

ГОДИШНИК

ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ

3
2020
2021

ГОДИШНИК

ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ

Том 3, 2020–2021

YEARBOOK

FOREIGN LANGUAGES
AND CULTURES

Volume 3, 2020–2021



НОВ
БЪЛГАРСКИ
УНИВЕРСИТЕТ



ГОДИШНИК „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“
Том 3, 2020–2021

**YEARBOOK FOREIGN LANGUAGES
AND CULTURES**
Volume 3, 2020–2021

Съставител и редактор на броя: доц. д-р Борис Наймушин

Редакционна колегия:

проф. д-р Ирена Василева
гл. ас. Анелия Ламбова
ас. Галина Величкова

Рецензенти: доц. д-р Венета Сиракова, доц. д-р Елена Савова

© Предпечатна подготовка: МТ студио

© Дизайн: Таня Йорданова

© Издателство на Нов български университет, 2022

София 1618, ул. „Монтевидео“ 21
www.nbu.bg
www.bookshop.nbu.bg

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

ISSN 2603-4204 (Online)

С Ъ Д Ъ Р Ж А Н И Е

7

ПРЕДГОВОР

10

СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ

15

ABSTRACTS IN ENGLISH

23

ДЯЛ ПЪРВИ: ЕЗИК И КУЛТУРА

- 24 Инфинитивният подлог с неясна
референция в съвременния италиански
език през погледа на носителите на езика
Мария Ладовинска
- 49 Obra lexicográfica sinonímica en español:
los inicios
Magdalena Karadjounkova
- 61 The Beginnings of Cultural Studies in
Bulgaria: Academics in Veliko Turnovo
Elena Tarasheva

76

ДЯЛ ВТОРИ: МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕННИ ЕЗИЦИ

- 77 Апробиране на инструменти и дейности на изследване в обучение по английски език от разстояние в електронна среда с интерактивни методи на обучение
Цветелина Господинова
- 87 Повишаване на мотивацията на учениците в малки населени места в Украйна за изучаване на чужди езици
Олег Александров
- 100 The effect of implementing CLIL on subject learning in the context of business english
Eda Cauli
- 111 E-portfolios as an assessment tool in ESP online learning
Lilyana Todorova-Ruskova

129

ДЯЛ ТРЕТИ: ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА

- 130 Хедонистично настроение във Флоренция с „Вечерите“ на Антонфранческо Грацини, наречен Ласка
Петя Петкова-Сталева

144 Новелите на Джовани Серкамби:
по следите и встрани от „Декамерон“
Петя Петкова-Сталева

164

ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА ПРЕВОДА

165 Св. Йероним и рогата на Мойсей:
не съдете прибързано
Борис Наймушин

178

ДЯЛ ПЕТИ: НАУЧНА ИЗДАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ

179 Усещане за измама:
размислите на редактора
Борис Наймушин, Станислав Богданов

ПРЕДГОВОР

Третият том на годишника на департамент „Чужди езици и култури“ предлага 11 текста, представени от преподаватели и докторанти от Нов български университет (НБУ), Югозападен университет „Неофит Рилски“ (ЮЗУ), Университет за национално и световно стопанство (УНСС) и Тирански университет (Албания).

В Дял първи: Език и култура са включени три статии. **Мария Ладовинска** анализира резултатите от емпирично изследване на стратегиите, които прилагат носителите на езика при тълкуване на езиковите факти, и се опитва да даде отговор на въпроса защо нарушаването на синтактичните норми не пречи на разбирането на текста. **Магдалена Караджункова** представя кратка история на испанските синонимни речници, като акцентира върху първите лексикографски образци в тази област от епохата на Просвещението. Разработката на **Елена Тарашева** проследява първите стъпки на дисциплината „културология“ в преподаването на английския език в България.

В Дял втори: Методика на обучението по съвременни езици са поместени четири текста. Статията на **Цветелина Господинова** представя предварителен експеримент, чиято цел е да апробира дейности от разстояние в електронна среда и инструменти за изследване на ефективността на обучението по английски език. Разработката на **Олег Александров** фокусира вниманието върху някои тенденции в образователната политика на Украйна от последните десетилетия като предпоставка за подобряването на езиковите компетентности на младите хора там. Изследването на **Еда Цаули** разглежда предимствата на методиката на съдържателно-езиковото интегрирано обучение (CLIL) в чуждоезиковото обучение. Статията на **Лиляна Тодорова-Рускова** обсъжда прилагането на електронно портфолио в часовете по английски език за специални цели при онлайн обучението по време на пандемията от COVID-19.

Дял трети: Литература и култура представя две изследвания на **Петя Петкова-Сталева**, посветени

на италианската литература. Обект на изследване са съответно „Новелите“ на Джовани Серкамби и „Вечерите“ на Антонфранческо Грацини.

В Дял четвърти: Теория и практика на превода текстът на **Борис Наймушин** разглежда въпроса за качеството на превода и за така наречените „преводачески грешки“. Като пример се подлага на критичен анализ разпространеното мнение за това, че рогата на Мойсей в латинския текст на Вулгатата са резултат на „елементарна“ преводаческа грешка на св. Йероним.

В Дял пети: Научна издателска дейност е включена статия, която разглежда някои проблеми от етичен характер. **Борис Наймушин** и **Станислав Богданов** анализират причините, поради които редица научни статии, получавани в редакцията на англоезичното списание “English Studies at NBU” на департамент „Чужди езици и култури“, не минават първоначалното редакторско одобрение и не стигат до същинско рецензиране.

Борис Наймушин

СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ

СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ

БОРИС НАЙМУШИН е доктор по български език и литература от СУ „Св. Климент Охридски“ (1997) и доцент по теория и практика на превода в НБУ (2008). Магистър по хебраистика (НБУ, 2002) и по методика на подготовката на устни преводачи (Женевски университет, 2009). Преподава в НБУ от 1995 г. Научните му интереси са в областта на превода, межкултурната комуникация и евразийските изследвания. От 2015 г. е главен редактор на списание „English Studies at NBU“, издание на департамент „Чужди езици и култури“.

ЕДА ЦАУЛИ (EDA CAULI) е докторант към департамент „Чужди езици и култури“ в НБУ. Притежава сертификат TEFL и от 10 години преподава английски език в Тиранския университет. Работила е като преподавател и преводач в редица вузове и частни образователни институции в Албания. Автор и съавтор на статии в областта на методиката на чуждоезиково обучение. Изследователските ѝ интереси са в сферата на обучението по чужд език и по-конкретно на методиката на съдържателно-езиковото интегрирано обучение (CLIL).

ЕЛЕНА ТАРАШЕВА е доктор по математическа лингвистика от Института за български език на БАН (2008) и доцент по анализ на дискурса (медии) в НБУ (2015). От 1994 година води курсове по фонетика, медии и межкултурна компетентност в програма „Англистиката“ на НБУ. Има публикации за развиването на межкултурна компетентност чрез изследване на културата и медиите, съавтор е на учебно помагало за средните училища по темата. Най-цитираните и статии са за социолингвистичната география на научните публикации в професионални журнали. Изследванията на медиен и парламентарен дискурс са друга тема на анализи и публикации както в политическата преса, така и в научни списания.

МАГДАЛЕНА КАРАДЖУНКОВА е доктор по методика на чуждоезиковото обучение от Мадридския университет „Комплутенсе“ (2009) и главен асистент по съвременен испански език в НБУ. Води курсове по практически испански език, методика на преподаването по испански език и превод. Завършила е специалността „Испанска филология“ в СУ „Св. Климент Охридски“ през 1988 г. Изследователските ѝ интереси са в сферата на обучението по чужд език, теорията и практиката на превода, лексикологията и лексикографията. Научните публикации на Магдалена Караджункова разглеждат различни аспекти от проблематиката, свързана с обучението по испански език като чужд, както и теми от испанското езиковедство.

МАРИЯ ЛАДОВИНСКА е завършила специалност „Италианска филология“ (езиковедска специализация) в СУ „Св. Климент Охридски“ (1997). От 2003 г. е редовен асистент по съвременен италиански език в НБУ. Научните ѝ интереси, представени чрез публикации и участия в проекти, са в областта на съвременното италианско езиковедство, лингвистиката на текста, теорията и практиката на превода, чуждоезиковото обучение.

ОЛЕГ АЛЕКСАНДРОВ е докторант в катедра „Германистика и романистика“ на ЮЗУ „Неофит Рилски“. Работи като учител по немски език в езиковата гимназия в гр. Монтана. Има опит като хоноруван преподавател и базов учител в СУ „Св. Климент Охридски“ и като ментор на практиканти в НБУ. Завършил е специалност „Скандинавистика“ в СУ „Св. Климент Охридски“, където получава и професионална квалификация „учител по немски език“. Научните му интереси са в областта на немската граматика в съпоставителен план с български език, анализа на грешки, чуждоезиковото обучение, многоезичието и межкултурната проблематика.

СТАНИСЛАВ БОГДАНОВ е главен асистент в департамент „Чужди езици и култури“, НБУ. Има бакалавърска и магистърска степени в методиката на чуждоезиковото обучение, а през 2013 защитава и докторска дисертация в НБУ на тема „Разработка на електронни дидактически материали“. Има богат опит в преподаването на английски език във всички степени на българското образование, както и международен опит като гост лектор в Унгария, Русия и Турция. От 2003 г. работи в НБУ като води курсове в програми „Англицистика“, „Лингводидактика“ и „Писмен и устен превод“. Интересите му са в областите на методиката на ЧЕО и на превод и локализация с ориентация към електронното обучение. От 2015г. е управляващ редактор на списание “English Studies at NBU”, издание на департамент „Чужди езици и култури“.

ПЕТЯ ПЕТКОВА-СТАЛЕВА е завършила специалност „Италианска филология“ (преводческа специализация) в СУ „Св. Климент Охридски“ (1988). В периода 1991–1999 г. работи като асистент по италиански език в ИЧС – София, а от 1999 г. до днес преподава в НБУ, където освен курсове по практически език води курсове по специализиран превод, устен превод и редактиране на преводен текст от и на италиански, а също така курсове свързани с история и култура на Италия и италианска литература. Научните ѝ интереси са в областта на италианската литература и в частност на италианската ренесансова новела, от една страна, а от друга в областта на методиката на чуждоезиковото обучение, област пряко свързана с преподавателската ѝ дейност, и на теория на превода, която кореспондира с преводаческата ѝ дейност.

ЦВЕТЕЛИНА ГОСПОДИНОВА е докторант към департамент „Чужди езици и култури“ на НБУ. От 2014 г. е хоноруван преподавател по общ английски език към Академия на министерство на вътрешните работи (София). Завършила е специалността

„Английска филология“ в ЮЗУ „Неофит Рилски“, магистър е по „Икономика на сигурността и отбраната“ към УНСС. Има бакалавърска степен по „Счетоводство и контрол“ и „Публична администрация“ към УНСС. Научните ѝ интереси са в областта на методиката на чуждоезиковото обучение.



**ABSTRACTS
IN ENGLISH**

CHAPTER ONE: LANGUAGE AND CULTURE

Original title: **Инфинитивният подлог с неясна референция в съвременния италиански език през погледа на носителите на езика**

The infinitive subjunctive with obscure reference in modern Italian through the eyes of native speakers

Maria Ladovinska

The paper uses the perspective of native speakers to present an aspect of the topic of the infinitive subjunctive in modern Italian that cannot be extracted through sentence grammar. The study is based on a corpus extracted from the pages of three novels – contemporary Italian fiction – and on a questionnaire distributed to twenty native speakers. Through a linguistic analysis of the informants' responses to the questionnaire created for this purpose, their point of view is interpreted with regard to the phenomenon under study. The main aim of the study is to get at the strategies that native speakers use in interpreting linguistic facts, and to try to answer the question why the violation of syntactic norms does not interfere with the comprehension of the text.

Keywords: **infinitive, subjunctive, Italian, survey, native speakers**

Original title: **Obra lexicográfica sinonímica en español: los inicios**

Lexicographical synonymic work in Spanish: the beginnings

Magdalena Karadjounkova

The article looks at the issue of synonymy and presents a brief history of Spanish synonym dictionaries, focusing on the first lexicographical works in this field. This research could be useful for both scholars and students as well as for people who want to enrich their knowledge in the area of Spanish lexicography.

Keywords: **synonymy, Spanish synonym dictionaries, first editions**

Original title: The Beginnings of Cultural Studies in Bulgaria: Academics in Veliko Turnovo

Elena Tarasheva

The article traces the initial steps of the discipline Cultural Studies in Bulgaria. The first conference convened in Veliko Turnovo by the British Council in 1993 is taken as a conceptual metaphor for the influences on the discipline and the basic principles that inform the theoretical framework of this cross-disciplinary field. Cultural Studies is a relatively new phenomenon in Academia. The first conference in Bulgaria was also the first conference on British Studies to be held outside the United Kingdom, so the inchoative factor operates at various levels. The status of English as a “target” language has long been approved all around the world and the need for knowledge about countries where it is spoken as the official language has long sought and found some degree of satisfaction as Civilisation courses. However, the field of Cultural Studies had never been introduced into the picture of language learning as a rich multidisciplinary project up until that conference. The presentations reveal what Bulgarian academics had developed to contribute and what the invited guests sought to showcase. Thus, the presentations are analysed for the topics and key concepts they apply. The conclusions relate to the scope of Cultural Studies courses, their interdisciplinary nature, and the constitutive principles. Additionally, relevance for courses of philology is proposed, with a view of the fields of graduate employment: teaching and translation.

Keywords: academia, culture, cultural studies, interdisciplinary, cultural competence

CHAPTER TWO: FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

Original title: Апробирание на инструменти и дейности на изследване в обучение по английски език от разстояние в електронна среда с интерактивни методи на обучение

Validation of research tools and activities in a distance-learning course in English in an e-environment using interactive teaching methods

Tsvetelina Gospodinova

Keywords: *interactivity, e-activity, foreign language learning*

Original title: **Повишаване на мотивацията на учениците в малки населени места в Украйна за изучаване на чужди езици**

Increasing the motivation of students in small settlements in Ukraine to learn foreign languages

Oleg Alexandrov

This article presents some trends in educational policy in Ukraine in recent decades as a prerequisite for improving the language competences of young people there. Among the challenges hindering the successful acquisition of a foreign language is the low personal motivation of learners. Observations and positive personal experiences from the author's participation as a volunteer in an international *GoCamp* project aimed at increasing motivation to learn English, German and French in informal settings in small towns in Ukraine are shared. For many children and young people, extracurricular activities with foreign volunteers during summer language camps (projects, educational games, quizzes, discussions, arts and sports activities, etc.) are the first steps towards developing intercultural communicative competence, without which success in a globalizing world is difficult to achieve.

Keywords: *motivation, foreign language learning, bilingualism, multilingualism, Ukraine*

Original title: **The effect of implementing CLIL on subject learning in the context of business English**

Eda Cauli

This paper aims to outline the effect of implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in teaching Business English through task-based

practice. This includes gap-filling exercises, words in context activities, reading comprehension of ESP texts, translation of specialized terms, and oral presentation rubric. Students were divided into a CLIL and a Non-CLIL group. The aim was to assess students' speaking skills in terms of acquisition of subject-specific profession-related terms depending on the used approach. The obtained qualitative data revealed higher progress of the students in the CLIL group. The results support the importance of CLIL methodology as a relatively new and more effective approach for an overall improvement of language skills and more specifically for the development of communicative competence in terms of teaching Business English terminology and ESP as an important part of preparation for problem solving in real-life situations enhancing future career opportunities.

Keywords: content, subject, specific, vocabulary, communicative competence, CLIL

Original title: E-portfolios as an assessment tool in ESP online learning

Lilyana Todorova-Ruskova

The use of electronic portfolios as an effective tool for formative assessment enables students to track their own learning experiences, thus enhancing their engagement, motivation and autonomy. The present data-driven research is based on quantitative and qualitative data on the implementation of e-portfolios in the English for Specific Purposes classes at the University of National and World Economy in the online learning during the COVID-19 pandemic. An overview of the recent literature related to the use of e-portfolios is provided and the benefits and challenges of implementing an e-portfolio assessment tool using the application Microsoft Class Notebook for the purposes of assessment for learning are presented. Student participants in the study developed e-portfolios, providing reflection on their learning, supported with artefacts, collected in the process of acquiring skills and competences. A survey and interviews among students of economics in the experimental group were carried out at

the end of the academic year in order to evaluate the efficacy of the e-portfolio assessment tool.

Keywords: portfolio, electronic portfolio, formative assessment, ESP, online classes

CHAPTER THREE: LITERATURE AND CULTURE

Original title: Хедонистично настроение във Флоренция с „Вечерите“ на Антонфранческо Грацини, наречен Ласка

A hedonistic mood in Florence with Antonfrancesco Grazzini il Lasca's "Le cene"

Petya Petkova-Staleva

In the vast panorama of 16th-century Italian collections of novellas, Grazzini's "Le cene" stands out for its extraordinary hedonistic mood. The narrative is set in Florence in the winter at the end of Carnival, when the time is set aside for merriment and fun. And one of the amusements consists precisely in the telling of novellas, which brings delight to both the tellers and the listeners, and therefore to potential readers. The framed narrative situation also corresponds with the subject matter of most of the novellas narrated, as the narration is intended to bring pleasure, to provoke laughter, to the exclusion of the lecturing tone present in many other authors. The formation of the narrating company is not dictated by any tragic events, but is merely a coincidence of circumstances whereby they find themselves shut out of the bad winter weather in the warm parlour of the landlady on the first evening of the telling. Subsequent gatherings, however, are the result of the desire of the company to continue in time the pleasure of good and entertaining story telling which brings laughter and merriment on winter evenings.

Keywords: novella, collection, narrative situation, narrators, laughter

Original title: Новелите на Джовани Серкамби: по следите и встрани от „Декамерон“

The novels of Giovanni Sercambi: on the trail and away from the Decameron

Petya Petkova-Staleva

Giovanni Sercambi's collection of novellas is another step in the development of the genre: although it ostensibly follows the path outlined by the Decameron, a number of innovations can be found that give it a special place. The author-narrator enjoys a privileged position in the artistic world of the work, fitting into the framing narrative as one of the characters acting to create a narrative situation as "realistic" as possible. His role as narrator and author of the book is formalised within the narrative itself. The purpose of the novella's narrative evolves throughout the collection from consolation during the long journey at the beginning of the collection to a lesson contained in the examples worthy of emulation. The traveling party, which voluntarily agrees to obey certain rules, can be seen as a model of society in miniature, and its formation as a political and social project based on Christian morality. The path, into which the fellowship embarks, therefore, far from aiming only at physical survival, also aims at salvation from spiritual death, becoming a symbol of man's way of life. The titles of the novellas are also a novelty in the novelistic tradition, which will have almost no precedents in the next two centuries.

Keywords: *novella, framing narrative, author-narrator, delight, lesson*

CHAPTER FOUR: THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION

Original title: **Св. Йероним и рогата на Мойсей: не съдете прибързано**

St. Jerome and the horns of Moses: do not judge hastily

Boris Naimushin

This article addresses the issue of translation quality and translation errors. The aim of the study is to show that when translating certain types of text, one should

be cautious about speaking of “elementary translation errors” because they may be interpretations or dogmatic requirements. Discussed is the widespread view that the horns of Moses in Exodus 34:29-30 and 34:35 in the Vulgate are the result of an “elementary” translation error by St. Jerome who “confused” the Hebrew words *keren* “horn” and its derivative *karan* “shining, emitting light.” The author supports the view that this is not a translation error, but a conscious translation decision by Jerome, who was aware of the two possible interpretations of the Hebrew text, but deliberately departed from the Hebrew tradition and the Septuagint translation, choosing the literal translation based on certain theological considerations and personal views.

Keywords: *translation, translation error, Jerome, Bible, Moses, Vulgate, anti-Semitism*

CHAPTER FIVE: ACADEMIC PUBLISHING

Original title: **Усещане за измама: размислите на редактора**

Signs of cheating: the editor’s thoughts

Boris Naimushin, Stanislav Bogdanov

The paper addresses some ethical issues that prevent a number of research articles received by the English Studies at NBU editorial office of the Department of Foreign Languages and Cultures from passing initial editorial approval and from going on to the actual peer-review stage. These problems include (1) a large number of authors and false authorship, and (2) plagiarism and self-plagiarism, including translation. These signs alert editors to possible ethical violations. The article will be useful for both young science editors and young researchers.

Keywords: *editor, scholarly journal, academic writing, plagiarism, research ethics, peer review*



**ДЯЛ ПЪРВИ:
ЕЗИК И
КУЛТУРА**

ИНФИНИТИВНИЯТ ПОДЛОГ С НЕЯСНА РЕФЕРЕНЦИЯ В СЪВРЕМЕННИЯ ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

Мария Ладовинска

Резюме

Статията използва гледната точка на носители на езика, за да представи един аспект на темата за инфинитивния подлог в съвременния италиански език, който не може да бъде извлечен чрез граматиката на изречението. Изследването се базира на корпус, извлечен от страниците на три романа – съвременна италианска художествена проза – и на анкета, разпространена сред двадесет носители на езика. Чрез лингвистичен анализ на отговорите на информантите по създадената за целта анкета е интерпретирана гледната им точка с оглед на изследваното явление. Основна цел на изследването е да достигне до стратегиите, които прилагат носителите на езика при тълкуване на езиковите факти, както и да се опита да даде отговор на въпроса защо нарушаването на синтактичните норми не пречи на разбирането на текста.

Ключови думи: инфинитив, подлог, италиански език, анкета, носители на езика

Настоящата статия представя част от анкета, проведена с двадесет информанти носители на езика, и нейния анализ за целите на емпирично изследване върху инфинитивния подлог с неясна референция в съвременния италиански език.

Неизменно условие в италианския език за употреба в подчинени имплицитни изречения на инфинитив с различен подлог от подлога на главния глагол е подлогът на инфинитива да съвпада с прякото или с дателното допълнение на главния глагол. Условията,

Мария Ладовинска

при които при различни подлози на главното и на подчиненото изречение в подчиненото се употребява инфинитив, са разгледани, например, в Сериани (1989: 552, 581); Морети & Орвието (1980: 28–33, 40, 47, 50, 55, 74, 77, 88, 98); Раданова (2000: 224); Кирякова & Бояджиева (2003: 325, 328); Пранди (2011).

¹ Тук и надолу, ако не е посочено друго, преводът е на автора (М.Л.).

Оказва се, че в съвременния италиански език съществуват недопустими от гледна точка на граматиката на изречението употреби на инфинитива, чийто подлог има референт, различен от референта на предшестващия го управляващ глагол. Отклонението от нормата при употребата на инфинитив в тези случаи се състои в това, че подлогът му:

- не е съотносим с елемент с функция на допълнение в главното изречение,
- не може да бъде извлечен с помощта на синтаксиса на изречението,
- може да бъде идентифициран само при наличието на достатъчно обширен контекст, който надскача рамките на отделното изречение.

Илюстрация на разглежданото явление е преводът на български, в контекст и без контекст, на кратък откъс от роман на италианския писател А. Де Карло. Очевидно е, че смисълът на подчертаната част, която съдържа инфинитив на италиански, се променя драстично, ако инфинитивът е придружен само от главния спрегнат глагол, който го води¹:

“Gli ho chiesto «E adesso cosa vuoi fare?», anche se non ero sicuro di sentire la mia voce.” (Де Карло 1989: 119).

Смисъл в контекст: „Попитах го „И сега какво ще правиш?“, въпреки че не бях сигурен, че чува гласа ми.“

Смисъл без контекст: “...*non ero sicuro di sentire la mia voce.*” = „...не бях сигурен, че чувам гласа си.“

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

Целта на изследването, част от което представя настоящата статия, бе да достигне до стратегиите, които използват носителите на езика при тълкуването на езиковите факти; да потърси отговор на въпроса защо нарушаването на синтактичните норми не пречи на разбирането на текста; да се направи опит за идентифициране на елементите, които гарантират семантичната цялост на текстове, съдържащи изследваното явление.

Подходящ изследователски инструмент за събиране на емпирични данни се оказа анкетата, базирана на корпус от примери, извлечени от писмената форма на езика (съвременна италианска художествена проза). За целите на изследването най-уместно се оказва съдействието на информанти, студенти с майчин език италиански. Предвид професионалното обкръжение на автора на проучването, най-достъпни информанти бяха именно тези от академичните среди. Подробности за съставянето, пилотирането на анкетата и участниците са представени в Ладовинска (2014).

Примерите, включени в статията, са представени за целите на анализа в два варианта – кратък и разширен. Съответно, анализът обхваща и двата варианта, за да се установи дали инфинитивният подлог е разбираем във всеки от случаите.

В кратките откъси (отбелязани с „а“) е изолирана съвкупността управляващ глагол и подчинен инфинитив плюс ядрените, а понякога и малкото обстоятелствени елементи, които заедно образуват текст, който би трябвало да е напълно разбираем, ако не е неявният подлог на инфинитива. Това са изречения, които са „извлечени от текстовия или ситуационния им контекст“, които са „отворени за различни тълкувания“. Поставени в конкретен текстови или ситуационен контекст т.е. „в света на споделените познания на събеседниците, декодирането чрез инференция става лесно и очевидно.“ (Скюте 2009: 110).

Разширените откъси (отбелязани с „б“) представят номинативната верига на инфинитивния подлог с

Мария Ладовинска

неясна референция, т.е. минимално необходимия контекст за идентифицирането на неявния подлог.

Двата вида откъси, кратък и разширен, бяха включени в анкета. Анкетата също бе разделена на две части, попълнени от информантите независимо една от друга, така че тълкуването на всеки кратък вариант да е максимално независимо от това на съответния разширен. Всяка от двете части на анкетата е предшествана от една и съща двойка въпроси във връзка с подлога на инфинитива от съответния откъс. Съвсем целенасочено въпросите са формулирани като е избегната каквато и да било специализирана терминология, която би могла да повлияе на резултатите².

Всеки от откъсите на италиански в статията, следван от официално публикуван превод на български³, е придружен от отговорите на анкетираните на двата въпроса, събрани в двете колони на таблица, според оригиналния правопис и пунктуация, предложени от информантите. Чрез лингвистичен анализ на текста е интерпретирана гледната точка на носителите на езика с оглед на изследваното явление, като същевременно са проследени възможните предварителни фоновни познания, които примерите активират в съзнанието на потенциалния реципиент и благодарение на които кохерентността е осигурена дори и при наличието на празноти като неявния подлог на инфинитива.

Съставянето на анкетата върху обекта на изследването, с оглед и на поставените цели, както и използваният метод за анализ, са съгласувани с датската италианистка, специалист в областта на италианското езикознание и в частност на текстовата лингвистика и на италианския инфинитив, проф. Гунвер Ските.

Необходимо е да се спомене, че един от двадесетте информанти, отбелязан със звездичка (*) във всяка таблица, не е дал отговори, като е изтъкнал следната причина: „Разбирам целта на анкетата, но не ми беше възможно да отговоря за природата на инфинитива, който по дефиниция е нелична глаголна форма и следователно без подлог, доколкото лично аз го чувствам.

² Прочети внимателно следните изречения и се опитай да попълниш двете празни полета под всяко от тях с нужната информация според инструкциите:

1) В кутийката, отбелязана с номер 1, която следва всяко изречение, се опитай да посочиш, евентуално с местоимение (аз, ти, той...), човека или обекта, който извършва действието, изразено от подчертаня глагол.

2) В кутийка номер 2 посочи елемента от изречението, който ти помогна да достигнеш до тази информация.

³ За превода на български вж. **Екскерпирани литературни източници** в края на статията.

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

⁴ Преводът на български на кратките откъси е съобразен с официално публикувания и има само информативен характер за българския читател, без обаче да дава представа за липсата на еднозначен и точен смисъл на италианския глагол в инфинитив, за която говорят носителите на езика в анкетата.

В много случаи изразява „цел“ или самият той представява подлога на изречението.“

Първият откъс е извлечен от романа “*Mal di pietre*” („Лек за камъни“) на М. Агус.

1-a

“...diceva sempre che non c’era ragione strategica per aver mutilato la città in quel modo...”

(„...казвал винаги, че не е имало стратегическа причина да се съсипе градът по такъв начин...“)⁴

	1	2
Информант 1	non è possibile comprendere se il sogg. della mutilazione è colui che “diceva”	–
Информант 2	lui / lei	diceva
Информант 3	egli (soggetto)	l’uso dell’infinito passato
Информант 4	lui/lei/loro/noi/voi	“diceva sempre”
Информант 5	essi	per aver
Информант 6	non si sa	–
Информант 7	lui	diceva
Информант 8	–	–
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	–	–
Информант 12	–	–
Информант 13	lui / loro / noi	diceva
Информант 14	il generale	ragione strategica
Информант 15	impersonale	–
Информант 16	lui	diceva
Информант 17	lui	diceva
Информант 18	loro / lui / lei	diceva, mutilato la città
Информант 19	egli / essa	diceva
Информант 20	noi / essi	diceva

Таблица 1. Отговори на информантите на пример 1-a.

Резултатите от анкетата показват, че наличието на глагол, който въвежда непряка реч (*diceva ... che* – казвал ..., че), кара почти половината от запитаните

Мария Ладовинска

да слагат знак за равенство между неговия подлог и подлога на сложния инфинитив *aver mutilato*. Подобен отговор е ценно свидетелство за това как, оказвайки се пред дадена конструкция, носителите на езика имат определени очаквания по отношение на тълкуването ѝ, като се опират на собствения си езиков опит⁵.

⁵ Срв. Симоне (1996: 35): „... нашият ум има склонността да изработва очаквания върху всеки текст, пред който се намира. (...) Въобще, умът в известен смисъл е консервативен – ако всеки текст е напълно различен от останалите, за да го разберем (или напишем) би било необходимо такова усилие, което да ни откаже да опитаме.“

Само един от информантите, Информант 1, коментира с право, че „не е възможно да се разбере дали подлогът на съсипването е този, който ‘казвал’“. Останалите шест анкетиранни, които не са взели под внимание глагола, въвеждащ непряка реч, са дали следните отговори: един от запитаните е коментирал, че не е ясно кой е подлогът; други двама са констатирани, че подлогът е безличен; два от отговорите посочват като подлози съответно *egli* (той) и *essi* (те), като привеждат странни аргументи; накрая има и едно мнение, че подлогът на инфинитива е *il generale* (генералът) – вероятно анкетираният е достигнал до този подлог с малко въображение като е имал предвид ограничения контекст, в който се говори за *ragione strategica* (стратегическа причина).

1-6

“Anche l’idea di nonna, pur non intendendosi di politica, era che non è possibile che tutti i Tedeschi invasori dell’Italia fossero cattive persone. (...) Suo marito, che invece di politica si intendeva (...) diceva sempre che non c’era ragione strategica per aver mutilato la città in quel modo, eppure tutti i piloti dei B17, le fortezze volanti, non potevano essere malvagi, no? Ci saranno state anche fra loro delle brave persone.”

(„И баба, макар че не разбирала от политика, мислела, че не е възможно всички германци нашественици в Италия да са били лоши хора. (...) Мъжът ѝ, който разбирал от политика (...) казвал винаги, че не е имало стратегическа причина да се съсипе градът по такъв начин, и все пак не е възможно всичките пилоти на В-17, летящите крепости, да са били лоши хора, нали? Сигурно и между тях е имало добри хора.“)

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 1	i tedeschi	si parla di piloti tedeschi, dunque sono loro ad aver mutilato la città
Информант 2	loro	piloti, fortezze
Информант 3	essi (i tedeschi)	il contesto
Информант 4	loro	frase con “i tedeschi”
Информант 5	i piloti dei B17	anche fra loro
Информант 6	i Tedeschi invasori	chi ha mutilato?
Информант 7	loro	Tedeschi
Информант 8	loro	tedeschi
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	essi	i tedeschi
Информант 12	essi	i piloti
Информант 13	loro	i tedeschi
Информант 14	gli invasori	politica
Информант 15	essi	i tedeschi invasori d’Italia
Информант 16	essi	tedeschi
Информант 17	loro	i tedeschi
Информант 18	loro	tedeschi, piloti dei B17
Информант 19	essi (loro)	tutti i tedeschi / piloti
Информант 20	essi	sogg. espresso “tedeschi”/”i piloti”

Таблица 2. Отговори на информантите на пример 1-6.

С изключение на един от информантите, всички останали са посочили не някакъв безличен подлог, а *i Tedeschi* (германците) в ролята на неизразен, но под-разбран подлог на сложния инфинитив *aver mutilato*. Очевидно анкетираните са прибегнали до „компакт-ния пакет от вече складирани и споделени познания, тоест до част от нашата енциклопедия“ (Симоне 2008: 447). Знанията, почерпани от тази енциклопедия, се отнасят до факта, че „германците нашественици в Италия“ са свързани несъмнено със събитията около Втората световна война и бомбардировките на немците над Италия.

В такъв случай, *i piloti dei B17* (пилотите на В-17) представлява семантично повторение на първоспо-менаването *i Tedeschi invasori dell’Italia* (германци

Мария Ладовинска

нашественици в Италия), изразено посредством перифраза. Семантичното повторение е осъществено на базата на фонови познания, които се предполага, че са споделени от продуцента и реципиента. Очевидно е, че перифразата не е затруднила реципиентите. Още повече, че шест от информантите са посочили *i piloti* (пилотите) за елемента, който ги е насочил към подлога на сложния инфинитив.

Откъсът е отлична илюстрация на неизразения ясно и точно подлог на инфинитива в текста, но достижим чрез споделените фонови познания, благодарение на семантични и прагматични фактори.

Откъсите, които следват, са част от романа “*Un posto nel mondo*” („Кътче в света”) на Ф. Воло.

2-а

“*Lasciando stare il terremoto, quale sarà delle quattro possibilità per non venire?*”

(„Като изключим земетресението, коя от четирите възможности ще е, за да не дойде?“)

	1	2
Информант 1	la frase non è corretta	–
Информант 2	?	?
Информант 3	egli / ella (soggetto)	In realtà questa frase è in un italiano molto colloquiale, quindi scorretto dal punto di vista formale... comunque a suggerirmi l'individuazione del referente è l'uso della congiunzione “per”.
Информант 4	io/tu/lui/lei/noi/voi/loro	forma diretta + forma imperson.
Информант 5	lui/lei	venire
Информант 6	non si sa	ambiguità del verbo all'infinito; per me? noi? etc.
Информант 7	lui	–
Информант 8	–	–
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	–	–

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 12	egli / ella	venire
Информант 13	lui / lei – loro	per non venire
Информант 14	i terremotati	terremoto
Информант 15	impersonale	–
Информант 16	tu, lui, voi, loro	lasciando
Информант 17	tu	–
Информант 18	lui / lei / loro	venire
Информант 19	egli / essa / loro	per non venire
Информант 20	egli	...per non ...

