, която има йерархична структура и на всяко по-високо ниво обучаемите са по-малко на брой. Представителите на класическия хуманизъм, в чиито традиции е обективистичната педагогика, твърдят, че обществото се нуждае от образован елит и предлагат метафората на „пирамидата“, на върха на която е той, за да обяснят структурата на обществото. Според обективизма учителят притежава информация, която „дава“ на учениците, които от своя страна я „овладяват“. В областта на езиковото обучение обективистичната традиция води до обучение, ориентирано към езика (Шопов 1989). На лексикалните, граматичните, фонологичните и прагматичните единици се гледа като на обективно съществуващи. Те трябва да се усвоят независимо от потребностите или конкретните особености на обучаемите. Измерването на постиженията е нормативно ориентирано, при което постиженията на отделния ученик се съпоставят с постиженията на всички в групата. Приема се, че постиженията са нормално разпределени, както и всяка случайно измервана величина. „Нормата произтича от характеристиката на гаусовата крива, при която 68% от обектите попадат на разстояние едно стандартно отклонение от средната стойност“ (Шопов 2013: 173).

Конструктивистичната традиция изхожда от разбирането, че знанието бива конструирано от учещия, а не съществува обективно само за себе си. Съответно не съществува правилно значение, а множество начини за структуриране на света. Живненият опит на индивида е ключов за интер-

претацията. „Важен компонент на конструктивизма е постановката, че не съществува една обща за всички нас действителност; действителността е резултат от конструктивните процеси на индивидите“ (Suchman в Шопов 2013: 174). Джон Дюи е един от учените с най-голям принос за утвърждаването на прогресивистичната идеология в образованието, която е в традицията на конструктивизма. Според него от първостепенно значение са индивидуалните потребности и мотивацията, а основната цел на учебния процес е развитието на личните взаимоотношения и чувството за групова отговорност. Учебният процес трябва да включва дейности, които създават необходимите условия за конструиране на знания, и съответно да е съобразен с различни когнитивни стилове. Бенджамин Блум определя шест образователни цели: 1) знания, 2) разбиране, 3) приложение, 4) анализ, 5) синтез и 6) оценяване (Bloom в Шопов 2013: 174).

В прогресивистичната педагогика измерването на учебните постижения е основано на критерии. Резултатът на отделния ученик се съпоставя с предварително зададен критерий, измерването има абсолютен характер и разпределението на резултатите на отделните ученици не следва особеностите на гаусовата крива. Тъй като педагогическата дейност е целенасочена, резултатите на учениците не са случайно измервана величина и не могат да следват нормалното разпределение. Тодор Шопов сравнява образователната система с куб, като всеки обучаем има равни възможности да достигне следваща образователна степен, ако вложи необходимите усилия, ресурси и др. (по Шопов 2013: 174). Сепо Тела свързва конструктивизма с диалогизъм, като посочва следните седем елемента, които трябва да присъстват в диалогичното образование: 1) присъствие, 2) неочаквани последици, 3) другост, 4) уязвимост, 5) взаимна обвързаност, 6) ход на времето и 7) автентичност (Tella в Шопов 2002: 85). Тодор Шопов предлага следния набор от конструктивистични принципи:

1) Ученето е най-ефективно, когато е съзнателен процес на конструиране на значения въз основата на информация и предишен опит.

2) С течение на времето и с помощта на учителя успешният учещ може да създаде свързани и изпълнени със значение проявления на знанието.

3) Успешният учещ свързва новата информация с предишните си знания, създавайки значения.

4) Успешният учещ използва стратегии за постигане на сложни учебни цели.

5) Стратегиите за избор и контрол на логически операции улесняват творческото и критичното мислене.

6) Ученето се влияе от фактори на средата като култура, технологии и учебни практики.

7) Мотивацията влияе на научаването, а тя от своя страна зависи от емоционалното състояние на учещия.

8) Вътрешната мотивация бива стимулирана от задачи с оптимална трудност, съобразени с интересите на индивида.

9) Без мотивация за учене полагането на усилия от страна на учещия може да бъде само по принуда.

10) Ученето е най-ефективно, когато е съобразено с етапите на физическо, интелектуално, емоционално и социално развитие на индивида.

11) Социалните взаимодействия и комуникацията с другите влияят на ученето.

12) Учещите имат различни стратегии, подходи и способности за учене въз основа на предишен опит и наследствени характеристики.

13) Ученето е най-ефективно, когато е съобразено с различията у учещите.

14) Определянето на стандарти за оценяване на учещите, както и на учебния процес е от особена важност (по Шопов 2002).

Прогресивистичната традиция е в основата на обучението, ориентирано към учещите, което изхожда от постановката, че езикът може да бъде усвоен от учещия в процесите на взаимодействие между него и учителя и между него и останалите учещи. Съвременните комуникативни учебни методи се основават на идеята за конструиране на знания от страна на обучаемите (по Шопов 2013).

Дисертационният труд за придобиване на образователната и научна степен „доктор“ на авторката е в духа на съвременната конструктивистична традиция в образованието. Основен принцип е автономността на учещите, като се отчита и тяхната роля на ползватели. Конструктивистичната педагогика е важна предпоставка за усъвършенстването на интеркултурната компетентност, тъй като насърчава критичното мислене и акцентира върху създаването на значения в процеса на общуване, отчитайки приноса на събеседниците.

Принципи на съвременното езиково обучение

Откриване на знания (конструктивистична педагогика)

Откриването на знания произхожда от конструктивистичната теория за ученето, според което обучаемите имат творческата задача да променят представата си за света, като създават знания. Ричард Фокс представя основните принципи на конструктивизма:

1) Ученето е активен процес.

2) Знанията се конструират, а не са вродени, нито се поглъщат пасивно.

3) Знанията се създават, а не се разкриват.

4а) Всички знания са лични и идиосинкретични.

4б) Всички знания се създават в общността.

- 5) Ученето по своята същност е процес на разбиране на света.
- 6) Ефективното учене изисква значими, отворени, предизвикателни въпроси към обучаемия (Fox в Шопов 2008: 318).

Автентичност

Автентичността в приложната лингвистика традиционно се разглежда в контраст с опростяването на езика за целите на обучението. Уидуосън, Фенър и Нюби (в Шопов 2008) застъпват тезата за личната автентичност. Тя се реализира в процеса на общуване. Макар и използването на автентични текстове в обучението да не е условие за ефективно езикуосвояване, има необходимост от използването им.

Автономност

По определението на Димитриос Танасулас „Автономността на учещия се състои в идентифициране и осъзнаване на стратегиите, нуждите и целите му в качеството му на обучаем, както и във възможността да преосмисли и модифицира подходите и процедурите, така че да са оптимални за ученето му“ (в Шопов 2008: 320).

Осъзнатост

Осъзнатостта за езика и културата обхваща както родния език и култура, така и чуждия език и култура. Крамш определя три аспекта на отношението език–култура:

- 1) Езикът изразява културната действителност.
- 2) Културната действителност е вплътена в езика.
- 3) Езикът символизира културната действителност (Kramsch 1998: 3).

Постметодическа епоха в обучението по втори език

Комуникативният подход е най-широко разпространеният сред методите и подходите за чуждоезиково обучение от 80-те години на XX век. От 90-те години насам обаче се развива тенденция на преместване на фокуса от стриктно следване на предписанията, заложиени в различни подходи и методи за чуждоезиково обучение, към придържане към принципи и по-голяма автономност на учителя. Тази тенденция налага новото хилядолетие да бъде определяно като постметодическа епоха (Richards and Rogers 2001), (Шопов 2013). Учителите трябва да са по-гъвкави, като използват определен подход или метод за основа, но проявяват творчество на база на преценката и опита си. „С натрупването на знания и опит учителят започва да развива индивидуален подход или собствен метод на преподаване, който се основава на установен подход или метод, но също така отразява по уникален начин лични вярвания, ценности, принципи и опит“ (Richards

and Rogers 2001: 251). Ричардс и Роджърс предлагат следните принципи на постметодическата епоха:

- 1) Ангажираност на всички обучаеми в учебния процес.
- 2) Фокус върху учещия, а не върху учителя.
- 3) Предоставяне на максимален брой възможности за участие на учещите.
- 4) Развиване на чувство за отговорност у учещия.
- 5) Толерантност към грешките на учещия.
- 6) Развиване на самоувереност у учещия.
- 7) Преподаване на стратегии за учене.
- 8) Откликване на трудности, които изпитва учещият.
- 9) Използване на възможно най-много дейности включващи взаимодействие ученик–ученик.
- 10) Насърчаване на сътрудничество между учещите.
- 11) Упражняване с цел както точност, така и плавност на изказа.
- 12) Съобразяване с нуждите и интересите на учещите (по Richards and Rogers 2001: 251).

Тодор Шопов говори за „постметодическо състояние“, наричано още „постметод“, „критична езикова педагогика“, „радикална езикова педагогика“, „освобождаваща автономия“, „постметодическа педагогика“. То се характеризира с търсене на алтернатива на учебния метод, утвърждаване на автономията на учителя и педагогически прагматизъм (по Шопов 2013).

В немскоезичната литература (DLL 4, DLL 6 и др.) се определят следните постметодически принципи:

- 1) Ориентация към компетентности.
- 2) Ориентация към дейности.
- 3) Ориентация към учещия.
- 4) Активизация на учещия.
- 5) Ориентация към взаимодействие.
- 6) Ориентация към автономия.
- 7) Интеркултурна ориентация;
- 8) Ориентация към многоезичие.

От така изброените принципи е видно, че в по-ново време се отчита необходимостта от усъвършенстване на интеркултурната компетентност на учещите в рамките на езиковото обучение. Предписания за интеркултурност и многоезичие са залегнали също в документа на Съвета на Европа Насоки за развиване и прилагане на учебни планове за многоезично и интеркултурно образование¹. Изхожда се от принципа, че „многоезич-

¹ 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.

ното и интеркултурното образование реализира универсалното право на качествено образование, включващо: придобиване на компетентности, знания, наклонности и нагласи, разнообразие на учебен опит и конструиране на индивидуални и колективни културни идентичности“ (Веасо et al. 2016: 7). Затова и е важно многоезичието и интеркултурността да бъдат експлицитно заявени като цели. Съдържанието в интеркултурното образование трябва да включва знания, способност за разбиране, способност за учене и критична културна осъзнатост. Интеркултурността е определена като „способността да се съпреживее другата култура и това преживяване да се анализира“ (пак там: 16). Три основни препоръки при планирането на учебни планове са:

1) Насърчаване на координация на уроците с цел синергия между ученето на чужди, регионални, малцинствени и класически езици, както и на координация между уроците по езици и уроците по други учебни предмети.

2) Идентифициране на подходящите интеркултурни компетентности, насърчаване на осъзнатостта за тях и интегрирането им в учебния процес.

3) Насърчаване на учещите да осмислят интеркултурните си компетентности, начина, по който функционират езиците и културите, и как да извлекат полза от индивидуалния и колективния опит в ученето на езици (по Веасо et al. 2016: 20).

Експлицитното включване на многоезичието и интеркултурността в целите на обучението по съвременни и класически езици се изразява в: насърчаване на отвореност към различни езици и култури, развиване на езикови и интеркултурни компетентности, акцент върху многоезичния и интеркултурния репертоар на учещите, сътрудничество между учители за планиране на общи проекти. Също от особена важност са насърчаването на автономност у учещите, усъвършенстване на способността им да обмислят цели, рефлексия върху езиковия и интеркултурния им опит, както и върху напредъка, който постигат (пак там). Като подходи, осигуряващи необходимите предпоставки за постигането на поставените цели, на първо място са посочени потапянето, дуалното езиково обучение, билингвалното/ трилингвалното обучение, език в целия учебен план и CLIL, на който ще се спра по-подробно и в чиито традиции е модулът от обучителни дейности и техники² в рамките на дисертационния ми труд за придобиване на образователна и научна степен „доктор“.

² Живкова-Крупева, Р. Модул от обучителни дейности и техники за усъвършенстване на интеркултурната компетентност в традицията на CLIL в съвременната лингводидактика. – Във Веселинов, Д. и М. Йорданова (съставители). Лингводидактически ракурси. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 509–518.

CLIL „образование с двоен фокус“

Предистория на CLIL

Преподаването, основано на съдържание (от англ. CBI – content based instruction), е подход в чуждоезиковото обучение, в който то е организирано около съдържанието или информацията, която учениците ще научат, а не около лингвистична или друг вид учебна програма. Макар че терминът „съдържание“ се използва в множество различни значения в езиковото обучение, най-често се отнася до материята или материала, който научаваме или предаваме чрез езика. Преподаването, основано на съдържание, е в унисон с принципите на комуникативния подход от 80-те години на XX век. Както Уидоусън подчертава, „Видът езиков курс, който аз си представям, е такъв, който включва подобрени теми, взети от други предмети: прости физически и химически експерименти, биологични процеси при растенията и животните, чертаене на карти, описания на исторически събития и т.н.“ (Widowson в Richards and Rogers 2001: 205). Други инициативи от края на 70-те години на XX век, които също поставят акцент по-скоро върху ученето на съдържание чрез езика, отколкото върху учене на езика сам за себе си, са *Език в целия учебен план* (Language across the Curriculum), *Образование чрез потапяне* (Immersion Education), *Програми при пристигане на имигранти* (Immigrant On-Arrival Programs), *Програми за ученици с ниско ниво на английски език* (Programs for Students with Limited English Proficiency) и *Специализирано езиково обучение* (Language for Specific Purposes) (по Richards and Rogers 2001).

Идеята за *Език в целия учебен план* (LAC) се заражда във Великобритания през 70-те години на XX век, като тя се отнася до създаване на междупредметни връзки между родния език и останалите предмети в учебния план. Много бързо тя се подема и в САЩ. Както изтъква Шопов, „LAC поставя ударение върху целенасочена комуникация за изразяване, интерпретиране и договаряне на информация от конкретни академични дисциплини“ (Шопов 2013: 86).

Образованието чрез потапяне също има голямо влияние върху преподаването основано на съдържание. Потапянето се състои в това, че всички предмети от учебния план, се преподават и учат на чужд език, който по този начин е средство за обучение, а не предмет на обучението. Първите подобни програми се появяват в Канада в средата на 70-те години на XX век. Целта е англоезичните ученици да научат френски език. Впоследствие „Образованието чрез потапяне“ става популярно и в САЩ, където вече има програми за множество езици (по Richards and Rogers 2001: 206).

Програмите при пристигане на имигранти са създадени в Австралия, като се фокусират върху езика, необходим на имигрантите непосредствено при пристигането им, например в области като намиране на квартира, пазаруване, намиране на работа.

Програмите за ученици с ниско ниво на английски език са разработени основно за деца на родители, ползващи се от Програмите при пристигане на имигранти, но като цяло могат да имат благоприятен ефект сред всички деца в училищна възраст, чиято езикова компетентност е недостатъчна за пълноценно участие в учебния процес.

Специализираното езиково обучение е разработено за нуждите на учещи, на които се налага да използват езика във връзка със своите специфични роли (най-често в професията си) и съответно за тях е важно да научават съдържание и да придобиват умения посредством чуждия език, а не той да бъде цел на обучението им.

Преподаването, основано на съдържание, почива на два основни принципа:

1. Хората учат втори език по-успешно, когато използват езика като средство за придобиване на информация.

2. Преподаването, основано на съдържание, отразява по-добре нуждите на учещите.

Тъй като хората учат втори език най-успешно, когато информацията се възприема от тях като интересна и полезна, учебната програма по езика трябва да отразява бъдещата му употреба от страна на учещите. Учещите учат най-добре, когато преподаването е съобразено с нуждите им. То трябва да надгражда предишния им опит, тъй като те вече имат важни познания и разбиране.

По отношение на теорията за езика е важно да се изтъкнат три основни момента:

1. Текстът и дискурсът (наред с изречението и фразата) също са единици на езика и съответно биват изучавани текстуалната и дискурсната структура на писма, доклади, есета, лекции, дискусии и т.н.

2. Езиковата употреба се основава на съвкупност от умения. Цели се постигането на амалгама от познания, езикови умения и критично мислене.

3. Езикът се използва за определени цели (например академични, професионални, социални).

Учебните програми са основани на съответната област от познанието и съответно са много и разнообразни. Учебните дейности според целите са в следните категории: „усъвършенстване на езиковите умения, овладяване на лексика, организация на дискурса, комуникативно взаимодействие, умения за учене, синтез на съдържание и граматика“ (Staller в Richards and Rogers 2001: 212). Учещите имат активна роля в тълкуването на входящата информация, толерантни са по отношение на несигурността, използват различни стратегии за учене, а също така самите те могат да избират теми и дейности. Според Страйкър и Лийвър учителят трябва да притежава следните умения: „да разнообразява формата на преподаване, да използва ра-

бота по групи и техники за работа в екип, да организира разделно четене с обмен на информация, да определя необходимите фоновни знания и езикови умения, да помага на обучаемите да развиват стратегии за справяне, да използва процедурни подходи към писането, да използва подходящи техники за коригиране на грешки, да развива и поддържа високо самочувствие у учещите“ (Stryker and Leaver в Richards and Rogers 2001: 214). Препоръчва се да се използва богато разнообразие от автентични материали (по Richards and Rogers).

