

ГОДИШНИК
на департамент
РОМАНИСТИКА
и
ГЕРМАНИСТИКА

ТОМ 3

Юбилейно издание в чест на
70-тата годишнина на
проф. Павлина Стефанова д.н.



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

Департамент „Романистика и германистика“

Г О Д И Ш Н И К

Том 3

Юбилейно издание в чест на 70-тата годишнина на
проф. Павлина Стефанова д.н.

София
2017

© Издателство на Нов български университет, 2017
1618 София, ул. “Монтевидео” 21
www.nbu.bg

Рецензенти: доц. д-р Анелия Бръмбарова, доц. д-р Ирина Георгиева
Редакторска колегия: проф. Мария Грозева д.н., гл. ас. д-р Магдалена Караджункова,
гл. ас. д-р Мария Спасова
Съставител: гл. ас. д-р Мария Спасова

© Графичен дизайн: Лъчезар Рачев, 2017

ISBN 978-954-535-993-4

Всички права са запазени.

Нито една част от тази книга не може да се публикува под каквато и да е форма или начин – електронен, механичен, включително фотокопиране, записване или чрез каквито и да е системи за съхранение на информацията – без писменото разрешение на Издателството на НБУ.

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	7
ДЯЛ ПЪРВИ. ЕЗИКОЗНАНИЕ	
СЛУЧАИ НА НЕНОРМАТИВНА СУБСТИТУЦИЯ НА НОСОВИТЕ СЪ- ГЛАСНИ [m, n, ɲ, ŋ] И [m, n] В УСТНАТА ПРАКТИКА НА ФРЕНСКИЯ И БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК	13
Веска Кирилова (Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий”)	
СЪГЛАСУВАНЕ НА ВРЕМЕНАТА В ПРИМЕРИ СЪС СЛОЖНИТЕ ВРЕМЕНА НА CONGIUNTIVO /В ПРЕВОДНИ ТЕКСТОВЕ ОТ ИТАЛИАНСКИ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК/	24
Десислава Давидова (Нов български университет)	
СЛУЧАИТЕ ‘ГЛАВЕН ЛИЧЕН ГЛАГОЛ + ИНФИНИТИВ С РАЗЛИЧНИ ПОДЛОЗИ’ В СЪВРЕМЕННИЯ ИТАЛИАНСКИ И ТЕХНИТЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ	41
Мария Ладовинска (Нов български университет)	
ВЕРБАЛНИТЕ СИСТЕМИ НА ИТАЛИАНСКИЯ И НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК	57
Нели Раданова	
LA CLÁUSULA CAUSATIVA HACER + INFINITIVO EN ESPAÑOL Y EN BÚLGARO: ANÁLISIS COMPARATIVO	70
Рая Райчева (Нов български университет)	
CLASSIFICATION DES LOCUTIONS COMPARATIVES EN FRANÇAIS FORMÉES À L’AIDE DE LA CONJONCTION « COMME » SELON LEURS MARQUES STYLISTIQUES	78
Маринела Петрова (Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий”)	

DIE VERWENDUNG DER DEUTSCHEN MODALVERBEN IN DER BULGARISCHEN ÜBERSETZUNG „ПЪТУВАНЕ КЪМ ИЗТОКА“ UND IN DER TÜRKISCHEN ÜBERSETZUNG „DOĞU’ YA YOLCULUK“ VON „MORGENLANDFAHRT“ VON HERMANN HESSE	89
Севгинар Динчерова Ибрям (Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”)	
LAS MARCAS IDENTIFICATIVAS EN EL PERITAJE LINGÜÍSTICO FORENSE DE TEXTOS ESCRITOS PARA LOS FINES DE LA ATRIBUCIÓN DE AUTORÍA. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN	105
Мария Спасова (Нов български университет)	
ИДЕЯТА ЗА ГРАНИЦА И НЕЙНАТА ЕЗИКОВА РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НА БЪЛГАРСКИ И НА ФРЕНСКИ ЕЗИК	113
Невена Стоянова (ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”)	
НАЧИНИ ЗА РАЗГРАНИЧАВАНЕ НА СВОЯ И ЧУЖДА РЕЧ ПРИ НЕФОРМАЛЕН РАЗГОВОР (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ АНГЛИЙСКИ И БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)	130
Светлана Атанасова (Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий”)	
ЗА ПРАГМАТИКАТА И СТИЛИСТИКАТА В ОБЩОТО ПРОСТРАНСТВО НА РЕЧТА	144
Евгения Вучева (Софийски университет „Св. Климент Охридски“)	
АРГУМЕНТАЦИЯТА КАТО ОТКАЗ ЗА СЪДЕЙСТВИЕ	156
Донка Мангачева (Софийски университет „Свети Климент Охридски“)	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА ПУБЛИЦИСТИЧНИ ТЕКСТОВЕ С ИКОНОМИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ В НЕМСКИ ЕЗИК	172
Силвия Василева (Университет за национално и световно стопанство)	
ЕЗИКОВИ СТРАТЕГИИ И МАНИПУЛАЦИИ В РЕКЛАМНИЯ АПЕЛ	180
Гергана Петкова-Заралиева (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)	

ДЯЛ ВТОРИ. МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕННИ ЕЗИЦИ

BASES METODOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE	195
Пресентасион Ортега (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)	

LA MOTIVACIÓN EN CLASE DE ELE	212
Даниела Александрова (Нов български университет)	

ПОСТ-МЕТОДИЧЕСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ВТОРИ ЕЗИК	225
Тодор Шопов (Софийски университет “Св. Климент Охридски”)	

Z ПОКОЛЕНИЕТО И НОВИТЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЕЛЕКТРОНИЗИРАНОТО ЧЕО	234
Милен Шипчанов (Нов български университет)	

ОБУЧЕНИЕ В МЕЖДУКУЛТУРНО ОБЩУВАНЕ И ЛИТЕРАТУРА	246
Мина Хубенова (Университет за национално и световно стопанство)	

ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК	256
Елена Савова (Нов български университет)	

ДЯЛ ТРЕТИ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА ПРЕВОДА

ЛЮБОВНИТЕ НЕВОЛИ НА ПРЕВОДАЧА, ИЛИ ДА СЕ ОБЯСНИШ В ЛЮБОВ ОТ ЧУЖДО ИМЕ	269
Венета Сиракова (Нов български университет)	

ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ. ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА

МАГИЯТА НА ПИСАНОТО СЛОВО	283
Мария Китова-Василева (Нов български университет)	

АРМЕНСКИ ПИСАТЕЛКИ, ЗАЩИТАВАЩИ ПРАВАТА НА ЖЕНИТЕ ПРЕЗ XIX-XX В.	300
Антоанета Ангелова (Софийски университет „Св.Климент Охридски”)	

ЛИЦА И ПОРТРЕТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЕТО „ХРИСТОС СЕ СПРЯ В ЕБОЛИ” НА КАРЛО ЛЕВИ – ПАРЧЕНЦА ПЪЗЕЛ ОТ ФРАГМЕНТАРНИ СВЕТОВЕ	311
Галина Аврамова (Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий”)	
CHARLES BAUDELAIRE’S “THE VOYAGE” AND W. B. YEATS’S “NEWS FOR THE DELPHIC ORACLE”: POLITICS OF PERCEPTION AND STRATEGIES OF REPRESENTATION IN TWO POEMS ON DEPARTURE AND (WITHHELD) ARRIVAL	321
Ярмила Даскалова (Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий”)	
СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ	339

ПРЕДГОВОР

С особено вълнение пристъпвам към написването на тези редове. Да съставиш предговор към юбилейно издание, посветено на учен с толкова успехи в академичната и преподавателска дейност, е едновременно чест, удоволствие и отговорност!

Проф. д.п.н. Павлина Стефанова е виден български германист и специалист в областта на методиката на преподаването на чужд език. Посвещава своята изследователска работа на проблемите на педагогиката. Тя е сред най-изявените представители на съвременната педагогическа мисъл в България, чиято известност надхвърля родните предели. Научните трудове на проф. Стефанова разглеждат различни аспекти на чуждоезиковото обучение: методика на обучението по чужд език, проблеми на ранното чуждоезиково обучение, многоезичие, европейска езикова политика, подготовка на преподаватели по чужд език, планиране на учебния процес и измерване на учебните постижения по чужд език. Тя е автор и съавтор на голям брой изследвания - монографии, студии, научни статии - в областта на педагогиката, както и на учебни комплекти и помагала. Научните й публикации предлагат цялостната методика на чуждоезиковото обучение с нейните цели, съдържание и инструментариум.

Уважаван учен и обичан преподавател, проф. Стефанова разгръща впечатляваща изследователска, академична, административна и редакторска дейност, участва в различни национални и международни научни проекти, чете лекции на множество форуми - конгреси, конференции, семинари - в България и в чужбина, посветени на проблемите на методика-

та на обучението по чужд език. Рецензира редица научни издания. Тя е дългогодишен главен редактор на списание „Чуждоезиково обучение“ към Главна редакция на педагогическите списания на МОН. Възпитава и подготвя поколения германисти и специалисти по методика на обучението по чужд език. Проф. Стефанова е първият университетски преподавател в България, който започва да води лекционни курсове по проблемите на методиката на ранното чуждоезиково обучение като част от подготовката на бъдещи учители. Тя е научен ръководител на множество магистърски тези, докторантски изследвания и дисертационни трудове. Член е на Дружеството на преподавателите по немски език в България (BDV), на Съюза на германистите в България (BGV), на Съюза по немски език като чужд (fadaf), на Международния съюз на преподавателите по немски език (IDV).

Проф. д.п.н. Павлина Стефанова е родена на 30 юни 1947 г. в гр. Троян. През 1966 г. завършва средно си образование в Ловешката Гимназия с преподаване на немски език. През 1970 г. се дипломира по специалността „Немска филология“ в СУ „Св. Кл. Охридски“. Започва професионалния си път като учител по немски език в гр. Монтана. През 1972 г. става научен сътрудник в Научноизследователския институт по образованието в гр. София. През 1986 г. защитава докторска дисертация на тема „Развитие на диалогичната реч на учениците в обучението по чужд (немски) език“. През 2009 г., след успешна защита на дисертационен труд, озаглавен „Модел на учебния комплекс по чужд език в българското училище“, ѝ е присъдена научната степен „доктор на педагогическите науки“. През 1992 г. започва работа като главен асистент по немски език в Института за чуждестранни студенти, а от есента на 1999 г. е щатен преподавател в Нов български университет. От 2012 г. е редовен професор по немски език в Нов български университет, където чете лекции в основните курсове, свързани с подготовката на учители по чужд език – „Методика на чуждоезиковото обучение“, „Стратегии и техники в чуждоезиковото обучение“, „Образователни теории“.

Настоящото юбилейно издание на Годишника на департамент „Романистика и германистика“ на НБУ е посветено на 70-тата годишнина на проф. д.п.н. Павлина Стефанова. Годишникът включва научните постижения на 25 автори, представители на различни висши учебни заведения: НБУ, СУ „Св. Климент Охридски“, ШУ „Епископ Константин Преславски“, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, ПУ „Паисий Хилендарски“, УНСС. Голяма част от участниците в юбилейната научна колекция са утвърдени учени, чиято известност далеч надхвърля границите на България. Печатлява и активното участие на млади учени, които успешно доказват

своите качества в изследователската дейност.

Изданието групира 25-те научни съчинения в четири раздела: „Езикознание”, „Методика на обучението по съвременни езици”, „Теория и практика на превода”, „Литература и култура”. Статиите са написани на български, английски, немски, френски, италиански и испански език.

Научните разработки от Дял I: „Езикознание” разглеждат различни аспекти на съвременната лингвистика. Засегнати са конкретни проблеми от фонетиката на български и френски език, употребата на сложните времена на *congiuntivo - congiuntivo passato* и *congiuntivo trapassato* в италиански език в превод на български, темата за „главен личен глагол“ в съчетание с инфинитив с различни подлози. На вниманието на читателя е предложена съпоставка между вербалните системи на италиански и български език, казуалната конструкция с управляващ глагол *hacer* в испански език и нейните съответствия и преводни варианти на български, направен е анализ на проблема за езиковите конструкции във френски език, в които се изразява компаративно отношение. В научните разработки от този раздел се разглежда структурата, използването и функциите на немските „модални глаголи“ с цел търсене на еквивалентност при прехвърлянето от немски на български и на турски, засяга се спецификата на езиковите единици, на които се базира съдебната езикова експертиза за установяване на авторството на писмени текстове, представя се идеята за граница и нейната езикова репрезентация на български и френски език, посочват се начини за разграничаване на своя от чужда реч при неформален разговор. Дял „Езикознание“ предлага и съпоставителен анализ на особеностите на прагматиката и стилистиката като науки за речта, които се базират на един и същ обект за изследване и понякога използват едни и същи методи, разглежда явлението „аргументация“ и, по-специално, употребата на доводи за отказ във вербалната интеракция с начален директивен изказ, представя лексико-семантичните характеристики на публицистичните текстове на икономическа тематика в немския език, изследва някои основни аспекти на рекламата днес и ролята ѝ в живота на потребителя.

Раздел II, озаглавен „Методика на обучението по съвременни езици”, третира различни проблеми на чуждоезиковото обучение. Предложените пет статии анализират особеностите на кооперативното учене, представят характеристиките на принципите на комуникативното езиково обучение, обясняват тенденциите в използването на различни електронни приложения в процеса на преподаване и изучаване на езици, разглеждат въпроса за въвеждането на крос-културни проблеми в преподаването на чужди езици, изучават взаимовръзката между „естетическото учене“ и развиването на „визуална“, „символна“, езикова и междукултурна компетентност.

Рубриката „Теория и практика на превода“ помества две научни съчинения, които запознават читателя с някои по-обща проблеми на съвременното преводознание и преводаческата практика като темата за културната преводимост или, с по-специфични, като въпроса за трудностите на изразяване при предаването на словесното описание на силните любовни страсти в поезията.

Последният дял, „Литература и култура“, включва четири научни разработки на разнообразна тематика в областта на литературата и културата – от обзор на развитието на писмените системи в историята на човечеството до идеите на три американски писателки, защитаващи правата на жените, разказвателните подходи на Карло Леви в книгата му „Христос спря в Еболи“ и опита за интертекстуален прочит на концепцията за „пътуването“, придобила разнопосочни, оригинални естетико-художествени измерения в стихотворенията „Пътешествието“ на френския автор Шарл Бодлер и „Вести за Делфийския оракул“ на ирландския поет Уилям Бътлър Йейтс.

Юбилейният годишник на департамент „Романистика и германистика“ за 2017 г. предлага пъстра гама от научни изследвания, ценен източник на информация по редица проблеми от чисто лингвистичен, литературоведски, преводачески и методически характер. Специалното издание на НБУ в чест на 70-тата годишнина на проф. д.п.н. Павлина Стефанова е израз на уважение към нейната личност на прекрасен преподавател и учен с огромен принос за развитието както на академичния живот, така и на педагогическата мисъл и на германистиката в България.

Честит юбилей, скъпа проф. Стефанова!

На многая лета!

*Гл. ас. д-р Магдалена Караджункова
Департамент „Романистика и германистика“
НБУ
София, май 2017 г.*

ДЯЛ ПЪРВИ

ЕЗИКОЗНАНИЕ

СЛУЧАИ НА НЕНОРМАТИВНА СУБСТИТУЦИЯ НА НОСОВИТЕ СЪГЛАСНИ [m, n, ɲ, ŋ] И [m, n] В УСТНАТА ПРАКТИКА НА ФРЕНСКИЯ И БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Веска Кирилова
(Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“)

La présente communication a pour objet l'étude de certains cas de substitution non normative des consonnes nasales [m, n, ɲ, ŋ] et [m, n] dans la pratique orale de la langue française et bulgare. L'analyse porte sur les consonnes nasales sujettes à la substitution, sur le type de consonnes qui les remplacent, ainsi que sur les facteurs phonétiques qui provoquent la substitution dans les deux langues.

0. Увод

Субституцията на съгласна е фонологичен процес, който води до промяна на смислоразличителен признак или признаци при заменената съгласна. Тя може да се наблюдава във френския и българския език, като някои от нейните прояви в устната практика на двата езика са отклонения от общоприетата правоговорна норма. Една част от протичащите процеси се извършват при взаимодействието между съгласни, които се намират в непосредствена сегментна близост, но има и такива, които са резултат от взаимодействието между несъседни съгласни. Тези промени са познати в традиционната научна литература като асимилационни процеси. Доминиращата съгласна влияе върху доминираната, асимилирайки един или няколко фонологични признака. Случаите на нормативна консонантна асимилация са разгледани подробно в различни учебници и учебни помагала както в българския (ГСКБЕ, 1982; Т. Бояджиев&Тилков, 1997), така и във френския език (Carton, 1974; Landercy&Renard, 1977; Nikolov, 1990; Nikov, 1992), но липсва достатъчен научен интерес към ненормативните им проя-

ви, въпреки че отделни случаи са отразени в споменатите източници, както и в публикации на Гаде (Gadet, 1989; Gadet, 1992), Нироп (Niróp, 1902), Малмберг (Malmberg, 1994) и др. Субституцията на една съгласна с друга може да бъде също резултат от дисимилационен процес или да се извършва под диалектно влияние. Диалектните промени са описани обикновено като преглас в различни диалектоложки изследвания на българския език (Стойков, 1993; Т. Бояджиев, 1984; Иванов, 1994), както и в публикации на френски фонолози (Carton, 1974; Carton et al., 1983; Léon, 1992).

Обект на настоящата разработка са някои случаи на ненормативна субституция на носовите съгласни в устната практика на френския и българския език. Тези прояви ще бъдат разгледани като замяна на смислоразличителен признак или признаци. Целта на доклада е да изследва кои от носовите съгласни претърпяват този вид промяна, с какъв тип съгласни най-често се заменят те, в какъв сегментен контекст, както и кои са фонетичните фактори, които ги обуславят.

1. Ненормативна субституция на носови с орални съгласни в устната практика на френския език

Субституцията на носова съгласна с орална обикновено се обозначава в традиционната литература като деназализиране (Nikov, 1992). При небрежен изговор във френския език се наблюдава деназализиране на носовата съгласна [m], която се реализира като оралната [p]. Тази замяна се извършва при контакт на съгласната [m] със [s] вследствие на изпадане на нямо „e“: „m’sieur [psjø]“ (Nikov, 1992: 263; Gadet, 1989: 98; Carton, 1974: 141), „il me semble que oui“ [psãpkəwi] (Nyrop, 1902: 28) и т.н. Прави впечатление, че деназализирането (орализирането) на [m] и замяната ѝ с [p] не е свързано само с промяна на фонологичния признак носовост, а едновременно с него е засегнат също и признакът звучност поради асимилиращото действие на беззвучната съгласна [s]. Езикова практика е наложила замяната на носовата [m] с оралната [p] вероятно поради факта, че [p] е оралното фонологично съответствие на носовата съгласна [m] – единственият смислоразличителен признак, който ги противопоставя, е признакът носовост. От артикулационна гледна точка процесът на субституция би могъл да бъде обяснен като изключване на носовата кухина от артикулаторния процес, обусловено от изпреварващото движение на учленителните органи – те заемат положение, осигуряващо конфигурирането им за произнасяне на оралната беззвучна съгласна [s]. Важно е да се отбележи, че в описаните случаи на

деназализиране на [m] се установява замяната ѝ с оралната съгласна [p] в сегментния контекст [m] + [s]. Звукът [s] е една от съгласните, които притежават най-голяма интрасегментна (базисна фонемна) дължина. Според данните, предоставени от О'Шонеси, Лениг, Мъмелстайн, най-дълги са проходните беззвучни съгласни [f], [s], [ʃ], последвани от [z], от назалните [ɲ] и [ŋ] и звучната проходна [z]. Разликите в интрасегментните дължини на останалите съгласни са малки. (O'Shaughnessy, Lennig, Mermelstein in Nikov, 1992: 205). Следователно би могло да се приеме, че при бързо темпо на говорене нуждата от повече време за учленяване на [s] предизвиква изпреварващото конфигуриране на артикулаторните органи, което води до регресивното асимилиране на [m] от [s] по два признака – носовостта е заменена с оралност, а звучността – с беззвучност.

2. Ненормативна субституция на носова с орална съгласна в устната практика на българския език

За разлика от френския език, в който, въз основа на описаните случаи в различни литературни източници, установяваме субституция само на носовата съгласна [m] с орална съгласна, в българската устна практика този фонетичен процес засяга и двете носови съгласни от българската фонологична система – [m] и [n].

2.1. Ненормативна субституция на [m] с орална съгласна в устната практика на българския език

2.1.1. Ненормативна субституция на [m] с [v]

В устната практика на българския език, под диалектно влияние, носовата съгласна [m] се заменя от оралната [v] в консонантната носова група [mn]. Този вид промени се разглеждат от Стойков като дисимилационни явления и те „се срещат в отделни села в рупските говори“ (Стойков, 1993, с. 218) : [зевнѝк (зимник), зевн'а (земя от земн'а), пѝтовна (питомна), плавна (пламна), пѝвн'и (помни), стѝвна (стомна), тѝвно (тъмно) и др.] (Стойков, 1993, с. 218). В българския език дисимилационното решение, наложено от езиковата практика, е свързано с промяна на два фонологични признака – носовост, заменена с оралност, и място на учленение (билабиалност => лабиоденталност). Мястото на учленение на [v] е различно от това на двете съгласни, които участват в нормативната форма, в носовата група [mn] ([m] – билабиална; [n] – алвеолна). Съгласната [v] е лабиодентална. Така тя се разподобява от тях, оставайки в зоната на лабиалността.

2.2. Ненормативна субституция на [н] с орална съгласна в устната практика на българския език

2.2.1. Ненормативна субституция на [н] с [л]

Ненормативна субституция на [н] с [л] се наблюдава в консонантната назална група [мн] под диалектно влияние. В случая замяната на [н] с [л] би могла да се определи като дисимилационен процес (*много* => *млогу*), който се извършва по три признака: 1) начин на учленение (преградност => проходност – латералност), 2) място на учленение ([н] е алвеолна; [л] е алвеодентална), 3) носовост => оралност. Разглежданият вид субституция се наблюдава в началната група [мн] на словоформата. Съчетаването на две носови съгласни в тази позиция е допустимо. В българския език съществуват дистрибутивни ограничения относно съчетаването на носовите съгласни с шумова. Носовите съгласни „не могат да бъдат в български думи първи член на съчетание, чийто втори член е шумова съгласна.“ (ГСБКЕ, 1982, с. 139), но в началото на думата носовата съгласна може да се съчетава със сонорна, която я следва (ГСБКЕ, 1982). Следователно по силата на споменатата съчетаемост на звуковете в българския език, при протичане на дисимилационен процес в носовата група [мн] втората съгласната [н] би могла да бъде заменена или от алвеоденталната [л], или от алвеолната [р]. В случая [н] е заменена от [л]: *много* => *млого*. Нека припомним отново, че ненормативната субституция на съгласната [н] с [л] в консонантната група мн- се извършва под диалектно влияние и се отнася до изолирани случаи, така че не би могло да се говори за проява на системност.

2.2.2. Ненормативна субституция на [н] с [т]

В някои диалектни говори се наблюдава субституция на носовата съгласна [н] с оралната [т], като този фонетичен процес би могъл да бъде определен като ненормативна фономорфологична субституция. Характерна особеност на тихомирския говор например е наличието на старинни причастни страдателни форми, които съдържат в окончанието си съгласната [т] вместо [н], за разлика от същите форми в нормативния език и в повечето народни говори: [забранѐто (забранено), развалѐто (развалено), саединѐто (съединено)] (Холиолчев, 1984, с. 144). От фонологична гледна точка замяната на [н] със съгласната [т] е резултат от промяна на три смислоразличителни признака: 1) носовост => оралност, 2) звучност => беззвучност, 3) място на учленение – алвеолност ([н]) => алвеоденталност ([т]).

Анализираните случаи на ненормативна субституция на носова с орална съгласна в българския език ни водят към извода, че орализирането на носова съгласна се извършва предимно в носовата група [mn] под диалектно влияние. То е съпроводено не само със замяна на признака носовост от признака оралност, но и с промяна на мястото на учленение на субституираната съгласна ([mn] => [vn], [mn] => [ml]). Има случаи на фономорфологична субституция на интервокално [n], при които е заменен и трети фонологичен признак – признакът звучност ([n] => [t]). Във френския език същият вид субституция – замяна на носова с орална съгласна – се отнася само до носовата [m], която е заменена от оралната [p] в резултат на промяна на два фонологични признака: носовост (носовост => оралност) и звучност (звучност => беззвучност). Във френския език обаче субституцията на носова с орална съгласна е резултат от асимилационен процес.

3. Ненормативна субституция на носова с носова съгласна в устната практика на френския език

3.1. Ненормативна субституция на съгласната [n] с [ɲ]

Ненормативната замяна на носовата съгласна [n] с носовата [ɲ] е свързана с фонетичния процес палатализиране и се наблюдава при определен сегментен контекст – носовата съгласна [n] е последвана от вокалната група *затворено [e] + гласна*: „*fainéant* се произнася [ferã] в просторечния говор“ (Gadet, 1992: 34) – сегментно обусловена замяна. Според Гаде този процес преминава през няколко етапа: гласната [e] се учленява като полусъгласната [j], което води до палатализиране на предходната съгласна [n] в [ɲ] ([ferã]), а промененото произношение на словоформата се отразява, от своя страна, върху правописа на думата, неправилно изписвана от някои французи като *faignéant* (Gadet, 1992: 34).

3.2. Ненормативна субституция на съгласната [n] с [m]

При бързо темпо на говорене в устната практика на френския език може да се наблюдава субституция на носовата съгласна [n], като съгласната [n] е получена в резултат от асимилиране на алвеоденталната [d] по признака носовост. Фонично реализираната [n], в повърхнинната структура на думата, се заменя на свой ред с носовата [m]. Разглежданият процес би могъл да бъде определен като лабиализация, тъй като [n] е алвеодентална, а [m] е билабиална: *l'week-end prochain* се произнася [lwikemprɔʃɛ̃] (пример в Gadet, 1989: 92). Думата *week-end* може да се реализира с две

нормативно допустими форми : [wikend] и [wikɛ̃ːd] (<http://www.cnrtl.fr/definition/week-end>). Ако се изхожда от произношението [wikend], би могло да се каже, че в регистрираната от Гаде фонична форма [lwikɛmpɾɔʃɛ̃] съгласната [d] е подложена последователно на двойното действие на заобикалящите я съгласни – [n] и [p]: 1) във формата [lwikɛndpɾɔʃɛ̃] носовата съгласна [n] предава признака носовост на съгласната [d], в резултат на което се получава консонантният геминат [nn] ([lwikɛnnpɾɔʃɛ̃]) – той се редуцира до удължената съгласна [n:], чиято дължина изчезва при бързо темпо на говорене – [n], 2) оралната съгласна [p] асимилира носовата съгласна [n] по признака билабиалност ([lwikɛmpɾɔʃɛ̃]). Разглежданите промени биха могли да бъдат изразени по следния начин: [lwikɛndpɾɔʃɛ̃] => [lwikɛnnpɾɔʃɛ̃] (образуване на гемината [nn]) => [lwikɛn(:)pɾɔʃɛ̃] (редуциране на гемината [nn] до удължената съгласна [n:], а оттам до съгласната [n]) => [lwikɛmpɾɔʃɛ̃] (лабиализиране на алвеоденталната съгласна [n]).

Ако се изхожда от произношението [wikɛ̃ dɾɔʃɛ̃], промяната на тази фонична форма до [lwikɛmpɾɔʃɛ̃] би могла да се обясни също с двойното асимилиращо действие на двата звука, заобикалящи съгласната [d] – носовата гласна [ɛ̃] и билабиалната съгласна [p]. Носовата гласна [ɛ̃] прехвърля признака носовост върху оралната съгласна [d], която преминава в [n] ([lwikɛnpɾɔʃɛ̃]), билабиалната орална съгласна [p] предава признака билабиалност на [n] и тя се реализира като [m] ([lwikɛmpɾɔʃɛ̃]), т.е. [wikɛ̃dɾɔʃɛ̃] => [lwikɛnpɾɔʃɛ̃] (деназализиране на [ɛ̃]) (деназализиране на [ɛ̃] и назализиране на [d]) => [lwikɛmpɾɔʃɛ̃] (лабиализиране на [d]). Наблюдаваните промени са резултат от асимилационно действие върху съгласната [d] от заобикалящите я звукове [ɛ̃] и [p].

3.3. Ненормативна субституция на съгласната [ɲ]

3.3.1. Ненормативна субституция на [ɲ] с [n]

Субституцията на носовата дорсо-палатална съгласна [ɲ] с носовата алвеодентална [n] би могла да бъде определена като същевременно депалатализиране на съгласната [ɲ] и антериоризиране на мястото ѝ на учленение, при което тя придобива признака алвеоденталност. Този процес се наблюдава предимно в алзаския говор: „vigne [viɲ] => [vi:n]“ (Carton et al., 1983: 15).

3.3.2. Ненормативна субституция на [ɲ] с [ŋ]

Ненормативната замяна на носовата дорсо-палатална [ɲ] с носовата

дорсо-веларна [ŋ]¹ би могла да се определи като постериоризиране (веларизиране) на носова съгласна. Този фонетичен процес е характерен за канадския вариант на френския език, в който разглежданата замяна е позиционно обусловена – замяната на носовата съгласна [ŋ] с носовата [ɲ] се наблюдава в края на думата (*compagne* [kɔ̃paŋ]) или пред полусъгласната [w]: полусъгласната [w] асимилира съгласната [ŋ] по признака място на учленение, като я веларизира и променя във фонемата [ŋ] - *baignoire* често се произнася [bɛŋwɔ̃r]) (Eychenne, 2003: 56; Eychenne, 2006: 338)

3.3.3. Ненормативна субституция на [ŋ] с групата [ɲj]

Във френския просторечен говор съществува тенденция към произнасяне на дорсо-палаталната фонема [ŋ] като два звука – съответно носовата съгласна [ɲ], последвана от полусъгласната [j] - [ɲj]. Картон и др. посочват тази произносителна особеност като тенденция, отнасяща се до френския език като цяло (Carton et al., 1983: 78). Според Гаде причина за това е намалената функционалност на фонемата [ŋ] (Gadet, 1992: 33). Тя има асиметрична дистрибуция и се разпределя в началословието в много малко думи (*gnasse, gnouf, gnole* и др.), поради което тази фонема се приема от голяма част от информаторите като вариант на [ɲj]: *oignon* се произнася [ɔɲjɔ̃] вместо [ɔŋɔ̃] (Gadet, 1989: 90); в думата [aɲo] дорсо-палаталната съгласна [ŋ] се заменя от алвеоденталната съгласна [ɲ], последвана от йота [j] - [aɲjo] (Carton, 1974: 156). Много разновидности на южните френски говори не притежават истинска палатална фонема и използват редовно отрязъка /ɲj/ вместо [ŋ] (Durand, 2009: 20), за разлика от канадския френски, в който опозицията [ŋ] - [n] се пази още (Eychenne, 2003: 56; Walker in Eychenne, 2006: 336).

3.4. Ненормативна субституция на съгласната [ŋ]

3.4.1. Ненормативна субституция на [ŋ] с [n]

Субституцията на съгласната [ŋ] с [n] е фонетичен процес, който е свързан с промяна на мястото на учленение на съгласната [ŋ], процес, който би могъл да бъде определен като антериоризиране на носовата дорсо-веларна съгласна [ŋ]. Той се среща все по-често във финалния завършек на думите - *ing* в парижкия говор при много французи: *parking* [parkiŋ] се произнася [parkin] (Carton et al., 1983: 78).

¹ Някои френски фонолози не причисляват фонемата [ŋ], взаймствана от английския език, към френската фонологична система (вж. Тибо : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/PhonologieSemaine5tableaux.pdf>)

4. Ненормативна субституция на носова с носова съгласна в устната практика на българския език

4.1. Ненормативна субституция на съгласната [м] със съгласната [н]

Ненормативната замяна на носовата съгласна [м] с носовата [н] се извършва под диалектно влияние. Тя е свързана с промяна на мястото на учленение на съгласната, която е обект на субституцията – билабиалната съгласна [м] се заменя с алвеолната [н]. Проявата на този фонетичен процес се наблюдава в консонантната група *носова съгласна + обструент*. Въз основа на примерите, ексцерпирани от различни литературни източници, бихме могли до обособим следните случаи на разглеждания вид субституция.

Субституция на [м] в групата [мб]: [мб] => [нб]

При проява на субституцията на носовата съгласна [м] с носовата [н] в групата [мб] се извършва промяна на признака място на учленение ([м] е билабиална, а [н] е алвеолна), като групата [мб] от нормативната форма на думата е реструктурирана в групата [нб]. Субституцията на [м] с [н] би могла да се разглежда като дисимилационен процес по признака лабиалност. В група [мб] и двете съгласни се учленяват в зоната на лабиалността – и двете са билабиални, а това прави тяхното последователно произнасяне трудно. Замяната на [м] с [н] води до образуване на групата [нб], в която учленителната зона на двете съгласни е различна – [н] е алвеолна, а [б] е билабиална: *бомбардирам* се произнася *бонбардирам*, *бомбардировка-бонбардировка* (примери от ГСБКЕ, 1982, с. 151).

Субституция на [м] в групата [мв]: [мв] => [нв]

Реструктурирането на групата [мв] в групата [нв], след замяна на съгласната [м] с [н], също е резултат от дисимилационен процес. Лабиалната група [мв] ([м] е билабиална, [в] е лабиодентална) преминава в групата [нв] ([н] е алвеолна, [в] е лабиодентална): *септември* се произнася *септенври*, *октомври* – *октонври* (примери в ГСБКЕ, 1982, с. 152). Разподобяването в разглежданите групи по признака мястото на учленение улеснява тяхното произнасяне.

4.2. Ненормативна субституция на съгласната [н] със съгласната [м]

Въз основа на ексцерпираните примери от използваните литературни източници установихме ненормативна субституция на [н] с [м] в групата [нк] под диалектно влияние: [нк] => [мк]. Носовата алвеолна съгласна [н]

се преглася в носовата билабиална [m], в резултат на което групата [нк] се реструктурира в групата [мк]: *бенка* - *бемка*, *плюнка-плюмка* (ГСБ-КЕ, 1982, с. 151). Ненормативната субституция [н] => [м] в разглежданата група е свързана с промяна на признака място на учленение (алвеолната [н] премества напред мястото си на учленение, в зоната на лабиалността, и се реализира като [м]). Това ни позволява да определим разглежданата промяна като лабиализация.

5. Заключение

Ненормативната субституция на носови съгласни е фонетичен процес, чиято проява се наблюдава в устната практика на френския и на българския език или като резултат от асимилационен/дисимилационен процес, или под диалектно влияние. И в двата езика се извършва замяна на носова съгласна с орална и на носова съгласна с друга носова. В първия случай устната практика на френския език е наложила типологично преградната орална съгласна [p] при определен сегментен контекст ([m] се заменя от [p] пред съскавата [s]: m'sieur => [psjø] при небрежен изговор). В българския език и двете носови съгласни – [м] и [н] – се заменят от проходни съгласни под диалектно влияние, когато се намират в носова група: [м] се заменя с проходната [в] в групата [мн] (стомна => стòвна); [н] с [л] в групата [мн] (много => [млогу]). Някои от ненормативните субституции в българския език са фонеморфологични и се проявяват под диалектно влияние (*развалено* => *развалето* в тихомирския говор). Поради участието на проходни и преградни орални съгласни в процеса на субституция в българския език не би могло да се говори за типологично предпочитание на устната практика към даден вид съгласна.

Във френския език носовата съгласна [ɲ] е най-податлива на ненормативна субституция с друга носова съгласна: 1) със съгласната [n] (диалектно обусловена субституция: *vigne* [viɲ] => [vin]), 2) със съгласната [ŋ] в канадския говор (позиционно обусловена: *compagne* => [kɔ̃paŋ], *baignoire* => [beɲwɔʁ]); 3) с групата [nj] (*oignon* => [ɔɲjɔ̃]). Ненормативна субституция се наблюдава още при съгласната [n], която е заменена от [ɲ] (сегментно обусловена промяна: *fainéant* => [feɲã]), както и при съгласната [ŋ], която е заменен от [n] (*parking* [parkiŋ] => [parkin]). В устната практика на българския език се наблюдава диалектна замяна на [м] с [н] поради дисимилация в групите [мб] (*бомбардировка* => *бонбардировка*) и [мв] (*септември* => *септенври*). Диалектна субституция на носовата съгласна [н] с носовата [м] се осъществява в групата [мк]: *бенка* - *бемка*.

В заключение би могло да се обобщи, че някои от описаните промени са резултат от асимилация поради изпреварващо движение на учленителните органи, други могат да се определят като дисимилационни процеси, целящи улесняване на артикулирането на консонантни групи (напр. носови или лабиални), трети се дължат на диалектно влияние.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бояджиев, Т. (1984). Пограничните български говори. В: Бояджиев, Т. (Ред.). *Помагало по българска диалектология*. София: Наука и изкуство, 80-87.
- Бояджиев, Т., Тилков, Д. (1997). *Фонетика на българския книжовен език*. В. Търново: Абагар.
- ГСБКЕ (1982). Тилков, Д., Стоянов, С., Попов, К. *Граматика на съвременния български книжовен език*. Том 1. Фонетика. София: БАН.
- Иванов, Й. (1994). *Българска диалектология*. Пловдив: УИ “Паисий Хилендарски.
- Стойков, С. (1993). *Българска диалектология*, София: Издателство на БАН.
- Холиолчев, Хр. (1984). Българските говори в беломорска Тракия и Мала Азия. В: Бояджиев, Т. (Ред.). *Помагало по българска диалектология*. София: Наука и изкуство, 128-134.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Durand, J. (2009). Essai de panorama phonologique : les accents du Midi. In : Durand J. L. Baronian et F. Martineau (Eds.). *Le français, d'un continent à l'autre : Mélanges offerts à Yves Charles Morin*. Collection Les Voies du français. Québec : Presses de l'Université Laval, 123-170.
- Eychenne, J. (2003). *Prolégomènes à une étude comparative du schwa en français : aspects méthodologiques, empiriques et théoriques*. Mémoire de DEA. Université de Toulouse-Le Mirail – accessed 3.04.2014. http://www.julieneychenne.info/files/pdf/eychenne_dea.pdf
- Eychenne, J. (2006). *Aspects de la phonologie du schwa dans le français contemporain optimalité, visibilité prosodique, gradience* – accessed 7.05.2015. http://www.julieneychenne.info/files/pdf/Eychenne_these.pdf
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: Colin.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris: PUF.

- Landercy, A., Renard, R. (1977). *Eléments de phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Léon, P. (1992). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Armand Colin.
- Malmberg, B. (1994). *La phonétique*. PUF: Paris.
- Nikolov, B. (1990). *Prononciation du français moderne*. Sofia : Presse
Universitaires Kliment Ohridski.
- Nikov, M. (1992). *Phonétique générale et française*. Sofia: Presses
Universitaires St. Kliment Ohridski.
- Nyrop, Kr. (1902). *Manuel phonétique du français parlé*, Copenhague: Graebe.