Таблица 3. Отговори на информантите на пример 2-а.

Сред единадесетте опита, които са направили анкетираните да мотивират предположението си за подлог на инфинитива *non venire*, в пет от тях е посочен като подсказващ елемент именно глаголят *venire* (идвам) вероятно заради лексикалното му значение. Очевидно, водени от прагматични подбуди, информантите са свързали подлога на инфинитива с някакво трето лице, различно както от този, който отправя въпроса, така и от този, който го възприема. Вероятно затова същите петима са изтъкнали като инфинитивен подлог субект в трето лице ед. ч. или ед. и мн.ч. едновременно *lui/lei* (той/тя) или *lui/lei/loro* (той/тя/те).

Един от анкетираните е изтъкнал като насочващ елемент *il terremoto* (земетресението), поради което и подлогът на инфинитива, според него, са *i terremotati* (претърпелите земетресение). Интересен е и отговорът на друг от информантите, който мотивирайки избора си с деепричастието *lasciando* (като оставим, като изключим), е посочил като възможни подлози второ и трето лице ед. и мн. ч. – *tu, lui, voi, loro* (ти, той, вие, те).

Двама от анкетираните са предположили, че подлогът е безличен, но не са обяснили защо са решили така. Още двама от носителите на езика, без да мотивират избора си, са обявили „ти“ и „тя“ за възможни подлози. Други двама са обявили, че са се ръководили от предлога *per* (наречен от тях „съюз“), за да се сп-

Мария Ладовинска

рат на трето лице ед. ч. („той“ или „той/тя“) като подлог на инфинитива. Налице е и отговор, според който всички подлози са възможни. Основание за такава гледна точка анкетираният е намерил в наличието на прекия въпрос. И наистина, на пръв поглед, няма елемент в изречението, който да насочва към подлога на инфинитива *non venire*.

В една група можем да обединим отговорите на трима от информантите, всеки от които по свой начин е обяснил защо е трудно и почти невъзможно да се посочи подлог на инфинитива. Според първия от тях „изречението не е правилно“, според втория не е възможно да се посочи референтът на неизказания подлог заради „неяснота на глагола в инфинитив“, а според третия „изречението е на силно разговорен италиански и следователно неправилен от формална гледна точка“. Въпреки тази очевидна аграматичност, носителите на езика са предложили много и разнообразни отговори за същността на инфинитивния подлог.

2-б

“Una sera avevamo appuntamento alle nove a casa mia, ma alle dieci e dieci non era ancora arrivato. Lo chiamo ma non risponde. Strano che non mi abbia avvisato. Fosse stata una serata qualsiasi non mi sarei preoccupato, ma era mercoledì (...) Il mercoledì se è in ritardo me lo dice. (...) Lasciando stare il terremoto, quale sarà delle quattro possibilità per non venire? Si sarà ubriacato? Sarà andato a far vedere un appartamento a una cliente (...)?”

(„Една вечер имахме среща в девет часа в моя дом, но в десет и десет той още не се бе появил. Обаждам му се, но не отговаря. Странно, че не ме бе предупредил. Ако беше някоя обичайна вечер, нямаше да се безпокоя, но беше сряда (...) Ако имаше намерение да закъснява в сряда, винаги ме предупреждаваше. (...) Като изключим земетресението, коя от четирите възможности ще е, за да не дойде? Напил се е? Отишъл е да покаже апартамент на някоя клиентка (...)“)

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 1	lui (il suo amico)	il contesto fa capire che chi non viene è il suo amico
Информант 2	lui	arrivato, lo chiamo, ubriacato
Информант 3	egli	il contesto
Информант 4	lui	frasi precedenti e seguenti che parlano di un 'lui'
Информант 5	lui	non era ancora arrivato
Информант 6	lui	lui non era ancora arrivato, sue ragioni per non venire
Информант 7	lui	ancora arrivato
Информант 8	lui	lo
Информант 9	–	–
Информант 10	lui	lo chiamo... si sarà ubriacato...
Информант 11	lui	arrivato
Информант 12	egli	lo
Информант 13	lui	lo
Информант 14	lui	-to di "arrivato"
Информант 15	egli	non era ancora arrivato
Информант 16	lui	verbi 3 ^a pers. sing.
Информант 17	lui	arrivato
Информант 18	lui	arrivato, lo, ubriacato, andato
Информант 19	egli (lui)	arrivato/lo chiamo/ubriacato/ andato
Информант 20	egli	sogg. espresso

Таблица 4. Отговори на информантите на пример 2-б.

За целите, които си поставя изследването, беше важно носителите на езика да успеят да разпознаят вършителя на действието, изразено от глагола в инфинитив, като се ориентират в минимално необходимия контекст, който евентуално би могъл и да не съдържа референта (инфинитивния подлог) под формата на именна синтагма. А това е наложително условие, чиято липса според Симоне (2008: 416) прави невъзможна интерпретацията от страна на реципиента. Примерът представлява именно случай на липса на референт, представен от именна синтагма. Въпреки това информантите са се ориентирали безпогрешно като са посочили подлога на инфинитива, подсказан им от глаголните съгласувания.

Мария Ладовинска

Разнообразни граматически елементи са насочили информантите към подлога на инфинитива в трето лице, ед.ч. м.р. – спрегнатите в трето лице ед.ч. глаголи, миналите причастия в м.р. ед.ч., местоименната клитика в м.р. ед.ч. с функция на пряко допълнение – *lo*.

3-а

“*Com'è stato cambiare così radicalmente la propria vita, trovare la forza di farlo?*”

(„Как стана така, че намери сили да промениш радикално живота си?“)

	1	2
Информант 1	non si capisce il soggetto	–
Информант 2	tutti i soggetti sono possibili (dipende dal contesto precedente)	infinito del verbo
Информант 3	tu	il punto interrogativo finale
Информант 4	tu/voi/lui/lei/loro	infiniti + “la propria vita”
Информант 5	lui/lei	la propria vita
Информант 6	non si sa	Domanda retorica priva di soggetto?
Информант 7	tu	com'è stato
Информант 8	–	–
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	–	–
Информант 12	–	–
Информант 13	tu	propria – ?
Информант 14	tu	il punto di domanda
Информант 15	impersonale	–
Информант 16	tu, egli	verbi, contesto
Информант 17	tu	–
Информант 18	tu / lei / lui	propria vita
Информант 19	tu / voi	la propria vita
Информант 20	tu	...propria...+ ”?” domanda diretta

Таблица 5. Отговори на информантите на пример 3-а.

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

Този пример е интересен поради факта, че една синтактична особеност, като наличието на въпросително изречение, не е останала незабелязана от пет от анкетираните. Четирима от тях са посочили без колебание *tu* (ти) като подлог на свързаните със съчинителна връзка инфинитиви, а според петия от тях става въпрос за „риторичен въпрос, лишен от подлог“.

Двама от информантите, които са взели под внимание въпросителния знак, плюс още четирима, са се съобразили и с една семантико-лексикална особеност – наличието на притежателната форма *propria* в словосъчетанието *la propria vita* (живота си/своя живот). Този път, обаче, лексикалният насочващ елемент ги е отвел до най-разнообразни решения – за подлог на инфинитива са посочили не само *tu* (ти), но също и *lui* (той), *lei* (тя), *voi* (вие) и *loro* (те).

Заслужава внимание и мнението на онези четири носители на езика, според които подлогът на инфинитивите *cambiare* и *trovare* или е безличен, или би могъл да се отнася за различни лица.

3-6

“Una volta Michele mi ha raccontato che una sera tu gli hai fatto un discorso e che dopo un po’ hai cambiato totalmente vita e te ne sei andato, hai iniziato a viaggiare. Michele parla un sacco di te. Com’è stato cambiare così radicalmente la propria vita, trovare la forza di farlo?”

(„ – Веднъж Информант 10 ми разказа, че една вечер си му държал някаква реч и малко след това си променил напълно живота си и си си отишъл, започнал си да пътуваш. Информант 10 страшно много говори за теб. Как стана така, че намери сили да промениш радикално живота си?“)

	1	2
Информант 1	tu	il contesto fa capire che chi ha cambiato vita sei tu
Информант 2	tu	te, di te
Информант 3	tu	il contesto
Информант 4	tu	“tu gli hai fatto un discorso” + DD

Мария Ладовинска

	1	2
Информант 5	tu	tu gli hai fatto-hai cambiato
Информант 6	tu	(tu) hai iniziato
Информант 7	tu	te
Информант 8	tu	te / tu
Информант 9	–	–
Информант 10	tu	prima: “hai cambiato”
Информант 11	tu	tu / te
Информант 12	tu	te
Информант 13	tu	hai cambiato
Информант 14	tu	te ne sei andato
Информант 15	tu	Michele parla un sacco di te.
Информант 16	tu	te
Информант 17	tu	te
Информант 18	tu	hai fatto, hai cambiato vita
Информант 19	tu	tu/hai/sei andato/hai iniziato/te
Информант 20	Tu	propria... + discorso diretto

Таблица 6. Отговори на информантите на пример 3-б.

Всички информанти без изключение са посочили *tu* (ти) като подлог на свързаните със съчинителна връзка инфинитиви *cambiare* и *trovare*. Въпреки това си струва да се разгледат насочващите елементи, които са ги отвели до този отговор. Двама от анкетираните са изтъкнали подсказващ елемент от прагматично естество – наличието на пряка реч. Други са се опрели на личните местоимения *tu* (ти), *di te* (за теб) и на клистиката *te* като част от спрегнатия глагол *te ne sei andato* (си си отишъл). На една трета част от анкетираните са послужили като насочващи елементи спрегнатите във второ лице ед. ч. глаголи.

4-а

“Il bar sotto casa (...) ha cambiato gestione e quella nuova ha messo la pay TV per guardare le partite.”

(„Барът под дома ми беше сменил собственика си (...) и новият бе сложил „платена ТВ“, за да се гледат мачовете.“)

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 1	i clienti del bar	–
Информант 2	tutti i soggetti sono possibili (dipende dal contesto precedente)	infinito del verbo
Информант 3	noi (clienti del bar)	la subordinata causale “per guardare” suggerisce un soggetto indefinito
Информант 4	noi/loro	“per guardare”, “pay TV”
Информант 5	noi	per
Информант 6	non si sa	complemento di causa?
Информант 7	noi	bar
Информант 8	–	–
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	–	–
Информант 12	essi	–
Информант 13	noi	le partite
Информант 14	il bar	pay TV
Информант 15	impersonale	–
Информант 16	la nuova gestione	ha messo
Информант 17	lei	quella ha messo
Информант 18	la gente	guardare le partite
Информант 19	egli / il bar	ha cambiato / ha messo
Информант 20	impersonale	fine generico

Таблица 7. Отговори на информантите на пример 4-а.

Липсата на отговори при трима от информантите разкрива трудностите, които са имали някои от тях при разбирането на изречението. За голямата част от далите отговор е ясно, че не кохезията (тоест съвкупността от граматическите механизми) гарантира кохерентността на откъса. Спрегнатият в трето лице ед. ч. глагол *ha messo* (сложи, постави), който управлява инфинитива, е подвел само трима от анкетираните, като ги е накарал да посочат като подлог на инфинитива *guardare* вършител отново в трето лице ед. ч. Друга малка част от носителите на езика са разчитали на лексикални насочващи елементи като *pay TV* (платена телевизия) и *bar* (бар), за да стигнат до

Мария Ладовинска

извода, че тези, които гледат мачовете в бара са неговите посетители.

Трима от анкетираните са се спрели много логично на безличен подлог, вероятно защото са разтълкували подчиненото изречение за цел “per guardare le partite” като “perché si guardassero le partite” (за да се гледат мачовете).

4-б

“Il bar sotto casa nel periodo che sono stato via ha cambiato gestione e quella nuova ha messo la pay TV per guardare le partite. Praticamente è come essere allo stadio, perché anche al bar la gente fa i cori. Spesso è fastidioso. Dopo un po' di tempo ho sviluppato la capacità di capire il risultato della partita in base alle bestemmie o alle grida di gioia.”

(„Барът под дома ми беше сменил собственика си, докато ме нямаше, и новият бе сложил „платена ТВ“, за да се гледат мачовете. Практически е, като че си на стадиона, защото и в бара хората викат в хор. Често е досадно. След известно време развих способността да разбирам резултата от мача от псувните и радостните възгласи.“)

	1	2
Информант 1	i clienti del bar	il contesto chiarisce che chi guarda la tv sono i clienti
Информант 2	più soggetti possibili	–
Информант 3	noi (la gente)	il contesto
Информант 4	loro	frase “Il bar sotto casa nel periodo che sono stato via ha cambiato gestione e quella nuova ha messo la pay TV per guardare le partite.”
Информант 5	la gente	anche al bar la gente
Информант 6	?	complemento di fine o scopo
Информант 7	noi	bar
Информант 8	gente / loro	gente
Информант 9	–	–
Информант 10	impersonale oppure “la gente”	se “per guardare”=“perché la gente guardi le partite”
Информант 11	–	–

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

⁶ Както уточнява Лайънс, цитиран от Конте (1988: 23): „в ролята на анафора може да бъде и някакъв междутекстов референт (...), някакъв референт, който присъства в езиковия свят и който е от голямо значение както за говорещия, така и за слушащия в момента на говоренето“.

	1	2
Информант 12	essi	la gente
Информант 13	loro	la gente
Информант 14	il bar	pay TV
Информант 15	essa	anche al bar la gente
Информант 16	bar / io	ho sviluppato
Информант 17	lui	ha messo
Информант 18	lei / essa	la gente
Информант 19	il bar	ha cambiato / ha messo
Информант 20	impersonale	fine generico

Таблица 8. Отговори на информантите на пример 4-б.

По-голямата част от анкетираните са се насочили безпогрешно към референта *la gente* (хората), назовавайки го още *i clienti* (клиентите), *loro* (те), *noi* (ние), или дори идентифицирайки го с *il bar* (бара). Всички тези обекти с изключение на последния, обаче, не са предварително въведени текстови референти (срв. Конте 1988: 32). По-скоро имат функция на междутекстови референти⁶. Вероятно именно заради следпоставения текстов референт информантите са се колебали в коя колона да поставят термина, който се отнася до подлога на инфинитива *guardare* – термин, който би стоял еднакво добре във всяка една от двете колони.

Отговорите на носителите на езика разкриват, освен това, интересно явление или по-точно находчива стратегия. Става въпрос за използването на лексикалните елементи *il bar* и *la gente* при идентифицирането на неизказания подлог. По-голямата част от информантите са ги посочили или като елемент, който им е подсказал кой е подлогът на глагола в инфинитив, или като премълчания инфинитивен подлог.

Според двама от информантите подлогът на инфинитива *guardare* е безличен. Обосновали са избора си с начина, по който са разтълкували подчиненото изречение “*per guardare le partite*” – като изразяващо цел в най-общ смисъл (за да се гледат мачовете) или като подчинено изречение за цел с личен глагол (за да

Мария Ладовинска

гледат хората мачовете). Един от анкетираните е изразил мнение, че възможните подлози са повече от един, вероятно представяйки си отново цел в най-общ смисъл, изразена от подчиненото изречение “*per guardare le partite*”. Любопитен е отговорът на друг носител на езика, който се е отказал да посочи евентуален подлог на инфинитива. Отбелязал е колебанието си с въпросителен знак, но в замяна на това е предложил като насочващ елемент смисъла на „допълнение за цел“ на подчиненото изречение “*per guardare...*”.

Тези разнообразни интерпретации, предложени от носителите на езика, потвърждават, от една страна, значимостта на субективния фактор: „даден реципиент А може и да не разполага с достатъчен пакет от знания, за да си даде сметка за кохерентността на някакво изказване, докато реципиентът Б може да притежава пакета, който му позволява да улови тази кохерентност.“ (вж. Симоне 2008: 448). От друга страна, свидетелстват, че адресатът на текста е този, който придава смисъл на онова, което чете или слуша, като се опитва да достигне до тълкуване, което съответства на личния му опит за устройството на света. Следователно, кохерентността наистина не е вътрешно присъщо на текста свойство, а произтича от интерпретативната дейност на адресата.

Последният откъс е извлечен от книгата “*Va’ dove ti porta il cuore*” („Върви накъдето те води сърцето“) на С. Тамаро.

5-а

“Il rimorso più grande è quello di non avere mai avuto il coraggio di contrastarla, di non averle mai detto: “Hai torto marcio, stai commettendo una sciocchezza.”.”

„Най-голямото ми угризение е, че нито веднъж не се осмелих да ѝ се противопоставя, че нито веднъж не ѝ казах: „Вървиш по грешен път, готвиш се да извършиш лудост.““

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 1	<i>io</i> oppure <i>noi</i> (il parlante è coinvolto)	–
Информант 2	io (percezione soggettiva, il sogg. potrebbe forse anche essere un altro)	la narrazione sembra essere in 1 ^a persona
Информант 3	io	La presenza del complem. oggetto “la”, e del complem. di termine “le”.
Информант 4	io/noi	frase intera
Информант 5	io	avuto – detto
Информант 6	io; noi?	discorso diretto
Информант 7	io	aver mai avuto
Информант 8	–	–
Информант 9	–	–
Информант 10	è impersonale	–
Информант 11	–	–
Информант 12	io	–
Информант 13	io / noi	di non avere
Информант 14	io	il rimorso
Информант 15	impersonale	–
Информант 16	io	contrastarla, averle
Информант 17	io	–
Информант 18	io / lui / lei	“hai..., stai...”
Информант 19	io / essa	“hai... stai” / contrastarla
Информант 20	io/noi	il rimorso (-a agg. possessivo)

Таблица 9. Отговори на информантите на пример 5-а.

Сред всичките седемнадесет отговора се открояват тези на двама от информантите, които заявяват, че подлогът на инфинитивите, свързани със съчинителна връзка, е в първо лице, ако се съди по лексикален елемент – съществителното *rimorso* (угризение). Според тях „угризението“ би трябвало да бъде приписано на някакъв субект в първо лице ед. или мн. ч.

Друга гледна точка, която прави впечатление, е позицията на един от анкетираните, че щом става въпрос за пряка реч, то този, който произнася думите,

Мария Ладовинска

поставени в кавички, тоест подлогът на намиращите се преди пряката реч инфинитиви, е „аз“ или „ние“.

Друг от анкетираните, след като не е намерил очевиден и конкретен насочващ елемент в мини контекста, се е доверил на интуицията си и на „субективното възприятие“, предполагайки, че подлогът на инфинитивите е в първо лице ед.ч.

Въпреки че не е посочил никакъв подсказващ елемент, още един от информантите е предложил „аз“ или „ние“ като възможни подлози на инфинитивите, воден от убеждението, че „говорещият е замесен“.

Интересен е и изборът на други двама анкетиранни, които са изтъкнали като подсказващи елементи двете местоименни клитики *la* и *le* с функция съответно на пряко и на дателно допълнение. Благодарение на присъствието им и двамата са посочили подлози на инфинитивите в първо лице ед.ч.

В оскъдния контекст изглежда съвсем логичен и изборът на други двама носители на езика, според които подлогът е безличен.

5-6

“Soltanto negli ultimi anni, quando tu hai cominciato ad allontanarti, a cercare la tua strada, il pensiero di tua madre mi è tornato in mente, ha preso a ossessionarmi. Il rimorso più grande è quello di non avere mai avuto il coraggio di contrastarla, di non averle mai detto: “Hai torto marcio, stai commettendo una sciocchezza.”.”

„Едва през последните години, когато ти започна да се отдалечаваш от мен, да търсиш своя път, мисълта за майка ти се върна, дори ме завладя изцяло. Най-голямото ми угризение е, че нито веднъж не се осмелих да ѝ се противопоставя, че нито веднъж не ѝ казах: „Вървиш по грешен път, готвиш се да извършиш лудост.““

	1	2
Информант 1	io	“mi è tornato in mente”: ciò significa che sono io ad avere il rimorso

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

	1	2
Информант 2	io	narrazione in 1 ^a persona
Информант 3	io	il contesto
Информант 4	io	discorso in prima persona
Информант 5	io	mi è tornato
Информант 6	io	mi è tornato in mente (1 ^a pers.)
Информант 7	io	mi
Информант 8	io	mi
Информант 9	–	–
Информант 10	io	prima: mi è tornato
Информант 11	io	–
Информант 12	io	mi
Информант 13	io	mi
Информант 14	io	mi
Информант 15	io	mi è tornato in mente
Информант 16	io	mi
Информант 17	io	mi è
Информант 18	io	mi è tornato..., ossessionarmi
Информант 19	io	mi è tornato in mente
Информант 20	io	sogg. espresso prima

Таблица 10. Отговори на информантите на пример 5-б.

Анкетираните са почти единодушни като посочват клистиката *mi* на *mi è tornato in mente* (върна се в ума ми) или на *ossessionarmi* (завладя ме) като елемент, който подсказва кой е субектът, който изпитва угризение. Единствено на Информант 1 е хрумнало да свърже съществителното *rimorso* (угризение) с личността на описания от поредицата от инфинитиви. Прави впечатление, че както по отношение на краткия откъс, така и по отношение на разширения, част от информантите, макар и малко на брой, са отбелязали значимостта на лексикалния фактор, като са си послужили с него при идентифицирането на подлога на инфинитива.

Изводи

Получените резултати след анализа на отговорите на информантите хвърлят светлина върху стратеги-

Мария Ладовинска

ите, прилагани от носителите на езика в процеса на интерпретация. Освен това, те разкриват насочващите елементи, които помагат да се достигне до подлога на инфинитива с неясна референция, а също и още много детайли около начина, по който носителите на езика се ориентират в така наречените „синтактично деформиранни изказвания“ (Симоне 2008: 375).

- Фактът, че кратките откъси остават непонятни дори за носителите на езика означава, че употребата на неспрегнат глагол в тези конструкции не е обичайна за италианския език и че има смисъл да се изследват механизмите, които позволяват на подобни „синтактично деформиранни изказвания“ (Симоне 2008: 375) да бъдат семантично пълноценни.
- Трудностите, които срещат носителите на езика при разбирането на определена синтактична конструкция, очевидно с неграматична употреба на инфинитива, не представляват необяснимо и нелогично явление с оглед констатацията на Е. Сепир, че „...ако езикът беше напълно граматичен, той би бил най-съвършеното оръдие за изразяване на понятия. За нещастие или за щастие няма нито един език, тиранично последователен докрай. Във всички граматики има „изключения“ (Сепир 1934: 31, цит. по Димитрова 1989: 128). От друга страна, уменията за интерпретация на „неправилните изречения, които възникват в естествения език паралелно с безкрайното множество съвършено нови правилни изречения“ Чомски счита за „един от показателите на нормалното владение на езика“ (Чомски 1965: 446, цит. по Димитрова 1989: 156).
- Данните, събрани чрез анкетите, показват, че информантите имат определени очаквания по отношение на интерпретацията на дадена конструкция, тъй като разчитат на езиковия си опит.

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

- Анализът на данните разкри една находчива стратегия – при липса на сигурни граматически опори, адресатите си служат, може би съвсем интуитивно, но доста умело, със семантико-логически насочващи елементи, различни от граматическите. Оказва се, че често инфинитивният подлог с неясна референция се оказва достижим благодарение на семантични и прагматични фактори. Анкетираният прибягват до „компактния пакет от складирани и споделени знания, тоест до част от нашата енциклопедия”, която считат за валидна в дадения случай (Симоне 2008: 447). Казано другояче, „пропуските, оставени от повърхнинното изграждане на текста, могат да бъдат запълнени от фоновите знания, които всеки един от нас притежава” (пак там: 448).
- Различните тълкувания на един и същи кратък откъс, предлагани от анкетираният, както и различните използвани от тях насочващи елементи, представляват интересно явление, което хвърля светлина върху връзката между възприятие и интерпретация. Две датски италианистки предлагат обяснение на това явление: „всеки елемент от съдържанието, колкото и да е „обективен”, бива винаги филтриран от ума на говорещия, тъй като всеки акт на възприятие предполага винаги някаква доза интерпретация.” (Янсен 1999: 157). И още: „Не бива да се забравя, че и при интерпретация от страна на различни читатели, носители на езика, могат да съществуват значителни различия, зависещи от разнообразна гама от фактори (възраст, образование, морална и политическа ориентация, интереси и т.н.)” (Скюте 2008: 358).
- Резултатите от анкетата напълно оправдават избора само на информанти носители на езика. Проблемът за неясната референция на инфинитивния подлог в съвременния италиански език се оказва пряко свързан с теорията на пресупозициите, тоест на подразбраното. Това предо-

Мария Ладовинска

предели информанти да са именно носители на езика, чиято пресупозиционна база по правило се отличава с по-голяма стабилност от тази на не-носителите на езика (срв. Димитрова 1984: 124).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Димитрова, Ст. (1984). *Текст и подтекст. Наблюдения над пресупозициите в руския дискурс*. София: Наука и изкуство.
- Димитрова Ст. (1989). *Лингвистична относителност*. София: Наука и изкуство.
- Кирякова И. & Бояджиева, Н. (2003). *Италианска граматика*. София: Хейзъл.
- Конте 1988: Conte, М.-Е. (1988). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ладовинска, М. (2014). Разработване на анкета за емпирично текстолингвистично изследване на подлога на инфинитива в съвременния италиански език. В Богданов, С. (Ред.). *Традицията като вдъхновение*. София: Нов български университет, 124–143.
- Морети & Орвието 1980: Moretti, G. B., & G. R. Orvieto. (1980). *Grammatica italiana, vol. II, Il verbo*. Perugia: Benucci.
- Пранди 2011: Prandi, М. (2011). Subordinate, frasi. In *Enciclopedia dell'Italiano* [online]. Available from: [https://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-subordinate_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-subordinate_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [Accessed 14 June 2021].
- Раданова, Н. (2000). *Практическа италианска граматика*. София: Везни-4.
- Сериани 1989: Serianni, L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET Libreria.
- Симоне 1996: Simone, R. (1996). Testo parlato e testo scritto. In Muñiz, María de las Nieves & France-

ИНФИНИТИВНИЯТ
ПОДЛОГ С НЕЯСНА
РЕФЕРЕНЦИЯ В
СЪВРЕМЕННИЯ
ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
НОСИТЕЛИТЕ НА ЕЗИКА

- sco Amella (a cura di). *La costruzione del testo in italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti, Atti del Seminario Internazionale di Barcellona (24–29 aprile 1995)*. Firenze: Franco Cesati Editore, 23–61.
- СИМОНЕ 2008: Simone, R. (2008). *Fondamenti di linguistica*. Roma: Laterza.
- Скюте 2008: Skytte, G. (2008). Il concetto di enciclopedia e la traduzione. In Nesi, A., & Maraschio, N. (a cura di). *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*. Pisa: Pacini Editore, 351–361.
- Скюте 2009: Skytte, G. (2009). La connessione «implicita». *Linguistica XLIX*, Ljubljana: Université de Ljubljana, Faculté des Lettres et Philosophie, 107–120.
- Янсен 1999: Jansen, H. (1999). Da riassunto a ridondanza. Densità informativa. In Skytte, G., Korzen I., Polito P., Strudsholm E. (a cura di). *Strutturazione testuale in italiano e in danese. Risultati di una indagine comparativa*. København: Museum Tusulanum Press, 153–251.

ЕКСЦЕРПИРАНИ ЛИТЕРАТУРНИ ИЗТОЧНИЦИ

- Агус 2007/2006: Agus, M. (2007/2006). *Mal di pietre*. Roma: Nottetempo.
- Агус, М. (2008). *Лек за камъни*. София: Колибри (превод от италиански – Нели Раданова).
- Воло 2006: Volo, F. (2006). *Un posto nel mondo*. Milano: Mondadori.
- Воло, Ф. (2011). *Кътче в света*. София: Унискорп (превод от италиански – Румяна Сарайдарова).
- Де Карло 1989: De Carlo, A. (1989). *Due di due*. Milano: Mondadori.
- Тамаро 1996/1994: Tamaro, S. (1996/1994). *Va' dove ti porta il cuore*. Milano: Feltrinelli.
- Тамаро, С. (2011). *Върви накъдето те води сърцето*. София: Рива (превод от италиански – Бояна Петрова).

OBRA LEXICOGRÁFICA SINONÍMICA EN ESPAÑOL: LOS INICIOS¹

Magdalena Karadjounkova

Resumen

El artículo plantea el tema de la sinonimia y presenta una breve historia de los diccionarios de sinónimos en español orientando el foco de estudio hacia las primeras muestras lexicográficas en el campo mencionado. El escrito podría ser útil para los que están interesados en la problemática tratada: filólogos investigadores y profesores, así también para los alumnos y todos aquellos que quieran enriquecer sus conocimientos en el área de la lexicografía española.

Palabras clave: sinonimia, diccionarios de sinónimos en español, primeras muestras

A Manuel Alvar Ezquerro maestro, In memoriam

Introducción. La sinonimia

La historia de los diccionarios del español se inaugura con los léxicos latinos medievales y, pasando por los diccionarios de los humanistas con el latín y la lengua vulgar, los multilingües y bilingües, las grandes muestras lexicográficas del siglo XVIII y las obras enciclopédicas del XIX, llega a la actualidad, caracterizada por los diccionarios generales de léxico que recogen voces de todas las épocas, niveles de lengua y regiones y, que aplican las nuevas tecnologías en su elaboración y edición.

El idioma español cuenta con una rica colección de diccionarios entre los cuales ocupan su lugar correspondiente los de los sinónimos. Su aparición se explica con la preocupación por el uso correcto y bueno de las palabras, en este caso, de significado idéntico

Magdalena Karadjounkova –
Nueva Universidad Búlgara,
Sofía, Bulgaria

¹ Текстът е част от по-голямо изследване на автора с название “Los diccionarios de sinónimos en español”, публикувано като препринт в Научния електронен архив на НБУ (<http://eprints.nbu.bg/1019/>). Изследването също така е публикувано като анонимно на адрес https://nanopdf.com/download/los-diccionarios-de-sinonimos-en-espaol_pdf.

o parecido, que, en principio, ha sido una tendencia general que ha provocado la composición de cualquier tipo de obras lexicográficas. Los diccionarios españoles de sinónimos son muy posteriores a los bilingües o los generales monolingües. Su historia empieza relativamente tarde, a mediados del siglo XVIII, pero da rápido sus frutos y, si en la época de la Ilustración aparecen pocas obras lexicográficas relacionadas con el tema, a partir de la decimonovena centuria la afición a los estudios sinonímicos marca un estímulo considerable enriqueciéndose la cadena bibliográfica con más y más títulos.

Es necesario subrayar que la teoría de los sinónimos renace, en los tiempos modernos, en Francia, con la obra de Gabriel Girard que data de la primera mitad del siglo XVIII. Aunque las gramáticas de Oudin, Doergang y Franciosini, publicadas en la centuria anterior, tratan de hacer la distinción entre palabras de significado próximo, es durante el Siglo de las Luces cuando arranca la inquietud por el problema de la sinonimia. Es bien sabido, por otra parte, que dicha cuestión ha sido planteada en la antigüedad. Pródico de Ceos, en el siglo V antes de Cristo, es el primero en estudiarla. El análisis de la sinonimia ha sido hecho por distintos autores griegos – entre ellos Aristóteles y latinos.

El concepto lingüístico del problema estudiado se basa en la definición que determina dos o más vocablos como sinónimos cuando tienen el mismo significado. Según la creencia común, la relación que guardan entre sí los términos sinónimos es de identidad en su contenido semántico. Sin embargo, nuestro sentido espontáneo del idioma propio nos conduce a no emplear indistintamente los sinónimos en cualquier circunstancia como valores expresivos equivalentes y sustituibles entre sí. En general, los sinónimos se acercan más o menos en su significado, pero no se igualan por completo. La sinonimia absoluta es relativamente rara, casi no existe. La encontramos entre conceptos perfectamente definidos, o en objetos y seres naturales que se designan con distintos nombres (lenguas *romances* – lenguas *románicas* – lenguas *neolatinas*) y son permutables entre sí con perfecta identidad de sentido.

Magdalena
Karadjounkova

Pero aun así, las circunstancias y la preferencia personal o local pueden motivar el empleo de una u otra (*tiesto* es el nombre preferido en Castilla y *maceta* – en Andalucía). De hecho, tanto el habla colectiva, como el uso individual rechazan la sinonimia absoluta y tienden a eliminarla. Los intelectuales de todas las épocas han tratado de encontrar el deslinde exacto de los términos afines y este problema lingüístico ha sido una ocupación constante suya. El deseo de fijar el papel que desempeñan los sinónimos en la lengua y en el estilo, adquiere consistencia científica desde principios del siglo XVIII. En 1718 Girard publica en París su obra titulada “*Justesse de la langue françoise*”, reeditada después con el nombre de “*Synonimes françois*” (1741), un libro que sirve de punto de partida para los futuros tratados sobre el tema, tanto en Francia, como en los demás países europeos.

El ejemplo del francés Girard es seguido en España por varios lingüistas del siglo XVIII. La lexicografía española en el campo de la sinonimia recibe una marcada influencia francesa en su desarrollo. Los diccionarios de sinónimos que se escriben y publican en la Península, se hacen a la manera francesa, algunos incluso se copian ajustando las características a las respectivas voces castellanas. Mientras las primeras muestras lexicográficas de sinónimos explican las palabras del mismo significado comentándolas, a partir de mediados del siglo XIX se produce un cambio en la interpretación del método de su presentación y determinación. Los sinónimos ya se dan con sus voces equivalentes. Por otra parte, el nuevo diccionario de sinónimos quiere recoger un gran número de vocablos sin aumentar el tamaño de la obra. Es lógico que haya que prescindir de las explicaciones y acudir a la enumeración de palabras de sentido parecido o idéntico que determinan el vocablo del lema sin otras indicaciones.

En las propias palabras de Samuel Gili Gaya (1987), existen dos maneras de redactarse un diccionario de sinónimos. La primera consiste en limitarse en cada artículo a una enumeración de voces afines, diferenciadas por acepciones cuando estas son varias. El lector dispone de una lista para escoger, según el caso, el término que mejor se acomode a sus necesidades, a lo que trata de expresar.

El otro modo de elaborarlo es la sinonimia explicada. Los artículos se convierten en pequeñas disertaciones apoyadas en ejemplos, que tratan de establecer la línea distintiva entre las voces agrupadas. Este método tiene la ventaja didáctica y científica de penetrar más profundo en el uso efectivo de la lengua. Al mismo tiempo, resulta arriesgado porque la explicación queda borrosa, a veces con un matiz de incertidumbre que se debe, en ocasiones, al propio autor y, en otras, a la indiferenciación semántica real de los vocablos presentados. Un diccionario, sometido a este criterio de elaboración, será forzosamente limitado, puesto que aspirar a determinar el significado de un alto número de palabras y de delinear sus fronteras sinonímicas, resulta casi imposible, por muy agudas que sean las facultades analíticas de su autor y por mucho tiempo de que disponga él.