CLIL в днешно време

В съвременната лингводидактика естественото продължение на традицията на преподаването, основано на съдържание (CBI), е CLIL. CLIL е интегрирано учене на съдържание и език (content and language integrated learning – CLIL), представляващо методика, основана на прилагане на изучавания втори език в целия учебен план. Според Дейвид Марш обикновено се отделя време в учебната седмица за учене на предмети или отделни модули на съответния език. Така уроците имат две главни цели: една, свързана с предмета или темата, и една, свързана с езика, поради което CLIL бива разглеждан като образование с двоен фокус (По Марш в Шопов 2013: 82). Така изучаваният език е едновременно учебна цел и учебно средство, като фокусът е върху процедурния аспект на обучението. CLIL има и културно измерение – изграждане на межкултурни комуникативни умения. Според Тодор Шопов „CLIL е израз на постметодическото състояние на съвременното езиково образование“ (пак там).

Българският опит – интензивно изучаване на втори език

Особено място трябва да бъде отредено на българската традиция. Българските гимназии, в които се прилага методиката „интензивно изучаване“ (ИИ), са основани след Втората световна война и имат повече от половинвековна история. Наименованието „интензивно изучаване“ е дадено от видния методик от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ Павел Патев. Той е един от създателите на интегрираното изучаване на учебни предмети от учебния план и втори език в България (Патев 1982). При интензивното изучаване ударението е върху ученето на езика, а не върху учебното съдържание, като той се употребява в реално общуване. Учениците взаимодействат с текстове с учебно съдържание по предмети от природните науки и история. Одобрените от Министерството на образованието учебници по съответните науки се превеждат на втория език и се внедряват в практиката, като учителите по съответните предмети преподават само на този език (по Шопов 2013).

В заключение бих искала да изтъкна, че така представените принципи биха могли да бъдат разглеждани и като част от комуникативния подход,

при който водещ е не продуктът, а процесът. От друга страна, те биха могли да се мислят и като характеристики на постметодическото състояние. Във всички случаи те имат функцията на референтна рамка за съвременната теория и практика на езиковото обучение.

Литература

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. – Във: Веселинов, Д. и М. Йорданова (съставители). Лингводидактически ракурси, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 509–518.

Кейгън 2009: Kagan, S. Cooperative Learning, San Juan Capistrano. California: Kagan Cooperative Learning, 1992 (newest edition 2009).

Патев 1982: Патев, П. Интензивно изучаване на френски език. Теория и практика. София: Народна просвета, 1982.

Ричардс, Роджърс 2003: Richards, J. C. & T. S. Rogers. Approaches and Methods in Language Teaching. CUP, 2nd edition 2001, 7th printing 2003.

Шопов 2002: Шопов, Т., Чуждоезиковата методика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2002.

Шопов 2008: Шопов, Т., Съвременните езици: подходи, планове, процедури. Благоевград: Международно висше бизнес училище, 2008.

Шопов 2013: Шопов, Т., Педагогика на езика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013.

ДИФЕРЕНЦИРАНО ПРЕПОДАВАНЕ И ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНО РАЗНОРОДНА СРЕДА

Цветанка Дилкова

Един от основните проблеми на съвременното чуждоезиково обучение, с който се сблъскват ежедневно преподавателите и който затруднява тяхната професионална дейност, е голямото разнообразие от характери, стилове на учене и възприемане на учебния материал от обучаваните в класната стая и в същото време унифицираната учебна програма, която преподавателите трябва да съблюдават стриктно, независимо от индивидуалните различия на своите учаци. Диференцирането на преподаването предполага съобразяване с характерните особености на обучаваните (сходни нива на владеене на чуждия език, сходни стилове на учене и пр.) с цел осигуряване на подходяща за тях учебна среда. Диференцираното чуждоезиково обучение може да се разглежда като част от съвременната лингводидактология.

Според Веселинов „Лингводидактологията е призвана да актуализира вярванията 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: 7).

Човешкият фактор винаги е имал основна функция в образователните процеси (Боянова 2021: 160). Това беше доказано и през последните две години на електронно обучение, когато ученици, учители и родители „започнаха да преосмислят важността на личния контакт между отделните субекти на образователния процес“ (Веселинов 2021: 7).

Диференцираното преподаване е съобразяване с реалните способности и възможности на обучаваните, които се различават по характер, възраст и академични знания; интересуват се от многообразни теми или от една конкретна. Някои са напреднали в образованието си, други срещат когнитивни, емоционални, икономически или социални затруднения, които възпрепятстват усвояването на знания. Все по-често говорим за учаци се, чийто роден език е различен от този, на който се обучават в училище, и все по-уверено коментираме факта, че учениците в един клас работят с различно темпо и по различен начин, съответно усвояват преподаваните знания и умения, следвайки своите собствени стилове и методи на учене. Независимо от индивидуалните си особености и различия, те всички изграждат една обща среда, разнородна по своята същност.

Предизвикателството пред учителите днес е именно голямото многообразие от личности и характери, с които те ежедневно се сблъскват в класната стая и с които трябва да съобразяват преподаването си така, че то да е успешно и ползотворно за всички участници в учебния процес. Взаимодействието между учениците и между ученици и преподаватели все по-ярко се експлицира като необходимост в процеса на обучение по чужд език (Веселинов 2020: 7). Децата идват в клас с редица затруднения или с много напреднали знания и умения в една или няколко области. В днешната реалност на живот, обучение и работа в межкултурна среда не са рядкост вече ситуацията, в които учениците представляват широк спектър от култури и езици, понякога съществено различни помежду си. Невинаги знаят как да контактуват със съученици от друга раса или срещат затруднения в това отношение. Част от обучаваните пренасят в училище стреса и проблемите, които преживяват в дома си. В различни моменти се сблъскват с неправилно или неадекватно отношение към тях от страна на съучениците си. Всички тези фактори оказват въздействие върху тяхното учене – твърдение, което се признава и от научната практика, и от преподавателите. В този контекст преподаването се оказва приспособяване към многообразието в академичната среда.

Диференцирането на преподаването предполага да се създадат условия, в които преподавателите да имат възможност да откликват на различията между обучаваните и в същото време да отговарят на изискванията на учебната програма. Този вид преподаване напомня в голяма степен на дейността, която се извършва в т.нар. слети паралелки от два или повече класа, във взаимното училище от Българското възраждане или в слабонаселените райони на САЩ преди ХХ век (Томлинсън 2018: 14). В международен план днес идеята за диференцирано преподаване е все „по-модерна“ и отговаря на съвременните изисквания за обучение, ориентирано към обучаваните и отчитане на техните индивидуални различия.

Каръл Ан Томлинсън (Томлинсън 2018: 14) сравнява индивидуалните способности и темпове за учене на учениците от един и същ клас с факта, че „учениците на една дадена възраст не са с еднакъв ръст“ и затова преподаването, което е предназначено за всички „неминуемо ще им е „широко“ или „тясно“ по подобие на дрехите с унифициран размер“. Преподавателите са тези, които трябва да „прекроят дрехата“, т.е. преподаването си така, че да е „по мярката“ на всеки един ученик. Отговорността е голяма, като се имат предвид броят на учениците в клас и ограниченото време, с което се разполага, но според авторката усилията си струват. В края на краищата, образованието е не само усвояване на определени академични знания и умения, а се гради на базата на междучовешките отношения. В този контекст преподавателите нямат моралното право да пренебрегват различията на учениците си.

Основните принципи, върху които стъпва диференцираното преподаване, са различните начини, по които една информация може да бъде предадена на учениците. Ученето и възприемането на материала могат да се случват по различни начини, а обработката, разбирането и възпроизвеждането на определена информация ще се различават при отделните индивиди. Оттук следва, че подходът към преподаването и ученето трябва да е диференциран – на учениците да се предоставят много възможности за възприемане и разбиране на учебния материал, както и за изразяване на наученото.

Предвид факта, че дълги години съществуват типични, еднотипни и недиференцирани класни стаи, в които поставените задачи са за всички, много е трудно да се измести този унифициран образ от съзнанието и да се замени с диференцирани класни стаи, за които преподавателите не са сигурни как биха изглеждали и какво всъщност биха представлявали. Според Томлинсън (Томлинсън 2018: 17–28) най-добрият начин това да се случи е като се изясни предварително какво е и какво не е диференцираното преподаване.

Ето някои от най-важните схващания, свързани с диференцираното преподаване:

➤ Трябва да се прави разлика между диференцирано и „индивидуализирано преподаване“. Това е основна грешка, която преподавателите (и учениците, и родителите) допускат още в самото начало. Тук не става въпрос за индивидуален урок с всеки един ученик или индивидуална работа с всеки ученик в класа. Фокусът при диференцираното преподаване е върху участието на всички ученици, когато се осмислят важни концепции. Това може да означава работа с целия клас, с малки групи или понякога с отделни деца. Тези различни варианти предполагат развитие на всеки ученик, независимо от неговите специфични умения и знания, както и изграждане на „чувство за общност в групата“.

➤ Диференцираното преподаване не означава загуба на контрол върху поведението на учениците и създаването на хаотична обстановка в час. Много от преподавателите са изградили във времето своята рутина и всяко едно нарушаване на установения от тях ред поражда изключително безпокойство и тревожност. Това е и една от основните причини да не могат да преминат към диференцирано преподаване чрез създаване на „гъвкава“ класна стая – страхът от несигурността, която ги очаква, от неяснотата доколко успешни ще са техните усилия и от реакцията на учениците и техните родители. Всяко начало е трудно. Но целта е обучението да стане по-ефективно чрез по-фокусирани ученици с по-продуктивна дейност. „Смисленото учене“ се получава в резултат на целенасочени движения и разговори между учениците, които Томлинсън определя като „подредена гъвкавост“, която „дава приоритет на мисловния процес на учениците“ (Томлинсън, 2018: 17–28). Според направените в тази област изследвания,

резултатите показват, че „нито хаотичната среда, нито ограничаващата среда допринасят за смислено учене“ (Darling-Hammond & Bransford 2007, цит. по Томлинсън 2018: 20).

➤ Работата в малки групи в диференцираната класна стая означава включването в една група на ученици, които имат различни силни и слаби страни. Например ученици с изключителни способности в литературния анализ, но не толкова силни или слаби в правописа, и такива, които притежават отлични правописни знания, но са без особен талант в тълкуването на литературни текстове. Преподавателите опознават своите ученици в хода на обучението, откриват техните способности и пропуски и се опитват да предоставят възможности за развитие. Също така се отчита фактът, че някои ученици трудно започват дадена задача, но след това продължават с лекота и забележителна скорост, докато при други работата се осъществява с постоянно темпо. Пред преподавателите стои отговорният избор да изградят състава на групите, но понякога е по-целесъобразно да предоставят този избор на самите ученици. Някои от тях са по-добри в самостоятелната работа, други предпочитат работата в екип или по двойки – тези индивидуални предпочитания са от особено значение за преподавателите при възлагането на групови задачи (проекти).

➤ Една стъпка към диференцираното преподаване, прилагана от редица преподаватели, е модифицирането на въпросите, задачите и оценяването на отделни ученици спрямо останалата част от класа, като по този начин отразяват отношението на преподавателите към различните потребности на учениците (например разрешават на по-бързите ученици да преминават към следващите упражнения или да си напишат домашната работа; на по-бавните и срещащи повече затруднения ученици задават по-лесни въпроси, оценяват ги на базата на работата и усилията в час). Тези примери показват начален етап на диференциране, но ако за някои ученици работата в час е прекалено лесна и бързо се справят с нея, възлагането на още такава работа под някаква форма няма да е голямо предизвикателство за тях. В случаите, когато задачите са твърде сложни за даден ученик, но учителят решава да го поощри чрез по-щедра оценка, отчитайки старанието и усилията, които все пак е положил, това няма да доведе до преодоляване на трудностите от ученика; той няма да отдели допълнително време и ресурси за овладяването на учебния материал, който го затруднява. В този случай преподавателят би се справил по-добре, ако преработи урока в съответствие с нуждите на ученика.

➤ Когато говорим за нужди и потребности на учениците, не става въпрос единствено за тези обучавани, които се определят със „специални образователни потребности“. Тези, които се справят успешно и бързо с учебното съдържание, също имат своите потребности: те се нуждаят от по-големи предизвикателства за своето развитие. Тези, които започват да изучават ези-

ка, на който се преподава в час, са изправени пред нелеката задача да учат и език, и съдържание едновременно. В повечето класни стаи учениците се нуждаят от малко подкрепа в един или друг аспект на обучението.

➤ Преподавателите планират уроците си така, че да намерят начина на учене и изразяване на наученото на своите ученици. Диференцираното преподаване и учене е ефективно тогава, когато ангажира и обхваща целия спектър от обучавани.

➤ Диференцираното преподаване не означава повече работа за едни ученици и по-малко за други. Например напредналите по английски език да напишат две съчинения, а изоставащите само едно. Подобен подход е неефективен: тези, които се справят добре с езика, могат да напишат много съчинения, без това по някакъв начин да усъвършенства знанията и уменията им; а тези, които срещат затруднения, няма да могат да се справят с написването на дори едно съчинение без допълнителна помощ. От друга страна, има много случаи на ученици, които говорят, четат, слушат с разбиране и пишат сложни граматически упражнения, но се затрудняват да напишат съчинение не защото не им достига лексикален запас, а поради липса на въображение. Всичко това показва, че повтаряйки едно и също занимание два пъти или три пъти няма да доведе до по-голям успех при напредналите, а по-скоро би имало обратен ефект върху тези ученици. Срещащите затруднения, от своя страна, няма да решат проблема си без чужда помощ. Следователно определящо при диференцирането е не количеството, а качеството (естеството) на заданията, за да отговорят на потребностите на обучаваните.

➤ Диференцираното преподаване разглежда оценяването като част от процеса на опознаване на обучаваните от преподавателите. Тези от тях, които търсят подходящи подходи за преподаване и учене, за да са приспособени към потребностите на учениците, си разбират, че този процес е обвързан с тяхното опознаване. Тяхната цел е да открият „катализатора“, който ще накара класа да работи ефективно. Това може да е резултат от наученото от преподавателя по време на разговори с отделни ученици, дискусиите в час, наблюдението и работата на обучаваните, както и оценяването на продукта от тяхната работа. Методите на преподаване винаги са били свързани с желанието всеки ученик да развива своя талант и потенциал. При диференцираното преподаване оценяването не се извършва както е традиционно в края на раздела или урока, за да се провери доколко обучаваните са успели да усвоят преподадения учебен материал. Тук оценяването се извършва през цялото време – още в началото на даден раздел преподавателите правят предварителна оценка на нагласите и интересите на учениците към предстоящата тема, в хода на обучението се оценява нивото на възприемане на съответния материал по различни начини, след което преподавателите разработват задания или проекти, които са съобразени с индивидуалните

потребности на обучаваните, като целта е крайните продукти да са в различна форма за всеки ученик, така че той да има възможност да покаже „по своя си начин“ какво е успял да научи по темата.

➤ Всички преподаватели работят с най-малко три елемента от учебната програма: съдържание, процес и продукт. Диференцирайки ги, преподавателите „предлагат различни подходи към това, което учениците учат, как го учат и как демонстрират наученото“ (Томлинсън, 2018: 25). Всички подходи имат една обща цел: да се стимулира развитието на учениците „чрез поставяне на обучителни цели, както и да вземат предвид темповете на учене и останалата подкрепа, необходима за напредъка – както на класа като цяло, така и на отделните учащи“ (Томлинсън 2018: 25).

Диференцираното преподаване на чужд език по отношение на елемента съдържание от учебната програма се изразява в модифицирането от страна на преподавателите на входящата информация или това, което обучаваните трябва да научат. Още в самото начало на всички в класната стая трябва да е ясно какво точно се очаква от тях да направят и постигнат. Затова инструкциите за работа се дават по-скоро чрез изрази и думи, с които обучаваните вече са запознати чрез непрекъснатото им повтаряне. По този начин се активират предишните знания на обучаваните и дори тези, които имат затруднения, биха се ориентирали в задачата по-лесно и по-бързо. Адаптирането на съдържанието за изучаващите чужд език може да включва съкращаване на дълъг текст, допълнителни визуални материали към текста за по-лесно усвояване на съдържанието.

По отношение на процеса – как учениците подхождат към разбирането на концепции и информация – диференцирането може да се изразява в помощ от страна на съучениците и/или учителя, например сформирайки работни групи или двойки.