СЪГЛАСУВАНЕ НА ВРЕМЕНАТА В ПРИМЕРИ СЪС СЛОЖНИТЕ ВРЕМЕНА НА CONGIUNTIVO*

/В ПРЕВОДНИ ТЕКСТОВЕ ОТ ИТАЛИАНСКИ НА
БЪЛГАРСКИ ЕЗИК/

Десислава Давидова
(Нов български университет)

Il presente articolo tratta di alcuni casi dell'uso dei tempi composti del congiuntivo- congiuntivo passato u congiuntivo trapassato in testi tradotti in bulgaro. Particolare interesse merita il fatto che questi due tempi composti comportano una certa instabilità per quanto riguarda il loro valore temporale. In certi casi questa instabilità potrebbe causare un rapporto cronologico di posteriorità rispetto al verbo della reggente, invece della tradizionale anteriorità, descritta nelle grammatiche normative. Questa anteriorità dipende anche dall'uso nel testo di avverbi, orientati verso la posteriorità. La sopramenzionata instabilità dei due tempi composti del congiuntivo si ripercuote anche nella traduzione in bulgaro e provoca diverse soluzioni che però non sempre

* Важно е да уточним, че когато говорим за времената на конюнктива, ще използваме италианските названия – съответно *congiuntivo presente* за сегашното му време, *congiuntivo passato* за минало време, *congiuntivo imperfetto* за минало несвършено време, и *congiuntivo trapassato* за минало предварително време. Предпочетохме италианската терминология, тъй като в български език липсва еквивалент на конюнктив, както и съответните му времена. Конюнктивът е едно от четирите наклонения в италианския език, което няма аналог в български език. Въпреки това в своята “Грамматика на българския език” (София, 287, 1982), руският българист Юрий Маслов говори за съчетанието предимно на формите за сегашно време със служебната частица -*да*, които образуват тясно единство: *да- конструкция*, или конюнктив. Маслов различава два типа конюнктив:

А) *независим*, когато се употребява като самостоятелно глаголно сказуемо: *да тръгваме!*

Б) *Зависим*, когато е подчинен на друг глагол: *продължавахме да вървим*, *мога да говоря*. Без да се спираме детайлно на двата вида конюнктив, описани от Маслов, ще посочим, че, оборвайки тезата на Маслов, българският езиковед Константин Попов в статията си “По въпроса за българския конюнктив” (София, 1976) не приема съществуването на български конюнктив, защото Маслов го представя като “лишен от особени глаголни форми и от морфологични показатели, каквито има конюнктивът в гръцки, латински, в немски”, а и в романските езици, тоест като наклонение, лишено от “морфологична физиономия”. Според Попов семантичното сходство на българските *да-конструкции* с немския конюнктив например не е достатъчно основание да се говори за български конюнктив. *Да-конструкциите* са разновидност на повелително наклонение и е целесъобразно да останат там. Маслов говори за български конюнктив, повлиян от употребата на немския конюнктив в подчинени изречения.

Il presente articolo tratta di alcuni casi dell'uso dei tempi composti del congiuntivo- congiuntivo passato u congiuntivo trapassato in testi tradotti in bulgaro. Particolare interesse merita il fatto che questi due tempi composti comportano una certa instabilità per quanto riguarda il loro valore temporale. In certi casi questa instabilità potrebbe causare un rapporto cronologico di posteriorità rispetto al verbo della reggente, invece della tradizionale anteriorità, descritta nelle grammatiche normative. Questa anteriorità dipende anche dall'uso nel testo di avverbi, orientati verso la posteriorità. La sopramenzionata instabilità dei due tempi composti del congiuntivo si ripercuote anche nella traduzione in bulgaro e provoca diverse soluzioni che però non sempre risultano adeguate all'originale.

Говорейки за сложните времена, употребени в нашите примери, е добре да припомним, че една от характеристиките на романските езици е създаването именно на сложните времена. Те представляват аналитични форми, съставени от спомагателен глагол, лишен от самостоятелно лексикално значение и носител на категориите за лице, число, време и наклонение + минало причастие, което е носител на семантичното значение на сложната форма.

Първоначалното значение на аналитичните форми е било наличието на притежаван от вършителя на действието резултат. Впоследствие у сложните форми надделява темпоралното значение на предходност и аспектиалното на завършеност на действието.

Следователно в днешния италиански език сложните времена изразяват предходност и завършеност, благодарение на втория елемент от конструкцията /миналото причастие/, тоест те са в състояние да изразят освен хронологичното отношение на предходност спрямо първоначалното темпорално равнище, така и видовото отношение на завършеност на действието.

За италианските отстъпителни изречения /с изключение на anche se/ е характерна употребата на конюнктив. Както знаем, времената на **congiuntivo** изразяват предимно определен вид хронологично отношения спрямо глагола от главното изречение, от който зависят. В частност сложните времена /**congiuntivo passato** и **congiuntivo trapassato**/ изразяват предходност спрямо главния глагол съответно в сегашно или в някое от миналите времена.

Целите, които настоящата статия си поставя, са: описание на съгласуването на двете времена на **congiuntivo** в примери от корпуса, преведени от италиански на български език. От корпуса ще стане ясно, че **congiuntivo passato** проявява известна нестабилност или колебливост, която измества „посоката” на хронологичното отношение главен глагол-

подчинен глагол, доколкото на места изразява следходност спрямо главното сказуемо вместо традиционно описаната в нормативните граматика предходност спрямо главния глагол. Разбира се, тази следходност е придружена от подходящи лексикални средства, ориентирани след момента на говорене. Другото сложно време - **congiuntivo trapassato** - освен че изразява предходност и завършеност спрямо главно сказуемо в някое от миналите времена, също показва колебливост по отношение на ориентацията си спрямо главното сказуемо, като това става ясно от примерите в нашия корпус.

Нестабилността на **congiuntivo passato** и **congiuntivo trapassato** налага поглед и в българския превод на корпуса с въпроса дали тази нестабилност се отразява на употребата на глаголните времена. По отношение на българския преводен еквивалент на **congiuntivo trapassato** – **минало предварително време**, в корпуса ще проследим в какво значение е употребено минало предварително време – в статално или в акционално,¹ както и кое от двете значения преобладава.

Първото време, което ще разгледаме - congiuntivo passato - е с най-ниска честота на употреба и чрез двойната си видово-темпорална същност изразява предходност и завършеност спрямо глагол от главното изречение, спрегнат само в *presente* / и не в някое от миналите времена/.

Това време на конюнктива изразява предходност спрямо **congiuntivo presente**, като образува опозиционна двойка с него.

Рядката употреба на **congiuntivo passato** е обусловена от споменатата вече видово-темпорална същност, поради която то не може да се използва в подчинени изречения за цел, последица или в допълнителни пожелателни изречения:

*Lo chiamo affinché sia venuto da me.

*Lo aiuto in modo che lui si sia rimesso.

*Voglio che lui sia venuto.

Примери с **congiuntivo passato**

В нашия корпус примерите с **congiuntivo passato** представляват интерес от гледна точка на съгласуването на времената и наклоненията в тях. Тези изречения показват как употребеното в италианските отстъпителни изречения **congiuntivo passato** проявява известна **нестабилност**, доколкото не изразява предходност спрямо главен глагол в **presente**,

¹ Според ГСБКЕ, т.2, 1983, с. 336, минало предварително време има две частни значения – статално/означаващо състояние/ и акционално /означаващо действие, процесност/.

както е по дефиниция според нормативните граматика. В тези примери глаголт в главното изречение е спрегнат не в **presente**, а в **passato prossimo**, **passato remoto** /аорист/ и **imperfetto**. Освен това наличието в изложените примери на наречия за време, изразяващи следходност, променя ориентацията на хронологичното отношение между глагола в подчиненото и главното изречение, като действието, или по-скоро фактът от подчиненото отстъпително изречение изразява следходност спрямо действието /факта/ от главното изречение. На пръв поглед тази нестабилност на **congiuntivo passato** не би трябвало да се отразява при българския превод на изреченията, доколкото в български конюнктив липсва, както и реално съгласуване на времената. От примерите обаче ще стане ясно, че различната ориентация на **congiuntivo passato** спрямо глагола от главното изречение налага съответна реакция от страна на преводача на български.

Дори в случаите, когато глаголт в главното изречение е спрегнат в **presente**, не говорим за актуално, дори не и за обобщено сегашно време, а за т.нар. гномическо сегашно време, употребено в сентенциите.

Нека обаче разгледаме поотделно примерите, в които имаме различни глаголни времена в главното изречение.

В оригинала на пример 1 **congiuntivo passato** не изразява предходност спрямо главен глагол в **presente**. Привидно действието в отстъпителното изречение би могло да се разгледа като следходно на това в главното изречение заради наречието за време и следходност **dopo** и българския му еквивалент **след това**:

1. “E infatti Adelmo **ha appreso** la sua arte nel vostro paese, **benché dopo abbia studiato** anche in Francia.“U.Eco

-Защото Аделмо е изучил изкуството си във вашата страна, **въпреки че след това е учил** и във Франция.²

Но ако на мястото на **benché** поставим неизискващия **congiuntivo** съюз **anche se**, ще получим отстъпително изречение с глагол в **passato prossimo**:

“E infatti Adelmo **ha appreso** la sua arte nel vostro paese, **anche se dopo ha studiato** anche in Francia.“U.Eco

В „новото“ изречение се вижда как действието в подчиненото отстъ-

² Навсякъде в ексцерпирания корпус, където не е посочено друго, преводът е мой.

пително изречение се случва след това в главното изречение. Тоест тук имаме две последователни действия, а не предходност на действието в подчиненото изречение спрямо главното. Що се отнася до „отстъпителността” на този пример, ние не сме убедени, че в него може изобщо да се говори за логически противоречащи си твърдения или факти: Аделмо е изучавал изкуството си в едната страна, а после в друга - Франция. Следователно конструкцията показва две действия, станали едно след друго, като отстъпителният съюз губи от първоначалната си функция и може да се замени с противопоставителен:

“E infatti Adelmo **ha appreso** la sua arte nel vostro paese, **ma dopo ha studiato** anche in Francia.“U.Eco

Относно българския превод, и в главното, и в подчиненото отстъпително изречение е употребено минало неопределено време, което освен че изразява предходност спрямо момента на говоренето, изразява и категорията „източник на информация на процеса”.³ Тази информация е непряка, несвидетелска, тя е резултат от някакво умозаклучение, макар че идва от източник, съвпадащ с говорещия, както се разбира и от контекста. Това е т. нар. конклузив, за който говори Ницолова в своята „Българска граматика”⁴.

Отстъпителната конструкция, преведена на български, съдържа един и същ глагол „**уча**”, но разпределен в свършен и несвършен вид съответно в главното и подчиненото изречение. Глаголът в главното изречение „**е изучил**” с помощта на представката **из** – представя действието като доведено до резултат. Глаголи с подобна представка са наречени от Академичната граматика от „продуктивен тип”.⁵ А според семантичната двудялба на глаголите на Р. Ницолова (op.cit.) глаголът „**изучавам**” трябва да бъде „пределен”.

От друга страна, „продуктивността” на глагола „**изучавам**”, употребен в минало неопределено време може да се сметне по-скоро за абстрактна, доколкото при употреба на минало неопределено време не можем да говорим точно за действие, а по-скоро за факт, статичен резултат от процес, който е реализиран преди момента на говоренето.

Заслужава интерес и следващият пример 2, където отново в ита-

³ Н.Раданова, *Il verbo bulgaro e la concordanza dei tempi*, Сборник в чест на проф. Мария Китова-Василева, Издателство НБУ, 2015, pp. 43 - 53

⁴ Ницолова, Р. *Българска граматика*, 2008, с. 352

⁵ ГСБКЕ, т.2, 1983, с. 218

лианския текст **congiuntivo passato** не изразява предходност спрямо главния глагол, спрегнат в **presente**, както е по дефиниция. Тук обаче има основание да се говори за следходност, не само заради наречието за време **in seguito**:

2. No voluto raccontare per esteso questo fatto del pittore prima di tutto perché da quel giorno **incominciai** a lavorare, **sebbene in seguito abbia scelto** un mestiere diverso. A.Moravia

Разказвам подробно случая с художника, преди всичко защото в същия ден **започнах** работа, **макар че по-късно щях да си избира** друг занаят.

В този пример действието в италианското подчинено изречение е следходно на главния глагол, употребен в аорист /passato remoto/.

Както се вижда, българският преводен еквивалент на **in seguito - по-късно** дава основание на българския преводач вместо минало свършено време в отстъпителното изречение да използва бъдеще време в миналото.

По повод употребеното минало свършено време в главното изречение „започнах”, ако същото време се употреби и в подчиненото изречение, това би подчертало идеята за изчерпаност и завършеност на действието. Употребеното в българския превод бъдеще време в миналото показва завършено действие, но проектирано в бъдещето, а не с подчертана завършеност:

Срв:

*Разказвам подробно случая с художника, преди всичко защото в същия ден **започнах** работа, **макар че по-късно избрах** друг занаят. Разказвам подробно случая с художника, преди всичко защото в същия ден **започнах** работа, **макар че по-късно щях да си избира** друг занаят.

Затова считаме, че употребата на минало свършено време в отстъпителното изречение вместо бъдеще време в миналото е по-сполучлива и заради характера на противоречие, съпътстващ отстъпителните конструкции. При глагол от свършен вид се подчертава цялостта на действието, но и категоричността му, в противовес на твърдението от главното изречение.

По същия начин, ако в италианското отстъпително изречение вместо **congiuntivo passato** употребим **аорист (passato remoto)**, подчертаващ завършеността на действието, но и отдалечеността му от момента на говоренето, ще получим граматически правилно изречение поради наличието на променения отстъпителен съюз **anche se** (вместо **sebbene**):

*No voluto raccontare per esteso questo fatto del pittore prima di tutto perché da quel giorno **incominciai** a lavorare, **anche se in seguito scelsi** un mestiere diverso.

Спорно е обаче доколко **passato remoto**, като типично перфективно време е съвместимо с наречийния израз **in seguito**, ориентиран към следходността. В GGIC (1991:100) не открихме съвместимост на **passato remoto** с **in seguito**. Съвместимост съществува, но с наречия като **già, finalmente, spesso, sempre, fino a, ormai, intanto**, като те могат да бъдат употребени както с **passato remoto**, така и с **passato prossimo**, но тогава действието ще е разгледано по два различни начина от гледна точка на момента на говоренето.

Ако обаче вместо **passato remoto** използваме италианското съответствие на бъдеще време в миналото **condizionale composto** и го употребим след отстъпителен съюз **sebbene**, ще получим граматически неправилно изречение:

*No voluto raccontare per esteso questo fatto del pittore prima di tutto perché da quel giorno **incominciai** a lavorare, **sebbene in seguito avrei scelto** un mestiere diverso.

Същото изречение би било граматически правилно при заместване на **sebbene** с **anche se**:

*No voluto raccontare per esteso questo fatto del pittore prima di tutto perché da quel giorno **incominciai** a lavorare, **anche se in seguito avrei scelto** un mestiere diverso.

Извършвайки тези трансформации с глаголните времена в езика-оригинал и езика – цел, сме далеч от мисълта да подлагаме на критика преводното решение, още по-малко авторовото. Идеята тук е да установим с кой отстъпителен съюз и с кое глаголно време отстъпителната конструк-

ция и в двата езика би звучала по –убедителна и по-адекватна.

Нашето предложение и за оригинала и за превода е следният вариант:

No voluto raccontare per esteso questo fatto del pittore prima di tutto perché da quel giorno **incominciavi** a lavorare, **anche se in seguito scelsi** un mestiere diverso.

Разказвам подробно случая с художника, преди всичко защото в същия ден **започнах** работа, **макар че по-късно избрах** друг занаят.

Причината за употреба на **congiuntivo passato** в конкретния случай се крие в хронологичните отношения, които времената на **congiuntivo** са в състояние да изразят спрямо главния глагол, от който зависят. От четирите времена на **congiuntivo** само **presente** може да се реализира в контекста и като бъдеще спрямо главен глагол в сегашно време. В конкретния пример, в който главният глагол е в **passato remoto /аорист/**, употребата в подчиненото изречение на **congiuntivo presente** не е възможна, както не е възможно **congiuntivo imperfetto** или **congiuntivo trapassato**. Следователно, единственото време на **congiuntivo**, което е възможно да се употреби тук, е именно **congiuntivo passato**.

В пример 3, за да се разбере отстъпителното отношение, е необходим по-широк контекст. От него става ясно, че отстъпителното изречение със **sebbene** е свързано смислово с предходното, което изразява противоположното твърдение на това в отстъпителното изречение:

3. „Ma i tempi allora erano diversi. Si poteva guardare avanti, al futuro, con una certa serenità. E **sebbene il futuro non si sia poi dimostrato** così allegro e facile come noi due ce lo immaginavamo (ci siamo sposati nel '15, come sai, a guerra iniziata, e subito dopo ho fatto domanda per partire volontario), **era** la società a essere diversa, allora, una società che garantiva.” G. Bassani

Но времената тогава бяха други. Можехме да гледаме напред, в бъдещето, някак спокойно..И **въпреки че** после бъдещето **не беше** така весело и леко, както ние двамата си го представяхме,...самото общество **беше** друго тогава, беше общество, което гарантираше.⁶

Ако свържем отстъпителното изречение със **sebbene** с предходното, би могло да се получи следната отстъпителна конструкция:

⁶ Частичен мой превод.

Si poteva guardare avanti, al futuro, con una certa serenità, **sebbene il futuro non si sia poi dimostrato** così allegro e facile come noi due ce lo immaginavamo...

Колкото до българският превод, считаме, че чрез употребеното минало свършено време /формално съвпадащо, както знаем, с минало несвършено време/ в отстъпителното изречение, преводачът не е акцентирал на следходността на това действие спрямо действието от главното изречение, независимо от наличието на **после**. Може би по-удачен вариант би бил този с глагола в свършен вид **оказа се**, който да подчертае завършеността на действието:

*И **въпреки че** после бъдещето не **се оказа** така весело и леко...

Пример 4 показва поредния случай, в който **congiuntivo passato** не изразява предходност спрямо главен глагол в сегашно време:

4. ...perché quella biografia, **per quanto l'abbia in seguito cercata**, non l'ho mai più ritrovata e mi sono anche dimenticato chi ne era stato l'autore. A. Camilleri

...Защото онази биография, **колкото и да я търсих** впоследствие, така и не я намерих и дори забравих кой е авторът ѝ.

Действието в отстъпителното изречение с **congiuntivo passato** /търсенето на биографията/ логично предхожда това в главното изречение /евентуалното нейно намиране/. Отстъпителната конструкция тук е подсилена от съюза **per quanto**, акцентиращ върху количеството или продължителността във времето на търсенето.

Очаквано, логиката между действията в подчиненото и главното изречение е нарушена - намирането на биографията не се осъществява, въпреки нейното търсене.

В този случай няма съмнение относно отстъпителния характер на изречението. **Per quanto** е подходящо употребен за смисъла на изречението съюз и изисква употреба на **congiuntivo**. **Congiuntivo passato** в отстъпителното изречение е „огледално” на **passato prossimo** в главното изречение. Освен че подчиненият глагол предхожда главния, може да се приеме, че двете действия се осъществяват непосредствено едно след друго, нещо

повече: продължителното действие на търсенето сякаш „прелива” в това от главното изречение – ненамирането на биографията - в съзвучие с отстъпителната конструкция.

При евентуална подмяна на **per quanto** с **anche se** и съответно **passato prossimo** :

*...perché quella biografia, **anche se in seguito l’ho cercata**, non l’ho mai più ritrovata e mi sono anche dimenticato chi ne era stato l’autore

би изчезнал акцентът върху продължителното търсене на биографията, което завършва с неуспех, придадено от **per quanto**.

В други случаи липсва истинска предходност на действието от отстъпителното изречение, тъй като главният глагол е в сегашно време, което обаче няма отношение спрямо момента на говоренето:

5. Non si può nascere mica su le nuvole, levatrice la luna, **quantunque** in biblioteca **abbia letto** che gli antichi, fra tanti altri mestieri, le facessero esercitare anche questo...L.Pirandello

Човек не може **да се роди** сред облаците, акушерка да му е луната, **макар в** библиотеката **да съм чел**, че древните хора между многото други занаяти са я карали да върши и този занаят....

Глаголът в главното изречение е в **presente atemporale**, несвързано с момента на говоренето. ГСБКЕ⁷ нарича това време гномическо сегашно време, което се среща в сентенциите, въпреки че тук не става дума точно за сентенция, а по-скоро за някаква „генерална истина”, общоприет факт.

В български на **congiuntivo passato** съответства минало неопределено време, което не изисква конкретна локализация на действието във времето, както и ограничаване на действието откъм еднократност. Такова ограничаване на действието би се постигнало с употребата на минало свършено време, а отстъпителният съюз **макар да**, характерен за реално и потенциално недостатъчно условие, би отстъпил на съюза **макар че**, характерен само за реално недостатъчно условие поради малко вероятната съвместимост на **макар да** с минало свършено време⁸:

⁷ Цит.съч. т.2, 1983, с. 293

⁸ Консултирахме се с ГСБКЕ дали съюзът **макар да** може да е съвместим с минало свършено време. В частта, посветена на сложно съставно с подчинено обстоятелствено изречение за отстъпване (т.3, сс. 402-409), където в примери са описани и съответните съюзи, не видяхме такива на **макар да** с минало свършено време.

Срв:

*Човек не може да се роди сред облаците, акушерка да му е луната, **макар да четох** в библиотеката, че древните хора между многото други занаяти са я карали да върши и този занаят...

Човек не може да се роди сред облаците, акушерка да му е луната, **макар че** в библиотеката **четох**, че древните хора между многото други занаяти са я карали да върши и този занаят...

Построено по този начин обаче, българското изречение би се отдалечило от оригинала, като чрез минало свършено време би показало обвързаност с конкретен момент. В оригинала обаче такъв факт не е изрично посочен. Преводното решение с минало неопределено време предполага /макар и неизрично споменато/ ходене до библиотеката повече от веднъж в някакъв неопределен момент преди момента на говоренето. По тази причина считаме, че вариантът със сложната форма **чел съм** е по-сполучливо съответствие на **congiuntivo passato** отколкото **четох**.

След изложените примери с **congiuntivo passato** и направения анализ, можем да направим заключението, че в някои случаи това глаголно време показва известна нестабилност, която поражда изместване на хронологичното отношение главен-подчинен глагол. Това изместване се изразява в противоположната на обичайно изразяваната от **congiuntivo passato** предходност. Анализът на някои от разгледаните примери показва следходност спрямо глагола от главното изречение, при условие че **congiuntivo passato** е придружено от подходящи лексикални средства /наречия или наречийни изрази, ориентирани към следходността/. Това различно хронологично отношение се отразява и на официално преведения български текст, където например видяхме как **congiuntivo passato** не съответства на минало свършено време, а на бъдеще време в миналото. Не сме убедени обаче, че това съответствие винаги е в полза на адекватно звучащия преводен текст.

Congiuntivo trapassato

Тази втора сложна форма на **congiuntivo** изразява предходност спрямо **congiuntivo imperfetto**, като образува опозиционна двойка с него. **Congiuntivo trapassato** изразява предходност в миналото, както и завършеност спрямо глагол от главното изречение, спрегнат в някое от мина-

лите времена. **Congiuntivo trapassato** предполага също така и опорен момент, явен или скрит, ситуиран в миналото. Опорният момент е свързан с резултат от предходното събитие, разглеждан в своята цялост. Относно българския преводен еквивалент на **congiuntivo trapassato** - **минало предварително време**, припомняме, че ГСБКЕ⁹ различава две основни значения на това глаголно време:

1. **Статално**, при глаголи от свършен вид с резултативен характер, при което бива подчертан резултатът от действието, който е налице в момента, за който се говори, а не самото действие.
2. **Акционално**, при което е подчертано действието, а не резултатът от него.

В изложените примери по-долу ще покажем как тази предходност наравно с резултатността от предходното събитие „прелива” в един вид паралелизъм на двете събития. Поради ограничения обем на статията и съответно неголемия брой примери не можем да твърдим категорично дали в българския превод преобладава статалното или акционалното значение на минало предварително време, въпреки че според ГСБКЕ акционалното значение е по-разпространено.

На случаи на паралелизъм, особено в оригиналния текст, са натъкнахме още в пример 1:

Nonostante che il professor Meldolesi **si fosse adoperato** parecchio in mio favore, ...quasi mai **ero apparso** all' altezza dei numerosi sette e otto **che ornavano** la mia pagella nelle materie letterarie. G. Bassani

Въпреки че учителят Мелдолези **ме бе взел** под крилото си..., аз **не бях** на висотата на седмиците и осмиците, **изпъстрящи** бележника ми.

Виждаме, че в оригинала **congiuntivo trapassato** е употребено както в подчинено отстъпителното, така и в главното изречение. И в двете действия **congiuntivo trapassato** показва продължителността на резултата: застъпването на учителя за ученика е довело до високите оценки, но, типично в логиката на отстъпителните конструкции, не е и довело героя до усещането за удовлетвореност. Съзнанието за неуспех у героя е очевидно, въпреки получените високи оценки, но също така има и продъл-

⁹ Цит.съч.

жителност във времето, паралелно с получаваните периодично оценки.

В името на точността на темпоралната картина, тук всъщност можем да открием три действия:

1. Застъпването на учителя за ученика.
2. Усещане за неудовлетвореност от страна на ученика от получените високи оценки – „отстъпителното” действие.
3. Получените оценки /седмици и осмици/ резултат от застъпването на учителя.

Разбира се, според последователността на действията усещането за неудовлетвореност на героя логично би трябвало да дойде след получените високи оценки.

Продължителността и разтегливостта във времето на тези три действия води именно до усещането за синхронност и сливане в една линия.

Какво се получава в българския превод? В отстъпителното изречение предходността е очевидна благодарение на свършения вид на глагола „вземам”, употребен в минало предварително време с акционално значение, който изразява действието си преди това на стативния глагол **съм**, употребен в минало свършено време.

Стативният глагол **съм** и неговата форма **бях** обаче е еднаква както за минало свършено, така и за минало несвършено време и предизвиква объркване, което от своя страна дава основание да говорим за известно преливане на действията от отстъпителното в главното изречение. Ако вместо **бях** преводачът беше използвал формите от свършен вид **се оказах/ се показах**, то тогава границата между действието от отстъпителното и главното изречения щеше да бъде доста по - очевидна:

Въпреки че учителят Мелдолези **ме бе взел** под крилото си..., аз **не се показах** на висотата на седмиците и осмиците, **изпъстрящи** бележника ми.

Подобна синхронност на действията в подчиненото и главното, независимо от наличието на двата подчинени глагола в **congiuntivo trapassato**, има и в:

2. Anche se l'avesse trattata con distacco, anche se l'avesse mandata via per sempre, lei aveva bisogno di vederlo. S.Avallone
Дори и да се беше отнесъл?/отнасял с нея равнодушно, **дори да я беше отпратил** завинаги, тя **имаше** нужда да го види.

Тук можем да си зададем въпроса: коя форма на /очевидно акционално/ минало предварително време да използваме в първата част от българското подчинено изречение - в свършен или несвършен вид, така че преводът максимално да предаде оригиналното съдържание.

Първият вариант **Дори и да се беше отнесъл с нея равнодушно** като форма от свършен вид предполага еднократно действие, докато вторият **Дори да се беше отнасял** ни се струва по-приемлив: общуването между двамата се е случвало повече от един път, както и паралелно се е натрупвало усещането за равнодушие към героинята. Втората част на подчиненото изречение с формата от свършен вид **дори да я беше отпратил завинаги** не поставя подобен проблем поради наречието **завинаги**, благодарение на което е ясна идеята за еднократност – отпращането става завинаги, то може да не стане внезапно, но при него няма повторения, няма връщане назад.

Въпреки наличието на **congiuntivo trapassato**, носещо идеята за предходно действие в подчиненото изречение спрямо действието в главното изречение, все пак има усещане за синхронност. Причината за това е другото усещане, имплицитно внушено от автора: равнодушието на героя спрямо героинята продължава, то не е отминало и продължава да се усеща от нея. От своя страна тя, независимо от това негово безразличие, продължава да изпитва нужда да го види.

Безспорно за споменатото „преливане” от предходност към едновременност допринасят и стативните глаголи като *apparire, avere, piacere, essere*, които преобладават в главното изречение, но не липсват и в отстъпителното изречение, макар и с известна резерва спрямо глагола **scolarsi: adoperarsi, trattare, perdere stima, scolarsi, ingigantire**. Тези глаголи се срещат и в следните примери:

3. Egli **mi piaceva**, come ho detto, **sebbene avessi perduto** ogni stima di lui. A.Moravia

Той ми харесваше, както казах, **макар че бях изгубила всякакво** уважение към него.

4. Andrea si alzò in piedi. **Era lucido, nonostante si fosse scolato** mezza bottiglia di Ratafià. S.Avallone

Андреа се изправи. **Беше с ясно съзнание, макар да беше изпил** половин бутилка ликьор.

5. Era la fine, pensò il fante Tomagra, di questa baldoria segreta: e ades-

so, a ripensarci, essa **appariva** una ben misera cosa ai suoi ricordi, **sebbene egli l'avesse avaramente ingigantita** nel viverla... I. Calvino

Това беше край на тази тайна забавна случка, помисли си пехотинец Томагра, и сега, като отново я премисляше в съзнанието си, **тя му се струваше** нещо доста незначително, **въпреки че** той скъпернически **я беше преувеличил** в съзнанието си.

И в трите гореизложени примера /3,4 и 5/ е очевидна линията, обединяваща двете противоречащи си събития от подчиненото и главното изречение. Макар и противоречащи си и станали едно след друго, двете събития не се разглеждат отделени едно от друго, а по-скоро преливат едно в друго: героинята от пример 3 продължава да харесва мъжа, въпреки че не изпитва уважение към него. Значението на употребеното минало предварително време в пример 3 е статално /доколкото да загубиш нечие уважение показва по-скоро душевно състояние, отколкото някакво действие/.

Героят от пример 4 продължава да е с ясно съзнание въпреки изпитването немалко количество алкохол, изразено от акционално минало предварително време; пехотинец Томагра от пример 5 след премисляне на случилото се продължава да смята историята си за незначителна, въпреки че първоначално ѝ е придавал значимост. Това първоначално преувеличаване на историята е предадено от минало предварително време със статален характер.

Макар и малко на брой, примерите от корпуса с **congiuntivo trapassato** ни позволяват да погледнем на това време като гъвкаво откъм темпоралната му същност: освен характерните му предходност и завършеност спрямо главното сказуемо в минало време, **congiuntivo trapassato** показва и известна склонност към едновременност с действието от главното изречение благодарение на споменатите вече стативни глаголи, които по правило „привличат” едновременността между две и повече действия. Българското му съответствие **минало предварително време** е използвано и в двете си значения: редуващо се статално и акционално с лек превес на статалното поради преобладаващите стативни глаголи в подчиненото изречение. Употребата на статалното или акционално значение на минало предварително време логично зависи от вида на глагола в отстъпителното изречение. Глаголът може да бъде или стативен /преобладаващо/, или такъв, който изразява непродължителни действия.

След направения анализ на корпуса с двете сложни времена на **congiuntivo** можем да направим извода, че и двете времена могат да променят своето значение и употреба в зависимост от типа и времето на глагола от главното изречение, както и в съчетание с подходящи наречийни изрази, ориентирани към определено хронологично отношение спрямо главното сказуемо. Анализирания примери от корпуса показват, че въпреки че на пръв поглед имат установена и устойчива темпорална употреба, двете сложни времена на **congiuntivo** всъщност подлежат на по-голяма „мобилност” и „гъвкавост” при изразяване на хронологичните отношения в рамките на сложно съставното изречение, в което участват. Относно българските преводни еквиваленти на **congiuntivo passato** и **congiuntivo trapassato**, трябва да кажем, че темпоралната същност на двете сложни времена на **congiuntivo** в рамките на контекста заслужава повече внимание от страна на преводача, така че те да бъдат преведени максимално адекватно и във вярност с оригинала.

БИБЛИОГРАФИЯ

- ГСБКЕ (1983). Т.3. София: Издателство на БАН
- Маслов, Ю. (1982). *Граматика на българския език*. София
- Попов, К. (1976). Помагало по българска морфология. Глагол. София: Наука и изкуство
- Ницолова, Р. (2008). *Българска граматика. Морфология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”
- Раданова, Н. (2015). Il verbo bulgaro e la concordanza dei tempi. *Сборник в чест на проф. Мария Китова-Василева*. София: Издателство НБУ
- Renzi, L. (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione, vol.II*. Bologna: Il Mulino

ЛИТЕРАТУРНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

- Авалоне- *Silvia Avallone, Marina Bellezza, Rizzoli, 2013*
- Басани - *Giorgio Bassani, Il giardino dei Finzi-Contini, Mondadori – Agostini, 1986, Джорджо Басани, “Градината на Финци-Контини”, в превод на Румяна Първанова, Народна култура, 1983.*
- Дефилипи- *Alessandro Defilippi, Una lunga consuetudine, Sellerio editore, 1994*

- Еко - Umberto Eco, *Il nome della rosa*, Bompiani, 1987, Умберто Еко, „Името на розата”, в превод на Никола Иванов, Народна култура, 1985
- Калвино- Italo Calvino - *Gli amori difficili* Oscar Mondadori 2012
- Камилери - Andrea Camilleri, *Donne*, Rizzoli, 2014
- Моравия- *Alberto Moravia, La Romana, , Tascabili Bompiani, 2009, Алберто Моравия, „Римлянката“*, превод от италиански Анелия Желязкова, издателство на отечествения фронт, 1989
- Пирандело - Luigi Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*, Mondadori, 1988, Луиджи Пирандело, „Покойният Матиа Паскал”, в превод на Светозар Златаров, Народна култура, 1981.

СЛУЧАИТЕ ‘ГЛАВЕН ЛИЧЕН ГЛАГОЛ + ИНФИНИТИВ С РАЗЛИЧНИ ПОДЛОЗИ’ В СЪВРЕМЕННИЯ ИТАЛИАНСКИ И ТЕХНИТЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Мария Ладовинска
(Нов български университет)

L'articolo esamina i casi in cui il soggetto dell'infinito in italiano moderno non coincide con il soggetto del verbo reggente personale. Sono stati presi in considerazione i punti di vista di cinque testi autorevoli rappresentativi di approcci diversi e di epoche diverse. Alla ricerca di una descrizione sistematica del problema e di conclusioni, nell'articolo si cerca di trovare una spiegazione del fenomeno fuori dell'ambito della sintassi.

Темата на настоящото изложение се породи по време на проучванията ми върху инфинитива в съвременния италиански език. Вниманието ми привлякоха случаите, в които инфинитивът се употребява, въпреки че подлогът му е различен от този на главния личен глагол. Издирването на информация в достъпната ми литература не доведе до откриване на систематично изложение върху проблема, въпреки немалкото бележки, с различна степен на подробност, разпръснати в консултираните източници. Първата част на статията е посветена на критичен анализ на разглежданите случаи, без претенции за изчерпателност. Втората част представя теоретичните размисли, които се породиха в хода на изследването.

Послужила съм си с пет авторитетни текста, представителни за различни подходи и епохи, за да опиша разглежданите случаи чрез гледните точки на различни автори. Първите три текста са от нормативен характер - “Sintassi italiana dell'uso moderno” на Рафаеле Форначари, граматика от далечната 1881 г.; том II, глава I на “Grammatica italiana” на Морети и Орвието, както и “Grammatica italiana” на Лука Сериани. Останалите два

текста са том II на “Grande grammatica italiana di consultazione” (основаваща се на идеите на генеративната граматика) под редакцията на Лоренцо Ренци, по-точно глава IX - “Frase subordinate all’infinito” („Подчинени инфинитивни изречения“), и повлияната от структурализма монография “La sintassi dell’infinito in italiano moderno” („Синтаксис на инфинитива в съвременния италиански език“) на датската италианистка Гунвер Скуте.

Наложително е да се отбележи, че като описват случаите на несъвпадение на подлозите (този на подчинения глагол в инфинитив и този на управляващия глагол), авторите на тези текстове подчертават неизменно, че задължително условие за съществуването на подобна употреба е наличието на някакво допълнение в главното изречение, което да предизвестява подлога на инфинитива.

Описанието на начините, по които разглежданото езиково явление се тълкува от авторите на петте текста, следва хронологията на издаването им, като започва от теоретичната база на нормативната граматика.

1. Рафаеле Форначари

Форначари обръща внимание на подлога на инфинитива в глава XX на първа част на граматиката, посветена на употребата на частите на речта и в глава V на втората ѝ част, в която се разглежда употребата на простото изречение. Авторът се ограничава с констатацията, че „инфинитивът, използван като глагол, може да представлява елиптично изречение (с подбран подлог, защото е неопределен или защото е ясен сам по себе си), а може да бъде и цяло изречение със свой подлог“ (Fornaciari, 1881 I: 121, мой превод). За възможното различие между подлозите на инфинитива и на управляващия го глагол, Форначари споменава по повод на употребата на инфинитива като цяло изречение. Такава употреба, според автора, е налице, „когато е необходимо да се изрази подлогът или защото е различен от този на главното изречение, или защото е нужно да бъде подчертан...“ (Fornaciari, 1881 I: 124, мой превод). При описанието на поведението на подлога на инфинитива, Форначари не стига по-далече от конструкциите с каузативни глаголи и тези с глаголи за сетивно възприятие. По-нататък, по повод употребата на простото изречение, ученият споменава подлога на инфинитива в рамките на подчинените подложни и допълнителни изречения, без да се задълбочава в проблема.

2. Морети и Орвието

Морети и Орвието разглеждат въпроса за нееднаквостта на подлозите

с оглед на видовете подчинени изречения с инфинитив, в които явлението е налице – става въпрос за подчиненото подложно (вж. Moretti & Orvieto, 1980: 28-34), инфинитивно (пак там: 23-27), допълнително изречение (пак там: 35-40), както и за подчинените изречения за причина (пак там: 47-53), за сравнение (пак там: 54-55), за цел (пак там: 69-83), за място (пак там: 86-88) и за време (пак там: 93-98).

Важно е да се подчертае, че всеки път, когато изтъкват нееднаквостта на двата подлога (този на подчинения глагол в инфинитив и този на управляващия глагол), авторите внасят уточнението, че наложително условие за съществуването на подобна употреба е наличието на някакво допълнение в главното изречение, което да предизвестява подлога на инфинитива.

3. Лука Сериани

Като изброява различните видове подчинени изречения, Сериани разглежда и имплицитните им варианти. Авторът споменава съвсем накратко случаите на допустимо несъвпадение на двата подлога като мотивира тази употреба, в малкото случаи, в които дава оскъдно обяснение, с наличието на допълнение в главното изречение, което съвпада с подлога на глагола в инфинитив. В нормативната граматика на Сериани проблемът за подчинените имплицитни изречения с инфинитив, чийто подлог е различен от този на управляващия глагол, е споменат по повод на подчинените допълнителни изречения (срв. Serianni, 1989: 552-553), на подчинените изречения за причина (пак там: 580) и на подчинените изречения за цел (пак там: 581).

4. Гунвер Скюте

В монографията "La sintassi dell'infinito in italiano moderno" („Синтаксис на инфинитива в съвременния италиански език“), датската италианистка Гунвер Скюте, последовател на повлияния от американския структурализъм датски лингвист Кнуд Тогеби, предлага подробно описание на „ситуациите, в които инфинитивът или инфинитивната синтагма са пряко подчинени на някакъв глагол“ (Skytte, 1983: 38). Различните случаи на нееднаквост на подложите на инфинитива и на управляващия глагол се разглеждат по повод на каузативните конструкции „fare (карам) / lasciare (оставям) + инфинитив“ (пак там: 53 и сл.), „глагол за сетивно възприятие + инфинитив“ (пак там: 247 и сл.), „глагол + предлога 'di' + инфинитив“ (пак там: 115 и сл.), „глагол + предлога 'a' + инфинитив“ (пак там: 208 и сл.) и „глагол + инфинитивна конструкция със собствен

подлог“ (пак там: 292 и сл.). В тези конструкции подлогът на инфинитива има за antecedент някакво допълнение в главното изречение.

4.1 Конструкцията „fare (карам) / lasciare (оставям) + инфинитив“

Датската изследователка стига до най-малки подробности като описва различните видове конструкции. От обобщението на немалкото страници се оказва, че в случая на „fare (карам) / lasciare (оставям) + инфинитив“ елементът, който предшества подлога на инфинитива зависи обикновено от семантико-синтактичната природа на самия инфинитив (преходен, непреходен, възвратен глагол).

Инфинитивът на преходния глагол предполага логически подлог на инфинитива (S_2) във функция на непряко (дателно) допълнение (OD_1) или на допълнение, означаващо вършителя на действието (агентно допълнение) на главния глагол (Skytte, 1983: 63-64):

Quando poi *ti* *facevo* notare che toccare un albero non è per niente diverso dal toccare un qualsiasi essere vivente... (Tamaro, 1996, p. 53) – $S_2 = OD_1$

Когато те карах да обърнеш внимание, че да докоснеш едно дърво не е никак по-различно от това да докоснеш което и да е друго живо същество...¹ – $S_2 = OD_1$

La sera, dopo il lavoro, e le domeniche, *si* *era* fatto aiutare *dal cognato*... (Baricco, 2006, p. 11) – $S_2 = \text{complemento d'agente del verbo reggente}$.