Teniendo en cuenta los dos procedimientos citados de componer diccionarios, podemos destacar que las primeras muestras de obras españolas sobre el concepto de sinonimia han acudido a la segunda variante adjuntando una serie de explicaciones de los artículos, mientras que, a partir de mediados del siglo XIX, los autores ya se sirven de la presentación de los sinónimos a través de voces equivalentes.

El objetivo fundamental del presente artículo es de perfilar el desarrollo de la obra lexicográfica española en el campo de la sinonimia analizando sus primeras muestras que datan del siglo XVIII. El estudio se dedica a la presentación de los orígenes sinonímicos que pertenecen a la época de la Ilustración.

Los diccionarios de sinónimos en el Siglo español de Las Luces

Quizás sea Don Ignacio Luzán el que inspira la aparición en España de estudios relacionados con el tema de la sinonimia. Hacia la mitad del siglo XVIII, el español visita Francia y queda atraído por su espléndida vida cultural, encantado de sus numerosos encuentros con la élite francesa del mundo de las letras. De regreso a su país, Luzán expone sus impresiones en un librito en que se aborda

Magdalena
Karadjounkova

también el tema de los sinónimos. El español ha quedado entusiasmado con el trabajo del abate Girard y expresa su gran deseo de que en la Península se pueda realizar semejante empresa.

Manuel Dendo y Ávila, movido por el afán de Luzán, se dedica a componer un breve tratado de sinónimos. Su *“Ensayo de los sinonimos”* ha sido editado por primera vez en 1756. Esta obrita es el primer eco en España de las nuevas concepciones lingüísticas sobre la sinonimia y el primer libro especial sobre el respectivo tratamiento, pero es demasiado breve. El autor declara que en su trabajo no va a seguir los conceptos sobre el asunto compartidos por los demás especialistas que “no han cuidado de hacer diferencia alguna entre las voces que se tienen por sinónimas” (Carreter 1985: 102). La idea que lanza Manuel Dendo y Ávila parece que choca con la opinión científica de aquel momento, puesto que en el siglo XVIII los hombres eruditos españoles siguen defendiendo el criterio de la abundancia de sinónimos como primera cualidad de los idiomas.

Un claro testimonio de este criterio deja Don Tomás de Iriarte que, en sus propias palabras, “recopila y gradúa las voces y locuciones castellanicas sinónimas y equivalentes” (Carreter 1985: 103) que son una clara muestra de la fecundidad del español. El *“Diccionario de Sinónimos y Equivalentes, que contiene Distribuidas en gran número de Artículos, las voces y frases castellanicas cuya significación es igual, o semejante Y por Apéndice los nombres propios de hombre, Dioses y Países, Ríos, etc... de que hay Equivalentes o Sinónimos Prontuario útil para los que desean escribir con propiedad y elegancia en prosa y verso”* es, en efecto, un proyecto de obra futura que nunca se llega a realizar. Es un ambicioso anhelo de los años juveniles del fabulista canario cuando él trabaja con su tío, don Juan de Iriarte. Los borradores autógrafos se conservan inéditos en la Biblioteca Nacional de España.

El manuscrito aparece probablemente en la segunda mitad del siglo XVIII y contiene tres partes. La base de la primera está en la última parte en la que se observan una serie de anotaciones con tachaduras y correcciones.

La inicial aparece bien redactada, aunque no todo lo que existe en la tercera, se puede encontrar en la primera. La segunda parte lleva su propio título “Frases y refranes”, a pesar de que no son ejemplos originales del autor sino que se basan en la segunda edición del *Diccionario de Autoridades*.

La obra plantea un serio problema lingüístico que se da en el Siglo de las Luces: el debate de la sinonimia. Su declaración acerca del asunto resulta algo confusa. En palabras de Fernando Lázaro Carreter (1985: 104), “Don Tomás no debía de tener una idea perfectamente nítida del problema de los sinónimos” ya que, por una parte afirma que el castellano posee una “copiosa porción” de voces equivalentes y, al mismo tiempo, destaca que “los legítimos sinónimos son poquísimos”.

El inédito diccionario de Tomás de Iriarte pretende servir a los escritores y poetas para enriquecer su vocabulario y facilitar sus escritos en una época de decadencia de la lengua.

El escritor canario constituye su manuscrito poniendo las palabras en género masculino, indicando los regímenes verbales con diversas preposiciones sin poner sus respectivos participios ni los derivados regulares. Tampoco aparecen los adverbios en – *mente* porque, como declara él, son fáciles de formarse del adjetivo, sin embargo, los que no tienen esta terminación se citan en el diccionario. En general, la obra va dirigida a escritores y se supone que deben conocer la gramática de su lengua. No se ponen todos los diminutivos y aumentativos, solo se dan los más expresivos y usados. En el diccionario se encuentran voces anticuadas, evitando al mismo tiempo la presencia de términos nuevos, a pesar de que el concepto de Iriarte sobre el purismo del idioma no es tan cerrado.

El joven autor explica el objetivo de su trabajo, destaca su utilidad y expresa el modo de usar el libro marcando las señas y las abreviaturas de que se ha servido. En su opinión, en el diccionario se pueden encontrar los “propios sinónimos” de las voces citadas que expresan la misma idea o cosa en todas las ocasiones, como por ejemplo *asno – burro, borrico, jumento; motín – tumulto*,

Magdalena
Karadjounkova

sedición y levantamiento. Por otra parte, están las palabras que tienen sus “equivalentes”. Aquí el lector puede elegir según su deseo. El adjetivo *bueno* puede expresarse en menor o mayor grado de fuerza como *bello, lindo, gracioso, hermoso*. Si se quiere exagerar más, se acude a *perfecto, superior, excelente, exquisito*. Si se considera la cosa rara, original, se sirve de *singular, especial, particular, sin-par*, si es grande y sublime, se puede usar *magnífico, insigne, noble, alto, grandioso* y, por fin, si la cosa merece admiración – *maravilloso, asombroso, pasmoso, prodigioso*.

El diccionario sirve de ayuda a los poetas que pueden buscar sus rimas o palabras de igual número de sílabas, etc. – *eminente, sobresaliente, valiente*. Otra ventaja, según el autor, se ofrece en la posibilidad de hallar voces del estilo poético y sublime, así como también de un nivel más bajo o familiar, o del medio y corriente. Se citan, por otra parte, algunos neologismos y palabras anticuadas. De estas últimas se ponen aquellas que se pueden “usar por los pocos que todavía aprecian y veneran el castellano antiguo y castizo” (Ezquerro 2002: 313). Como ya hemos señalado, en el diccionario aparecen extranjerismos pero solo aquellos que son tolerables o que se han naturalizado en los años anteriores, y se evitan, con todo cuidado, las voces introducidas muy recientemente (por ejemplo *remarcable* por *notable*). Se omiten las voces andaluzas, aragonesas, catalanas y valencianas, es decir los regionalismos y, en cambio, aparecen vocablos que están ausentes en el *Diccionario de Autoridades* de la Real Academia.

Hemos subrayado en un principio que la opinión de Tomás de Iriarte resulta contradictoria. La parte de ella que abarca la interpretación de la abundancia de los sinónimos como señal de riqueza idiomática, ha sido compartida por varios escritores en los últimos años del Siglo de las Luces. Sin embargo, esta idea no puede convencer a otros ilustrados del siglo XVIII. Algunos de ellos, como Gregorio Garcés, opinan que la riqueza del lenguaje no está solo en la abundancia sino en los “singulares modos” de variar una misma expresión que permite, por su parte, conseguir la elocución. Todavía no se nota la solución del problema. Parece que la encuentra el catalán Antonio de

Capmany. En su opinión, el enriquecimiento idiomático se debe no al “valor numeral” sino a la diversidad, pero “no la diversidad de las palabras para un mismo concepto, sino la diversidad de los conceptos con la consiguiente profusión de voces” (Carreter 1985: 105). El filólogo catalán se somete a la moderna lógica y pide claridad, sencillez y nitidez, declarando la univocidad de sus signos. Según los eruditos del siglo de la Ilustración, “el signo único” debe corresponder al concepto único.

Si Manuel Dendo y Ávila se considera el pionero en el estudio de los sinónimos, a José López de la Huerta le cabe el honor de ser el primer autor que se ocupa de publicar en España una relación completa de palabras que compartan la misma significación entre sí. El autor sigue el ejemplo del francés Girard. López de la Huerta vive gran parte de su vida en Europa Central y publica su diccionario de sinónimos en Viena en 1789. La obra ha tenido, en vida del autor, dos ediciones más: en Madrid, en 1799 y en Valencia, en 1807. Dos años después de su muerte, aparece en Valencia la cuarta edición del diccionario. Tenemos que destacar que el lexicógrafo español aplica los principios de la sinonimia a la lengua española advirtiendo antes del riesgo de adaptar a un idioma el mismo espíritu, carácter y modificaciones de las palabras de otros. Su obra inicia en la península una serie de diccionarios de sinónimos que se extiende a lo largo del siglo XIX. Con la aparición de su escrito se introducen los nuevos métodos en el estudio de la lengua.

Así, en 1789 Don José López de Huerta escribe y publica su famoso tratado titulado “*Exámen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana*” en el que opina que las voces equivalentes no se pueden usar indistintamente con igual sentido en todos los casos. Cada una de las palabras tiene su peculiar significación que corresponde a la respectiva “idea”. Los idiomas se diferencian entre sí en las palabras, en las construcciones de las oraciones y en las ideas propias. Las ideas, según él, son algo que de por sí existe en una lengua y la expresión lingüística trata de acercárselas. La labor de López de la Huerta se centra en analizar la significación de las palabras para descubrir las ideas

Magdalena
Karadjounkova

que ellas expresan. En su opinión, es útil tanto para el uso del idioma en general como para la expresión poética y el discurso familiar. En su diccionario el erudito español trata de distinguir la significación exacta en los sinónimos y, de tal manera, intentar eliminar los usos incorrectos por parte de los hablantes ordinarios, que no se ocupan de la perfección en su empleo en la lengua hablada o escrita. El propio autor declara que resulta muy difícil “fixar” la significación más precisa de las voces y encontrar la distinción entre dos palabras sinónimas. En el prólogo de su libro, López de la Huerta confiesa con toda sinceridad: “he tenido que abandonar el exámen de muchos Sinónimos, por no haber podido hallar (no como quiera de repente, sino aun con mucho estudio) su distinción exácta, ó la claridad necesaria para explicarla” (López de la Huerta 2000: 16). A pesar de que los artículos que se ofrecen carecen de orden alfabético, el lector que se fija bien en el contenido de dicho diccionario de sinónimos, queda asombrado de la minuciosidad de su preparación y presentación. Sin embargo, al final del libro se adjunta un índice alfabético de los sinónimos explicados. El autor ha trabajado con diferentes clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios e incluso preposiciones, pronombres, conjunciones. El significado se determina detalladamente señalándose las diferencias del uso de las palabras sinónimas. El método que el lexicógrafo aplica a la hora de componer su tratado es el de la sinonimia explicada. En fin, se hace una caracterización completa de dichos vocablos citándose muestras de su uso. Se nota la labor abnegada de un auténtico representante de la Ilustración española que se preocupa por el idioma y, de tal modo, contribuye a su reforma. La publicación del “*Exámen*” tiene también un objetivo didáctico. El lexicógrafo anima e invita a otros autores a que colaboren y continúen la obra empezada por él.

Como ya hemos señalado, las ideas de López de la Huerta sienten la marcada influencia de los tratados franceses de Girard, Beauzée o Roubaud. Sin embargo, su empresa encuentra sus seguidores. Lo iniciado por él ha sido continuado por Jonama, en 1806, por M. J. Sicilia en 1827, por P. M. de Olive en 1843, por J. J. de Mora en

1855, por R. Barcia en 1890, etc., que son los grandes representantes de la lexicografía en su campo de sinonimia a lo largo del siglo XIX.

De tal manera que, en el siglo XVIII, se da un importante debate sobre la sinonimia que no ha podido encontrar su solución. Si en un principio predomina la idea de que la abundancia de una lengua comprende la cualidad suprema de su valor expresivo, avanzada la centuria de la Ilustración, dicho concepto sufre un cambio radical puesto que se considera un síntoma de pobreza lingüística. Si el objetivo de un idioma es facilitar el análisis de las ideas, la riqueza de voces utilizadas por un solo concepto da lugar a confusiones. Esta modificación trascendental se basa en la influencia de la filosofía empirista característica de los pensadores del Siglo de las Luces.

Cabe mencionar otra aportación al problema lingüístico de la sinonimia reflejado en la labor de un autor desconocido que ha legado a la lexicografía española un manuscrito que probablemente se ha compuesto en la segunda mitad de la decimoctava centuria. Consta de 21 hojas dobladas que son 42 folios escritos verticalmente. Ha sido elaborado, probablemente, a finales del siglo XVIII pero tiene una copia posterior a su redacción que data del siglo XIX. La fuente del diccionario es francesa y se nota en los abundantes repertorios de este tipo que existen en Francia, y también por la presencia de muchos galicismos (por ejemplo *exprimir* en vez de *expresar*). Cotejando los enunciados de los capítulos del manuscrito con los diccionarios franceses de los siglos XVIII y XIX, se deduce una vez más que la influencia es francesa. Se basa en las obras como *Synonimes françois* del abad G. Girard, o *Nouveau dictionnaire universel des synonymes* de F. Guizot. En lo referido a los repertorios, no se observan muchas coincidencias puesto que el contenido de los diccionarios franceses es muchísimo mayor, mientras que el manuscrito español tiene 24 entradas con 75 términos. Todo esto no viene a subrayar que esta obra lexicográfica de autor desconocido es una mera traducción de las fuentes francesas. Se trata de ampliar la base encontrada en los libros de Girard y Guizot con comentarios propios y alusiones al *Diccionario* de la Academia.

*Magdalena
Karadjounkova*

El objetivo del autor de este inédito documento lexicográfico es lograr el buen uso de la lengua, el gusto fino que deben tener las personas cultas que, en realidad, ha sido la preocupación básica de los lingüistas y escritores del Siglo de las Luces. De allí, las voces y las palabras que se dan como sus sinónimos, se explican muy detalladamente. Las entradas no vienen ordenadas alfabéticamente pero se pretende aclarar el significado de los vocablos llegando a una extrema sutileza. Abundan las explicaciones filosóficas, las referencias bíblicas, históricas, literarias, se dan citas de obras poéticas.

Conclusiones

Todo lo mencionado viene a confirmar la idea de que la verdadera preocupación en España por delinear la distinción entre las palabras de significado próximo, nace en el Siglo de las Luces. La marcada influencia francesa se nota en todos los tratados que han visto la luz pública o en las obras inéditas de aquel tiempo. Los pioneros de la lexicografía sinonímica española, Manuel Dendo y Ávila, José López de la Huerta, Santiago Jonama, junto con los demás eruditos de la época que han trabajado en esta área, han dejado un patrimonio importante que sirve de fundamento para el futuro desarrollo de la interpretación científica del problema de la sinonimia y la elaboración y edición de los respectivos diccionarios. Los tratados de los lingüistas del siglo XVIII se basan en la idea de representar las voces sinónimas a través de una detallada explicación de sus ejemplos de uso, lo que limita la posibilidad de determinar y delinear un número alto de palabras. Sin embargo, lo creado en aquel período da lugar a profundizar y centrar la atención en la concepción de dicho asunto lingüístico que en la centuria posterior ya ofrece sus primeros resultados.

OBRA LEXICOGRÁFICA
SINONÍMICA EN ESPAÑOL:
LOS INICIOS

BIBLIOGRAFÍA

- Ezquerro, M. A. (2002). *De antiguos y nuevos diccionarios del español*. Madrid: AECI – Arco Libros.
- Gili Gaya, S. (1987). *Diccionario de sinónimos VOX*. Barcelona, X ed.: Bibliograf.
- Lázaro Carreter, F. (1985). *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Barcelona: Editorial Crítica.
- López de la Huerta, J. (2000). *Exámen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana*. Almería: Universidad de Almería.

THE BEGINNINGS OF CULTURAL STUDIES IN BULGARIA: ACADEMICS IN VELIKO TURNOVO

Elena Tarasheva

Abstract

The article traces the initial steps of the discipline Cultural Studies in Bulgaria. The first conference convened in Veliko Turnovo by the British Council in 1993 is taken as a conceptual metaphor for the influences on the discipline and the basic principles that inform the theoretical framework of this cross-disciplinary field. Cultural Studies is a relatively new phenomenon in Academia. The first conference in Bulgaria was also the first conference on British Studies to be held outside the United Kingdom, so the inchoative factor operates at various levels. The status of English as a “target” language has long been approved all around the world and the need for knowledge about countries where it is spoken as the official language has long sought and found some degree of satisfaction as Civilisation courses. However, the field of Cultural Studies had never been introduced into the picture of language learning as a rich multidisciplinary project up until that conference. The presentations reveal what Bulgarian academics had developed to contribute and what the invited guests sought to showcase. Thus, the presentations are analysed for the topics and key concepts they apply. The conclusions relate to the scope of Cultural Studies courses, their interdisciplinary nature, and the constitutive principles. Additionally, relevance for courses of philology is proposed, with a view of the fields of graduate employment: teaching and translation.

Key words: academia, culture, cultural studies, interdisciplinary, cultural competence

Elena Tarasheva –
New Bulgarian University,
Sofia, Bulgaria

THE BEGINNINGS OF
CULTURAL STUDIES IN
BULGARIA:
ACADEMICS IN VELIKO
TURNOVO

On March 9th, 1993, several academics were attempting to reach snowbound Veliko Turnovo for the first conference on British Cultural Studies to be convened outside the UK. The unusual snowfall in March highlighted the uniqueness of the event. An academic subject called Culturology did exist in Bulgaria. It defined itself as the study of Art and therefore preparing its graduates to organise exhibitions, festivals, public relations, to write critique about pieces of art etc. A bachelor-degree programme was introduced at Sofia University in 1990 in the Faculty of Philosophy (Department of Cultural Studies, Sofia University, 2012), coming in the footsteps of an exclusive specialized Centre of Culturology, providing additional training for graduates of Arts Courses at Sofia University and the Arts Academies.

Hence, the subject matter had little relevance to culture with a small letter, relating to everyday life. Neither did it relate to the anthropological concept of the facets of human experience that extend beyond physical fact; as the way we understand ourselves both as individuals and as members of society, and includes stories, religion, media, rituals, and even language itself (Geertz 1973); as the sets of values held by extended social groups and managing the struggle for power and domination among them in the framework of society, thus often relating to political science and social architecture (Althusser 1971). Culture as defined in Culturology courses seemed equally distanced from the project of language learning (Montgomery 1999) – for which influence from the British council was unconditionally welcomed, unlike in other spheres of life – and exclusively reserved for highbrow researchers of Art with a capital letter.

On the other hand, most philologists traditionally did study a subject related to culture interpreted as national culture – *Civilisation*, *Landeskunde*, Regional Studies, History and Geography of a country where the language under investigation is spoken as native (Stoicheva 2019). Many of the courses were taught by professors of History and the exams would focus extensively on timelines, periods marked by significant discoveries, wars, and other historical landmarks. The nature of the courses was

Elena Tarasheva

designed to supplement the courses in literature, so that the students could understand the historic background to literary works. No transfer existed from culturology, sociology, or anthropology, restricted in those times mainly to ethnology. The civilisation courses were meant for professional language teachers, who stood considerably lower in society compared to art critics and cultural event organisers. The most frequent partner for the project which inherently called for interdisciplinarity was History.

This division was reflected in the affiliations of the Bulgarian participants in the Veliko Turnovo conference – they were mainly literary scholars and historians.

Cultural Studies

In 1989 Grossberg, identifying himself as an American at the Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, described Cultural Studies as an essentially British phenomenon called into existence by four significant challenges (Grossberg 1993). In the fifties, this was the Americanisation of Britain, taking place after the Second World War. Although in Eastern Europe Americanisation sounds too familiar to be applied to the UK, Grossberg describes it as occupying central place in British Culture, and some academics even saw a threat to British culture in the viral spread of its products. The fears of the invading American media (“if America spoke Spanish, Britain would have a cinema”, anonymously quoted in critical circles) combined with the role of the New Left of the time (Davis 2017) (not to be confused with Tony Blair’s project years later) struggling for influence with Marxism, with the main thrust to explain the advent of imperialism and its hold on large swathes of the population, including members of the working class. In the sixties, the challenge for cultural studies were the media: they seemed overtaken by ideological functions and several subcultures fought for domination and control. In the seventies, the fourth challenge presented gender and sexuality, taking control of the major discourses in society.

Thus, Cultural Studies occurred on the academic stage aimed at resolving problems of people and society concerned with the sphere of identity, bonding with others and distinguishing from them. On the one hand the nature of identity loomed large in the project – what is British behind a language spoken all over the world and what unites people in the diversity of racial identities. Hall (1973), in his *British Jamaican* identity developed the theory of how meaning is encoded and decoded in television seen as a discourse. Foucault (1972) collected and analysed discourses of madness, including articles, medical case histories, interviews etc. Barthes (1993) looked at advertisements and analysed as textual the denoted and the connoted. These few examples reveal how culture was seen as emanating from a host of discourses. Following from the premise that the identity of a community is based on a consensus manufactured in the interaction of popular media, cultural studies focus on the discourses that reach the largest audiences. All of these trends fight and bond over the philosophical debate whether social reality exists beyond the conceptions of people reflecting it.

Theoretical influences over the discipline have been defined as coming from literary studies, anthropology, and sociology. “Close reading” of literary texts – typically conducted by literary criticism – reveals characteristics of society, argued Hoggarth (1990), one of the founding fathers of the Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham. In a series of books, he reveals the nature of literature as the type of text that projects issues of social life, as well as the ‘imaginative life’ of its readers (Hoggarth 1969: 18).

A significant trend in literary studies was the tendency to focus on works and topics associated with the working class. This inevitably led to the concept of popular culture – a culture which rather than high standards sought broad audiences and was bound to be associated with lower tastes, less elevated quality, and a mass appeal. But it is this culture that lies in the crux of the interests of cultural studies scholars. Williams warned against the distinction “enlightened minority, degraded

Elena Tarasheva

mass” (Williams 1957). The ability to empathise with the readers of the Sunday papers was seen as another success in the battle against the hegemony of the ruling classes. Fiske (1987) was even inclined to reverse the existing quality criteria and crown as art any piece that appeals to vast numbers of people. In America, Cultural Studies typically centre around the study of popular culture.

Alongside literary analysis, cultural studies included stylistics, rhetoric, and semiotics. Williams (1957) theorises two formations of interest to Cultural studies: the structure of feeling and the community of process. They provided more systemic methodology of literary and cultural readings. Thus semiotics – through the works of Barthes (Barthes 1993), for instance – revealed communication as a formal process rather than a sociological one.

Culture is defined as “a level at which social groups develop distinct patterns of life and give expressive form to their social and material life experiences” (Clarke 1975). That is why sociology plays a decisive role in the Centre for Contemporary Cultural Studies. But its findings are saved from the practice of attributing sociological labels by the role that ethnography plays in studying society – rich descriptions, engagement with emotion and observer distance rather than dispassionate accounts. Reality is textual and representational – each text is interpreted from specific positions, their politics is redefined, and the reflection is always “in the eye of the beholder”.

From its inception, cultural studies deal with ideology since it strives to explain the way people make sense of relations in society. Ideology is in the communication of values, “cultural power is consent, cultural struggle is the opposition of competing, sociologically locatable struggles of meaning” (Grossberg 1993).

In non-English speaking cultures, the term culture comes to be associated with the effort to teach and learn the language together with its cultural context. Byram (1989) presents culture as the basis of developing skills for interaction with representatives of different social groups, called intercultural competence. Pulverness

(1999) identifies culture as the fifth skill in teaching language alongside reading, listening, speaking, and writing. Kramsch (1999) claims that in the interaction between a learner's identity and the culture of the acquired language, a third space is created where language learning helps develop the identity of the learner. Through a host of intercultural learning projects, teachers of English define their own concept of culture with a small "c" – the way people live, the values they share, everyday rituals, rites of passage etc.

The invited speakers

Organising the conference was obviously part of the mission of the British Council – 'promoting abroad a wider appreciation of British culture and civilisation [by] encouraging cultural, educational and other interchanges between the United Kingdom and elsewhere' (British Council 1940). Therefore, for the landmark conference outstanding academics were invited. Malcolm Bradbury, Professor of American Studies at the University of East Anglia and author of a book extensively discussed at the conference – *Rates of Exchange* (Bradbury 1983), modelled on a fictional Eastern European country – was among the keynote speakers. He spoke as an expert on modern British literature, author of several books of criticism, in addition to his fiction. Later he was awarded the Order of the British Empire for services to literature. Thus, he represented the traditional strand of Literature in what was already called "a studies" subject. He spoke both as an author and as a literary scholar. In his speech, he characterised a distinct group of modern novelists, known as 'angry young men', with these words: "... most of them weren't angry, a lot of them weren't young, and several of them were women" (Kostova 1994). The witty and disparaging qualification emphasised the specific role literary criticism played in cultural studies: to analytically outline the participants in the literary process and social groups that emerge from their role in literature as a communicative activity.

Elena Tarasheva

The second keynote speaker was John Caughie, head of the department of Film and Television at Glasgow University. Remarkably, he was neither actor, director, or cameraman, but a theorist and historian of cinema, who was later elected to lead the School of Culture and Creative Arts. Thus, the new approach to film as culture was introduced as part of Cultural Studies. Television, spurned as the most popular of media, but preferred by Cultural Studies scholars as reaching the largest possible audience, was presented through the crucial issue of financing films. Caughie discussed the landmark film *Chariots of Fire* as financed, among other institutions, by the National Union of Mineworkers Pension Fund (Kostova 1994) and reviewed the role of television in film production. This culturalist approach was mainly sociological with a focus on the struggle for domination through cultural practices.

The least expected member of the keynote panel was a sociologist – Professor Jock Young. Sociology had not been seen as integral part of the type of Cultural Studies existing in Bulgaria by the nineties of the twentieth century. Professor Young's speech (Kostova, 1994) was an example of ethnographic methods adopted in sociology to combat crime. He discussed the term 'moral panic' as "a sociological expression which occurs when an atypical event, sometimes monstrous, sometimes quite innocuous triggers off deep seated anxieties in society is picked up by the media, it escalates ... I myself was doing work on Hippies, cannabis and the panic about drug use." The scrupulous participant observation informed also by analysing the role of the broad context had led the researchers to significant conclusions in their work with delinquent young people. The life of these people was called 'a culture' in the surprising new sense of this term.

Bulgaria contributed with the highest possible rank – the Vice President Blaga Dimitrova, a prominent author and political activist. In her speech, she sounded the alarm that some concepts are appropriated to name phenomena entirely different from the original referents. "CHANGE. Never utter this word in a loud voice! You could be robbed in broad daylight in the middle of the street because people might think you possess foreign currency" (Kostova

1994). Theoretically, Vice President Dimitrova's address was uninformed by the Cultural Studies canon, but it raised awareness of the significance of the intensional meaning of words (van Orman Quine 1963), the way each culture fills with meaning the metaphors it operates by. She offered loan words which accrued with local content, as seen from her example where 'change' had come to mean exchanging foreign currency and the fraudulent practices associated with it in Bulgaria in the last decade of the twentieth century. A symbolic mistake occurred with the motto of Vice President Dimitrova's speech. Since the text was written in Bulgarian and translated into English, the quote from an English newspaper was backtranslated into English from a previous Bulgarian translation. The often-quoted headline "Fog over Channel. Continent Cut Off" was rendered as "Stormy weather, dense fog, the continent has been isolated from Great Britain" (Kostova 1994). A web search of the original headline returns 1700 results, the top ones from reference sources discussing whether this was a real newspaper headline, or a clever metaphor invented by academics to illustrate the purported isolationism of the British. However, the Bulgarian translation community – not to say the whole society – was obviously unaware of this landmark text. Little did they know of newspaper style, either, given the structure of the sentence. Therefore, isolation and rapprochement had to make a fresh start, Cultural Studies being a flagship in the much-needed project.

Without giving a keynote speech, one of the finest translators of Shakespeare's works, Valeri Petrov took part in the discussions. Pictorial contributions were made by the outstanding photographer Ivo Hadjimishev, who had contributed to international agencies even in the times of communism – a rare feat for selected artists.

The international participants were typically University lecturers. Among them were two British Council Lecturers: Alec Gordon posted in Hungary and Margaret Dobing – in Veliko Turnovo. The position had been created for British academics to help develop the teaching of English by native speakers, slowly withdrawn later when the 'studies' project had taken root.

¹ There are numerous examples of similar hybrids in Zhabotinska, 2014 and Perianova, 2014.

Elena Tarasheva

The Content

Studying the content of the conference from the publication of selected papers (Kostova 1994), literature is in the centre of the presentations of most Bulgarian presenters. Katsarova (*ibid.*: 122ff) analyses Kingsley Amis' *I like it here*, Krasteva (*ibid.*:130) Julian Barnes' *The Porcupine*, Stoicheva (*ibid.*: 126ff) – Malcolm Bradbury's trilogy about the fictional Eastern European country Slaka. "I want to argue that the way Slaka is constituted and offered for circulation acknowledges and strengthens the opposition between the two Europes. In an attempt to define Eastern Europe in terms of political reality the narrative discourse inadvertently mobilises some of the West's dominant stereotypes about itself and others" (*ibid.*: 126). Both the terminology and the stance are reminiscent of the cold war discourse of literary criticism: the West and the East, eyeing each other from behind the wall with apprehension and misunderstanding. In his paper, Shurbanov (*ibid.*: 117) wittily calls Hamlet's gravediggers liquidators of Capitalism, blaming the urge to always find harbingers of class struggle and triumph over the enemy, even in minor characters in literary classics. This is what was meant by "ideology" back in the times of communism, unlike the reference to Marxism as a formative influence on Cultural Studies by Grossberg (1993), Althusser (1971) and numerous others, who define ideology as relating the social and the personal, despite the exaggerated focus on social class, called 'dehumanising' and "economic reductionism", as well as the central role given to the less privileged classes.

The idea that "the political is now personal" was developed at the conference by Stone (Kostova 1994). Politics is no longer seen as a war of ideologies but in simple day-to day issues, such as taxes, identity constructions and other factors that transpose it onto individual lives, "the problematic representation of dominance, reality, and illusion".

A traditional Bulgarian approach to national culture is demonstrated in Philipov's paper (*ibid.*: 85), entitled "The image of England and the English in Bulgaria

before the Liberation from Ottoman Domination”. The author reviews English novels, such as Robinson Crusoe adapted for Bulgarian readers and their reception in Bulgaria. Morals are drawn from a retelling of selected episodes in what is called ‘adaptation’ and certainly not translation. The issue for selecting what to translate and the type of adaptation has been a major dissertation topic for generations of academics at Sofia University (Stoicheva 2019), thus placing translation, together with the more recent occurrences of localisation and mediation into the processes of deciphering the cultural content in literary texts.

The fact that identity is subject to construction is reflected in Kostova’s paper (*ibid.*: 91) on John Bull through the term ‘national mirage’ – a stereotypical representation of a given foreignness. Through Warnake’s notion, Kostova analyses a number of English characters in Bulgarian literature, thus introducing a theoretical instrument through which to look at intercultural contact and representations – in itself a novelty in the bulk of Bulgarian Cultural studies.

An interesting approach to identity is seen in Brinzeu’s presentation Two Palimpsest Countries (*ibid.*: 76). The term ‘palimpsest’ is a metaphor for racial, national, and religious identities that overlap and evolve hyphenated terms of reference, such as British-Indian, so prolific these days and are enshrined in the very basis of Cultural studies, where the issue of freely determined identities is the centrepiece. Brinzeu’s is an external, maybe a little stereotyped view of the problem posed by Kumar (*ibid.*: 56) Britishness and Englishness: what prospect for a European identity in Britain today. He debates the issue of basic nationalities in Europe and the (unlikely) project of all of them being subsumed in a common European identity, quite similar to the situation on the British Isles, where people who consider themselves Welsh should also accept being called British. “The task of constructing ‘higher order’ loyalties in the absence of historic foundations is, one must hope, not impossible, but it is clearly very difficult”, Kumar concludes prophetically.

Elena Tarasheva

The issue of identity, nationality, history, conquest, and domination proves a difficult one to unravel. In a later paper, Stoicheva (2019: 61) traces the need to go beyond giving “information about the geography, history, culture, art, and the political structure of the respective country, so that they (students – E.T.) would better understand literary texts.” As sponsors of resources for such courses she mentions the British Council, the Irish and the American Embassies. Canada is also included in the spectre of the courses to round up the list of countries “which formerly were part of the British Empire” (*ibid.*: 2019: 64). The reference to the Empire, however, is ill-chosen since the accusations that Cultural Studies is often dominated by Issues of imperialism (Grossberg 1993), intercultural relations of inequality (Montgomery 1999) and even linguistic imperialism (Phillipson 2018). The gaps on the map are transparent, leaving out India, Australia, New Zealand, Hong Kong, Barbados – which recently left the British Commonwealth because of the unfortunate legacy of the colonial power – and many other counties. The temptation to bundle together the 54 countries on all the continents forming the British Commonwealth and consider British Culture as a proxy for their Union is an easy solution, except it defaces most of the countries and serves as a perfect example of devouring the dominated. This is the type of culture the project of Cultural Studies is opposed to by definition. The very approach raises the issue of nationality and the national state – a vexed issue, yet to find its resolution in Bulgarian academe and cancel long programme names, such as British, American and Irish Studies.

A second innovation that the conference brought to Bulgaria were genres different from the literary. Templer (Kostova & al. 1994: 184), an American at a Bulgarian University, discussed the relevance of rock-and-roll in comparative studies, Linke (*ibid.*: 177) analysed personal advertisements and there was a Bulgarian contribution to the popular genres – so essential for Cultural Studies – by Todorova (*ibid.*: 173) about the discourse of advertisements.

The British lecturer to Hungary Alec Gordon declared the “replacement and even rejection of old-style from Civilisation courses” (*ibid.*: 163) unnecessary and called for repositioning the field of study by upgrading them. The new Cultural Studies are seen as the multidisciplinary study of history, literature, politics, arts, media etc. and – significantly – their interpretation. Pipeva (*ibid.*: 169) quotes Kane’s taxonomy of the components of Cultural Studies courses: the theoretical bases of the subject, the institutional and social framework of the target society, and the everyday life of the target society. She includes Byram’s affective parameter for intercultural competence – building empathy and the hands-on methodology of studies projects. Significantly, Pipeva emphasises the interactive presentations and connecting with real life – a feature unimaginable in previous times, as well as the comparative perspective.