Диференцирането на продукта, т.е. изходящият резултат или как обучаваните показват какво са научили, би могло да се осъществи като на учениците се постави писмена задача: за напредналите в езиково отношение да напишат есе, разказ или десет изречения, а за тези със затруднения съответно параграф, да създадат илюстрации или да напишат пет изречения (Baecher 2011: 67–68). Важно е да се отбележи, че преподавателите предварително трябва добре да са осмислили и организирали поставянето на тези задания, за да имат достатъчно време и възможност да проверят изпълнението им. Това най-добре може да се постигне със създаването първо на заданията за напредналите, а след това да се адаптират за учениците със затруднения. Модифицирането и на трите елемента не е целесъобразно, достатъчно е това да се направи с един от тях.

Baecher (Baecher 2011: 68) дава пример за адаптиране и на трите елемента: „основната“ дейност (за напредналите) е да прочетат стихотворение,

след което да опишат настроението на лирическия герой в един параграф, подкрепяйки тезата си с цитати от текста. Диференцираната дейност (за учениците със затруднения) би изглеждала така: по отношение на съдържанието – съкратен вариант на стихотворението (например само първия и последен куплет), речник с непознатите думи и изрази; по отношение на процеса – първият и последният куплет се слушат на аудиозапис от целия клас, след което учениците със затруднения работят по поставената задача с партньор; по отношение на крайния резултат – учениците със затруднения се концентрират върху интонацията на диктора от аудиозаписа и на тази база пишат няколко изречения (например с помощта на подадени начални фрази и банка с подходящи за целта думи).

Предвид факта, че затрудненията на учениците могат да бъдат от различно естество, диференцираното преподаване е приложимо и в случаите, когато в класа има ученици от различни раси и култури. В тези случаи говорим за „културно отзивчиво преподаване“ (*culturally responsive teaching*), което съчетава в себе си най-добрите практики за преподаване на ученици, които се различават в културно отношение от съучениците си (Santamaria 2009: 216–217). Общото между тези два подхода е осигуряването на подкрепа на тези ученици, които срещат затруднения в обучението си, независимо дали причините за това са културни, лингвистични или психологически.

Най-добрите практики за преподаване са тези, които отчитат разликата на всички обучавани и обръщат специално внимание на академичното, културното, лингвистичното и социално-икономическо разнообразие в класната стая. По този начин преподавателите могат да определят какво е подходящо за конкретни групи ученици в конкретни класни стаи в конкретни райони на страната или света. Диференцираното преподаване е избор, който всеки добър преподавател трябва да направи, за да може да посрещне новите предизвикателства в образованието в лицето на академично и културно разнородни общности и класни стаи.

Литература

- Боянова 2021: Боянова, Д. Психодидактически аспекти на обучението по съвременни езици. – В: Сборник доклади от Годишна университетска научна конференция, 27–28 май 2021 г. Велико Търново, 2021, 159–165.
- Веселинов 2021: Веселинов, Д. Лингводидактологични аспекти на присъственото обучение в електронна среда. – В: Чуждоезиково обучение. Т. 48, бр. 1, 2021.
- Веселинов 2020: Веселинов, Д. Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. – В: Чуждоезиково обучение. Т. 47, бр. 1, 2020.
- Томлинсън 2018: Томлинсън, К. А. Диференцирано преподаване в академично разнородни класни стаи. София, 2018.

Baecher 2011: Baecher, L. Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies for the Secondary English Teacher, 2011. www.academia.edu/13556567

Santamaria 2009: Santamaria, L. J. Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners, 2009. www.academia.edu/1161432

3D АНИМАЦИЯТА В ЧУЖДООЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Николина Искърва

Съвременното образование е изправено пред предизвикателството да отговори на нуждите, интересите, спецификите на обучаемите от поколенията Z и алфа, чието детство, особено в социално-икономически развитите страни, е обвързано с компютърните технологии, което налага разработването и използването на дидактически стойностни и атрактивни обучителни материали, включително и по чужд език. Несъмнено роля за повишаване на мотивацията за учене имат желанието и уменията на учителите по чужд език да предоставят различни възможности за учене и усвояване на езици, включително и употребата в учебния процес на 3D (триизмерна) анимирана среда.

3D анимацията е представяне на явления и/или обекти и техните движения в триизмерен вид. Създаването на 3D компютърна анимация изисква усилия, но с развитието на информационните технологии, днес дори и неспециалисти в областта на 3D анимираното могат да създадат лесно и за кратко време такава, при това и интерактивна, което е от съществено значение предвид съвременните образователни виждания. При представяне на информация в 3D среда основният акцент е върху речевите дейности четене с разбиране и слушане с разбиране. Писането и говоренето също е в обсега, но по отношение на разработка на 3D представяне от страна на обучаемите.

Използването на софтуер за създаване на 3D интерактивна анимация изисква разглеждане на позитивите и негативите. Като позитиви от използването на 3D интерактивната анимация от типа на услугата CoSpaces се открояват следните:

- Онагледяване на текст чрез изображения. Мултимедийният принцип за мултимедийно учене гласи, че „хората учат по-добре от картини и думи, отколкото само от думи“ (Мейър 2005: 6). Онагледяването чрез изображения способства за разбирането и запаметяването на представяната информация. Нагледността не се ограничава до двуизмерност на визуалните образи, които за някои от обучаемите не са достатъчно ангажиращи и въздействащи. 3D анимацията може да въздейства положително върху желанието за учене, тъй като предоставя в атрактивен вид възможности за развитие на уменията за слушане и четене с разбиране.
- Триизмерност. Пресъздаването на елементи от реален или фикционен свят в триизмерен вид може да допринесе за усещане за

телеприсъствие. Джонатан Стойър дефинира телеприсъствието: „преживяване на присъствие в обстановка посредством комуникационната среда” (Стойър 1992: 76). Триизмерността сама по себе си не гарантира непременно „потопяне“ в средата. От съществено значение е и интересът към темата. Поставената задача, сюжетът, персонажите и техните характеристики са важни за ангажирането на вниманието на обучаемите към представяне в 3D среда, за пораждаването на положително чувство към учебната процедура и към ученето като цяло, за предизвикване на желание за търсене, откриване и извършване на подобна дейност, за положителна промяна в отношението към изучаването на чужд език.

- Анимация. Различни явления, движения, промяна в емоционално отношение на героите се онагледяват по-ясно посредством анимацията, с което се подпомага разбирането и се прави по-точна връзка между използваните езикови средства и значенията им.
- Интерактивност. Наличието на интерактивност, изразяваща се във възможност за изследване на средата и отговаряне на въпроси относно виртуалната среда, способства за развитието на речевите умения. Вниманието на обучаемия е по-ангажирано, ако той взаимодейства със средата и с персонажите в нея. Според конективизма ученето е процес, който протича в променяща се среда. Свързването на информация и връзките, които позволяват на индивида да научи повече се възприемат като по-важни от текущото знание. Много високо се оценява и способността да се разграничава важната от маловажната информация и да се разпознава промяната, следствие на постъпила нова информация (Сименс 2004), а в 3D интерактивна среда се предоставя възможност за развитие на тази способност. Наличието на интерактивност, изразяваща се в избор на отговор на поставен въпрос във виртуалната среда, има своя положителен знак по отношение на придобиването и затвърдяването на знанията и уменията. Задачите в 3D среда трябва да са много добре обмислени и да надграждат знанията и уменията на обучаемите. Лев Виготски казва, че „само онова обучение е добро, което изпреварва развитието“ (Виготски 1983: 481). Не трябва да се пренебрегва и културологичния аспект. Чрез 3D анимацията е възможно да бъде представено и това направление. Рая Живкова-Крупева казва, че „важен момент е необходимостта да се разграничи усвояването на културата от ученето на културата по подобие на хипотезата на Крашън за езика. Ако възприемем динамичния модел на културата, не бихме могли да говорим за учене в смисъл на декларативни знания, което да доведе непременно до краен резултат. В този смисъл по-реалистично е да се стре-

мим към придобиване на процедурни знания от страна на учащия, т.е. към развиване на т.нар. интеркултурна осъзнатост (intercultural awareness)“ (Живкова-Крупева 2013: 324).

- Възможност за поставяне на задачи за създаване на триизмерен виртуален свят от обучаемите по даден текст в писмена или устна форма – конструиране на средата и участниците според даден текст, оценяване колко точно се пресъздават компонентите от обучаемите спрямо описаните характеристиките на средата и героите, тяхното разположение и поведение. Подобен тип задачи обаче ограничават обучаемите откъм тема, среда, герои и техни реплики, облекло, мимики, жестове, действие. По-голяма независимост се постига, ако се предостави възможност за избор на тема, с което се стимулират развитието на въображението, на логическото мислене, увеличава се усещането за авторство и удоволствието от процеса на работа.
- Възможност за изпълнение на задачи чрез различни форми на работа – индивидуална, по двойки, по групи.
- Възможност за обратна връзка от страна на останалите обучаеми и на учителя вътре в средата, при това чрез 3D анимация, е и така се предотвратява търсенето и използването на други канали за комуникация.
- Многократно използване на създаден 3D ресурс.

Като негативно последствие може да се определи пораждането на отрицателно отношение от страна на обучаемите към представяне на информация и форми на работа, индивидуални или не, които не са в 3D интерактивна среда. Негативно последствие се явява и евентуална прекомерна работа с дисплей. Необходимо е внимателно да се планират учебните процедури в класната и извънкласна работа – разнообразието е важен компонент на съвременното обучение, но приложението на определена учебна процедура до голяма степен зависи от нагласата на учителя към нея. Това обуславя провеждането на изследвания относно отношението на учителите, включително и на бъдещите учители по чужд език, към определена учебна процедура. При констатиране на липса на положително отношение, трябва да се предприемат стъпки за промяна.

През зимния семестър на учебната 2020–2021 година беше проведено анкетно проучване сред студентите от ФКНФ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ относно нагласите им за използване на CoSpaces (интернет услуга за създаване на 3D интерактивна анимация) 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 и 5-има от португалска филология, т.е. 70,6% студенти от немска филоло-

гия и 29,4% от португалска филология). Проучването на нагласите относно използването на определен тип софтуер, който да се използва в обучението по чужд език, е от съществено значение за подбора на учебното съдържание на дисциплината „Интернет информационни технологии в чуждоезиковото обучение“. Резултатите могат да послужат като показател относно начина на представянето на позитивите. В случай на неодобрение от страна на студентите, трябва да се преосмисли представянето и да се пристъпи към по-ясни обяснения и онагледяване. Следва да се отчете и ефектът на „новото“ – одобрение, което е следствие на различие от познати до момента начини за представяне на информация. Считаю, че придобиването на умения за работа в определена софтуерна среда променя в положителна посока и нагласата към нея. Трябва да се отбележи, че по време на учебните занятия със студентите не е използвана пълната функционалност на услугата CoSpaces (фиг. 1), а само базовата, която е безплатна. Това е възможно да се е отразило върху нагласите им за използването ѝ в положителен или негативен аспект.



Фиг. 1. 3D анимация в CoSpaces (<https://cospaces.io>)

Въпросите от анкетата, свързани с 3D дигитална среда, по-конкретно услугата CoSpaces, са 3: „Бих използвал CoSpaces като учител по чужд език, за да представя част от учебното съдържание“, „Бих използвал CoSpaces като учител по чужд език, за да задам упражнение върху определен учебен материал“, „Бих използвал CoSpaces като учител по чужд език, за да задам проект на моите ученици“. 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 CoSpaces като учител по чужд език, за да представя част от учебното съдържание“ (фиг. 2) 35% от анкетиранияте са отговорили с „категорично ДА“, 47% с „по-скоро ДА“, 6% са отговорили, че категорично не биха използвали услугата с такава цел, 6%, че по-скоро не биха използвали услугата с такава насоченост и 6% не могат да отговорят на този въпрос. Констатира се одобрение на студентите за използване на услугата за представяне на учебно съдържание.



Фиг. 2

На фиг. 3 са представени отговорите на студентите по специалности. Забелязва се, че нито един студент от португалска филология не е отговорил с „категорично НЕ“, „по-скоро НЕ“ или „не знам/не мога да преценя“, за разлика от студентите от немска филология. Това най-вероятно се дължи на личностни характеристики на обучаемите.



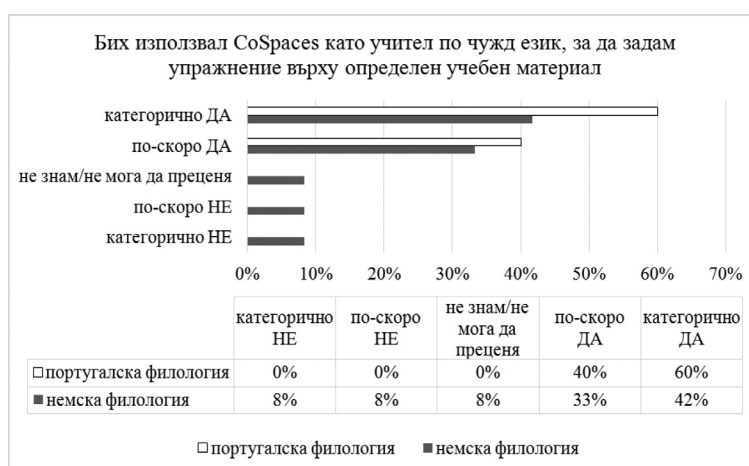
Фиг. 3

На въпроса „Бих използвал CoSpaces като учител по чужд език, за да задам упражнение върху определен учебен материал“ (фиг. 4) 47% от анкетираните са отговорили с „категорично ДА“, 35% с „по-скоро ДА“, 6%, че категорично не биха използвали услугата с такава насоченост, 6%, че по-скоро не биха използвали услугата с такава цел и 6% не могат да преценят. Констатира се одобрение на студентите за използване на услугата като вариант за интерактивни упражнения с въпроси и избор на отговори.



Фиг. 4

На фиг. 5 са представени отговорите на студентите по специалности. Констатира, че нито един от студентите от португалска филология не е отговорил с „категорично НЕ“, „по-скоро Не“ или „не знам/не мога да отговоря“, за разлика от студентите от немска филология. Това обаче не означава, че е налице статистически значимо различие между двете групи относно употребата на услугата като вариант за упражнение.



Фиг. 5

На въпроса „Бих използвал CoSpaces като учител по чужд език, за да задам проект на моите ученици“ (фиг. 6) 29% от анкетираните са отговорили с „категорично ДА“, 41% с „по-скоро ДА“, 6%, че категорично не биха използвали услугата с такава цел, 6% са отговорили, че по-скоро не биха използвали услугата с такава насоченост и 18% не могат да отговорят на този въпрос. Констатира се одобрение на студентите за използване на услугата за задаване на проект на обучаемите – учениците да създадат 3D анимация по определена тема.



Фиг. 6

На фиг. 7 са представени отговорите на студентите по специалности. При студентите от португалска филология няма нито един отговорил с „категорично ДА“, за разлика от тези от немска филология. Възможно обяснение за този резултат е опасение от необходимостта да се отдели време за обяснение на учениците как се работи в средата, колкото и интуитивна да е тя. Наборът от 3D обекти в CoSpaces не е особено богат, както и готовите среди, в които се развива действието, но това има и своите позитиви, тъй като на потребителя се предоставя възможност да се изяви като дизайнер, да изгради сам средата, с което се постига и интердисциплинарност.



Фиг. 7

За установяване на наличие на разлика или отсъствието ѝ по отношение на нагласите на студентите от немска и португалска филология относно използването на услугата за представяне на част от учебното съдържание, за упражнение и за задаване на проект е използван тестът на Ман-Уитни, който проверява нулевата хипотеза, че две съвкупности са еднакви при непараметрични данни и разпределение, различно от нормалното. Тъй като и при трите въпроса относно употребата на услугата U емпирично $> U$ критично = 11 при равнище на значимост 0,05 (Хинтън 1995), т.е. вероятността да се допусне грешка от I тип – да се отхвърли нулевата хипотеза при положение, че тя е правдоподобна (Шопов & Софрониева 2014: 68), то заключението е, че няма статически значимо различие между двете групи.

От наблюдението по време на лекциите, както и от предадените задания, се констатира, че студентите изпитват затруднения при позиционирането на персонажите и промяната на местоположението на камерата, за да се виждат по-добре персонажите. Забелязва се и предпочитание за използване на текст в писмена форма, нежелание за запис на текст в устна форма, което може да се дължи както на недостатъчно самочувствие по отношение на произношението им, така и на други фактори – страничен шум по време на аудиозаписа, който обаче може да бъде отстранен, използвайки специализиран софтуер за тази цел. От реакциите на студентите по време на лекциите се констатира, че те са позитивно настроени към използване в своята практика като бъдещи учители по чужд език на 3D анимация, по-конкретно на услугата CoSpaces.

Необходимо е да се разработват и предоставят повече дигитални услуги в областта на 3D интерактивната анимация за обучение по чужд език, а и не само, които да предоставят интуитивна среда както за преподавателите, така и за учениците. Считаю, че би било полезно да се проследи до каква степен студентите, реализирали се като учители по чужд език, използват 3D интерактивна анимация в учебния процес, какви са отзивите на учениците им от използването ѝ, както и какъв е ефектът ѝ върху учебните постижения на обучаемите. Проследяването и отчитането на резултатите обаче изисква време и желание от страна на учителите по чужд език не само по отношение на провеждане на анкетно проучване сред учениците им, но и желание за обратна връзка с висшето учебно заведение, в което са обучавани.