Вечерно време след работа и в неделните дни му беше помагал зетят... – $S_2 = \text{агентно допълнение на главния глагол}$.

Изключение е появата на логически подлог на инфинитива във функция на пряко допълнение, на управляващия глагол, но и в този случай е формулирано правило.

С инфинитив на непреходен или възвратен глагол, S_2 е изразен чрез прякото допълнение на главния глагол (O_1):

Staccò un blues che *avrebbe* fatto piangere anche *un macchinista Tedesco*... (Baricco, 2006, p. 40) – $S_2 = O_1$

¹ Преводите на български са мои (М.Л.) и дават относителна представа за предмета на изследване в италианския език.

Изсвири един блус, които щеше да разплаче и немски машинист...
– $S_2 = O_1$

(...) *non riusciva a farlo parlare* (Pirajno, cit. in Skytte, 1983 I, p. 66) –
 $S_2 = O_1$
(...) не успяваше да го накара да говори – $S_2 = O_1$

In ginocchio, *la farò mettere!* (Fabbri, cit. in Skytte, 1983 I, p. 65) – $S_2 = O_1$
Ще я накарам да падне на колене! – $S_2 = O_1$

Li lasciarono fermarsi a guardarla... (Fenoglio, cit. in Skytte, 1983 I, p. 65) – $S_2 = O_1$
Оставиха ги да спрат да я погледат... – $S_2 = O_1$

4.2 Конструкцията „глагол за сетивно възприятие + инфинитив“

В рамките на конструкцията „глагол за сетивно възприятие + инфинитив“ Г. Скуте разграничава глаголите “sentire” (слушам) и “vedere” (виждам) от всички останали глаголи за сетивно възприятие, тъй като понякога двата глагола се свързват с инфинитив по подобие на конструкцията „fare (карам) / lasciare (оставям) + инфинитив“, т.е. отново елементът, който предшества S_2 зависи от семантико-синтактичната природа на глагола в инфинитив.

Гунвер Скуте дефинира конструкцията, образувана от глагол за сетивно възприятие и инфинитив като съдържаща глагол в деятелен или страдателен залог, който означава сетивно възприятие или който имайки това значение като латентна възможност, придобива значение за възприятие в конструкцията „глагол за сетивно възприятие + инфинитив“. Авторката констатира конструкцията със следните глаголи за сетивно възприятие (според честотата им): vedere (виждам), sentire (слушам), udire (чувам), intendere (разбирам, узнавам), guardare (гледам), osservare (наблюдавам), avvertire (чувствам, усещам), ascoltare (слушам), seguire (следвам, проследявам), attendere (чакам, очаквам), scorgere (забелязвам), mirare (съзерцавам), notare (забелязвам), sorprendere (изненадвам), immaginare (представям си), spiare (шпионирам, дебна), ricordare (помня, спомням си), cogliere (долавям, усещам). Авторката отбелязва, че някои от тези глаголи сами по себе си не могат да бъдат наречени глаголи за сетивно възприятие, но придобиват такова значение в конкретния контекст (Skytte, 1983: 247-252).

Изключения не липсват, но авторката намира обяснение за появата им. С останалите глаголи за сетивно възприятие $S_2 = O_1$, независимо от семантико-семантичната същност на инфинитива²:

Sentivo bisbigliare dai grandi cose terribili... (Tamaro, 1996, p.154) – S_2
= complemento d'agente del verbo reggente

Чувах възрастните да шушукат ужасни неща... – S_2 = агентно допълнение на управляващия глагол

No detto addio ai miracoli quando *ho visto ridere gli uomini*... (Baricco, 2006, p. 59) - $S_2 = O_1$

Казах сбогом на чудесата, когато видях мъжете да се смеят... – $S_2 = O_1$

Appena chiudevo gli occhi *sentivo la stoffa del materasso* sotto la schiena *trasformarsi* in fiamme... (Tamaro, 1996, p. 57) - $S_2 = O_1$

Щом затворех очи, усещах как дюшекът под гърба ми се превръща в пламъци... – $S_2 = O_1$

La guardavo chiudere a uno a uno *i cassetti*,... (Marghieri, cit. in Skytte, 1983 II, p. 258) – $S_2 = O_1$

Гледях я как затваря едно по едно чекмеджетата,... – $S_2 = O_1$

Sotto le tue parole *percepivo ribollire l'energia*... (Tamaro, 1996, p. 23)
– $S_2 = O_1$

Зад твоите думи усещах да кипи енергията... – $S_2 = O_1$

(...) *lo udivo levarsi, e uscire* nel corridoio... (Morante, cit. in Skytte, 1983 II, p. 261) – $S_2 = O_1$

(...) чувах го да става и да излиза в коридора... – $S_2 = O_1$

4.3 Конструкцията „глагол + предлога ‘di’ + инфинитив“

В конструкцията „глагол + предлога ‘di’ + инфинитив“ при наличие на различни подлози много често S_2 бива изразен под формата на O_1 или OD_1 според семантиката на управляващия глагол:

(...) *mi pregò lo stesso di interrompere* le mie uscite solitarie. (Tamaro, 1996, p.102) – $S_2 = O_1$

² Преводите на български са мои (М.Л.) и дават относителна представа за предмета на изследване в италианския език.

(...) въпреки това ме помоли да прекратя самотните си разходки. – S_2
 = O_1

(...) era lui che **mi impediva di andare avanti**. (Tamargo, 1996, p. 98) – S_2
 = OD_1

(...) именно той ми пречеше да вървя напред. – $S_2 = OD_1$

Датската италианистка подрежда глаголите, които са част от тази конструкция и допускат $S_2 \neq S_1$ в няколко групи според семантико-синтактични критерии. Глаголите от първата група изразяват заповед или позволение, а инфинитивът, който ги следва може да бъде заместен със съществително или с кратката форма на личното местоимение за трето лице, ед.ч. – 'lo'. Логическият подлог на инфинитива (S_2), с който са свързани посредством предлога 'di' е представен от дателното допълнение на управляващия глагол (OD_1) (Skytte, 1983: 165-169). Глаголите от тази първа група са следните: accordare (разрешавам, отпускам), chiedere (питам, искам), comandare (заповядвам), concedere (позволявам, разрешавам), consentire (позволявам, допускам), consigliare (съветвам, препоръчвам), dettare (диктувам), dire (казвам), domandare (питам, искам), impedire (възпрепятствам, преча), imporre (налагам), ingiungere (заповядвам, налагам), intimare (заповядвам, нареждам), invocare (призовавам, моля, искам), lasciare (оставям), mormorare (мърморя), ordinare (заповядвам), perdonare (прощавам), permettere (позволявам), proibire (забранявам), proporre (предлагам), raccomandare (препоръчвам, съветвам, моля), rendere possibile (правя възможно), ripetere (повтарям), scrivere (пиша), suggerire (подказвам), urlare (викам, крещя), vietare (забранявам) (Skytte, 1983: 169).

Глаголите от втората група принадлежат също на семантичното поле на заповедта и разрешението, но инфинитивът, който ги следва не подлежи на заместване нито със съществително, нито с лично местоимение и освен това логическият му подлог съвпада ту с прякото допълнение, ту с дателното допълнение на управляващия глагол (вж. Skytte, 1983: 169-170). Към тази втора група авторката причислява следните глаголи и изрази: accennare (намеквам, загатвам), ammonire (предупреждавам), dar modo (давам възможност), dar occasione (давам възможност), dar tempo (давам време), far cenno (намеквам), far segno (давам знак), rispondere (отговарям), scongiurare (умолявам, заклевам) (Skytte, 1983: 170).

Глаголите от третата група в семантично отношение означават „моля“,

„умолявам“, „благодаря“ или „обвинявам“. Инфинитивът, който ги следва може да бъде заместен от предлога ‘di’+съществително или от частицата ‘ne’, а логическият му подлог е изразен от прякото допълнение на управляващия глагол (O_1). Скюте изброява следните глаголи в тази група: accusare (обвинявам), avvertire (предупреждавам), consolare (утешавам), incaricare (натоварвам, възлагам), pregare (моля), punire (наказвам), rimproverare (укорявам), ringraziare (благодаря), sospettare (подозирам), supplicare (умолявам) (Skytte, 1983: 170-172).

4.4 Конструкцията „глагол + предлога ‘a’ + инфинитив“

Що се отнася до конструкцията „глагол + предлога ‘a’ + инфинитив“ при наличие на различни подлози, одушевеният логически подлог на инфинитива (S_2) се оказва изразен от прякото допълнение на управляващия глагол (O_1), с изключение на глагола “insegnare” (преподавам) и на израза “dare a intendere” (давам да се разбере), които изискват $S_2 = OD_1$ (Skytte, 1983: 208-215):

Mi hanno invitata ad andare con loro. (Tamaro, 1996, p. 77) – $S_2 = O_1$
 Поканиха ме да отида с тях. – $S_2 = O_1$

Ti ricordi quando ti insegnavo a cucinare le crêpes?, (Tamaro, 1996, p. 63) – $S_2 = OD_1$

Спомняш ли си когато те учих да правиш палачинки? – $S_2 = OD_1$

В семантично отношение за глаголите от тази група е характерна идеята за движение, в пряк или преносен смисъл. Движението е насочено към някакъв обект S_2 , който е различен от S_1 , като движението цели да накара S_2 да изпълни основното действие, изразено от инфинитива (Skytte, 1983: 208).

Гунвер Скюте изрежда следните глаголи като възможни управляващи глаголи в конструкцията „глагол + предлога ‘a’ + инфинитив“ при наличие на различни подлози: aiutare (помагам), ammettere (допускам), ammonire (предупреждавам), apprendere (разбирам), autorizzare (упълномощавам), avvertire (предупреждавам), avvezzare (приучавам, създавам навик), chiamare (викам, повиквам), condannare (осъждам), condurre (водя), consigliare (съветвам), convincere (убеждавам), costringere (принуждавам), dare (a intendere) (давам да се разбере), decidere (решавам), determinare (определям), diffidare (съмнявам се), esortare (увещавам, насърчавам, подтиквам),

incitare (подбуждам, подтиквам, насърчавам), incoraggiare (насърчавам, окуражавам), indurre (подбуждам, подтиквам), insegnare (преподавам, уча), invitare (каня), invogliare (предразполагам, настройвам), interessare (интересувам), istigare (подстрекавам), mandare (пращам), menare (водя), mettere (слагам), muovere (движа), obbligare (задължавам), portare (нося), provocare (предизвиквам), ridurre (докарвам, свеждам), scongiurare (умолявам, заклевам), scoraggiare a/da (обезкуражавам), sedurre (съблазнявам), sfidare (предизвиквам), sollecitare (подтиквам, искам, моля настойчиво), spedire (изпращам), spingere (подтиквам), stimolare (стимулирам), supplicare (умолявам), tentare (опитвам), trarre (извличам), trascinare (влека, увличам) (Skytte, 1983: 208-209).

4.5 Конструкцията „глагол + инфинитивна конструкция със собствен подлог“

Конструкцията „глагол + инфинитивна конструкция със собствен подлог“ се нарича така именно защото, за разлика от четирите разгледани дотук конструкции, инфинитивът има свой изразен подлог, който е различен от подлога, прякото допълнение или дателното допълнение на управляващия глагол (Skytte, 1983: 294):

(...) aveva dichiarato essere necessario questo comportamento. (Skytte, 1983 II, p. 294)

(...) беше обявил това поведение за необходимо.

Глаголите, които управляват тази конструкция принадлежат на семантичната сфера, която включва различните нюанси между „декларация“ и „мнение“, или глаголите придобиват този смисъл в конкретния контекст. Авторката изброява като управляващи конструкцията следните глаголи: affermare (твърдя), aggiungere (добавям), assumere (допускам), chiarire (изяснявам), confermare (потвърждавам), conoscere (зная, познавам), dare a intendere (давам да се разбере), dichiarare (заявявам), dire (казвам), (non) dubitare (съмнявам се, не се съмнявам), immaginare (представям си), intendere (разбирам, научавам, узнавам), pensare (мисля), reputare (считам, смятам), ribadire (потвърждавам), ricordare (помня), sapere (зная), scoprire (откривам), scrivere (пиша), sentire (чувам, чувствам), sostenere (твърдя), sottolineare (подчертавам), spiegare (обяснявам) (Skytte, 1983: 302).

5. Grande grammatica italiana di consultazione

За да е по-пълна картината остава да бъде разгледана глава IX на **“Grande grammatica italiana di consultazione”**, озаглавена „Подчинени изречения в инфинитив“.

Случаите, в които подлозите на главния глагол и на инфинитива са различни намираме описани по повод на каузативната конструкция, на конструкцията с глагол за сетивно възприятие и на управляваните изречения от типа „предлог ‘di’ + инфинитив” и “предлог ‘a’ + инфинитив“.

5.1 Конструкциите „предлог ‘di’ + инфинитив” и “предлог ‘a’ + инфинитив“

Подчинените инфинитивни изречения, въведени от предлозите ‘di’ и ‘a’, са част от т. нар. **управлявани изречения**, наречени така именно защото предполагат наличието на елемент, който „управлява“ неизразения подлог на инфинитива (Skytte et al., 2001: 484). Авторите обясняват, че „по принцип инфинитивните изречения съществуват без изразен подлог... Когато подлогът не е изразен, той може да има, според функцията на инфинитивното изречение, на главния глагол и на контекста, или твърде обща интерпретация “È possibile uscire tutte le sere” = Възможно е да се излиза всяка вечер («si può uscire tutte le sere» = може да се излиза всяка вечер), или определена интерпретация, при която неизразеният подлог на инфинитива се съотнася с елемент от самото изречение.“ Отношението между този елемент и неизразения подлог на инфинитива се нарича „управление“ и именно този елемент („управляващият“) „управлява неизразения подлог на подчиненото инфинитивно изречение“³.

Всъщност, подчинените инфинитивни изречения, въведени от предлозите ‘di’ и ‘a’, които авторите на *Grande grammatica italiana di consultazione* наричат конструкциите „предлог ‘di’+инфинитив” и “предлог ‘a’+инфинитив“ са същите, които Г. Скуте разглежда под наименованията „глагол+предлог ‘di’+инфинитив” и „глагол+предлог ‘a’+инфинитив“.

Авторите на глава IX на *Grande grammatica italiana di consultazione* описват глаголите, които управляват конструкцията „предлог ‘di’ + инфинитив“ като принадлежащи на сферата на „мисловните дейности“. Въз основа на елемента, който управлява връзката с неизразения подлог на

³ Вместо буквалния превод на италианските термини ‘controllo’(контрол), ‘controllato’(контролиран) и ‘frasi a controllo’(контролирани изречения) предпочетени са съответно термините ‘управление’, ‘управляван’ и ‘управлявани изречения’, предвид факта, че става въпрос за семантично управление, описано и за българския език, макар и в по-различен контекст (срв. Алмалех, 2000, <http://eprints.nbu.bg/339/1/SEM.GOVER.pdf>).

инфинитивното изречение, глаголите от тази група предполагат като управляващ елемент или непрякото допълнение (“**Gli** consigliò di presentarsi” = Препоръча **му** да се представи – Skytte et al., 2001: 527), или прякото допълнение (“Pregò **il figlio** di aiutarlo” = Помоли **сина** си да му помогне – пак там: 527). Глаголите от първата подгрупа принадлежат като семантика изключително на групата на глаголите, които означават заповед или разрешение (или глаголи, които могат да придобиват такова значение). Към тази група авторите причисляват глаголите “chiedere” (питам, искам), “comandare” (заповядвам), “dire” (казвам), “domandare” (питам, искам), “impedire” (преча, възпрепятствам), “imporre” (налагам), “ingiungere” (заповядвам, нареждам), “ordinare” (заповядвам), “perdonare” (прощавам), “permettere” (разрешавам), “proibire” (забранявам), “proporre” (предлагам), “raccomandare” (препоръчвам), “scrivere” (пиша), “suggerire” (съветвам, подсказвам), “vietare” (забранявам) (пак там: 527). Глаголите от втората подгрупа са глаголи като “accusare” (обвинявам), “ammonire” (предупреждавам), “incaricare” (натоварвам, възлагам), “pregare” (моля), “punire” (наказвам), “rimproverare” (укорявам), “ringraziare” (благодаря), “sconsigliare” (умолявам, заклевам) (пак там: 527).

Глаголите, които образуват конструкция с „**предлог ‘а’ + инфинитив**“ при наличие на различни подлози, могат да бъдат разпределени, от семантична гледна точка, в две групи. Според авторите, глаголите от първата група изразяват „състояние или движение във физически или в преносен смисъл“ и предполагат като управляващ елемент прякото допълнение. Тези глаголи са “condurre” (водя, отвеждам), “mandare” (пращам, изпращам), “portare” (нося), “spedire” (пращам, изпращам), “trascinare” (повличам, увличам) (пак там: 531):

Tante volte ho provato ... a spiegarle il percorso che **mi** aveva portato ad allontanarmi da lei. (Tamaro, 1996, p. 144)

Много пъти съм се опитвала ... да ѝ обясня причините, който ме бяха накарали да се отдалеча от нея.⁴

Глаголите от втората група изразяват „склонност, пасивно поведение на ума (състояние) или активно поведение на ума (тенденция, желание)“ и имат за управляващ елемент прякото допълнение, с изключение на глагола “insegnare” (преподавам), който изисква като управляващ елемент

⁴ Преводите на български са мои (М.Л.) и дават относителна представа за предмета на изследване в италианския език.

непряко допълнение. Към тази група авторите причисляват: “aiutare” (помагам), “autorizzare” (упълномощавам), “chiamare” (викам, повиквам), “condannare” (осъждам), “convincere” (убеждавам), “esortare” (увещавам, насърчавам, подтиквам), “incitare” (подбуждам, подтиквам, насърчавам), “incoraggiare” (насърчавам, окуражавам), “indurre” (подбуждам, подтиквам), “invitare” (каня), “obbligare” (задължавам), “sollecitare” (подтиквам) (Skytte et al., 2001: 531):

Cercavo un segno, qualcosa che **mi** aiutasse a capire che direzione aveva preso la sua vita. (Tamaro, 1996: 48)

Търсех някакъв знак, нещо, което да ми помогне да разбера каква посока беше поел животът ѝ.

Mi hanno invitata ad andare con loro. (Tamaro, 1996, p. 77)

Поканиха ме да отида с тях.

Ti ricordi quando **ti** insegnavo a cucinare le crêpes? (Tamaro, 1996, p. 63)

Спомняш ли си когато те учих да правиш палачинки?

Възможността неявният инфинитивен подлог в двете разглеждани конструкции да се съотнася с различен елемент от главното изречение намира своето обяснение в специализираната литература и на български (Алмалех и др., 2000: 95-102), и на италиански (Simone, 2008: 285, 359), която разглежда разликата между подлог и агент (на италиански – ‘soggetto’ и ‘attore’/‘agente’). Алмалех изтъква, че „отлично обяснение за това разминаване между семантичен вършител и подлог (...) е теорията за семантичните роли“, за чиито автори се считат Чарлз Филмор и Ал. Теодоров-Балан (Алмалех и др., 2000: 95). Италианският лингвист Рафаеле Симоне нарича подлога и агента две функции, които или съвпадат, или се различават понякога парадоксално (Simone, 2008: 359). Симоне дава пример със следното изречение: “Carlo prega Luigi di restare a casa” (Карло моли Луиджи да остане вкъщи), в което „Луиджи“ формално е пряко допълнение на глагола „моли“, но същевременно е и агент на „да остане вкъщи“ (пак там).

Теорията за семантичните роли и разграничението между повърхнинна и дълбинна структура, обясняват явлението контролирани изречения (Simone, 2008: 370). В едно контролирано изречение като “Luisa ha consigliato a Carlo di uscire” (Луиза препоръча на Карло да излезе), повърхнин-

ната структура не разкрива подлога на инфинитива “uscire”. Единствено проследяването на дълбинната структура дава възможност да изпъкнат подлозите на двете сказуеми – на спрегнатия глагол “ha consigliato” (препоръча) и на инфинитива “uscire” (излизам), като указва, че съществува кореферентна връзка между експлицитния аргумент “a Carlo” (на Карло) и неизразения подлог на инфинитива “uscire” (Simone, 2008: 370-371).

В този смисъл, управляващият елемент на неизразения инфинитивен подлог в конструкциите „предлог ‘di’+инфинитив” и “предлог ‘a’+инфинитив” представлява агент за подчиненото инфинитивно изречение. Същият този управляващ елемент има функция ту на пряко, ту на непряко допълнение на главното изречение в зависимост от семантиката на главния глагол.

5.2 Каузативната конструкция и конструкцията с глаголи за сетивно възприятие

Глаголите, които участват в **каузативната конструкция** са каузативните “fare” (карам) и “lasciare” (оставям), както и четирите глагола за сетивно възприятие “intendere” (възнамерявам), “sentire” (слушам), “udire” (чувам) и “vedere” (виждам) (Skytte et al., 2001: 499). Те управляват инфинитив, чийто логически подлог е винаги различен от този на главния глагол. За да очертаят случаите, в които тези глаголи образуват каузативна конструкция, авторите си служат с няколко синтактични критерия (пак там: 501-503) – позицията на клитиките, образуването на страдателен залог с частицата “si”, отрицанието на инфинитива, простата форма на инфинитива.

Като доказателство за факта, че всички тези глаголи, с изключение на *fare* (карам), само при определени обстоятелства участват в каузативна конструкция, авторите разглеждат и нейната противоположност – **конструкцията с глаголи за сетивно възприятие** (пак там: 509-513), която се появява с всички останали глаголи за сетивно възприятие, както и с четирите изброени, когато синтактичният контекст е различен от току-що описания⁵. Авторите уточняват, че „в конструкцията с глаголи за сетивно

⁵ Срв. Skytte et al., 2001, p. 511: „Конструкцията с глаголи за сетивно възприятие се управлява от следните глаголи: а) “intendere” (възнамерявам), “sentire” (слушам), “udire” (чувам) и “vedere” (виждам), които се употребяват и в каузативната конструкция; б) “lasciare” (оставям), но само в някои разновидности на италианския (...); в) “ascoltare” (слушам), “avvertire” (усещам), “guardare” (гледам), “mirare” (гледам, наблюдавам), “notare” (забелязвам), “osservare” (наблюдавам), “scorgere” (зървам, забелязвам), “spiare” (наблюдавам скршиом, следя); г) някои глаголи, които придобиват значение за сетивно възприятие в тази конструкция – “immaginare” (представям си, предполагам, мисля, смятам), “cogliere” (улавям, хващам), “ricordare” (помня, напомням, спомням си), “seguire” (следвам, проследявам).“ (мой превод)

възприятие глаголет управлява пряко допълнение и подчинено изречение с инфинитив, въведено без предлог, чийто неизразен подлог се управлява от прякото допълнение: “Maria ha sentito Piero suonare il pianoforte” (Мария чу Пиеро да свири на пиано)“ (пак там: 509, мой превод).

Що се отнася до подлога на инфинитива в каузативната конструкция, семантико-синтактичната му природа зависи от семантико-синтактичната природа на инфинитива. Посочват се същите закономерности както при Г. Скюте – подлогът на инфинитива на непреходните глаголи се появява като пряко допълнение на глаголната конструкция (пак там: 503); инфинитивът на преходните глаголи предполага логически подлог, изразен от непряко (дателно) допълнение или от допълнение, означаващо вършителя на действието (агентно допълнение) (пак там: 507); за възвратните глаголи в инфинитив важи същото като за останалите непреходни глаголи (пак там: 509).

Авторите изтъкват като най-отчетлива разлика между двата вида конструкции тази, свързана със синтаксиса на подлога. В конструкцията с глаголи за сетивно възприятие аргументната структура на инфинитива остава постоянна – т. е. инфинитивният подлог винаги е представен от прякото допълнение на главния глагол независимо от семантико-синтактичната функция на инфинитива (преходен или непреходен глагол): “L’ho sentito suonare il pianoforte” = Чух го да свири на пиано (пак там: 512). В каузативната конструкция аргументната структура на инфинитива не е постоянна, тъй като семантико-синтактичната природа на подлога на инфинитива зависи от семантико-синтактичната природа на инфинитива – подлогът може да се появява като пряко допълнение, като непряко или като агентно допълнение.

6. Изводи

Направеният дотук преглед разкрива доста сложна ситуация, характеризираща се с множество възможни случаи, сред които е трудно да се търси систематичност. Понякога даден случай предполага няколко решения или изключения, което усложнява картината още повече. Ако приложим семантико-синтактичен критерий към това многообразие от конструкции (главен глагол + инфинитив с различни подлози), бихме могли да ги обособим по следния начин:

А) Конструкции, в които подлогът на инфинитива зависи от семантико-синтактичната природа на инфинитива (преходен, непреходен, възвратен); казано другояче – аргументната структура на инфинитива не е

постоянна.

Б) Конструкции, в които подлогът на инфинитива зависи от семантико-синтактичната природа на управляващия глагол; т.е. аргументната структура на инфинитива е неизменяема.

В) Една единствена конструкция с изключително ограничена употреба в съвременния италиански, чийто инфинитив се явява с изразен подлог.

В търсене на яснота се опитах да обобща гледните точки на петте разгледани текста и да подреда отделните случаи на „главен глагол + инфинитив с различни подлози“ с оглед на синтактичната функция на подлога на инфинитива по отношение на управляващия глагол. Резултатите от този преглед показват колко би било трудно да се дадат правила за синтактичната функция на подлога на инфинитива, тъй като почти винаги съществуват едновременно двете възможности – функция както на пряко допълнение, така и на непряко допълнение на главния глагол.

Освен тези изводи, критичният преглед на случаите 'главен личен глагол + инфинитив с различни подлози' ме подтикна да потърся обяснение извън сферата на синтаксиса:

А) Фактът, че подлогът на инфинитива може да бъде изразен синтактично с различни видове допълнения, показва, че той е логико-семантичен, а не синтактичен подлог.

Б) Подразбраният подлог превръща разглежданите конструкции в израз на принципа на езиковата икономия.

В) Щом подлогът бива изразен чрез допълнение, би могло да се предположи, че става въпрос за семантично управление. Очевидно синтаксисът налага неексплициране като част на изречението на семантичния подлог на инфинитива, а представянето му като друга част на изречението – допълнение.

БИБЛИОГРАФИЯ

Алмалех, М. (2000). Още един вид семантично управление: рекционно семантично управление в българския език и иврит. *Съпоставително езикознание*, бр. 1, 70-91. Посетен юни 2015 г. <http://eprints.nbu.bg/339/1/SEM.GOVER.pdf>

Алмалех М., Бояджиев Ж., Москов М. (2000). *Увод в езикознанието. Помагало за студентите филолози*. София: КК „Труд“.

Varicco, A. (2006/1994). *Novecento*. Milano: Feltrinelli.

- Fornaciari, R. (1881). *Sintassi italiana dell'uso moderno*. Firenze: Sansoni Editore.
- Moretti, G. B., Orvieto, G. R. (1980). Il verbo. In: G.B. Moretti & G. R. Orvieto (Eds.). *Grammatica italiana*, voll. I e II. Perugia: Benucci, 7-122.
- Serianni, L. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Simone, R. (2008). *Fondamenti di linguistica*. Roma: Laterza.
- Skytte, G. (1983). *La sintassi dell'infinito in italiano moderno*. Copenhagen: Munksgaards.
- Skytte, G., Salvi, G., & Manzini, M. R. (2001). Frasi subordinate all'infinito. In: G. Salvi & L. Renzi (Eds.). *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, cap. IX. Bologna: Il Mulino, 483-569.
- Tamaro, S. (1996/1994). *Va' dove ti porta il cuore*. Milano: Feltrinelli.

Използвани съкращения

S_1 = подлог на главния глагол

S_2 = логически подлог на инфинитива

OD_1 = непряко (дателно) допълнение на главния глагол

O_1 = пряко допълнение на главния глагол

ВЕРБАЛНИТЕ СИСТЕМИ НА ИТАЛИАНСКИЯ И НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Нели Раданова

Il contributo presenta un confronto fra i sistemi verbali dell'italiano e del bulgaro, concentrandosi soprattutto sulle categorie grammaticali che esprimono il verbo italiano e il verbo bulgaro. Individuare il notevole „sfasamento“ della realizzazione di due sistemi verbali apparentemente molto simili e cercarne le cause, è un primo passo per ricerche e analisi più dettagliate e più approfondite applicabili sia nel campo della linguistica contrastiva che nella traduzione.

Най-важните иновации в системата на късния разговорен латински (tardo latino volgare) при развитието му към неороманските езици засягат формите за изразяване на предходност и формите за изразяване на следходност. Първите, вече с нова формална структура (сложни форми), заместват, в общи линии, латинските форми от серията *Perfectum*, и продължават до голяма степен функциите им. Втората група или „изместват“ форми, вече заплашени от изчезване и заемат мястото им, или стесняват функционалното поле на вече съществуващи парадигми. Първият случай се илюстрира от *Futuro*, а вторият – от *Condizionale*.

И формите за предходност, и формите за следходност са вербални конструкции, в които напълно десемантизираният спомагателен глагол изразява граматичните категории, а съответната номинална форма на глагола изразява лексикалното значение и аспектиалната стойност на конструкцията. Така че тъй наречените „сложни времена“ са резултат от комбинацията между спомагателен глагол и Минало причастие (*Participio*

perfetto), а Futuro и Condizionale - които днес са вторично синтетизирани форми – са резултат от темпорализацията на модални перифрази, съдържащи Infinito и модалния глагол *habere* (с изключение на румънски, в който модалният глагол е къснолатинският *volere*) (Tekavcic, 1972:400 – 410).

1. Структура на темпоралната система на италианския език.

От структурна гледна точка темпоралната система на романските езици се характеризира от равновесие между прости и сложни глаголни времена, образуващи опозитивни двойки, в които сложните времена са маркирани с признака „предходност и завършеност“, който е от аспектилно-темпорален тип. В италианския език те са следните:

Предходност и завършеност/ Не-предходност и не-завършеност

Indicativo

Passato prossimo	Presente
Trapassato prossimo	Imperfetto
Trapassato remoto	Passato remoto
Futuro anteriore	Futuro

По същия начин са организирани времената на Congiuntivo и формите на Condizionale, както и нефинитните глаголни категории Infinito и Gerundio, всяка от които има проста и сложна форма (Раданова и Саржоска, 2011: 9-19).

1.1. Глаголните времена. Функции на изграждащите ги елементи

Основни глаголни категории, изразени морфологически в романските езици са лице, число, време, наклонение. При простите глаголни времена те се изразяват чрез темпоралните окончанията. Сложните времена са съставени от два елемента:

- спомагателен глагола (*avere* или *essere*)
- миналото причастие на глагола

Значението на сложните глаголни времена е единно, в смисъл, че не е сбор от значенията на двата елемента, а от функциите им: **Спомагателният глагол** има граматична функция; той е напълно десемантизиран и граматикализиран и изразява граматическите категории лице, число, време и наклонение. Миналото причастие изразява лексикалното значение на глагола и идеята

за завършеност, която е аспектиална характеристика на Сложните времена.

1.2. Основни инструменти за темпорален анализ.

Те помагат да се представи и обясни механизмът на темпорално съотнасяне на глаголните времена. Описани по най-кратък начин, те са:

i) ME (момент на изказа) – представя момента, в който се създава изказът

ii) MA (момент на събитието) – посочва интервала време, съответстващ на осъществяването на определено събитие.

iii) MR (опорен момент) – посочва интервала от време, през който резултатът от определено събитие се оценява в неговата цялост. Става дума за аспектиално понятие и MR съществува само във връзка със сложните времена.

iv) LT (темпорален локализатор) – посочва момента, в който се извършва събитието.

v) AT (темпорална котва) – проявява се във връзка само със Сложния кондиционал, употребяван като БВМ и вероятно е валиден само за италианския език.

Важно е да се имат предвид следните неща:

i) ME и MA могат да съвпадат.

ii) MA може да съвпада с ME, да го предхожда или да е разположен след него.

iii) MA и MR не съвпадат никога.

iv) MA винаги предхожда MR.

v) ME може да изпълнява функцията на MR.

MR е свързан със значението на завършеност, което характеризира сложните глаголни времена. Изглежда – говоря за италианския – че за сложните глаголни времена е по-важна връзката им с MR, отколкото отношението им с ME. Това ги прави нестабилни от темпорална гледна точка и казаното е валидно особено за *Passato prossimo* и за *Futuro composto* които, „следвайки“ своя MR, променят с лекота темпоралната си насоченост и са в състояние дори да се заместват помежду си (Раданова, 2009: 5-7).

2. Глаголната система на българския език.

Българският език, макар и принадлежащ генетически към славянските езици, се развива по начин, твърде различен от западните и източните славянски езици и следва тенденцията за развитие към аналитизъм, типична за

романските езици: той опростява максимално именната система (изчезване на падежите) и запазва структурата на старославянската глаголната система, като я обогатява и с нови категории. Припомняме, че българският се разглежда едновременно като славянски и като балкански език, а идеята за Балканския езиков съюз и описанието на особеностите на съставящите го балкански езици (български, новогръцки, албански и румънски) е на романиста Кристиан Сандфелд, който ги разглежда в съпоставка с романските. Тази „двойна“ принадлежност прави българския изключително интересен като език, принадлежащ към езиков тип, чийто единствен представител е. По формална структура и функции времената в български език напомнят до голяма степен италианската темпорална система – наличие на прости и сложни времена, много подобни функции.

Реализацията им в речта, обаче, е твърде различна, обусловена и от това, че българските времена, освен глаголните категории Време и Наклонение, изразявани от романските, изразяват чрез морфологични маркери и Начина на действие и Вида на глагола (свършен и несвършен), като и „посочват“ Източника на информацията за глаголното действие (свидетелски форми, форми за изразяване на предположение и преизказни форми).

2.1. Категориите Начин на действие, Вид и Време и изразяването им в българския език

В българския език категориите Начин на действие, Вид и Време са относително автономни (Bertinetto, 1986: 317) и всяка от тях има собствени морфологически показатели. Независимо от тази автономност, трите категории са в йерархична зависимост.

Представена по възможно най-краткия начин, морфологичната структурата на българската глаголна система е следната:

Към българската глаголна лексика принадлежат глаголи без формални маркери за начин на действие, наричани „непределни“ и глаголи с формални маркери за НД (представки и някои акционални суфикси), наричани „пределни“¹. Това деление е формалният израз на семантична опозиция, дължаща се на дистинктивния признак „съществуване на вътрешен предел на действието“, който според повечето изследователи на славянския глагол е границата между граматичната категория Вид и лексикалната категория Начин на действие (Маслов 1962: 18-19). Конкретно в българския език тази опозиция е по-скоро от аспектualен характер,

¹ Пределни са и малка група глаголи от Свършен вид, без формални маркери (Раданова 1995:417-422).

тъй като глаголите, принадлежащи към двата основни акционални класа са и морфологично маркирани, благодарение на аспектуалната опозиция: всички пределни глаголи, независимо от конкретния начин на действие, който изразяват, са представени от корелат от СВ, който е в опозиция с корелат от НСВ, образуван чрез имперфективиращ граматичен суфикс. Не-пределните глаголи имат само форма за НСВ (Раданова, 1995: 410-417).

Глаголните времена² се образуват и от несвършените и от свършените глаголни основи, което удвоява броя им. Реализацията им зависи от различни синтактични и семантични условия и води до изключително сложното им разпределение в речта.

1.1.1. Акционалните представки и вида на глагола.

В български, за разлика от руския съществуват тройки глаголи с едно и също значение, но с различен начин на действие, които в романските (а и в други) езици съответстват на един глагол (Раданова, 1995: 427-430). Тези образувани по следната схема и участват в две опозиции от различен характер: Първата опозиция е акционална, маркираният ѝ член са резултативните глаголи, а морфологичният им показател са така наречените „акционални представки“, които променят НД и като следствие от това и Вида, но не засягат лексикалното значение на глагола:

Не-резултативни/резултативни глаголи		
Глагол	/	акционална представка
„imperfectiva tantum“	/ +	глагол „imperfectiva tantum“
пиша	/	НАпиша (scrivere)
чета	/	ПРОчета (leggere)
правя	/	НАправя (fare)
пия	/	ИЗпия (bere)

При втората опозиция два глагола с еднакво лексикално и акционално значение са в аспектуална опозиция. Маркираният член на тази опозиция е глаголът от НСВ, а формалният показател е видовата наставка „-ВА“, която се явява и във вариантите „-А“ и „-Я“:

² Тук имаме предвид само времената на Изявително наклонение.

СВ	/	НСВ
НАпиша	/	НАписВАм
ПРОчета	/	ПРОчитАм
НАправля	/	НАправЯм
ИЗпия	/	ИЗпиВАм

Подобна схема е възможна само в български, където вторичната имперфективизация обхваща цялата глаголна лексика, явление, което не се регистрира в северните славянски езици, там има групи от глаголи „perfectiva tantum”, които нямат вторичен имперфективен корелат.

2.2. Българският глагол и категорията „източник на информацията за процеса“.

Българският глагол има морфологически показатели за още една категория, отсъстваща както в романските така и в северните славянски езици: източника на информацията за процеса, която може да бъде: **пряка**, идваща от Говорещия – изразена чрез тъй наречените „свидетелски форми“, маркирани с морфологичния признак „Х“, „Ш“ и **непряка**, която може да бъде от два вида:

- **деуктивна**, т.е. невъзприета пряко от Говорещия, а възстановена от него въз основа на част от информацията за събитието и изразена под формата на предположение, допускане за случилото се;

- **препредадена**, т.е. идваща от източник, различен от Говорещия. Морфологичната марка на тези форми е морфемата „Л“ в окончанието на миналото активно причастие (от СВ или от НСВ).

2.3. Формална структура на времената в български език

В българския, както и в романските езици, съществуват прости и сложни глаголни времена.

Те също биха могли да се разделят на сложни времена, изразяващи **предходност** и сложни времена, изразяващи **следходност**.

Сложните времена за предходност се образуват със спомагателния глагол „съм“ и миналото деятелно причастие (от СВ и от НСВ). Сложните времена за следходност се образуват със спомагателния глагол „ща“ за положителните форми и „няма“ (= не има) за отрицателните (в сегашно или в минало несвършено време) и сегашно време (от СВ или от НСВ) за положителните форми:

ще дойда – няма да дойда
щях да дойда – нямаше да дойда

Формалната структурата на Бъдеще време и на Бъдеще време в миналото е по-особена и тя предопределя (или може би отразява?) известни разлики в стойностите им.

Бъдеще предварително и Бъдеще предварително време в миналото изразяват едновременно следходност (спрямо определен ориентационен момент) и предходност (спрямо съответстващата им форма за следходност) и в структурата им участват и двата спомагателни глагола + миналото деятелно причастие (от СВ или от НСВ).

Изявително наклонение

Сложно минало време	Сегашно време
<i>казал съм/казвал съм</i>	<i>казвам</i>
Минало предварително време	Минало несвършено време
<i>бях казал/бях казвал</i>	<i>казвах</i>
	Просто минало време (аорист)
	<i>казах</i>
Бъдеще предварително време	Бъдеще време
<i>ще съм казал/казвал</i>	<i>ще кажа/казвам</i>
БПВМ	БВМ
<i>щях да съм казал/казвал</i>	<i>щях да кажа/казвам</i>

Времената на изявително наклонение се делят на групи в зависимост от различни критерии:

- і) Абсолютни и относителни времена, в зависимост от прякото им или

непряко отношение с МЕ

ii) Перфективни и имперфективни времена, в зависимост от видовата основа, от която са образувани.

Наличието на морфологични маркери за Вида и Времето прави твърде сложно българската темпорална система. Както вече споменахме по-горе, всяко от времената може да бъде образувано от свършени и от несвършени основи, което на практика удвоява броя им (от формална гледна точка). Така съществува Сегашно време от СВ и Сегашно време от НСВ; Аорист от СВ и аорист от НСВ; Имперфект от НСВ и Имперфект от СВ и т.н.