Conclusion

The materials from the first conference on British Studies in Bulgaria were reviewed here as indicative of the nature of the evolving discipline. Attention was drawn to a multidisciplinary battery of subjects, such as sociology, anthropology – just as the practice of the Birmingham Centre for Contemporary Studies suggested. The concept of small culture was embraced, meaning the everyday life of people and the way they make sense of social structure and relations and applying the term Culture to groups denied cultural delineations, such as delinquents. The function of ideology as interpreting the ordinary amplified with the role of Marxism to give voice to those less powerful in society stood in sharp contrast to the iron curtain concepts of opposition, class struggle, overcoming the oppressor, being more progressive. Rather than conceive of the countries in the former British Empire, Cultural Studies introduced the concept of fluid identities, driven by the people who possess them, quite in opposition to blatant nationalisms. The role of popular genres, such as film, advertisements, music was redeemed and the need to outbalance the overwhelming focus on

Elena Tarasheva

literature was emphasised. The theoretical component of cultural studies was laid bare to be included in the teaching of Cultural studies.

With a view of identities, Cultural Studies seems to project a solution to selecting countries to pair with a target language. This solution cancels countries and evokes communities and the cultural features that unite them. Ironically, this goes counter to sponsorship of CS projects by national institutions, but releases academics from commercial foreign cults – a dependency hard to overcome in Bulgarian academia.

The first Cultural Studies Conference in Bulgaria raised the significant issue of translation: the content of borrowed terms, the style of genres, culture-specific icons and how they can be deciphered to audiences unfamiliar to the source culture. The facility of branding the country where a language is spoken as a “target culture” is problematised and redirected towards shaping a cultural identity in the interface of a culture of learning.

REFERENCES

- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In L. Althusser, “Lenin and Philosophy” and Other Essays (pp. 85-126). New York: Monthly Review.
- Barthes, R. (1993). The Rhetoric of the Image. In A. & Gray, Studying Culture: An Introductory Reader (pp. 15 – 27). New York: Routledge.
- Bradbury, M. (1983). *Rates of Exchange*. London: Secker and Warburg.
- British Council. (1940). *Royal Charter*. London: British Council.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Clarke, J. S. (1975). Subcultures, Culture and Class: a theoretical overview. Working Papers in Cultural Studies 7/8, 9-74.

- Davis, M. (2017, September 19). New Left. Encyclopedia Britannica [online]. Available from: <https://www.britannica.com/topic/New-Left> [Accessed 12 February 2022].
- Department of Cultural Studies, Sofia University. (2012). Faculty of Philosophy, Sofia University. Culturology [online]. Available from: <https://phls.uni-sofia.bg/article/details/113> [Accessed 15 February 2022].
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Routledge.
- Foucauld, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grossberg. (1993). “The Formations of Cultural Studies: An American in Birmingham”. In J. S. (ed.) Valda Blundell, *Relocating Cultural Studies: Developments in Theory and Research*. London: Routledge.
- Hall, S. (1973). Encoding and decoding in the television discourse. University of Birmingham [online]. Available from: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/SOP07.pdf> [Accessed 3 February 2022].
- Hoggart, R. (1990). *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Kostova, L. M.-S.-A. (1994). Britain and Europe. British Studies Conference: March 1993. Veliko Turnovo Bulgaria: Petrikov Publishers.
- Kramsch, C. (1999). The cultural component of Language Teaching. *British Studies Now*, 85 – 96.
- Montgomery, M. (1999, 6–10). What is British Cultural Studies anyway and why are people saying such terrible things about it? *British Studies Now*, pp. 9-17.
- Phillipson, R. (2018). Linguistic Imperialism. In C. C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley&Sons.


Elena Tarasheva

Pulverness, A. (1999). The Fifth Skill – intercultural awareness and language learning. *British Studies Now*, 26–31.

Stoicheva, T. (2019). Culture and Cultural Studies at the Department of English and American Studies at Sofia University. *Traditions and Transitions*, volume 1 (pp. 60 – 80). Sofia: Sofia University Press.

van Orman Quine, W. (1963). *From a Logical Point of View*. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Harper 8 Row, Publishers.

Williams, R. (1957). *Fiction and the writing public*. Oxford: Oxford University Press.



**ДЯЛ ВТОРИ:
МЕТОДИКА НА
ОБУЧЕНИЕТО
ПО
СЪВРЕМЕННИ
ЕЗИЦИ**

АПРОБИРАНЕ НА ИНСТРУМЕНТИ И ДЕЙНОСТИ НА ИЗСЛЕДВАНЕ В ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ

Цветелина Господинова

Резюме

Статията представя предварителен експеримент, чиято цел е да апробира дейности от разстояние в електронна среда и инструменти за изследване на ефективността на обучение по английски език. Експериментът е проведен със студенти от Академията на Министерство на вътрешните работи, изучаващи общ английски език. Резултатите показват, че одобрението на студентите е по-високо за задачите с интерактивни методи. На база на тези резултати може да се твърди, че използването на интерактивни методи в обучение по английски език от разстояние в електронна среда са ефективни.

Ключови думи: интерактивност, електронни дейности, чуждоезиково обучение

Навлизането на технологиите във висшето образование постави много предизвикателства както пред обучаваните, така и пред преподавателите. С налагането на обучение от разстояние в електронна среда от м. март 2020 г. поради усложнената епидемична обстановка на висшите учебни заведения се наложи да се преосмисли дизайна на курсове и дейностите към тях, така че да отговарят на новата ситуация. В отговор на тази ситуация за нуждите на Академията на Министерството на вътрешните работи беше направен редизайн на курс по общ английски език. Беше приложен дейностно-ориентираният подход и бяха разработени дейности с интерактивни методи на базата на съществуващата учебна програма. С ог-

АПРОБИРАНЕ НА
ИНСТРУМЕНТИ
И ДЕЙНОСТИ НА
ИЗСЛЕДВАНЕ В
ОБУЧЕНИЕ ПО
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
ОТ РАЗСТОЯНИЕ В
ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ
НА ОБУЧЕНИЕ

лед да се провери доколко новият дизайн е успешен е специално разработен инструментариум – анкета за оценка на мнение и карта за наблюдение. Проведено е изследване с цел да се апробират дейностите за обучение от разстояние в електронна среда. Направен е анализ от гледна точка на видовете интерактивност (обучаван-обучаван, обучаван-преподавател, обучаван-материал и обучаван-технологии) на база на попълнена карта от наблюдение. На база на изводите от този анализ е създаден дизайн на същинския експеримент, който не е обект на тази статия.

Учебната ситуация на предварителния експеримент е както следва: лексикален урок с една група от 15 курсанти проведен на 17.05.2021 г., специалност „Противодействие на престъпността и опазване на обществения ред“ по задължителната учебна дисциплина „Английски език“, ниво А2 от ОЕЕР на тема „Навиците на тийнейджърите“. Целта на урока е студентите да знаят и да могат да използват глаголни фрази (фиксираны словосъчетания – *doesn't make the bed, doesn't tidy the room, leave wet towels on the floor, don't clean the floor, never does the washing up, change the channel on the TV, doesn't take the dog for a walk, drives them mad*). В методическата разработка са представени шест задачи, от които две са с допълнителни материали базирани на интерактивните методи с цел да се провери ефективността им и готовността на студентите за обучение с такива методи. Това са задачи: 1 – „Свържете словосъчетанията с картините“ и задача 2 – „Подчертайте словосъчетанията, които според Вас се включват в темата за лошите навици на тийнейджърите вкъщи“. В таблица 1 са представени шест задачи със съответния материал, технологии за представяне и бележки при възникнали проблеми при провеждане на урока.

Цветелина
Господинова

Таблица 1. Задачи към урока за апробация.

	Наименование на задачата	Материал	Технологии	Въпроси/проблеми
1	Създайте словосъчетанията с картините	Работен лист №1, стр.1	Външна платформа- liveworksheets	Обучаван влязъл в класната стая чрез своя мобилен телефон.
2	Подчертайте словосъчетанията според Вас, които могат да се включат в темата относно лещите навизи на тийнейджърите възраст	Работен лист №1, стр.2	Външна платформа- liveworksheets	
3	Попълнете със словосъчетанията статията	SB, р.42, ек.1а	Google classroom	
4	Опитайте се да си спомните осемте лещи навизи от статията. Налижите ли в тетрадките си	SB, р.42, ек.1б	Google classroom	
5	Работа по двойки. Кои от изброените проблеми сте имали, когато сте били тийнейджъри	Работен лист №2	Външна платформа- liveworksheets	
6	Писане на кратък текст - самостоятелна (домашна) работа Какви проблеми са най-често срещаните в групата	Текст върху обобщението от дъската за всички групи-параграф-100 думи	Google classroom	

Методологията на предварителния експеримент включва събиране и обработка на данни за проведенния час. Събрани са следните видове данни със съответните инструменти: количествен метод – анкета за оценка на мнение; качествен метод – наблюдение, с апробиране на инструменти – анкета след занятие и карта за наблюдение.

Анкетата включва следните въпроси – Какво е Вашето мнение за задачите по време на урок?, Кои три задачи предпочитате? и Кои три задачи най-малко одобрявате?

Картата за наблюдението е със следните въпроси:

1. Обучаваните справят ли се с технологиите?
2. Учебният материал създава ли допълнителни затруднения на обучаваните?
3. Срещат ли затруднения с външната платформа *liveworksheets*?
4. Обучаваните въввлечени ли са в учебния процес по време на целия час?
5. Има ли навременна и адекватна реакция при непредвидени ситуации?

АПРОБИРАНЕ НА
ИНСТРУМЕНТИ
И ДЕЙНОСТИ НА
ИЗСЛЕДВАНЕ В
ОБУЧЕНИЕ ПО
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
ОТ РАЗСТОЯНИЕ В
ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ
НА ОБУЧЕНИЕ

6. Поощряват ли се положителните прояви?
7. Работят ли всички обучавани?

Резултати от предварителен експеримент

Анкета

Анкетата се състои от 3 въпроса за общото отношение на студентите към проведения час. За първия въпрос е използвана 5-степенна Ликертова скала за оценка на мнение Лейбовиц (1967) със стандартни категории (1 – не, 2 – по-скоро не, 3 – нито да, нито не, 4 – по-скоро да, 5 – да). Изчислени са: средна стойност, мода и медиана. Мода е стойността, която се появява най-често в данните (Бижков & Краевски 2002). Медианата е наблюдението, което разделя реда от наблюдения на две. Ако броят е четен, се взима средната стойност от двете средни явления (пак там). За втория и третия въпрос е приложен метода на ранжиране (Герганов). Анализът на данните е направен с количествени методи Кременска (2011), Бижков & Краевски (2002).

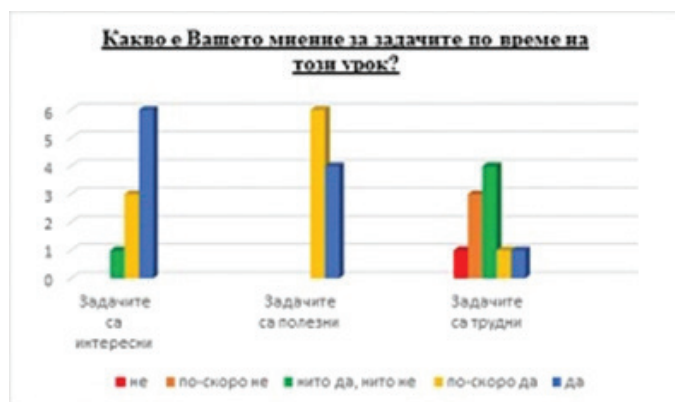
Фигура 1 и таблица 2 се отнасят до въпрос 1, свързан с общото впечатление на студентите след провеждане на пилотния експеримент. Състои се от три аспекта на това мнение – задачите са интересни, задачите са полезни и задачите са трудни. От графиката се вижда, че от десет отговорили девет са казали, че задачите са интересни, като шест от тях са абсолютно сигурни. Задачите са полезни според шест обучавани, а четирима са твърдо убедени. Относно трудността на задачите четирима нямат мнение по въпроса, трима смятат че задачите не са трудни, един е сигурен, че задачите са трудни и един е сигурен, че не са трудни. Един не е напълно сигурен, че те са трудни. Разпределението на отговорите по този критерий показва, че студентите намират задачите за добре балансирани от гледна точка на трудност. В обобщение, може да се твърди, че задачите са интересни и полезни със средна стойност около 4,5. Трудността е оценена под неутралната зона (ср. ст. 2,8 и медиана и мода в 3), което

Цветелина
Господинова

може да се тълкува, че за студентите задачите не са нито трудни, нито лесни, т.е. могат да се използват за същинския експеримент.

Таблица 2. Анкета – въпрос 1 мнение за задачи по време на урок -апробация.

	не	по-скоро не	нито да, нито не	по-скоро да	да	ср. ст.	медиана	мода
	1	2	3	4	5			
Задачите са интересни			1	3	6	4,5	5	5
Задачите са полезни				24	20	4,4	4	4
Задачите са трудни	1	6	12	4	5	2,8	3	3



Фигура 1. Анкета – въпрос 1, мнение за задачи по време на урок-апробация.

Фигура 2 и таблица 3 съдържат резултатите от отговорите на въпрос 2 свързан със задачите, които студентите по време на урока са предпочели най-много. Тъй като първа и втора задача са базирани на използване на интерактивни методи, проследяваме оценките на тези две задачи спрямо оценките на останалите. Вижда се (таблица 3 и фигура 2), че първите две задачи са поставени на първите две места от най-много студенти. Първата е поставена на първо място от 7 студента (от 10), а втората задача е на второ място с 4 отговора, 4 – трето и 2 – на първо. От останали-

АПРОБИРАНЕ НА
ИНСТРУМЕНТИ
И ДЕЙНОСТИ НА
ИЗСЛЕДВАНЕ В
ОБУЧЕНИЕ ПО
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
ОТ РАЗСТОЯНИЕ В
ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ
НА ОБУЧЕНИЕ

те задачи единствено трета е избирана на 2-ро и 3-то място, но от по-малко студенти – съответно 4 и 3. От това става ясно, че задачите с интерактивни методи са предпочитани от всички студенти.

Таблица 3. Анкета – въпрос 2, мнение за задачи по време на урок-апробация

	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 5	Задача 6
I място - 3 точки	21 (7)	6 (2)		3 (1)		
II място - 2 точки	2 (1)	8 (4)	8 (4)			2 (1)
III място - 1 точка		4	3	1	1	1
Средна стойност	2,3	1,8	1,1	0,4	0,1	0,3



Фигура 2. Анкета – въпрос 2, мнение за задачи по време на урок-апробация

Отговорите на въпрос 3, свързан със задачите, които студентите по време на урока са одобрили най-малко, са представени във фиг. 3 и табл. 4. Забелязва се, че задача четири („Опитайте се да си спомните осемте лоши навици от статията“) е най-малко одобряваната от обучаваните. По-малко одобрявана е задача пет (работа по двойки). От задачите, които най-малко се одобряват, на трето място е задача шест (самостоятелна домашна работа). Явно е, че за обучаваните най-малък интерес представляват четвърта, пета и шеста задача, в които не са използвани интерактивни методи.

Цветелина
Господинова

Таблица 4. Анкета – въпрос 3, мнение за задачи по време на урок-апробация

	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 5	Задача 6
I място – 3 точки	3 (1)		3 (1)	12 (4)	6 (2)	6 (2)
II място – 2 точки			2 (1)	2 (1)	12 (6)	4 (2)
III място – 1 точка		1		3	1	5
Средна стойност	0,3	0,1	0,5	1,7	1,9	1,5



Фигура 3. Анкета – въпрос 3, мнение за задачи по време на урок-апробация

При сравнение на фигура 2 и фигура 3 се установява, че задачите с включени интерактивни методи се одобряват от обучаваните повече отколкото задачите, в които не са използвани интерактивни методи. Може да се твърди, че резултатите от анкетата показват, че при проведения пробен урок задачите с включени интерактивни методи са полезни и интересни и не са трудни.

Наблюдение

Наблюдението беше проведено от учителя, като бяха отбелязвани брой ситуации, съответстващи на всеки от въпросите, кратко описание на възникналите проблеми по време на часа. Следващият анализ е направен от гледна точка на видовете интерактивност на база на попълнената карта от наблюдението и водените бележки.

АПРОБИРАНЕ НА
ИНСТРУМЕНТИ
И ДЕЙНОСТИ НА
ИЗСЛЕДВАНЕ В
ОБУЧЕНИЕ ПО
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
ОТ РАЗСТОЯНИЕ В
ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ
НА ОБУЧЕНИЕ

Интерактивността обучаван – обучаван беше реализирана в пета задача – „Кои от изброените проблеми сте имали, когато сте били тийнейджъри“. Учебният материал е надграден с технологии и представен чрез външната платформа *Liveworksheets*. Обучаваните бяха разделени по двойки от преподавателя. Разговорът между обучаваните започна с първата двойка, при която единият задава въпроси, другият отговаря. Завързва се дискусия относно допуснатите грешки. Преподавателят коригира обучаваните, като дава допълнителни пояснения как се образуват въпросителните форми, при необходимост. Процесът продължи с останалите двойки.

Интерактивността обучаван – материал, надградено с технологии беше реализирана в първа, втора и пета задача. При тази интерактивност се получи проблем в първа задача, която беше с инструкция „свържете словосъчетанията с картините“. Обучаваните работят индивидуално с материала-лексика, надграден с технологии. Двама от обучаваните бяха в платформата *Google classroom* чрез мобилните си телефони и не успяха да се справят със задачата, докато един техен колега не им разясни какво е необходимо да направят. Това показва, че са необходими повече указания за работа в електронен вариант на задачите, свързани със самите технологии и начина на представяне на задачите. Обучаваните във втората задача работят индивидуално, като подчертават словосъчетанията, които според тях могат да се включат в темата относно лошите навици на тийнейджърите въщи, а при петата задача работят групово. Материалът е представен визуално чрез техническо средство. Проблем при тези две задачи не се установи.

Интерактивността преподавател – обучаван беше реализирана в първа, втора, трета и четвърта задача. Преподавателят прави устно изложение чрез платформата *Google classroom* в какво се състоят поставените задачи, а именно „Свържете словосъчетанията с картините“ (задача едно), „Подчертайте словосъчетанията, които според Вас могат да се включат в темата относно лошите навици на тийнейджърите

*Цветелина
Господинова*

вкъщи“ (задача две), „Попълнете със словосъчетанията статията“ (задача три) и „Опитайте се да си спомните осемте лоши навици от статията. Напишете ги в тетрадките си“ (задача четири). В първа и втора задача материалът е надграден с технологии. Студентите изпълняват поставените задачи. Те работят индивидуално. В първа задача имаше проблем (виж по-горе), а в останалите не съществуваше.

На базата на представения анализ на резултатите в картата за наблюдение бяха добавени следните въпроси: „Участват ли равномерно, балансирано с помощта на технологиите обучаваните?“, „Успяват ли да взаимодействат в сътрудничество в груповите задачи?“ и „Видове грешки при изпълнението на задачите“.

В обобщение можем да кажем, че проведенният експеримент е успешен. Студентите дават висока оценка на часа, оценяват задачите като интересни, полезни и не много трудни. На първите две места всички студенти поставят задачите с интерактивни методи. Установиха се и организационни и технологични проблеми на база на които са предвидени следните подобрения при педагогическия дизайн: Необходимо е при въвеждането на нова технология да се отдели време за изясняването ѝ; необходими са по-подробни указания за начина на представяне на отговорите на задачите със съответните технологии.

Основната цел на предварителния експеримент е да се апробират специално разработени дейности с избраните интерактивни методи. В допълнение са апробирани и някои от инструментите за същинския експеримент-анкета след занятие и карта с въпроси за наблюдение. Друга постигната цел с този предварителен експеримент е студентите да се обучат да работят с конкретните избрани технологии, с които са надградени задачите, базирани на интерактивните методи. Отчетоха се още потенциални проблеми, свързани с технологията, както и методически и организационни. Бъдещата работа по същинския експеримент се

АПРОБИРАНЕ НА
ИНСТРУМЕНТИ
И ДЕЙНОСТИ НА
ИЗСЛЕДВАНЕ В
ОБУЧЕНИЕ ПО
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
ОТ РАЗСТОЯНИЕ В
ЕЛЕКТРОННА СРЕДА С
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ
НА ОБУЧЕНИЕ

основава на този предварителен експеримент, като са отчетени направените изводи.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бижков, Г., Краевски В. (2002). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Герганов, Е. *Тестово и експертно оценяване* [онлайн]. Достъпен на: https://web2.tu-sofia.bg/sopko/instrumentar/method/Testove_EG.pdf, последно посетен на 22.06.2021.
- Кременска, А. (2011). *Уеббазирано обучение по чужд език*. София, „Изток-Запад“.
- Лейбовиц 1967: Labovitz, S. (1967). Some observations on measurement and statistics. *Social Forces*. 46(2), 151-160. doi:10.2307/2574595. JSTOR 2574595.

ПОВИШАВАНЕ НА МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ НАСЕЛЕНИ МЕСТА В УКРАИНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

Олег Александров

Резюме

Настоящата статия представя някои тенденции в образователната политика в Украйна от последните десетилетия като предпоставка за подобряване на езиковите компетентности на младите хора там. Сред предизвикателствата, затрудняващи успешното овладяване на чужд език, е ниската лична мотивация за учене на обучаваните. Споделят се наблюдения и положителен личен опит от участие на автора като доброволец в международен проект *GoCamp*, целящ повишаване на мотивацията за изучаване на английски, немски и френски език в неформална среда в малки населени места в Украйна. За много деца и младежи извънкласните дейности с чуждестранни доброволци по време на летните езикови лагери (проекти, образователни игри, викторини, дискусии, занимания по изкуства и спорт и др.) са първи стъпки към развиване на межкултурна комуникативна компетентност, без която успехът в глобализиращия се свят е трудно постижим.

Ключови думи: мотивация, чуждоезиково обучение, двуезичие, многоезичие, Украйна

Сред най-важните фактори за успешното усвояване на определен чужд език освен професионалната подготовка на преподавателя, образователната среда и качеството на използваната учебна система попада и личната мотивация на обучаваните за изучаване на нов език. За преподавателя причината обучаваните да желаят да научат чужд език е от голямо значение, защото по този начин той може да подбере

Олег Александров – Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, България

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАЙНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

най-подходящите обучителни методи и форми, както и най-удачната учебна система с оглед на възрастта, потребностите и интересите на учениците, студентите или курсистите, защото „без да се знае къде са корените на мотивацията, как учителите ще могат да ги поливат?“ (Оксфорд & Ширин 1994: 15; *мой превод*). Въпреки че мотивацията представлява ключов фактор за успеха или провала във всяко едно начинание, не само при изучаването на чужди езици, единно и детайлно схващане за същността ѝ и нейните подкомпоненти все още не е налице. Във всеки случай става въпрос за комбинация от положените усилия, от направените опити за постигане на определена цел и личното желание на индивида за осъществяването ѝ.

Общото между повечето опити за дефиниране на мотивацията е осъзнаването на причината, стояща зад извършването на определени дейности. Браун (2000) описва мотивацията като причината или причините, стоящи зад действията или поведението на индивида. Според Парди (1990) мотивацията е това, което окуражава човек да действа по определен начин или да развие склонност към дадено поведение. За Гарднър (1985) мотивацията представлява комбинация от опити плюс желание за постигане на целта научаване на език, придружени от благоприятна нагласа към ученето на език. Както Гарднър, така и Браун разделят мотивацията на два основни вида – интегративна (или вътрешна) и инструментална (или външна) мотивация. Интегративната мотивация се базира на личностно развитие и културно обогатяване, свързва се с радост и удоволствие от самия процес на изучаване на чужд език, а изучаващият го има желание да опознае културата на носителите му или да се впише по-успешно в тяхното общество, владеейки езика на по-високо ниво. Инструменталната мотивация, от друга страна, е обусловена от външни или функционални причини като стремеж към по-високи оценки, успешно полагане на изпити или родителско удовлетворение при подрастващите и изпълняване на академични изисквания, по-добри възможности за образование и кариерно развитие у студентите и възрастните, като

Олег Александров

често границата между вътрешната и външната мотивация за изучаване на език е дифузна.

Мотивацията за учене е сред неотменните педагогически условия за ефективно управление на качеството на образованието на децата и в малките населени места. За повишаване на резултатите от учебния процес трябва да бъдат налице тясно свързаните с мотивацията на всеки ученик прилагане на личностно-индивидуален подход, насърчаване на изследователското обучение, усъвършенстване на метакогнитивни умения и използване на информационни и комуникационни технологии (Цветанова-Чурукова 2014: 121).

Чуждоезиковото обучение в Украйна вчера и днес

Традиционно в държави, в които официалният език е сред най-разпространените в света (английски, испански, френски и др.), мотивацията за изучаване на чужди езици е по-ниска в сравнение с държави, чиито езици не са така популярни в световен мащаб. За носителите на език, говорен в малобройна общност, владенето на поне един чужд език е от съществено значение за успешната професионална и личностна реализация. Невинаги обаче очакваната по-висока мотивация за изучаване на чужд език от страна на членовете на по-малка езикова общност е налице. Вероятно преподавателите по чужди езици в България също биха потвърдили подобна нагласа у част от обучаваните, но обект на настоящия доклад е добра практика, целяща повишаване на мотивацията за изучаване на чужди езици от най-младите в Украйна, и предизвикателствата, произтичащи от езиковата ситуация в страната и образователната политика за преподаване и овладяване на чужди езици.

Според едно проучване за нагласите на украинците към изучаването на чужди езици (Рейтинг Про 2016), 85% от анкетираните посочват английски език като най-важен за личностното и професионалното развитие. Въпреки че едва 15% от респондентите

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАЙНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

считат изучаването на чужди езици за ненужно, а за мнозинството ранното чуждоезиково обучение да е приоритет, повече от половината анкетирани самоопределят познанията си по английски език като начални, а приблизително 10% като добри или много добри. Процентът на владеещите немски и френски на задоволително ниво е още по-нисък. В условията на глобализация преподаването и овладяването на чужди езици се превръща в приоритет за украинската образователна система като най-важна предпоставка за заздравяване на икономическите и политическите взаимовръзки с останалата част от света и за успешния межкултурен диалог.

От 2002 г. чужд език се преподава от втори клас, а от 2012 г. – от първи клас. За десетгодишния период от 1996 г. до 2006 г. броят на учителите по чужд език в началните училища се е увеличил шесткратно (Найдонова 2012: 259). С оглед на етническия състав на населението на Украйна, историческите процеси от близкото минало и образователна ѝ политика може да се заключи, че двуезичието и многоезичието са масово явление – симетричното или асиметричното използване на украински и/или руски в бита от ранна възраст или на малцинствен език успоредно с някой от двата най-говорени езика в страната още от началния етап на средното образование се съпровожда от ранно чуждоезиково обучение по английски език (по-рядко немски, френски или испански) в учебна среда.

През последните няколко години изучаването на чужди езици в Украйна придобива все по-голямо значение. Световната *lingua franca* става задължителен език за определени категории държавни служители. Приблизително 3,8 млн. ученици от I до XI клас в цялата страна изучават английски като първи или втори чужд език в средните училища. Въпреки това, достигането на нивата според Европейската рамка, определени в учебните програми по чужд език на Министерството на образованието и науката в Украйна, невинаги се оказва възможно и далеч не всички младежи в Украйна са в състояние да ползват свобод-

Олег Александров

но английски език за всекидневно и професионално общуване.

Проектът *GoCamp*

През 2016 г. неправителствената организация *Global Office*, целяща всестранна и пълноценна интеграция на Украйна в световната общност, както и подобряване на вътрешната интеграция, започва проект *GoCamp* (ГоуКамп 2016). Проектът цели подобряване на нивото на владеене на чужди езици сред младите украинци, най-вече в по-изолираните малки градове и села, чрез езикови лагери *GoCamp* за повишаване на вътрешната им мотивация за учене със съдействието на чуждестранни помощник-учители от цял свят.

GoCamp е най-голямата доброволческа програма в Източна Европа, която дава възможност на децата в Украйна да учат английски, немски или френски език, премахва негативните стереотипи и културни бариери, възпитава у най-младите украинци активно гражданско съзнание и развива у тях необходимите за ХХІ век умения. Със съвместните усилия на чуждестранните доброволци и местните учители по чужд език деца и младежи от цяла Украйна успяват да преодолеят езиковата бариера и да се отпуснат в общуването с чужденеца доброволец. При кратката двуседмична продължителност на езиковите лагери *GoCamp* не може да се очаква от учениците да покрият следващо ниво от Европейската референтна езикова рамка. Основната задача е затвърждаването на вече натрупаните знания и умения и провокиране на интерес за по-нататъшно изучаване на чуждия език и желание за межкултурен диалог. Освен развиване на езикови умения *GoCamp* се фокусира и върху стимулиране на критическо и творческо мислене, рефлексии върху близкото бъдеще (включително и кариерно ориентиране) и провокиране на интерес към опознаване на света – на чужди близки и по-далечни страни и култури. От друга страна доброволците, често посещаващи Украйна за първи път, имат възможността да придобият ценен опит в общуването си с млади хора и да

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАЙНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

разчупят битоващите стереотипи за бившата съветска република.

Ключови партньори за осъществяването на амбициозния проект са Министерството на образованието и науката на Украйна, Министерството на външните работи, Министерството на младежта и спорта, *AIESEC*, *British Council*, *Goethe-Institut*, *Institut Français*, мобилни оператори, посолства в Украйна на държави от различни континенти и др. От стартирането на езиковите лагери *GoCamp* през 2016 г. до 2019 г. участие са взели над 1300 училища и 1012 доброволци от 72 държави, като по този начин биват обхванати приблизително 160 000 ученици от всички области на Украйна. Целта, която организаторите си поставят за близко бъдеще, е езиковите лагери да ангажират 24% от учащите в Украйна, т.е. около 1 млн. ученици от всички етапи на средното образование.

Как протича подборът на чуждестранни доброволци, организацията на езиковите лагери и самото им провеждане? Чужденците, желаещи да се включат като помощник-учители, трябва да отговарят на няколко условия – да са носители на английски, немски или френски като майчин език или да владеят съответния език на много високо ниво, да не са криминално проявени и да имат желание за работа с деца и младежи. Педагогическият стаж и филологическата подготовка са предимство, но не и задължително условие за участие. След кандидатстване по документи и онлайн интервю одобреният доброволец води активна комуникация с мениджърите на проекта с цел избор на най-подходящото за него училище – според целевия език, възрастта на обучаемите и местоположението на града или селото. Подборът на учебните заведения, имащи интерес да се включат в програмата, се осъществява предварително. Когато доброволецът и мениджърът постигнат съгласие за избор на приемаща образователна институция, се осъществява контакт с местния преподавател по чужд език, за да може да започне навреме планирането на дейностите за периода на провеждане на лагера и разпределението на задачите.

Олег Александров

Преди началото на всеки лагер всички доброволци вземат участие в ориентационен курс, по време на който биват запознати по-детайлно с концепцията на проекта и с някои аспекти от бита и народопсихологията на украинците с цел предотвратяване или намаляване на културния шок. В рамките на три или четири дни доброволците участват в интензивно обучение в предградие на Киев на английски или френски език, провеждано от местни лектори. При преподаване на чужд език в неформална среда се симулира прилагане на различни игри (както навън, така и в класната стая), комбиниращи физическа активност и използване на чужд език; задаване на проектна дейност, целяща развиването на умения за работа в екип и креативното и критично мислене у младите, както и използването по нестандартен начин за учебни цели на новите технологии, които са неотменна част от всекидневието на децата и младежите – най-вече на мобилните устройства и техните приложения.

В зависимост от възрастта и интересите на учениците *GoCamp* предлага няколко тематични кръга като например „*Animal Planet*“ („Планетата на животните“) за най-малките ученици, „*Art and Creativity*“ („Изкуство и творчество“) за прогимназистите, „*Innovation and Entrepreneurial Culture*“ („Иновации и предприемаческа култура“) за гимназистите и „*The School as the Heart of the Community*“ („Училището като сърцето на общността“) за участниците от най-малките населени места. Изборът на най-подходящата за обучаемите програма се прави предварително от местния преподавател. Всички доброволци преминават също така през курс по оказване на първа медицинска помощ и се запознават с механизми за закрила на детето от вредни фактори и различни потенциални опасности. Няколкото натоварени дни за ориентация и предварителна подготовка представляват отлична възможност за доброволците да създадат нови ценни контакти с хора от всички континенти, на различна възраст и с разнообразни интереси и подобно на основната целева група – украинските ученици – да се включат в межкултурния диалог, да разширят светогледа си,

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАИНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

да се преборят с изградени стереотипи, да упражняват езиковите си умения с носители на езика и не на последно място – да се забавляват смислено.

GoCamp: личен опит

През август 2019 г. за първи път взех участие в *GoCamp* във втората от общо три сесии на програмата за календарната година. Тъй като при първото си пътуване до Украйна исках да посетя културно-исторически забележителности не само в столицата Киев, но и в Лвовска и Тернополска област, както и да упражнявам професията си на учител по немски език, предпочетох да бъда помощник-учител в северозападната част на страната и бях разпределен в село Берез, Ровненска област, в едно от малкото училища, предлагащи изучаване на немски език – *Березька гімназія Смизької селищної ради*. Постоянното население на селото наброява около 400 души, а в гимназията се обучават около 100 ученици от I до IX клас, включително и от съседните селища, в които няма училища.

По време на двуседмичната програма се сблъсках с редица предизвикателства от различно естество. Заради малкия брой обучаеми в училището и силния интерес към летния лагер групата на участниците беше разнородна по състав — от едва шестгодишни първокласници до петнадесетгодишни абитуриенти, завършващи първи гимназиален етап. Предварително определената централна тема „Училището като сърцето на общността“ по мое мнение не провокира така силен интерес сред най-малките участници както у завършващите ученици. При такава голяма разлика във възрастта и съответно в интересите на обучаемите подборът на подходящи за всички дейности създаде известни затруднения. За да може всички да бъдат еднакво ангажирани, с местните колеги се стремяхме в един екип да попадат деца от различни възрастови групи, като по-големите да помагат и напътстват по-малките си съученици. Целевият език също се оказа предизвикателство, тъй като част от випуските изучават немски, но други, по желание на родители-

Олег Александров

те – английски, и всяка една учебна дейност трябваше да се дублира и на двата чужди езика. Друг проблем, с който вероятно голяма част от училищата в провинциална Украйна трябва да се справят, е липсата на достатъчно и нови учебни системи по чужд език в училищните библиотеки. Повечето помагала, които се използват в часовете, са остарели и залагащи основно на граматико-преводния метод, което дава отражение върху слабите комуникативни възможности на учениците. Сблъсках се със задръжки при използването на чужд език не само от страна на децата, но и на учителите по чужд език, които, вероятно заради недостатъчния си опит в комуникацията с чужденци и липса на самоувереност, в притеснението си да не допускат грешки предпочитаха да общуват с учениците си по време на лагера по-често на украински отколкото на целевите езици, а с мен – на руски или руско-украински въпреки незадоволителното ми ниво на владеене.