Осигуряването на апаратни средства, софтуер и интернет връзка, за да се представи информация в 3D анимиран интерактивен вид, да се затвърдят знания и умения, да се променят в положителна посока нагласите за изучаване на езици, да се работи в екип в такава среда, макар да изисква финансови средства, е инвестиция, която носи голяма възвръщаемост.

Литература

- Виготски 1983: Виготски, Л. Мислене и реч. София: Наука и изкуство, 1983.
- Живкова-Крупева 2013: Живкова-Крупева, Р. Акултурацията в лингводидактически контекст. – В: Десета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от ФКНФ. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013, 318–325.
- Мейър 2005: Mayer, R. E. The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.
- Сименс 2004: Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. <https://lidtfoundations.pressbooks.com>
- Стойър 1992: Steuer, J. Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. – In: Journal of Communication, 1992, 42(4), 73–93.
- Хинтън 1995: Hinton, P. Statistics Explained: A Guide for Social Science Students. <https://books.google.bg>
- Шопов, Софрониева 2014: Шопов, Т., Е. Софрониева. Изследвания в обучението по съвременни езици. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2014.

БЪЛГАРО-ИСПАНСКИ ЕТИМОЛОГО-ЕМПРУНТОЛОГИЧЕН АНАЛИЗ НА ИХТИОЛОГИЧЕСКИ ДИДАКТЕМИ ЗА УЧЕБНИ ЦЕЛИ

Михал Павлов

Самото разглеждането на ихтиологическата палитра от термини на български и на испански език през призмата на емпрунтологията ни помага да разберем произхода и причините, повлияли народите, говорещи тези езици да опишат езиковата действителност чрез съответните имена. Настоящата статия се фокусира върху изследването на влиянието на гръцкия и на латинския език върху съвременната ихтиологическа терминология на български и на испански език, съответно представители на славянската и романската група езици. В нея се посочват също така и по-редките случаи, в които терминологичният апарат има произход, различен от гръко-латинския. Както ще видим, в българския език се срещат термини, навлезли също от турски, немски, както и чрез употребата на английски, испански и португалски емпрунтизми. В испанския език пък се среща терминология също с арабски, гасконски и келтски произход. Проф. Веселинов отбелязва, че емпрунтизмите вече не се анализират като тривиален филологически, а като културен феномен, показващ взаимодействието на две културни общности (Веселинов 2019: 392–393). Емпрунтизми, описващи езикова реалност, несъществуваща до този момент в българския бит, се приемат като интегрирани термини. За обикновения човек те не функционират като чужди думи (Веселинов 2017: 18–20). По отношение на турските емпрунтизми се забелязват две тенденции – разпространение на исторически реалии и навлизане на съвременна турска лексика, най-вече благодарение на балканската и малоазиатската кухня, чрез множество турски ястия (Йорданова & Веселинов 2019: 231–241).

Както знаем рибата е един от древните символи на християнската вяра, а терминът „ихтиология“ произлиза от гръцкия термин *ichthýs* (риба) и *logos* (знание/наука). Интересен факт е, че думата *ichthýs* се явява акроним на: *Ἰησοῦς Χριστὸς Θεοῦ υἱὸς Σωτὴρ* – *Iesús Christós Theóu Yiós Sotér* (на латински: *Iesus Christus Dei Filius Salvator*, на български: *Иисус Христос, Божия Син, нашия Спасител*)¹. Ихтиологията като наука от своя страна е дял от Зоологията и може да бъде общата и частна. Общата ихтиология изучава анатомичните характеристики при строежа на рибите, както и рабо-

¹ Блажени Августин. За Божия град, книга XVIII, глава XXIII.

тата на техните органи. Частната ихтиология се занимава с класификацията на рибите, отличителните им белези и тяхното географско разположение (Георгиев 1982: 4–5).

Емпрунтологичният анализ показва, че една огромна част от българския и испанския лексикален апарат в тази сфера има гръко-латински произход, а самият термин „етимология“ (etimología на испански) произлиза от гръцката дума *ἐτυμολογία*, където *ἔτυμος* (étymos) означава „истински, автентичен“ и *-λογία* (-logía) – знание, наука, т.е. наука, изучаваща произхода на думите. За да навлезе в българския и в испанския език терминът използва като мост латинския език (etymologia). Етимологията като дял от езикознанието се занимава с анализа на думите в отделните езици, разглеждайки техния произход, еволюцията на графичното им изписване, както и различните значения, които придобиват във времето. Правейки този анализ, ние можем да открием закодираната история в терминологията и да начертаем паралелите между тогавашното и сегашното им значение, както и да дадем изчерпателно обяснение за това как е създадена и как се е изменяла думата през вековете. Езикът се променя точно защото не е направен, а непрекъснато се прави от езиковата дейност. Той се променя, защото се говори: защото съществува само като техника и начин на говорене. Речта е творческа, свободна и завършена дейност (Coseriu 1973: 68–70). Следвайки думите на Косериу, можем да кажем, че езикът не е бил такъв преди сто години, какъвто го познаваме днешно време, както няма да бъде същият и след още сто години.

Етимологичният анализ на ихтиологическата терминология ни позволява да разберем причините, довели до назоваването на отделните екземпляри със съответните имена, техния произход и промените, които са претърпели, преминавайки през различните етапи на развитие на отделните езици, докато достигнат до съвременния испански и български език.

Обикновено изковаването на терминологията е повлияна от необходимостта от назоваване на определена езикова действителност, която до този момент не е била наименувана от народа, говорещ на съответния език. Всеки народ пречупва тази езикова действителност чрез свой собствен мироглед, описващ неговия бит, а оттам се забелязват и лингвокултурните различия, повлияли изковаването на терминологията. Както споменахме в началото, основната част от терминологичния апарат има гръко-латински корени, но важен факт е, че също така има и терминология, навлязла от други езици като турски, нидерландски, арабски, тупи, келтски и др., които трябва да отбележим и вземем предвид. Ще изтъкнем и причините, поради които определени екземпляри са познати с различни наименования в отделните райони на съответната страна. Проф. Димитър Веселинов използва термина „дидактеми“, за да назове лексикалните единици от знания, пред-

назначени за усвояване от обучаващите се (Деко и Веселинов 1995). Тоест всяко название, всеки синоним и всеки преводен еквивалент е отделна дидактика, която следва да бъде усвоена.

Използваните лексикографски източници са: „Gran enciclopedia de la cocina. Pescados, Mariscos (crustáceos, moluscos)“, „Vinos, El libro de los pescados“, „Рибите в България“, „Джобна енциклопедия на рибите в България“, „Български етимологичен речник“, „Български тълковен речник“, „Речник на българския език“, „Definiciona“, „Diccionario etimológico castellano en línea“, „EcuRed“, „Ictio-term“, RAE. Въз основа на ексцерпирани данни от тези лексикографски източници ще представим някои от най-интересните термини, чиято емпрунтологична биография в българския и испанския език ни се струва важна за процеса на обучение в контекста на съвременната лингводидактология:

ATÚN – ТОН

Произходът на думата *atún* идва от арабския език, говорен в южна Испания. Терминът е *at-tūn*, където *al-* е определителен член (*el/la* на испански език), който се преобразува в *at-*, когато след него следва звук /т/. *Tūn* е взет от латинския термин *thunnus*, който произлиза от своя страна от старогръцкия термин *thynnos* и глагола *thuno* (бързам). Най-вероятно тази риба дължи своето наименование на ловкостта си при движение. Българският термин „тон“ има същия старогръцки произход, но без арабския определителен член. За това е тон, а не атон. Също така звукът /y/ се е преобразувал през вековете в /o/.

BESUGO – СЕВЕРЕН ПАГЕЛ

Терминът *besugo* започва да се употребява в испанския още през Средновековието, като почти едновременно се появява и в португалския, малтийския, каталонския, провансалския, алжирския и в други западноевропейски езици. В испанския се предполага, че навлиза като заемка на базата на гасконския термин *besuc*, на испански *bizco* (кривоглед), а най-вероятно тръгва от латинската дума *bisculus* – *bis* (две или двоен) *oculus* (очи или поглед в редки случаи), характеризираща го черта, повод за неговото име – изпъкнали и кривогледи очи. Гасконският език се е говорил в областта Гасконя, разположена в северната част на Испания и Южна Франция, район, в който риболовът е бил един от основните начини за прехрана. В испанския език пълното име на рибата е *besugo del norte* или *besugo de Laredo*, т.е. *бесуго от северната част* или *бесуго от Ларедо* – град близо до Билбао (Кантабрийско море, северна Испания).

Българският термин, назоваващ този вид риба, е „северен пагел“. Пагел идва от неговото латинско наименование (*Pagellus bogaraveo*), а северен от района, който обитава – северната част на Атлантическия океан.

LUCIO – ЩУКА

Испанския термин произлиза от латинската дума *lucius* (на испански *lucido* – блестящ или светъл), а тя съответно произлиза от дума *lux* – светлина. Най-вероятно името си на испански език рибата дължи на това, че е активна предимно нощем до първите лъчи на слънцето. За разлика от испанското наименование, в българския език се предполага, че е влязла през немската дума *stücker* – пръчка, като в този случай характеризираща е формата на тялото ѝ – тънко и издължено, наподобяващо пръчка.

MERO – ГРУПЕР

Предполага се, че испанският термин *mero* произлиза от каталонското *Nero*, както е познат император Нерон, запомнен с неговата изключителна жестокост. Груперът като представител на хищните риби набавя своята храна, убивайки жертвите си по изключително жесток начин, след което ги поглъща. Друго име, с което е известна тази риба на испански език, може би поради багрите на нейната окраска, е *cherná*, от мосарабския термин *cernya*, който идва от латински – *acernia*, а той от гръцки – *ácherna* (явор или клен). На българския език е позната като *групер*, заемка от португалския език, която единствено се знае, че произлиза от древния южноамерикански език тупи.

PAGEL – МЕРДЖАН

Случаят на испанския термин *pagel* е сходен на този на рибата *mero*, тъй като също навлиза през каталонския език чрез думата *pagell*, която от своя страна идва от латинския термин *pagellus*. Предполага се, че *pagellus* е свързана с гръцкия глагол *φαγεῖν* (*phageín* – храня се/ поглъщам). В българския думата *мерджан* е влязла през турската дума *mercan* или *mercen* (корал, коралов), която идва от арабската дума *margan*, а тя от арамейски – *margani* (бисер). Вероятно на български език мерджанът дължи своето име на окраската си, покрит изцяло с люспи, цветовете му преливат в сребристосиви тонове, повод да бъде оприличен на бисер.

PARGO ROJO – ЧЕРВЕН МЕКСИКАНСКИ ЛУЦИАН

Испанският термин *pargo* произлиза от гръцката дума *φαγρος* (*phagros*) и е пряко свързан с глагола *phageín* (ям храня се/ поглъщам). Като допълнение към името на тази риба върви прилагателното *rojo* (червен), показващ цвета на окраската на тази риба. В Мексико е познат като *huachinango* или *guachinango*. Произлиза от езика науатъл, където терминът *cuachilnátl*, означава „червено месо“.

На български наименованието на тази риба също е червен мексикански луциан, където *червен* е по аналогия с испанското обяснение. *Мексикански* вероятно е дадено от гледна точка на неговия хабитат – Тихият океан около Мексиканския залив, а *луциан* произлиза от неговото латинско наименование (*Lutjanus campechanus*).

PEZ DE SAN PEDRO – СВЕТИПЕТРОВА РИБА

На испански език този вид риба е познат най-вече с наименованието *Pez de San Pedro*, въпреки че също така може да бъде срещнат с имената *Sanmartiño* (идва от сезона, когато е най-добре да бъде консумирана тази риба – около 11 ноември, Деня на св. Мартин) и *Gallopedro* (т.е. *gallo de San Pedro* – петелът на св. Петър поради гръбната перка на рибата, която много наподобява гребен на петел).

На български език този вид риба е познат като *рибата на свети Петър* или *Светипетрова риба*. Също така може да бъде срещната с наименованието *риба Джон Дори* (от английски език – *John Dory*). Според една от историите това е рибата, която свети Петър е уловил, за да нахрани бедните, а друга гласи, че отново св. Петър е уловил тази риба, а в устата и е намерил златни монети, с които да купи храна и да нахрани бедните. След като я е пуснал във водата, от двете страни на странично сплеснатото ѝ тяло са се появили две черни петна, за които се твърди, че са отпечатъците на пръстите на св. Петър. Тази сцена е описана в Евангелието на Матей – 17:24-27.

RODABALLO – КАЛКАН

Испанският термин *rodaballo* се предполага, че произлиза от келтския термин *rotaballos*, където *rota* означава „кръгъл“, а *ballos* – тяло, т.е. риба с кръгло тяло.

На българския тази риба е наречена *калкан*. Произлиза от турския *kalkan baligi*, където *kalkan* означава „щит“ и *baligi* – риба. Има видима разлика между значенията на термините на български и на испански език – единият народ е взел като отправна точка формата на тялото на рибата (кръгло), а другият защитния ѝ механизъм (щит) за изковаване на термина, описващ езиковата действителност.

В заключение може да се обобщи, че процесите, по които живите езици се развиват, са свързани с редица хронични промени – от една страна, те се обогатяват с нова лексика, но заедно с това постепенно изоставят ненужната и остарялата. При изковаването на ихтиологичната терминология виждаме, че както в испанския, така и в българския език са се намесили различни фактори, които са довели до създаването на тази специфична лексика. Този анализ ни показва, че основната част от лексикалния апарат на тази област има гръко-латински корени, но също така се забелязва и проявата на емпрунтологичен процес, дължащ се на лингвокултурния обмен между народи, населяващи както близки, така и отдалечени географски ширини.

Литература

Августин Блажени 2013: Августин Блажени. За Божия град. София: ИК „Захари Стоянов“, 2013.

Веселинов 2017: Веселинов, Д. Турцизмите във френския език. Тюркологията днес. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2017, 11–23.

Веселинов 2019: Веселинов, Д. Емпрунтологията в контекста на ХХI век. *Aut inveniam viam aut faciam*. – В: Сборник в чест на чл.-кор. проф. дфн Стоян Буров. Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 2019, 392–405.

Веселинов 2020: Веселинов, Д. Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. – В: Чуждоезиково обучение. Т. 47, бр. 1, 2020, 7–8.

Георгиев, Коларов, Йовчева 1982: Георгиев, Ж., П. Коларов, М. Йовчева. Стопанска ихтиология. София: Земиздат, 1982.

Деко, Веселинов 1995: Веселинов, Д., В. Деко. Учебен френско-български тематичен речник. София: ИК „Даниела Убенова“, 1995.

Делчев 2018: Делчев, П. Джобна енциклопедия на рибите в България. София: Милениум, 2018.

Йорданова, Веселинов 2019: Йорданова, М., Д. Веселинов. Фонетико-морфологична и семантична адаптация на общите лексикални елементи от турски произход в българския и във френския език. – В: Чуждоезиково обучение. Том: XLVII, бр. 3, 2019, 231–241.

Карапеткова, Живков 2010: Карапеткова, М, М. Живков. Рибите в България. София: Гей-Либрис, 2010.

ABC 1994: *Gran enciclopedia de la cocina. Pescados, Mariscos (crustáceos, moluscos), Vinos*. Oviedo: Ediciones Nobel S.A., 1994.

Coseriu 1973, Coseriu, E. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Editorial Gredos S.A. 1973.

Velez 1987: Velez, C. *El libro de los pescados*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

Електронни източници

Български етимологичен речник: <https://ibl.bas.bg/ber/>

Български тълковен речник: <https://technik.chitanka.info/talkoven>

Речник на българския език: <https://ibl.bas.bg/rbe/>

Definiciona: <https://definiciona.com>

Diccionario etimológico castellano en línea: <http://etimologias.dechile.net>

EcuRed: <https://www.ecured.cu>

Ictio-term.: http://www.ictioterm.es/nombre_cientifico.php?nc=139

RAE: <https://dle.rae.es/>

ЧУЖДООЗИКОВА ПОЛИТИКА В ИРАНСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА ПРЕЗ ХХІ ВЕК

Илияна Божова

Чуждоезиковото обучение (ЧЕО) на всяка държава е неразделна част от общата езикова, културна и образователна политика в страната. По своята същност държавната езикова политика зависи от редица конституиращи националната държава фактори като история, култура, идеология, география и други. Целта на настоящия доклад е да се направи характеристика на съвременното състояние на езиковата политика в сферата на чуждоезиковото обучение в Иран през последните 20 години. Конкретен акцент на изследването са новопоявилите се дискусии относно ролята на различните чужди езици в образованието и по-конкретно на английския език.