Обикновено в случаите, в които семантиката на времето съвпада със значението на вида съответното време има пълна употреба; когато има противопоставяне между семантиката на Времето и значението на Вида, съответното време е дефективно, в смисъл, че се употребява само в определени случаи, по-точно в определени видове синтактичен контекст.

Така Сегашно време от НСВ се появява във всички употреби, предполагагани от функциите на Сегашно време, докато Сегашно време от СВ е възможно (и задължително) само в определени видове подчинени изречения.

iii) Резултативни и нерезултативни времена, в зависимост от наличието или липсата на резултат от действие, извършено преди съответния ориентационен момент MR.

Сложно минало време, мненията относно чиято същност са много противоречиви, има две добре разграничени функции:

- тази на **Минало неопределено време**, което не допуска темпорални конкретизации и представя събитието не толкова като процес, а като статичен резултат от осъществен преди МЕ процес:

Чела съм тази книга = Тази книга е четена от мен.

* Вчера съм чела тази книга.

- тази на **Минало време за изказване на предположение, наречено умозаключително** чрез което се представят събития, които говорещият не е възприел пряко, но за които разполага с част от информацията, включваща много често и резултата от действието. Тази функция допуска конкретизация на момента на извършване на процеса:

Вчера някой е оставил книгата.

Смята се, че от тази функция на Сложно минало време са възникнали формите за препредадена информация, известни като „преизказни форми“. Разликата между Сложно минало време и новата категория е в отпадането на спомагателния глагол във формите за 3 л. ед. и мн. число.

iv) Свидетелски и несвидетелски времена, в зависимост от отношението между Говорещия и източника на информация.

Тук е необходимо едно уточнение, отнасящо се до Бъдещите времена.

Те са неутрални към двата признака, тъй като се отнасят до все още нереализирани процеси, които по тази причина не могат да бъдат нито свидетелски, нито несвидетелски. Чрез бъдеще време може да се представя единствено препредадена информация. **Препредаването на информация, известно като „преизказване“, се отнася до всички времена, включително и до бъдещите.**

Опозицията „Свидетелски/несвидетелски времена“ изключва Бъдеще време, тъй като това време изразява само намерение за извършване на действие.

Свидетелските времена са маркирани с морфемите „-Х“ – „-Ш“, а преизказните (част от които са и Несвидетелските) – с морфемата „-Л“ в миналото деятелно причастие.

Макар че формите за несвидетелска информация са нещо като „система в системата“, развила се от Сложно минало време, днес те не се разглеждат като принадлежащи към изявително наклонение, а към друга категория, определяна по различен начин от различните автори. Ние няма да се занимаваме с формализацията на тази категория, засега ще я наричаме „парадигма за изразяване на препредадена информация“. Формите, участващи в нея, изразяват Сегашно, Минало и Бъдеще време, но основната опозиция е „Не-бъдеще / Бъдеще“, като „Не-бъдеще“ изразява Минало или Сегашно време, в зависимост от вида на Причастието. Структурата на категорията може да се представи така:

		Не –бъдеще / Бъдеще	
		Минало	Сегашно
Минало деятелно причастие от СВ/ НСВ	Минало деятелно причастие от НСВ		Минало деятелно причастие на „ща“ + Сегашно вр. от СВ/НСВ
Преписал / преписвал	преписвал		щял да препише/преписва

Тази парадигма е подчертано аспектиална: Времето е изразено чрез Вида. В частта „Не-бъдеще“ Миналото причастие от НСВ функционира като Сегашно време или като Имперфект в зависимост от контекста, а Миналото причастие от СВ изразява Минало свършено или Минало предварително време, в зависимост от контекста. Частта „Бъдеще“ е представена от сложна глаголна форма, със структура „миналото деятелно причастие на глагола „ща“ + да конструкция с глагол от СВ/НСВ“

Това явление е наистина изненадващо, като се има предвид, че в български език категориите Начин на действие, Вид и Време са относително независими.

Начинът, по който се противопоставят Свидетелските и несвидетелските форми, би могъл да се представи така:

Глаголни времена		
Свидетелски форми	Несвидетелски форми	
Дедуктивни	Преизказни	
Аорист	Сложно минало вр.	Причастия от СВ/ НСВ
(Умозаключителен перфект)		
Влезе	Влязъл е/влизал е	Влязъл/Влизал
Имперфект		
Влизаше		

Ето няколко кратки примера, в които участват времена, изразяващи различен източник на информацията:

Свидетелски форми:

„Фотосите казваха така: човекът с шапката невидимка – това е може би свидетелят номер едно, Сава Кръстанов. Но Сава Кръстанов **нямаше** снощи никаква шапка невидимка отгоре си. Той **беше** през цялата вечер

в хола, в стаята на инженера, той изобщо **не се беше качвал** на тавана, докато **продължаваше** огледът, а след огледа и след разпита той **си беше отишъл**, и то не през тавана, а по парадното стълбище и през главния вход.“

Умозаклучителни форми:

„Всъщност, *рекапитулацията* е такава:

А. Към обяд или малко по-късно някой **е влязъл** през черния вход и **се е изкачил** по спираловидната стълба дотук, до тази олющена оранжева врата, срещу която свети или по-точно мъждука една почти прегоряла електрическа крушка.

Б. Това **е било** по време на най-силния дъжд. Обувките на този някой **ще да са били** силно наковасени, за да стигнат до това място с все още мокри подметки – след като **са изкачили** шестнадесет сухи, попиващи водата стъпала.

В. За да отключи особената ключалка на вратата, този „някой“ предварително **се е снабдил** с подходящ, особен ключ.“

Преизказни форми:

„Сега ще ви опиша събитията в книжарницата *според разказа* на Маринчев. Рудолф Шнайдер **зяпал** по масите и по лавиците, **преструвал се** на много любопитен, дори понякога **вземал** някоя от книгите и уж **преглеждал** съдържанието ѝ. А тоя хубавец Бошнаков току **се навъртал** около продавачката, **давал си** вид, че **искал** да ѝ каже нещо по-интимно, но му **минавала** котка път, защото **имало** много клиенти и продавачката **обслужвала** ту одного, ту другиго, както и **следвало** да бъде. Тогава Бошнаков **дошел** по-близо до Шнайдер, **взел** от масата дебелия том на руско-турския речник, **извадил** листче от портфейла си, **написал** няколко реда и мушнал листчето под горната корица на речника.“

Свидетелските и несвидетелските преизказни форми са маркирани и не могат да се заместват помежду си.

Много интересно е поведението на Дедуктивно-то сложно минало време, което се появява (в разговорната реч твърде често) на мястото на преизказните форми. В схемата не присъстват Сегашно време; то е неутрално по отношение на признаците „свидетелска/преизказна информация“ и е единственото време, което може да неутрализира и едните и другите.

3. Категориите Начин на действие, Време и Вид и изразяването им в

северните славянски езици, в романските езици и в български

3.1. Изразяването на трите категории и особено на Вида и Времето в тези три типа езици и разглеждането им в съпоставителен план представлява твърде интересна тема.

В северните славянски езици (руски, полски, чешки) Времето се изразява чрез Вида. Темпоралната система на руския е твърде „бедна“, ако я сравним със системите на романските езици и на българския: в руски има три времена, едното от които (аналитичното бъдеще време на глаголите от НСВ – *писать* – *буду писать*) е по-късно образувание. Другите две времена – сегашно и минало – изразяват определени темпорални стойности, зависещи от Вида на глагола. Формите за сегашно време от НСВ са истинското сегашно време, изразяващо процеси, които са в развитие в МЕ. Формите за Сегашно време от СВ изразяват Бъдеще време. Минало време се изразява чрез формите на миналото деятелно причастие от НСВ и от СВ (след изпадане на спомагателния глагол):

писать (НСВ) – *пишу, пишешь, ...* - Сегашно време

Написать (СВ) – *напишу, напишешь...* - Бъдеще време

Писал, написал – Минало време

Определящо значение има Начинът на глаголното действие, който в известен смисъл определя Вида. Опозицията между тъй наречените „телични“ и „нетелични“ глаголи“ се определя в руските граматика като аспектуална. Става дума за двойки глаголи от типа *писать/написать, делать/сделать, читать/прочитать* които се смятани за видови двойки) при които опозицията е от акционален тип, а смяната на вида на теличния глагол (с представка, която добавя към значението на изходния глагол елемента „достигане на резултат на процеса“) е само последствие.

3.2. В романските езици Начинът на действие няма формални показатели и се изразява само на синтактично ниво, а Видът не съществува като морфологическа категория и се изразява чрез Времето. Най-общо, сложните времена, съдържащи в състава си минало причастие, изразяват „предходност и завършеност“, като „предходност“ е признак с темпорален, или по-точно релационален характер, а „завършеност“ е аспектуален признак, но двата са неделими в семантиката на сложните времена. Подчертано перфективно време е и простият перфект, който носи тази си функция още от латински. В основните си употреби Сегашно време и Имперфект са типично имперфективни времена.

3.3. След всичко казано за българския език е ясно, че той изразява по морфологичен начин повече категории и от романските и от славянските езици, че категориите НД, Вид и Време са относително автономни и че морфологичните средства, използвани от българския, са в известен смисъл „сбор“ от морфологичните средства на романските и на северните славянски езици.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bertinetto, P.M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Firenze: Accademia della Crusca
- Bertinetto, P.M. (1991). Il Verbo. *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, a cura di Lorenzo Renzi, vol. II, Il Mulino, pp. 13-189
- Раданова, Н. (1995). L'interdipendenza fra azione e aspetto in bulgaro. *Ricerche slavistiche*, vol. XLII, pp. 401 - 442
- Раданова, Н. (2000). *Практическа италианска граматика*. София: Изд. „Везни-4“
- Раданова, Н. (2009). Il Futuro e il Condizionale come mezzi grammaticali per l'espressione dell'informazione non testimoniale nell'italiano в Годишник на Департамент „Чужди езици и литератури“, НБУ, 2009, ИССН 1313-7875, стр. 5-7)
- Раданова, Н., А. Саржоска (2011). *La sintassi dell'italiano*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
- Станков, В. (1983). Време на глагола в Граматика на съвременния български книжовен език, том 2, Морфология, стр. 288 – 351. София: Издателство на БАН
- Tekavcic, P. (1972). *Grammatica storica dell'italiano*, vol. II, Morfosintassi, Bologna: Il Mulino

LA CLÁUSULA CAUSATIVA HACER + INFINITIVO EN ESPAÑOL Y EN BÚLGARO: ANÁLISIS COMPARATIVO

Рая Райчева
(Нов български университет)

Настоящата статия представлява малка част от по-обширно съпоставително изследване, посветено на испанския и българския език, чиято цел е да анализира каузативните конструкции. За целите на статията е анализиран емпиричен материал от романа на Лаура Ескивел „Como agua para chocolate” (Esquivel, L. (1990/2007). Como agua para chocolate. Barcelona: Debolsillo) и българското издание от 2004 година „Като гореща вода за шоколад” (Ескивел, Л. (2004). Като гореща вода за шоколад. София: Колибри). Изследваният обект в тази статия е каузативната конструкция с управляващ глагол „hacer” на испански и нейните съответствия и преводни варианти на български език.

El presente artículo constituye una pequeña parte de un estudio más amplio cuyo fin es analizar las cláusulas causativas en la literatura y en los medios de comunicación. Para los fines de este artículo en particular hemos utilizando material recopilado de la novela de Laura Esquivel *Como agua para chocolate* (Esquivel, L. (1990/2007). *Como agua para chocolate*. Barcelona: Debolsillo) y para ejemplificar nuestras consideraciones del análisis comparativo español-búlgaro de la construcción *hacer + infinitivo*, hemos utilizado la traducción de la obra en cuestión al idioma búlgaro (Ескивел, Л. (2004). *Като гореща вода за шоколад*. София: Колибри).

Nuestro propósito es efectuar un estudio comparativo que ponga énfasis en la importancia de las construcciones causativas en general y en ningún caso debe entenderse como crítica a la traducción publicada. En este sentido, y con

el único fin de comparar las posibilidades de traducción que ofrece un idioma desde diferentes perspectivas, hemos realizado una traducción paralela, cuyo foco en el proceso mismo de traducir ha sido efectivamente la estructura *hacer + infinitivo*, reconociendo y aceptando su existencia, su papel y su función en el idioma español, pues estamos frente a una particularidad repetitiva cuya importancia pasa muchas veces desapercibida en razón, precisamente, del hecho recurrente.

Expondremos aquí los resultados del cotejo entre la interpretación y la respectiva traducción de este medio analítico causativo del que dispone el español como también el idioma búlgaro; en el marco de este último hemos tomado en consideración y nos hemos concentrado de manera exclusiva en la causatividad y los recursos disponibles para expresarla. Vistas así las cosas, nuestras proposiciones de traducción atienden precisamente al hecho de que la causatividad, de una u otra forma, existe en todos los idiomas (Shibatani, 2002: 1); por consiguiente, estimamos que el búlgaro no está desprovisto de construcciones causativas, algo que bien podría tomarse en cuenta a la hora de realizar traducciones.

Respecto a la causatividad, a juicio de Pavlova (2015), no existen criterios exactos en cuanto a la clasificación de los verbos causativos, ya que en las lenguas eslavas falta un índice formal unificador para la causatividad. En este sentido coincidimos con la opinión de Pavlova (2015, : 84-86) según la cual el idioma búlgaro dispone de varias maneras para expresar la causatividad, por ejemplo, a través de:

1. Antiguas alineaciones morfológico-derivativas en las oposiciones de los verbos causativos, por ejemplo: *пия / пия* (= *beber / dar de beber*); *мра / моря* (= *morir / matar*); *лежа / положи* (= *yacer / colocar*); *съхна / суша* (= *secarse / secar*); *гасна / гася* (= *apagarse / apagar*).
2. Un tipo de oposición entre un verbo reflexivo y otro transitivo: la causatividad se expresa por medio de un verbo que pierde su componente reflexivo *се*, como queda claro en los siguientes pares verbales: *безпокоя / безпокоя се* (= *preocupar / preocuparse*), *взривя / взривя се* (= *hacer explotar / explotar*), *натъжа / натъжа се* (= *entristecer / entristecerse*), *вълнувам / вълнувам се* (= *emocionar / emocionarse*), *обиждам / обиждам се* (= *ofender / ofenderse*), etc.
3. Pérdida de la reflexividad observable sobre todo en el lenguaje coloquial: *разхождам / разхождам се* (= *sacar a pasear / pasear*), causativo en ‘Разхождам кучето всяка вечер’ (= Saco a pasear el perro por las tardes.), *скарам / скарам се* (= *hacer pelearse / pelearse*): ‘Скара

ги амбицията да победят’ (= Los hizo pelearse la ambición por vencer.) у ядосвам / ядосвам се (= *enfadar / enfadarse*): ‘Арогантността му ме ядоса’ (= Su arrogancia me enfadó.)

4. Según Pavlova (2015: 85) en búlgaro existen morfemas causativos como, por ejemplo, *раз-*: *плача / разплача (разплаквам)* (= *llorar / hacer llorar*); *смея се / разсмея (разсмивам)* (= *reírse / hacer reír*); *лая / разлая (разлайвам)* (= *ladrar / hacer ladrar*). Al mismo tiempo, de acuerdo con Kurteva (2000-2004), en búlgaro existe toda una serie de este tipo de prefijos causativos:

- *но-* en: *ноболея се* (= *apenarse*) (causación paulatina);
- *на-* en: *насмея се* (= *no puedo reírme más*) (suficiencia); *натъжа* (= *entristecer*) (provocación de un estado);
- *из-* en: *изстудя* (= *enfriar*), *изкалям* (= *embarrar*) (causación y abarcamiento); *изтърбуша* (= *extraer*) (extracción);
- *про-* en: *пропуквам* (= *quebrar*) (afectar una superficie);
- *с-* / *съ-* en: *сваря* (= *hacer hervir*), *събудя* (= *despertar*) y otros muchos.

5. Causativos analíticos: construcciones verbales + infinitivo en las lenguas románicas, germánicas y eslavas; en el caso del búlgaro en lugar del infinitivo se emplea la estructura *да* + *verbo en presente de indicativo* en combinación con otros verbos antecedentes como, por ejemplo, *карам* (някого да направи нещо) (= *hacer + infinitivo*), *правя* (= *hacer*), *заставям* (= *forzar*), *давам* (= *dar*), *заповядвам* (= *ordenar*), *убеждавам* (= *convencer*), *принуждавам* (= *obligar*) y otros con el significado de ‘incitación a cambio de estado o de actitud’, como en el ejemplo ‘Карам да ми завиждат (да ме съжалеят)’ = ‘Provocar envidia (lástima)’. Existe un número considerable de verbos búlgaros que tienen la capacidad de generar diferentes construcciones causativas. Su estructura semántica se caracteriza por la presencia del sema común ‘правя’ (= *hacer*) y otro sema adicional ‘действам със сила’ (= actuar con fuerza), por ejemplo: *задължавам* (= *obligar*), *нареждам* (= *tandar*), *поръчвам* (= *pedir*), *преча* (= *impedir*), *каня* (= *invitar a*) y otros. El significado causativo de este tipo de verbos se debe precisamente al sema ‘правя’ (= *hacer*).

En opinión de Pavlova (2015: 86), la evolución de las construcciones del tipo *карам някого да направи нещо* en búlgaro (= *hacer + infinitivo* en español), forma parte de la tendencia global de las lenguas románicas hacia el analitismo, un proceso que continúa su desarrollo en la región de los Balcanes.

A estas consideraciones quisiéramos sumar nuestras ideas –algunas de las cuales están expuestas de manera detallada en la Tesis de Doctorado (Raycheva, 2015), así como de otros autores citados explícitamente– respecto a que la causatividad en español puede expresarse a través de:

- verbos causativos (*dorar*)
- pares lexicalizados (*matar-morir*)
- oposición entre un verbo reflexivo y su variante transitiva (*peinarse-peinar*)
- cláusulas causativas con *infinitivo* (como *hacer, mandar y dejar + infinitivo*);
- algunas cláusulas causativas con *participio* (*dejar, llevar, tener, quedar + participio*) y
- unidades fraseológicas con *verbos soporte*¹ + *sustantivo(s)* (*hacer daño a alguien*).

En nuestra opinión las cláusulas causativas con participio y las unidades fraseológicas con verbo soporte, en los cuales no nos hemos detenido más arriba en este artículo, también se podrían emplear en búlgaro y podrían formar parte de los medios causativos en cuestión.

En cuanto a los medios analíticos, o sea, las cláusulas causativas como concepto, debemos subrayar que su naturaleza es más compleja que la de las perífrasis verbales. De hecho, algunos autores, entre ellos Kítova-Vasíleva (2007: 16) prefieren emplear el término ‘cláusulas’ que hemos querido mantener, pero sin rechazar del todo el de ‘perífrasis verbales’, ni la naturaleza perifrástica de tales construcciones.

En cuanto a la traducción de dicha cláusula al búlgaro, remitimos a la fundamentada opinión de Schmied & Haase (2007: 2) quienes describen la causatividad y los elementos causativos subrayando que la causación es una relación percibida y entablada entre dos eventos que ocurren simultáneamente en una contigüedad temporal-espacial; en su opinión el primer (**evento₁**) precede el segundo (**evento₂**); ambos forman la relación de causa-efecto debido a lo cual dicha relación puede ser considerada como un simple evento, como un complejo de eventos o como una secuencia de eventos relacionados causativamente.

Tras efectuar nuestro análisis y basándonos en esta definición consideramos que la cláusula puede traducirse al búlgaro de las siguientes maneras:

- utilizando la(s) construcciones causativas que le corresponden y que se usan regularmente en búlgaro;
- sustituyendo la cláusula por un verbo pleno con o sin prefijo(s) o sufijo(s);

¹ Véase también Radánova (2013).

- expresando la idea causativa a través de una combinación de medios léxicos o gramaticales.

Con el fin de ejemplificar nuestras consideraciones en el primer caso de correspondencia constructiva, exponemos aquí cuatro ejemplos del texto original en español, de (1) a (4), con sus respectivas traducciones de (1a) a (4a) del libro publicado en el año 2004, con las cuales, desde el punto de vista de la cláusula causativa, estamos completamente de acuerdo:

1) Sus miradas se encontraron y lo que vio en los ojos de él la *hizo temblar* (Esquivel, 2007: 49).

1a) Погледните им се срещнаха и онова, което съзря в очите му, я *накара да потръпне* (Ескивел, 2004: 48).

2) De pronto una idea que cruzó por su mente la *hizo levantarse a mirar* al cielo estrellado (Esquivel, 2007: 56).

2a) Изведнъж една мисъл я *накара да стане* и *да се вгледа* в звездното небе (Ескивел, 2004: 57).

3) El segundo grito de Mamá Elena la sacó de sus cavilaciones y la *hizo buscar* rápidamente una respuesta (Esquivel, 2007: 55).

3a) Вторият вик на Мама Елена я извади от размисъл и я *накара* трескаво *да търси* отговор (Ескивел, 2004: 55).

4) –Tita, ¿qué pasa con ese niño? *¿Lograste hacerlo comer?* (Esquivel, 2007: 72).

4a) –Тита, какво става с детето? *Успя ли да го накараш да яде?* (Ескивел, 2004: 74).

Los cuatro ejemplos anteriores demuestran que la cláusula causativa *hacer + infinitivo* podría traducirse al búlgaro usando la construcción ‘*да (на)карам някого (или нещо) да...*’, combinándola con otro verbo regido, el cual, debido a su significado, determina qué es lo que se va a realizar.

Por otra parte hemos de tener presente que esta construcción causativa puede traducirse al búlgaro por medio de otro tipo de estructura que también admite el uso de un verbo regido, del que depende el significado de la acción que se va a efectuar: se trata de la estructura búlgara ‘*направи така, че (някой или нещо) да...*’ que nosotros hemos elegido en (5b) para traducir la cláusula causativa *hacer + infinitivo* en vez de usar la estructura de los ejemplos (1a), (2a) y (3a):

- 5) Tita pronunció las palabras mágicas para *hacer desaparecer* a Mamá Elena para siempre (Esquivel, 2007: 172).
5a) Тита беше произнесла магическите думи, които *накараха* Мама Елена *да изчезне* завинаги (Ескивел, 2004: 180).
5b) Тита произнесе вълшебните думички, за да *направи така*, че Мама Елена *да изчезне* завинаги (Traducción: R. R.).

Los cuatro ejemplos siguientes, de (6a) a (9a), ilustran la segunda posibilidad de traducción de la cláusula causativa al búlgaro, en este caso por medio del empleo de verbos de significado pleno con o sin prefijos o sufijos en búlgaro. Las variantes que utilizan verbos plenos enriquecen el vocabulario y no sobrecargan el texto con la repetición de otras construcciones:

- 6) Sólo la distancia podría *hacerla sanar* (Esquivel, 2007: 119).
6a) Само разстоянието би могло *да я излекува* (Ескивел, 2004: 125).
7) *Hizo fundir* el fósforo [...] (Esquivel, 2007: 102).
7a) После *размону* фосфора [...] (Ескивел, 2004: 107).
8) Quería aprovechar que Nicolás salía de viaje a recoger un ganado, para pedirle que por favor *se la hiciera llegar* a su hermana (Esquivel, 2007: 65).
8a) Николас щеше да тръгва да купува добитък и бе намислила да го помоли *да занесе* куфара на сестра ѝ (Ескивел, 2004: 66).
9) Después, por medio de una pequeña campana de ensayos llena de gas oxígeno *hizo pasar* el gas a la campana muy poco a poco (Esquivel, 2007: 102).
9a) След това с помощта на малък лабораторен кислороден звънец той започна бавно, много бавно *да подава* кислород в камерата (Ескивел, 2004: 107).

De hecho, a diferencia del español, que prefiere el uso de perífrasis verbales y no tanto el empleo de verbos derivados con prefijos, el búlgaro se sirve precisamente de un sinfín de verbos de este tipo con prefijos o (si es necesario, sufijos) que se emplean profusamente.

Existen también otros ejemplos en los que el texto casi obliga al traductor a explicar la idea, lo que le lleva a utilizar más palabras que en español, es decir, debe recurrir a medios expresivos para poder reflejar la idea del autor. En los ejemplos (10), (10a), (10b), (11), (11a) y (11b) exponemos algunos de estos pasajes que hemos detectado en la obra literaria analizada:

10) Entre todos los invitados ella era realmente la única molesta, pues curiosamente, después de comer el mole, todos habían entrado en un estado de euforia que los *hizo tener* reacciones de alegría poco comunes (Esquivel, 2007: 74).

10a) Впрочем сред присъстващите тя бе единствената, която се чувстваше обезпокоена. Изглеждаше странно, но всички останали бяха изпаднали в еуфорично настроение, след като ядоха от молето. **Обхванати от необикновено веселие**, те се смееха и буйстваха [...] (Ескивел, 2004: 76).

10b) Всъщност единствено тя беше обезпокоена, всички останали, след като си хапнаха моле, изпаднаха в еуфория, която **предизвика** у тях особени изблици на радост. (Traducción: R. R.)

11) Porque el día que alguien los vea y me vuelvan a **hacer quedar en ridículo**, te juro que se van a arrepentir (Esquivel, 2007: 183).

11a) Защото в деня, в който някой ви хване и аз отново **стана за смях на хората**, кълна се, че ще съжаляваш (Ескивел, 2004: 192).

11b) Защото в деня, в който някой ви разкрие и вие двамата отново **ме направите на посмешище пред хората**, кълна ти се, ще съжалявате. (Traducción: R. R.)

Concluyendo, podríamos decir que, si consideramos la existencia de las cláusulas causativas en el proceso de la traducción del español al búlgaro, podremos enriquecer nuestro trabajo de traductores, al tiempo que nos mantendremos fieles al original: de tal manera traduciendo podremos ofrecer un mensaje variado y enriquecido a través del uso de construcciones causativas que el idioma búlgaro posee también.

De la misma forma que al traducir buscamos los equivalentes de expresiones, de frases hechas y de proverbios, ¿por qué no buscar también algunos equivalentes de las relaciones causativas que existen en todos los idiomas? Consideramos que ello es importante sobre todo porque, como lo mencionamos al comienzo, el uso frecuente de estas construcciones tanto en el idioma hablado como en el escrito las convierte en tan evidentes que a veces pasan desapercibidas.

BIBLIOGRAFÍA

Kítova-Vasíleva, M. (2007). *Aproximación a las particularidades semántico-funcionales de las cláusulas formalizadas por verbos regentes de actitud volitiva + infinitivo en el Poema de Fernán González*. Lugo: Axac.

Kurteva, T. (2000-2004). Семантика и семантична парадигма на глаголната представка *раз-* в съвременния български език. *Проглас*, с. 98-135. <<http://georgesg.info/belb/personal/kurteva/semantika-raz.htm>>. Прочетено на 11.02.2017

Pavlova, N. (2015). За една аналитична каузативна конструкция в българския език в съпоставка с други балкански езици. *Български език*, 62, кн. 1, София: ИБЕ, БАН, с. 82-92.

Radánova, N. (2013). Costruzioni con il verbo supporto fare. В: *Чуждоезиковото обучение днес. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. Паулина Стефанова*, София: Нов български университет, с.246–253.

Raycheva, R. (2015). *Medios analíticos que expresan causatividad en el español contemporáneo*. Tesis de Doctorado. (Archivo de la Biblioteca de la Nueva Universidad Búlgara y de la Biblioteca Nacional de Bulgaria).

Shibatani, M. (2002). The Grammar of Causation and Interpersonal Manipulation. In: Shibatani, M. (Eds.) *Typological Studies in Language 48*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Schmied, J., Haase, Ch. (2007). *Causation, cognition and corpora – an integrationist view*. Chemnitz: Chemnitz University of Technology.

CLASSIFICATION DES LOCUTIONS COMPARATIVES EN FRANÇAIS FORMÉES À L'AIDE DE LA CONJONCTION « COMME » SELON LEURS MARQUES STYLISTIQUES

Маринела Петрова
(Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“)

Изследването разглежда устойчиви езикови конструкции във френския език, в които се изразява компаративно отношение. Въз основа на анализ на стилистичната им принадлежност, определена в лексикографските справочници, извеждаме стилистично маркираните фразеологизми, които от една страна систематизираме според регистъра на тяхната употреба /разговорен, просторечие и остарял/, а от друга – според граматическата принадлежност и семантичните особености на някои от компонентите им.

Parmi la riche gamme d'ouvrages lexicographiques, le *Dictionnaire des Expressions et Locutions* (DEL) dans la collection « Les usuels du Robert » sous la rédaction d'Alain Rey et Sophie Chantreau est un ouvrage de référence pour la maîtrise de la langue française. Il comprend un nombre important d'expressions de différente nature décrites systématiquement avec leur valeur et leur cohérence suivant l'usage de nos jours. C'est surtout en s'appuyant sur ce dictionnaire, ainsi que sur *Le Petit Robert 2011* et le *Larousse de la langue française (Lexis)* qu'en 2003 est sorti le premier *Dictionnaire phraséologique français-bulgare* (DPFB) sous la direction de Bojil Nikolov. Avec une nomenclature de 11 000 unités phraséologiques il fait un pas important dans la lexicographie en Bulgarie car il comble une lacune dans l'édition des dictionnaires bilingues spécialisés. Quoique assez tardif, si on tient compte du fait que le premier dictionnaire paru en Bulgarie fut *Le Dictionnaire Français-Bulgare* d'Ivan Bogorov en 1869, *Le Dictionnaire Bulgare-Français* paru deux ans plus

tard et toute la gamme de Dictionnaires phraséologiques bilingues d'allemand, de russe et d'anglais parus dans les années 60-80, ce Dictionnaire sera très utile pour l'enseignement et la traduction de / en français.

La présente étude porte sur une partie des locutions notamment celles qui représentent des comparaisons, formées à l'aide de la préposition *comme* du modèle I^e terme + *comme* + II^e terme. Elles sont appelées *stéréotypées* ou encore *proverbiales, consacrées par l'usage, toutes faites, phraséologiques, imagées*. De telles comparaisons existent et s'emploient dans toutes les langues et y sont imposées comme des groupements de mots stables, comme une sorte de clichés. Notre but est de faire un aperçu de celles qui sont stylistiquement marquées, donc, qui appartiennent à des niveaux de langue spécifiques, d'en faire une classification et une analyse diachronique des tendances de l'évolution de leurs références indiquées à travers le travail des lexicographes.

Le corpus comprend une centaine de locutions sous forme de comparaison ayant comme base la première et la deuxième éditions du *Dictionnaire des Expressions et Locutions*, dans leur présentation respectivement en 1991 et en 2007 et le *Dictionnaire phraséologique français-bulgare*, édité par la Maison d'Édition Troud et Prozoretz, Sofia, 2003.

Nous partons de l'idée développée par Pierre Guiraud que « derrière la plupart des locutions on trouve une image qui en motive le sens » (Guiraud, 1967). Ces créations dues à l'imagination populaire et entrées dans l'usage subissent une évolution dans le temps, tant dans sa forme que dans leur sens et leur valeur sociale. Notre méthode consiste à comparer les marques stylistiques des locutions citées dans les dictionnaires susmentionnés pour tirer des conclusions sur le taux de leur présence, l'indication ou non de caractéristique du niveau de langue où elles sont utilisées et les changements qu'elles ont subis en l'espace de 16 ans.

Jusqu'au XX^e siècle les comparaisons stéréotypées faisaient partie des recueils de proverbes et dictons. La préposition *comme* s'avérant le moyen le plus simple et le plus fréquent pour exprimer la comparaison de deux faits, de deux actions, de deux personnes ou groupes de personnes, de deux choses et groupes de choses. Assez nombreux sont les ouvrages datant du XX^e siècle qui traitent des locutions proverbiales ou des gallicismes et où l'on découvre expliquées ou tout simplement mentionnées des locutions idiomatiques.

Pour étudier les niveaux de langue des locutions comparatives présentées dans le DPF (dictionnaire bilingue) on va commencer par un bref aperçu de leur taux de présence dans les deux types d'ouvrages cités ci-dessus et puis analyser celles qui dans les éditions unilingues sont restées stylistique-

ment marquées. La plupart des locutions stylistiquement marquées sont d'origine soit marginale – argotique, soit archaïque et ont perdu leur motivation ou plus exactement sont devenues pseudo-motivées et paramotivées par rapport à l'image initiale. Souvent c'est grâce à ce fait qu'elles survivent et passent d'un niveau de langue à un autre après avoir subi de fausses interprétations ou s'étant démotivées complètement. La présente étude tente de démontrer la tendance de notation des lexicographes dans le domaine de la phraséologie en filtrant les locutions qui appartiennent aux registres différents et d'en faire un classement suivant leur forme structurelle et sémantique. En d'autres termes, on fait des observations et on tire des conclusions sur les particularités stylistiques des locutions comparatives à travers les marques de quelques unités idiomatiques ou de leur absence dans les deux dictionnaires - le *Dictionnaire des Expressions et Locutions*, d'Alain Rey et Sophie Chantreau et dans le *Dictionnaire phraséologique français-bulgare*.

Quand on observe attentivement les marques stylistiques des locutions comparatives dans les *Dictionnaires* susmentionnés on peut les organiser dans trois groupes fondamentaux :

- I. Locutions du registre familier ;
- II. Locutions du registre populaire ;
- III. Locutions d'emploi vieilli.

Si on tient compte de leur présentation dans le DPFB les plus nombreuses sont celles du registre familier, approximativement deux-tiers du nombre total du corpus étudié. Le reste est divisé en parts égales entre le langage populaire et l'usage vieilli. Cependant l'image n'est pas la même dans le Dictionnaire unilingue où seulement 30% parmi ces mêmes locutions comportent les mêmes marques stylistiques et donc 70% du corpus étudié fait partie de la langue courante selon le DEL.

Parmi les locutions en question il y a un certain nombre qui manque de cohérence des marques stylistiques dans l'édition bulgare. Si on regarde la locution *être ficelé comme un saucisson* « être engoncé dans des vêtements trop serrés », on voit bien la marque du langage familier et une référence *Cf.* pour inviter le lecteur à consulter la locution similaire *ficelé comme un saucisson*. Mais dans le dictionnaire cette dernière locution sans le verbe auxiliaire *être* ne comporte pas de marque stylistique. C'est le cas d'autres locutions du même type, exemple : *être fauché (comme des blés)* « se dit d'une personne qui n'a pas d'argent » suivi par V. donc qui nous reporte sur *fauché comme les blés* qui de son côté n'a pas de marque stylistique. Et encore *être gros comme une barrique* « être très gros » nous référant à la locution similaire *gros comme*

une barrique où le manque de verbe auxiliaire entraîne l'absence de marque stylistique. C'est pour cette raison nous avons cherché à comparer les marques stylistiques des locutions comparatives incluses dans le DPFB avec les mêmes locutions comprises dans le DEL. On est arrivé à la constatation que moins d'un tiers des locutions comparatives portent les mêmes marques d'appartenance dans les deux dictionnaires. Des 66 locutions comparatives du registre familier qui font partie du dictionnaire bilingue seulement 17 figurent dans le dictionnaire français avec la marque du même niveau de langue. On pourrait expliquer ce fait par l'une des caractéristiques des locutions comparatives qui est leur valeur métaphorique particulière. Cette singularité d'expression des idées est due à leur sens et à leur fonction stylistique qui déterminent leur appartenance à tel niveau de langue. La différence de marques si représentative entre les dictionnaires bilingue et unilingue peut être influencée par l'évolution de la langue et du contexte d'où ces unités sont extraites. A l'origine toutes ces expressions sont une création populaire et sont nées de la vie quotidienne. Souvent la pensée imaginative chez les peuples se réfère aux mêmes signifiants (ex. *têtu comme un mule, affamé comme un loup, travailler comme un bœuf*) mais ces comparaisons ne font pas l'objet de notre étude car elles appartiennent à la langue courante et leur traduction ne pose pas de problèmes quoiqu'il faut en procéder de manière très vigilante.

La particularité est observée chez ces locutions qui ont pour 2^e terme une image qui n'est pas significative dans la langue-cible et qui appartiennent à un registre de langue connotant certains groupes sociaux. Les expressions de ce type n'incarnent pas le même symbole pour les Bulgares et sont traduites de façon qui indique l'intensité de la qualité indiquée par le 1^{er} terme. Les questions relatives au niveau de langue de ces locutions et à leur traduction sont importantes et dépendent du contexte où ces unités sont employées. Pour expliquer la différence des marques stylistiques de ces locutions dans les deux dictionnaires on peut s'appuyer sur la pratique des lexicographes. Si dans le DEL les comparaisons : ex. : *jaloux comme un tigre* « extrêmement jaloux », *malade comme une bête* « très malade » n'ont pas de signe de niveau de langue et sont donc entrées dans l'usage courant, ces locutions françaises sont considérées dans le dictionnaire bilingue DPFB comme familières. Leur traduction en bulgare, pour exprimer la même idée, est explicite et existe sous forme de degré d'intensité du signifié sans avoir une appartenance stylistique marquée : *голям ревнивец ; тежко болен*.

Suivant l'aspect formel des locutions comparatives à l'intérieur de ces trois groupes principaux on distingue quatre sous-groupes. La classification est for-

mée par rapport au critère structurel du premier terme de la comparaison ou de la fonction syntaxique de l'unité. Il est important de mentionner la principale différence d'organisation des locutions dans le DPFB et le DEL qui est le principe alphabétique du premier terme (dans le DPFB) ou du substantif qui porte l'effet du sens (dans le DEL). Ainsi dans le dictionnaire unilingue la locution *aimable comme une porte de prison* « très désagréable, hargneux » est traitée au second élément et peut être trouvée dans l'article du mot « porte ». Tandis que le Dictionnaire bilingue présente les locutions d'après l'ordre alphabétique du premier terme de la locution afin de faciliter la consultation des apprenants. Ainsi la même locution est expliquée au début de l'ouvrage suivant la place du premier mot « aimable ».

Revenons à notre point de vue structurel, suivant lequel on pourrait répartir les locutions comparatives (d'après le premier terme), comme il suit :

1. Du modèle adjectif + comme + II^e terme dites *locutions adjectives* ;
2. Du modèle substantif + comme + II^e terme dites *nominales* ;
3. Du modèle verbe + comme + II^e terme dites *verbales* ;

Il sera aussi question des locutions *adverbiales* du type adjectif + *comme ça* qui sont qualifiées d'après la fonction syntaxique qu'ils jouent dans les collocations.

I. Prenons le groupe des locutions comparatives du REGISTRE FAMILIER incluses dans le DPFB.

1. Locutions adjectives. (Ex. : *beau comme un camion, moche comme un pou*).

Dans ce groupe c'est en général le premier terme qui importe de point de vue sémantique. Le deuxième terme dans la plupart des cas est exprimé par un substantif qui porte la nuance d'intensité de la qualité exprimée par l'adjectif. Une partie non-négligeable des locutions comparatives adjectives est employée dans le langage familier d'après le dictionnaire bilingue DPFB et leur statut est assez dynamique de point de vue de la marque stylistique indiquée dans le dictionnaire français DEL. Seulement six sur vingt locutions ont la même appartenance au niveau de langue dans les deux dictionnaires.

Prenons maintenant les locutions du registre familier qui font partie du DEL. Il y en a trois qui ne figurent pas dans sa première édition (1979) mais qui sont incluses dans l'édition de 2007, par exemple *beau comme un camion* « superbe », *fin comme du gros sel* « grossier, pas très malin » et *noir comme du cirage* « très noir ». La comparaison dans la première locution repose plutôt sur la taille du véhicule que sur la beauté des poids lourds. Elle a la structure similaire que *gros comme une maison* « grossier, évident » qui est marquée

stylistiquement comme familière et utilisée depuis le XIXe siècle. La locution : *fin comme du gros sel* - au sens moderne l'adjectif *fin* « rusé, astucieux, malin » renforce l'idée d'habileté, de ruse d'un animal, p.ex. *un fin merle*. Cette comparaison est formée à l'aide de l'antiphrase qui peut être renforcée plaisamment par *dans une boîte à sucre*. Le même procédé stylistique est utilisé dans beaucoup d'autres expressions pour exprimer l'ironie tirée de l'effet comique du contact de deux termes qui se contredisent, ex. *aimable comme une porte de prison, élevé comme un rez-de-chaussée*. Les expressions de ce type appartenaient au langage populaire mais dans la dernière édition du DEL n'ont pas de marque stylistique par rapport au DPFB qui les a classées dans le registre familier. *Noir comme du cirage* apparaît dans la deuxième édition du DEL comme synonyme de *noir comme de l'encre* avec en plus l'explication que les deux expressions peuvent s'appliquer au sens figuré de *noir = ivre*. La plupart des locutions de ce type expriment un état affectif et sont productives dans la langue. Le fait qu'elles appartiennent à la langue familière peut être généralisé comme le résultat de leur pseudo-motivation ou paramotivation par rapport à l'image initiale.