Всеки доброволец трябва да има предвид силната религиозност на православните украинци и да се съобразява с местните обичаи, традиции и дори суеверия. Ако някой голям църковен празник се падне в работен ден по време на езиковия лагер (в моя случай Преображение Господне), много вероятно е учебните занятия да се провалят, защото почти всички ученици ще бъдат заедно със семействата си и близките си в черквата, за да спазят задължителните обреди. Ако за определен ден старо поверие повелява да не се използват каквито и да било остриета, доброволецът отново трябва да прояви разбиране и да отмени задачите за моделиране и използване на ножици и макетни ножчета и да ги замени с рисуване например.

Най-сериозното предизвикателство пред чуждо-езиковото обучение в малките населени места в Украйна остава негативната нагласа и negliжирането му от страна на родителите. Според една част от тях изучаването на чужди езици цели единствено подготовка за емиграция в икономически по-развити страни. В личен разговор с мен колега от гимназията в Бересподели, че някои от родителите на техни ученици не смятат изучаването на немски и английски за нещо

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАЙНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

добро, защото по този начин децата им стават потенциални гастарбайтери в съседна Полша, ще напуснат родното място и ще изоставят селското стопанство, което до момента им е давало препитание. Оттук следва, че освен с учениците педагогическите специалисти е необходимо да работят и с техните родители, за да ги убедят, че възможността за работа в чужбина не е единственото предимство на владенето на езици и че с добри чуждоезикови умения наследниците им успешно могат да се реализират и в родината си или да ги ползват само за лични нужди, като например за по-широк достъп до информация.

Въпреки немалкото предизвикателства в края на езиковия лагер в село Брег много от очакваните резултати бяха постигнати – обучаемите се отпуснаха при комуникация с чужденец, без да се притесняват от допускане на грешки или негативна оценка, придобиха увереност в натрупаните до момента знания и умения и научиха нови факти за страните от немско-езичното пространство и България, което се надявам да провокира по-нататъшния им интерес за учене на езика и за опознаване на чуждите култури.

През 2020 година, когато лагерите *GoCamp* трябва да се състоят за пети пореден път, цялото човечество е изправено пред ново сериозно изпитание – борбата с пандемията от COVID-19, която за кратко време преобърна цялото ни ежедневие – социалната дистанция с цел забавяне на разпространението на заразата е факт, средните и висшите училища в почти цяла Европа са затворени и обучението се осъществява във виртуалното пространство, свободното движение на хора временно е блокирано, мнозина работят от домовете си вместо от офисите си, а други или са в принудителен отпуск, или са загубили работата си. В това несигурно и тягостно време *GoCamp* не преустановява дейността си. Чуждестранните доброволци имат възможност да провеждат онлайн часове за комуникативни упражнения по предварително определени теми заедно с украинските си колеги. С помощта на различни платформи и социални мрежи като *Zoom*, *Skype*, *Facebook*, *Messenger*, *Discord*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*

Олег Александров

и др. общуването и дори дистанционното обучение стават напълно възможни и в условията на социална дистанция донякъде се преодолява потискащата изолация. Редовните летни лагери се отлагат с няколко месеца и вероятно ще се състоят през есента в началото на новата учебна година с надеждата, че положението ще се стабилизира и че границите ще бъдат отворени както преди. В момента имам удоволствието да работя дистанционно няколко пъти седмично с амбициозна колега и дузина мотивирани гимназисти от *Долишношепитский навчально-виховний комплекс* в карпатското село Долишний Шепит, Чернивецка област, и искрено се надявам през есента да продължим занятията си и в присъствена форма.

Заклучение

Въпреки немалкото предизвикателства в края на езиковите лагери в с. Берек и в с. Долишний шепит много от очакваните резултати бяха постигнати – по време на игрите и изпълнението на творчески задачи обучаваните преодоляха страха си от общуване на чужд език, без да се притесняват от допускане на грешки или негативна оценка, придобиха увереност в натрупаните до момента знания и умения и научиха нови факти за страните от немскоезичното пространство и България, което се надявам да провокира по-нататъшния им интерес за учене на езика и за опознаване на чуждите култури.

За немалка част от учениците общуването с доброволец по време на летните езикови лагери бе първа среща с чужденец и водени от детското си любопитство, непрекъснато задаваха непринудени въпроси за живота на връстниците им зад граница – за организацията на учебния процес, за дневния режим, възможностите за прекарване на свободното време и т.н. Макар и плахо, в последните дни от езиковите лагери децата вече се опитваха да изразяват лично мнение и да оценяват критично както своята собствена работа, така и постиженията на съучениците си. Проектно-базираното обучение и игрите насърчаваха през

ПОВИШАВАНЕ НА
МОТИВАЦИЯТА НА
УЧЕНИЦИТЕ В МАЛКИ
НАСЕЛЕНИ МЕСТА В
УКРАЙНА ЗА ИЗУЧАВАНЕ
НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

цялото време екипния дух, уменията за планиране на дейностите и поемане на отговорност, както и формирането на меки умения, които ще им бъдат от полза в следващи етапи от тяхното обучение.

Смятам, че проектът GoCamp дава шанс на учениците в Украйна да формират ценни умения, да преодолеят езиковата бариера и да разширят светогледа си, но в същевременно това е и отлична възможност за студенти от филологическите и педагогическите специалности, предлагани в българските висши училища, да практикуват бъдещата си професия на учители по чужд език в мотивираща и приятелска среда, да се включат в межкултурния диалог, да се запознаят със свои колеги от различни континенти и да получат ценни съвети за преподаване на чужд език в неформална среда. Доброволчеството в една недалечна, но сравнително слабо позната у нас страна, новите запознанства и приятелства и преподавателският опит зад граница биха могли да бъдат добра алтернатива на стандартните студентски програми за пътуване и работа на запад за прекарване на летните месеци след края на семестъра.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Браун 2000: Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th edition), New York: Addison Wesley Longman.
- Гарднър 1985: Gardner, R. (1985). *Social psychology in second language learning*, London: Edward Arnold.
- ГоуКамп 2016: GoCamp. (2016). [online]. Available from <https://gocamps.com.ua/> [Accessed 21 January 2022].
- ГоуКамп 2020: GoCamp, information for volunteers [online]. Available from: <https://gocamps.com.ua/for-volunteers/24.04.2020>. [Accessed 21 January 2022].
- Найдонова, Л. (2012). Украйна. Проект „Европейско езиково богатство“. В Екстра, Г. & Ягмур, К. (Ред.). *Тенденции в политиките и практиките за*

Олег Александров

- многоезичие в Европа* Кеймбридж: Кеймбридж юнивърсити прес. Британски съвет. 257-264.
- Нараянан 2006: Narayanan, R. (2006). *Motivation variables and second language learning*. Vinayaka Mission Research Foundation University, Kanchipuram, India.
- Оксфорд & Ширин 1994: Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern language journal*, 78(1), 12–28.
- Парди 1990: Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation* [online]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf> 03.05.2020 [Accessed 21 January 2022].
- Рейтинг Про 2016: Rating Pro. (2016). *The attitude of Ukrainians to foreign languages* [online]. Available from: http://ratingpro.org/en/research/doslidzhennya_stavlennya_ukrainsiv_do_inozemnih_mov.html [Accessed 21 January 2022].
- Цветанова-Чурукова, Л. (2014). Фактори за повишаване качеството на обучението в образователните институции. *Образованието и възпитанието в малките населени места*. София: Авангард Прима, 111–123.

THE EFFECT OF IMPLEMENTING CLIL ON SUBJECT LEARNING IN THE CONTEXT OF BUSINESS ENGLISH

Eda Cauli

Abstract

This paper aims to outline the effect of implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in teaching Business English through task-based practice. This includes gap-filling exercises, words in context activities, reading comprehension of ESP texts, translation of specialized terms, and oral presentation rubric. Students were divided into a CLIL and a Non-CLIL group. The aim was to assess students' speaking skills in terms of acquisition of subject-specific profession-related terms depending on the used approach. The obtained qualitative data revealed higher progress of the students in the CLIL group. The results support the importance of CLIL methodology as a relatively new and more effective approach for an overall improvement of language skills and more specifically for the development of communicative competence in terms of teaching Business English terminology and ESP as an important part of preparation for problem solving in real-life situations enhancing future career opportunities.

Keywords: content, subject, specific, vocabulary, communicative competence, CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach that integrates both language and content learning (Coyle, 2008). The term CLIL was first pioneered by European language educators and experts in the 1990s (Coyle 2002). Since then, a high number of institutions, at first within the European educational settings, introduced CLIL in their curriculum.

Eda Cauli – University of Tirana, Albania. Doctoral student at New Bulgarian University

Eda Cauli

CLIL is more than just teaching some topic content in an additional language. The strategy attempted to expand and reinforce learners' knowledge of different disciplines while allowing them to solve problems and develop critical thinking skills through the use of the language. The CLIL method was primarily designed to help students develop their communicative competences such as interpersonal and intercultural skills and cognitive abilities as well, while learning through the norms and rules of the material in the language they were studying (Gabillon, 2020). Bloom's taxonomy defines a clear framework for learners on how to develop their cognitive skills and states that learning itself should promote the cognitive involvement of learners (Krathwohl 2002). This cognitivist theory has strongly influenced the CLIL approach. CLIL's tasks proposals contain a cognitivist theoretical approach. CLIL methodology was defined as a more practical and adaptable approach towards learning a new language and this found a good place in bilingual education where content-based language instruction was used. Many scholars preferred to define it as a 'generic umbrella term' with multiple dimensions and applications where an 'extra language' is employed for both subject and language instruction (Coyle, Marsh, & Hood 2010). While for Marsh (2008) it is "*diverse methodologies are used together which lead to dual-focused education where attention is given to both topic and language*", Smit & Dafouz (2012) preferred to paraphrase it as: "*learners are engaged in a joint learning practice of subject matter and foreign language*". Several studies have shown that combining content and language teaching not only aids in the acquisition of linguistic and academic competences but it also provides various cognitive and motivational benefits for the learner. CLIL may be content-driven when the main focus is the subject or it can be language-driven when the focus is the language itself; even if the focus is on one or the other at any time, they are intertwined. Therefore, the role of the teacher is essential and it serves as "a language mediator" aiming to build the bridges between learners and new topic knowledge (Ball, Kelly, & Clegg 2015).

Methodology

The CLIL approach is adaptable to the learners' needs, their linguistic competency, and academic accomplishment. Referring to the European Union official policies¹ (Eurydice 2017: 55), which provide high-quality information on how education systems are organized in Europe and how they function, it refers to CLIL as an innovative educational approach which is used to enhance the simultaneous development of both subject and language learning. It has a dual-aimed focus that is predicted to bring a range of benefits to learners' linguistic ability, motivation, risk-taking, active participation, problem-solving, meta-cognitive ability, study skills, and autonomy among many other positive sides listed. CLIL is neither a new type of language education nor a new type of subject education. It is a unique combination of the two: teaching a subject in a foreign language and simultaneously learning a foreign language through the content of that specific appointed subject. According to Mossino (2018), the general structure of a CLIL lesson plan must include the following components:

- **CONCEPTS:** the content you will teach.
- **PROCEDURES:** the language skills used to teach the concepts like speaking, writing, reading, listening, and critical thinking.
- **LANGUAGE:** the grammar and vocabulary used in the lesson.
- Aiming to create an effective CLIL oriented learning environment, Mehisto (2008) refers to some other key features to be considered, as follows:
- Grade-appropriate functional competency in listening, speaking, reading, and writing in the CLIL language.
- Age-appropriate levels of first language competence in listening, speaking, reading, and writing.

¹ Available online at: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

Eda Cauli

- The cognitive and social skills and habits are essential for success in an ever-changing environment.
- An understanding and appreciation of the cultures associated with the CLIL language and the student's first language
- The cognitive and social abilities, as well as the habits, are necessary for success in an ever-changing world.

Aims and objectives of the study

This experimental research study attempted to explore the integration of CLIL through the application of some CLIL materials and activities with a group of students in their first cycle of Bachelor studies at the faculty of Economy of the University of Tirana. Students were encouraged to use some of the CLIL techniques for the acquisition of specific/ profession-related language terminology and communicative skills. After placing their language level and ensuring a higher intermediate level of English, students were divided into two respective groups; one was the CLIL Group = 'Experimental Group' where students covered specialized topics of profession-related terminology by implementing CLIL teaching techniques/ activities in their Business English classes and the other was the Non-CLIL Group = 'Control Group' where students received classes of English language, following the curricular-based program of English language at the university. With the help of some controlled and semi-controlled practical activities, the improvement of the quality of ESP communicative competences of students at the university level through the implementation of CLIL approach in their ESP classes was tested and measured.

Research instruments

This research was carried out through the lead of some needs analysis questionnaires, a language placement

test, some controlled and semi-controlled activities such as the use of the Rubistar platform² for the realization of some task-based learning activities aiming to test the oral and vocabulary skills, reading and writing for formal correspondence, in terms of students' communicative competences and subject-specific content knowledge. Some practical exercises and task-based activities were generated and applied, which helped in collecting some more specific data. After completion, students had to choose one of the listed categories as ranked from (4-excellent to 1-satisfactory), and self-assess themselves based on the performance and confidence they had for the assigned skill. In the second phase, with the help of some self-assessment questionnaires, the final difference in language proficiency in terms of better communicative competences and subject-specific profession-related terms in the business English class was measured.

Findings

The students' attitude towards their communicative competences was measured with the help of the "Oral Presentation Rubric" generated by Rubistar Platform. After several discussion topics of both CLIL and Non-CLIL lessons for one academic semester, notes were taken down and students got assessed by two teachers, evaluating their oral communication skills and then independently each of the students had to complete a final questionnaire by assessing their strong and weak points faced during the delivery of their speeches. The use of vocabulary for subject-specific terminology in context, in regard to business English terms, was measured through the application of the Rubric "Reading for Analyzing Information" as stated below.

The overall number of 28 respondents for the two groups, who already accomplished all the activities, is presented in the tables below. These figures were then processed and calculated the average of both groups in the two phases of the experimental research study and then all the obtained data were represented in units as in the graphs below:

² Available online at: <http://rubistar.4teachers.org/>

Communicative Competence Skills

A considerably higher progress is seen in the Experimental CLIL group where students have shown better comprehension of specific profession-related terms and in their choice of vocabulary by reaching the scale of 3 units, while the Control group reached the mean of only 1.4 units. Comparing the students' learning progress in both groups, it is clear that the Experimental group, which received lessons through CLIL Methodology, scored 2.1 times higher.

Table 1. *Students' attitude towards communicative competence skills*

Themes/ Activities	Occurrences			
	Experimen- tal Group Pre-Inter- vention	Experimen- tal Group Post-Inter- vention	Control Group Pre- Intervention	Control Group Post-Inter- vention
Comprehen- sion	7	10	4	5
Vocabulary	6	9	3	4
Content	9	12	5	6
Speaks clearly	7	9	5	7

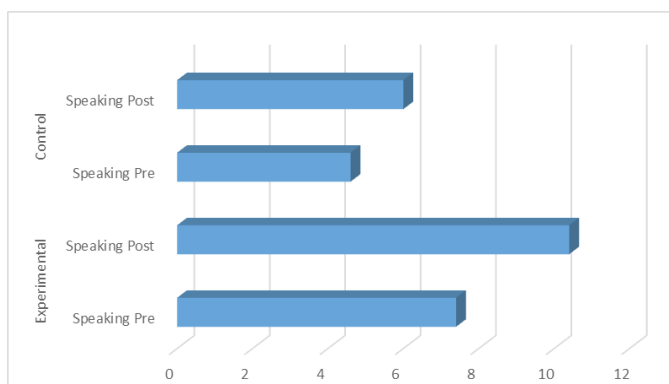


Figure 1. *Speaking: Oral Presentation Rubric*

Based on the students' responses, the CLIL group has shown more significant confidence in terms of learning specialized vocabulary during their classes received through CLIL activities, which would also serve in need for their future career life.

This result coincides with the one received from the reading comprehension activities taken in the survey with the students, so this is a good indicator of where the experimental CLIL activities have revealed a significant difference from the appointed curricular-based learning activities.

Table 2. *Students' attitude towards reading for analyzing information*

Themes/Activities	Occurrences			
	Experimental Group Pre-Intervention	Experimental Group Post-Intervention	Control Group Pre-Intervention	Control Group Post-Intervention
Reading; Analyzing information & words in context exercise				
The student is able to infer the meaning of unknown words using context clues.	9	12	7	8
The student identifies important information by listing all the main points of the article.	10	13	9	11
The student accurately explains how each graphic/diagram is related to the text, and accurately determines whether each graphic/diagram agrees with the information in the text.	8	10	8	9
The student clearly relates information to the main topic. It includes several supporting details and/or examples.	10	12	8	9
The student is able to summarize the article in oral communication by using 1-3 sentences to describe clearly what the article is about.	8	11	6	8

Eda Cauli

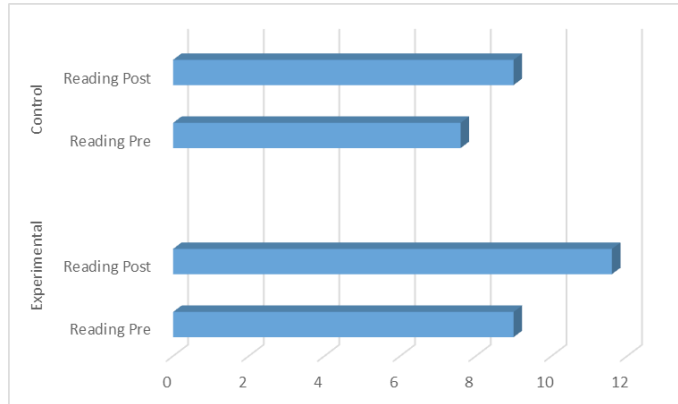


Figure 2. *Reading for analyzing information and words in context exercise*

The comparative analysis of reading comprehension rubric and the word in context activities of both CLIL and Non-CLIL groups clearly showed that during the whole semester there is evidenced of some good progress in both groups in regard to comprehension of specific terms and the identification of graphs and diagrams by representing their exact visual information into words and texts' completion through the help of words in context. In addition, the Control group progressed to 1.4 units while the Experimental one reached 2.6 units. Overall, the Experimental group (CLIL group) is 1.85 times higher when compared to the Control group. This shows that CLIL activities for the reading tasks have resulted more successfully in students' reading comprehension and text analysis.

Students' attitude towards writing for formal correspondence

Writing for formal correspondence was also considered for the extraction of some data through the evaluation of drafting some formal documents like reports, contracts, emails and preparing other business documents in English like CV, reference letters, business

brochures where students were observed for their use of ESP terms and their flexibility to cope with them.

Table 3. *Students' attitude towards writing for formal correspondence*

Themes/Activities	Occurrences			
	Experimental Group Pre-Intervention	Experimental Group Post-Intervention	Control Group Pre-Intervention	Control Group Post-Intervention
Writing formal correspondence; reports, contracts	7	9	4	5
Drafting other formal documents; emails, memos	9	12	8	10
Preparing other business documents in English; CV, reference letters, business brochures	8	11	6	8
Easily coping with ESP text writing (e.g. formal correspondence, analytical reports, specialized articles, etc.)	7	8	5	6

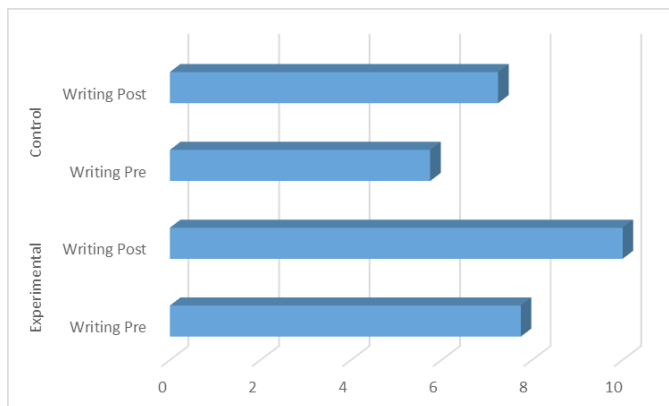


Figure 3. *Writing for formal correspondence*

Eda Cauli

Both groups were tested for drafting specific business documents like reports, brochures and other analytical papers and it was established that the Experimental group coped more easily with the ESP terms in terms of texts' writings. Both groups have performed a considerably higher progress by reaching 1.5 units for the Control group and 2.25 units for the Experimental group. The final results show that the Experimental group has performed 1.5 times better than its counterparts as, obviously, the **CLIL** methodology has been a more motivating indicator and facilitator to master the Business English terms more easily.

Conclusion

To conclude, the overall students' attitude towards the Implementation of CLIL and Non-CLIL intervention stages proved that the implementation of CLIL approach was much more engaging and motivating for the learning process of subject-specific terms in the business English classes when compared to the Non-CLIL group. Clearly, this is an indicating factor stating that the performance of CLIL was more effective when compared to teaching English as a curricular subject (Non-CLIL), as the experimental CLIL activities have revealed a significant difference from the appointed curricular-based learning activities. Based on the students' responses, where the CLIL group has boosted stronger confidence in terms of learning specialized vocabulary and content comprehension during their classes received through CLIL activities, this would also serve as a very helpful tool for the student's future career life.

REFERENCES

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015, January). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx063>.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE. The European dimension:*

- Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä, Finland, 27–28.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. *Encyclopedia of language and education*. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92
- Coyle, D., Marsh, D., & Hood, P. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eurydice. (2017). *Eurydice* [online]. Available from: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> [Accessed 21 December 2021].
- Gabillon, Z. (2020). Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et didactiques* [Online], 15, 11 July [Accessed 21 December 2021]. Available at: <http://journals.openedition.org/ced/1836>; <https://doi.org/10.4000/ced.1836>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41:4, 212–218. Available from: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.
- Marsh, D. (2008). Language Awareness and CLIL. *Encyclopedia of Language and Education*. http://doi:10.1007/978-0-387-30424-3_152.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, J. M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishing House.
- Mossino, P. (2018). How to use CLIL methodology in adult learner classroom. *European Commission. Blog*. [online]. November 15. Available from: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-use-clil-methodology-adult-learner-classroom> [Accessed 21 December 2021].
- Smit, U., & Dafuz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review* 25, 1–12. Available from: <http://doi:10.1075/aila.25.01smi>.

E-PORTFOLIOS AS AN ASSESSMENT TOOL IN ESP ONLINE LEARNING

Lilyana Todorova-Ruskova

Abstract

The use of electronic portfolios as an effective tool for formative assessment enables students to track their own learning experiences, thus enhancing their engagement, motivation and autonomy. The present data-driven research is based on quantitative and qualitative data on the implementation of e-portfolios in the English for Specific Purposes classes at the University of National and World Economy in the online learning during the COVID-19 pandemic. An overview of the recent literature related to the use of e-portfolios is provided and the benefits and challenges of implementing an e-portfolio assessment tool using the application Microsoft Class Notebook for the purposes of assessment for learning are presented. Student participants in the study developed e-portfolios, providing reflection on their learning, supported with artefacts, collected in the process of acquiring skills and competences. A survey and interviews among students of economics in the experimental group were carried out at the end of the academic year in order to evaluate the efficacy of the e-portfolio assessment tool.

Keywords: portfolio, electronic portfolio, formative assessment, ESP, online classes

The crisis with COVID-19 changed the way we teach and learn. Teachers had to get used to digital platforms which made it possible for us to stay connected. Some of them decided to teach their students in real time (synchronous) via meetings on digital platforms or resort to asynchronous teaching and learning via Moodle or e-mail.

Lilyana Todorova-Ruskova –
University of National and
World Economy, Sofia,
Bulgaria

However, when it was time for online assessment and final exams, instructors started considering alternatives to the traditional proctored exams. Those alternatives included e-portfolios – student-selected portfolios of their best or representative work done during the semester.

Since the beginning of the 21st century when educational technology advanced, there has been growing interest in e-learning tools enhancing teaching, learning and assessment. The majority of university students nowadays take the use of Information and communications technology (ICT) in their studies for granted. The electronic portfolio (e-portfolio) is an alternative assessment tool which is growing in popularity in higher education institutions around the globe. It is a tool for enhancing learners' engagement and motivation to improve their learning experience. The e-portfolio is of great benefit to modern teaching, learning and assessment models as it enables students to see the “big picture” of their learning and teachers to assess students' progress holistically. Its implementation in the English for Specific Purposes (ESP) undergraduate course seeks to improve formative assessment and encourage students to become independent learners. The present study aims to explore its potential to promote the learner-centred environment where students take responsibility for their learning. It will also contribute to the research done in this area by exploring ESP undergraduates' experience with a pilot e-portfolio project, the benefits and challenges of its implementation and make suggestions for its further improvement.

Literature review

Since the 1990s when its development as an alternative to the traditional practices in formative assessment started, the portfolio as an effective learning and/or assessment tool has been the focus of a myriad of research studies.

The portfolio is a collection of artifacts selected by learners as evidence of the process of acquiring knowledge and skills. As defined in the early 1990s, “*A portfolio is a*

Lilyana Tododrova-
Ruskova

purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student reflection" (Paulson & al. 1991: 60–63). The portfolio can be used for different purposes, including formative and summative assessment. It has a dual identity as a process and product of learning as it aims to support the learning process through formative assessment and to collect evidence for summative assessment. Portfolio development involves a range of processes, such as planning, sharing, discussion, feedback, reflection which can be as important as the final product (Gray L. 2008: 6). Therefore, learners' engagement with the management of their learning is enhanced through the portfolio tool (Hartnell-Young & al. 2007). Furthermore, the portfolio is believed to contribute to reducing plagiarism (Dalziel 2008).

In the 1990s the traditional paper-based portfolio evolved to an e-portfolio, its digital version. One of the most common definitions of the electronic portfolio is "*a digital container capable of storing visual and auditory content including text, images, video and sound. EPs may also be software tools not only because they organize content but also because they are designed to support a variety of pedagogical processes and assessment purposes*" (Abrami and Barrett 2005).

The electronic portfolio (also known as: e-portfolio, eportfolio, digital portfolio, webfolio, online portfolio, e-folio, or eFolio) has many advantages over the traditional paper-based portfolio. First of all, the contents of the e-portfolio can include multimedia products for the benefit of the learning process. The e-portfolio also provides the opportunity for quick access, sharing and facilitated communication, consultation and feedback from the teacher or peers.

The processes involved in the construction of an e-portfolio are the main focus in many research papers. The e-portfolio shows the connection between the different learning activities, the contribution of each

element to improving the acquisition of knowledge and skills and the path that learners take to achieve the learning objectives. As an added value, learners acquire technical skills during the construction of their e-portfolios, which give them a competitive advantage in the labour market.

The main advantages of the e-portfolio tool can be summarized as follows:

- It strengthens self-study and raises students' engagement, motivation and autonomy.
- It gives students the opportunity to reflect on their own strengths and weaknesses.
- It is an innovative way of demonstrating students' progress through multimedia products – audio, video, text, images, etc.
- Students receive quick feedback, marking their achievements and identifying gaps in the knowledge to act on.
- Students have the opportunity to update its contents.
- It allows students to involve not only teachers but also peers and external audiences by sharing their learning experiences.
- Students own their e-portfolios – a space where they can experiment, customize it and share with others.
- There are also disadvantages, related to e-portfolio use, which have been summed up below.
- It requires both students and teachers to invest time and may be perceived as an additional unnecessary burden.
- Students may need support in developing their technical skills.
- E-portfolios fall into three main categories: showcase, assessment, and learning e-portfolios.
- Showcase e-portfolios, also called professional or career e-portfolios, are used to show the students' best evidence of learning.

Lilyana Tododrova-
Ruskova

- Assessment e-portfolios provide teachers with artifacts of students' work, helping them to measure students' progress.
- Learning e-portfolios, also called formative/reflection/development e-portfolios, show the work in progress and support the learning process.

In 2017 the e-portfolio was added as the eleventh High Impact Educational Practice (HIP). The term “high-impact educational practices”, an umbrella term for educationally effective activities with highly positive benefits for students, was coined by George Kuh and initially there were 10 HIPs. The e-portfolio was added to them as it contributes to increased student engagement, provides a holistic picture of students' achievements, enhances the authentic assessment of learning and even “...some consider ePortfolio to be a meta-HIP connecting and enhancing the influence of other HIPs on desired outcomes (Eynon & Gambino 2017; Hubert, Pickavance, & Hyberger 2015; Kahn 2014)” (Kuh et al. 2018).

Reflection plays a central role in e-portfolio pedagogy. Kimball argues that ongoing reflective practice is essential and without it portfolios are simple record-keeping. “*Portfolios encourage students to reconsider and narrativize their learning experience by engaging in what Yancey (1998) calls “reflection-in-action”— a reiterative process of looking back to previous performance and looking forward to goals — and by writing reflective accounts of their learning (p. 13)*” (Kimball 2005).

Feedback, in the broad sense, is any information provided to learners after they have completed a task. According to Narciss, feedback in instructional contexts is “...all postresponse information that is provided to a learner to inform the learner on his or her actual state of learning or performance” (Narciss 2008).

Interest in self-assessment and peer assessment, which are also considered alternative types of assessment, has been growing. According to Brown and Lee, the advantages of self- and peer-assessment are numerous, including “*speed, direct involvement of students, the encouragement of autonomy, and increased motivation*

because of self-involvement in the process of learning” (Brown, Lee 2015: 531).

There have been many scientific discussions that challenge the validity and reliability of e-portfolio, but most studies prove the connection of the portfolio usage with the students’ enhanced commitment and achievements.

In Bulgarian higher education, e-portfolio implementation and research have mainly focused on professional portfolios. The Pedagogical Portfolio for Foreign Language Teacher-Trainees, developed by an international team of foreign language teaching experts at New Bulgarian University (NBU), has been used not just at NBU but in the wider professional community in Bulgaria for over 10 years (Dimitrova-Gjuzeleva 2016). Some faculties at Sofia University “St. Kliment Ohridski” have been using e-portfolios (Kremenska 2017), and the Technical University in Sofia has also been developing an e-portfolio project (Shoikova 2008).

As for schools, in 2012 Bulgaria joined the EU Classroom ePortfolios project (EUfolio), aiming to test innovative e-portfolio models in secondary schools across Europe.

The pilot e-portfolio experiment

The e-portfolio project conducted in the ESP course at the University of National and World Economy (UNWE) aims to provide a more organized way for students to study and meet the learning objectives, and the opportunity to showcase their achievements. It also seeks to explore the possibilities for increasing students’ motivation, autonomy and acquisition of knowledge and competences through the implementation of an electronic portfolio as a tool for formative assessment.

The pilot study was conducted during the spring semester of the academic year 2020–2021 and is a partial testing of a model for formative assessment through an e-portfolio.

*Lilyana Tododrova-
Ruskova*

The procedures for integrating the e-portfolios into the ESP course are summarized below:

1. A pre-test is administered in the experimental and control groups in order to measure the participants' entry level.

2. Class Notebook is set up and clear guidelines for the e-portfolio-based assessment are given.

3. Course materials for the purposes of formative assessment are developed/adapted.

4. A schedule for the assignments is established, with instructions and deadlines.

5. The teacher monitors the students' progress, provides feedback and the students respond to it.

6. The students are required to select 6 assignments which represent their achievements and provide self- and peer assessment on them.

7. A post-test is administered with the same components as the pre-test.

8. The students are surveyed about their learning experiences and outcomes and interviews are held with a representative group.

The e-portfolio model presented in this article includes the type of assignments that are traditionally used by the ESP teachers in the training of students of economics at UNWE. They are designed for formative assessment during the four semesters of study in specialized language courses and include the following set of assignments:

1. Tests – texts for listening, reading comprehension, Use of English, vocabulary quizzes.

2. Business correspondence – different types, such as letter, e-mail, proposal, report.

3. Summary of articles from Bulgarian into English.

4. Summary of articles from English into English.

5. Presentations – oral presentations on current issues.

There are many applications for creating an e-portfolio, such as Google Sites, Microsoft Class Notebook, Microsoft Sway, Exabis E-Portfolio in Moodle, Edmodo, Evernote, Seesaw, Weebly, Bulb, Dropbox, etc.

Microsoft Teams, the platform on which the University of National and World Economy has been

conducting online teaching and learning for 3 semesters since the lockdown on 13th March, 2020, offers several options to choose from. After considering the pros and cons of the applications, we opted for MS Class Notebook app because it provides an easy way to create and manage e-portfolios and also because of its good view on a computer, tablet or phone. It enables students to document their work and reflect on it, to upload a variety of materials and share them with teachers and peers in common projects via a link or invitation. A very important feature of the Class Notebook is that it can be accessed when users are offline and the contents are synchronized automatically once they are online. Nevertheless, the teacher gave the students a second option for creating their e-portfolios, using the Microsoft application Sway.

The e-portfolio module consists of the following sections:

- Welcome Section – containing the e-portfolio description and guidelines
- Collaboration Space – used for class discussions and announcements
- Content Library – course learning materials, resources for self-study, assignments are stored there, and a sample e-portfolio as a template to guide students in developing their e-portfolios
- Teacher Only Section – invisible for the students

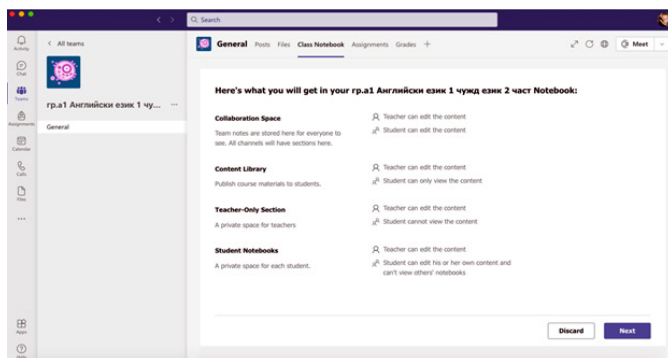


Figure 1. The e-portfolio sections in MS Class Notebook on Microsoft Teams platform

Lilyana Todrova-
Ruskova

The students' sections are divided into My Goals (Figure 2), Class Notes (Figure 3) and My Work (Figure 4). The latter contains students' completed assignments, feedback from the teacher and peers, self-assessment and reflection.

Figure 2. EG's goals in the section My Goals

Figure 3. A student's Class Notes section



Figure 4. A student’s My Work section

The teacher monitored the students’ process of acquiring knowledge and skills, which gave the teacher a basis for formative assessment of the students included in the experiment.