Така поставената цел изисква формирането на езиковата политика да се разгледа в по-широк исторически контекст. Сполски твърди, че езиковата политика на всяка национална държава разкрива сложното взаимодействие на четири независими, но често несъвместими фактори: социолингвистична ситуация; национална идеология и идентичност; роля на английския като език на глобализацията и засилваща се тенденция към осъзнаване на правата на езиковите малцинства (Сполски 2004: 75, 133). Двата фактора, повлияли най-силно върху иранската политика в сферата на чуждоезиковото обучение, са националната идеология и ролята на английския като език на глобализацията. Под национална идеология тук се разбира идеологията на Ислямска република Иран (ИРИ), а ролята на английския език е разглеждана с оглед на централното място, което този език заема в иранското ЧЕО, и неотдашните призови за „разбиване на монопола му“ в образователната система. В контекста на настоящото изследване двата фактора са много тясно свързани. След Ислямската революция от 1979 г. английският език се разглежда като средство за влияние на западната култура над иранското общество, а една от отличителните характеристики на държавната идеология на Ислямската република Иран (ИРИ) е съпротивата срещу културната инвазия на западния свят.

Според Сполски най-лесният начин да се разпознае езиковата политика на една държава е чрез политиките, отразени в официалните ѝ документи, които могат да бъдат под формата на членове и текстове в конституцията, езиковите закони, правителствените документи или административните актове (Сполски 2004: 11). Следвайки този принцип, с цел очертаване на езиковата политика в иранското образование, в първата част от настоящото изследване се прави преглед на законовата рамка, регулираща ЧЕО в сред-

ното образование. Идентифицирани и анализирани са конкретни текстове, отнасящи се до чуждите езици. Използван е методът на анализ и сравнение на нормативни документи. От друга страна, в съвременните разработки по езиково планиране и политика (ЕПП) се приема, че езиковата политика далеч надхвърля границите на официалната политика на държавата, кодифицирана в нормативната ѝ уредба, тъй като „реалната ситуация на езиковата политика в общността се реализира от редица участници, контексти, процеси, интерпретации“ и т.н. (Albury 2016: 358). Още повече според определението на Пачев „субект на езиковото планиране и политика може да бъде не само държавата или общественото мнение, но отделни лица и групи, чиято нормативна дейност оказва определено влияние върху развитието и функционирането на езика“ (Пачев 1993: 95). На базата на тази теоретична постановка втората част от изследването се опитва да отчете ролята и нагласите на отговорните за решенията в сферата на езиковата политика държавници. Проследява се зараждането и развитието на дебата за промяна на статута и функциите на английския език в иранското училищно образование. Корпусът от изследвани текстове включва публични изказвания на високопоставени длъжностни лица, както и един законопроект и експертен доклад към него. Използваният метод при изследване на тези текстове е тематичният анализ, чрез който се открояват основните моменти в речите на политиците, диктуващи решенията за ЧЕО.

Преглед на историята на обучението по английски език в Иран

За да се създаде обща представа за иранското чуждоезиково обучение в историческа перспектива, тук се прави кратък преглед на обучението по английски език в образователната система. Акцентът е именно върху английския език поради факта, че той е основният чужд език в образователната система на страната след Втората световна война.

Масовото навлизане на английския език като учебен предмет в образователната система е свързано с управлението на династията Пахлави (1925–1979). То е резултат както от разширяващото се влияние на езика в глобален мащаб, така и от изключително засилените връзки между САЩ и Иран в този период. Постепенно английският се утвърждава като единствен чужд език, преподаван на национално ниво, и изтласква всички останали чужди езици, които придобиват второстепенно значение. Паралелно с това, през годините протичат процеси на разрастване на народното недоволство срещу Мохаммад Реза Пахлави (1941–1979). Антизападните и антиамерикански обществени настроения надделяват и в резултат на избухналата революция през 1979 г., прозападната монархия е свалена и на нейно място се създава Ислямска република. Статутът на английския език коренно се променя. Той вече е идеологически натоварен като носител на

западната култура и ценности, чието влияние ислямският режим се стреми да премахне от Иран.

Като учебен предмет английският език остава част от учебната програма и след революцията, но чуждоезиковата методика търпи цялостна промяна. Учебниците по английски език се пренаписват. От учебното съдържание се изважда културният и социолингвистичен контекст на англоговорещите страни. Целта е да се избегне влиянието на западната култура над иранската младеж. Пример за „изваждане“ на културния контекст е замяната на англо-американските имена и ситуации в новите учебници с ирански такива (Bořjān 2015: 208). По този начин става възможно английският език да се изучава без културния елемент, чрез който учащите се запознават с чуждия начин на живот и мислене. Борджиян нарича този английския език, преподаван в държавната образователна система, с английския термин *indigenized English*, индигенизиран английски (Bořjān 2015: 205). Новата методика на чуждоезиково обучение набляга върху уменията за четене и превод, но не и върху развиването на комуникативна и социолингвистична компетентност.

След Ирано-иракската война (1980–1988), когато държавата е в процес на активно възстановяване, все по-силно започва да се усеща нуждата от отваряне към международната общност. Обучението по английски език, насочено към придобиване на комуникативна компетентност, става важен фактор в този процес. За да бъде посрещната тази обществена нужда, започват да се откриват частни езикови школи, в които се преподава по англо-американски обучителни системи и учебници, в които компонентите слушане и разбиране са по-силно застъпени в сравнение с държавните училища. Това довежда до огромна популярност на частния сектор в езиковото обучение. Заедно с това нараства ролята на английския и в академичния живот на Иран. Така държавната образователна система е изправена пред необходимостта да осъвремени чуждоезиковата методика на преподаване. Паралелно с тези процеси, английският продължава да се разглежда като език, проводник на културната инвазия на Запада, което на практика поставя ръководството на държавата пред дилемата каква точно да бъде политиката към изучаването на английския език.

Корпус от изследвани текстове

За да изгради представа за динамиката на езиковата политика, изследването включва анализ на корпус от текстове, разделени в два типа: стратегически документи и публични изказвания. Различните типове текстове предлагат информация от различно естество. От изследването на стратегическите документи могат да се направят заключения за нормативната база, върху която стъпва езиковата политика в обучението. Изследването на

публичните изказвания е показателно за съвременните обществени нагласи относно това какви са реално съществуващите проблеми в системата на средното образование и какви са предложенията за тяхното решение.

Стратегически документи

Изложението на стратегическите документи следва в низходяща йерархия, като се започва с анализ на нормативните документи, регулиращи общите насоки за развитие на системата във всички обществено-политически сфери, след което се преминава към стесняване на обхвата на действие само до онези документи, които засягат конкретно образователната сфера, и в частност ЧЕО¹. Изследването стъпва върху налични предходни разработки на нормативните документи в сферата на образованието и науката като това на Кияни (2011).

Първият разгледан документ е Конституцията на ИРИ. Това е документът от най-висок йерархичен порядък. Член 15 и 16 уреждат статута на официалния персийски език, на езиците на етнолингвистичните малцинства и на арабския език. Конституцията регламентира задължителното изучаване в образователната система на персийския език, както и на арабския език, който е със специален статут като език на религията и на Корана. Внушението е, че предвид историческата роля, която арабският изиграва за развитието на персийската литература и култура, той не би могъл да се разглежда като чужд език по смисъла на западните езици.

Член 15. Официалният език и писменост за целия ирански народ е персийският. Официалните документи, кореспонденция и текстове, както и учебниците, трябва да бъдат на този език и писменост, но използването на местните и племенни езици в медиите и средствата за масово осведомяване, както и преподаването на техните литератури в училищата, е свободно успоредно с персийския език.

Член 16. Тъй като език на Корана и ислямската наука и култура е арабският език, а персийската литература е примесена с него, този език трябва да бъде изучаван след началното училище до края на средното образование във всички класове и специалности.

Друг важен момент в конституционния текст за разбирането на политиката като цяло и по-конкретно за образователната и езикова политика, е член 110, който гласи, че върховният лидер на Иран определя общите политики за развитие на страната. Тези политики се реализират под формата на петгодишни планове за развитие. Първият петгодишен план обхваща периода 1989–1993 г. (в момента се очаква да бъде приет седмият петгодишен план).

¹ Всички документи са достъпни на интернет страниците на Изследователския център към Ислямския парламент: <https://tc.majlis.ir/fa>, и на Министерството на образованието: <https://medu.ir/fa/>

По време на четвъртия петгодишен план (2005–2009) се приема стратегически за развитието на държавната система документ: „Двадесетгодишна национална визия“. Документът съдържа основните насоки за развитието на страната до 2025 г., които надхвърлят рамките на конкретните политики. Основната цел е страната да се превърне в първостепенна регионална сила в научно-технологично отношение. Тъй като в него има макростратегии, но не и конкретна информация, за изпълнението на неговите цели се предвижда приемането на „пътни карти“ за различните сфери (Kiany 2011: 56). Документът, регулиращ научната сфера, е наречен „Всеобхватна пътна карта на науката“, а този, регулиращ образователната сфера – „Фундаментална реформа в образователната система“.

„Всеобхватната пътна карта на науката“ предвижда в ИРИ да работят учени на световно ниво, способни да създават висококачествена наука и да разпространяват научно-техническата си продукция и иновации. Въпросите за езиковото обучение и езиковата политика са загатнати на няколко места в документа (с. 13, 30, 31, 50, 51, 57). Те могат най-общо да се обособят в две направления: на първо място, това са текстове, засягащи развитието на научната терминология в персийския език с цел обогатяването и превръщането му в един от световните езици на науката. На второ място, ЧЕО се разглежда като част от развитието на международния научен обмен. За да бъде стимулиран обменът, се предвижда реформа на методиката на ЧЕО, и по-конкретно – на обучението по английски и арабски език. В документа не се съдържа конкретика какво трябва да представлява тази реформа.

Пътната карта на образованието – „Фундаментална реформа в образователната система“, влиза в сила по време на петия петгодишен план. В уводната част от документа е откроена ролята на образованието за постигането на националните идеали на Ислямската революция:

Постигането на трансцендентните ценности и идеали на Ислямската революция изисква цялостни усилия във всички културни, научни, социални и икономически измерения. Образованието е една от най-важните системи за върхови постижения и сериозен инструмент за подкрепа на достойния човешки капитал на страната във всички сфери. Осъществяването на трансцендентните идеали на Ислямската революция в Иран, каквито са възраждането на великата ислямска цивилизация, конструктивното, активно и прогресивно присъствие сред другите нации и готовността за установяване на справедливост и духовност по света, зависят от възпитанието на благочестиви, свободни и морални личности (Фундаментална реформа в образователната система 2011: 7).

В текста на документа нуждата от фундаментална реформа е аргументирана с наличието на сериозни проблеми в образователната система, която е неспособна да отговори на настъпилите промени и очаквания на съвременното общество. Реформата на образователната система трябва да стъпва

върху ирано-мюсюлманската образователна философия. ЧЕО се споменава само на едно място в документа. То трябва да е избираем предмет в образователната система и да се преподава, като се спазва принципът за укрепване на мюсюлманската и иранска идентичност на учениците. Шеста глава съдържа основните стратегии за постигане на целите на документа. Стратегия № 3 предвижда създаването и изпълнението на поднормативни документи с посочване на конкретните стъпки за осъществяването на образователната реформа. Един от тези документи е „Националната учебна програма“.

Документът на „Националната учебна програма“ е окончателно приет през 2012 г. Макар че в Иран не съществува отделен документ, специално посветен на ЧЕО (Kiany 2011: 54), все пак „Националната учебна програма“ съдържа определен набор от цели, засягащи обучението по чужд език в държавната образователна система (Kheirabadi & Moghaddam 2014: 227). Сполски и Шохами твърдят, че езиковата политика в образованието най-често се реализира под формата на документ, уреждащ въпросите кои езици трябва да се преподават, какъв сегмент от учениците трябва да ги изучава (дали това да са всички ученици или определена група), каква да е най-ниската възраст за стартиране на обучението, колко години да продължава то и какво ниво на владееене на езиците трябва да бъде постигнато в края на периода на обучение (Spolsky & Shohamy 2000: 13–14). В „Националната учебна програма“ тези въпроси са частично уредени в сфера № 2 „Коран и арабски език“ и сфера № 10 „Чужди езици“². Задължителното изучаване на арабски език е отделено от ЧЕО, тъй като неговите цели са различни. Както беше споменато, от гледна точка на езиковата политика в конституционния текст арабският не се разглежда като чужд за Иран, поради неразривната му връзка с персийската литература и с ислямската религия. Изучаването на арабски в сфера № 2 е мотивирано по следния начин:

Изучаването на арабски език като език на Корана допринася за това човек да може да осъществява непосредствена връзка със Свещената книга, да я разбира и да се възползва от напътствията в нея. Също така изучаването на този език допринася за това обучаемите да могат да се възползват от учението на семейството на Пророка и богатата ислямска култура. От друга страна, персийският език и литература са примесени с арабския и познанията по арабски ще повлияят върху изучаването на персийски език“ (Национална учебна програма 2012: 23).

Аргументацията на нуждата от обучение по арабски език се различава от тази по отношение на владееенето на чужд език в сфера № 10. ЧЕО трябва

² Сферите на обучение в образователната система са десет. Сферите, отнасящи се конкретно до езиковото обучение, са три: сфера № 2 „Коран и арабски език“, №3 „Персийски език и литература“ и № 10 „Чужди езици“.

ва да допринася за осъществяването на межкултурни контакти. За целта в обучението се предвижда да бъде използван комуникативния подход, чрез който учащите развиват и четирите езикови умения. Именно тук е залегнала отправната точка от старата образователна философия, при която водещ метод на ЧЕО е граматико-преводаческият. След приемането на документа, Министерството на образованието извършва цялостна реформа на учебната програма, включително и на методиката на обучение по английски език. Учебниците по английски са пренаписани, а отговорните политици в сферата на ЧЕО оповестяват официално преминаването към комуникативния метод, на базата на който се съставят новите учебни материали³.

Публични изказвания

Вторият тип анализирани текстове от корпуса представляват публични изказвания на високопоставени лица, пряко отговорни за решенията в сферата на ЧЕО. Изказванията са на върховния водач на републиката аятоллах Али Хаменей, на бившия министър на образованието Али Асгар Фани, на главния секретар на Висшия съвет по образованието Махди Навид Адхам и други. В корпуса са включени още текстът на Законопроекта за премахване на монопола на английския език от държавната образователна система и Експертният доклад на Ислямския парламент към него. Изследването на тези текстове дава възможност за по-различен поглед върху ЧЕО. Ако в нормативните документи се представя едно желано състояние на системата, то в публичните изказвания се засягат реалните проблемни области в сферата на чуждоезиковото обучение.

При анализа на изказванията се посочват основните моменти, засягащи съществуващите предизвикателства в сферата на ЧЕО. На първо място, като акцент се откроява дискусиата относно доминиращото място на английския език сред всички останали чужди езици в средното образование. В едно свое интервю бившият министър на образованието Али Асгар Фани твърди, че за учебната 2012–2013 година в цял Иран само 300 ученици са изучавали чужд език, различен от английския. Министърът обяснява това с изключително слабия интерес към другите езици и твърди, че в училище с около 400–500 ученици желаещите да изучават език, различен от английския, се броят на пръстите на едната ръка (Фани 2016). Това положение на почти пълен монопол на английския език в образователната система довежда до реакцията на върховния водач на Иран аятоллах Али Хаменей. В своя реч по повод Деня на учителя през 2016 г. той настоява монополът на английския език в средното образование да се премахне и да се въведе реално обучение и по други чужди езици (както западни, така и източни).

³ За първата серия учебници по английски език за държавната образователна система, изготвени въз основа на комуникационния метод, виж (Kheirabadi and Alavi Moghaddam 2014).

По Конституция върховният лидер определя общите политики на страната. Неговите наставления във всички сфери на общественно-политическия живот, включително и в сферата на ЧЕО, би следвало да станат реални политики на държавните органи.

Вследствие на призива на лидера, във Висшия съвет на културната революция се провеждат разисквания по въпроса (Дискусия във Висшия съвет 2016). На тях се обсъжда изготвянето на учебни програми по пет чужди езика (немски, френски, руски, испански и италиански), които да отговорят на потребностите на научната, търговската и други важни за страната сфери. Обсъдена е още необходимостта от подсилване на учебните програми по персийски език, особено на тези за по-малките ученици. Във връзка с последното е предвидено и изготвянето на специален доклад относно подходящата възраст, от която да започне изучаването на чужд език, така че то да не повлияе негативно върху обучението по персийски език и да отговаря на националните и религиозни потребности на обществото.

Друг опит за прилагане на насоките на лидера е „Законопроектът за премахване на монопола на английския език от системата на държавното образование в страната“, внесен за гласуване в Ислямския парламент през 2019 г. от 57 народни представители. В него се развива идеята за премахване на задължителното ЧЕО от държавното образование и преминаването му към системата на частното образование. Аргументът е, че обучението по чужд език в държавните училища е по-малко успешно в сравнение с частните езикови школи (Законопроект 2019: 3). Според Агаголзаде и Давари сериозните дефицити в държавната образователна система и невъзможността ѝ да отговори на съвременните изисквания са довели до това частният сектор да привлича все повече обучаващи се (Davari & Aghagolzadeh 2015).