Comme locution adverbiale nous allons mentionner l'expression *comme tout* avec une marque du registre familier dans le dictionnaire bilingue et pas d'indice dans l'unilingue, qui, placée après un adjectif exprime un degré extrême, surtout mélioratif, p.ex. *gentil comme tout* « extrêmement gentil ». Dans la langue française ces locutions adverbiales ainsi que la locution *comme ça* dans « haut *comme ça* », « lent *comme ça* » s'emploient pour présenter un signe soit langagier, soit gestuel, sont très fréquentes dans le langage familier. Elles n'ont pas de valeur expressive mais sont collées à des adjectifs de qualité pour exprimer une intensité. Dans le DEL elles ne portent pas de signes stylistiques.

2. Locutions nominales (Ex. : *amis comme cochons*). Elles sont peu nombreuses et le cas le plus intéressant à signaler c'est la locution *camarades comme cochons* « très amis » qui est ancienne, ce qui est indiqué dans le DEL mais qui comporte une marque d'appartenance au langage familier dans le dictionnaire bilingue. Ses variantes *amis / copains comme cochons* sont entrées dans l'usage du français courant malgré le rapprochement actuellement non-motivé des deux termes et la perte de tout contact sémantique avec la qualification péjorative qui porte cet animal. Là on peut constater un manque de cohérence dans le dictionnaire bilingue qui met à la locution nominale *copains comme cochons* une marque familière et à la locution verbale qui est son synonyme *être amis (camarades, copains) comme cochons* - une marque populaire. La locution n'a pas d'équivalent en bulgare et la qualification de l'amitié de la

séquence s'exprime par les adjectifs bulgares *proches, inséparables*.

Les expressions suivantes, classées familières dans les deux dictionnaires, expriment l'idée d'intensité et ont des particularités dans leur motivation. Dans *menteur comme un soutien-gorge* « très menteur » le signifiant est employé dans le sens d'un accessoire qui peut donner une apparence trompeuse. Dans *pédé comme phoque* « complètement homosexuel » la seule explication rationnelle est le calambour sur foc = voile à cause du vent arrière. Il est intéressant à signaler que sa variante *être à voile et à vapeur* « être à la fois homosexuel et hétérosexuel » est entrée dans la langue courante quoique marquée populaire dans le dictionnaire bilingue.

3. Locutions verbales (Ex. : *passer comme une lettre à la poste*). C'est la série la plus longue des locutions comparatives du langage familier dans le DPFB. Elles sont deux fois plus nombreuses que les locutions adjectives. Dans le dictionnaire unilingue environ 80% parmi celles qui sont marquées comme familières dans le DPFB, ne portent pas de marques stylistiques. Dans leur traduction en bulgare publiée dans le DPFB l'image est remplacée souvent par un adverbe qui définit la manière dont l'action est accomplie. Prêtons notre attention à ces 20% d'expressions qui ont des marques familières dans les deux dictionnaires. *Aller comme (plus vite que) le vent* « aller très vite » dans sa variante raccourcie est attestée au XVI s. et a rapidement vieilli. La comparaison adverbiale *comme le vent* est usuelle du XIIe à nos jours dans le sens « très vite ». L'expression *bicher comme un pou* (fam.) « être ravi, jubiler » est intéressante de point de vue son origine. On trouve qu'elle semble venir de *fier comme un pou* qui est d'usage courant. Les deux ont comme signifiant *pou* qui est la forme dialectale de l'ancien français *pouil* (coq). L'expression *se débrouiller (s'y prendre) comme un manche* « très maladroitement » s'explique par le sens obscène de *manche* « membre viril » croisé avec *manchot* « maladroit ». Dans les trois cas les expressions doivent leur usage familier à l'image qui est le IIe terme et dont le sens dans le cadre de la comparaison s'est obscurci ou est d'usage vieilli.

4. Dans le DPFB on peut repérer une catégorie d'expressions où il manque le premier terme de la comparaison et qui peuvent être considérées comme adverbiales. En fait elles sont entrées dans l'usage pour exprimer une intensité et peuvent être utilisées dans la langue familière après plusieurs verbes. Beaucoup de locutions de ce type existent sous quelques variantes c.à.d. le 1er terme (le verbe) change mais l'image déterminée par le signifiant garde l'unité pour un usage familier. Ce groupe démontre le plus de cohérences entre le dictionnaire bilingue et l'unilingue dans le niveau de langue marqué après les expressions.

P.ex. on utilise l'expression *comme une fleur* « avec facilité » après les verbes comme *arriver*, *réussir*, *se pointer*. L'image de fleur est souvent utilisée dans la phraséologie et c'est paradoxalement la langue familière qui fournit l'essentiel de ces locutions. Dans ce groupe plus que la moitié des comparaisons comportent des marques identiques d'usage familier dans les deux dictionnaires.

De point de vue structurel parmi les locutions comparatives qui appartiennent au langage familier d'après les marques stylistiques du DPF, plus que la moitié sont des locutions verbales. C'est aussi le groupe le plus dynamique qui manifeste des écarts dans l'usage entre les deux dictionnaires – environ 90%. Quant aux locutions adjectives qui forment le groupe deux fois moins important avec 20 unités extraits, le taux de similitudes des marques stylistiques des deux dictionnaires est de 30%. Les locutions nominales et les locutions adverbiales sont 10 au total et les écarts entre les deux ouvrages concernent la moitié des unités. Notre étude, à travers quelques exemples, tente à expliquer l'observation que les marques stylistiques dans le dictionnaire bilingue diffèrent de celles dans le dictionnaire unilingue en raison de la perception spécifique de leur sens par les francophones dont le français est langue maternelle et ceux dont le français est langue étrangère. Quant à la présentation des locutions comparatives familières dans les deux éditions du DEL on peut constater un enrichissement des unités présentées et plus d'explications des particularités de leur motivation. C'est l'obscurissement de leur motivation, selon nous, qui est l'une des raisons de leur usage familier, exclusivement entre personnes d'une même communauté sociale dans laquelle tout formalisme peut être atténué sans que cela nuise à la bonne compréhension dans le quotidien.

Sources sémantiques. Les comparaisons dans la vie quotidienne de l'homme naissent de ses observations et de son travail qui sont le produit de l'esprit rationnel et de son don d'expression imagée. La flore, la faune (animaux domestiques, sauvages, oiseaux, insectes, poissons), les hommes, la vie sociale et culturelle, l'histoire, la vie religieuse et la Bible, la mythologie, la littérature, les arts ménagers, les noms de matériaux, les phénomènes atmosphériques sont à la base d'un nombre élevé de comparaisons stéréotypées en français.

Regardons les locutions comparatives dans le DEL qui appartiennent au langage familier. Il est intéressant d'observer leur motivation de sens pour donner une hypothèse de leur place dans le registre susmentionné. On focalise notre attention sur le deuxième terme qui dans tous les cas cités est un substantif. *Beau comme un camion*, *élevé comme un rez-de-chaussée* et *gros comme une maison* prennent leur source de la vie courante. *Fin comme du gros sel* et *beurré comme un petit beurre* viennent du domaine de la gastronomie. *Bicher*

comme un pou est resté dans le langage familier pourtant le mot « pou » sert de signifiant dans la locution *moche comme un pou* qui n'a pas de marque stylistique dans le DEL. Cet usage marqué stylistiquement dans la première expression est dû, d'après nous, à l'incohérence de la signification de l'image par rapport aux autres expressions où elle existe. La locution adverbiale *comme une fleur* a changé de valeur car à son apparition elle a signifié « ingénument, avec confiance » mais aujourd'hui elle est comprise dans le sens « avec insouciance » ou même « agréablement, plaisamment ». Cet effet d'utilisation atypique n'est pas largement connu dans la société et c'est probablement la raison pour sa diffusion dans la conversation entre des proches. Cependant le second terme d'un grand nombre de comparaisons est issu de la flore, de la faune, de la vie culturelle et sociale. Ces comparaisons sont assez claires et leur usage est universel pour toutes les sphères de la communication orale et écrite.

II. Les locutions comparatives du DPFb qui appartiennent au REGISTRE POPULAIRE sont au nombre de quinze. C'est le groupe qui a le plus d'incohérence des marques stylistiques entre des deux dictionnaires. On compte seulement une locution du registre populaire dans les deux ouvrages lexicographiques *c'est comme des dattes* « ça n'arrivera, ça ne se fera jamais » qui dans le DEL est citée du *Dictionnaire du français argotique et populaire* de Caradec. Toutes les autres locutions étudiées peuvent être employées sans restrictions du registre dans les échanges en français selon le DEL. Là aussi on trouve des marques incohérentes d'une même locution dans le DPFb. Il s'agit des locutions verbales comme *être camarades / copains comme cochons* qui sans le verbe auxiliaire *être* passe du registre populaire au registre familier (ce qui était déjà mentionné dans la première partie) et *filer comme un pet* « filer rapidement » dont la référence nous remporte au synonyme *comme un pet (sur une toile cirée)* « très vite, précipitamment » avec une marque du registre familier. Ces observations nous suggèrent l'idée que les frontières entre le registre familier, le registre populaire et le registre courant, ce qui concerne les expressions, sont très floues. Cela peut s'expliquer par le caractère vif et imagé de ces comparaisons qui ont tendance à se généraliser dans le français de tous les jours.

Suivant l'aspect structurel, les locutions marquées populaires dans le dictionnaire bilingue correspondent proportionnellement au schéma du groupe des locutions du registre familier. Les constructions verbales sont deux fois plus nombreuses que les constructions adjectives qui de leur côté sont deux fois de plus que les locutions adverbiales. Dans notre corpus d'étude il manque d'exemples de locutions nominales qui appartiennent au registre populaire.

III. Les locutions d'EMPLOI VIEILLI sont aussi nombreuses que le

groupe précédent. Mais à son opposé elles ont à 100% les mêmes marques dans le DPFB et le DEL. Six seulement ne font plus partie de la deuxième édition du dictionnaire français par rapport à la première car elles ne sont plus employées ou mal comprises à nos jours.

Ce groupe est représenté par deux types de locutions de point de vue formel. Les locutions verbales sont à la tête avec quatre fois plus d'unités que de locutions adjectives, qui sont seulement trois, dont une - reprise dans la deuxième édition du DEL. Le groupe des locutions nominales et adverbiales n'est pas représenté parmi les unités d'emploi vieilli trouvées dans le DPFB. Le signifiant dans tous les cas est un substantif quelquefois suivi d'un complément déterminatif.

Ce qui est intéressant à signaler et général pour ces expressions c'est le domaine religieux qui sert d'image de ces comparaisons. Les mots *carême*, *évangile*, *païen*, *bœuf gras* et *Dieu* dans les expressions *arriver comme mars en carême* « arriver inévitablement, régulièrement », *croire qqn comme l'Évangile* « croire qqn sans réserve », *jurer comme un païen* « blasphémer », *promener qqn comme un bœuf gras* « se promener en grande pompe, triomphalement » et *vivre comme Dieu en France* « vivre très bien, dans l'abondance » sont tirées de la vie religieuse. Avec le changement de la valeur initiale de certaines expressions, avec l'évolution des coutumes et des mœurs, ces expressions tombent en désuétude dans la langue courante. Il faut noter que la plupart d'elles ont des synonymes dont le signifiant est exprimé par un symbole d'actualité qui a pris la place des expressions disparues.

Conclusion. En s'appuyant sur les ouvrages lexicographiques de deux types – unilingue et bilingue qui sont le *Dictionnaire des Expressions et Locutions* et le *Dictionnaire phraséologique français-bulgare*, nous avons essayé de relever les comparaisons stéréotypées françaises comportant des marques stylistiques, incorporées dans le deuxième ouvrage de référence, les comparer aux mêmes locutions incluses dans le dictionnaire français et d'en faire un classement suivant leur aspect structurel et sémantique. Ces comparaisons formées à l'aide de la conjonction *comme* sont pour la plupart des créations populaires dans leur origine. Les analyses de leurs marques stylistiques dans la présentation de 2007 du *Dictionnaire des Expressions et Locutions* démontrent qu'elles sont consacrées par l'usage. Pourtant de toutes les locutions comparatives familières présentées dans le DPFB il y en a seulement environ 25% qui coïncident avec celles qui portent la même marque du DEL. Cette différence d'après nous est due à l'évolution de la langue et au fait qu'un dictionnaire bilingue tient compte de la traduction des locutions publiées. Cette traduction souvent ne

peut garder qu'un aspect de leur caractère - soit le niveau de langue où elles sont utilisées, soit l'aspect affectif qu'elles expriment. La plupart des expressions n'ayant pas d'équivalent en bulgare ne peuvent pas correspondre parfaitement à l'original car l'image n'a pas la même expressivité affective. Dans le travail dictionnaire des lexicographes bulgares 75% des marques stylistiques *familier* ou *populaire* ne correspondent pas à la diffusion des mêmes expressions dans la langue courante telle qu'elles sont décrites dans le DEL. C'est une contradiction qui peut exister aussi dans les marques stylistiques entre différents dictionnaires français. Il y a aussi une tendance de passage de quelques locutions du registre populaire dans le registre familier. Il ne faut pas oublier que selon le contexte il y en a toujours celles qui sont réservées à la communication orale et celles réservées aux écrivains pour rendre leur style plus imagé, plus expressif, ou encore celles qui sont restées hors de la langue commune à cause de leur forme ou de leur sens. C'est important de saisir tant leur sens que leur usage car chacun aime bien les entendre, les comprendre et les connaître comme sa poche.

БИБЛИОГРАФИЯ

Николов, Б. (ред.) (2003). *Фразеологичен френско-български речник*. София: Труд & Прозорец.

Dictionnaire de français. Paris : Larousse. Published 2008, accessed décembre 2016. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> .

Guiraud, P. (1967). *Les locutions françaises*. Paris: PUF, coll. Que sais-je ?.

Rey-Debove, J., Rey, A. (2011). *Le Petit Robert – dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.

Rey, A., Chantreau, S. (2007/1991/1979). *Dictionnaire d'Expressions et Locutions*. Paris : Les usuels du Robert.

**DIE VERWENDUNG DER DEUTSCHEN
MODALVERBEN IN DER BULGARISCHEN
ÜBERSETZUNG „ПЪТУВАНЕ КЪМ
ИЗТОКА“ UND IN DER TÜRKISCHEN
ÜBERSETZUNG „DOĞU’YA YOLCULUK“ VON
„MORGENLANDFAHRT“
VON HERMANN HESSE**

Севгинар Динчерова Ибрям
(Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“)

In this research I have studied the structure, use and functions of German „modal“ verbs by examining translated „Morgenlandfahrt“ to understand whether it is equivalent to transfer from German (language) into Bulgarian (language) and into Turkish (language). There is observed correct use of German „modal“ verbs and their meaning of deviation in Bulgarian and Turkish example sentences. Bulgarian and Turkish sentences can be given similar meaning without „modal“ verbs. In a result there are no one-to-one equivalent „modal“ verbs in German, Bulgarian and Turkish languages but in Turkish language there is a particular structure and function of „modal“ verbs.

Gegenstand dieses Beitrages sind Verben, die in der deutschen Grammatik als Modalverben bezeichnet werden, und zum Ausgangspunkt der Arbeit wurde die Frage, wie die deutschen Modalverben in eine Fremdsprache übersetzt werden. Eigentlich taucht das Übersetzen fast in allen Bereichen des alltäglichen Lebens auf. Ohne Übersetzen ist die gegenseitige kulturelle Übertragung und die Kommunikation zwischen den verschiedenen Nationen in einem Universum nicht möglich.

Unter den Arbeiten zur Bedeutung der Übersetzung ist die Arbeit von Dimova „Das Fremde in der Übersetzung“ (Dimova, 2010) hervorzuheben.

Sie stellt das Übersetzen und überhaupt die Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen als Voraussetzung für die erfolgreiche fremdsprachige Kommunikation vor. Da kein Mensch alle Sprachen der Welt beherrschen kann, ist sogar ein mehrsprachiges Individuum auf Übersetzen angewiesen, meint Dimova. Ihre Ansicht, dass „die Übersetzung die bewährte und effizienteste Möglichkeit zur Überwindung von Sprachbarrieren darstellt“ (Dimova, 2010: 77), fordert mich heraus, die deutschen Modalverben im literarischen Werk „Morgenlandfahrt“ und ihre Verwendung in den bulgarischen und türkischen Übersetzungen zu analysieren.

Um eine ausführliche und erfolgreiche Analyse zu erreichen, folgt am Anfang der Arbeit eine kurze grammatische Beschreibung der deutschen Modalverben. Der Begriff „modal“ kommt von der lateinischen Sprache und bezeichnet „die Art und Weise“¹. „Die gemeinhin als „modal“ bezeichneten Ausdrücke gehören sicherlich zu den interessantesten, aber ebenso sicher auch zu den am schwierigsten zu beschreibenden Erscheinungen des Deutschen wie auch anderer Sprachen.“ (Öhlschlager, 1984: 229) z.B. Bulgarisch und Türkisch.

Das Interesse der Sprachwissenschaftler wurde aus einer Reihe von Gründen schon immer auf die Modalverben des Deutschen gezogen. Da das Thema umfangreich ist, würde ich hier nur einige Gründe nennen: die Modalverben weisen eine ungewöhnliche Bedeutungsgeschichte auf; als Präteritopräsentia nehmen sie morphologisch eine Sonderstellung ein. Carlo Milan meint, dass die Modalverben syntaktisch einen schillernden Status haben, d.h. sie sind Hilfsverben oder Vollverben. „Sie verfügen über eine große Bedeutungsvielfalt und scheinen aufgrund ihrer semantischen Beziehungen zueinander eine Art geschlossenes System zu bilden.“ (Milan, 2001: 4) Hier werden ganz kurz nur die wichtigsten Eigenschaften der Modalverben im Deutschen beschrieben.

„Die sechs Verben *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen*, die im allgemeinen unter der Bezeichnung Modalverben zusammengefaßt werden, gehören innerhalb des deutschen Verbalbestandes zur Gruppe der sogenannten Hilfsverben“². Sie benötigen in der Regel einen Infinitiv, damit ein Prädikat zustande kommt. Gelegentlich werden aber die Modalverben auch wie Vollverben benutzt: z.B. *Ich kann Russisch* (=sprechen); *Er will ins Kino* (=gehen). Besonders in der Umgangssprache trifft man solche Sätze sehr häufig, da sich der Infinitiv von selbst versteht. Solche Sätze nennt Ernst Bury „elliptische Sätze“ oder „Satzellipsen“, er meint ganz einfache Sätze, in denen etwas ausgelassen ist, das sind grammatisch unvollständige Sätze, denen man oft im

¹ Duden, 1998.

² https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/516/TEMA%20MUESTRA.pdf

Alltagsgespräch begegnet (Bury, 2000: 57).

Gerhard Helbig unterscheidet zwei Fälle beim Gebrauch der Modalverben als Vollverben. Beim ersten Fall handelt es sich um *elliptischen Gebrauch* des Modalverbs, den Bury *Satzellipse* nennt und der eben erwähnt wurde. Das Vollverb wird weggelassen, weil es aus dem Kontext als allgemeines Verb des Tuns, Gehens oder Habens erschließbar ist. In dem zweiten Fall werden die Modalverben in einer anderen Bedeutungsvariante als Vollverb verwendet, z.B. die Sätze (1) *Er mag die Sonne.* und (2) *Der Schüler kann das gesamte Gedicht.* Der Satz (1) verwendet man im Sinne von ‚lieben‘, der Satz (2) – im Sinne von ‚etwas beherrschen‘ (Helbig, 1999: 49).

Die vielfältig verwendbaren modalen Hilfsverben dienen im Deutschen dazu, Absichten der Sprechenden und Aussagen über die Art und Weise des Geschehens zu formulieren. Unterschieden wird zwischen einem *objektiven (subjektbezogenen) und einem subjektiven (sprecherbezogenen/pragmatischen) Gebrauch* (Bertelsmann, 2000: 173) der Modalverben. Als Beispiel wird bei Bertelsmann der Gebrauch beim Modalverb *sollen* verglichen. Der objektive Gebrauch wird von dem folgenden Satz illustriert: z.B. *Karl soll ein Haus bauen.* – das Geschehen ist real. Der objektive Gebrauch drückt das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung aus. Beim subjektiven Gebrauch macht der Sprecher nur Vermutungen: z.B. *Karl soll den Mann ermordet haben.* – der Sprecher vermutet, dass Karl den Mann ermordet hat. Der subjektive Gebrauch drückt das Verhältnis des Sprechers zu dem bezeichneten Vorgang (Bertelsmann, op. cit).

In dem Werk „Modalverben“ werden die Termini „objektive und subjektive Modalität“ (Buscha et al, 1983: 14) statt objektiver und subjektiver Gebrauch benutzt. Die objektive Modalität bezeichnet die Art, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet. Das kann Möglichkeit, Notwendigkeit, Erlaubnis, Verbot, Wunsch usw. sein. Die subjektive Modalität bedeutet die Art, in welcher sich der Sprecher zu dem bezeichneten Vorgang verhält, vor allem seine Einschätzung der Realität dieses Vorgangs (Vermutung bzw. fremde Behauptung).

Reiner Dietrich (1992) analysiert in den Kernbereich der Modalität drei Teilbereiche in der Literatur - *Irrealität, Möglichkeit* und *Notwendigkeit*, diese Teilbereiche werden allerdings verschieden dargestellt. Da die meisten Grammatiken von den Formen ausgehen, findet sich „die *Irrealität* zusammen mit dem Imperativ im Kontext der Verbformen, die *Möglichkeit* und *Notwendigkeit* – in den Charakteristiken der Modalverben“ (Dietrich, 1992: 37).

Als Beispiel nehmen wir wieder das Modalverb *sollen*. In der Literatur

über die Bedeutung von *Notwendigkeit* und *Möglichkeit* ist von der Bedeutung von *sollen* selten die Rede. Am Anfang muss das Spezifische an der Bedeutung von *sollen* herausgebracht werden. Nämlich: „eine Sichtung der aufgeführten Gebrauchskontexte ergibt zunächst einmal, dass die Bedeutung von *sollen* der Bedeutung von *müssen* zum Teil ähnlich ist. Wie dieses ist jenes ein Operator der Notwendigkeit“³ (Dietrich, 1992: 63)

Analysieren wir die von Dietrich gegebenen Beispielsätze:

(1) *Der Heiler muß den Kranken wieder in die Hütte zurückführen.*⁴

(2) *Der Heiler soll den Kranken wieder in die Hütte zurückführen.*⁵

In diesen Beispielen wird die Notwendigkeit angedeutet und wird als präferentielle verstanden. Sowohl im Satz (1) als auch im Satz (2) ist ein satzexterner Sachverhalt angezeigt. Kratzer (1988: 262) bestimmt diese Analyse als zu einfach, sie werde der Gradierbarkeit der *Notwendigkeit* nicht gerecht. Hier müssen die semantischen Besonderheiten von *sollen* gegenüber *müssen* hervorgehoben werden; *sollen* läßt aufgrund seiner lexikalischen Bedeutung nur präferenzielle Kontexte zu. Nach Kratzer zeigt sich das z.B., wenn man versucht, es in anderen Kontexten zu verwenden: *Wenn das ein Dreieck ist, müssen/*sollen die Winkel zusammen 180° sein* (Kratzer, op.cit).

Nach dieser kurzen grammatischen Beschreibung der deutschen Modalverben stelle ich sehr kurz die analysierte Erzählung „**Morgenlandfahrt**“ vor. Eigentlich wäre es interessant zu analysieren, wie die deutschen Modalverben in die bulgarische und türkische Sprache übersetzt worden sind. Die Analyse der deutschen Modalverben wird nämlich anhand der Erzählung „Morgenlandfahrt“ aus zwei Gründen wie folgt gemacht. Auf der einen Seite steht die Tatsache, dass alle Werke von Hermann Hesse heißhungrig gelesen werden. Seine Werke erschienen in aller Welt. Er erhielt 1946 den Nobelpreis für Literatur, 1954 wurde ihm der *Orden Pour le mérite* für Wissenschaften und Künste verliehen⁶. Auf der anderen Seite wurde diese Erzählung sowohl ins Bulgarische („**ПЪТУВАНЕ КЪМ ИЗТОКА**“) als auch ins Türkische („**Doğu'ya Yolculuk**“) übersetzt.

³ Um die *Notwendigkeit* zu analysieren, ist wichtig hervorzuheben, dass das Modalverb *sollen* wegen seiner semantischen Besonderheit doppelt aufschlußreich ist. Zum einen liefert es ein Argument für die Existenz einer eigenen präferenziellen Basisrelation, weil es alle anderen ausschließt und nicht unter eine davon subsumiert werden kann. Zum zweiten bietet der Umstand, dass es ausschließlich präferenzielle Kontexte präsupponiert, einen einfachen Zugang zu weiteren Spezifika seiner Bedeutung. Dazu gehört, dass *sollen* die Freiheit der referentiellen Besetzung einschränkt (Dietrich, op.cit).

⁴ Dietrich (1992. 21-22)

⁵ Dietrich (1992. 21-22)

⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse

In unserer Zeit beschäftigen sich viele Linguisten mit den Werken von Hermann Hesse, hier ist die Arbeit von Dimitrova „Играта в творчеството на Херман Хесе“ zu erwähnen. Bei Dimitrova (2007: 184) findet sich eine Erläuterung der Fragen der Übersetzungsstrategie bei der literarischen Übersetzung, und zwar in Anlehnung an Dimova (2000: 33 - 38), die sich mit der Schlüsselfrage „Wie sollte die Übersetzung sein – wörtlich oder frei?“ beschäftigt. Die einen lehnen sich an die Hauptregel „wörtliche/verfremdende Übersetzung“ an, sie halten an den Original fest. Auf der anderen Seite wird auf die Richtigkeit und Korrektheit der Zielsprache und ihre Traditionen gedrungen, davon kommt die folgende Hauptregel „freie/angleichende Übersetzung“ (Dimitrova, op.cit).

Nach Dieter Wunderlich ist die Erzählung *Morgenlandfahrt* „ein Symbol sowohl für die Kulturgeschichte als auch für den Lebensweg des Einzelnen“⁷. „Hermann Hesse, der Erzähler, bezeichnet sich als „Violinspieler und Märchenleser“. Wehmütig denkt er an seine Aufnahme in den Bund der Morgenlandfahrer und seine eigene Reise zurück. Aber der Bund existiert wohl nicht mehr. Hesse befindet sich in einer Lebenskrise und hat sich vorgenommen, über seine Morgenlandfahrt zu berichten, um seinem Dasein wieder einen Sinn zu geben. Zu Hunderten und Tausenden machten sich die Morgenlandfahrer auf den Weg. Zahllose Gruppen waren gleichzeitig unterwegs, und zwischendurch wanderte man auch einmal ein Stück allein. Unter den freiwilligen Dienern, die seine Gruppe begleiteten und das Gepäck trugen, war Leo. Als dieser in der gefährlichen Schlucht von Morbio verschwand, vermisste plötzlich jeder Teilnehmer ein besonders wichtiges Werkzeug, eine Landkarte, ein Dokument oder einen Wertgegenstand.“⁸ Um Rat zu erfragen, sucht Hesse seinen Jugendfreund Lukas auf. Als Lukas merkt, dass Leos Verschwinden offenbar eine Zäsur bedeutete, schlägt er im Adressbuch nach und findet den Eintrag „Leo, Andreas, Seilergraben 69a“. Hesse wagt nicht, an der Wohnungstür zu läuten, aber er streicht um das Haus herum, bis er eines Tages Andreas Leo herauskommen sieht. Hesse folgt ihm, aber Leo will sich nicht an ihm erinnern. Noch in derselben Nacht schreibt ihm einen langen Brief. Gegen Morgen schläft er ein. Als er aufwacht, sitzt Leo in seinem Wohnzimmer. Er hat den Brief an die Oberen des Bundes weitergereicht, und deshalb vor ihr Gremium zitiert. Leo führt ihn auf vielen Umwegen zu einer Kanzlei mit einem riesigen Archiv, in dessen Saal sich die Oberen versammeln. Der Sprecher des Hohen Stuhls fragt den „Selbstankläger“, ob er bereit sei, sich dem Urteil der Oberen zu unterwer-

⁷ http://www.dieterwunderlich.de/Hesse_morgenlandfahrt.htm#com

⁸ http://www.dieterwunderlich.de/Hesse_morgenlandfahrt.htm#com

fen. Der Oberste der Oberen erhebt sich. Es ist Leo. Sein prachtvoller Ornat funkelt von Gold. Während Hesse seine Irrtümer einsieht und begreift, dass nicht der Bund, sondern er in eine Krise geraten und zum Deserteur geworden war, verkündet Leo das Urteil.⁹

Kontrastive Analyse der Übersetzungen von „Morgenlandfahrt“ im Hinblick auf die deutschen Modalverben:

Sowohl die bulgarische Übersetzung („Пътуване към Изтока“) als auch die türkische („Doğru’ya Yolculuk“) Übersetzung der Erzählung „**Morgenlandfahrt**“ wurden sehr viel gelesen.

1. Das Modalverb „müssen“:

1.1. Beispiel:

Allein das Paradoxe **muss** immer wieder **gewagt**, das an sich Unmögliche **muss** immer neu **unternommen werden**. (Hesse, 1932: 10).

Но за парадоксалното човек винаги **трябва да има смелост**, това, което само по себе си изглежда невъзможно, **следва да се предприема** отново и отново. (Хесе, 1990: 1).

Ne var ki, bu çelişik durum karşısında asla **yılgnılığa kapılmamak**, olanaksız bir girişimin dönüp dolaşır üstesinden gelmeye **çaba harcamak gerekiyor**. (Hesse, 1993: 8).

In dem ersten Teil des Satzes ist bei der bulgarischen Übersetzung ein Substantiv statt der Infinitiv verwendet (*muss gewagt werden* = *трябва да има смелост*). Die türkische Auffassung (*yılgnılığa kapılmamak gerekiyor*) ist sinnverwandt/angleichend übersetzt. Das Beispiel *muss unternommen werden* ist in den beiden Sprachen (*следва да се предприема; çaba harcamak gerekiyor*) mit der gleichen Bedeutung ganz präzis wiedergegeben.

1.2. Beispiel:

Einmal habe ich es auch **miterleben müssen**, dass einer meiner Kameraden reuig wurde, sein Gelübte mit Füßen trat und in den Unglauben zurückfiel. (Hesse, 1932: 19).

Веднъж **трябваше да съпреживея** и как един от моите другари съжали за присъединяването си към нас, потъпка своя обет и се

⁹ http://www.dieterwunderlich.de/Hesse_morgenlandfahrt.htm#com

върна към безверието. (Хесе, 1990: 1).

Bir ara kafiledaki arkadaşlardan biri cemiyete girdiğine pişman olup yemini ayaklar altına aldı ve yine inançsızlığın kucağında aldı soluğu. (Hesse, 1993: 16-17).

In diesem Beispiel ist die bulgarische Version wörtlich übersetzt, aber in der türkischen Version ist *miterleben müssen* nicht übersetzt. Es könnte als *yaşamak yorunda kaldım* übersetzt werden.

1.3. Beispiel:

Wir brachten auf, Leo ging voran, und wieder wie vor Jahren **musste** ich, wenn ich ihn und sein Gang betrachtete, **bewundern**, was für ein guter, was für ein vollkommener Diener er doch sei. (Hesse, 1932: 72).

Тръгнахме, Лео вървеше напред и отново, също както преди години, докато наблюдавах него и походката му, **трябваше да се удивя** колко съвършен слуга все пак бе той. (Хесе, 1990: 5).

Derken yola koyulduk, Leo önden gidiyordu, onu ve yürüyüşünü gördükçe ne iyi, ne kusursuz bir uşak olduğunu düşünüp yine yıllar önceki gibi kendisine **hayranlık duymadan edemedim**. (Hesse, 1993: 65).

Die bulgarische Übersetzung von *musste ich ... bewundern* ist mit der gleichen Struktur und Bedeutung (*трябваше да се удивя*) wiedergegeben. Bei dem türkischen Ausdruck *hayranlık duymadan edemedim* fehlt die Übersetzung vom Modalverb. Wenn das Verb *müssen* wörtlich übersetzt würde, könnten zwei Versionen auf türkisch entstehen: (1) *hayranlık duymalıydım*; (2) *hayranlık duymak zorundaydım*.

1.4. Beispiel:

Es ist ein Schicksal, das euch nicht fremd ist, mancher von euch **hat** es an sich selbst **erleben müssen**. (Hesse, 1932: 91).

Това е съдба, която не ви е чужда, някои от вас са я преживели сами. (Хесе, 1990, с. 5).

Başından geçenler yabancınız değildir, içinizden bazıları da ayın halleri **yaşamıştır**. (Hesse, 1993: 83).

Die bulgarische Übersetzung ist nicht wörtlich wiedergegeben. Die türkische Übersetzung *yaşamıştır* passt den deutschen Ausdruck *hat erleben müssen*.

Hier würde ich noch zwei Varianten auf türkisch vorschlagen: (1) yaşmalıdır; (2) yaşamak zorunda kalmıştır.

1.5. Beispiel:

Er **musste wachsen**, ich **musste abnehmen**. (Hesse, 1932: 102).
 Той **трябваше да расте**, а аз **да се смалявам**. (Хесе, 1990: 5).
 Leo **büyüyecek**, bense **küçülecektim**. (Hesse, 1993: 92).

Auf Bulgarisch ist der Text genau angegeben. Die türkische Übersetzung entspricht auch dem deutschen Text, obwohl es nicht wörtlich übersetzt würde. Es könnten auch wörtlich *büyümek zorundaydım* und *küçülmek zorundaydım* benutzt werden.

2. Das Modalverb „sollen“

2.1. Beispiel:

Wir fragen den Sprecher, was er davon halte und was daraus **werden solle**. (Hesse, 1932: 22).
 Попитаме говорителя какво смята и какво **ще излезе** от това. „Не вярвам той да ни намери“ – отвърна говорителят немногословно. (Хесе, 1990: 1).
 Sözcüye bu konuda ne düşündüğünü, işin sonunun **nereye varacağını** sorduğumuzda, „Bizi bulacağını sanmıyorum“, diye yanıtladı kestirip atarak. (Hesse, 1993: 19).

Im deutschen Text steht indirekte Rede, sehr gut gelungen ist die Wiedergabe sowohl ins Bulgarische, als auch ins Türkische. Man könnte es auch *трябваше да излезе* und *ne olacağını* übersetzen.

2.2. Beispiel:

Und selbst wenn viele ihn wirklich **erlebt haben sollten** - sie haben ihn dann eben wieder vergessen. (Hesse, 1932: 51).
 ... и дори ако мнозина от тях действително **са я изживели** ... после те отново са забравили. (Хесе, 1990: 3).
 Hatta pek çok kişi savaşı gerçekten **yaşamış olsa bile**, sonradan onu unutmuştur. (Hesse, 1993: 45).

Die bulgarische und die türkische Auffassung sind unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der deutsche Satz eine subjektive Aussage ist, übersetzt.

2.3. Beispiel:

Ich folge ihm, ohne irgendeine Absicht, wie **hätte** ich ihm nicht **folgen sollen!** (Hesse, 1932: 59).

Последвах го без определено намерение – как **бих могъл да не го последвам.** (Хесе, 1990: 4).

Peşinden yürüdüm, belli bir niyet yoktu kafamda, ama onun peşine **takılmadan** da nasıl **durabilirdim.** (Hesse, 1993: 52-53).

Wenn wir *бих могъл* und ...*bilirdim* hören, bringen wir das mit dem Verb *können* in Zusammenhang. Die türkische Übersetzung könnte z.B. *nasıl takılmazdım* sein.

3. Das Modalverb „wollen“

3.1. Beispiel:

Ich **wollte** einfach aufzuzeichnen **versuchen**, was mir vom Verlauf und den einzelnen Begebenheiten unserer Morgenlandfahrt im Gedächtnis geblieben ist, nichts schien einfacher zu sein. (Hesse, 1932: 43).

Исках просто **да се опитам** и обрисувам онова, което е останало в паметта ми от протичането и отделните епизоди на нашето пътуване, нищо не ми изглеждаше по-просто. (Хесе, 1990: 2).

Bütün **istediğim** Doğu yolculuğumuzu öykülemek, yolculuk sırasında yaşanmış kimi olaylardan aklımda kalanları not etmektir, bundan daha basit bir şey olamazdı adeta. (Hesse, 1993: 38).

Auf dem Bulgarisch wurde *ich wollte ... versuchen* wörtlich wiedergegeben, aber in der türkischen Sprache ist der Infinitiv *versuchen* nicht übersetzt, es ist nur die Bedeutung des Modalverbs mit dem Substantiv *istediğim* wiedergegeben, sonst könnte *versuchen wollen* als *denemek istemek* übersetzt werden. Trotzdem sind keine Mißverständnisse aufgetreten.

3.2. Beispiel:

Die Geschichte dieses Bundes **hatte** ich Einfältiger **schreiben wollen**, ich, der von diesen Millionen Schriften, Büchern, Bildern, Zeichen des

Archivs kein Tausendstel zu entziffern oder gar zu befreien vermochte! (Hesse, 1932: 83).

... аз, наивникът, **исках да напиша** историята на този Съюз, аз, който от милионите ръкописи, книги, картини, символи на архива не бях в състояние да разгадая или дори да схвана и една хилядна. (Хесе, 1990: 5).

Ben saf insan, bu cemiyetin tarihini **yazmaya niyetlenmiştim**; arşivdeki bu milyonlarca yazının, kitabın, resmin, işaretin binde birini bile sökemeyen, hele hiç kavrayamayan ben saf insan! (Hesse, 1993: 75).

Wir treffen eine wörtliche und präzise Übersetzung auf Bulgarisch. Auf Türkisch ist auch sinngleich *yazmaya niyetlenmiştim* verwendet, statt *yazmak istemiştim*, weil *wollen* wörtlich übersetzt *istemek* bedeutet.

4. Das Modalverb „mögen“

4.1. Beispiel:

... aber **mochten** auch diese Künstler, oder einige von ihnen, sehr lebendig, und liebeswerte Gestalten **sein**, so waren die von ihnen erdachten Figuren doch ohne Ausnahme viel lebendiger, schöner, froher und gewissermassen richtiger und wirklicher als die Dichter und Schöpfer selber (Hesse, 1932: 33).

... но макар тези творци или неколцина от същата среда **да бяха** много живи и обичливи, то сътворените от тях образи без изключение бяха несравнимо по-живи и по-красиви, по-радостни и дори по-истински и по-действителни от самите поети и творци (Хесе, 1990: 2).

Ama bu sanatçılar ya da içlerinden bazıları hayat dolu ve sevimli kişiler **de olsalar**, yanıttıkları kahramanlar kendilerinden hiç istisnasız çok daha kanlı canlı, çok daha güzel, çok daha neşeli ve bir bakıma daha diri ve gerçekti (Hesse, 1993: 29).

Das Verb „mögen“ in beiden Auffassungen nicht wörtlich übersetzt, der Ausdruck etwas mag sein hat die Bedeutung etwas kann sein, in den gegebenen Übersetzungen sind *da бяха* und *de olsalar* benutzt, man kann Folgendes zusammenfassen, dass *mochten ... sein* in den beiden Sprache ähnlich übersetzt wurde.

4.2. Beispiel:

Mag es nun **gehen**, wie es **wolle**; ich habe beschlossen, meinen Willen durchzusetzen. (Hesse, 1932: 46).