At the end of the course before the final test, the students in the experimental group were asked to select 6 of the assignments in their e-portfolio which represented their best work and reflect on them as well as the final outcomes. Upon completion, the teacher and each student discussed their choice and reflection on an individual basis.

Results from the pilot experiment

The implementation of an e-portfolio model for formative assessment aims to study the possibilities for enhancing students’ language knowledge and skills, autonomy and motivation in the ESP online classes as a result of the use of alternative assessment tools.

Findings from the pre- and post-tests, a survey and interviews show that the impact of the e-portfolio usage as part of the formative assessment on the students’ level of motivation, autonomy and knowledge and skills acquisition is positive.

The evaluation of the effectiveness of the e-portfolio usage by criteria of language knowledge and skills requires comparison of the results at the beginning and

Lilyana Tododrova-Ruskova

end of the pilot stage of the study. In order to analyze the acquisition of ESP knowledge and skills, the results of the pre- and post-tests in the experimental and control groups were analyzed.

Figure 5 presents the average grades of the students from the experimental and control groups in the pre-test conducted at the beginning of the spring semester and the post-test at the end of it.

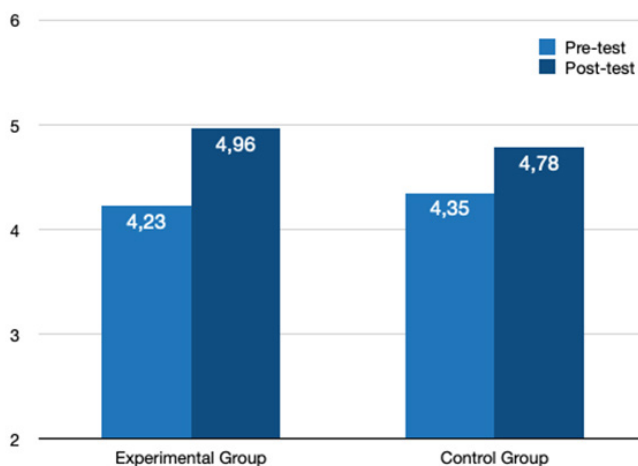


Figure 5. Results from the pre-test and post-test

Based on the pre- and post-tests, which reflect the students' ESP knowledge and skills, the following conclusions can be drawn:

- As a result of the implementation of e-portfolios as part of the formative assessment in the ESP online classes for students of economics, improvement of 0.73, equal to 17%, is reported for the experimental group. In comparison, the control group registers improvement of 0.43, equal to 9%.
- The relatively better results of the students from the experimental group with an average grade of 4.96 in the post-test show the efficiency of the implementation of the e-portfolio.
- The students in the control group, in which the alternative approach to formative assessment

through e-portfolios has not been applied, have higher results of an average 4.35 in the pre-test but their results in the post-test (summative assessment) are lower than those in the experimental group.

- In addition, it was found that the post-test results are not influenced by attendance rates, as the students in both groups had attended the lectures regularly.

The survey of the students' attitudes consists of 12 questions related to formative assessment and e-portfolio effectiveness, using the Likert scale. A total of 19 students, out of 20, responded to it. The results show a definite approval of the e-portfolio tool as 18 students responded with Strongly agree and Agree, whereas the question related to the challenges received 16 responses of Strongly disagree and Disagree (Figure 6).

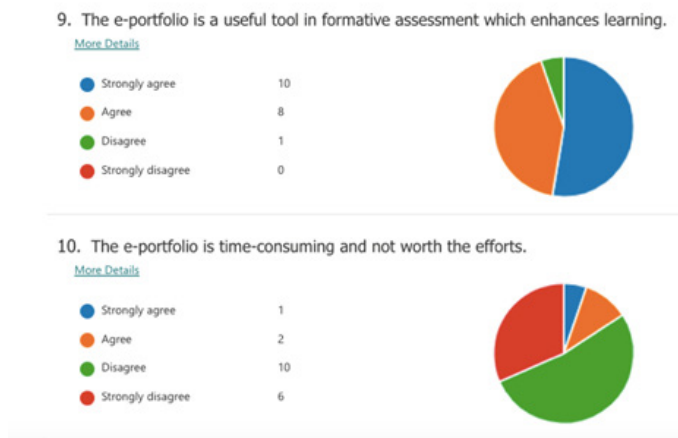


Figure 6. Students' attitudes to the e-portfolio tool

The rest of the questions concern the assignments for formative assessment, the teacher and peer feedback, and students' satisfaction with the learning outcomes.

On the basis of the interviews conducted with 4 students from the experimental group and the e-portfolio entries, we can conclude that the e-portfolio had a

Lilyana Tododrova-
Ruskova

significant contribution to stimulating reflective practice and enhancing the learning process, as shown below.

- The e-portfolio tool encourages students to become more engaged with learning and assessment because they realise the strengths and weaknesses in their own performance. The evidence of the completed assignments during the semester boosts their confidence and autonomy. Some of the feedback from the interviews and e-portfolio entries includes the following:

“You can easily track your progress and the parts you need to work harder on.”

“...we can determine the areas we need to put more effort into perfecting. Many of the exercises in our programme are helpful but can be optimized if progress is followed. After creating this portfolio I have also realized what I have to work on in the future.”

“It shows us what we’ve worked on for the whole academic semester.”

“It is nice to have all your assignments in one place and not change 3-4 other platforms for one subject only. I believe that the e-portfolio is beneficial for both parties and facilitates the process of studying.”

- The e-portfolio provides students with the opportunity to develop 21st century skills such as critical thinking, creative thinking, as well as analyzing their own knowledge and skills, which leads to increased confidence and satisfaction levels.

“The e-portfolio could be a new chapter not only for me but for the whole education system. The top analysts claim for a change in high school and university old way of teaching because the students lose their creativity. This digital tool offers freedom and aims to boost the left part of our brain – the ability and wish to be an artist.”

“I think so far this is one of my best listening exercises. I still have to learn more synonyms in order to achieve better and stable results.”

“This job was interesting to me and made me believe that I can do well and catch up with others if I put enough effort. It boosts my ambitions.”

“I think I’m good at summarizing, but I think I still have to work on grammar and of course learn new words.”

“This was the most difficult task and I was very nervous, but for the first time I think I did well. It was a challenge. I definitely need to watch more movies in English and read or listen to more books, as well as practise it to be more confident in conversations.”

- The e-portfolio model makes students realize that the timely teacher feedback, self-/peer feedback and reflection significantly enhance their learning process.

“I strongly believe that peer-assessment in the e-portfolio can also increase the overall scores we receive and is one of the most essential parts for learning more effectively.”

“Direct feedback we received during our course from our professor has also been in favor of our correct assessment.”

“In my opinion self-assessment in this form can be beneficial in the learning process.”

“Great for reflection. You get feedback from both your peers and teachers.”

- Students are aware of the e-portfolio advantages, including the use of multimedia, easy access, organization, time management, sharing with external audiences, portability, content management, contribution to the development of their digital competence.

“The digital approach is the best way to make a connection with the modern generation. We like to see content virtually that is dynamic, and full of illustrations. It is a result of our growth in the world of technology. For example, I can prove the effect of e-portfolio with my marks, because before this powerful tool my performance

Lilyana Tododrova-
Ruskova

in the English course was nearly 4.70 and it significantly improved.”

“For me, it is a wonderful experience because I like to learn with images, colors and to share my visually interesting and diverse in arguments work. When people from another university saw my e-portfolio, they immediately congrats me on my ability to go deeper into the topic and to create a new way for them to see it. On one hand for them, it was like see the university through my eyes. On another for me, it was honour to hear their feedback.”

“The best part is that you have all of your work in one place – it`s easily accessible and organized.”

“You can always carry it with you because of its portability.”

“For me, the E-portfolio was a new method for collecting educational materials and the reason to find its advantages was the English course at UNWE and to be concrete – my English teacher.”

“Now everything is going digital and it was a change for me to manage my all online papers for university, to create tasks in the Internet space in order to have easy access to them from everywhere, to share my work with peers. An E-portfolio is a milestone for all these issues.”

“For example, now when I want to study, I just open the Microsoft app – OneNote and everything is there or linked in the files there. That saves me a lot of time, therefore I will never go back to word documents full of different content and no clear structure, how and where to find the next article.”

“Technologies really play a vital role in our life and according to a specialist in the field, this trend will continue. Therefore, it is easy to explain why we should implement them in the education system in order to contribute to the development of our students.”

- The disadvantages of the e-portfolio are mainly related to technical issues, such as system failure and loss of content, transmission of computer

viruses, uncertainty whether the assignment has been submitted, etc.

“The platform can crash and the students can lose their work.”

“The e-portfolio can transmit viruses.”

“The most challenging aspect might be the technical aspect. However, with the whole Covid-19 situation, I believe those problems can be solved with no effort.”

Conclusion

The e-portfolio implementation in the ESP online classes for students of economics has a great potential to enhance students' learning. It captures various aspects of students' learning experience and provides ample opportunities for students to interact with the teacher and peers. The students receive feedback with constructive comments from the teacher and their peers about their work, thus improving their communication skills. It also helps the teacher to monitor the acquisition of the learning material and to make decisions for further learning activities and assignments. To optimize the results of the e-portfolio use, significant improvements can be made in the future by preparing or adapting a larger set of learning materials and assigning diverse tasks that require interaction, such as project work, which enhance student motivation and develop their functional communicative competence (Stefanova 2019). It is also advisable to promote the use of e-portfolios more widely within the university.

REFERENCES

- Abrami, P.C. & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3) [online]. Available from: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26487/19669> [Accessed 10 January 2022].
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

Lilyana Tododrova-
Ruskova

- Dalziel, C. (2008). Using ePortfolios to combat plagiarism. In: *ASCILITE 2008: Hello! Where are you in the landscape of educational technology?: Proceedings of ASCILITE 2008*. [online]. Available from: <http://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/dalziel.pdf> [Accessed 10 January 2022].
- Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2016). „Implementing a pedagogical portfolio: a case study“. In: *Юбилеен годишник на департамент «Англицистика»*. София: Издателство на НБУ, 9–28.
- Gray, L. (2008). *Effective Practice with e-Portfolios: Supporting 21st century learning*. University of Bristol: JISC. [online]. Available from: <https://repository.jisc.ac.uk/5997/1/effectivepracticeportfolios.pdf> [Accessed 10 January 2022].
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Joyes, G., Davies, L. & Fisher, T. (2007). *The Impact of e-portfolios on Learning*. Coventry, UK: British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22, 434–458.
- Kremenska (2017): Кременска, А. Електронно портфолио за педагогическата практика на бинарните специалности (биология и английски език). *Педагогика*, 2, 244–267.
- Kuh, G. D., Gambino, L. M., Bresciani Ludvik, M., & O'Donnell, K. (2018, February). *Using ePortfolio to document and deepen the impact of HIPs on learning dispositions*. (Occasional Paper No. 32). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA) [online]. Available from: <https://learningoutcomesassessment.org/documents/Occ%20paper%2032Final.pdf>
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of*

- research on educational communications and technology*. New York: Erlbaum, 125–143.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.
- Shoikova (2008): Шойкова, Е. *Електронно портфолио – персонално развитие, съвместна работа и обучение чрез технологии* [онлайн]. Достъпно от: https://cio.bg/karieri/2008/10/07/3450343_elektronno_portfolio_personalno_razvitie_suvместna/ [Посетено на 19 януари 2022].
- Stefanova (2019): Стефанова, А. *Формиране на комуникативна компетентност по английски език за специални цели чрез работа със специализиран текст*. София: Авангард Прима, 2019.



**ДЯЛ ТРЕТИ:
ЛИТЕРАТУРА
И КУЛТУРА**

ХЕДОНИСТИЧНО НАСТРОЕНИЕ ВЪВ ФЛОРЕНЦИЯ С „ВЕЧЕРИТЕ“ НА АНТОНФРАНЧЕСКО ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН ЛАСКА

Петя Петкова-Сталева

Резюме

В обширната панорама от италиански сборници с новели през XVI век „Вечерите“ на Грацини се открояват с изключителното си хедонистично настроение. Действието в повествователната рамка е ситуирано във Флоренция през зимата в края на карнавала, когато времето е отредено за веселие и забава. А едно от забавленията се състои именно в разказването на новели, което носи наслада както на разказващите, така и на слушателите, а съответно и на потенциалните читатели. Оформената повествователна ситуация си кореспондира и с тематиката на по-голямата част от разказаните новели, като разказването цели да донесе удоволствие, да предизвика смях, като е изключен поучителния тон, присъстващ при редица други автори. Формирането на разказващата компания не е продиктувано от никакви трагични събития, а е просто стечение на обстоятелствата, при които се оказва затворена от лошото зимно време в топлия салон на стопанката през първата вечер на разказване. Следващите сбирки обаче са плод на желанието на дружината да продължи във времето удоволствието от хубавия и забавен разказ, който носи смях и веселие през зимните вечери.

Ключови думи: новела, сборник, повествователна ситуация, разказвачи, смях

Петя Петкова-Сталева – Нов български университет, София, България

През XVI век новелата в Италия е вече признат литературен жанр, като малцина са писатели, които я подминават в творческото си развитие. Зад гърба си кратката повествователна форма има вече три

*Петя Петкова-
Сталева*

века история, а „Декамерон“ на Бокачо се е утвърдил като модел за подражание. При вписването на новелите в повествователна рамка ренесансовите творци, обаче, не следват сляпо Бокачовата творба: променят се ситуациите и поводите, които генерират разказването на истории, променя се разказващото общество, което в голяма степен отразява както идеалите, така и мястото в обществото на отделните автори. За всичко това допринася и многоликият вид на новелата като жанр, в който в течение на времето се вливат различни повествователни тенденции, като откриват пътя за експерименти и нововъведения. Следователно моделът търпи еволюция, като при едни автори рамката се свежда до чисто конвенционална схема, при други нараства неимоверно спрямо обема на новелите, поместени в нея, или новелите просто се изместват от дискусии по въпроси, актуални и типични за времето. Отделните новели се оказват част от едно по-голямо повествование, в което има разказвачи и слушатели, тоест в основата му стои една диалогичност, типична за нагласата на века. Ако прегледаме писмените паметници от периода, ще установим, че далеч не само новелите са ситуирани в диалогична ситуация: по сходна схема са написани и повечето трактати, засягащи проблеми около езика, на който би трябвало да се пише, позицията и качествата на придворния и други.

В панорамата на новелите от периода не можем да подминем и родината ѝ – Флоренция. Особен интерес предизвиква творбата на Антонфранческо Грацини (1503–1584 г.), тъй като прибавя нови щрихи към очерталата се картина. Грацини живее основно в родния си град – превърнал се в княжество под управлението отново на Медичите, където кипи литературна дейност на всички възможни нива. Самият той първоначално дебютира в събрания на дилетанти, на които се разглеждали произведения на народен език. През 1540 година групата на Грацини основава Академията „Умиди“ – „влажните“ в превод на български, което е алюзия към водния елемент като източник на растеж, а псевдонимите на членовете ѝ също по някакъв начин били свързани с водата. Грацини се нарича „Ласка“

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

(вид риба) и с този псевдоним остава известен в италианската литература, като ревностно ще го отстоява във времето. Година по-късно с приема на нови членове академията се трансформира във Флорентинската академия с нов статут, което я доближава по-тясно до властващата фамилия, а впоследствие това води до експулсиране на голяма част от членовете на Академията „Умиди“, сред които и Грацини – приет обратно повече от двадесет години по-късно. В началото на 80-те години той е в основата на създаването на още един литературен кръг, чиято цел била да се противопостави на официалната Флорентинска академия. По-късно прераства в Академия „Круска“ („трици“ в превод на български), която в края на века инициира създаването на речник на италианския език (академията продължава да съществува и функционира и днес във Флоренция). Грацини отново си запазва псевдонима „Ласка“ с извинението, че при пържене рибата трябва да се оваля в брашно (срв. Пиняти 2002). Дейното участие в литературния живот на Флоренция е предпоставка и за доста богата творческа биография: запазени са няколко комедии, с които се противопоставя на нормите на античната комедия на Плавт и Теренций, стихове, повечето в шеговит тон, плод на полемиките във и с Флорентинската академия, и сборник с новели със заглавие „Вечерите“, който ще бъде обект на нашето внимание. Липсата на документи, които да датират с точност произведението, и вероятното разпространение на отделни новели, документирано например в писмо на Грацини до Мазачо ди Калориния, кара изследователите да ситуират написването му в един дълъг период от време – от 1540 година до смъртта на писателя (срв. Пиняти, 2002).

Съгласно първоначалния замисъл, сборникът е трябвало да се състои от тридесет новели, разпределени в три вечери и включени в обрамчващ разказ, който осигурява повода за разказване. До нас са достигнали изцяло новелите от първите две нощи и само една от третата, също така „Въведение в разказването на новели“, което ни задава повествователната ситуация заедно с уводите към съответните нощи. Любопитен,

*Петя Петкова-
Сталева*

но и показателен факт е липсата на посвещение, както при повечето сборници с новели от периода: причината може да се търси във финансовата независимост на Грацини от меценати и покровители. Следователно липсва обичайното послание към потенциалните читатели на творбата, а повествователната инстанция привидно е отстъпила на заден план. В същото време се появяват вмъкнати реплики като „... както често виждаме...“ (Грацини, 1815, а: 47), при които първото лице множествено число на глагола в сегашно време не само актуализира акта на повествованието, но в него прозира и присъствието на потенциалните слушатели или читатели.

При структурирането на творбата Грацини следва Бокачовата традиция, като вписва новелите в обрамчващ разказ, който в същото време го отдалечава от великия си предшественик. Действието се развива преди всичко в градска среда – в прекрасната Флоренция, както пише автора, през зимата в края на януари, тоест в периода на карнавала. Повод за събирането на компанията е лошото време. В къщата на богата и красива вдовица на гости при брат ѝ се намират четирима младежи, които нямат равни по начетеност и обноски из цяла Тоскана и се забавляват да свирят и пеят. Внезапно времето силно се разваля и започва обилно да вали сняг, като за кратко време натрупва. Младежите прекъсват музикалните си занимания и слизат в двора да се забавляват със снега. Като ги вижда, стопанката на дома замисля да организира весела атака на младежите и бързо вика още четири дами, които по различни причини са в дома ѝ – две доведени дъщери, една племенница и една съседка. Всички заедно с помощта на прислужниците правят много снежни топки, с които устройват от прозорците истинска снежна битка на младежите, в незавидно положение в ниското. След това всички се прибират вътре – дамите да се стоплят, а младежите и да се подсушават, като първоначално имат идеята да си отмъстят, но намират залостена вратата на салона. Междувременно снегът се обръща в силен дъжд и младежите, като променят намерението си да отидат другаде, решават да останат в къща-

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

та за вечерта. Дамите, като ги чуват отново да пеят, решават да ги поканят при тях в салона: компанията вече е в пълен състав – пет дами и петима младежи, които добре се познават, защото са свързани било роднински, било по приятелска линия, било защото са съседи. Поканата важи не само за вечерта, но и за през нощта, като домакинята вече е разпоредила на прислугата да се подготвят стаи за всички на долния етаж. Следователно прекрасните градини на именията около Флоренция, където Бокачовата дружина разказва, са заменени с уюта на салона с горяща камина в зимните вечери. Вероятно за автора на сборника този вид атмосфера е била доста фамилиарна, като се има предвид, че членовете на литературните кръгове и академиите, в които е участвал, са провеждали сбирките си в собствените си домове (срв. Пиняти 2002). Всъщност в една от новелите се очертава точно такава изходна ситуация, която кореспондира както с обрамчващия разказ, така и с вероятния житейски опит на самия автор:

Onde a questo proposito vi dico che nella nostra città già furono alcuni giovani in una compagnia, nobili e ricchi e costumati, i quali usavano spesso, ora in casa uno ora in casa un altro, cenare allegramente, più per ritrovarsi insieme e ragionare. (Грацини 1815а: 89).

„Затова за тази цел ви казвам, че в нашия град имало едни младежи, в една компания, благородни и богати, и възпитани, които имали навика често, ту в къщата на един, ту в къщата на друг, да вечерят весело, най-вече за да бъдат заедно и да разговарят.“¹

Един от младежите, присъединили се към дамите в салона, е взел със себе си „Стоте новели“, като събужда интерес у една от дамите относно книгата. Той ѝ отговаря, че това е най-хубавата и полезна книга, писана някога:

¹ Тук и надолу, ако не е посочено друго, преводът е на автора (Л.П.).

Петя Петкова-
Сталева

Alla quale colui rispose essere il più bello e il più utile, che fosse mai stato composto: queste, disse, sono le favole di Messer Giovanni Boccaccio, anzi di San Giovanni Boccadoro. (Грацини 1815а: 48).

„На която той отговори, че е най-хубавата и най-полезната, която някога е съставяна: това са, каза, приказките на Месер Джовани Бокачо, дори на Свети Джовани Златоуст.“

Този реверанс към „Декамерон“ поражда първоначалната идея да се четат Бокачовите новели, като настава спор от кои дни и какво да се чете. Всъщност това не е единствената директна възхвала на Бокачо и творбата му, които Грацини открито прави: втората новела от втората вечер действието препраща към добре познатата чума:

La peste del quarantotto, la moria dei Bianchi cioè, credo certamente che ognuno di voi abbia sentito ricordare, quella – che con tanta eloquenza scrive nel principio del suo Decameron il dignissimo messer Giovanni Boccaccio, più meravigliosa e più celebrata e, più di spavento piena, per lo essere da così grand' uomo con sì mirabile arte stata raccontata... (Грацини 1815б: 27–28).

„Чумата от четиридесет и осма година, мор за Белите тоест, смятам със сигурност всеки от нас е чувал да се споменава, която с такова красноречие описва в началото на своя Декамерон безкрайно достойният месер Джовани Бокачо, по-невероятна и по-знаменита, и още по-изпълнена със страх, тъй като толкоз голям човек с такова възхитително майсторство я е разказал...“

Очевидна е почитта, която демонстрира Грацини към своя предшественик както директно, което видно от горните цитати, така и индиректно с безброй препратки, които напомнят неизменния модел.

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

Сформиралата се компания така и не постига съгласие в спора какво да се чете от книгата на Бокачо и отново се намесва стопанката с малко по-различно предложение:

Ma intanto che l'ora ne venga del cenare, ho io pensato, quando vi piaccia, come passare allegramente il tempo, e questo sarà non leggendo le favole del Boccaccio, ancora che né più belle né più gioconde né più sentenziose se ne possono ritrovare; ma trovandone e dicendone da noi, seguiti ognuno la sua: le quali, se non saranno né tanto belle né tanto udite, e per la novità e varietà ne dovranno porgere, per una volta, con qualche utilità non poco piacere e contento... (Грацини 1815a: 50).

„Но докато дойде време за вечеря, аз замислих, ако ви хареса, как да прекараме весело времето, а това ще бъде не като четем приказките на Бокачо, макар че не могат да се намерят нито по-хубави, нито по-весели, нито по-поучителни; а като подберем и разкажем ние самите, всеки своята: които, ако не бъдат толкова хубави нито толкова известни, заради новината и разнообразието ще трябва, поне веднъж, заедно с ползата да доставят и не малко удоволствие и веселие...“

Думите на домакинята се оказват програмни, защото очертават хоризонта на очакване: вместо явно познатите новели, ще се разказват нови, непознати, а целта отново е да се съчетае полезното с приятното. Това ново обаче няма как да се появи от нищото: като се обръща към младежите тя уточнява:

E voi, giovani, avete tutti buone lettere d'umanità, siete pratici coi poeti, non solamente Latini o Toscani, ma Greci altresì, da non dover mancarvi invenzione o materia di dire. (Грацини 1815a: 50).

„А вие, младежи, имате всичките добро хуманитарно образование, познавате добре поетите, не

*Петя Петкова-
Сталева*

само латинските или тосканските, но също така и гръцките, така че не трябва да ви липсва въображение или материя за разказване.“

Очертава се начетена компания, която има откъде да черпи сюжети за своите разкази, което отново априори изключва оригиналността в период, когато авторското право продължава да не съществува.

Поканата се разширява и за следващите два четвъртъка, като последният съвпада с края на карнавала – време отделено на веселие, забавления и шеги. Така предвиждането е да се разкажат 30 новели, какъвто е бил първоначалният замисъл на Грацини, като през първия ден трябва всеки да разкаже по една къса история, тъй като времето е малко, второто събиране ще е посветено на средно дълги новели и трябва разказването да започне по-рано, а последната среща – на дълги разкази, като ще се разказва преди и след вечеря.

Отново по инициатива на домакинята се въвежда ред в разказването: без да се избира цар или царица, което отново препраща към „Декамерон“, а да се управляват като република (срв. Грацини 1815а: 52). Предложението е да се изтеглят на късмет имената, като се редуват жени и мъже, за да се определи кой след кого да разказва, като първа разказва именно господарката на къщата, за да даде личен пример и тон. Отгук нататък следва обичайното за сборниците с новели деление, в този случай на вечери, а новелите са номерирани, като преди всяка има кратка рубрика, анонсираща предстоящия разказ. Първата вечер, след като приключва разказването, следва вечеря и приятни разговори, докато дойде време за сън – дамите се оттеглят по стаите си, някои от младежите остават да пренощуват в къщата, а други предпочитат да се върнат в домовете си. Между трите срещи на дружината има по една седмица време: втората вечер също започва с кратко въведение, свидетелстващо красноречиво за отношението към разказването, което сборникът се опитва да внуши на читателя:

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

*Tanta avevano parimente i giovani e le vaghe donne
bramosa voglia e ardentissimo desiderio di ritrovarse
insieme a novellare, che quella settimana era paruta
loro un anno; ma, poi che il giovedì ne venne, tutti
quanti all* ora deputata si trovarono al determinato
luogo.* (Грацини 1815б: 1).

„И младежите, и дамите имаха толкова неудържимо желание и пламтящо желание да се съберат отново да разказват новели, че тази седмица им се стори година; но, като дойде четвъртък, всички в уречения час се събраха на определеното място.“

Всъщност до началото на разказването членовете на компанията нямат имена, а само са щрихирани като „господарката на къщата“, „брат ѝ“, „две доведени дъщери“, „племенница“, „съседка“, „приятелите на брата“. Имената се появяват поетапно с всяка следваща разказана новела съгласно изтегления ред: Амаранта, Флоридо, Галатеа, Леандро, Сиринга, Филено, Лидия, Силвано, Чинтия, Джачинто. Този начин на представяне не предполага дори някаква символика в имената, за сметка на това, както вече споменахме, имаме равен брой жени и мъже в разказващата дружина, които поетапно ще влизат в ролята на разказвачи, а през останалото време играят ролята на слушатели. Непрекъснатият контакт между разказвач и слушатели се поддържа от една страна от реплики като „... както вие може би добре знаете...“ (Грацини 1815а: 67), „... както чухте...“ (Грацини 1815а: 72), „Помислете вие...“ (Грацини 1815а: 83), „Както вие трябва да знаете...“ (Грацини 1815а: 121) от страна на говорещия и от реакциите на слушателите, които са представени преди всяка поредна новела. Основната реакция е смях, като това е обяснимо предвид вида новели, които се разказват: от всичките новели само две имат тъжен край, който изпълва със сълзи очите на присъстващите, всички останали новели, ако в основата им не са шегите, които си скрояват действащите лица, поне имат щастлив завършек. Все пак преобладаваща

Петя Петкова-
Сталева

тема за сборника е шегата: при цели седемнадесет новели Грацини е заложил на нея своя избор.

Място на действие в повечето новели са самата Флоренция и околностите, с малки отклонения до Пиза, Прато и Милано, но при всички случаи оставаме на територията на Италия. Това придава привкус на градска хроника, а в някои случаи разказът придобива статута почти на легенда. Така в първата новела (новела 3, вечер I), чиито герои са Скеджа, Монако и Пилука – големи майстори на шегата, е уточнено, че историята се случва по времето на Лоренцо Великолепния, тоест в отминал период, не толкова отдалечен, че да няма директни спомени на очевидци, които да са предали случката на следващите поколения. Аналогично Лидия преразказва история, която е чула от неин дядо със славата на добър разказвач и за която си е спомнила от друга разказана новела:

Dilettose donne ed onoratissimi giovani, la beffa che fa fatta a Guasparri del Calandra mi ha fatto tornare alla memoria una novella, anzi forse una storia, che io già sentii raccontare al mio avolo innanzi che di questa vita si partisse; che ben sapete quanto meglio che altro uomo egli la raccontasse. (Грацини 1815б: 159).

„Мили дами и почтени младежи, шегата, скроена на Гуаспари Дел Каландра, ми припомни една новела, може би даже история, която съм слушала да разказва мой дядо, преди да си замине от този свят; както добре знаете, колко по-добре от всеки друг човек той я разказваше.“

Всъщност още от втората разказана новела се очертава този ритъм на разказване, явен и от горния цитат: почти всяка новела подсеща следващия разказвач какво да разкаже или го кара да промени намерението си и да разкаже нещо друго, тоест добре познат похват още от „Декамерон“:

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

... laonde io sono deliberata, imitandolo, lasciarne una che io n'aveva nella fantasia, e un'altra raccontarne, venutami or ora nella mente... (Грацини 1815а: 67).

„... затова реших, като последвам примера му, да оставя една, която ми беше родила фантазията, и да разкажа друга, която тъкмо ми дойде наум...“

Vezzose donne e virtuosi giovani, posciachè a me conviene ora colla mia novella trattenermi, prendendo occasione dalle due sopraddette, una ve ne racconterò anch'io d'una beffa... (Грацини 1815а: 88).

„Прелестни дами и добродетелни младежи, тъй като ми се налага сега в моята новела да ви забавлявам, като взема повод от предишните две, и аз ще ви разкажа за една шега...“

В други случаи, като следи реакциите на слушателите, поредният разказвач променя намерението си и разказва нещо друго: така Филено (новела 6, вечер II), след като предишната новела крайно е натъжила компанията, се връща към добре познатите шегаджии Пилука и Скеджа, за да разведри атмосферата:

Se io considero bene alla passata novella e al bisogno nostro, a me conviene, discrete donne, lasciare indietro una favola che io aveva per le mani, e un'altra dire, che via maggiormente rallegrì e porga diletto e gioja alla brigata piena tutta di doglia e di compassione, nella quale il Pilucca, e lo Scheggia e gli altri compagni intervengono. (Грацини 1815б: 140-141).

„Ако взема добре предвид миналата новела и нашите нужди, налага се, дискретни дами, да оставя встрани приказката, която имах в ръцете си и да разкажа друга, която в по-голяма степен ще развесели и ще достави наслада и радост на дружи-

Петя Петкова-
Сталева

ната, изпълнена с болка и съчувствие, в която Пилука, Скеджа и други другари влизат в действие.“

Всъщност триото шегаджии – Скеджа, Пилука и Монако – доста напомня едни герои от „Декамерон“ – Бруно и Буфалмако, като се вихри в цели пет от 21 новели (новели 3 и 4 от вечер I; новели 4 и 6 от вечер II, новела 10 от вечер III) (срв. Порчели, 1973, с. 59). Преди поредния разказ за тях, Леандро, който е на ред, ги охарактеризира по следния начин:

Lo Scheggia ed il Pilucca, come Voi potete avere inteso, furono già compagni astuti e faceti, ed uomini di buon tempo, e dell' arte loro ragionevoli maestri, chè l' uno fu orafo e l' altro scultore. (Грацини 1815б: 73)

„Скеджа и Пилука, както Вие може би разбрахте, били хитри и весели другари, добре прекарващи времето и добри майстори в занаята си, защото единият бил златар, а другият скулптор.“

Шегите на тези герои – весели другари по маса не отиват отвъд „позволеното“: било да „убодат“ словесно някого, било да извлекат пари от някой наивник. За разлика от други новели, при тях скроената шегга може да излезе извън мярката, като придобие жестоки измерения с дори трагични последици за потърпевшите: в една от новелите богат и знатен младеж в отмъщение скроява номер на своя педагог, който в резултат губи мъжествеността си, а в друга потърпевшият губи живота си. По този начин, макар привидно основната тема да е шегата, сборникът се вписва в общия тон на периода да се разказват мрачни истории, често завършващи с печален край.

В очертания обрамчващ разказ прозира идеалът за живот, който постулира Грацини с творбата си: богатият салон с подредена с изискани блюда маса и запален в камината огън натрапчиво се повтаря като предпочитано място за срещи и весели разговори. И трите вече-

ХЕДОНИСТИЧНО
НАСТРОЕНИЕ ВЪВ
ФЛОРЕНЦИЯ С
„ВЕЧЕРИТЕ“ НА
АНТОНФРАНЧЕСКО
ГРАЦИНИ, НАРЕЧЕН
ЛАСКА

ри завършват с приятно бърбрене, след като е приключило разказването, като втората вечер разсъжденията са свързани основно с вече чутите новели:

... ragionarono per buon pezzo della maggiore e minore bellezza e piacevolezza delle raccontate novelle... (Грацини 1815б: 224).

„...още дълго време разсъждаваха колко повече или по-малко са хубави и приятни разказаните новели...“

От последната вечер е запазена само една новела, но в същото време, имаме края на сборника: разказването продължава далеч след полунощ и когато приключва Амаранта поръчва повторно да се донесе ядене и пиене, преди компанията окончателно да се раздели.

С формирането на повествователната рамка се създава и разказващата компания, която в голяма степен съвпада и с хипотетичната читателска аудитория и се явява един вид неин обобщаващ образ. При очертаването на имплицитните слушатели отсъства обичайното за повечето сборници послание към тях, а те единствено прозират през репликите, които разказвачът им отправя. Може да се предположи, че читателската аудитория е представена на практика от компанията, в която се разказва: имаме забавляваща се дружина, цари смях и веселие, породени от приятните разговори и новелите, изпълнени с шеги и забавни случки.

Авторът е заложил основно на удоволствието и смеха като цел на повествованието, като отсъства всякакъв уклон към поучаване. Основната част от разказаните новели предизвикват смях в разказващата дружина, като това е и предполагаемата реакция от страна на потенциалния читател. Грацини ситуира действието през зимата, в края на карнавала – време изрично отредено за забавления и веселие. С този свой избор авторът поставя акцента именно върху приятното прекарване на времето с разказването на новели, без

Петя Петкова-
Сталева

да се предполага поучителния тон, заложен при други автори от същия времеви период.