Сред основните цели, заложи в документа, са и развиването на обучението по чужди езици, различни от английския. То трябва да стане освен с държавна подкрепа към частния сектор и с помощта на висшите училища (Законопроект 2019: 4–5). Текстът на законопроекта съдържа информация и по отношение на това кои ученици би трябвало да изучават чужд език в средното училище. Предвижда се това да са само тези, които желаят да продължат образованието си във висше училище (Законопроект 2019: 3)⁴.

Решението за въвеждане на „важните международни и регионални езици“ в образователната система е аргументирано с промяната в глобалната политическа ситуация. Изтъкната е ролята на многополюсния свят, отслаб-

⁴ В уводната част на документа сред изложените мотиви за предлагането му е и този, че ЧЕО би могло да има неблагоприятен ефект върху обучението на учениците, които се обучават в професионални и технически паралелки и които не желаят да продължат образованието си в университет, а предпочитат да се реализират по-бързо на пазара на труда.

ващите процеси на глобализация и засилващата се регионализация. В тези условия Иран трябва да може да осъществява контакти с новите водещи световни сили (Законопроект 2019: 3). При този процес владеенето на други езици играе ролята на алтернатива на английския като език на глобализацията.

Макар че законопроектът е отхвърлен от Ислямския парламент, залегналите схващания в него представляват интерес за настоящото изследване с това, че са показателни за възгледите на голям брой народни представители. В Експертния доклад са посочени мотивите за отхвърлянето на проекта. Основният мотив е, че в нормативната рамка на страната вече съществува възможност за изучаване на други чужди езици освен английския на базата на решение, взето от Висшия съвет по образованието през 2002 г. Докладът съдържа още последващи конкретни предложения за развиване и популяризиране на обучението по чужди езици, различни от английския. Откроява се предложението и китайският език да бъде въведен като избираем предмет в средното образование (Експертен доклад 2019: 20).

Освен в Експертния доклад, въпросът за въвеждането на източни езици се засяга и от някои политици. Появяват се призови за въвеждането на китайски и арабски език (в различна от сегашната форма на преподаване) (Зоелм 2019). Тези предложения следват аргументацията, отнасяща се към нарастващите нужди от межкултурна комуникация, вследствие на разширяващите се икономически връзки с различни региони.

Паралелно с призивите към диверсификация на ЧЕО се наблюдават и нагласи към ограничаването му – основно поради страха от потенциална културна инвазия. Колкото от по-ранна възраст започне обучението по чужд език, толкова по-голяма е заплахата за персийския език. За това съдим от изказвания като следните:

Отворили сме вратите си и сме допуснали монопол на този език в училищата ни, допусваме го във все по-долните класове, в началното училище и в детските градини. Защо? (Аятоллах Али Хаменеи 2016).

Много пъти сме наблюдавали как в обществото ни изучаването на английски език се рекламира и насърчава още в детската градина. Има усещане за заплахата, надвиснала над персийския език (Мохаммад Джавад Абтахи, член на Комисията по образование в Ислямския парламент 2019).

През 2018 г. влиза в сила забрана за преподаването на чужди езици в началните класове.

Учебната програма в началното училище целѝ затвърждаване на уменията по персийски език и познанията по ирано-мюсюлманска култура у учениците. Изучаването на чужди езици в началния етап на образованието не се препоръчва по никакъв начин. То може да започне в началото на гимназиалното образование (Махди Навид Адхам, главен секретар на Висшия съвет по образование 2018).

Изместването на началната възраст за изучаване на чужди езици е свързано с опазването на националната идентичност. Изучаването на чужди езици не трябва да се превръща в пречка пред усвояването на персийския език и ирано-мюсюлманската култура.

Заклучение

Анализът на двата типа документи показва, че езиковата политика следва да бъде разглеждана в по-широкия контекст на стремежа към развитие на страната, съчетан с придържане към идеите на Ислямската революция.

Чуждоезиковото обучение през XXI век е разглеждано като средство за постигане на една от основните цели на страната – Иран да се превърне в държава от първостепенна важност в научно-техническо отношение в региона. В един глобализиращ се свят постигането на тази цел изисква обучаемите да овладеят чужд език, за да могат да осъществяват международни контакти в различните сфери, с което да стимулират напредъка на родината си. Ролята на езиковото планиране и политика в този процес е да подсури съвременна и ефективна методика на ЧЕО. Това осъзнаване води до преминаване към комуникативния метод, който заменя граматико-преводаческия, характерен за следреволюционния период, когато изучаването на английски език се осъществява без връзка с културата на Запада.

Паралелно с това, ЧЕО се осъществява в рамките на мюсюлманската и иранска ценностна система, като подсурирява възпроизвеждането ѝ. Независимо от методиката на обучение, преподаването на чужди езици е адаптирано към местната култура с цел да се предотврати влиянието на западната култура. Спрямо нормативната рамка то не трябва да започва от прекалено ранна детска възраст, защото това би затруднило преподаването на официалния език и възпитанието в ценностите на Ислямската революция. Английският език, който заема ключово място в системата на ЧЕО, се възприема като потенциално средство за навлизане на западното влияние в Иран. Същевременно въвеждането на обучение по други чужди езици представлява алтернатива на английския, чрез която рискът от „уестърнизация“ би бил минимизиран.

Очертават се две противоположни тенденции в развитието на нагласите към ЧЕО. От една страна, то е разглеждано като заплаха за опазването на националната идентичност, а от друга, като средство за постигане на напредък в международните отношения. Направеният анализ сочи, че отговорните лица за решения в сферата на образованието в ИРИ са в процес на търсене и избистряне на точната формула, която да позволи балансиране на двете тенденции.

Литература

- Албъри 2015: Albury, N. National Language Policy Theory: Exploring Spolsky's Model in the Case of Iceland. – In: *Language Policy*, 2015/4, 355–372.
- Борджиян 2015: Borjian, M. Bridge or Wall? The English Language in Iran. – In: *Didgah-New Perspectives on Iran-UK Cultural Relations* (ed. by N. Wadham-Smith and D. Whitehead). London: British Council, 2015, 201–223.
- Давари, Агаголзаде 2015: Davari, H., F. Aghagolzadeh. To Teach or Not to Teach? Still an Open Question for the Iranian Education System. – In: *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, Trends and Challenges* (ed. by Chris Keneddy). London: British Council, 2015, 13–22.
- Кияни, Навидиния, Мирхосейни 2010: Kiany, G. R., H. Navidinia, S.-A. Mirhosseini. Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. – In: *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2010/222, 49–71.
- Купър 1990: Cooper, R. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Пачев 1993: Пачев, А. *Малка енциклопедия по социолингвистика*. Плевен: Евразия-Абагар, 1993.
- Сполски 2004: Spolsky, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Сполски, Шохами 2000: Spolsky, B, E. Shohamy. Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. – In: *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Watson* (ed. by Richard D. Lambert & Elana Shohamy). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000, 1–42.
- Хейрабади, Могатам 2014: Kheirabadi, R., S. Behnam Alavi Moghaddam. New Horizons in Teaching English in Iran: A Transition From Reading-Based Methods to Communicative Ones By English For Schools Series. – In: *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2014/ 5 (4), 225–232.

Корпус от официални документи

- Всеобхватна пътна карта на науката (на персийски) 2010. Висш съвет на културната революция на ИРИ.
- Двадесетгодишна национална визия на Ислямска република Иран (на персийски) 2005.
- Експертен доклад към Законопроекта за премахване монопола на английския език от образователна система (на персийски) 2019. Департамент по културните и социални проучвания към Ислямския парламент.
- Законопроекта за премахване на монопола на английския език от държавната образователна система (на персийски) 2019. Комисия по образованието, изследванията и технологиите.
- Конституция на Ислямска република Иран (на персийски) 1979.
- Национална учебна програма (на персийски) 2012. Висш съвет по образованието.
- Фундаментална реформа в образователната система (на персийски) 2011. Висш съвет на културната революция на ИРИ.

Корпус от публични изказвания

- Аятоллах Али Хаменей. Изказване от 2016: نایگن هرف و نامل عم رادی رد تان ایب: سرادم رد عونتم یجراخ یاه نابز سیردت عن اوم
- Али Асгар Фани. Интервью от 2016: زاریزو تیامح و سرادم رد «ینی چ نابز» شزوم آداهنش یپ
- Али Зоелм. Интервью от 2019: سرادم رد یسیلگنا نابز سیردت تی عونمم
- Махди Навид Адхам. Интервью от 2018: ییادتبا
- Махди Навид Адхам. Интервью от 2019: یعنم شورپوشزوم آرد رگی دیامن نابز شزوم آدرادن
- Мохаммад Джавад Абтахи. Интервью от 2019: نتسکش یارب سلجم حرط یاهل اجنج: یسیلگنا نابز زا راصحنا
- Саид Мохаммад Багаеи. Интервью от 2019: هر ابرد شورپوشزوم آریزو حیضوت: سرادم رد یسور نابز سیردت
- Дискусия във Висшия съвет на културната революция от 2016: هر اب رد اروش ثحب: اهاگشناد و سرادم رد یجراخ نابز ۵ شزوم آندن اجنگ

ПРЕПОДАВАНЕ НА НОВОГРЪЦКА ГРАМАТИКА НА КУРСИСТИ НЕФИЛОЛОЗИ. АНАЛИЗ НА ГРЕШКИ

Калин Василев

Обучението по чужд език е една от най-важните предпоставки за овладяване на четирите вида умения говорене, четене, слушане и писане на съответния език. Чуждият език 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. Един от тези езици е новогръцкият, върху който е фокусирана настоящата статия. В България той се изучава както за филологически, така и за нефилологически цели¹.

Що се отнася до граматиката, както е известно, тя е дял на езикознанието, който изучава строежа на езика (гр. *ὑρασιματικὴ τέχνη* – изкуство за буквите). В по-тесен смисъл граматиката се схваща като понятие, включващо дяловете морфология и синтаксис. Същото мнение споделя и Москов (Москов 1982: 105), според когото всеки един език притежава свой собствен граматически строй, схващан като съвкупност от характерни за него особености:

- видове граматични категории (род, число, падеж, време, вид и т.н.), представени чрез съответния брой граматични значения, например няма родове, има два или три рода, няма падеж или има четири падежа, три, пет или девет времена и т.н.,
- средства и начини за изразяване на граматическите значения – само афиксация, афиксация и суплетивизъм, повторение, ударение и т.н.
- правила за образуване на думите, т.е. видовете словообразователни модели,
- правила за изменение на думите, т.е. за образуване на словоформите им (видовете словообразователни модели);

¹ По темата за обучението по гръцки език през Възраждането е работила Даниела Боянова (Боянова 2018: 112–124).

- правила за свързване на словоформите в словосъчетания, както и на словоформи и словосъчетания в изречения, т.е. видовете модели на свързване като типове изречения.

Едно от необходимите условия при изучаването на чужд език е усвояването на граматичния материал. Според Стефанова (Стефанова 2015: 86–87) „упражнения за затвърдяване на граматични явления могат да се провеждат както устно, така и писмено. Те могат да бъдат включени в учебника, в работната тетрадка, в звукозаписа и в други компоненти на учебния комплекс, например компактдиск, фолиоплаки, дискети и др. под. При необходимост учителят трябва да може сам да подготви допълнителни упражнения“. Същата авторка, която се позовава на немския лингвист Герхард Хелбих (1981)², разделя граматиката на А, В и С:

- Граматика А: системата от правила, независимо от описанието, т.е. независимо от това дали граматиката е била обект на научно описание от страна на учени езиковеди, нейната система от граматични правила съществува.
- Граматика В: описанието на системата от правила. Тук се има предвид всичките правила на граматиката, изложени в научни трудове. Този вид граматика авторката подразделя на два подвида: граматика В1, т.е. лингвистична граматика (за научни цели), и граматика В2 за учебни цели, т.е. за нуждите на изучаващите чуждия език.
- Граматика С: граматиката „в главата“ на обучаваните. С други думи, тук се има предвид системата от граматични правила, които обучаваният усвоява по време на изучаването на езика.

За настоящата статия са важни и трите вида граматика, или по-точно, съществува тясна взаимовръзка между тях. За да овладеят системата от граматически правила, обучаваните първо трябва да се запознаят с тях посредством двата вида граматика В и след това чрез многобройни и многообразни практически задачи да запаметят трайно тези правила. Веселинов (Веселинов 2005: 53–54) твърди, че „граматическият урок... е застъпен във всички учебници и в повечето буквари, макар понякога да не е с ясно очертани граници“. Според него при този тип урок „морфологичните и синтактични особености се обясняват отделно или паралелно с превода на групи от думи, изречения или в процеса на усвояване на свързани текстове“ (Веселинов 2005: 55). Брофи и Гуд (Брофи & Гуд 1986: 90) говорят за развитието на езика, което от своя страна включва два аспекта: структурни и функционални. Структурните аспекти се занимават с изучаването на елементите на изреченията или граматиката и как тези елементи биват комбинирани с цел образуване на смислени изрази и изречения, които подхождат

² Helbig, G. Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Enzyklopädie, Berlin/München, 1981.

на структурните изисквания на езика или синтаксиса. Функционалните аспекти, от друга страна, включват способността за използване на езика с цел комуникиране, мислене и решаване на проблеми. По думите на Галскова и Гез (Галскова & Гез 2005: 312) работата над граматическия материал по време на обучението по чужд език се разделя на следните етапи:

- материалът за обучение по граматика трябва да отразява естественото използване на езика в общуването без изкуствени примери и измислени ситуации,
- в учебните материали трябва да се прави ясно разграничение между формалните, семантичните и функционалните аспекти, така че обучаваните да могат да установят връзката между тях в определени контексти,
- граматичният материал трябва да се поднася на обучаваните в достъпен и адекватен обем, за да може да бъде допълнително усвоен в нов контекст,
- въвеждането на новия материал предполага повторение на вече изучен по-рано и често използван материал под формите на схеми, таблици и др.,
- обясненията и правилата трябва да бъдат кратки, точни и прости и адекватно да отразяват спецификата на граматичния материал,
- с цел затвърждаване на граматичните знания в обучението трябва да бъдат въведени различни видове упражнения в областта на продуктивното умение говорене, в това число групова работа и работа по двойки.

Същите авторки твърдят (Галскова & Гез 2005: 312), че за да бъде обяснено едно граматично явление, е необходимо:

- да бъдат разкрити неговите формални признаци,
- да бъде обяснено неговото значение, т.е. семантичните му особености,
- да се поясни функцията му в речевия контекст,
- да се установи, че обучаваният вече е затвърдил знанията си върху въпросното явление.

В същата последователност на действията бе преподаван и граматичният материал на изучаващите новогръцки език на ниво В1–В2 по ОЕЕР в Академията на МВР³ с цел в края на всеки от семестрите да се провери степента на затвърждаване на граматичните им знания, които според Бахман и Палмър (Бахман & Палмър 1996: 68) включват лексика, морфология, синтаксис, фонология и графология. В тестовете, анализирани по-долу, се набляга на знанията по морфология, която се занимава с вътрешната структура на думите (Трим и др. 2006: 141).

³ Даниела Боянова е разгледала подробно въпроса за комуникативно ориентираното обучение по новогръцки език в Академията на МВР (Боянова 2010: 74–82).

Преди да преминем към анализа на грешките от тестовете, следва да кажем няколко думи за Общата европейска езикова рамка (по-нататък ОЕЕР) и за обучението по граматика според дескрипторите ѝ. ОЕЕР е разработка, която съдържа цели и правила, по които се осъществява чуждоезиковото обучение, и начина, по който обучаемите напредват в изучаването на съответния чужд език според шестте равнища от А1 до С2. Според таблица 1 „Общи нива на компетентност – Обща скала“ обучаваните на ниво В2 могат да разбират основното съдържание на конкретни или абстрактни теми в сложен текст, както и в дискусия на професионални теми по своята специалност. В известна степен те могат да общуват спонтанно и непринудено при разговор с носител на изучавания език без напрежение за двете страни, способни са да се изразяват ясно и детайлно по широк кръг от теми, да изразяват своето мнение по актуални теми и да излагат предимствата и недостатъците при различни възможности (Трим и др. 2006: 37). Що се отнася до ниво В1, очакванията за компетентност на обучаваните са следните (Трим и др. 2006: 37): „[Обучаваният] Може да разбира основни моменти, когато се използва ясен и стандартен език, от познати теми, свързани с работата, училището, свободното време и др. Може да се справя в повечето ситуации по време на пътуване в страна, където се говори изучаваният език. Може да се изразява просто и смислено по познати теми и по теми от своя кръг от интереси. Може да разказва събитие, случка или мечта, да описва очакване или цел или да излага накратко причини или обяснения за проект или идея“. Колкото до граматичната компетентност на обучаваните, това е способността да се разбира и изразява смисъл чрез създаване и разпознаване на добре построени изречения според принципи, управляващи свързването на елементите в смислени и завършени поредици (изречения) (Трим и др. 2006: 139–140). По-конкретно, описанието на граматичната организация съдържа:

- елементи, например морфемни; корени, афикси (представки и наставки), думи;
- категории, например род, число, падеж; конкретно/абстрактно; броимо/неброимо; транзитивност/интранзитивност, деятелен/страдателен залог на глагола; минало/сегашно/бъдеще време; свършен/несвършен вид на глагола;
- класове, например спрежения; склонения; отворени класове (съществителни имена, глаголи, прилагателни имена, наречия); затворени класове (членни форми, различни видове местоимения, предлози, спомагателни глаголи, съюзи, частици);
- структури, например сложни и съставни думи; словосъчетания (номинални, предикативни); изречения (главно, подчинено, съставно); изречения (просто, разширено, сложно);

- процеси (описателни), например номинализация; афиксация; суплетивизъм; степенуване; транспозиция; трансформация,
- отношения, например рекция; съгласуване; валентност и др.