Независимо как ще ми потръгне, реших да наложа волята си. (Хесе, 1990: 3).

İş nasıl bir **seyir izlerse iziesin**, karar verdim, niyetimi gerçekleştireceğim. (Hesse, 1993: 41).

Das Verb *mögen* ist im bulgarischen Text nicht übersetzt, in der türkischen Version ist eine wörtliche Übersetzung gegeben.

5. Das Modalverb „dürfen“

5.1. Beispiel:

Zu jener Zeit, da ich dem Bunde **beitreten zu dürfen** das Glück hatte, nämlich unmittelbar nach dem Ende des grossen Krieges, war unser Land voll von Heilenden, Propheten und Jungerschaften, von Ahnungen des Weltendes oder Hoffnungen auf den Anbruch eines Dritten Reiches. (Hesse, 1932: 13).

По времето, когато имах щастието и **смелостта да постъпя** в Съюза, именно непосредствено след голямата война, нашата страна гъмжеше от месии, пророци и апостолски братства с предчувствия за края на света или с надежди за зараждането на третия райх. (Хесе, 1990: 1).

Cemiyet üyeliğine **kabul edilme** mutluluğuna kavuştuğum o zamanlar, yani büyük savaştan hemen sonraki günler, ülkemiz, kurtarıcı İsa'lardan, peygamberlerden ve havarilerden geçilmiyor, kıyamet gününe ya da bir Üçüncü Reich'in şafağının sökmekte olduğuna ilişkin umutlarla çalkalanıyordu. (Hesse, 1993: 10).

Wenn im Deutschen (*ich ... beitreten zu dürfen*) der Infinitiv zu einem längeren Satz erweitert wird, steht nach dem Komma eine Infinitivkonstruktion mit „zu“. Das Verb *dürfen* ist in der bulgarischen Auffassung nicht wörtlich übersetzt, die Übersetzerin hat stattdessen das Substantiv *смелостта* benutzt. Trotzdem gibt es keine Mißverständnisse. In der türkischen Übersetzung könnte es *girebilme* oder *iştirak edebilme* sein, aber *kabul edilme* ist auch eine ganz präzise Übersetzung.

5.2. Beispiel:

Errötend zwar, aber freimütig und ohne Zögern bekannte ich mich vor den versammelten Oberen zu meinem Herzenswunsche, die Prinzessin Fatma mit meinen Augen **sehen zu dürfen**. (Hesse, 1932: 14).

Наистина изчервявайки се, но откровено и без колебание признах пред събраните старейшини искреното си желание със собствени очи **да видя** принцеса Фатма. (Хесе, 1990: 1).

Yüzüm kızararak, ama açık yüreklilikle ve hiç duraksamadan, salonda toplanmış yüce kurul önünde gönlümde taht kurmuş o özlemi, Prenses Fatma'yı kendi gözlerimle **görmeyi arzuladığımı** açığa vurmuştum. (Hesse, 1993: 11).

Der deutsche Ausdruck *ich ... mit meinen Augen sehen zu dürfen* ist in den beiden Sprachen unterschiedlich verwendet. Das Verb *dürfen* ist ins Bulgarische als *да видя* übersetzt, das ist keine wörtliche Übersetzung, ins Türkische wurde dagegen eine wörtliche Übersetzung gemacht, weil die Bedeutung von *dürfen* *görebilme* ist, deshalb ist *görmeyi arzuladığım* ganz präzise.

5.3. Beispiel:

Necker dies hier ist ein ehemaliger Violinspieler, du **darfst** ihm **nichts tun**, auch **nicht bellen**. (Hesse, 1932: 66).

Некер, този тук е някогашен цигулар, нищо **не бива да му правиш**, **не бива и да го лаеш**. (Хесе, 1990: 4).

Necker, buradaki bay eskiden keman çalan biridir, sakın ona bir şey **yapayım deme**, **havlamanı da istemiyorum!** (Hesse, 1993: 59).

du darfst ... nichts tun
не бива да му правиш
yapayım deme

du darfst ... nicht bellen
не бива и да го лаеш
havlamanı ... istemiyorum

Das Verb *dürfen* hat die Bedeutung die Erlaubnis haben. Deshalb könnte auf Bulgarisch mit *не ти е позволено* und auf Türkisch mit *ona birşey yapamazsın/hatta havlazamazsın* übersetzt werden.

5.4. Beispiel:

Soweit hier von Schuld und Verantwortung **gesprochen werden darf**, waren schuldig an diesem Zusammenbruch zwei anscheinend harmlose Mitbürger ... (Hesse, 1932: 99).

Доколкото тук **може да се говори** за вина и отговорност, за това крушение бяха виновни двама на вид безобидни братя — музикантът Х. Х. и Лео, един от слугите. (Хесе, 1990: 5).

Suç ve sorumluluk diye bir şeyden **söz açılabilirse**, yıkılışın suçu görünürde zararsız iki kardeşimizdeydi. (Hesse, 1993: 90).

Доколкото ... може und ... *bilirse* geben genau die Bedeutung vom Verb dürfen.

6. Das Modalverb „können“

6.1. Beispiel:

Da du, wie wir sehen, das Geheimnis vergessen hast, **wirst** du es niemand **mitteilen können**. (Hesse, 1932: 21).

Но тъй като ти, както виждаме, си забравил тайната, **не ще можеш да я споделиш** с никого. (Хесе, 1990: 1).

Gördüğümüz kadarıyla, gizi unuttuğun için bu gizden zaten kimseye **söz açamayacaksın**. (Hesse, 1993: 18).

Sowohl die bulgarische Übersetzung (*не ще можеш да я споделиш*) als auch die türkische (*söz açamayacaksın*) entsprechen dem originalen Ausdruck (*wirst du es niemand mitteilen können*).

6.2. Beispiel:

Ich **kann** nicht, ich **will** nicht. (Hesse, 1932: 52).

Не **мога** и не **желая**! (Хесе, 1990: 3).

Ne bunu **yapabilirim**, ne de **yapmak isterim**. (Hesse, 1993: 46).

Das sind zwei ganz präzise und wörtliche Übersetzungen.

6.3. Beispiel:

Ebensogut **könnte** ich meinen Kopf oder meinen Magen über Bord **werfen** und mich von ihm **befreien**! (Hesse, 1932: 55).

Също толкова добре **бих могъл да хвърля** през борда главата или стомаха си, **за да се освободя** от тях! (Хесе, 1990: 3).

Düşünmeyin, yemeyin içmeyin, bir sünger çekin bunların üzerinden demekle aynı şeydi bu. (Hesse, 1993: 49).

Der erste Teil des bulgarischen Satzes ist wörtlich (*könnte ich ... werfen = бих могъл да хвърля*) übersetzt, aber der zweite Teil ist sinnverwandt (*за да се освободя*). Im türkischen Satz ist das Verb können nicht übersetzt, hier sind Idiome verwendet und der ganze Sinn des Satzes ist bewahrt.

6.4. Beispiel:

Er bedauert tief, dem Bunde im Gedanken Unrecht getan zu haben, er **kann sich nicht verzeihen**, dass er in dem Diener Leo nicht den obersten Stuhlherrn Leo zu sehen vermocht hat, und ist nahe daran, den Umfang seiner Untreue am Bunde einzusehen. (Hesse, 1932: 86).

Той съжالياва дълбоко, че в мислите си е бил несправедлив към Съюза, **не може да си прости**, че в слугата Лео не е съумял да прозре върховния владетел на Високата катедра Лео, и е близо до идеята да види обхвата на своята невярност. (Хесе, 1990: 5).

Düşüncede cemiyete haksızlık ettiğinden dolayı hayli üzüлüyor, uşak Leo'nun nasıl olup da cemiyetin yüce başkanı olduğunu göremeyişinden dolayı bir türlü **affetmiyor kendini**, cemiyete karşı sadakatsizliğinin kapsamını da anlamak üzere bulunuyor. (Hesse, 1993: 79-80).

Die beiden Übersetzungen entsprechen dem deutschen Original. Ich würde nur noch eine Variante auf Türkisch vorschlagen, nämlich: *affedemiyor kendini*.

Zusammenfassung

Bei der Analyse der Modalverben in der Erzählung „Morgenlandfahrt“ wurden insgesamt 20 deutsche Beispielsätze mit Modalverben in Anbetracht genommen. Zu jedem deutschen Satz ist die entsprechende bulgarische und türkische Übersetzung analysiert.

In den beiden Sprachen ist die Bedeutung des Modalverbs „**müssen**“ ganz präzise wiedergegeben, obwohl die wörtlichen Übersetzungen im Bulgarisch mehr als diesen im Türkisch sind. Bei einem von den bulgarischen Übersetzungen ist ein Substantiv statt der Infinitiv verwendet (*muss gewagt werden =*

трябва да има смелост). Es sind aber keine Missverständnisse aufgetreten.

Beim Modalverb „**sollen**“ ist sowohl die bulgarische Auffassung als auch die türkische sehr gut gelungen, obwohl es im Original indirekte Rede, subjektive Aussage gibt. Die beiden Übersetzer halten sich an den Original fest, so können wir zusammenfassen, dass die Übersetzungen beim Modalverb „sollen“ wörtlich sind.

Wir treffen eine wörtliche Übersetzung auch bei den beiden Modalverben „**wollen**“ und „**mögen**“ auf Bulgarisch. Auf Türkisch sind verschiedene Methoden verwendet, wie z.B. *yazmaya niyetlenmiştim* statt *yazmak istemiştim*, weil *wollen* wörtlich übersetzt *istemek* bedeutet. Die türkische Übersetzung achtet mehr auf die Korrektheit der Zielsprache.

Das Modalverb „**dürfen**“ ist in den beiden Sprachen durch unterschiedliche Methoden übersetzt. Hier trifft man nur eine wörtliche Übersetzung, die in der türkischen Sprache ist. Die anderen Übersetzungen sind angleichend.

Die meisten Beispiele mit dem Modalverb „**können**“ sind wörtlich übersetzt. Das bezieht sich sowohl auf die bulgarische Sprache als auch auf die türkische Sprache.

Wenn wir die gegebenen bulgarischen Übersetzungen in Prozenten beschreiben, stellt sich heraus, dass 65% davon wörtliche Übersetzungen sind. 20% sind sinnverwandt mit Hilfe von anderen Methoden übersetzt, bei den 10% von den Beispielen ist das Modalverb überhaupt nicht übersetzt und bei den 5% ist das Modalverb durch ein Substantiv ersetzt. In der türkischen Sprache sind dagegen nur 45% von den analysierten Beispielen wörtlich übersetzt. 50% sind durch verschiedene Mittel wiedergegeben und nur bei 5% ist der Infinitiv von der Verbkonstruktion nicht übersetzt. Nach der Analyse der Modalverben in der Erzählung und ihre Übersetzungen kann man Folgendes zusammenfassen. Das sind zwei ganz präzise Übersetzungen, die dem deutschen Original entsprechen.

BIBLIOGRAFIE

Хесе, Х. (1990). *Пътуване към Изтока*. Превод от немски език Недялка Попова, Любомир Илиев. София: ДИ „Народна култура“ (<http://chitanka.info/text/21198/0>).

Димитрова, А. (2007). *Играта в творчеството на Херман Хесе – естетически, езикови и преводни аспекти*. В. Гърново: Издателство „Фабер“.

- Димова, А. (2000). *Увод в теорията на превода*. Шумен: Унив. издателство „Епископ Константин Преславски“.
- Bertelsmann, Sch. (2000). *Deutsche Grammatik*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Bury, E. (2000). *Grammatik im Überblick. Grundlagen und Regeln der deutschen Sprache*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Buscha, J., Heinrich, G., Zoch, I. (1983). *Modalverben*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Dietrich, R. (1992). *Modalität im Deutschen: zur Theorie der relativen Modalität*. Darmstadt/Opladen: Westdeutsche Verlag.
- Dimova, A. (2010). Das Fremde in der Übersetzung. In: Krause, W. (Hrsg.), *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam, Universitätsverlag, 77 – 91.
- Duden (1998). *Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. bearbeitete Auflage von Peter Eisenberg. Bd. 4. Mannheim: Dudenverlag.
- Helbig, G. (1999). *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*. München: Iudicium Verlag.
- Hesse, H. (1932). *Morgenlandfahrt*. Farnkfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hesse, H. (1993). *Doğu'ya Yolculuk*. Çeviren: Kamuran Şipal. Istanbul: AFA Yayıncılık.
- Kratzer, A. (1988). Stage-level and individual level predicates. In: M. Krifka (Eds.), *Genericity in natural language: Proc. of the 1988 Tübingen Conference*. Tübingen: Univ., Sem. f. nat. sprl. Systeme, 247-284.
- Milan, C. (2001). *Modalverben und Modalität: Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Öhlschlager, G. (1984). *Modalität im Deutschen: Forschungsbericht*. In: Ágel, Vilmos / Feilke, Helmut / Linke, Angelika / Lüdeling, Anke / Topfink, Doris (Hrsg.), *Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte*. Volume 12, Issue 2, Pages 229–246.

Internetquellen

1. http://www.dieterwunderlich.de/Hesse_morgenlandfahrt.htm#com
2. https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/516/TEMA%20

MUESTRA.pdf

3. https://de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Hesse

LAS MARCAS IDENTIFICATIVAS EN EL PERITAJE LINGÜÍSTICO FORENSE DE TEXTOS ESCRITOS PARA LOS FINES DE LA ATRIBUCIÓN DE AUTORÍA. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

Мария Спасова
(Нов български университет)

Настоящата статия разглежда спецификата на езиковите единици, на които се базира съдебната езикова експертиза за установяване на авторството на писмени текстове, а именно, идентификационните маркери, наричани още авторски марки. Представени са критериите за техния подбор, както и някои ключови термини и концепции, свързани с методологията на тяхното приложение в съдебния съпоставителен езиков анализ.

1.1 Atribución de autoría

La atribución de autoría es la rama de la Lingüística Forense que emplea el conocimiento lingüístico en el análisis de textos que constituyen pruebas lingüísticas con el fin de determinar si su autoría se puede atribuir o no a un sospechoso concreto en la investigación de un crimen. Esta es la definición que mejor describe el área de estudio en su faceta actual aunque en el aspecto práctico nada ha cambiado desde que su objeto de análisis ha pasado, con los años, de los textos literarios y religiosos de autor anónimo a las pruebas lingüísticas.

La técnica clave en la metodología de trabajo sigue siendo la comparación de los escritos cuya autoría se cuestiona (*textos dubitados [disputed texts]*) con otros cuya autoría no se cuestiona (*textos indubitados [undisputed texts]*). Comparar, sin embargo, es el paso final de un largo escrutinio del contenido léxico y sintáctico de los textos en el que se mide, calcula y clasifica cada unidad para encontrar posibles rasgos estilísticos distintivos de autor, es decir, marcas identificativas.

1.2. Las marcas identificativas o de autor. Criterios de selección

Dar una definición precisa y exhaustiva del concepto de marca identificativa no resulta tarea fácil pues cualquier elemento lingüístico de la escritura de un individuo podría ser una marca cuando manifiesta determinadas características. Bailey (1979: 10) recomienda la aplicación de los principios para distinguir los dialectos del inglés establecidos por Labov (1963) como criterios generales de selección de marcas identificativas. Conforme a dichos criterios, las marcas han de poseer las características siguientes:

- prominencia
- distribución
- independencia relativa del control consciente
- uso frecuente
- cuantificación fácil

La ***prominencia [saliency]*** es un concepto prestado de la Lingüística de Corpus para denominar las palabras que destacan estadísticamente cuando se compara un subcorpus con otro subcorpus o un subcorpus con un corpus completo (Abecassis, 2002). El corpus es una de las herramientas de trabajo primordiales en atribución de autoría puesto que es una muestra de la lengua viva. Su consulta es una práctica frecuente entre los lingüistas forenses, ante todo con el fin de sacar conclusiones acerca de la relevancia de la marca identificativa. En atribución de autoría no nos limitamos solamente a averiguar si las unidades léxicas son prominentes, como puede desprenderse de la definición de Abecassis citada, sino también si las marcas sintácticas o de cualquier otro carácter discursivo responden a esta característica en el contexto del documento estudiado.

La **independencia relativa del control consciente** tiene que ver con el grado en el que el usuario de una lengua es consciente y capaz de controlar sus selecciones en el proceso de la producción lingüística. Cuanto menos manipulable por el control consciente del individuo se muestra el uso de una unidad lingüística, tanto mayores son sus posibilidades de ser marca identificativa.

El concepto de **distribución** tiene que ver con el número de ocurrencias de la marca en cada texto. Para la realización del análisis forense interesa que la marca aparezca en todos los documentos disponibles, tanto dubitados como indubitados, y con una **frecuencia** que permita su cuantificación.

La **cuantificación fácil** alude a aquellas unidades que no necesitan un tratamiento especial o un análisis previo que posibilite su cálculo.

2. Aplicabilidad de las marcas de autor

La aplicabilidad de algunas marcas identificativas, sobre todo las léxicas, en casos reales se cuestiona, pues se podría considerar que los textos delictivos como las cartas de amenaza, por poner un ejemplo, son resultado de una producción lingüística premeditada y menos espontánea. Es de suponer que el autor ha tenido tiempo para reflexionar sobre el texto de la carta y de hacer lo posible para disimular su estilo o imitar el de otra persona para no ser reconocido. En este sentido se recomienda buscar marcas que, aunque no se muestren completamente independientes de una planificación previa, por lo menos estén sujetas a un grado de control consciente bajo.

En otros estudios (Chaski, 2005; Turell, 2004) se habla también de evaluar el potencial de un rasgo idiosincrásico como marca de identificación en relación a su **marcidez** [*markedness*]. El término fue acuñado en los años 30 del siglo pasado en el Círculo de Praga por Jacobson y Trubetzkoy. En los estudios de identificación de autor, viene a caracterizar las formas lingüísticas que se desvían en su uso (en el idiolecto del usuario de una lengua concreta) de las normas establecidas por la gramática, o como las define Jacobson (Jacobson en Turell, 2004) “las que aportan información más específica que la expresada por la forma no marcada”.

Grant y Baker (2001:71-73) en su publicación en respuesta a Chaski (2001) discuten la trascendencia de otros dos conceptos: **fiabilidad** [*reliability*] y **validez** [*validity*], entre los criterios de identificación de marcas en atribución de autoría. Siguiendo la definición que ofrecen Grant y Baker de ambos conceptos podemos concluir que la **fiabilidad** y la validez de una marca identificativa dependen en sumo grado de la técnica que implementa dicha marca. Ellos dicen que la fiabilidad de una marca queda comprobada cuando, al aplicar la técnica a textos del mismo autor se producen los mismos resultados, especialmente si estos resultados son similares a los obtenidos mediante otros métodos de identificación de autor. Su **validez**, en cambio, tiene que ver con la subjetividad de la técnica. No es válida una marca que adopta una técnica que se centra en aspectos del texto irrelevantes para la atribución de la autoría o, en otras palabras, que pretende determinar otras propiedades de éste, como por ejemplo, el contexto sociolingüístico en el que ha surgido.

El análisis de atribución de autoría forense está sujeto a determinadas condiciones que tienen que ser observadas para asegurar la validez de los resultados. Bailey (1979: 7) las especifica de la forma siguiente:

In my view, there are at least three rules that define the circumstances necessary for forensic authorship attribution:

1. that the number of putative authors constitute a well-defined set;
2. that there be a sufficient quantity of attested and disputed samples to reflect the linguistic habits of each candidate;
3. that the compared texts be commensurable.

En el mismo artículo, Bailey (1979: 9) no sólo hace hincapié en las condiciones necesarias para la atribución correcta, sino que también reseña los parámetros que deben tener los textos indubitados para que el efecto de la variación estilística no influya en el análisis forense:

An autor of personal documents (such as diary or journal) may well adopt a style markedly different from that used in writings for audience for others. Similarly, the same subject matter may call forth different styles on different occasions, while distinct registers may variously encourage or inhibit the personal mark of style. For these reasons, the documents available to establish the style of autor-candidates must resemble the disputed text as much as possible, not only in mode but in audience, register purpose, and time of composition as well.

Desafortunadamente, cumplir con estos requisitos no siempre es posible. Muchas veces el lingüista forense recibe un corpus de comparación de documentos que no comparten las características del documento o del conjunto de documentos dubitados que especifica Bailey. En tales ocasiones, si se cuenta con un número y una extensión de los textos aceptable, que posibilita el cotejo, la realización del peritaje lingüístico forense depende de la presencia de marcas identificativas.

Por lo tanto, otra condición muy importante en atribución de autoría es que las marcas identificativas se manifiesten en todas las producciones escritas del sujeto tanto a nivel de **variación inter autor** como a nivel de **variación intra autor**. Dicho en otras palabras, para que la identificación de autor sea factible, estos rasgos distintivos deben ser detectables en el estilo del autor aún cuando éste tiende a variar en su manera de escribir de un documento a otro (Chaski 1997: 17).

Sin embargo, el mero hecho de constatar la presencia o la ausencia de una posible marca de identificación no aporta nada al análisis, si no se la estudia dentro del contexto de la lengua viva. Las aseveraciones respecto a la

idiosincrasia de un elemento lingüístico, que el perito lingüista forense detecta gracias a su intuición deductiva, se deben respaldar por una investigación del comportamiento lingüístico de la marca candidata definido por la gramática y observado en un corpus de la lengua. Para que los resultados sean admisibles, cualquier conclusión sobre la autoría del texto o los textos anónimos se debe fundamentar en la cuantificación de los datos de cada variable o marca (análisis estadístico) y en el escrutinio de sus propiedades y funciones lingüísticas (análisis calificativo).

Junto a las pautas directas que los lingüistas forenses están elaborando en la actualidad para establecer un procedimiento común de trabajo en atribución de autoría, el peritaje de los documentos dubitados debe cumplir con dos normas básicas. En primer lugar, se tiene que fijar cuál es el cometido específico del análisis. Es decir, si se espera poder atribuir la autoría a un solo autor, a uno dentro de un grupo de posibles autores o a un tercer autor desconocido. En cuanto a esta cuestión, es importante informarse con antelación sobre la posible implicación de más de un autor en la creación del texto. En el contexto forense se asume (por regla) que el documento dubitado es resultado de la producción lingüística de una sola persona que debe ser identificada entre una serie de posibles autores. No obstante, con frecuencia no podemos saber con certeza si el texto no presenta otro tipo de autoría. Las circunstancias de creación de un texto escrito, según Love (2001: 32-50), permiten establecer cinco tipos de autoría, a saber: colaborativa, precursora, ejecutiva, declarativa y de revisión. Cuando un escrito ha sido producido íntegramente por la misma persona, hablamos de **autoría ejecutiva**. Las revisiones y ediciones posteriores del original hechas por terceras personas califican el texto final como de **autoría colaborativa**. Un texto se puede clasificar como el producto de **autoría de revisión** si el mismo autor participa en su edición. Los discursos políticos son un ejemplo excelente de **autoría declarativa**. Los textos que pronuncian los representantes de los distintos partidos raras veces han sido escritos por ellos, pero son redactados de tal modo que reflejen su ideología y el público pueda asimilarlos como suyos. Y por último, la **autoría precursora** se da cuando en la elaboración de un texto el autor usa partes de textos de otros autores incorporándolas directamente o reformulando su contenido.

En segundo lugar, hemos de tener presente siempre el hecho de que la lingüística, a diferencia de otras disciplinas, no es una ciencia exacta. Lo mismo es válido para la lingüística forense y los dictámenes que informan sobre los resultados de la atribución de la autoría de las pruebas lingüísticas. Las interpretaciones equívocas de los datos pueden tener implicaciones graves para el

acusado si las pruebas son aceptadas y llegan a presentarse ante un jurado. A propósito de esto Coulthard (1994: 31) declara:

(...) linguistic evidence is currently more appropriate for the defence, where the need is to show ‘reasonable doubt’, than for the prosecution, where the need is to demonstrate ‘beyond reasonable doubt’.

Los peritos lingüistas forenses evitan expresarse con seguridad absoluta aún cuando están convencidos de la certeza de sus hallazgos. A consecuencia de esto, en atribución de autoría se ha adoptado la práctica de presentar los resultados en una **escala de grados de probabilidad** [*probability scale*] como la que encontramos en Coulthard (2007b: 45) (Tabla 1).

Tabla 1. *Escala de grados de probabilidad, según Coulthard (2007b)*

Most Positive

- 5 ‘I personally feel *quite satisfied* that X is the author’
- 4 ‘It is in my view *very likely* that X is the author’
- 3 ‘It is in my view *likely* that X is the author’
- 2 ‘It is in my view *fairly likely* that X is the author’
- 1 ‘It is in my view *rather more likely than not* that X is the author’
- 0 ‘It is in my view *possible* that X is the author’
- 1 ‘It is in my view *rather more likely than not* that X is not the author’
- 2 ‘It is in my view *fairly likely* that X is not the author’
- 3 ‘It is in my view *likely* that X is not the author’
- 4 ‘It is in my view *very likely* that X is not the author’
- 5 ‘I personally feel *quite satisfied* that X is the not author’

Most Negative

El uso de escalas de probabilidad no está unificado entre los lingüistas forenses, lo que crea un serio problema de interpretación (Coulthard, 2007b) y favorece algunas críticas sobre su objetividad (Broeders, 1999: 237). La solución de este problema podría encontrarse en la normalización de una escala de probabilidades para toda la comunidad de lingüistas forenses.

Sin embargo, la característica más importante de las marcas de autor, que tiene que ver con su aplicabilidad, es su viabilidad de implementación en métodos de análisis lingüístico forense fiables y válidos que correspondan a las necesidades prácticas que presenta la casuística del trabajo en autoría. Es por

ello que desde sus inicios la investigación en atribución de autoría se ha ido encaminando hacia la elaboración de una metodología de peritaje lingüísticos forense unificada. Así mismo, la experimentación exploratoria con unidades y estructuras lingüísticas candidatas que se lleva a cabo tanto en textos literarios como en textos de casos reales a fin de establecer su aplicabilidad como marcas de autor se ha establecido como una fase primordial en la evaluación de dichas marcas.

No obstante la investigación de casi un cinco décadas, el mayor reto que siguen enfrentado los lingüistas forenses es determinar que unidades de la lengua concreta objeto de análisis son aptas de ser marcas identificativas de autor polivalentes es decir independientes de las variables que suelen influir en la selección de variantes en el proceso de producción lingüística.

BIBLIOGRAFIA

- Abecassis, M. (2002). «Saliency and frequency in a corpus of 1930's French films». *Californian Linguistic Notes*, Vol. 17(2). págs. 1-19 [Disponible en: <http://hss.fullerton.edu/linguistics/cln/fal02/abecassis-saliency.pdf>]
- Bailey, R.J. (1979). «Authorship attribution in forensic setting». *Advances in Computer-aided Literary and Linguistic Research*, págs.1-20
- Broeders, P.A. (1999). «Some observations on the use of probability scales in forensic identification». *Forensic Linguistics*, 6(2). págs. 228-241
- Chaski, C.E. (1997). «Who wrote it? Steps towards a science of Authorship identification». *National Institute of Justice Journal*, September'97, págs.15-21
- Chaski, C.E. (2001). «Empirical evaluation of language-based author identification techniques». *Forensic Linguistics*, 8(2). Págs. 1-65
- Chaski, C. E. (2005). Who's at the keyboard? Authorship attribution in digital evidence investigations. *International Journal of Digital Evidence*, 4(1), págs.1-13
- Coulthard, M. (1994). «On the use of corpora in the analysis of forensic texts». *Forensic Linguistics*, 1(1), págs.26-43
- Coulthard, M. (2007b). «In my opinion». En Turell, M.T.; Cicres, J.; Spassova, M. S. (ed.) (2007). *Proceedings of the 2nd European IAFL Conference on Forensic Linguistics / Language and the Law 2006*. Barcelona: DOCUMENTA UNIVERSITARIA. Págs. 43-56
- Grant, T., Baker, K. (2001) «Identifying reliable, valid markers of authorship: a

- response to Chaski». *Forensic Linguistics*, 8(1), págs.66-79
- Labov, W. (1963). «The social motivation of a sound change». *Word*, 19, págs.273-309
- Turell, M.T. (2004). «Textual kidnapping revisited: the case of plagiarism in literary translation», *Forensic Linguistics*, 11(1), págs.1-26

ИДЕЯТА ЗА ГРАНИЦА И НЕЙНАТА ЕЗИКОВА РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НА БЪЛГАРСКИ И НА ФРЕНСКИ ЕЗИК

Невена Стоянова
(ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”)

L'étude de l'expression verbale « limitative » dans plusieurs langues (ici – le bulgare et le français) à l'aide d'un instrument descriptif souple qu'est le carré sémiotique, offre la possibilité de saisir certaines caractéristiques conceptuelles sous-jacentes dans le contenu sémantique d'unités lexicales de langues différentes, le concept « limite » n'étant pas directement observable. L'article résume les résultats de notre étude comparée ainsi que la méthodologie descriptive y élaborée.

В тази статия се обобщават случаите на лексикална асиметричност на тема „граница” между думите, отразяващи концепта в два неродствени езика: български и френски. Те са описани по-подробно в задълбочено изследване¹ върху идеята за граница и нейния вербален израз в двата езика. Обобщителните таблици са направени въз основа на текстови корпуси² за двата езика, както и на съпоставка *оригинал-превод* в двете посоки. Цифрено-буквените обозначения, които се срещат в таблиците, са свързани с разработената от нас методика за индексирание и сочат към позициите в приспособения към идеята за граница³ семиотичен квадрат⁴ :

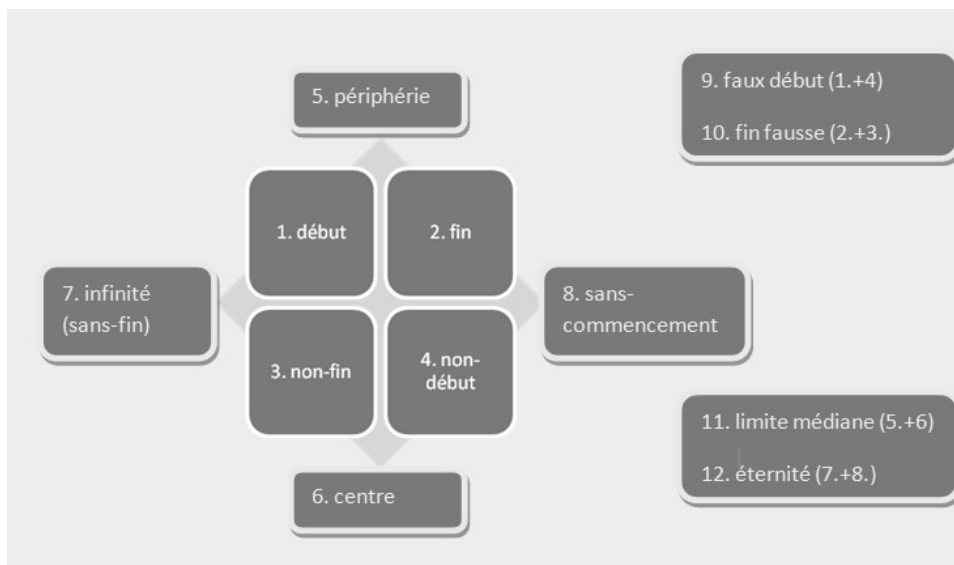
¹ *Идеята за граница и нейната лексико-семантична репрезентация на френски и на български език*, дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор”, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”, 19.12.2014 г.

² Изследването включва материал, ексцерпиран от общо 46 литературни произведения от съвременни френскоезични и български автори, преводите на 4 от тях на български език, както и преводите на 2 български произведения на френски език. В тях е проследена всяка поява на изучаваните лексикални единици и техния превод на другия език. Използвани са и текстовите бази FRANTEXT intégral, Български национален корпус (БНК) и Браун корпус за българския език (БКБЕ).

³ Работен модел на квадрата, публикуван за първи път в статията *L'idée de limite finale dans le roman de J. Gracq "La presque'île"* (Стойнова 2014).

⁴ Повече за понятието *семиотичен квадрат* вж. Greimas & Courtés 1979 : 32 ; Hébert 2007.

Графика 1. Семиотичният квадрат „граница” с дванайсет позиции, разработени за дескриптивните цели на изследването:



а) позиции 1 и 2 образуват основната опозиционна двойка: *début – fin* (начало – край). **Позиция 3** (*non-fin, не-край*) е отрицание на позиция 2 (*fin, край*), **позиция 4** (*non-début, не-начало*) – е отрицание на 1 (*début, начало*).

б) позиция 5 е получена при комбиниране на позиции 1 и 2 : едновременно начало и край - *обиколка, рамка, периферия*, или част от нея.

в) позиция 6 : 3 и 4 - едновременно не-начало и не-край, *център/ среда*.

г) позиция 7 : 1 и 3 - което има начало, но няма край, *безкрай*.

д) позиция 8 : 2 и 4 - което има край, но няма начало, *безначалност*.

е) позиция 9 : 1 и 4 - едновременно начало и не-начало, което е и не е начало, *несигурно или съмнително начало*.

ж) позиция 10 : 2 и 3 - едновременно е и не е край, *несигурен или съмнителен край*.

з) позиция 12 : 7 и 8 - без начало и без край, *безпредел*.

и) позиция 11 : 5 и 6. Това е граничност, която е едновременно център и периферия. Ще наречем тази позиция *limite médiane* (*междина граница*) – която едновременно разделя и ограничава.

Всяка позиция от семиотичния квадрат се явява организационен център, около който се разполагат думи в различна близост до него⁵. Подобна приблизителност е характерна за прототипната организация на значението. Обобщенията, следващи отделните позиции на семиотичния квадрат (СК), бележат общи тенденции и преобладаващи употреби на думите. Тъй като езикът не се поддава на точно описание, а и – предвид скаларния⁶ поглед към езиковото значение – няма ясни естествени граници, а говорещият субект разполага със свободата да надхвърля за целите на общуването тази статична структура. Една и съща дума, която обичайно сочи към граница-периферия, може да бъде инцидентно и в същото време успешно използвана за обозначаване на начална граница (например *lisière/bord*, в смисъл на *seuil*).

В обобщителните таблици буквеният индекс може да се появи на коя да е от 12-те позиции и да я модулира допълнително: Н (по хоризонтал), V (по вертикал), S (точка), Т (време), N (абстрактна същност), Р (процес), Q (част от периферия), L (край по дължина), Е (край по ширина), F (неяснота на очертаванията), А (автономност), Non-E (липса на граница).

Позиция 1 (начало)

Между български и френски се наблюдава лексикална асиметричност при основните носители на идеята за начална граница - *начало*: *début*, *commencement*. Асиметричност има и при думите *piéd* : *крак*, *подножие*, *подстъпи*, *поли*; *entrée*: *вход*, *антре*; *début*: *начало*, *дебют*. В таблицата по-долу са включени някои употреби на думите *lisière* и *bord*, които на български могат да се преведат като *праг*, защото обозначават точката за достъп до определен обект.

⁵ В модела на Кюлиоли различната близост до организационния център на понятийната област (*domaine notionnel*) е белязана от три зони на приближение: вътрешна (*intérieur* – отношение на идентичност с центъра), гранична (*frontière* – разграничаване от центъра), външна (*extérieur* – отдалечаване от центъра) : Culioli 1981, 63-79; Chuquet et al. 2015.

⁶ Вж. Mantchev 1998, 16-19.

Таблица 1. Асиметричност между българските и френските лексикални единици от позиция 1 в СК.

френски	СК	български
<i>début</i>	1Н	дебют
1. +статичност (обект) Р 2. +динамичност (процес) S, T		
<i>commencement</i>	1Н	начало
1. +динамичност (процес) Р 2. +статичност (обект) S, T		започване
3. философска/религиозна употреба		
<i>seuil</i>	1 Н	праг
<i>entrée</i>	1 Н	вход (антре)
<i>piéd</i>	1 V	крак
		подножие
		подстъпи
		поли

Позиция 2 (край)

Таблица 2 Съотношение между българското съществително име **край** и неговите съответствия на френски език.

СК	БЪЛГАРСКИ	ФРЕНСКИ
<i>Край по дължина</i> (позиции 2Н/Т/Р/Н)	край (същ.име)	bout
		extrémité
		fin
		mort
		terme
		pointe
		fond
<i>Страничен или периферен край</i> (позиция 5)	край (същ.име)	bord
		rebord
		limite/lisière/frontière

„Край по дължина“ (2) може да бъде изразен и с думи, които обичайно разполагаме на позиция 5 (и които можем да видим във втората половина на таблицата): а) *bord* : редки случаи на салиентност – *bord d'un récipient* (2V); *bord d'un canapé* (2H); б) *frontière* : единична линия, която е достигната – „grand fleuve qui fait frontière“; „пристигане с влак на северната граница“. с) *limite* : „à la limite des sens humains“ (идея за изчерпване). д) *borne* : *borne près de la route, borne au coin du chateau* (километров/граничен камък); *borne ultime* (крайна граница на времеви интервал). Във всички тези случаи думите са употребени в единствено число.

Две семантични характеристики са лексикализирани единствено на френски език – „страничен/периферен край“ и „край по дължина“ (срв.: *bord de chemin* и *bout de chemin*). На български същите характеристики могат да бъдат изразени чрез друга част на речта – с производните предлози *покрай, докрай* и *накрай*, докато думата *край* е многозначна до такава степен, че включва и двете характеристики.

При съпоставка между двата езика се наблюдава засилена лексикална асиметричност, при която на една българска дума (*край*) отговарят повече от десет френски думи, при това от две различни позиции в семиотичния квадрат – 2 и 5. Многозначността на българската дума *край*, за сметка на това, се комбинира с изключително високата продуктивност на лексията *кра(е/й)-*, което не може да се каже за нито едно от френските ѝ съответствия:

Таблица 3. Разпределение по синтактични класове на българската лексия *кра(е/й)-*

Част на речта	Лексема	Общо
Съществително име	край	10
	крайче	
	крайчец	
	крайност	
	крайник	
	краешник	
	краище	
	крайбрежие	
	окрайнина	
	покрайнина	
Прилагателно име	краен	11
	безкраен	
	крайбрежен -----	

	крайречен----	
	крайдунавски-----	
	крайморски-----	
	крайпътен-----	
	крайъгълен----	
	крайградски----	
	крайселски----	
	покраен*	
<i>Глагол</i>	0	0
<i>Наречие</i>	крайно	5
	безкрайно	
	накрая	
	открая	
	покрая (диал.)	
<i>Предлог</i>	край	5
	покрай	
	накрай	
	докрай	
	открай	

И в двата езика се наблюдава салиентност⁷ при позиция 2 : значим е онзи край на обекта (крайник, инструмент, оръжие), с който се манипулира, който е важен за извършване на определена дейност и който се характеризира с различна степен на заостреност (в централния сектор можем да наблюдаваме *зона на дифузност* на този признак, защото *врѣх* може да бъде заместен с лекота от *край*):

Таблица 4. Степента на заостреност намалява наляво и расте надясно. P (p1, p2) е съкращение за „параметър“.

P	←————— степен на заостреност —————→				
p1	част от обект	част от обект		обект	
p2	организъм	организъм	механизъм	инструмент	оръжие
БГ	ъгълче	крайчец/ врѣхче	край/врѣх	край/врѣх	врѣх/острие
ФР	coin	bout/pointe			

При превод на френските думи *coin*, *bout*, *pointe*, освен обичайните съответствия (*ъгъл*, *край*, *врѣх*), се използват и съответните умалителни име-

⁷ Повече за понятието салиентност вж. Рахилина 2008, сс. 17-18.

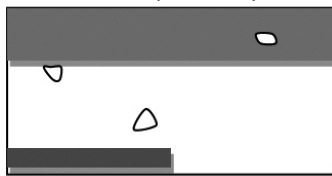
на: *ъгълче, крайче, крайчец, връхче*. Това е особеност, която Гак⁸ отбелязва за руския език, но която се наблюдава и в българския – вместо в рамките на една дума да се появи още едно значение (резултат от семантичен пренос), се появява производна дума с диминутивен суфикс (*-ец, -че*), която да изрази това значение.