Ако се опитаме да дефинираме функциите на повествователната рамка с този, ще установим, че тя нито отдалечава някаква опасност, нито подрежда света, нито реално го дискутира. Единствената функция, която прозира, е тази да осигури повод за разказване, тоест повествователната ситуация, без която новелата губи жизнеността си, като донесе наслада и развлечение на събралата се компания. Сред сборниците от новели „Вечерите“ на Грацини се открояват от останалите именно с хедонистичното си настроение, пропило целия сборник.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Грацини 1815а: Antonfrancesco Grazzini detto il Lasca. *Le cene*, volume primo, ed. Giovanni Silvestri, Milano, 1815.
- Грацини 1815б: Antonfrancesco Grazzini detto il Lasca. *Le cene*, volume secondo, ed. Giovanni Silvestri, Milano, 1815.
- Грацини 1815в: Antonfrancesco Grazzini detto il Lasca. *Le cene*, volume terzo, ed. Giovanni Silvestri, Milano, 1815.
- Пиняти 2002: Pignatti Fr. Grazzini Antonfrancesco. *Dizionario biografico degli Italiani*, Enciclopedia Treccani – Volume 59 (2002) [online]. Available from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/antonfrancesco-grazzini_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonfrancesco-grazzini_(Dizionario-Biografico)/) [Accessed 15 march 2022].
- Порчели 1973: Porcelli Br. *La novella del Cinquecento. Il Cinquecento: Dal Rinascimento alla Controriforma*. Ed. Laterza, 1973.

НОВЕЛИТЕ НА ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ: ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ ОТ „ДЕКАМЕРОН“

Петя Петкова-Сталева

Резюме

Сборникът „Новели“ на Джовани Серкамби е още едно стъпало в развитието на жанра: макар привидно да следва очертания от „Декамерон“ път, могат да се открият редица новости, които му отреждат по-специално място. Авторът-разказвач има привилегирована позиция в художествения свят на произведение, като се вписва в обрамчващия разказ като един от действащите персонажи за създаването на една максимално „реалистична“ повествователна ситуация. Ролята му на разказвач и на автор на книгата е официализирана вътре в самото повествование. Целта на разказването на новели еволюира в сборника от утеха по време на дългия път в началото на сборника до поука, съдържаща се в примерите, достойни за подражание. Пътуващата дружина, която доброволно се съгласява да се подчинява на определени правила, може да се разгледа като модел на обществото в умален вид, а сформиранието ѝ – политически и социален проект, основаващ се на християнския морал. Пътят, в който се отправя дружината, следователно, далеч не цели само физическото оцеляване, но и спасение от духовната смърт, като се превръща в символ на жизнения път на човека. Новост в новелистиката са и заглавията на новелите, което почти няма да има прецеденти през следващите две столетия.

Ключови думи: новела, обрамчващ разказ, автор-разказвач, наслада, поука

Петя Петкова-Сталева – Нов български университет, София, България

*Петя Петкова-
Сталева*

През втората половина на XIV век – началото на XV век живее и твори Джовани Серкамби (1348–1424 г.) – още един автор, посветил перото си на новелата. И той, както всички автори, след появата на „Декамерон“, са под влиянието на шедевъра на Бокачо, който издига малката повествователна форма на съвсем друго ниво. Едни автори ще следват големия модел, други ще се дистанцират, като правят уговорки относно стила си, но реално в следващите няколко века никой творец, дръзнал да пише новели, не може да игнорира тази творба. В структурирането на сборника си с новели Серкамби привидно следва модела на Бокачо, като новелите са поместени в обрмчващ разказ. В същото време в творбата му с непретенциозно заглавие „Новели“ се наблюдават доста съществени разлики от първообраза.

Серкамби е роден в град Лука, област Тоскана, наследява от баща си аптека, като част от дейността ѝ се е състояла в производството и продажбата на книги – нещо обичайно за неговото време. Активно участва в политическия живот на своя град, като плод на пристрастия са неговите „Хроники“ в две части, в които разказва за събитията от 1164 г. до 1423 г., а произведението остава недовършено поради кончината на автора. Другото произведение, стигнало до нас благодарение на копие, направено от племенника му Джанино, е сборник от 155 новели. Произведението остава почти неизвестно до началото на XIX век, когато са публикувани само част от новелите, и едва през втората половина на XX век се появява пълното издание на творбата (срв. Мари 2018).

Произведението започва с „Въведение“, което очертава ситуация, привидно приличаща на тази в „Декамерон“: отново причината за събирането на дружината е върлуващата чума, но в град Лука през 1374 година. В случая няма да коментираме излишно посочената година, защото самият Серкамби в своите „Хроники“ пише, че чумата всъщност покосява Лука през 1371 и 1373 година, а през 1374 година трябва вече да е стихнала. Приликите с шедевъра на Бокачо свършват с мотива за събирането на дружината: при

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

↳ Тук и надолу, ако не е посочено друго, преводът е на автора (П.П.).

Серкамби нямаме описания какво е предизвикала чумата, но тя се разглежда като справедливо Божие наказание, изпратено на хората за техните дела.

Събира се голяма група мъже и жени, свещеници и монаси, които решават да напуснат града, за да избягат от чумата и спасят тялото и духа си, като си определят среща една неделя през февруари 1374 година в църквата Санта Мария дел Корсо:

Et essendo alquanti omini e donne, frati e preti et altre della città di Lucca... [...] E raunati insieme, li ditti diliberonno di Lucca partirsi e per la Italia fare il loro camino con ordine bello e con onesti e santi modi. (Серкамби 1972: 4).

„И тъй като доста мъже и жени, монаси и свещеници и други от град Лука... И като се събрали заедно, същите решиха да заминат от Лука и из Италия да минат като спазват изряден ред, с честно и богоугодно поведение.“¹

Още в самото начало се открояват няколко явни разлики спрямо „Декамерон“:

- дружината няма точни количествени измерения, като и напред в произведението няма да има никакви уточнения в тази посока;
- дружината е разнородна: мъже и жени, свещеници и монаси, деца;
- решението е да напуснат града, за да се отправят на дълъг път из Италия, като обикалят почти целия полуостров;
- пътуването трябва да се осъществи при добър ред, честни и благочестиви действия.

Дружината решава да си избере предводител и в този момент се откроява на преден план образът на Алуизи, изключителен човек, който се обръща към своите съграждани:

Cari fratelli e a me maggiori, e voi care e venerabili donne che qui d'ogni condizione sete qui raunate per fuggire la morte del corpo e questa pestilenzia, prima che ad altro io vegna, dirò che, poiché diliberati siemo per campare la vita e fuggire la peste, debiamo

Петя Петкова-
Сталева

eziandio pensare di fuggire la morte dell'anima, la quale è più d'averne cura che lo corpo. (Серкамби 1972: 4).

„Скъпи братя и по-големи от мен, и вие скъпи и почитаеми жени, които от всеки ранг сте се събрали тук, за да избегнете телесната смърт и тази чума, преди да стигна до друго, ще кажа, че, тъй като сме решени да спасим живота и да избегнем чумата, трябва да започнем да мислим да избегнем смъртта на душата, за която повече трябва да се грижим отколкото за тялото.“

Поставянето на акцента върху спасяването на душата измества проекта в посока на християнската етика и морал, които ще се спазват по време на пътуването, за да може дружината да се завърне „без срам“ в града и по домовете си, като „из всичките земи е дала добър пример“ (Серкамби 1972: 4). Всъщност в периода, когато пише новелите и втората част на „Хрониките“, в град Лука е активно религиозно-политическото движение на „белите пилигрими“, което под знака на Христовото разпятие цели да разпространява мир в градовете, раздирани от политическите борби (срв. Мари 2018). Много е вероятно, белите пилигрими да са подсказали идеята за пътуващата дружина, която да послужи за пример със своето странстване.

За предводител, съвсем логично, е избран Алуизи, като той придобива статута на едноличен господар, комуто всички трябва да се подчиняват. Предводителят поема организирането на пътуването, като първата стъпка е насочена към финансовото осигуряване на дружината. За тази цел той подканва всички да участват, като се събира значителна сума във фиорини с уговорката, че каквото не бъде похарчено, ще бъде върнато. За управление на средствата назначава следователно ковчежник и двама помощници, които да се грижат за нуждите на мъжете и жените. Прави се интересно разграничение: помощникът, който ще се грижи за нуждите на мъжете, е умен младеж, който подчертано не е скъперник, докато за жените ще се грижи мъж на зряла възраст, пестелив при харченето.

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

Следват заповеди относно поведението на членовете на дружината, които трябва да се предпазват от всякакви нечестни действия, а свещениците са натоварени всяка сутрин да отслужват литургия, а преди вечеря да изпълняват морална песен.

Не пропуска да се погрижи и за доброто настроение на пътниците, като се разпорежда кои с песни и танци ще веселят дружината.

Предводителят се държи като управник на едно общество в умален вид, който се грижи за благосъстоянието, но едновременно и за порядъчността и доброто настроение на подвластните си. В така сформирана пътуваща дружина прозира един вид политически проект, който кореспондира в известен смисъл с реалната ситуация в родния град на Серкамби, където се установява на власт влиятелното семейство Гуиниджи, в чиято орбита се движи и самият писател (срв. Мари 2018).

Последната заповед на предводителя преди да тръгнат на път е свързана с отразяването на това пътуване:

A colui il quale sen' cagione ha di molte ingiurie sostenute, et a lui senza colpa sono state fatte, comando che in questo nostro viaggio debbia esser autore e fattore di questo libro e di quello che ogni di li comanderò. Et acciò non si possa scusare che a lui per me non li sia stato per tutte le volte comandato, et anco per levarlo se alcuno pensiero di vendetta avesse, contrò uno sonetto innel quale lo suo proprio nome col soprano me vi troverà. E pertanto io comando senz'altro dire che ogni volta che io dirò: "Autore, di la tal cosa", lui senz'altra scusa la mia intenzione <segua>. (Серкамби 1972: 5).

„На този, който без причина понесе множество обиди, а те му бяха нанесени без вина, заповядвам на това наше пътуване да бъде автор и творец на тази книга и на това, което всеки ден му поръчам. И за да не може да се извинява, че не му е поръчано от мен всеки следващ път, а също за да го предпазя, ако някой си помисли за отмъщение, ще

Петя Петкова-
Сталева

кажа един сонет, в който своето име с презимето си ще открие. А следователно аз разпореждам безусловно всеки път като кажа: „Авторе, кажи това нещо“, той без никакви извинения моето намерение <да изпълни>.“

Този цитат е програмен за цялото произведение: „назначен“ е автор на книгата, който трябва не само да разказва по време на пътя по заповед на предводителя, но и да опише цялото пътуване. Следователно обрамчващият разказ следва отделните етапи на маршрута, без обаче да придобива статута на пътепис, тъй като местата, на които отсяда дружината, са представени крайно лаконично, функционално за разказването. Следва не точно сонет, защото не се вписва в стихотворната му форма, наложила се вече в италианската литература, но същината е друга – в акростих се появяват името и фамилията на автора на книгата Джовани Серкамби – „*Giovanni Sercambi*“:

Già trovo che si diè pace Pompeo
Immaginando il grave tradimento,
Omicidio crudele e violento,
Volendo ciò Cesare e Tolomeo.
An' Ecuba quel < > reo
Nativo d'Antinor (il cui nom sia spento)
Nascose in su l'altare, e con gran passione
Il convertì ringraziando Deo.
Sotto color di pace ancora Giuda
El nostro salvator Cristo tradìo
Rendendo sé di vita in morte cruda.
Considerando ciò dommi pace io:
Avendo sempre l'anima mia cruda
Mossa a vendetta, cancello il pensier mio.
Ben dico che la lingua colla mente
Insieme non disforma in leal gente. (Серкамби 1972: 6–7).

Този автор, който до този момент е „разтворен“ в едно привидно третолично повествование, излиза на преден план, защото макар да не говори в първо лице, се очертава ясно образът му. В същото време той е и един от спътниците, което означава, че не е просто пряк свидетел на случващото се, но и участник. От-

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

ново е налице компанията от слушатели за неговите новели, макар че същата пътува. Всъщност двамата герои от обрамчващия разказ, които имат име и лично присъствие, са предводителят и „авторът“, както се обръща към него. Това поставя автора-разказвач в една привилегирована позиция спрямо останалите членове на пътуващото „общество“, тъй като те остават анонимни или са определени като хомогенни групи: свещеници, жени, певци и т.н. За разлика в повечето сборници, в които новелите са поместени в обрамчващ разказ и разказват в определен ред всички членове на дружината, тук разказва само авторът-разказвач, като по този начин той не се афишира като преразказвач чужди разкази, както прави включително Бокачо. В същото време, трябва да отбележим, че това води до известна монотонност на повествованието: отсъства Бокачовото наслагване на повествователни пластове, което допълнително внушава многообразието на света.

След „назначаването“ на автор на творбата, обрамчващият разказ продължава изцяло като третолично повествование, а авторовите прояви могат да се третираят като пряка реч вътре в него. Думите на разказвача в повечето случаи се появяват в кавички, както се случва с пряката реч на предводителя и на героите от разказаните истории:

...l'altore con reverenza disse che farè' il suo comandamento, dicendo a tutta la brigata: «Omini e donne d'ogni condizione, chi desidera piacere ascolti alquante novelle che vo' a dire»; incominciando in questo modo: ... (Серкамби 1972: 69).

„...авторът с почитание каза, че ще изпълни заръката му, казвайки на цялата дружина: „Мъже и жени от всякакъв ранг, който желае забавление, да слуша няколкото новели, които почвам да разказвам“, като подхвана така: ...“

Времето на повествованието в текста се актуализира в рамките на пряката реч на разказвача и на разказаните от него новели, като той се обръща към своите слушатели директно в първо лице, докато в

Петя Петкова-
Сталева

обрамчващия разказ остава един от персонажите. За първи път в текста това се случва в края на новела 15, като се обръща директно към своите спътници, от които се очаква ответна реакция на следващия ден:

Domando a voi, donne et omini, chi ha miglior ragioni dell'acquisto di Drugiana: o Torre, o Rondello, o Spazza, o Sentimento, o Diritto? E questo mi direte domane quando saremo levati per andare a nostro camino. (Серкамби 1972: 48).

„Питам вас, жени и мъже, кой има по добро основание закупуването на Друджана: или Торе, или Рондело, или Спаца, или Сентименто, или Дири-то? А това ще ми кажете утре, когато станем, за да потеглим отново.“

Един единствен път в текста се появява и образът на читателя успоредно с този на слушателите, като по този начин се напомня и фактът, че книгата е адресирана и към публика извън пътуващата дружина, като актуализирането на акта на повествование става в средата на разказваната новела (новела 51):

Pensa ora, lettore e voi che udite... (Серкамби 1972: 48).

„Помисли сега, читателю и вие, които слушате...“

При обръщенията, които отправя разказвачът, може да се направи едно интересно разграничение. В част от тях той се обръща към предводителя и дружината като реални слушатели на новелите в рамките на текста. Така например в новела 26, след като е въвел основните герои от разказа, имаме точно такова обръщение:

Or perché la brigata e voi, preposto, vi siete in uno dilettevole luogo posti a riposare e fugito l'aire cattiva di Bolsena, per rinfrescamento dirò alcune belle novelle e sentenzie per la ditta madonna Bambacaia asolute e narrate. (Серкамби 1972: 70).

„Сега тъй като дружината и Вие, водачо, отседнахте в това приятно място да отпочинете и да избягате от лошия въздух на Болсена, за ободряване

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

ще кажа някои хубави новели и сентенции за тази мадона Бамбаша.“

Обръщението може да бъде по-общо, но да се усеща, че е насочено към спътниците на автора, като стандартно това се случва непосредствено преди предстоящата новела, тоест в известен смисъл извън обрамчващия текст (новели 32 и 116):

Carissime donne, e vo', omini desiderosi di udire...
(Серкамби 1972: 82).

„Скъпи жени, и вие, мъже, желаещи да чуете...“

Carissimi fratelli e maggiori, e voi, carissime et onestissime donne, io v'ho proposto di dire alcune novelle... Серкамби 1972: 274).

„Скъпи братя и старейшини, и вие, скъпи и почетени жени, аз съм намислил да ви разкажа някои новели...“

В други случаи обръщението към спътниците е допълнено с формули, които подсказват латентен диалог с разказвача (новела 121, Серкамби 1972: 289) или съдържат експлицитно уточнение, че тези, към които се обръща, присъстват на място (новела 156):

S>i (come) molti di voi, omini e donne, potete avere udito dire, ... (Серкамби 1972: 289).

„Тъй като мнозина от вас, мъже и жени, може да сте слушали да се разказва...“

C>arissimo proposto, e voi, cari e venerabili religiosi et altri omini, e voi, onestissime donne le quali qui siete, e simile a quelle che non ci sono, io credo che a ciascun di voi... (Серкамби 1972: 417).

„Скъпи предводителю, и вие, скъпи и преподобни свещеници и други мъже, и вие почетени жени, които тук присъствате, а също тези, които не са тук, аз вярвам, че всеки от вас...“

Имаме обаче цяла серия обръщания на разказвача в рамките на обрамчващия текст – спорадични в първата половина на творбата, а от новела 92 до края на

Петя Петкова-
Сталева

сборника предшествващи всяка следваща новела, които е трудно да се класифицират като насочени директно към пътуващата дружина. Както вече отбелязахме, тя може да се разглежда като умалено общество, но членовете му в известен смисъл са подбрани, като са приели да се подчиняват на предводителя и да се въздържат от всякакви действия и постъпки, които биха могли да се интерпретират като нечестни или непочтени. В обръщенията на разказвача се очертава доста разширена публика, за която разказаните новели трябва да послужат за пример, като те всичките започват „*A voi, ...*” (За вас, ...) и следва категорията „на прицел“ със своите постъпки и действия, заради които новелата ще послужи за пример. Биха могли да се сведат до няколко големи групи, към които са насочени, но в същото време се явяват и реални герои в новелите. По този начин потенциалните читатели, които в голямата си част са слушатели предвид века на създаване на творбата, и болшинството от героите на новелите се препокриват като типаж. Така например в началото на новела 28 разказвачът сравнява героите ѝ с дружината, която се е настанила на цъфнала поляна:

Funno in Firenze alcune giovane e giovani che essendo in uno prato fiorito come ora siamo noi, che venendo a disputare tra loro dell'amore delle donne... (Серкамби 1972: 72).

„Имаше във Флоренция едни девойки и младежи, които, като били на една цъфнала поляна, както сега сме ние, започнали да спорят помежду си за любовта на жените...”

Създава се очакваната публика – читатели и слушатели – извън пътуващата дружина, а много вероятно и нещо като събирателен образ на съгражданите му, за които основно е било предназначено произведението:

- най-общо мъже и жени, които не се грижат достатъчно за здравето си (новела 24), които проявяват суета (новели 97, 116), които обичат да се подиграват (новела 146);

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

- мъже, които се оставят жените да ги лъжат (новели 98, 101), които проявяват скъперничество (новела 103, 113), които изневеряват и се излагат на опасност заради любовта (новели 104, 125, 131, 138) и ревнивите (новели 130, 143, 144);
- младежи, които искат всичко веднага (новела 92), които търсят любов при чужди жени (новела 96), които нямат достатъчно опит в живота (новела 106);
- жени, разделени в няколко категории: „безкрайно честни“ (новела 153), злонамерени (новели 32, 152, 154), неверни (новели 127, 129, 135) и глупави (новели 95, 128);
- невежи търговци (новела 93);
- лъжците и тези, които се оставят да ги лъжат (новели 94, 117, 147);
- духовните лица: монахини, които не устояват на обета за целомъдрие (новела 100), свещеници, които не изпълняват дълга си (новела 111, 141);
- лакомите (новели 109, 110);
- съдиите, които издават присъди (новела 112) и други описани по начина на действие в определени обстоятелства.

Обрамчващият разказ служи за връзка между новелите: в първата половина на произведението тези части са доста лаконични, като се отбелязва накъде се запътила дружината и следователно предводителят поръчва на автора да продължи с някоя хубава новела, докато стигнат до съответната дестинация:

U>dito il preposto la dilettevole novella [...] essendosi già partiti da Pisa, e vòltosi a l'altore dicendoli che segua qualche bella novella piacevole fine che giungeranno alla città di Volterra, l'altore presto a ubidire disse: ... (Серкамби 1972: 12).

„След като предводителят изслуша забавната новела [...], тъй като бяха вече заминали от Пиза и като се обърна към автора му каза да продължи

Петя Петкова-
Сталева

с някоя хубава приятна новела докато стигнат до град Волтера, авторът веднага се подчини и каза: ...“

Levati la mattina, comandò a l'altore che una novella dica fine che giunti seranno alla città di Mantova. (Серкамби 1972: 335).

„Като станаха сутринта, заповяда на автора да каже една новела, докато стигнат до град Мантуа.“

Във втората половина, макар и все така схематично, описанието на престоя на дружината на едно или друго място е разширено със заниманията преди и след вечеря като песни, танци и морални поуки.

Основно се разказва, докато дружината пътува, защото разказването облекчава дългия път, както уточнява „авторът“:

L'altore disse: «A me pare l'un di mille che di questo paese usciamo, e perché la brigata passi con allegrezza dirò alcuna novella»... (Серкамби 1972: 63).

„Авторът каза: „Струва ми се, че хиляди дни излизаме от този град, и за да прекара весело дружината, ще разкажа някоя новела“ ...“

...dirò una novella acciò che 'l camino si passi con piacere... (Серкамби 1972: 65).

„...ще разкажа една новела, за да мине приятно пътят...“

La piacevole novella ditta consolidò la brigata; non ostante che 'l camino fusse assai lungo, ... (Серкамби 1972: 413).

„Разказаната приятната новела утеши дружината; въпреки че пътят бе доста дълъг...“

Идеята, че с разказването на новели дългият път минава по-приятно и весело, ще срещаме и през следващите векове при други автори, но за първи път в италианската новелистика се появява именно при

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

Серкамби. Периодично на разказването се отреждат и моментите на отдих между два прехода, като мястото може да бъде цъфнала поляна (новела 26):

Giunto il proposto e la brigata in uno bel prato fiorito colle dilettevole novelle de' du' simplici, postosi a sedere innel mezzo di quel bel prato e la brigata d'intorno et a l'autore comandando che, mentre che innel prato dimorano, alcune novelle di piacere dica fine che la brigata si sera riposata... (Серкамби 1972: 65).

„Като стигна предводителят и дружината до една хубава цъфнала поляна със забавните новели за двамата глупаци и се настани наред тази хубава поляна, а около него дружината и на автора поръча, докато останат на поляната, няколко новели да разкаже за удоволствие, докато дружината си отпочине...“

В някои градове дружината се спира за по-дълго време, като Рим, където остават цели десет дни, за да го разгледат, в Неапол – пет дни, Флоренция, Милано, Венеция и други повече от една нощ. В тези случаи се разказва преди вечеря, както повелява предводителят, а мястото може да бъде веранда или градина там, където са отседнали:

... e poi il proposto comandò a l'altore che una novella dica fine che l'ora della cena serà venuta. (Серкамби 1972: 360).

„...а след това предводителят нареди на автора да разкаже една новела докато дойде време за вечеря.“

В дните, когато стигат по-рано и още не е време за вечеря или тя още не е готова, предводителят отрежда времето било за забавления, като нарежда да се изпеят няколко песни, било за морална поука, като натоварените с тази задачи, естествено, са духовните лица, които са част от дружината, или самият „автор“.

Целта на разказването еволюира в рамките на сборника, а самият разказвач поэтапно афишира различната си интенция. Както посочихме по-горе, ос-

Петя Петкова-
Сталева

новна цел на разказването е да облекчи дългия път, като могат да се приведат още примери (новела 121):

...quando l'omo ha per fare alcuno camino come ora noi facciamo, che col bello novellare il camino si passa; ... (Серкамби 1972: 289).

„... когато човек има да върви, както ние сега, с разказване на хубави новели пътят преминава...“

В други случаи целта е да се достави удоволствие на слушателите (новели 26, 151) или да се удовлетвори желанието да се чуе нещо ново и чудато (новела 142):

...l'altore con reverenza disse che farè' il suo comandamento, dicendo a tutta la brigata: «Omini e donne d'ogni condizione, chi desidera piacere ascolti alquante novelle che vo' a dire. (Серкамби 1972: 69).

„...авторът с почитание каза, че ще изпълни заповедта му, като каза на цялата дружина: „Мъже и жени от всякакъв ранг, който желае наслада, нека слуша няколкото новели, които искам да разкажа“.“

Piacevoli donne, è' m'occorre ora di dire una novella, la quale darà a voi alcuno piacere, perché naturalmente ve ne dilettrate. (Серкамби 1972: 399).

„Любезни дами, ред е сега да разкажа една новела, която ще ви донесе наслада, защото наистина ще се забавлявате.“

A voi che desiderate udire novità, io racconterò una novella che vi parà più tosto meraviglia che altro;... (Серкамби 1972: 363).

„На вас, които желаете да слушате нови неща, аз ще разкажа една новела, която ще ви се стори по-скоро чудо отколкото друго;...“

При първите 90 новели разказвачът няколко пъти загатва, че новелите му могат да послужат за пример в определени обстоятелства. От 92-ра новела до края на сборника тонът някак рязко се променя, защото преди всяка новела има обръщение, както вече посочихме,

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

което не визира конкретно спътниците на „автора“, като формулата е една и съща. За пример предлагаме обръщението преди новела 92, като след това ще се променят адресантът и съответните действия или постъпки, които са за порицаване или възхваляване, или от които човек трябва да се пази, и повтарящата се формула, че ще се разкаже новела, която да служи за пример, с минимални разлики като например променен словоред:

A voi giovani, che disiate tosto per modo di rubar esser ricchi, e fatto il male sete sì pogo savi che la persona coll'aver perdetate, ad exemplo dirò una novella acciò che vi guardiate da tali cose. (Серкамби 1972: 215).

„За вас младежи, които искате бързо да забогатеете като крадете, а след като извършите злото, с толкоз малко разум заедно с имането и човека губите, за пример ще разкажа една новела, за да се пазите от такива неща.“

A voi, donne grosse di pasta, che andate credendo alle falsitadi che tutto di si fanno, io dirò ad exemplo una novella. (Серкамби 1972: 222).

„За вас, недодялани жени, които вярвате на лъжите, които всеки ден се изричат, аз ще разкажа за пример една новела.“

Възможно е, рязката промяна на тона в посока на моралната поука да се дължи на чисто времеви причини, тоест новелите от 92-ра до края да са писани в по-късен етап и следователно да са отговаряли в по-голяма степен на желанието на автора да постигне полза с творбата си, като се впише в литературата, която предлага на читатели и слушатели съвети, произтичащи от възможни житейски ситуации.

Като обърнем поглед към новелите, прави впечатление още нещо ново: обичайните рубрики, познати от „Декамерон“, са заместени със заглавие, което съвсем синтетично насочва слушателя към същината на новелата. Ето как е въведена първата новела от сборника:

Петя Петкова-
Сталева

DE SAPIENTIA
DI ALVISIR DALLA TANA DI LEVANTE, RIC-
CO, CON TRE FIGLIUOLI.
(ЗА ВЕЩИНАТА
НА АЛВИЗИР ДАЛА ТАНА ДИ ЛЕВАНТЕ, БОГАТ,
С ТРИМА СИНА)

Може да се отбележи една особеност на заглавието, стандартно зададено в два реда: на първия ред е човешкото качество, което стои в основата на разказа, на латински, а на втория ред са главните герои на съответната новела. До този момент няма традиция да се озаглавяват новелите в сборниците, като и през следващите два века ще ги откриваме единствено с поредни номера. Сборникът на Серкамби също не успява да създаде такава традиция по простата причина, че остава неизвестен векове наред.

Относно тематиката на новелите, интересът е насочен основно към представяне на „човешката природа“, изтъкана от пороци и добродетели, както се заявява във Встъплението към цялата книга. Авторът обаче се плъзга по повърхността на фактите, без героите му да са представени като характери, а по-скоро като типаж, които да илюстрират едно или друго качество. Това особено добре може да се усети в новелите, чиито сюжети са взети от „Декамерон“: цели 24 новели повтарят истории, известни от шедьовъра на Бокачо. Не бива да забравяме, че авторското право в съвременния смисъл не е съществувало във времето, в което е живял и творил авторът, за който говорим, а сюжетите са преминавали свободно от едно произведение в друго. Интересна обаче е позицията, която Серкамби демонстрира чрез образа на „автора“ в самото произведение. Той не крие, че разказва вече разказвани истории, а няколко пъти изрично отбелязва, че новелата, която ще следва, вече е разказвана от Бокачо (новела 100) или е подобна на друга негова (новела 107):

...ad exemplo dirò una novella che messer Johanni Boccacci narra... (Серкамби 1972: 235)

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

„...за пример ще разкажа една новела, която месер Джовани Бокачо разказва...“

...ad exemplo dirò una novella quasi simile d'una che messer Johanni Boccacci ne scrive... (Серкамби 1972: 252)

„...за пример ще разкажа новела, много приличаща на една, която месер Джовани Бокачо пише...“

Второто пояснение е по-интересно, защото се демонстрира определена позиция спрямо великия предшественик на Серкамби, за когото той явно не се явява абсолютен авторитет, както е например за Франко Сакети от същия период. Това негово отношение проличава още по-добре в анонса (новела 153), преди да преразкаже добре известната история на Гризелда, с която завършва „Декамерон“ (новела 10, ден X):

E ben che la mia novella sia in similitudine d'una che messer Johanni Boccacci ne tocca innel suo libro, capitolo e, nondimeno questa fu altra, che, rade, se ne troveranno simili. (Серкамби 1972: 408)

„Макар че моята новела има прилики с една, която месер Джовани Бокачо излага в своята книга като история, а все пак тази бе друга, каквато трудно ще са намери сходна.“

Сходството на разказаната от Серкамби история не му пречи да заяви, че новелата му е друга, което кореспондира с позицията му на „автор“, като единствено той разказва в целия сборник. Все пак авторът се чувства длъжен да отбележи определени прилики и сходства, като се има предвид популярността, на която се радва книгата на Бокачо. В същото време очевиден е и опитът да се дистанцира, като заяви своето авторство спрямо разказаните истории.

Както вече отбелязахме, черпенето на сюжети от произведенията на други автори в този период е нещо съвсем обичайно и Серкамби не прави изключение. Без да се впускаме в търсене на източниците, тъй като не влиза в нашите цели, могат да се приведат като пример и други новели, чийто сюжет и взет от извест-

Петя Петкова-
Сталева

ни творби. Така в новела 66 се разказва легендата за Стареца на Планината, добре известна от книгата на Марко Поло „Милионът“.

Изборът на сюжет и локацията на действието в новелите следват в голяма степен маршрута, по който се движи дружината. Така например, докато преминава през Тоскана, и по-точно през зоната Марема тоскана, считана за опасна, новелите разказват за брутални убийства, а героите са разбойници и крадци. През десетте дни престой в Рим, авторът ни връща в древната история на града, а с приближаването на Венеция, водещата тема е свързана с морето и водата. Доста често действието в новелите се развива, където са ношували или ще ношуват, като по този начин се създава усещането за „реалност“ на разказваните истории, тъй като всичко се случва там, където е била или предстои да бъде самата дружина:

In Firenze, dove stanotte albergammo, era uno giovane cavaliere... (Серкамби 1972: 24).

„Във Флоренция, където тази нощ отседнахме, имало един млад рицар...“

... dico che innella città di Perugia, là u' stanotte siamo dimorati,... (Серкамби 1972: 80).

„... казвам, че в град Перуджа, там, където онази нощ намерихме подслон...“

Innella città di Vinegia, dove pensiamo andare, era uno gentiluomo... (Серкамби 1972: 299).

„В град Венеция, където мислим да отидем, имало един благородник...“

Innella città di Verona, dove pensiamo d'andare, al tempo di messer Mastino, era uno gentile uomo nomato Namo... (Серкамби 1972: 325).

НОВЕЛИТЕ НА
ДЖОВАНИ СЕРКАМБИ:
ПО СЛЕДИТЕ И ВСТРАНИ
ОТ „ДЕКАМЕРОН“

„В град Верона, където мислим да отидем, по времето на месер Мастино, имало един благороден мъж на име Номато...“

По този начин допълнително се препращат свързващи нишки между новелите и слушателите, към които те са адресирани и от които „авторът“ търси съпричастност към разказа.

Допълнително усещане за разказ в един план придава художественото време: времето на повествованието и времето на разказаните факти сякаш са се слели в едно. За това допринася използването на глаголните времена в минал план, които са едни и същи както в обрамчващия разказ, така и в новелите. Актът на разказването се откроява единствено в пряката реч на „автора“, където той се обръща директно към своите слушатели, като използва за тази цел сегашно време. В същото време се наблюдава една интересна смяна на времевите планове, тъй като периодично – както в обрамчващия разказ, така и в самите новели – от минало време се преминава в сегашно, което се използва основно за предаване на действия, извършени било от спътниците, било от героите в дадения разказ, който придобива един много по-непосредствен тон, сякаш се случва пред очите на слушателите.

Безспорно е историческото значение на сборника с новели на Серкамби като етап от развитие на новелата, макар векове наред да е бил в забвение. Като новости спрямо предшествениците му могат да се открият:

- остойността на автора и разказвача като привилегирована позиция в художествения свят;
- вписването му вътре в обрамчващия разказ като един от действащите персонажи за създаването на една максимално „реалистична“ повествователна ситуация;
- задаването на заглавия на новелите, което почти няма да има прецеденти и през следващите векове.

Петя Петкова-
Сталева

Сборникът с новели, както и втората част на „Хрониката“, явно остава незавършен, тъй като дружината не успява да се върне в родния си град. Това вероятно е причината да няма заключение или послеслов на автора, каквото може да бъде очакването от страна на читателя.

Обрамчващият разказ с пътуващата дружина, която се доближава до поклонничеството с религиозните практики, наложени от предводителя като ежедневните литургии, постите всяка събота, произнасянето на морални поуки, посещението на църкви и други, очертава един много различен проект спрямо „Декамерон“. Тук също основната цел е да се създаде ред, но този ред не е алтернатива на безредието, породено от чумата, а на породеното от човешките действия и постъпки, независимо от чумата, която тук се явява по-скоро символ, отколкото реалност. Създаваният ред е по-скоро от морален порядък, както е програмирано още във встъплението, и може да се твърди, че разказването еволюира в сборника от разтуха и наслада към задаване на пример на поведение. Така дружината поетапно се превръща в модел за общество, стъпило върху спазването на морала и Божията воля, за да може да се избегне както физическата, така и духовната смърт.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Мари (2018): Mari, Fabrizio. Sercambi, Giovanni. *Dizionario Biografico degli Italiani*. Volume 92 (2018) [online]. Available from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-sercambi_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-sercambi_(Dizionario-Biografico)/) [Accessed 21 March 2022].
- Серкамби (1972): Giovanni Sercambi. *Novelle*, a cura di Giovanni Sinicropi, volume primo Bari Gius. Laterza & figli tipografi – editori – librai.