Що се отнася до граматичната точност, в ОЕЕР изискванията за В1 и В2 са формулирани по следния начин:

- Ниво В1: „[Обучаваният] общува сравнително правилно в познат контекст, като цяло владее добре граматичните структури, въпреки забележимото влияние от страна на родния език. Прави грешки, но е ясно какво е искал да каже“.
- Ниво В2: „[Обучаваният] владее добре граматиката, но допуска, макар и рядко, неволни и несъществени грешки, както и грешки при съставянето на изреченията, но е в състояние да ги поправи впоследствие. Владее добре граматиката. Не допуска грешки, водещи до недоразумения“.

Целта на настоящата статия е анализът на грешките, които допускат курсистите при изучаването на новогръцки като задължителен първи чужд език. За грешките в чуждоезиковото обучение говори Ур (Ур 1996: 85), според когото „грешките като цяло могат да бъдат видени като неразделна и естествена част от ученето“ и по време на обучението не е необходимо да бъдат коригирани, тъй като те изчезват сами заедно с напредъка на обучаващия. От друга страна, същият автор (Ур 1996: 85) споменава и граматичните грешки и твърди, че те не „трябва да бъдат считани като знак за неадекватност (например обучаващият не е успял да преподаде нещо, а обучаващият не е успял да го научи), а като стимул за по-добро преподаване и учене на езика“.

През учебната 2017–2018 година в Академията на МВР в рамките на шест месеца се проведеха два семестриални теста, имащи за цел да проверят нивото на усвоените знания по преподавания материал по новогръцки език за изминалия семестър от страна на курсисти нефилолози, изучаващи специалностите „Противодействие на престъпността и опазване на обществеността“ и „Гранична полиция“. И двата теста бяха почти идентични един на друг и включваха упражнение за слушане с разбиране, упражнение за четене с разбиране и граматични упражнения. Както вече споменахме, в настоящата статия обект на изследване са граматичните упражнения.

Първият тест се проведе през януари 2018 г. и съдържаше следните граматични задачи: попълване на правилната форма на подчинително наклонение (еднократно или многократно), попълване на правилната форма на минало свършено време и подчертаване на правилната употреба на въпросителното местоимение ποιος, ποια, ποιο (кой, коя, кое). Първото упражнение съдържаха следните изречения:

- Μπορείτε να στείλετε αυτά τα γράμματα σήμερα, παρακαλώ; (Μοжете ли да изпратите тези писма днес, моля?)
- Ο Πέτρος θέλει να βάλει τους τοίχους. (Петрос иска да боядиса стените.)
- Η γιαγιά σκέφτεται να πλέξει από ένα πουλόβερ στα εγγόνια της. (Бабата мисли да изплете по един пуловер на внуците си.)
- Η γυναίκα μου είναι πολύ όμορφη αλλά δεν ξέρει να μαγειρεύει. (Жена ми е много красива, но не знае да готви.)
- Η Έφη και η Αλίκη θέλουν να πάνε στη Μαδρίτη τον επόμενο μήνα. (Ефи и Алики искат да отидат до Мадрид следващия месец.)
- Θέλεις να πιούμε από μια μπύρα, Αντιγόνη; (Искаш ли да пийнем по една бира, Антигони?)

Глаголните форми са подадени в скоби в първо лице, единствено число, сегашно време (основната форма на новогръцките глаголи, тъй като в съвременния гръцки език липсва категорията инфинитив), а задачата е да се постави глаголът в правилното лице и число на еднократно подчинително наклонение. С това упражнение курсистите, от една страна, са се справили добре, що се отнася до образуването на наклонението, но от друга, повечето от тях са поставили ударението на грешната сричка, явно поради неовладяване на правилото, че за разлика от страдателния залог, в деятелен на подчинително наклонение ударението никога не стои на първа сричка⁴, с изключение на глагола βαίνω (вървя) и производните му: συμβαίνω (случвам се) – να συμβώ (да се случя), διαβαίνω (преминавам) – να διαβώ (да премина).

Най-много затруднения обаче обучаваните са срещнали с второто упражнение, в което като примери бяха подадени следните изречения:

- Χτες ο Σωτήρης μπήκε στο νερό κι έβρεξε τα ρούχα του. (Вчера Сотирис влезе във водата и измокри дрехите си.)
- Αυτός έσφιξε το χέρι της και της είπε ότι την αγαπάει πολύ. (Той я стисна за ръката и ѝ каза, че много я обича.)
- Την περασμένη εβδομάδα ο Παύλος και η Ελένη αγόρασαν νέο σπίτι κοντά στη θάλασσα. (Миналата седмица Павлос и Елени купиха нова къща близо до морето.)
- Τον περασμένο Ιούλιο εμείς ταξιδέψαμε μέχρι τη Σερβία. (През миналия юли пътувахме до Сърбия.)
- Χτες το βράδυ εγώ ήμουν πολύ κουρασμένος και έπεσα για ύπνο. (Снощи бях много изморен и си легнах.)
- Προχτές η Αλίκη ήταν πολύ λυπημένη γιατί κάποιος κλέφτης έκλεψε την τσάντα της. (Онзи ден Алики беше много натъжена, защото един крадец открадна чантата ѝ.)

⁴ За разлика от българския език, в новогръцкия сричките се броят от красловието към началото на думата.

При образуването на минало несвършено и минало свършено време при глаголите от първо спрежение в новогръцки език важи правилото, че двусричните глаголи при тези времена получават т.нар. аугмент (увеличение, нарастване, най-често ε-) пред миналата основа, и то само когато аугментът е под ударение, в противен случай отпада, например γράφω (пиша) – έγραψα (написах), но γράψαμε (написахме); но διαβάζω (чета) – διάβασα (прочетох). Друго правило в новогръцки език е, че в минало свършено време ударението винаги пада на третата сричка, независимо дали глаголът е от първо или от второ спрежение, например γράφω (пиша) – έγραψα (написах), αγαλώ (обичам) – αγάλησα (обикнах). Изключение от тези правила правят някои неправилни глаголи, които образуват миналото свършено време или с голяма промяна в миналата основа, или суплетивно. Такива глаголи в горепосочените примери са μπαίνω (влизам) – μπήκα (влязох) и λέω (казвам) – είπα (казах). Най-често срещаната грешка при курсантите в това упражнение беше изпускането на аугмента, както и непознаването на формите при неправилните глаголи, явно предвид факта, че повечето неправилни глаголи в новогръцки език трябва да се заучават наизуст отделно от правилата за образуване на миналото свършено време, наричано още аорист.

Най-добре и без никакви грешки курсистите са се справили с последното граматично упражнение от теста, което бе фокусирано върху въпросителното местоимение ποιος, ποια, ποιο, ποιοι, ποιες, ποια (кой, коя, кое, кои)⁵ примерите бяха следните:

- Με ποιου/ποιος παίζεις τένις συνήθως; Με τον Γιώργο. (С кого играеш тенис обикновено? С Ёйоргос.)
- Ποια/Ποιες είναι αυτές; Είναι δύο κορίτσια από τη Γαλλία. (Кои са тези? Две момичета от Франция.)
- Ποια/Поιοι είναι αυτά τα παιδιά; Είναι τα παιδιά μας. (Кои са тези деца? Нашите деца.)
- Για ποιες/ποιος είναι αυτά τα λουλούδια; Είναι για τη Μαρίνα και την Άννα. (За кои са тези цветя? За Марина и Анна.)
- Από ποιους/ποιοι είναι τα λεφτά; Από τους μαθητές. (От кои са парите? От учениците.)
- Ποιος/Ποια είναι αυτή η γυναίκα; Είναι η δεσποινίδα Κλειώ. (Коя е тази жена? Госпожица Клио.)
- Για ποιους/ποιες μαθητές είναι αυτά τα βιβλία; Για τον Κώστα, την Ντίνα και τον Αντρέα. (За кои ученици са тези книги? За Костас, Дина и Андреас.)

Вторият тест се проведе в самия край на академичната година, т.е. през юни 2018г., и форматът му беше почти идентичен с този на предходния

⁵ В подадените примери са подчертани верните отговори от упражнението.

тест. Първото граматично упражнение от теста бе посветено на образуването на родителен падеж единствено число и на курсистите бяха подадени следните примери:

- Το παλιό αυτοκίνητο του άντρα μου χάλασε και αγοράσαμε καινούριο. (Старата кола на мъжа ми се развали и купихме нова.)
- Το σκυλί του γείτονά μας γαβγίζει όλη νύχτα. Δεν μπορώ να κοιμηθώ καθόλου. (Кучето на съседа ни лае цяла нощ. Не мога да заспя изобщо.)
- Στην αρχή του μαθήματος υπάρχει ένα κείμενο που πρέπει να διαβάσετε προσεκτικά. (В началото на урока има един текст, който трябва да прочетете внимателно.)
- Πού είναι το γάλα του παιδιού; Δεν το βρίσκω πουθενά. (Къде е млякото на детето? Не го намирам никъде.)
- Η αδελφή της Μάρως έχει πολύ ωραία μαύρα μάτια. Τι γλυκό κορίτσι που είναι. (Сестрата на Маро има много хубави черни очи. Какво сладко момиче.)
- Αν και είμαστε αρχές Μαΐου, στην κορυφή του βουνού υπάρχει ακόμα χιόνι. (Въпреки че е началото на май, на върха на планината още има сняг.)
- Вρήκαμε το διαβατήριο του κυρίου Σεφέρη στο πάρκο της γειτονιάς μου. (Намерихме паспорта на господин Сеферис в парка на квартала ми.)
- Το καινούριο φόρεμα της Αγγελικής είναι πάρα πολύ ακριβό. Κάνει 400 ευρώ. (Новата рокля на Ангелики е изключително скъпа – струва 400 евро.)
- Αυτός ο καφέс είναι του Δημήτρη. (Това кафе е на Димитрис.)
- Το Φιάτ μπροστά στην πολυκατοικία είναι της κόρης μου. (Фиатът пред блока е на дъщеря ми.)

С това упражнение курсистите са се справили относително добре, с изключение на двама от тях, които явно не са овладели правилото за крайната -ς: при имената от мъжки род единствено число (с изключение на тези, които завършват на -ος) се появява само в именителен падеж, а в останалите отпада, докато при женския род се наблюдава обратния случай – появява се само в родителен падеж единствено число. Два примера за такoва образуване на родителен падеж в горепосочените примери са следните съществителни: ο άντρας (мъж) – του άντρα и η Αγγελική (Ангелики – име на жена) – της Αγγελικής, където обучаваните са пропуснали крайната -ς в родителния падеж.

Второто граматично упражнение отново бе посветено на аориста с цел отчитане степента на усвояване на образуването на аорист в новогръцкия език, имайки предвид факта, че при предходния тест обучаваните бяха допуснали най-много грешки именно при това глаголно време. За съжаление, обаче не се забеляза напредък в тази насока, т.е. грешките бяха почти иден-

тични с предишния тест. Примерите, които бяха подадени на курсистите в това упражнение, бяха следните:

- Εγώ την πρώτη στιγμή που την είδα, την αγάπησα πολύ. (Аз в първия момент, в който я видях, я обикнах много.)
- Χτες η Σαλτώ πήρε την πρώτη θέση στο διαγώνισμα. (Вчера Сапфо спечели първо място на конкурса.)
- Έγραψες το πρώτο κεφάλαιο, Γιώργο? Όχι, το γράφω ακόμα. (Написа ли първата глава, Ъоргос? Не, още я пиша.)
- Την περασμένη εβδομάδα εγώ και ο αδελφός μου δουλέψαμε στο εστιατόριο του θείου μας και βγάλαμε πολλά λεφτά. (Миналата седмица аз и брат ми работихме в ресторанта на чичо ни и изкарахме много пари.)
- Χτες το βράδυ η Αλεξάνδρα ήπιε πολύ κρασί και έφαγε αρνί στη σούβλα. (Снощи Александра изпи много вино и хапна агне на шиш.)
- Γιατί άναψε το φως, Καίτη? Ο ήλιος λάμπει ακόμα. (Защо светна лампата, Кети? Още грее слънце.)
- Το κάπνισμα έβλαψε πολύ σοβαρά την υγεία της. (Пушенето навреди много сериозно на здравето ѝ.)

Най-добре и без никакви грешки обучаваните се бяха справили с последното граматично упражнение от втория тест, което бе посветено на притежателното местоимение δικός μου, δική μου, δικό μου (мой, моя, мое) и в него бяха подадени следните примери, отново с избиране на един от няколко възможни отговора:

- Αυτό το βιβλίο είναι δικός/δικό/δικά μου. Ναι; Ορίστε. (Тази книга е мой/моя/мои. Така ли? Заповядайте.)
- Τίνος είναι αυτές οι μπανάνες; Είναι δικές/δικά/δική μου. (Чии са тези банани? Мои са.)
- Εκείνη η πολυκατοικία είναι δικά/δικός/δική της. Σοβαρά; (Онзи блок е неин. Сериозно?)
- Είμαι βέβαιος ότι το λάθος δεν είναι δικός/δικό/δικά του. Ποιανού είναι, τότε; (Сигурен съм, че грешката не е негова. Чия е тогава?)
- Δικός/Δικό/Δικά τους πελάτης είναι ή δικός/δικό/δικά μας; Δεν ξέρω. (Техен клиент ли е или наш? Не знам.)
- Είναι δικά/δικοί/δικές σας αυτοί οι υπάλληλοι; Ήταν. Τώρα δεν είναι. (Ваши ли са тези служители? Бяха. Сега не са.)
- Ποιανού ήταν τα γραμματόσημα; Νομίζω ότι είναι δικό/δικά/δικές τους. (Чии бяха пощенските марки? Мисля, че са техни.)
- Η τηλεόραση είναι δικά/δική/δικό μας; Νομίζω, ναι. (Телевизорът наш ли е? Мисля, че да.)
- Είναι δικός/δικά/δικό σας το μωρό; Ναι. (Ваше ли е бебето? Да.)

След казаното дотук и след анализа на грешките от двата теста можем да обобщим, че въпреки двусемстриалното обучение по новогръцки език курсистите най-много грешки допускат при образуването на минало свършено време – както при поставянето на ударението, така и при употребата на аугмента. Особено трябва да се подчертае, че всички обучавани са допуснали и грешки при образуването на аориста при т.нар. неправилни глаголи. Това явно се дължи на факта, че дори при двусемстриалното обучение по езика обучаваните все още изпитват затруднения при образуването на миналата деятелна глаголна основа от сегашната, както и че повечето от въпросните неправилни глаголи (особено суплетивните) не се подчиняват на гореописаните правила за образуване на аорист и трябва да бъдат заучавани наизуст, а също и да им се обръща по-голямо внимание в процеса на преподаване и усвояване на новогръцкия граматичен материал.

Литература

- Бахман & Палмър 1996: Bachman, L. F., A. S. Palmer. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Боянова 2010: Боянова, Д. Комуникативно ориентираното обучение по новогръцки език в Академията на МВР – специфика, проблеми и перспективи. – В: Сборник на годишна университетска научна конференция с международно участие. Велико Търново: НВУ „В. Левски“. Т. 1, 74–82.
- Боянова 2018: Боянова, Д. Гръцкият език и неговият статут в българската образователна система през епохата на Възраждането. – Във: Филология, 2018, бр. 34, 112–124.
- Брофи & Гуд 1986: Brophy, J. E., T. L. Good. *Educational psychology: a realistic approach*. New York: Longman, 1986.
- Веселинов 2005: Веселинов, Д. *Възрожденският урок по френски език*. София: Лик, 2005.
- Галскова & Гез 2005: Галскова, Н. Д., Н. И. Гез. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика (второе издание, исправленное)*. Москва: Академия, 2005.
- Москов 1982: Москов, М. *Езиковедение*. София: Народна просвета, 1982.
- Стефанова 2015: Стефанова, П. *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Издателство на Нов български университет, 2015.
- Трим и др. 2006: Трим, Дж., Б. Норт, Д. Кост. *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса, 2006.
- Ур 1996: Ur, P. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TEACHING ENGLISH ONLINE IN SECOND CHANCE SCHOOLS

Ioannis Sotiriadis

Second Chance Schools (SCSs) operate in Greece since 2005. It is an innovating program that attempts to fight the social exclusion of adults who have not completed their compulsory education. The course lasts two school years and provides certificate equivalent to that of the Junior High School (gymnasium). All adults can join SCSs, irrespective of their age. The Second Chance Schools program is open and flexible and is designed to provide knowledge and develop skills and attitudes.