Думата fond

Макар че в болшинството от случаите сочи към крайна граница (2Н, 2V или дори 2 V/Н), т.е. съответства на българската дума *дъно, fond* е в състояние да застане на позиция 6 (център). Тази двойственост на думата се дължи на две различни топологични схеми или концептуални конфигурации: линейното и кръговото/сферично представяне на обектите, чиито граници биват определяни. Ако *fond* се разположи линейно (независимо дали хоризонтално или вертикално), основното противопоставяне ще е с *début, entrée/начало, вход (début/fond du couloir)*. Ако имаме кръгова конфигурация (става въпрос за всеки обект, чиито очертания наподобяват затворена крива и който може да бъде също така триизмерен, например сферичен) – *fond* се противопоставя на коя да е точка от затворената крива, т.е. периферията, която приемаме за край на обекта (*lisière(s), limites, bord(s), bornes, frontière(s), périphérie, contouru* т.н.). На български следи от подобна представа се забелязват в думи като *вдън, издън (вдън гората; издън джунглата)*. Но думата *дъно* не се използва с подобно значение.

1). Помещение, двор, коридор, задънена улица (*fond/дъно* е ,мястото най-отдалечено от точката за достъп', *seuil/праг* бележи ,точката за достъп'):

fond (2Н СК)



seuil/entrée/point d'accès (1Н СК)

2). Ров, съд за течности (чаша, стъкленица, бутилка), контейнер, пропаст и др.

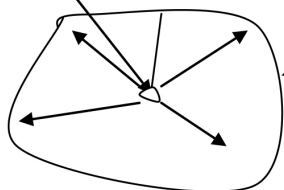
⁸ Гак 1976, с. 237.

bouche/orifice (1V СК)

fond (2V СК)

3). Абстрактна същност; гора, земя. Най-вътрешната част, най-отдалечена от периферията (au fond de, au coeur de, дълбоко в, вдън земя/вдън гори, в сърцето на). За обекти без ясна геометрия (размита кръгла форма), при които има противопоставяне между център и периферия (позиции 5 и 6 от СК). Всяка точка от периферията може да бъде точка за достъп.

Център (fond, coeur...)



Периферия (limites, lisière, orée, cadre, contours...)

Таблица 5. Френската дума *fond* и нейните български съответствия. Лексикална асиметричност.

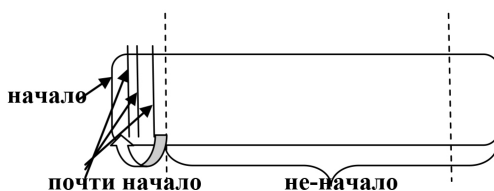
FOND	фон; фонд
	дъно (V, H)
	край (H)
	център
	недра, ядро, дебри, дълбини (вдън)

Позиции 3 и 4: Не-край. Не-начало

Нелексикализирани и в двата езика. Могат да бъдат изразени аналитично. *Не-край* е съвкупност от всички точки от един обект, без крайната му точка. „Крайната точка“ е условен израз, който може да включва различни порции от обекта:



По подобен начин: *не-начало* са всички точки от един обект, без началната.



Тъй като ‚начало‘ и ‚край‘ имат непостоянни граници спрямо останалата част от обекта, ще въведем между същинската част от този обект и неговите начало и край междинна област – съответно ‚почти начало‘ и ‚почти край‘, която също може да заеме позиции 3 и 4.

Тази проблематика поставя въпроса кога един обект бива обозначаван като ‚край‘ или като ‚начало‘ и кога, от друга страна, ‚краят‘ и ‚началото‘ биват изключени при обозначаването? Според нас тези области на неяснота и липса на точност най-добре отговарят на прототипния модел в семантиката, както и на т.нар. *размита логика*⁹ – *приемаме, че съществуват абсолютен край и абсолютно начало – ситуации, които говорещият субект веднага ще разпознае без колебание като такива (край или начало)*. Те са всъщност прототипи на началната и крайната граници. Всички останали неясни случаи между тях биват разпределяни според степента им на близост до прототипите – ако е ‚по-скоро край‘ – бива наречено *край*, макар твърдението да не е напълно ‚вярно‘.

Тази приблизителност е нормална за естествения език, нещо повече – дори в точните науки безкрайното приближение поставя пред човешкия ум проблеми от логически характер: „В изложението на Нютон и Лайб-

⁹ Fuzzy logic (англ.), logique floue (фр.) – логика, разработена от Lotfi A. Zadeh, която за разлика от традиционната двоична логика, допуска променливи със стойности между 0 (лъжа) и 1 (истина) (Zadeh 1975; Pelletier 2000).

ниц¹⁰ участват величини (т.нар. безкрайно малки и безкрайно големи величини или инфинитезими), надарени с доста противоречиви свойства. Ако трябва да ги схващаме буквално, нарушаваме аристотеловата забрана на актуалната безкрайност. Но има и други – психологически трудности.

Така безкрайно малкото е число, различно от нулата, но „по-малко от всяко определено положително количество“, т.е. каквото и крайно количество да разгледаме, безкрайно малкото ще е по-малко от него, но не нула! За безкрайно голямото – същото, но в обратната посока – то е по-голямо от всяко крайно количество. Веднага личи, че разбирането на тези понятия е изпитание за въображението...“ (Гаргов 1990, с.138).

Позиция 5 : Периферия

Една от най-богато представените и в двата езика позиции е тази, която обединява в себе си ‚край‘ и ‚начало‘ – рамката или периферията, обиколката на обектите. Всяка точка от обиколката е противопоставена на центъра или средата на обекта. Периферията може да бъде обикновена затворена, дори напълно абстрактна линия, но също така може да придобива по-голяма плътност и многоизмерност и да е ‚стена, която заобикаля‘. Също така може да е видяна в нейната цялост (изглед отгоре) или само в някои свои части, които непосредствено се виждат или имат значение в дадена комуникативна ситуация. Във втория случай останалата част от периферията се предполага, тя присъства виртуално, но цел на изказването е само конкретен неин отрязък. В настоящия труд разграничаваме *ограда* и *преграда*, които според нас изразяват различна граничност и принадлежат към две различни позиции от СК. Докато *ограда* сочи към ‚периферия‘ – обект, който огражда (5), *преграда* обозначава ‚междина‘, обект, който разделя и се намира ‚между‘ (затова отнасяме тази дума към позиция 11).

Когато периферията е по-скоро линия, говорим най-общо за *граница*, *предел*, *окрайнина*, *ръб* – *frontière*, *limite*, *lisière*, *bord*. Често тези думи, на тази позиция, се употребяват в множествено число.

При всяка от разгледаните в предходната глава групи от думи, беше установена лексикална асиметричност, която ще обобщим в поредица от таблици:

А. Периферия на земна повърхност (държава, местност, парцел, гора, агломерация)

¹⁰ Дватама имат съществен принос за създаването на нов математически апарат, опиращ се на безкрайното.

Таблица 6. Граница, предел. Frontière, limite, borne.

български	френски	български (имот)	френски (имот)
граница (лимит) предел	frontière	-	-
	limite	синор/межда	bout, extrémité, borne
	borne	слог (необработена ивица)	tournière, chaintre, fourrière...
окрайнина	lisière, orée	-	-
покрайнини	confins	-	-

Б. Периферия на предмети, пътища и водна повърхност

Таблица 7 Ръб. Бряг. Bord. Хипоними и лексикална асиметричност.

френски	български	обект	хипоними на bord			
BORD	борд	кораб и др.	tribord		bâbord	
	страна (път)	път	accotement		banquette	bas-côté
	бряг	вода	rive	rivage	berge	côte
	ръб	всеки предмет	rebord		ourlet	arête

Френската дума *bord* е многозначна и включва такива значения в семантичното си поле, които на български език са изразени с различни думи, тъй като съответните значения се отнасят до обиколката на различни обекти. Това се вижда и от таблицата по-горе. Спрямо хипонимите на *bord* обаче се наблюдава лексикална асиметричност, този път на една българска дума съответстват няколко френски.

Като обща тенденция, *bord* се смята за периферия-линия, рядко включва измерението ‚височина‘ (напр. при *борд*). Наченки на триизмерност можем да видим в думата *rebord* (издигнат ръб).

Когато периферията е триизмерна, говорим за периферия-ограда – тя ограничава, обикаля обектите вече не като двуизмерна линия, а като

стена, при което случаите на възпираща граничност са много повече.

В. Периферия-ограда и части от оградата

Таблица 8 *Обобщение на темата ,ограда‘ – лексикално разпределение на български и на френски.*

ограда (5)	mur
	enceinte
плет стобор решетка	clôture haie palissade grille/barreaux grillage
зид	muraille
крепостна стена	rempart

Части от периферията-ограда:

Таблица 9 *Стена като част от помещение, сграда.*

стена	mur
	paroi
	cloison

Таблица 10. *Ъгъл и преводните варианти на френски език. Асиметричност.*

ЪГЪЛ	angle
	coin
	recoin

Като обобщение за цялата група (възпираща граница: ,преграда‘ или ,ограда‘), ето разпределението в двата езика на разгледаните дотук думи:

Таблица 11. Възпираща граница – според типа конфигурация: ограда (затворена крива/периферия) или преграда (линия); и според използвания материал. Лексикална асиметричност (в различното разчертаване на редовете в таблицата) и лексикални лакуни (-).

кон- цепт		пара- метър	материал							
			камък		храст/дърво		метал	тел	неопред.	
ФР	ограда	mur muraille	rempart	haie	palissade	grille (barreaux)	grillage barbelé	cloison paroi barrière	clôture	enceinte
	преграда		-						-	barre
БГ	ограда	стена зид	плет	стобор	-	-	-	ограда		
	преграда			-	решетка	-	преграда	бариера	бараж	барикада

Позиция 6: Център

Когато изключим началото и края, онова, което остава е средната част. Също както началната и крайната, средната част е условно очертана област от обекта, в пространството между началото и края му или в центъра на обиколката му. Това може да е линия, която разполовява обекта, като го разделя на две равни части, но може да е по-размита и голяма област около тази линия, точка по средата ѝ (*център*) или непосредствено окръжаващата я зона.

И в двата езика *среда* (*milieu*) има по-широко значение от *център* (*centre*). При *център* имаме фокусиране в една точка, както и по-голяма прецизност, с възможно противопоставяне на периферията на обекта. По-широкото значение на тази дума (*център* за консултации, за социални грижи, за задържане) подсказва съсредоточаване на определена дейност в една точка. Докато при *среда* се касае за по-обширно, понякога размито пространство, което може да има дори функцията на обкръжение (същото се наблюдава и на френски: *milieu (rassurant)/успокояваща среда -> cadre/рамка; entourage/обкръжение*).

Таблица 12. *Разпределение на основните думи, представящи позиция 6.*

български	френски
среда	milieu
(дебри)	fond
център	centre
сърце	coeur

Fond няма точно съответствие. На български няма съществително име, което да съчетава ‚дъно‘ със ‚среда‘. В първия случай се използват думи като *дъно* (V/H) и *край* (H). Във втория, в зависимост от контекста – *недра*, *дебри*, *среда*, *сърце*, *сърцевина* и пр. На позиция 6, думата *fond* съчетава в себе си идеите за ‚център‘ и ‚затътеност‘, ‚отдалеченост‘, ‚дълбочина‘, докато *coeur* е положително конотирана: ‚център‘ + ‚сила‘, ‚жизненост‘, ‚разгар‘ (това е и единствената дума в двата езика, при която антропоцентричността е ясно изразена, заради нейния антропоморфизъм; срв. *крак*– *piéd*).

Позиции 7, 8 и 12 : Безкрайност, безначалност, безграничност/ непрекъснатост

Това са позиции, които бележат липса на граница, съответно – липса на крайна граница, липса на начална граница и липса на периферия. На позиция 12 разглеждаме и още една възможност – липса на междинна граница (непрекъснатост). В някои от случаите на френски откриваме лексикални лакуни, които при необходимост се компенсират със словосъчетания.

Таблица 13. *Представяне на позиции 7, 8 и 12 чрез отделни думи и предложни изрази (със/sans+), на български и на френски.*

СК	български			френски		
	същ.име	прил. име	без+	същ. име	прил.име	sans +
7	безкрай(ност)	безкраен	без край	infini(té)	inifni	sans fin
	безсмъртие	безсмъртен	-	immortalité	immortel	-

8	безначалност	безначален	без начало	-	-	sans début	sans commencement
12	безпредел(ност)	безпределен	без предел	-	illimité	sans limites	
	безграничност	безграничен	без граници	-	-	sans frontières	
	вечност	вечен	-	éternité	éternel	-	
	непрекъснатост	непрекъснат	-	continuité	continu	-	

И в двата езика думите и изразите са получени по пътя на **отрицанието** на граница – всички думи и съчетания са формирани с представки-те за отрицание *без-* (бг) и *in-/im-/il-* (фр) или с предлозите *без/sans*.

Позиции 9 и 10 : Съмнителни начало и край

Всяка граница може да бъде разпозната като такава от говорещия. В момента на назоваването на границата се изказва сигурност в съществуването ѝ (независимо от степента ѝ на яснота) или сигурност в несъществуването ѝ. Понякога се наслагват две противоречащи си твърдения, при което би могло да се говори за ‚съмнително начало‘ или ‚съмнителен край‘. И двете позиции не са лексикализирани на френски и български, тъй като са сложни и надхвърлят границите на отделните лексеми.

Освен суперфрастично (например под формата на диалог), несигурността на границите може да бъде изразена чрез комбинация на вече разгледаните думи, съдържащи граничност, с думи, с които може да се изкаже несигурност (*предполагам/prétendu, présumé, съмнителен/douteux, оспорван/controversé* и др.).

Позиция 11 : Междинна граница

Една и съща граница може да бъде представена от говорещия като крайна или като междинна, в зависимост от намерението на изказването. Ако се акцентира на това, че границата е крайна част от един обект, то тя е представена като крайна част или дори като цялостна периферия на обекта. Но ако намерението е да се надхвърли тази граница в посока към съседния обект, то тя бива представена като междинна, обща и за двата обекта линия, стена и пр. На това се дължи и разделението, за което вече споменахме, между *преграда* и *ограда* : една и съща стена може да бъде ограда или преграда, в зависимост от това дали се набляга на това, че разделя две съседни области (междинна граница) или огражда една

единствена област (*ограда*-периферия). Макар че междинната граница по-често е линейна, след анализа на езиковия материал разграничихме две основни нейни конфигурации, които се срещат и в двата езика, и които видяхме да присъстват и на други позиции:

Таблица 14. Основни конфигурации на позиция 11 – междинна граница.

линейна конфигурация			кръгова конфигурация		
(2D) линия <i>между</i>	<i>séparer</i>	<i>разделям</i>	(2D) затворена крива <i>между</i>	<i>entourer</i>	<i>обикалям</i>
(3D) стена <i>между</i>	<i>obstruer</i>	<i>препечвам</i>	(3D) ограда, обвивка <i>между</i>	<i>envelopper</i>	<i>обвивам</i>

Конфигурациите в таблицата могат да се отнасят и до думи от позиции 5 (периферия) и 2 (край), ако не добавим идеята за междинност (*между*). Правилното позициониране на една дума в СК налага анализ не само на конкретни думи и на тяхното обичайно значение, а също и на специфичното езиково обкръжение.

Макар позициите в СК да не надхвърлят 12, списъкът с буквени индекси е по правило отворен за нови нюанси на разбирането ни за *граница*, отразени на вербално ниво. Естествените езици представляват богатство не само защото са в основата на човешкото общуване, но и защото отразяват концептуалното ниво в човешкото съзнание, обогатявано в различни, уникални конфигурации в различните езици. Думите съдържат ценна информация за иначе неосезаеми концептуални процеси. В тази перспектива, едно по-широко съпоставително изследване, включващо повече езици, би разширило още повече познанието ни за възможните нюанси на идеята за граница и въобще – за досег (чрез езика) до концептуалния свят.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Гак, В. Г. (1976). *Сравнительная типология французского и русского языков*. Ленинград: „Просвещение“.
- Гаргов, Г. (1990). Гьодел, Ешер, Бах – математически спекулации. В: Го-

- ранко В. и Паси С. (Съст.). *Сказки по логика*. София: УИ „Климент Охридски”, 129-150.
- Стоянова, Н.** (2014). L'idée de limite finale dans le roman de J. Gracq „La presque'île“, *Сборник от уеб конференцията „Общуване без граници“*. Велико Търново: Абагар, 178-186.
- Рахилина, Е. В.** (2008). *Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость*. М.: Русские словари, 17-18.
- Chuquet J. et al.** Théorie des opérations énonciatives : définitions, terminologie, explications. *The SIL French/English Linguistic Glossary*. Last accessed 3 Jan 2017. http://www-01.sil.org/linguistics/glossary_fe/defs/TOEFr.asp#Notion
- Greimas, A. J. & Courtés, J.** (1979) *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Hébert, L.** (2007). *Dispositifs pour l'analyse des textes et des images. Introduction à la sémiotique appliquée*. Limoges: Presses universitaires.
- Culioli, A.** (1981). Sur le concept de notion. *BULAG* No8, Université de Besançon, 63-79.
- Mantchev, K.** (1998) *Linguistique et sémiotique*. Sofia: PU „St. Kliment Ohridski“.
- Pelletier, F. J.** (2000) Mathematics of fuzzy logic (review). *The Bulletin of Symbolic Logic*, vol. 6, No3, 342-346.
- Zadeh, L. A.** (1975). Fuzzy logic and approximate reasoning. *Synthese*, vol. 30, Issue 3, 407-428.

НАЧИНИ ЗА РАЗГРАНИЧАВАНЕ НА СВОЯ И ЧУЖДА РЕЧ ПРИ НЕФОРМАЛЕН РАЗГОВОР (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ АНГЛИЙСКИ И БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)

Светлана Атанасова
(Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий“)

In this paper, representing “one’s own” speech in conversation is analysed in the framework of a transdisciplinary approach, combining M. Bakhtin’s theory of double-voiced discourse and E. Goffman’s dramaturgical perspective. Each utterance can be seen as a dialogue between AUTHOR and ANIMATOR, both components of the concept of the speaker. The speaker decides which component should be dominant in his/her talk. Representing someone’s speech is a creative act through which we express our personal interpretation.

Начините за разграничаване на „своята“ от „чуждата“ реч в тази статия разглеждаме през призмата на диалогичната теория на М. Бахтин и на драматургичния подход на Ъ. Гофман. Всяко изказване представлява изложение, при което говорещият аранжира речта като изцяло „своя“ или точно предадена „чужда“, в зависимост от комуникативните цели на изказването. За разграничаването на двата говорещи гласа се използват контекстуализиращи знаци, които включват лично местоимение, глагол със специфично лексикално значение, подходяща интонация или други паралингвистични компоненти. Всяко пресъздаване на реч е творчески акт, а не механично възпроизвеждане на думи. Винаги когато включваме в речта си нещо, казано от друг, ние прибавяме към него нашето отношение, преценка и лична интерпретация.

1. Диалогичната теория на М. Бахтин

Диалогичната теория на руския философ и литератор Михаил Бахтин се явява интелектуален наследник на учението на древния философ Сократ. В Сократовия диалог основна роля играят аргументът и философският спор между две страни. Понятието “двоен дискурс”¹ се различава от риторичните тропи по това, че обслужва намеренията на двама говорещи. Традиционната стилистика се интересува предимно от индивидуалните различия в речта. Двойният дискурс представлява диалог между два различни свята, в основата на който лежи конфликтът между две отделни гледни точки:

Словото в такава реч е особено, двугласово. То служи едновременно на двама говорещи и изразява едновременно две различни интенции: пряката интенция на говорещия персонаж и пречупената – на автора. В такова слово има винаги два смисъла, два гласа и две експресии. (Бахтин, 1983: 174)

Едно реално изказване е винаги адресирано към някого. „Отговарящата” страна никога не може да остане просто възприемаща. Тя винаги реагира на казаното – оспорва го, отхвърля го, приема го и т. н., с цел да предизвика реакция (Бахтин, 1986/2006). Диалогичните отношения не могат да се сведат до чисто логическите или до чисто езиковите. Те са специфични и могат да съществуват само при цялостни, завършени изказвания.

2. Понятието “говорещ” в драматургичния подход на Ъ. Гофман

Социологът Ъ. Гофман прецизира понятието “говорещ” като го разчленява на “аниматор”, “автор” и “главен актьор”². В това членение наблюдаваме йерархия. “Аниматор”, е този, който изговаря думите. Това не би могло да се нарече социална роля, а по-скоро аналитично понятие. “Автор” е този, който съставя текста и избира отношенията и нагласите изразявани чрез думите. Най-високо в йерархията стои “главния актьор”. Това е този, който защитава дадена позиция, излага убежденията си и поема отговорност за казаните думи. В тази си изява говорещият се възприема не толкова като същество, което притежава ум и тяло, а като личност, която активно изпълнява някаква социално значима роля. В идеалния случай говорещият е едновременно автор, аниматор и главен актьор. Но в реал-

¹ double-voiced discourse

² animator, author, principal

ността е възможно да наблюдаваме различни конфигурации:

The notions of animator, author, and principal, taken together, can be said to tell us about the “production format” of an utterance.

When one uses the term “speaker”, one often implies that the individual who animates is formulating his own text and staking out his own position through it: animator, author, and principal are one.

We can openly speak *for* someone else and *in* someone else’s words...

(Гофман, 1981: 145)

Често пъти ние изричаме думите на друг човек. В такива случаи ние не сме автор неговото изказване и не можем да се отъждествим със неговата социалната роля. Функцията, която изпълняваме, е на аниматор. Когато слушателят се възприема като активен участник в процеса на общуване, изказването на всеки говорещ е отговор на нещо друго, казано преди. Говорещият, който в същото време е и слушащ и обратно, се съгласява или не се съгласява с казаното, разширява го, допълва го, преиначава го и т. н. Смяната на говорещото лице очертава границите на дадено изказване.

При анализа на начините за разграничаване на „своята“ от „не-своята“ реч е удобно да използваме двойката аналитични понятия АВТОР и АНИМАТОР, като „пренесем“ отношенията между тях в рамката на диалогичната теория. Комбинираме двете теории в трансдисциплинарна перспектива (Пачев 2007; Атанасова, 2012). Така разглеждаме дискурса не като съставен от изказвания в пряка или непряка реч, подредени в линейна последователност, а като последователност от двоични изказвания, където гласовете на АВТОР и АНИМАТОР се разграничават или се сливат. Говорещият преценява, дали речта да бъде представена като авторска (негова собствена) или като анимирана (на другото говорещо лице).

3. Пряка и непряка реч

Грамматически правилната трансформация на речта от пряка в непряка включва задължителна промяна в местоименната конфигурация, а на английски също и промяна в граматичното време и наречията. Понятията „пряка“ и „непряка“ реч се преподават като правила, които обучаващите се трябва да спазват, най-вече за да пишат, но и за да говорят правилно. Освен със спазването на правила, писмената реч допълнително ни улеснява при разграничаването на говорещите лица с употребата на правилна пунктуация (употреба на тире, кавички и др.) Интересът тук е не в областта на граматическите правила, а в областта на реалния дискурс. В света на дискурса и по-конкретно в условията на неформален разговор съществуват

други възможности за разграничаване, но и за „сливане“ на изказванията на различните говорещи. Когато се опитваме да обясним явлението на нивото на дискурса, бихме могли да говорим за „разграничителни знаци“. На първо място сигнализирането на употребата на пресъздадена реч включва употребата на подходящо местоимение (задължителен белег и при граматичната трансформация). На второ място се включва употребата на глаголи, обозначаващи „казване на нещо“³. Такива глаголи назовават начина, по който е било осъществено дадено речево събитие (например - „каза“, „вика“, „поинтересува се“, „любопитства“ и т. н.). Те изразяват отношението на говорещия към казаното от друг и представят не-своята реч под формата на точно повторение. Други съпътстващи изразни средства, които спомагат за отделяне на двата говорещи гласа са подходяща интонация, тон, качество на гласа, мимики и жестове.

4. От речта към говорещия

На един начален етап на анализа на речта в светлината на двойката понятия АВТОР и АНИМАТОР бихме стигнали до извода, че би било по-подходящо да разграничим гласа на „цитиращия“ от гласа на „цитирания“ говорещ, отколкото да говорим за пряка и непряка реч. Така бихме взели под внимание не само думите и изказването, но и самия човек, който го изрича. Говорещият човек е важен, защото той се състои от отделни самоличности, които го поставят в определени социални роли. Това означава, че е възможен и диалог не само между отделни лица, но и между отделни самоличности на едно и също лице. Понякога дори вътрешния диалог може да се представи като цитирана реч. При други случаи пък, обратно, можем да представим думите на друг като свои собствени, без да дадем и най-малкия сигнал, че изричаме чужда реч.

5. Стратегии на говорещия

Продължавайки да разсъждаваме в същата посока, обаче, бихме установили, че начина, по който представяме речта си е въпрос на аранжимент от страна на говорещия. Не е възможно механично и пълно разделяне на сътвореното от автора и на изреченото от аниматора. Говорещото лице преценява дали да представи речта си като изцяло своя или да отдели своята част на изказването от това, което са изrekli другите. Затова бихме твърдили, че когато анализираме феномена своя/чужда реч по време на разговор, би било най-уместно да говорим за стратегии на говорещия при аранжировката на „своя“ и „чужда“ реч. Същественото тук е, че отда-

³ verbs of saying

ваме приоритет не на правилото, а на говорещия човек, който манипулира граматичните правила и аранжира речта си така, че те да обслужват неговите комуникативни цели и намерения.

6. Творческо пресъздаване на речта

Никое изказване не може да бъде произнесено единствено от позицията АНИМАТОР⁴. Дори и гласът АНИМАТОР да доминира, авторовият компонент винаги присъства в изказването. Той е част от посланието и израз на интерпретацията на говорещия към това, което казва. Дебора Танън (1989/1992: 99-102) обяснява, че изговарянето на нечии думи не представлява механично възпроизвеждане, а творчески акт. Ние не повтаряме думите, които някой друг е казал, с които е обяснил или излъгал и т. н., но преценяваме дали да ги представим като свои собствени или изцяло да се дистанцираме от тях, което изразява нашата преценка. В зависимост от това, до каква степен говорещият желае да разграничи своето слово от чуждото и до каква степен желае да представи изричаните от него думи за свои или за чужди, наблюдаваме различни варианти на анимиране на чуждата реч. Когато границата между своя и чуждия глас е ясна и отчетлива, тогава говорещият представя себе си като аниматор на изказването:

- а. Ще дойда. – каза Иван.
- б. Иван каза, че ще дойде.

В посочените елементарни примери са налице двата гласа – на Иван, който е изрекъл думите и на говорещия, който само ги изговаря. Иван фигурира като автор на изречението, а говорещият като аниматор. Възможно е, обаче, авторът да придаде друг дизайн на чуждото изказване:

- в. Иван се съгласи да дойде.

Тук гласовете на автора и на аниматора се сливат. Изречение (в) не ни дава точна информация за това, какви думи е изрекъл Иван когато се е съгласил и дали се е съгласил изобщо. Съществуват още и такива изказ-

⁴ Предлагам следните примери от реалната практика. Преподавател прави диктовка на студенти или ученици. Текстът е изцяло чужд за него спрямо позицията АВТОР, но той го прочита следвайки определен алгоритъм, включващ бързина на четене, прецизно изговаряне, сила на гласа, евентуално акцентирание на специфични изрази (ако иска да помогне на пишещите и т. н.). Четящият е АНИМАТОР на текста ОТ ПОЗИЦИЯТА на преподавател. Още по-красноречиво е заучаването на ролите от професионални актьори. Те никога не повтарят механично думите, които са научили наизуст.

вания, при които гласовете на АВТОР и АНИМАТОР са почти неразличими, докато изказванията са изолирани от контекст. Вградени в определен дискурс, обаче, те функционират именно като позоваване на думите на друг⁵ и М. Хикман (1993) смята, че такива употреби могат да бъдат систематизирани от функционална гледна точка като пресъздадена чужда реч.

7. Разграничителни контекстуализиращи знаци

Понятието „контекстуализиращи знаци“⁶ е предложено от Джон Гъм-пърц (1982). Контекстуализиращите знаци са индексикални по природа и могат да бъдат интерпретирани само ако ги свържем с контекста, в който са били употребени. Те са динамични по характер и създават интерпретативна рамка, въз основа на която се тълкуват изказванията по време на общуване. В зависимост от това, кой аспект от общуването разглеждаме, можем да различим различни видове контекстуализиращи знаци. Така, например, Дж. Хавиланд (1996), говори за сигнализиращи механизми⁷, чрез които представяме физическите параметри на контекста, в който е било изречено дадено изказване. При анализ на стратегиите на говорещия за аранжировка на речта, на преден план излизат тези контекстуализиращи знаци, които имат разграничителна функция, т. е., които служат за разграничаване на едното говорещо лице от другото. Индикаторите за лице (лични местоимения и глаголни окончания) в качеството си на граматични променливи могат да бъдат възприемани като основни контекстуализиращи знаци с такава функция. В случаите на пряка реч деиктичните елементи се пресъздават точно такива, каквито са били в изходната ситуация. Гласът на АВТОРА образува рамка, въз основа на която се интерпретират деиктичните елементи от рамкираното изречение (на АНИМАТОРА). Границите между двата гласа са ясни и отчетливи и винаги се възприемат като различни, макар и „звучащи“ едновременно. Непряката реч също отделя пресъздаваното събитие чрез рамкиращо изречение. В този случай оригиналните деиктични знаци не са просто “репродуцирани”, а са трансформирани, например, вместо местоимения в първо и второ лице, срещаме третолични такива. Третоличните местоимения “преместват” референциалната гледна точка от оригиналната ситуация към пресъздадената ситуация. При непряката реч гласовете АВТОР и АНИМАТОР

⁵ Като пример можем да дадем следното: “Вчера говорих с него. Ще дойде”. Второто изречение не е маркирано като пресъздадена реч, но от контекста на първото става ясно, че при срещата е имало разговор, въз основа на който говорещият прави горното изказване и пресъздава думите на срещнатия от него човек.

⁶ Contextualization cues

⁷ triggering mechanisms

също са отчетливи, но акцентът пада върху пропозиционното съдържание на изказването. При по-фини вграждания на анимирана реч двата гласа са трудно различими. Ориентираме се за тях по допълнителни сигнали, включващи и невербални начини за сигнализиране на пресъздадена реч като интонация, жестове, имитиране на гласа или акцента на определен човек и др.

8. Диалогът между автор и аниматор

Предлагам илюстрация на диалога между автор и аниматор в реална реч. Извадката е от BNC и представлява неформално обсъждане на поставена задача между преподавател и студент. Студентът проучва предразсъдъците и стереотипите, на които човек е склонен да се подчинява по отношение на хората с хомосексуална ориентация. Проучването включва анкета, която той е провел със свои колеги от по-долен курс. Анализираме част от разговора, при който той споделя резултатите от анкетата със своя преподавател. В реално време разговорът протича между двама души, но в дискурса, който е описан „говорят“ и други лица. Преподавателят, в ролята на „активно слушащ адресат“ озвучава участието си със запълващи изрази (fillers), които на практика не допринасят за развитието на пропозиционно съдържание (6, 12, 14). „Авторовите“ съдържания на другия участник – студента се състоят предимно от контекстуализиращи изрази (1, 5, 9, 11, 13, 15). Те маркират границите на изказванията на анкетираните студенти, който той анимира. Освен чисто отграничителната функция, контекстуализиращите изрази индексират и поведението и отношението на анкетираните студенти. Те се отнасят към проблема със присмех и пренебрежение. Анкетираният студент изразява неодобрението си към тяхното поведение по индиректен начин (1, 15). Той маркира анимираните изказвания чрез местоимението за 3 л. мн. ч. „they“, неопределителното местоимение “someone” и съществителното „people“, което М. А. К. Халидей и Р. Хасан (1993) причисляват към категорията на обобщаващите съществителни⁸. В конкретния случай подобно индексирание на анимираното лице не само гарантира анонимността му, но и засвидетелства неодобрителното отношение на аниматора. Анимираната реч представлява нееднороден текст. В него разграничаваме мини-диалог, в който благодарение на обобщаващата функция на местоимението за 2 л. ед. ч., гласовете на реалният слушател (преподавателя) и анкетирания студент, анимиран в (3, 4) “се срещат“. Въпросът в (3) не е отправен към сту-

⁸ general nouns

дента, който споделя резултатите от анкетата, а към анкетирувания студент, който говори за сексуалната ориентация на продавачката на сандвичи⁹. Източникът на отговора (в Гофмановата терминология АВТОР) идва от анкетирувания студент, но е анимирано от реално говорещия (4), този, който обсъжда проблемите с преподавателя лице в лице. Анимирано е още и изказване, което вече е било анимирано от един от анкетираните студенти (7, 8, 9, 10), явление, известно като „реч в речта“:

1. *A (people were coming along and saying)*¹⁰

2. *B1 (the woman in the sandwich shop she's not famous, yeah but she's a lesbian)*¹¹

3. **B** (How do you know mm) [„you” не се отнася към реалния събеседник!]

4. *A (How do you know? Cos she's miserable)*

5. *A (and laughing)*

6. **B** Oh right!

7. *B1 (and she says)*

8. *C (Oh,)*

9. *A (he said)*

10. *C (oh yeah I feel really miserable today, I feel like a right lesbian!)*¹²

11. *A (And he's)*

12. **B** (Right)

13. *A (really laughing at them)*

14. **B** (Mm)

15. *A and then someone said (...) er they were saying (people like er Peter Stringfellow...)*

A, B – студент и преподавател, реални участници

B1- анимирано изказване (на анкетиран студент)

C – анимиране на вече анимирано изказване (на продавачката на сандвичи)

В анализирания откъс на пръв поглед забелязваме отчетливо разграничаване на изказванията на говорещите лица. Изказванията на студента в роля АВТОР представляват контекстуализиращи изрази, които подгот-

⁹ За да постигнем този ефект на български, бихме могли да употребим израз, в който липсва лично местоимение. Например, вместо да преведем (3, 4) „Откъде знаеш?”/ „Откъде зная ли?”, бихме могли да кажем „Как така?”/ „Как така ли?”. Бихме могли да кажем още и „Откъде знае?” / „Откъде зная ли?”

¹⁰ Идват при мене и казват

¹¹ жената, която продава сандвичи, не е известна, но е лесбийка.

¹² Ох, много съм нещастна днес, чувствам се като истинска лесбийка.

вя събеседника да чуе анимираните изказвания. Изразите “he said” and “she said” изпълняват същата сигнализираща функция както и в писмената реч, но разликата тук е, че употребата им е естествено катафорична (употребяват се предимно преди анимираното изказване, а не след него). При мини-диалог (3, 4) изрази като “he said” или “I asked” отсъстват. Гласовете АВТОР и АНИМАТОР се сливат. Дискретното им разграничаване става с подходящ интонационен контур¹³. Маркирана вероятно е била и интонационната форма при анимирането на вече анимираното изказване (10). Изказването е било не само повторено, но е възможно и жената да е била имитирана. Освен това, допускам, че думите, представени като реч на жената-продавачка на сандвичи едва ли ѝ принадлежат. Анкетираните студенти показват подигравателно отношение към проблема. Те са били помолени първоначално да направят списък на известни хора, които са хомосексуалисти (Приложение 1). В отговор, те споменават продавачката, която не е известна, но е лезбийка и ѝ приписват признание, което тя може би не е направила.

Представяме диалога между автор и аниматор и в български дискурс. Разговорът се води между медицинска сестра и зъболекарка по време на манипулация върху пациент. Присъстват трима, но пациентът, редуциран до физическо тяло, разположено във времето и пространството „замлъква”. Той попада в категорията на „случайно слушащите”¹⁴ (Гофман 1959). Медицинската сестра, към която е отправена историята, като цяло засвидетелства своето внимание и се включва като активен участник в разговора, но в анализирания тук откъс тя не говори. Наблюдаваме прототипната структура на участие при събитието „разказване на случка” – участник „А” разказва, а участник „В” слуша с внимание и без да прекъсва. В дискурса „звучи” глас на отсъстващо лице, анимирано от зъболекарката:

1.А (Ии, леля разправяше, като е починал на Ренетаааа баща ѝ)

2.А (И викаа)

3.В (майка ѝ я срещам един-два дни след това)

4.А (и вика)

5.В (Жената облечена със едно хубаво палтоо, със една направена прическа)

6.В (и аз първия момент си викам)

7.В1 (Божеее, тая жена, що така, нали мъжъ ѝ почина)

¹³ Тъй като не съм присъствала на разговора, не бих могла да го определя.

¹⁴ bystander

- 8.А** (и вика)
9.В (минаха много години, и си дадох сметка, и свако ти кат
почина)
10.А (вика)
11.В (че няма нужда от показност да тръгнеш със мръсна коса
из града)
12.А (вика)
13.В (можеш да си, да си тъгуваш и да ти е по-мъчно
отколкото ако си ошмулена)

Авторовата реч на зъболекарката се състои от почти единствено един израз – „вика“. Чрез него тя сигнализира, че речта, която следва е анимирана. Два гласа – на автора и на аниматора са ясно разграничими и отчетливи. Озвучава се случка, разказана от друг човек (3, 5, 6, 7, 9, 11, 13). Откроява се една специфична форма на явлението „реч в речта“ – вътрешен диалог, който принадлежи на анимираното лице и вече веднъж е бил анимиран и озвучен от самия него (7). Откроява се също и първото изречение, което обявява началото на случката. При него гласът на автора и на аниматора са максимално доближени, почти сляти. Разграничителният знак е изразът „Ии леля разправяше...“. Контекстуализацията глагол „разправяше“ е в минало несвършено време, което сигнализира, че предстои да бъде анимирано изказване, включващо няколко последователни момента. Във втората част на изказването „като е починал на Ренетаа баща й“ ние „различаваме“ гласа на лелята, но благодарение на преизказното наклонение, той е индексирани като авторово изказване. Авторът признава, че не е бил свидетел на случилото се, но не го индексира като чужда реч. Българският език предлага такова граматично средство, чрез което можем да усвояваме чуждата реч и представяйки я от позицията на автор, да „запазим“ и „чуждия глас“, без да се налага да го анимираме. Самата случката е пресъздадена от първо лице, тя е вид пряка реч, при която анимираният глас озвучава цялото дискурсно пространство. Точно е пресъздаден дори вътрешния диалог отсъстващото говорещо лице. „Точно пресъздадена“ не означава, че разказаното е дословно повторено. Говорещият човек не е записващо устройство, а в случая зъболекарката анимира по спомен нещо, разказано от друг. „Точно пресъздадената случка“ е драматичен ефект, създаден от говорещото лице. Авторовата цел е да предаде моралното послание на разказаната случка, локализирано в

последните две изречения (11, 13). Те са заложили във второ обобщаващо лице, което не посочва конкретен събеседник. На фона на разказаната случка те „звучат“ като отделен от автора глас, но обобщаващата функция на „да тръгнеш“, „можеш“ и останалите обобщаващи форми „слива“ глаговете на автор и аниматор, т. е. говорещата ги приема за свои.

Изводи и заключения

В английския текст като основен ориентир за разграничаването на своята от пресъздадената реч се очертава съчетанието от местоимение за 3 л. ед.ч. и прототипния глагол „say“ в сегашно или минало просто време. Изразите „he said“/ „she says“ автоматично се поставят преди анимираното изказване, тъй като процесът на слушане естествено налага да насочим вниманието си към това, което предстои да бъде казано. Вариант е употребата на продължителната форма на глагола „saying“, която в случая индикира анимиране на повече от едно изказване (съчетана е със събирателното съществително „people“ и местоимението за 3л. ед.ч. „they“). Наблюдава се и описание на невербалното поведение на анимираните лица (смях). Аниматорът „цитира точно“ думите на отсъстващите лица, но не ги „приема“ за своя реч, а се дистанцира. Това индексира преценката му на неодобрение към тяхната позиция и отношение към проблема.