4
ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ:
ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА
НА ПРЕВОДА

СВ. ЙЕРОНИМ И РОГАТА НА МОЙСЕЙ: НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

Борис Наймушин

Резюме

В статията се разглежда въпросът за качеството на превода. Обект на внимание са тъй наречените преводачески грешки. Целта на изследването е да се покаже, че при превод на определени типове текст трябва предпазливо да се говори за „елементарни преводачески грешки“, защото може става дума за интерпретации или догматични изисквания. Като пример се разглежда разпространеното мнение за това, че рогата на Мойсей в Изход 34:29-30 и 34:35 във Вулгатата са резултат на „елементарна“ преводаческа грешка на св. Йероним, който „объркал“ еврейските думи *keren* „рог“ и производната от нея *karan* „светещ, излъчващ светлина“. Авторът подкрепя становището, че тук не става дума за преводаческа грешка, а за обмислено преводаческо решение на Йероним, който е бил наясно с двете възможности за интерпретация на еврейския текст, но съзнателно се отклонява от еврейската традиция и превода на Септуагинтата, като избира буквалния превод въз основа на определени богословски съображения и някои свои лични виждания.

Ключови думи: превод, преводаческа грешка, Йероним, Библия, Мойсей, Вулгата, антисемитизъм

Във всяка област на човешкото знание има както сериозни, проверени от времето положения, така и схващания, които с право могат да бъдат наречени „митове“. Така например 50-те големи мита на популярната психология са представени в Лилиенфелд &

Борис Наймушин – Нов български университет, София, България

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

al (2010). Теорията и практиката на превода не е изключение в това отношение, особено що се отнася до тъй наречените „преводачески грешки“. Има няколко примера на „дежурни“ митове, които се срещат практически във всеки учебник по преводазнание и в безбройни статии в интернет. Хората явно се впечатляват от мисълта, че една грешно преведена дума би могла да промени хода на историята. Преподаватели по превод по света преразказват тези митове в лекциите, книгите и статиите си без да се замислят и да се усъмнят.

Митът за това, че трагедията на Хирошима през август 1945 г. е резултат от една неверно преведена дума, е подробно разгледан и развенчан в Наймушин (2021). Тук ще поговорим за един друг известен мит, често наричан „най-известната в света преводаческа грешка“. Така например в романа „Изгубеният символ“ на Дан Браун (2009) в разговор между главния герой Робърт Лангдън, професор по символика, и Уорън Белами, архитектът на Капитолия и масон, става дума за това, че Мойсей имал рога „заради елементарна грешка в превода на свети Йероним, направен около четиристотната година след Христа“ и че „една-единствена грешно разбрана дума може да пренапише историята“.

Известният преводач и теоретик на превода Марк Полизоти (2018: 4) също така смята рогата на Мойсей за елементарна преводаческа грешка, „която всеки редактор би забелязал“, заради която в западно-европейската иконография, скулптура и живопис от XI век насам Мойсей често се е изобразявал с рога. Като дежурен пример обикновено се посочват рогата на Мойсей на статуята на Микеланджело, която скулпторът прави за гроба на папа Юлий II в църквата Сан-Пиетро-ин-Винколи в Рим.

По този начин в съзнанието на много поколения преводачи св. Йероним остава като велик преводач, допуснал „елементарна грешка“, която „пренаписала историята“. Мисля, че той не го заслужава най-малкото поради това, че в случая става дума не за преводаческа грешка, а за обмислено преводаческо решение, което, макар и да се отклонява от еврейската традиция, все пак има основания в юдаизма и най-вече в християнството.

Борис Наймушин

Преводачески грешки

Повечето реални преводачески грешки се дължат на разсеяност или самоувереност на преводача, а често и на двете заедно. Преводачът е сигурен, че е разбрал думата или израза, но всъщност изразът е друг, много приличащ на този, за който той си мисли. И без да си дава труда да провери израза в речник или в интернет, той превежда и получава изречение, което напълно изпада от контекста. Понякога наистина е учудващо колко невнимателни могат да бъдат както опитните преводачи, така и редакторите, които одобряват тези безмислени изречения. Например в руския превод на „Безусловна капитулация“ от Ивлин Уо има следния пасаж (Уо 2010 [1961]). *Курсивът е мой*):

– Это очень важно, если вам так действительно лучше. По-моему, вам необходимы тепловые процедуры. Я пришлю санитару с лампой.

Однако перевоплощение флорентийского соловья не состоялось. Опухоль на икре и лодыжке слегка уменьшилась, а колено, наоборот, вспухло. Вместо постоянной ноющей боли Гай страдал от частых мучительных спазм, если поворачивался в кровати. Но в целом эти боли для него были предпочтительнее.

Изречението за „флорентийския славей“ е напълно неразбираемо. В романа този славей никъде не се споменава. В оригинала текстът е следният (Уо 1979 [1961]):

„Well, that’s the important thing. I daresay a spot of heat might help. I’ll send along a chap with a lamp.“

This reincarnation of Florence Nightingale did not appear. The swelling of calf and ankle slightly subsided; the knee grew huge. Instead of a continuous ache Guy suffered from frequent agonising spasms when he moved in the bed. They were on the whole preferable.

Както се вижда, „флорентийският славей“ е всъщност жена на име Флорънс Найтингейл. Едно бързо търсене в интернет показва, че Флорънс Найтингейл (1820-1910) поставя основите на професионалната се-

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

стринска грижа със създаването през 1860 г. в Лондон на първото светско училище за сестри в света. Заради късните обиколки на пациентите, които е правила през нощта, е известна като „дамата с лампата“. Така вече става ясна алюзията в текста – санитарят трябва да донесе лампа, но не се появява и по този начин не се превръща в превъплъщение на Флорънс Найтингейл. Преводачът има две възможности – да обясни под линия коя е Флорънс Найтингейл или изцяло да я изпусне в превода (напр., „Но той така и не се появи“ или „Но лампата така и не дойде“).

Грешката на известната руска преводачка е още по-странна на фона на това, че Флорънс Найтингейл получава световна известност не къде да е, а в Крим по време на Кримската война през 1854 г. През 1856 г. със свои средства Флорънс издига над град Балаклава, сега популярен курорт на 14 км от Севастопол, голям кръст от бял мрамор в памет на войниците, лекарите и медицинските сестри, загинали в Кримската война. Ето такива грешки с пълно основание могат да се определят като „елементарни“.

Св. Йероним като редактор, преводач и богослов

Историята на преводаческата и редакторска дейност на св. Йероним Стридонски (342–419/420) е добре известна. През 380-те години папа Дамас I натоварва своя секретар Йероним да проучи, редактира и уеднакви съществуващите латински ръкописи на Библията въз основа на оригиналните текстове на еврейски, арамейски и гръцки. В резултат на тази дейност се появява каноничната католическа редакция на латинската Библия, известна като Вулгата. Самото название „Вулгата“, а по-точно *Biblia Vulgata* „Общоприетата Библия“, възниква доста по-късно, през XV век.

С други думи, Йероним не прави изцяло нов латински превод на Библията (срв. напр. Мецгер, 2004: 356–357), а предимно редактира съществуващите стари латински преводи, познати под събирателното название *Vetus Latina*. При работа върху текстовете от Стария

Борис Наймушин

завет той се консултира както с достъпните оригинали на древноеврейски и арамейски, така и със Септуагинтата, най-ранния запазен превод на еврейската Библия на старогръцки език от III век пр. н.е., а също така с преводите (по-скоро, редакциите на Септуагинтата) на Акила (Aquila) Синопски и Теодотион Ефески (II век сл. н.е.). Интересно е да се отбележи, че и двата превода – на Акила и Теодотион – се характеризират като „буквални“ заради стремежа на преводачите да бъдат максимално близо до оригинала. Така например Теодотион не превежда от еврейски онези реалии (названия на растения, животни, религиозни термини), които не са познати за съвременния му читател, а ги запазва в гръцкия текст, т.е. прилага подхода на очуждаването (foreignization) според Венути (1995).

Всъщност, по въпроса за реалния принос на Йероним в създаването на Вулгатата като преводач и до сега се водят спорове. Традиционно се смята, че през 384 г. Йероним редактира основно Четвероевангелието и след това по-повърхностно – останалите книги на Новия завет. Съществува и мнение, че Посланията на апостол Павел във Вулгатата са преведени от Пелагий, съвременник на Йероним, известен като създател на пелагианската ерес в християнството.

В християнския Стар завет има текстове, които отсъстват в еврейската Библия (Танах). Такива са например книгите на Товит, Иудит, Естер, Даниил, Барух и Макавеите, Притчите и Плачът на Еремия. Смята се, че Йероним превежда от арамейски книгите на Товит и Иудит, докато книгите на Естер и Даниил редактира въз основа на превода на Теодотион, а пък Плачът на Еремия, Притчите и книгите на Барух и Макавеите са директно заимствани от старите латински преводи.

Както се вижда, задачата на Йероним никак не е била лесна. Той е изправен пред три основни извора с гръцкия текст на Септуагинтата (Хекзаплите на Ориген, където оригиналният еврейски текст се сравнява със Септуагинтата и последвалите преводи и редакции на Акила, Симах, и Теодотион, Исихий Александрийски и Лукиан) и различни стари латински прево-

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

ди, отразяващи някоя от горните редакции. Йероним високо цени буквалния превод на Акила, който често споменава и използва като справочник. Акила е бил ученик на рави Елиезер и рави Акиба (Акива), с които се консултира по богословски въпроси и на които представя за оценка своя превод.

Въпросните текстове, които пораждат мита за „най-известната преводаческа грешка“, са, както вече бе споменато по-горе, в Изход 34:29-30 и 34:35 (Българска Библия; *курсивът е мой*):

29 И като слизаше Моисей от Синайската планина, държащ двете плочи на откровението в ръката си, при слизането си от планината Моисей не знаеше, че *кожата на лицето му блестеше* понеже бе говорил с Бога.

30 Но Аарон и всичките израилтяни, като видяха Моисея, че, ето, кожата на лицето му блестеше, бояха се да се приближат при него.

35 И израилтяните виждаха лицето на Моисея, че *кожата на лицето му блестеше*; а Моисей пак туряше покривалото на лицето си, догде да влезе да говори с Господа.

В Танаха тези текстове се намират в книгата Шмот (Имена), която е втората книга на Петокнижието (Тора). Православните славянски преводи на Библията от Кирил и Методий насам са правени предимно от Септуагинтата, в резултат на което пасажът от Изход 34:29 е предаден в българския синодален превод като „Моисей не знаеше, че кожата на лицето му блестеше понеже бе говорил с Бога“ (Българска Библия) и в руския синодален превод като „Моисей не знае, че лице его стало сиять лучами оттого, что Бог говорил с ним“ (Русский синодалный перевод). По тази причина образът на Мойсей с рога е характерен само за западноевропейската християнска живопис и скулптура, развили се въз основа на латинския превод (Латинска Вулгата 2006–2012):

29 cumque descenderet Moses de monte Sinai tenebat duas tabulas testimonii et ignorabat quod *cornuta esset facies sua* ex consortio sermonis Dei

Борис Наймушин

30 *videntes autem Aaron et filii Israhel cornutam Mosi faciem timuerunt prope accedere*

35 *qui videbant faciem egredientis Mosi esse cornutam sed operiebat rursus ille faciem suam si quando loquebatur ad eos*

Виждаме, че в латинския превод Мойсей слиза от Синай с рога. Всъщност, този превод не е толкова абсурден, както може да се стори на пръв поглед. Рогът е „една от древните метафори на земната и божествената власт“ (Зотов & al. 2019), с която в библейския текст се описват не различни царства, но и самият Господ. Исидор Севилски (ок. 560–636) сравнява Стария и Новия завет с два рога. Смята се, че някои евреи (незапознати с текста на Вулгатата) наистина вярвали, че Мойсей е имал рога, и се предполага, че Йероним е знаел за това (Гилад 2018). Според Раши (1040–1105), един от най-големите средновековни коментатори на Талмуда и Тората, в този пасаж е използвана именно думата *keren* със значението „като рог“, т.е. „сиянието от лицето на Мойсей наподобявало рог“ (Стейнбърг 2014).

Тук е мястото да отбележим, че в ивритския оригинал въпросната дума е представена от букви – „krn“ – като гласните се добавят от читателя според общия контекст и традицията. Според думите на раби Акива, традицията предпазва Тората от невярното ѝ тълкуване (Авот 3:13)¹. Стандартните огласовки, според които в Изход 34-29 и 34-35 стои думата *karan*, а не *keren*, се появяват едва след масоретската реформа, когато в периода между VI и X век, доста след Йероним, масоретите в Тиберия, Йерусалим и Вавилония разработват системи за уеднаквяване на произношението и разделяне на параграфи и стихове в Танаха (срв. Алмалех 2010: 142). Кумранските ръкописи, които не са докоснати от масоретската редакция, нямат знаци за гласни. Така че Йероним е виждал в текста не *keren* или *karan*, а *krn*. Да не забравяме също така, че Йероним прекарва години във Витлеем, където изучава еврейския език под ръководството на местни равини, които със сигурност го запознават с традициите на Устната Тора и към които със сигурност се е обръщал за съвети и консултации.

¹ Трактат „Авот“, http://www.shabat-shalom.info/books/Mishna/Pirkey_Avot/Pirkey_Avot_0.htm

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

Това, според мен, е една фундаментална грешка на много изследователи, които гледат в стандартизирания масоретски текст (ако въобще гледат в някакъв текст, защото най-често просто цитират нечии думи), виждат в него думата *karan*, след което правят извода, че Йероним по невнимание е прочел *keren* и така е направил “елементарна грешка”. А той вижда *krn* и трябва да прецени какво е това и как да го преведе.

Самата ивритска дума *keren* е многозначна и може да означава и „връх на планина“, и „бивен на слон“, и „лъч“, и „сила“ (Ивритски речник). Подробно значението на думата с корен *куф-рейш-нун* е разгледана в Алмалех (2010). Например в Библията на крал Джеймс (King James Version, KJV) думата *keren* е преведена 75 като „рог“ и веднъж като „хълм“. В Новата американска стандартна Библия (New American Standard Bible, NASB) думата *keren* е преведена веднъж като „хълм“, 24 пъти като „рог“, 46 пъти като „рога“, веднъж като „лъчи“, два пъти като „сила“ и веднъж като „бивни“ (*ibid.*). От тази гледна точка за мен е неразбираемо твърденето, че думата *keren* се среща в Танаха само 10 пъти (Бъртмън 2009: 99). А пък думата *karan* се среща в Танаха само три пъти и само в тези три стиха.

Не може да се изключи и възможността думата *karan* да е резултат на масоретската редакция. Всъщност, многозначността на думата *keren*, която може да означава и „рог“, и „лъч“, и „сила“, прави дискусията за избора между *keren* и *karan* напълно безпредметна. Щом самата дума *keren* може да се преведе и като „рог“, и като „лъч“, то тогава при превод по-скоро става дума за избор между възможните интерпретации, а не грешка. Въвеждането на думата *karan* може да има една-единствена цел – максимално да се премахне възможността за интерпретация на думата *keren* като „рог“. Именно затова предполагам, че огласовките, според които *krn* в тези пасажи трябва се чете като *karan*, а не *keren*, е съзнателна редакция на масоретите като отговор на нарастващия християнски антисемитизъм, за който ще стане дума по-долу.

Борис Наймушин

В коментара си за Амос 6:11-14² Йероним обсъжда значението на думата *keren* (Йероним 1896; срв. Бъртмън 2009: 97–98). Самият библейски текст е следният (Българска Библия):

11 Защото, ето, Господ заповядва, И голямата къща ще бъде поразена с проломи, И малката къща с пукнатини.

12 Могат ли конете да тичат по скала? Може ли някой да оре там с волове? Но вие обърнахте правосъдието в жлъчка, И плодът на правдата в пелин, –

13 Вие, които се радвате за нещо, което е суета, Които казвате: Не придобихме ли си могъщество със своята си сила?

14 Но, ето, аз ще подигна народ против вас, доме Израилев, Казва Господ, Бог на Силите; И те ще ви притесняват От прохода на Емат до потока на пустинята.

В изречението „Не придобихме ли си могъщество със своята си сила?“ в ивритския текст думата, преведена като „могъщество“, всъщност е *karnayim* „рога“, т.е. *keren* в множествено число с редуване на „е“ и „а“. По същия начин думата *vered* „роза“ в мн.ч. става *vradim* (според модела *ketel*)³. В KJV виждаме „*Have we not taken to us horns by our own strength?*“, т.е. думата „рога“ в мн. ч. е запазена в превода. В руския синодален превод, както и в българския, фигурира „могъщество“. Йероним отбелязва, че в Изход 34:29 в еврейския текст пише „Моисей не знаеше, че кожата на лицето му бе лъчиста“, към което добавя коментар, че всъщност това означавало *cornuta* „с рога“.

Има и още едно съображение. Съществува мнение, че в крайна сметка преводаческото решение на Йероним може да се обясни както от гледна точка на християнското богословие, така и с личната неприязън на Йероним към евреите (Бъртмън 2009). Не е тайна, че християнството, зародило се като секта в рамките на юдаизма, постепенно се оформя като отделна религия. Иисус Христос е всъщност еврейски равин Йешуа (Йехошуа), обявил се за Машиах (Месия), а първите апостоли и пророци са юдеи, говоре-

² Три книги толкований на пророка Амоса. Книга третья. https://azbyka.ru/otechnik/Ieronim_Stridonskij/tri-knigi-tolkovaniy-na-proroka-amosa/3

³ <https://www.pealim.com/dict/?pos=noun&nm=qetel>

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

щи арамейски и гръцки. Те почитат Танаха в превод на арамейски (Таргум) и гръцки (Септуагинта). Постепенно обаче християнството се осъзнава като отделна религия, за да се стигне до оправдаването на Пилат Понтийски и до официален разрыв между юдаизма и християнството след I Никейски събор през 325 година, когато юдеите са обявени за презрян народ, почивният ден е преместен от събота в неделя и на християните е забранено да извършват каквито и да било обреди в синагоги.

Йероним работи повече от пет десетилетия след събора и трябва да следва антисемитската линия на църквата. Единствената задача на Стария завет в християнската Библия е да служи като свидетелство за идването на Месията. В Евангелието от Матей 17:1-2 има следната сцена:

1 И след шест дни Исус взема Петра, Якова и брата му Йоана, и ги завежда на една висока планина на самото.

2 И преобрази се пред тях; лицето Му светна като слънцето, а дрехите Му станаха бели като светлината.

3 И, ето, явиха им се Моисей и Илия, които се разговаряха с Него.

Сцената подозрително наподобява слизането на Мойсей от Синай („И израилтяните виждаха лицето на Моисея, че кожата на лицето му блестеше...“), че дори и самият Мойсей му се явява. Ако се запази този паралел в превода, това неминуемо ще подчертае приемствеността между юдаизма и християнството (срв. Бъртмън 2009: 100). Такъв е и преводът в Септуагинтата, правен от юдеи за юдеи няколко века преди християнството. Но пред Йероним стои друга задача – не да подчертава тази приемственост, а да я намалява до минимум. И рогата на Мойсей са изключително добре дошли в такава ситуация. От една страна, за евреите рогата са символ на власт и сила, така че те не би трябвало да се засегнат, поне в началото. За християните обаче рогата са символ на злото, на Сатаната, така че евреите придобиват допълнителни черти на злодеи, с които трябва на всяка

⁴ <https://svyatye.com/chitat/Blazhennyi-Ieronim-Stridonskii-Tvoreniiia-Pisma-87-117-blazhennyi-Ieronim-Stridonskii/>

Борис Наймушин

цена да се бори. Освен това, Йероним последователно критикува евреите и всичко еврейско в писмата и посланията си. Например, в писмото си до Августин⁴ той пише за „сатанинските синагоги“. В глава 2 на интересната книга на Юлиан Гжесик (2005) е добре представен този начален етап на християнския антисемитизъм. На този фон преводаческото решение на Йероним за рога на Мойсей е повече от разбираемо.

Заклучение

Йероним подхожда сериозно към възложената му задача. Той изучава различните редакции на Септуагинтата и старите латински преводи, пише коментари към редица книги на Библията. В тези коментари той много подробно анализира оригинала и достъпните преводи, въз основа на което дава и свои варианти. Той е абсолютно наясно с това, че текстът в Изход 34:29-30 и 34:35 в християнската Библия, който е в книгата Шмот (Имена), втората книга на Петокнижието (Тора), позволява поне две интерпретации. Йероним ясно посочва това в коментарите си върху книгата на пророка Амос.

С други думи, нямаме право да обвиняваме Йероним, че е допуснал „елементарна грешка“ като е „объркал“ еврейските думите *keren* и *karan*. В оригиналния еврейски текст на Танаха той е виждал не *keren* или *karan*, а три букви *karn*. Огласовките, според които в текста стои думата *karan*, се появяват векове след Йероним. Хората, които твърдят, че той е направил „елементарна грешка“, просто нямат представа за това как са изглеждали текстовете на Танаха преди масоретската реформа.

Преводаческото решение на Йероним е било добре обмислено от гледна точка на развиващия се християнски антисемитизъм. В Септуагинтата във въпросните текстове Мойсей няма рога, там лицето му „блести“ след разговора с Бога. Но този превод е правен от юдеи за юдеи преди появата на християнския антисемитизъм. В новите условия, когато християнството се стреми да се отърси от влиянието на юда-

СВ. ЙЕРОНИМ И
РОГАТА НА МОЙСЕЙ:
НЕ СЪДЕТЕ ПРИБЪРЗАНО

изма, Йероним намира подходящ начин да преведе текстовете в Изход 34:29-30 и 34:35 така, че да отговори на установката да се сатанизират евреите, като същевременно самите евреи да възприемат рогата на Мойсей като символ на силата и могъществото. Така че изводът е да не съдим прибързано и да не говорим за „елементарни“ или „най-известни“ грешки в историята на превода, преди да сме огледали ситуацията от всички възможни страни.

Отделно се изказва предположението, че думата *karan* в тези пасажи е съзнателна редакция на масоретите, които по този начин се опитват да избегнат възможната интерпретация на многозначната дума *keren* като „рог“ като отговор на християнския антисемитизъм.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Алмалех, М. (2010). *Светлината в Стария завет*. София: ИК „Кибеа“.
- Браун, Д. (2009). *Изгубеният символ*. Превод от английски Крум Бъчваров. София: ИК Бард.
- Българска Библия [онлайн]. Достъпно от: <https://www.wordproject.org/bibles/bg/02/34.htm#0> [Прегледан 21 март 2022].
- Бъртмън 2009: Bertman, S. (2009). The Anti-Semitic Origin of Michelangelo's Horned Moses. *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies*. Summer 2009, 27(4), 95-106 [online]. Available from: <https://doi.org/10.1353/sho.0.0393> [Accessed 21 March 2022].
- Во, И. (2011 [1961]). *Безоговорочная капитуляция*. Пер. с англ. Юлии Фокиной. Москва: АСТ.
- Гжесик, Ю. (2005). *Возвращение. История евреев в свете ветхо- и новозаветных пророчеств*. Пер. с полск. Порошиной Н., Биганского Р. Москва: Теревинф.
- Гилад 2018: Gilad, E. (2018). Why Even Some Jews Once Believed Moses Had Horns. *Jewish World*, Mar. 27, 2018 [online]. Available from: <https://www.haaretz.com/jewish/why-even-some-jews-once-believed-moses-had-horns-1.5949749> [Accessed 21 March 2022].

Борис Наймушин

- Венути 1995: Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London & New York: Routledge.
- Зотов, С., Майзульс, М. & Харман, Д. (2019). *Страдающее Средневековье. Парадоксы христианской иконографии*. Москва: АСТ.
- Ивритски речник: *Hebrew Dictionary (Lexicon-Concordance)* [online]. Available from: <http://lexicon-concordance.com/hebrew/7161.html> [Accessed 21 March 2022].
- Иероним, блж. (1896). *Три книги толкований на пророка Амоса. Творения. Часть 13*. Киев.
- Латинска Вулгата 2006–2012: *The Latin Vulgate Old Testament Bible*. (2006–2012). Exodus – Chapter 34 [online]. Available from: https://vulgate.org/ot/exodus_34.htm [Accessed 21 March 2022].
- Лилиенфелд & al. 2010: Lilienfeld, S.O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B.L. (2010). *50 Great Myths of Popular Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Мецгер, Б. (2004). *Ранние переводы Нового Завета. Их источники, передача, ограничения*. Пер. с англ. С. Бабкиной. Москва: Библейско-богословский ин-т св. апостола Андрея.
- Наймушин 2021: Naimushin, B. (2021). Hiroshima, Mokusatsu and Alleged Mistranslations. *English Studies at NBU*, 7(1), 87-96. [online]. Available from: <https://esnbu.org/data/files/2021/esnbu.21.1.6.pdf>. <https://doi.org/10.33919/esnbu.21.1.6> [Accessed 21 March 2022].
- Полизоти 2018: Polizzotti, M. (2018). *Sympathy for the Traitor: A Translation Manifesto*. MIT Press.
- Руссий синодальный перевод. Православная редакция [онлайн]. Доступно от: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/exo-34/> [Прегледан 22 март 2022].
- Стейнбърг 2014: Steinberg, D. (2014). A Jew With Horns. Temple Israel [online]. Available from: <http://www.jewishduluth.org/rabbi/2014/2/18/a-jew-with-horns.html> [Accessed 22 March 2022].
- Уо 1979 [1961]: Waugh, E. (1979). *Unconditional Surrender* [“The End of the Battle”]. Boston: Little, Brown and Company.



**ДЯЛ ПЕТИ:
НАУЧНА
ИЗДАТЕЛСКА
ДЕЙНОСТ**

УСЕЩАНЕ ЗА ИЗМАМА: РАЗМИСЛИТЕ НА РЕДАКТОРА

Борис Наймушин, Станислав Богданов

Резюме

Статията разглежда някои проблеми от етичен характер, поради които редица научни статии, получавани в редакцията на англоезичното списание “English Studies at NBU” на департамент „Чужди езици и култури“, не минават първоначалното редакторско одобрение и не стигат до същинското рецензиране. Тези проблеми включват (1) голям брой автори и фалшиво авторство и (2) плагиатство и автоплагиатство, в това число преводно. Тези признаци насочват редакторите към възможните нарушения на етиката при първото запознаване с получената статия. Статията ще бъде полезна както за млади научни редактори, така и за млади изследователи.

Ключови думи: редактор, научно списание, академично писане, плагиатство, научна етика, рецензиране

В известния филм „Усещане за жена“ Ал Пачино в ролята на Франк Слейд, незрящ полковник в отставка, усеща женската красота чрез нейния аромат. Филмът всъщност е римейк на италианския филм на режисьора Дино Ризи от 1974 година с Виторио Гасман в главната роля. Разбира се, това не е плагиатство, а напълно легитимен римейк. В случая ни привлече метафората за способността да усетиш и разбереш нещо, без да можеш да го видиш. Затова говорим за „усещане за измама“, което понякога се появява още при първото запознаване с новопостъпила научна статия и в резултат на едно кратко „разследване“ се сти-

Борис Наймушин,
Станислав Богданов –
Нов български университет,
София, България

УСЕЩАНЕ ЗА ИЗМАМА:
РАЗМИСЛИТЕ НА
РЕДАКТОРА

га до отхвърляне на етап „първоначална експертиза“ (desk rejection).

Списанието и политиките

Списанието „*English Studies at NBU*”¹ е създадено през 2014 година от доц. д-р Борис Наймушин и гл. ас. д-р Станислав (Стан) Богданов с амбицията да бъде съвременно международно списание в сферата на английската филология в най-широкото ѝ разбиране. Към момента списанието се индексира в такива бази данни като Web of Science, EBSCO, DOAJ, CEEOL, MLA, ERIN PLUS, ROAD, РИНЦ и др. Публикациите са безплатни за авторите.

Разработени са и стриктно се спазват правилата и процедурите за подаване, обработка и рецензиране на статиите, конфликта на интереси, авторско право, плагиатството и открит достъп. Наскоро списанието бе отличено със знака “*DOAJ Seal*” на базата данни *DOAJ*, което го нарежда сред десетте процента списания в базата данни, отговарящи на всички седем критерия за открит достъп².

Спазването на политиките в сферата на етиката са много важни за авторитета на едно научно списание. Трябва да признаем, че никаки проверки не могат да дадат пълна гаранция, че една статия не съдържа плагиатство или не е вече издадена на друг език. Именно с тази цел се разработват политики не само за предотвратяване, но и за поправяне на нарушения, установени на по-късен етап, вече след публикуването.

Усещане за измама: голям брой автори с вариации

Когато публикацията е платена и е непосилна като разход за един автор, те се кооперират, за да си разделят разноските. Така се стига до статии с четирима и повече автори. Дори когато публикацията е безплатна, логиката е същата – с една статия да се отчетат колкото се може повече автори. В този тип измама са възможни няколко разновидности, но същността е една и

¹ www.esnbu.org

² <https://doaj.org/apply/seal/>

*Борис Наймушин,
Станислав
Богданов*

съща – не всички, посочени за автори имат основание да присъстват в списъка с авторите.

1. Слаба статия + голям брой автори. Трябва да подчертаем, че големият брой автори предизвиква особени подозрения тогава, когато статията е дискуссионна, обзорна или теоретична и очевидно не изисква повече от един автор. Най-често като автор се проявява някой докторант, лаборант или друг млад преподавател или учен, а в готовата статия като автори на първите места виждаме вече професори и доценти. Нерядко професорите и доцентите, фигуриращи сред авторите, нямат други публикации по темата на статията. Но пък за сметка на това имат много публикации по най-разнообразни теми, при това винаги в съавторство.

Такива статии обикновено са доста слаби като съдържание и са написани на не много добър английски. Често се представят като „изследователски“, но в тях същинско изследване няма. Повечето имат една и съща структура. В увода се заявява някаква изследователска задача, след това има обсъждане с много цитирания и винаги автоцитирания, след което с гордост се изтъква, че „в резултат на проведеното изследване“ заявената цел е постигната. Всичко това се установява доста бързо и статията се отхвърля.

2. Силна статия + голям брой автори. Друга е ситуацията, когато се получава силна статия с трима и повече автори. Когато от статията ясно проличава, че става дума за доказан съвместен проект, участниците имат вече публикации по темата, в това число и самостоятелни, и са готови да посочат ролите си в проекта и написването на статията, статията ще бъде насочена за рецензиране.

Но сме имали немалко случаи, когато сред авторите има само един човек, който се занимава с доста специфична проблематика, докато останалите „съавтори“ нямат нищо общо с темата, което ясно личи от публикациите им. В процеса на „разследването“ се установи, че истинският автор е бил помолен от колегите „да помогне“ и да ги включи в статията. Ре-

УСЕЩАНЕ ЗА ИЗМАМА:
РАЗМИСЛИТЕ НА
РЕДАКТОРА

дакторското решение бе да се работи по статията ако остане само реалният автор.

3. Голям брой автори + вече публикувана на друг език статия. Тук вече имаме комплексна измама. Получаваме слаба статия с четирима автори на недобър английски, зад който ясно проличава езикът на оригинала. Статията очевидно е писана на друг език и след това преведена. При обратен превод с Гугъл получаваме много гладки изречения на езика на оригинала и без проблеми намираме изходната статията, която вече е публикувана – но с трима, а не четирима автори. Четвъртият автор очевидно е превел статията и действа като лице за контакт.

4. Двама автори + единият не знае нищо за това. Това е интересен казус. Доста слаба статия на недобър английски с двама автори, като името на втория подсказва, че е носител на английския език. Поради лошото ниво на езика в статията се усъмнихме и се свързахме с втория автор. Оказа се, че нищо не знае за тази статия. Мотивите за тази измама от страна на първия автор така и си останаха тайна.

Усещане за измама: плагиатство

Темата за съжаление е безкрайна. В нашето списание също имаме статии по тази тема (виж напр. Василева & Чанкова 2019; Янкова 2020). Тук ще се ограничим с няколко забележки. Когато получаваме статия на английски, написана от неносител на езика, подозрения за плагиатство могат да се породят от значителните разлики в стила и нивото на езика между отделните части на статията, т.е. собствения текст на автора и чуждия текст, представен като свой. Значително по-трудно е да се открие преводното плагиатство, когато и собственият, и заимстваният текст са преведени от един и същ човек или машина. В такива случаи е важна ролята на рецензентите, които са специалисти в дадена област и биха могли да усетят измамата.

Тук е мястото да подчертаем, че нивото на английския език на статията само по себе си не е реша-

*Борис Наймушин,
Станислав
Богданов*

ващо за отхвърлянето ѝ на този етап. Езикът може да се подобри, ако статията като съдържание е достойна и е минала първоначалната проверка за плагиатство.

Заклучение

В тази статия ние разгледахме някои признаци, които насочват редактора към възможните нарушения на етиката още при първото запознаване с получената статия.

Със съжаление трябва да признаем, че немалък брой автори по света са готови да извършат и реално извършват етични нарушения с различна тежест. В лични разговори след установено нарушение тези от тях, които са готови да продължат диалога, обясняват поведението си с необходимостта да публикуват в индексирани списания, за да запазят работното си място, повишение или по-високата заплата. Проблемът е, че по силата на тази логика могат да бъдат оправдавани нарушения и дори престъпления във всяка една област на човешката дейност.

Особено впечатление правят преподаватели, които са изключително стриктни и вискателни спрямо студентите си, но същевременно намират оправдания за собствените си нарушения и дори не се срамуват от тях. Напротив, те се обиждат на редакторите и дори ги обвиняват в това, че не им влизат в положенето и не искат „да помогнат“.

Между другото, това бе една от причините, поради които от самото начало решихме публикациите да бъдат безплатни. Много автори остават с погрешното усещане, че когато публикацията е платена, тя е осигурена и списанието е „длъжно“ да публикува изпратения текст. Имали сме случаи със запитвания дали е възможно да се плати „на зелено“, когато статията още не е написана, и да се осигури публикуването ѝ в някой от предстоящите броеве. Тъжното е, че такива списания, наричани „хищнически“, наистина съществуват и за пари публикуват всичко без каквото и да било редактиране и рецензиране.

УСЕЩАНЕ ЗА ИЗМАМА:
РАЗМИСЛИТЕ НА
РЕДАКТОРА

БИБЛИОГРАФИЯ

- Василева & Чанкова 2019:** Vassileva, I, & Chankova, M. (2019). Attitudes towards plagiarism in academia. *English Studies at NBU*, 5(1), 135–163. <https://doi.org/10.33919/esnbu.19.1.7>
- Янкова 2020:** Yankova, D. (2020). On Translated Plagiarism in Academic Discourse. *English Studies at NBU*, 6(2), 189–200. <https://doi.org/10.33919/esnbu.20.2.1>

ISSN 2603-4204 (Online)

www.nbu.bg

bookshop.nbu.bg