The main aim of the program is to socially integrate illiterate and vulnerable social groups. Courses focus in teaching skills, rather than academic knowledge. Taught courses are:

- Greek Language
- Mathematics
- Information Technology
- English Language
- Social Education
- Environmental Education
- Natural Sciences
- Arts Education
- Orientation – Counselling on professional career issues (Doe 2017).

Second Chance Schools program is based on social interaction. Face-to-face communication not only facilitates learning, but is also the cornerstone of success. Evidence also shows that new technologies enhance teaching, particularly that of a foreign language. Computer Assisted Learning (CAL), such as video presentations, power point presentations or listening to authentic dialogues are supplementary materials to language teaching, especially in adult education.

However, face-to-face interaction is not always possible for several reasons. Illiterate adults often live in rural areas or places with no access to SCSs, therefore they are practically excluded from education. This problem has been dramatically increased due to COVID-19 pandemic, as schools remained closed for a long period of time. Online education was seen as the only alternative, though it is not fully compatible with the philosophy of SCS program.

The current investigation proposes online solutions of teaching English to adult learners. It includes both synchronous and asynchronous teaching that can be used as supplement to face-to-face education or an alternative in the cases that face-to-face education cannot be implemented. Special consideration is given to

communication and interaction of the participants involved in online education (Веселинов, Йорданова, Дешев 2020).

Online classes can be conducted either synchronously (real-time virtual classrooms or chat) or asynchronously, meaning that learning material is posted online. Both methods involve the creation of an online community of learners. The asynchronous environment allows learners to attend the class at any time and gives them the possibility of watching or listening to the lesson again.

The challenge of starting a synchronous meeting or class session is to coordinate time with a group of learners and to help them in such a way that all “voices” are heard. Many adult learners prefer the ability to communicate in real time via a synchronous lesson. This is closer to a face-to-face lesson. To make synchronous interaction and the use of virtual classrooms effective, an agreement must be made between the instructor and participating learners. The instructor should explain how the process works, who takes turns, when microphones are open or closed, etc. Learners should agree to minimize the distractions around them as they work synchronously and to use the time meaningfully (Finkelstein, 2006).

Synchronous communication has become popular with instructors who wish to bring together learners from different places. The official platform that the Greek government uses is WebEx. However, contrary to the mainstream education, SCSs were excluded from the synchronous meetings. The major concern was that adult learners might get confused and discouraged as they were not familiar with IT. Indeed, most SCSs learners have a limited background education and they have experienced school failure. They need a supportive environment which will welcome and support them. In addition, when they decided to enroll to SCSs, they had in mind a face-to-face education, rather than virtual classes. Another crucial factor, is that many SCSs instructors are insufficiently trained to teach online. However, when it comes to choose between synchronous teaching or not teaching at all, in the cases when the number of participants in an area is insufficient on order to operate a school, or classes are cancelled due to other reasons, such as natural disasters, a virtual classroom is the only solution.

A concern in synchronous communication is the ease with which members can become confused. This happens when guidelines for participation are not established at the start. As discussion occurs in real time, members may not be able to keep up with the pace established. In an attempt to deal with this problem, many virtual classroom applications for synchronous communication, such as WebEx, include ways to signal for recognition-much like raising a hand in a face-to-face classroom. Although this helps create order out of possible chaos, there are still issues to be solved. There must be a dynamic and challenging setting that facilitates brainstorming. “Open Board” is an interactive whiteboard application. Instructors can write and keep notes on a shared screen. Learners, in turn, not only express their opinion, but they are able to keep notes.

In asynchronous classes, members have the luxury of time. Postings can occur at the convenience of the participants, allowing them time to read, process, and respond. The material to be discussed in one week may need to be divided into manageable size in order to be understandable by the participants. Of course, due dates and guidelines should be established; Instructors routinely set due dates for the accomplishment of tasks in order to help students manage their time. Having the luxury of time does not mean allowing things to get out of hand (Palloff, Pratt 2007).

Many instructors mistakenly believe that this mode of teaching and course delivery is easy. However, an instructor for an online course cannot simply post material and walk away for a week. If this happens, the instructor may log in to find a variety of messages and questions and may find it difficult to resume the conversation in an appropriate manner. The same applies, of course, to students.

Instructors should check the course site at least once a day, if not more, in order to respond quickly to student posts, offer advice or suggestions, or simply make their presence known and felt. Instructors however, should set deadlines for learners in order to accomplish tasks or post questions. The fact that an online classroom is open and available twenty-four hours a day, seven days a week does not mean that the instructor is also available during all of that time. It is important to keep in mind that giving students too much information and limitations makes them anxious (Palloff, Pratt 2007).

Unlike traditional instruction which takes place in classrooms, e-Learning is characterized by web-based and Internet enabled systems that enable both the instructors and students to access information, to study, and to communicate irrespective of time and their physical location. Blended learning refers to the use of ICT to make students involved and to improve the quality of their experience through interactive learning activities. The aim is to achieve learning experiences that cannot be implemented through face to face learning. Blending technologies is a common practice in adult learning institutions (Mitchell, Honore 2007). Adult learners need to build creativity and to become independent learners, rather than following a traditional model characterized by command and control by the teacher.

Blended learning is a combination of face-to-face classroom experiences and creative uses of existing and emerging technologies to:

- make learning materials more accessible for students;
- consider the diversity of students' backgrounds, learning styles and preferences
- create dynamic communities of inquiry;
- support real-world learning using online simulations and interactive environments=

Blending learning decisions informed by educational considerations, enabled and enhanced by appropriate learning platforms can provide a healthy digi-

tal ecosystem for adult learners. Several factors which could be categorized into several dimensions had been found to account for e-Learner satisfaction:

- Online learning should not be a mass of online material available to individuals without advice on how to learn from it effectively;
- Courses involving online learning should be planned and based on an understanding of the roles of teachers and learners;
- The role of prior knowledge in learning is crucial and should be considered in the design of e-learning; therefore, ongoing formative assessment is part of it;
- As the brain is a dynamic organ shaped by experiences, then conceptual links are reorganized through active engagement with information in various contexts;
- Learning is an active process, and is the result of carrying out particular activities in an environment where one activity provides the step up to the next level of development;
- Learning must have meaning for learners and they should be supported in acquiring the competence necessary to link new subjects to what is meaningful to them;
- Learners should be able to become adaptive and flexible experts in their own present and future learning;
- Learning takes time and effective learning practices enable learners to work with materials from a variety of perspectives while they become fully conversant with it; and
- Integrating e-learning into existing teaching and learning practices enables students to actively and deeply engage in the material of their discipline (Kidd Keengwe 2010)=

Online teaching needs a lot of preparation. Instructors need to be proactive and to make an account of the potential problems they might arise. As there is no face-to-face communication, some problems might be hidden under “invisibility”. This paper offers suggestions both for synchronous and asynchronous teaching.

Group size is critical in an online classroom because it helps the instructor maintain control over the process without overloading participants with information. In a synchronous meeting, the group should be small enough to fully participate and avoid information overload. Groups that are too large can be overwhelming for the instructor and the participants; five to ten is an ideal number. Asynchronous groups, however, can be much larger. As many as twenty or more participants can have a successful experience in an asynchronous setting. However, the success of a large group depends on the ability of the instructor as facilitator, his / her knowledge of the subject matter and his/her flexibility and management skills.

There are two ways to provide teaching material via a web page:

- present course material on web pages
- send course material as downloadable files.

Web pages have many similarities with printed text. A decision to use the web is likely to be based on what the web can do better than text. The areas in which the web is clearly superior to printed text are:

- Updating – This makes the web particularly suitable for courses with fast-changing subject matter.
- Promoting exploration – Because learners can visit other sites, either using the links provided by instructors or finding their own links with the aid of a search engine, learners can easily explore a wide range of sources of information.
- Communicating – Learners can communicate with each other and with tutors either by email or through online conferencing systems. They can also exchange files.
- Presenting attractively – It is easy to make web pages look attractive, through the use of color, varied fonts, images and so on. Getting the same effect on paper is much more difficult (and costly).

When educators have some course materials (e.g., Word files) and wonder how they can put them onto the web, they can:

- make them available as downloadable files,
- convert them to PDF format and make it available as a downloadable file. There are two advantages to this approach. First, learners cannot edit or alter pdf files. So, for example, they cannot copy chunks of the file and re-present them as their own work. Secondly, a pdf file will always be printed to look like the original file, since it does not depend on the fonts on the user's computer.
- copy them into web pages, or
- Restructure them and create web pages for that restructured text. 'Restructuring' means breaking the material down into smaller chunks, putting feedback on separate pages and so on (Commonwealth of Learning 2005).

As face-to-face teaching requires preparation, so does online teaching. Instructors should obtain information about learners' backgrounds. Such information is available through the interview, online or face-to-face, learners attend when they first join SSC. It is the school directors' responsibility to discuss students' backgrounds with the instructors. Another useful suggestion is to write a welcome letter to learners. The letter should be written in a personal and conversational manner, to help learners feel at ease. It serves as a way to encourage learners, rather than informing them about the courses (Berge, Collins 1995) (Alhasani, Yordanova 2020: 559–568).

A useful strategy for building relationships between course participants is to use icebreakers. These ice-breakers give learners an opportunity to creatively share personal information with the other course members. Learners should be encouraged to take part in a dialogue, rather than complete forms, or choose multiple choice answers online.

Adult education means to take learners' opinion into consideration. In other words, there should be a mutual respect between the learners and their educator. Therefore, rules and norms should be a topic of discussion. Other issues that need to be clarified involve the learners' familiarity with online teaching, especially the synchronous lesson. Issues like where the "raise hand button" is, when to turn on microphones, how they send a message, and so on, need to be explained. The opening discussion should be made in the learners' mother tongue, as SCSs learners have a very limited knowledge of English.

Instructors should be available for discussion when lessons end. They should set specific times during the week when they will be available for the learners' questions or needs for clarification. Electronic office hours allow instructors and learners to feel as if they are psychologically and physically together. Apart from the connection via text and audio, users can have an immersive experience as avatars. Facebook, Myspace, and Twitter offer a more public forum for communication with learners (Stewart 2010).

Offering feedback to the learners can create a form of presence as instructors provide comments about participation, tasks, and performance. It is worth-mentioning that there are no marks in SCSs. These comments should be expressed through positive reinforcement and praise, clear explanation of assignments, or advice on how learners should act in the course. If feedback needs to be individual, so instructors should take care of issues of privacy.

A very important feature in SCSs is the use of learners' portfolio. Similarly, learners should be encouraged to create an electronic portfolio (e-portfolio). Learners, through a software like "Google cloud", or a USB stick, can collect teaching materials and categorize them according to their needs.

Instructors wish to involve learners in online activities that are either cooperative or collaborative. For example, cooperative activities may involve learners participating in a group discussion in which they share, discuss, and synthesize ideas or concepts on a specific topic. Individual thought, emotion, and behavior affect the online learning experience of group members through diverse intellectual contributions, passionate perspectives, and individual performances. Although learners work together in this kind of group situation, their learning may be assessed individually. Cooperation is essential in group learning. Examples of activities that require cooperation among learners in a group include group discussion on course content, debates, and fishbowl.

In group discussions, learners take different roles. The facilitator is responsible for initiating the discussion with one or two relevant questions. The group members respond to the facilitator's questions. The facilitator extends the discussion by making new questions on issues that arise out of the discussion. The summarizer is responsible for providing a brief review of the main issues discussed, the key points that participants made in their group, and any conclusions reached by the group at the end of the discussion. The instructor has the role of coordinator.

Through the course, learners are given feedback and descriptive assessment. When the course ends, learners should be further encouraged to use what they have learned in real-life situations. Especially in teaching English, learners can make use of the asynchronous materials they have been provided to them. The instructor – learners communication can continue after the course is completed.

Collins and Berge (Berge, Collins 1995) offered a detailed categorization of the various tasks and functions of the online instructor. They describe four general areas of function: pedagogical, social, managerial, and technical. The educational function focuses on educational activities. The social function provides a user-friendly social environment. The managerial function includes norms, timing, setting, rule making, and decision making. The technical function depends on the instructor competence with the technology used.

The role of the instructor, either in a traditional face-to-face or online lesson, is to ensure that the educational process works among the learners involved. As we have discussed, in the face-to-face classroom that role is generally of the expert imparting knowledge to willing learners. In the online environment, the instructor becomes an educational facilitator. As a facilitator, the instructor provides guidance, allowing students to explore the teaching material. This is not done through the traditional use of lectures followed by some form of discussion. Instead, the instructor may provide general topics within the body of knowledge about which students together might read and make comment. Or the instructor may ask open-ended questions designed to stimulate critical thinking about the topics being discussed.

It has already been mentioned that a successful learner in an online environment is actively engaged in the lesson. Learners in an online learning community have an active part in learning function. The roles of the learner can best be understood as they relate to knowledge generation, collaboration, and process management. Students often follow naturally these roles. Some instructors choose to assign or ask students to deliberately take on those roles, particularly as part of collaborative activities and assignments. Often the roles are rotated so as to give students the broader experience of functioning in each (Anjana 2018).

Bibliography

- Kidd, Keengwe 2010: Kidd, T., Keengwe, J. *Adult Learning in the Digital Age: Perspectives on Online Technologies and Outcomes*. New York: IGI Global, 2010.
- Alhasani, Yordanova 2020: Alhasani, M., M. Yordanova. (2020). Measuring achievement of the formula 'mother tongue + two' – a need to improve foreign language proficiency in Europe? – In: Веселинов, Д., М. Йорданова. *Лингводидактически ракурси*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 556–569.
- Anjana 2018: Anjana. *Technology for Efficient Learner Support Services in Distance Education. Experiences from Developing Countries*. New Delhi: Springer, 2018.
- Berge, Collins 1995: Berge, Z., M. Collins. *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*. Craskill: Hampton Press, 1995.
- Burge 1988: Burge, L. Beyond andragogy: Some explorations for distance learning. *Journal of Distance Education*, 1988, 5–23.
- Commonwealth of Learning 2005: *Creating Learning Materials for Open and Distance Learning: A Handbook for Authors and Instructional Designers*. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2005.
- Daley et al. 2001: Daley, B. J, et al. Exploring learning in a technology-enhanced environment. *Educational Technology and Society*, 2001, 126–138.
- Doe 2017: Doe, J. Main Types of Provision. [302](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Erben, Ban, Castañe 2009: Erben, T., R. Ban, M. Castañe. <i>Teaching English Language Learners through Technology</i>. New York: Routledge, 2009.</p><p>Finkelstein, 2006: Finkelstein, J. <i>Learning in Real Time. Synchronous Teaching and Learning Online</i>. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.</p><p>Lehman, Conceição 2010: Lehman, R., S. Conceição. <i>Creating a Sense of Presence in Online Teaching. How to “Be There” for Distance Learners</i>. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.</p><p>McGrath, Hollingshead 1994: McGrath, J., A. Hollingshead. <i>Groups Interacting with Technology: Ideas, Evidence, Issues, and an Agenda</i>. New York: Sage Publications, 1994.</p><p>Mitchell, Honore 2007: Mitchell, A., S. Honore. Criteria for successful blended learning. <i>Industrial and Commercial Training</i>, 2007, 143–148.</p><p>Palloff, Pratt 2007. Palloff, R. M., K. Pratt. <i>Building Online Learning Communities. Effective Strategies for the Virtual Classroom</i>. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.</p><p>Pulichino 2004: Pulichino, J. <i>Trends in Organizational Practices of synchronous e-learning</i>. Santa Rosa, CA: The E-learning Guild, 2004.</p><p>Stewart 2010: Stewart, C. M. <i>Teaching and Learning with Technology</i>. New York: Taylor & Francis, 2010.</p><p>Tomei 2010: Tomei, L. A. <i>Designing Instruction for the Traditional, Adult, and Distance Learner: A New Engine for Technology-Based Teaching</i>. New York: Information Science Reference, 2010.</p><p>Веселинов, Йорданова, Дешев 2020: Веселинов, Д., М. Йорданова, А. Дешев. Модел на плурилингвално обучение в мултилингвална и мултикултурна среда. – Във: Веселинов, Д., М. Йорданова, <i>Лингводидактически ракурси</i>. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 395–404.</p></div><div data-bbox=)

ОСЕМНАДЕСЕТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ
НА НЕХАБИЛИТИРАНИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ДОКТОРАНТИ
ВЪВ ФАКУЛТЕТА ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

Българска
Първо издание

Съставител *проф. д-р Мадлен Данова*

Редактор *Татяна Димитрова*
Художник *Антонина Георгиева*
Предпечат *Владимир Матов*

Формат 70x100/16
Печ. коли 19

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
www.unipress.bg