Общото между двата текста е тенденцията за катафорична употреба на разграничителните изрази. В български наблюдаваме употреба на специфичен глагол за „казване“. Това е глаголят „вика“, който освен значението „казвам“, носи и значението „крещя, говоря силно, високо“. Тук прави впечатление неговото настойчиво повтаряне. Донякъде това е обусловено от факта, че говорещата разказва и изказването придобива монологична форма. За да подчертае факта, че разказването от нея е преживяно от друг тя многократно използва глагола „вика“. Говорещата сигнализира „усвояването“ на казаното и преживяното от друг в последното изказване. Обобщаващото 2 л. ед. ч. означава „съгласие“ с казаното и отправя моралното послание на историята към реалния събеседник (вж. Приложение 2).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Извадка от Бритиш Нашънъл Корпъс (BNC)

JYN - Aston University Psychology Department Lecture

Sample containing about 18744 words

Speech recorded in educational context

PS6NM – 31 psychology lecturer, male

PS6NN – 20 + student, talks about gay and lesbian issues, male

PS6NN (1) - I started up [+trunc.] let's compile a famous lesbian list

PS6NM (2) – Yeah

PS6NN (3) - and erm it started off with I suggested a few, you know, well known lesbians

PS6NM (4) - Mhm.

PS6NN (5) - and er then people were coming along and saying the woman in the sandwich shop she's not famous, yeah but she's a lesbian.

PS6NM (6) - How do you know? Mm

PS6NN (7) - How do you know? Cos she's miserable. And laughing

PS6NM (8) - Oh right!

PS6NN (9) - and she says oh, he said oh yeah I feel really miserable today, I feel like a right lesbian! And he's

PS6NM (10) - Right.

PS6NN (11) - really laughing at them

PS6NM (12) - Mm

PS6NN (14) - and then someone said er they were saying people like er Peter Stringfellow

PS6NM (13) – Mhm

[....]

Приложение 2

„При зъболекаря”

Записано на 11. 03. 2010 в гр. Велико Търново

Времетраене: 37 мин.

З. - Зъболекар – жена, ок. 50 год.

М. С. - Мед. сестра – жена, ок. 55 год.

„Павлина” - пациент – жена, ок. 40 год.

3. (120) - Ии, леля разправяше, като е починал на Ренетаааа баща й. И викаа, майка й я срещам един-два дни след това и вика „Жената облечена със едно хубаво палтоо, със една направена прическа и аз първия момент си викам Божеее, тая жена, що така, нали мъжъ й почина и вика, минаха много години, и си дадох сметка, и свако ти кат почина, вика, че няма нужда от показност да тръгнеш със мръсна коса из града, вика, можеш да си, да си тъгуваш и да ти е по-мъчно отколкото ако си ошмулена.”

М. С. (121) - Да, де.

3. (122) - И вика „Тогава първия, първия момент, вика, много са шокирах като я видях.”

М. С. (123) - Да де, щото в първия момент сме свикнали да съдим занещата.

3. (124) - Точно, точно, така е. За да покажеш, че ти е мъчно трябва да ходиш опърпан и мръсен дет има една дума.

[....]

БИБЛИОГРАФИЯ

- Атанасова, Св. (2012). *Личните местоимения в английския и в българския като социолингвистични променливи (индексикализация и дискурсни функции)*, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, (непубликувана докторска дисертация.
- Пачев, А. (2007). Трансдисциплинарният подход като оптимален за посторяване на социолингвистична теория. *Български език*, кн. 4, с. 21 – 35.
- Бахтин, М. (1983). *Въпроси на литературата и естетиката*. София: Наука и изкуство
- Bakhtin, Mikhail. (1986/2006). *Speech Genres and other late essays*. USA: University of Texas Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1993) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Haviland, J. (1999). Projections, transpositions and relativity. In Gumperz, J. and Levinson, S., eds. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge:

Cambridge University Press, 1999, p. 271 –324.

Hickman, M. (1993). *The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects*. В Lucy, J., ed. *Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 63-90.

Tannen D. (1989). *Talking Voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press
The British National Corpus, OUP, 1995 (BNC).

ЗА ПРАГМАТИКАТА И СТИЛИСТИКАТА В ОБЩОТО ПРОСТРАНСТВО НА РЕЧТА

Евгения Вучева
(Софийски университет „Св. Климент Охридски“)

La pragmática y la estilística, como ciencias del hablar, tienen el mismo objeto, se entrecruzan en muchos puntos, se enlazan y a veces se sirven de los mismos métodos. El objetivo de este artículo es intentar delimitar las esferas de la pragmática y la estilística, sistematizando sus tareas en el análisis del hablar. Ambas investigan el proceso de elección en el lenguaje, pero en dos etapas sucesivas: el objeto de la pragmática es la elección primaria del acto de habla; el de la estilística, la elección secundaria del modo en que puede efectuarse el acto elegido. La pragmática establece la base común para describir las variantes estilísticas; la estilística necesariamente debe apoyarse en lo facilitado por el análisis pragmático para dar el subsiguiente paso, especificando no solo lo que se dice, sino la forma en que se dice. La pragmática estudia las estrategias comunicativas; la estilística, las tácticas discursivas y las técnicas verbales en los marcos de la estrategia elegida.

1. Обща платформа

Като речеведски науки прагматиката и стилистиката имат един и същ обект на изследване и в много пунктове се пресичат, преплитат се, а понякога си заимстват подходи, което навежда на заключението, че проблематиката им като отделни области на науката за езика се нуждае от систематизация. Независимо че се вписват в една обща функционална изследователска парадигма, всяка от двете дисциплини се стреми да запази своята автономност. Трябва да признаем, че в това отношение прагматиката бележи завидни успехи в наши дни. Тя воюва за водещо място

сред речеведските науки с патоса, с който стилистиката защитава своята хегемония от възникването си като наука в продължение на векове. Макар и разделяни в различни периоди от съществуването си, двете „рожби“ на реториката днес съжителстват в общото комуникативно пространство на речта, там, където се осъществяват двата последователни избора на вербалното поведение – на речев акт и на изказан модус за неговата реализация. Най-общо погледнато, първият е предмет на прагматиката, а вторият – на стилистиката. При всички положения обаче двата избора са взаимно свързани и участват солидарно във формирането на речевия продукт.

В ежедневно общуване са редки случаите, когато се съобщава информация заради самата информация. В повечето ситуации зад речевия продукт стои конкретна комуникативна задача, която най-често е съпътствана и от допълнителни цели. Така личната и социалната мотивация на говорещия субект превръщат вербалната формация в средство за постигане на определени практически цели. Общуващите рядко се задоволяват просто да чуят казаното от събеседника. Най-често те се стремят да вникнат в смисъла на чутото. Не остават на равнището на изразената пропозиция, а търсят какво стои зад нея, с каква цел е произнесена тя. С други думи, участниците в речевото общуване интуитивно пристъпват към един прагматико-стилистичен анализ както на отсрещното, така и на собственото си вербално поведение.

2. Две различни изследователски перспективи

Макар и да споделят една обща платформа, двете науки се разполагат в две различни перспективи, които най-общо може да синтезираме с въпросите *какво* и *как*, т.е. какъв речев акт извършваме и как го осъществяваме. Ето защо от теоретична и методологическа гледна точка следва да отграничим прагматическото от стилистичното измерение на речта. Това разграничение има за цел не само да хвърли светлина върху взаимоотношенията между двете речеведски дисциплини, но и да изясни специфичния им статус, а от там – и да систематизира техните конкретни задачи при анализа на речевото поведение.

Най-общо казано, за прагматиката от значение са условията, при които дадено изречение може да бъде интерпретирано като реализация на определен речев акт. Стилистиката пък изучава условията, при които определен речев акт може да се реализира под формата на различни видове изречения. Тези два аспекта са по-скоро две изследователски програми, които са немислими една без друга, допълват се взаимно и си сътрудничат

– всяка със своите възможности – при решаването на една обща задача: изучаването на езика като манифестация на психосоциалното поведение на комуникантите.

И тук най-важното е да приемем веднъж завинаги, че общуването не е обмен на изречения, а верига от реципрочни психосоциални реакции, чиято основна езикова единица е изказът¹. Изказът, а не изречението, е индивидуалната интерпретация на фактичката комуникативна ситуация, конкретна знакова дейност, зад която стоят комуникативните задачи на участниците в общуването. Като речева формация той е деиктичен знак по отношение на цяла съвкупност от когнитивни, езикови, психологически, социални и емоционални измерения². С други думи, изказът е деиктичен знак за комуникативното намерение, но и за цялостната позиция на говорещия като езикова личност с присъщите ѝ психологически характеристики, интелектуални способности, комуникативна компетенция, емоционално състояние, вербално поведение и социален портрет. Адекватната реакция на говорещия в дадена комуникативна ситуация – неговият ситуативно и социално коректен изказ – зависи от два последователни избора на речевото поведение. Първият, както вече бе посочено, е от прагматическо естество. Той е разположен върху оста на прагматиката и е свързан с избора на речев акт. Тук водещ критерий е уместността на речевото действие, която зависи от адекватната оценка на ситуацията – напр. дали говорещият ще предпочете молбата пред заповедта, за да накара събеседника си да извърши определено действие. Вторият избор се разполага върху оста на стилистиката и може да се определи като преценка на онази речева тактика и съответната вербална техника, предпочетени от говорещия като най-ефективни за целите, които си е поставил в конкретното психосоциално пространство на общуването. В този случай водещ критерий е социалната адекватност на изказа – напр. с какви езикови средства ще се осъществи предварително избраният речев акт *молба* в дадена ситуация. И тъкмо това действие по осите *какво* и *как* представя говорещия като езиковата личност и превръща изказа в езиков феномен, строго ситуиран, от една страна, и едновременно с това социално и личностно мотивиран.

¹ За Дж. Лайънс (Lyons, 1990: 257) изказът е „основна единица на езиково поведение“.

² В този смисъл може да се интерпретира дефиницията на Ш. Баи (Bally, 1965: 50) за речта като „общ деиктичен знак, който идентифицира израза с мислите на говорещите“.

3. Комуникативни стратегии, речеви тактики и вербални техники

Функционалното единство на изказа като деиктичен знак се определя от три основни категории, които се конституират от взаимозависимости, съществуващи в динамично равновесие по скалата *комуникативна стратегия – речева тактика – вербална техника*³.

3.1. Комуникативната стратегия е универсална категория, свързана със ситуативната адекватност на речевото поведение, т.е. с мотивирания избор на речево действие, което говорещият преценява като най-подходящо за изпълнение на комуникативното си намерение в конкретната ситуация на общуване. Взетото решение за действие се оценява по признака *уместност/неуместност* в зададените ситуативни параметри. Или, зад съответните речеви действия стоят аргументирани поведенчески извънезикови съдържания, като изразяване на мнение, утвърждаване, отричане, съгласие, несъгласие, одобрение, неодобрение, разрешение, съвет, препоръка, въпрос, молба, заповед, забрана, желание и пр.

3.2. Речевата тактика е също универсална категория, но нейната универсалност не е свързана със съдържателната страна на речевото действие, а почива върху процедурата, която ще се използва, за да се изразят посочените съдържания, т.е. дали ще бъдат изразени явно и експлицитно, или косвено, имплицитно. В първия случай изказът ще следва общата посока на пряката референция и смисълът на казаното ще е съвсем прозрачен, извлечен от общоприетите норми на общуване, включващи пресупозициите и конвенционалните имплицатури (по П. Грайс). Или, по правило, за да изрази съдържания, като мнение, утвърждаване, отричане, съгласие, несъгласие, одобрение, неодобрение говорещият ще използва съобщителни изречения; за да даде съвет или препоръка, да отправи молба, да прикани към някакво действие или да го забрани, ще прибегне до повелителни изречения; въпросът и съмнението ще формулира с въпросителни изречения, а желанието си с възклицателно изречение. Съвсем очевидно е, че в основата на класификацията на изреченията лежи комуникативната функция, която те изпълняват в стандартни, познати и общоприети ситуации на речево взаимодействие. Фактът обаче, че изреченската модалност отразява типологията на комуникативните ситуации, от които тя е извле-

³ Веднага ще поясня, че предпочитам да говоря за комуникативна стратегия, а не за установения в прагматиката термин речев акт по две причини – поради интенционалния му характер, но най-вече поради факта, че зад него стоят пропозиционални съдържания с универсален характер, които едва след конкретния избор се обличат в езикова форма.

чена и съответно формализирана в езика, съвсем не налага императивно-то ѝ използване „по правилата“. В множество случаи това „предписание“ се нарушава, т.е. всяко от посочените универсални поведенчески съдържания би могло да се изрази и имплицитно с който и да е от съществуващите типове изречения, ако говорещият прецени, че така ще изпълни по-ефективно комуникативните си задачи. При този случай на косвено изразяване на комуникативното намерение⁴ очевидно, че освен основната цел се поставят и други съпътстващи задачи, най-вече свързаните с търсенето на адекватно социално поведение. И ако при комуникативната стратегия изборът на говорещия се оценява като уместен или неуместен спрямо ситуацията, тук вече преценката ще отчете неговата социална коректност, проявите на зачитане, уважение, учтивост към събеседника или техните противоположности. При това смисълът е с различна степен на прозрачност и се извлича от контекста с помощта на разговорните импликатури (по П. Грайс) или на онова, което К. Бак (Bach, 2010) нарича имплицитури (*implicatures*), характеризиращи се с тотална непрозрачност. Ето защо е напълно възможно – и доказано от речевата ни практика – с един изреченски модус да изразим различни комуникативни съдържания; напр. с въпросителното изречение *Ти какво си решил да правиш?* може да зададем въпрос, с който наистина търсим отговор (като го използваме по „предназначение“), но може и да изразим редица други смисли в зависимост от конкретната ситуация, в която въпросителният изреченски модус се вписва в имплициращата процедура, като с това спомага при всички случаи да „прозира“ и критичното отношение към адресата – недоумение, несъгласие, възмущение, забрана и пр.

Или, когато едновременно с изпълнението на основната комуникативна задача се поставят и съпътстващи цели, говорещият не използва прототипния изреченски модус, „предписан“ от езиковата система за решаване на едномерна комуникативна задача по схемата на явното кодиране – декодиране, а прибегва до избор на косвена речева тактика чрез имплицирание на допълнителен смисъл. При това смяната на речевата процедура, мотивирана от поставените комплексни цели, почива върху социалния опит на говорещия, върху нормите на комуникативното поведение в общуването.

⁴ Прагматиката все още си служи с термина косвен речев акт. Вече многократно и в продължение на години изразявам резервите си към подразделянето на речевите актове на преки и косвени. Тези разграничения следва да се коригират в концептуалната си основа: открит или прикрит (завоалиран), пряк или косвен е не речевият акт като такъв, а начинът, по който той се осъществява. В този смисъл терминът речева тактика е основополагащ, за да се обозначат различните начини – преки или косвени – за реализирането на един и същ речев акт. За повече подробности вж. Вучева, 2008: 211-216; 2009: 758-759; 2012: 115-124; 2013: 247; 2014: 304-310; 2016: 437-443.

И така, разликата между комуникативна стратегия и речева тактика, както вече бе посочено, е разлика между два типа аргументи. Първите се отнасят до обосноваването на предприетото речево действие, а вторите до мотивите, обусловили начина на осъществяването му. Или, спецификата на двете категории произтича от разграничението между величините *какво* и *как*, разположени в една и съща координатна система и характеризиращи всяка целенасочена човешка дейност – какво правим и как го правим, – включително речевата. Наред с посоченото чисто практическо обяснение, от теоретико-методологическа гледна точка прокарването на граница между комуникативна стратегия и речева тактика е разграничаването между съдържателния и процедурния аспект на речевото послание. Именно това ясно отделяне на двата аспекта ще позволи даден изказ да се интерпретира като мнение, утвърждаване, отричане, съгласие, несъгласие, одобрение, неодобрение, разрешение, съвет, препоръка, въпрос, молба, заповед, забрана, желание и пр., независимо дали е изразен по експлицитен или имплицитен начин. И още, последното разграничение позволява да определим речевата тактика като функционален параметър на изказа, задаващ посоката за избор на съответна вербална техника, която вече е конкретният материален носител на смисъла.

Казаното би било непълно, ако не отчетем и емоционалността, с която би могъл да бъде натоварен изказът, независимо дали комуникативното намерение ще се изрази пряко или косвено. В светлината на класическата реторика емоционалните, ситуативните и социалните характеристики на изказа може да се разглеждат като израз на най-разнообразни оценки и интерпретации, които биха могли да се причислят към три категории на вербалното общуване: патос, логос и етос. Реторичният патос се определя от емоционалното състояние на говорещия, което се проектира в емотивната оценка на ситуацията и намира вербален или невербален израз в поведението му. С реторичния логос (като аргументация на речевия акт, която произтича от начина, по който се интерпретира и оценява ситуацията и по който се предвижда бъдещото ѝ развитие) се свързва уместността на изказа. Реторичният етос е залегнал във взаимното доверие и уважение на общуващите и се определя от социалния им статус, ролевите им отношения в конкретната ситуация, благоразположението им и техните лични качества (вж. Зарецкая, 2002).

Всичко посочено дотук разкрива перспектива за изучаване на комуникативната дейност по осите ситуативна адекватност и социална адекватност, или *уместност* и *учтивост*. Емоционалността на изказа се наслаждава

над основните му ситуативни и социални характеристики, а езиковата му формализация се осъществява с помощта на конкретни вербални техники, чийто избор се обуславя от цялостната комуникативна компетентност на говорещия (тематична, енциклопедична, езикова, ситуативна, социална и дискурсна).

Направените уточнения биха могли да се представят схематично в следната таблица:

Речеви категории Типология	Комуникативна стратегия	Речева тактика	Вербална техника
Същност	Речево действие (<i>какво</i>)	Начин на осъществяване (<i>как</i>)	Набор от езикови структури
Функционалност	Комуникативна цел	Речева процедура	Речев продукт
Статус	Универсална речева категория	Универсална речева категория	Езикова категория
Обусловеност	Ситуативна адекватност (<i>уместност</i>)	Социална адекватност (<i>учтивост</i>)	Комуникативна компетентност
Сфера	Прагматика	Прагматика и стилистика	Стилистика

3.3. Вербални техники

Вербалните техники са разположени на последното стъпало в избора на речево поведение. За разлика от комуникативните стратегии и речевите тактики, вербалните техники, както показва и наименованието им, са конкретните езикови формации, съставени по нормите на съответната езикова общност, които говорещият използва, за да осъществи комуникативните си цели. Това означава, че те не притежават универсалния характер на предишните две поетапни изборни процедури при предприемането на речевото действие, а представляват крайния резултат от вече направения избор. Очевидно е, че проблемът за избора на речево поведение е задължително обвързан със стремежа на говорещия да действа съобразно задачите, които си е поставил, като същевременно отчита и оценява параметрите на ситуацията и социалните взаимоотношения със събеседниците си. От тази страна може да се погледне и на връзката между предпочетената речева тактика и възможностите за избор на съответните техники, чрез които би могло да се осъществи по най-ефикасен начин комуникативното намерение във всеки конкретен случай. При формализацията на речевото послание участват солидарно езиковите средства от всички лингвистични

равнища, както и паравербалните и невербалните техники.

Последните две са от особено значение, когато говорещият е предпочел да изрази намерението си по косвен път, т.е. чрез индиректната речева тактика, тъй като те играят ролята на материални носители на информация за посоката, в която би следвало да се тълкува казаното. Тези сигнализатори, или индексални знаци, подпомагат инференциалните процеси, служат за отваряне на възможности за различно от дословното тълкуване на изречението и от огледалното му съотнасяне с речевия акт.

От гледна точка на знаковостта паравербалните и невербалните средства участват паралелно и наравно – а понякога и приоритетно – при създаването и интерпретирането на изказа, като дори нерядко интонацията, мимиката или жестът може да променят коренно неговия смисъл. И това е съвсем естествено, тъй като моделът за кодиране – декодиране, при който знакът „би значел“ по еднакъв начин за всички негови ползватели, т.е. при използването на пряка, директна речева тактика, е приложим единствено в случаите, когато езиковото кодиране е еднакво валидно за говорещ и слушащ. Подобен инструмент за интерпретация обаче отразява един много ограничен сегмент от реалната речева практика. Интересът на съвременната прагматика към процедурите за изграждането на смисъл по косвен път е нестихващ и напълно оправдан от гледна точка на изследването на механизмите за успешна междуличностна комуникация. Ето защо изучаването на същността на индиректните речеви тактики се оказва ключово при използването на вторични знаци, при които „работи“ моделът за имплицирание – инфериране на смисъл. При него участват активно два субекта, които решават съвместна комуникативна задача, която е формализирана езиково в едно общо контекстуално пространство. Инференциалният модел закономерно надгражда подходите към анализа на речта, решава редица проблеми от прагматичен характер, като засяга инференциалните механизми и наред с езиковата компетентност, отрежда на контекста и на фоновите знания важна роля в дедуктивните процеси. И все пак, ако гледаме на комуникацията като на речево взаимодействие, при което говорещият се стреми да бъде разбран правилно, т.е. когато важното е не какво разбира слушащият, а как го разбира, ще трябва да прибавим и активното участие на паравербалните и невербалните средства в комуникацията, които експлицират вложения смисъл. Както вече бе посочено, като индексални знаци, те подпомагат и насочват инференциалния процес, за да гарантират адекватната интерпретация казаното. С други думи, служат за целенасоченото манифестиране на конкретно

намерение с оглед на адекватната му насрещна интерпретация. И така, моделът за манифестиране – интерпретиране на намерението в конкретни условия отговаря най-пълно на всички релевантни за успешната комуникация условия: езикова компетентност (кодов модел на директните речеви тактики), фоновы знания в определен контекст (инференциален модел) и социокултурни измерения на ситуацията, свързани с комуникацията като поведение и социален опит в междуличностното взаимодействие (интеракционен модел).

И тук, както при параметрите на комуникативните стратегии и речевите тактики – където внесох уточнението за емоционалността на изказа, – ще направя уговорката, че при директните речеви тактики – където „се играе по правилата“ и изречението отразява дословно смисъла – паравербалните и невербалните средства не са предназначени обезателно за разпознаването на смисъла. Но при индиректните речеви тактики те участват активно в експлицирането на смисъла, тъй като последният не може да бъде еднозначно извлечен с инструментариума нито на кодовия, нито на инференциалния модел. По принцип всяка поведенческа форма е ситуативно обвързана и знакова, била тя целенасочена или спонтанна. И все пак в случая става дума за преднамерени експликатори за посоката на интерпретация на смисъла. Заложената в тях интенционалност е предназначена за разпознаване от страна на събеседника.

Споменатите модели за отчитане на различните вербални техники може да се представят схематично по следния начин:

				Вербални техники		
	→	Директни речеви тактики	→	Кодиране ↓↑ Декодиране	Кодов модел	Езикова компетентност
Комуникативна стратегия						
	→	Индиректни речеви тактики	→	Имплицитно ↓↑ Инфериране	Инференциален модел	Контекст Общи фоновы знания
Паравербални и невербални техники			→	Манифестиране ↓↑ Интерпретиране	Интеракционен модел	Социална компетентност

4. Прагматика и стилистика

Изложеното дотук показва, че една от най-трудните задачи, стоящи пред лингвистиката, е да отдели от теоретико-методологическа гледна точка прагматическия от стилистичния аспект на речта. Прокараните разграничения между комуникативна стратегия, речева тактика и вербална техника очертават сферите на двете науки и техните пресечни точки от гледна точка на изследваните обекти, както и на задачите, които стоят пред тях.

Няма спор, че комуникативната функция на езика е обединяващата нишка между прагматика и стилистика, че и двете науки изследват процесите на избор в речта, но в два последователни реда.

Обект на прагматиката е изборът на речев акт, на уместна за конкретната ситуация комуникативна стратегия; обект на стилистиката е последващият избор на начина, по който може да се осъществи избраният речев акт.

Предмет на прагматиката е отношението между изказ и речев акт; предмет на стилистиката са възможните начини за осъществяване на един и същи речев акт.

С изучаването на речевите актове прагматиката установява общия знаменател, под който може да се подведат и опишат всички възможни стилистични варианти като опции за осъществяване на избраната комуникативна стратегия, като в това описание задължително трябва да намерят място не само вербалните, но и паравербалните, и невербалните средства.

И така, разгръщането на анализа на речевото поведение към разкриване на пълния смисъл, който стои зад всяко послание, а оттам и към изразената позиция на участниците в общуването, изисква поэтапното решаване на три основни задачи, чиято последователност зависи от посоката на анализ. В ономасиологична перспектива изходният пункт за създаването на изказа е ясното определяне на комуникативната стратегия в конкретната ситуация на междуличностно взаимодействие (поставяне на основната цел и съпътстващите задачи); мотивираната преценка за речевата тактика, която най-ефективно би отговорила на комуникативните цели (особено ако са комплексни и изискват прилагането на косвени речеви тактики); целенасоченият избор на съответните вербални и невербални инструменти за оптималното решаване на поставените задачи. В семасиологична перспектива решаването на задачите ще следва обратния ред, а именно: отправната точка тук е готовият продукт – многопластов символ, съдържащ повече от явно изразеното, чиято интерпретация изисква да се припознаят

заложените комуникативни задачи. Иначе казано, в първия случай следваната посока е от контекста към текста, а във втория от текста към съответния контекст, в който е бил създаден. Причинно-следствените връзки в двете вериги се оценяват по различен начин. В ономасиологичната верига се работи в посока причина – следствие в прогностична проекция спрямо търсения резултат, докато при семасиологичната верига със смяната на посоката следствие – причина изследователските задачи се решават с методите на дедуктивния анализ. И ако в първия случай се „претеглят“ всички съществуващи възможности, които говорещият познава и владее, за да се „отсее“ най-ефективната спрямо заложената цел, във втория, наред с оценката на избраната възможност, която ще отведе към припознаването на отсрещната задача, се отчитат и потенциално съществуващите но неизбрани опции. Тази допълнителна металингвистична задача – която интуитивно решава всеки от нас във всяка комуникативна ситуация – може да предостави ценни данни за схемите, които се подбират в междуличностното общуване в различни ситуации (по признака формалност/неформалност като проекция на социалната дистанция между общуващите) и с различни събеседници (по признака власт/солидарност в зависимост от конкретните социално-статусни и ролево-ситуативни взаимоотношения). А това несъмнено ще наложи и съответното отчитане на степента на учтивост, категория, с подчертан социалингвистичен аспект, разположена отново в пресечната точка на прагматика и стилистика⁵, която и двете науки припознават като свой изключителен обект на изследване.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bally, Ch (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke.
- Bach, K. (2010). Implicature vs Explicature: What's the Difference?. In: *Explicit Communication. Robyn Carston's Pragmatics*”, Soria, B. & E. Romero (eds.), Basingstoke: Palgrave MacMillan, pp. 126-137.
- Бюлер, К. (1993). Теория языка. Репрезентативная функция языка. Москва: Прогресс.
- Вучева, Е. (2006). Един интегрален модел на речта: равнища, единици и категории. Поглед към лингвистиката на речта. София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“.

⁵ За повече подробности по въпроса за тълкуването на категорията учтивост – вж. Вучева 2014а.

- Vucheva, E. (2008). La estilística como ciencia del lenguaje. In: *Actas. Simposio Internacional 45 años de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid*. Sofía, 23-28.
- Vucheva, E. (2009). Acerca de lo implícito en el hablar. *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco/Libros, II, 755-763.
- Vucheva, E. (2012). Pragmática, gramática, estilística. In: *El español, territorio de encuentros: 50 años de licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía «San Clemente de Ojrid»*, Sofía: Editorial Universitaria «San Clemente de Ojrid», 115-124.
- Вучева, Е. (2013). Прагматика, граматика, стилистика: семиотичното пространство на речта. Във: *Времената отлитат написаното остава. Изследвания в чест на доц. д-р Ани Леви*. София: Издателство на Нов български университет, 241-251.
- Vucheva, E. (2014). *Estilística del español actual. Teoría y práctica del estilo*. Segunda edición corregida y actualizada. Valencia: Tirant Humanidades.
- Vucheva, E. (2014a). El estudio de la cortesía como fenómeno pragma-socio-etno-discursivo (un esbozo teórico-metodológico). In: *Más allá de las palabras (Homenaje a Rafael Alvarado en su 70 aniversario)*. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 23-31.
- Vucheva, E. (2016). *Un modelo integral del hablar: niveles, unidades y categorías. Hacia la lingüística del hablar*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Grice, H. P. (1998). Presupposition and Conversational Implicature. In: *Textos clásicos de pragmática*. Comp. M^a. T. Julio y R. Muñoz. Madrid: Arco/Libros, 105-124.
- Зарецкая, Е. (2002). *Риторика: Теория и практика речевой коммуникации*. Москва: Дело, Прочетен 04.12.2016 г. <<http://koob.ru>>.
- Lyons, J. (1990). *Sémantique linguistique*. Paris: Larousse.

АРГУМЕНТАЦИЯТА КАТО ОТКАЗ ЗА СЪДЕЙСТВИЕ

Донка Мангачева
(Софийски университет „Свети Климент Охридски“)

Neste trabalho procura-se refletir sobre algumas manifestações de discordância implícita na interação verbal iniciada por um enunciado diretivo. Em particular, vai ser analisado o papel da argumentação na formulação duma recusa não patente e vai ser esboçada uma sistematização estrutural, temática e interativa dos respetivos fragmentos de resposta. Descrevem-se certos andamentos no processo da tomada de decisão entre os comunicadores que não compartilham preferências idênticas, nem calculam o contexto igualmente. A abordagem da reação verbal do ouvinte revela uma atitude independente, no entanto, sensível à conjuntura extralinguística. Evidencia-se a tentativa do interlocutor de superar o confronto direto e mitigar o conflito potencial, estabelecendo um controle próprio sobre o desenvolvimento da situação dialógica.

1. Аргументацията в междуличностното взаимодействие

Аргументацията като вид човешка дейност има рационална природа и социално-диалогична обусловеност. Спецификата ѝ се дефинира от целта – убеждаването на опонента в допустимостта на определена гледна точка чрез привеждане на ред положения, които потвърждават или опровергават произлизащата от нея теза. Резултатът се състои обикновено в приемането на позицията, заявена от пропонента. Затова аргументацията може да бъде осмислена и като процес (налагане и признаване на удовлетворителността на даден възглед) и като словесен продукт (подходящо формулирана обосновка на самото заключение). В изложението нататък ще бъде разгледан вторият аспект на явлението в конкретни параметри, а именно

употребата на доводи за отказ във вербалната интеракция с начален директивен изказ. Вниманието е насочено към репликата на отговор в съответната диалогична единица и към нейното описание в няколко аспекта: структурен (състав и строеж), съдържателен (тематична вариация) и интерактивен (роля и ефект в междуличностното общуване). Наблюденията се простират върху материал от съвременната португалска художествена проза (вж. Ексерпирани източници).

2. Аргументацията в структурен план

2.1. Състав

С оглед на компонентите, присъстващи в доказателствената схема, се отчита най-общо съотношението на изнесените мотиви и предусловия¹.

В *единичната (елементарна) аргументация* прозира ентитема, или традиционен силогизъм, в който липсва някоя от предпоставките или следствието. По принцип съкращението е съвсем формално и засяга само словесния израз, а не съдържанието на умозаключението. Интересно тук обаче е изпускането на повече от един елемент, който остава „в ума“ и може да бъде възстановен в разгърнатия вид на посланието. Във всички анализирани примери се подразбира тезата, служеща като отказ за съдействие, а по отношение на останалите звена се наблюдават вариантите:

а) експлициране на двете предпоставки:

Eu repetia: “Foge comigo...” E ela respondeu: “Se fugisse contigo, talvez perdesse outra vez a cabeça por ti. Não quero.” (AA3: 121)

Аз повтарях: „Избягай с мен...“

А тя отговори: „Ако избягам с теб, може би пак ще си изгубя ума по теб. Не искам.“

б) имплицирание на едната предпоставка:

– Não me dás ou beijo?

– Não quero estragar-te as pinturas. (FB1: 41)

– Няма ли да ми дадеш целувка?

– Не искам да ти развалям грима.

¹ Прилага се разграничението на амстердамската школа (вж. Van Eemeren & Grootendorst, 2004).

При *множествената аргументация* отново не се доизказва изводът, отричащ изпълнението на желаното от говорещия действие. Налице е съвкупност от паралелни, независими аргументативни фрагменти, всеки един от които е достатъчен за подкрепяне на гледната точка:

- Um frio destes, e você aqui parada a tossir! Vá-se embora para casa. Ela atirou-me um olhar de importância ofendida, e respondeu:
- Não é nada da sua conta. E eu preciso de governar a minha vida. (RM: 198-199)

- Какъв студ, а Вие стоите тук и кашляте! Отивайте си вкъщи. Тя ми хвърли един поглед на обидено величие и отговори:
- Не е Ваша работа. А аз трябва да оправям живота си.

2.2. Строеж

По отношение на комбинациите за извеждане на заключението се проследяват оползотворените стъпки в конвенционалния аргументационен механизъм². На първичното ниво на анализ, засягащо стабилността на обосноваването, се открива имплицитна *теза* със стойност на отказ за съдействие, която представлява отправната и крайната точка на аргументацията. Експлицират се следните функционални елементи: *данни*, или фактически съждения в подкрепа на тезата, и *гаранции*, обезпечавачи прехода от данните към тезата. На вторичното равнище на анализ, свързано със силата на обосноваването, се наблюдава включването на *поддръжка*, която на свой ред подсигуриява приемливостта на гаранциите. В ответната реплика се очертават няколко тенденции за съчетаване на споменатите градивни части:

а) посочване на данни:

- Vá, vem-me buscar.
- Mas eu tenho tanto medo. (PP: 40)

- Хайде, ела да ме вземеш.
- Ама много ме е страх.

² По известния модел на Тулмин (вж. Toulmin, 1958, p. 98).

б) изтъкване на данни и гаранции:

- Deita-te aqui um bocadinho, junto do teu Bigodes. Anda cá.
- Não me apetece. Já tive a minha euforia quotidiana com o massage-boy. (FB1: 18)

- Легни мъничко тук, до твоя Бигодеш. Ела.
- Не искам. Вече си взех обичайната доза еуфория с масажиста.

в) предоставяне на данни, гаранции и поддръжка:

- Cinco minutos? – achou pouco João Sem Medo. – Vá, não sejas foca, prolonga o prazo.
- Impossível! Nã tenho competência para mais. É do Regulamento – excusou-se a fada. (GF: 70)

- Пет минути? – помисли Жоао Безстрашни. – Хайде, не бъди скръндза, удължи срока.
- Невъзможно! Нямам право за повече. Такъв е правилникът – оправда се феята.

3. Аргументацията в съдържателен план

Според естеството на предпоставката, изтъкната от адресата, се различават два вида съображения: субективни ограничения (свързани със самия него) и обективни пречки (произтичащи от комуникативната ситуация).

3.1. Субективно ограничение

3.1.1 Нежелание

Нежеланието за съдействие е много убедителен аргумент, защото засяга първопричината, главното условие за постигане на ползотворно комуникативно взаимодействие – споделените потребности и интереси. Отличава се с най-ниска степен на деликатност, защото влиза в разрез със социалния кодекс на общуването, който залага на добронамереност и съпричастност:

- Podemos fazer um contrato, tu não adiantas a tua mão e eu não adianto a minha.
- Não estou interessado em negócio. Proposta recusada. (FB2: 194)

– Може да се споразумеем, ти няма да си протягаш ръката и аз няма да протягам своята.

– Не се вълнувам от сделки. Отказвам предложението.

– Agora temos de inventar uma pequena aldrabice para não dormirmos em casa.

– Eu detesto mentir – disse o Pedro. – Vou dizer a verdade à tia Inês. (MA: 129)

– Сега трябва да измислим някаква дребна лъжа, за да не спим вкъщи.

– Мразя да лъжа – каза Педро. – Ще кажа истината на леля Инеш.

– Podemos ir à Praça do Salitre e ver uma corrida de toiros...

– Não gosto de toiros – responde a Ana Isa, que três meses depois há-de assistir com o Osório a uma toirada em Sevilha. (AA2: 22)

– Може да отидем до Праса ду Салитре да гледаме корида...

– Не обичам бикове – отговаря Ана Иза, която три месеца по-късно ще отиде с Озорио на корида в Севиля.

– Vamos até eles.

– Prefiro ficar aqui – disse o Zézé sentando-se no areal. (AN1: 136)

– Да отидем при тях.

– Предпочитам да остана тук – каза Зезе и седна на пясъка.

3.1.2. Невъзможност

Неспособността и неумението също са много солидни доводи за отказ и същевременно представляват универсално благовидно обяснение в конфронтацията между комуникантите, защото отвличат вниманието от други потенциални причини (напр. неохота, неудобство):

Francisco: (Sob o capuz) Diz o nome.

Pica: Não, não sou capaz. É impossível... (JS: 25)

Франсишко: (Под качулката) Кажы името.

Пика: Не, не мога. Невъзможно...

- Tu que sabes sempre estas coisas todas da História, vê lá se te lembras!
- pedia Mafalda a Fernando.
- Não me posso lembrar de tudo, não é? – respondia Fernando, irritado mais com a sua ignorância do que com a insistência da irmã. (AV2: 38)

- Ти, който винаги знаеш всичко по история, спомни си! – Мафалда молеше Фернандо.
- Не мога да помня всичко, нали? – отговаряше Фернандо, раздразнен повече от невежеството, отколкото от настоятелността на сестра си.

- Então cresce.
- Não sei crescer. (AA2: 187)

- Тогава порасни.
- Не зная как.

3.1.3. Несигурност

Противодействието в словесната интеракция може да е предопределено от неувереността на адресата, в частност от недостатъчното познаване или владееене на собствените му възможности, умения, задължения и др. Негативната самоотражателна представа и/или произтичащото от нея двоумение се посочват като спънка за встъпване в предложеното взаимоотношение:

- Está tudo resolvido... Vem daí comigo. Temos um largo caminho a percorrer: sessenta mil quilómetros.
- Sessenta mil quilómetros? A pé? Não sei se aguentarei. (GF: 187)

- Всичко е решено... Ела с мен. Чака ни дълъг път – шестдесет хиляди километра.
- Шестдесет хиляди километра? Пеша? Не зная дали ще издържа.

- Então não queres conversar um bocado? Gostava de saber de ti. [...]
- Eu não sei se temos coisas a dizer. (AB: 72)

- Значи не искаш да поговорим малко? Бих искал да те опозная. [...]
- Не зная дали имаме какво да си кажем.

- Põe-te ao serviço da História... – Era o Alpoim que falava.

– *Aí está: tenho dúvidas de que os meus actos influam na marcha do mundo...* (AA2: 111)

– Трябва да служиш на историята... – говореше Алпоим.

– Случай, просто се съмнявам, че моите постъпки влияят на хода на света...

3.1.4. Несподелено знание

Отказът за съдействие може да е предрешен от отсъстваща, но задължителна предпоставка за изпълнение на действието, упоменато в началния подбудителен изказ. В този случай слушателят най-често изтъква несъвпадение в предполагаемото споделено знание на участниците, т.е. в представите им за синхронните параметри на комуникативната ситуация. При тълкуването на директивния речев акт той установява, че отчита по различен начин някакъв фактор или конкретни обстоятелства, регулиращи сполучливата употреба на съответния акт, или ключови условия за развитието на интеракцията. Решаваща е именно неговата преценка за ситуативната и социалната адекватност на изказа (*вж.* Вучева, 2006, сс. 269-275; Vucheva, 2016, p. 363). В резултат слушащият може да отклони предложеното взаимодействие, като внесе необходимото уточнение. Това се свежда най-често до коригиране на пресупозициите за съпровождащото състояние на словесния обмен:

– *Não é só o último dia do ano. É também o último dia do milénio. Como podes trabalhar num dia destes.*

Jorge olha para os papéis.

– *Não vejo onde está o problema – diz. (RZ: 11-12)*

– Не само е последният ден от годината, но и последният ден от хилядолетието. Как може да работиш в такъв ден.

Жорж гледа бумагите.

– Не виждам проблема.

“*Vamos começar a falar?*”

“*Ainda não parámos, desde a noite passada, eu acho*”, respondeu. (NB: 200)

– Ще започнем ли да говорим?

– Още не сме спирали, от снощи, мисля – отговори.

Parou no meio da sala a embalar a boneca por algum tempo. Depois estendeu-a a Dona Madalena e disse:

– Пегана на, Марта. Гвардеи-а пара те дар quando те casasses.

– О meu nome é Madalena... (AV3: 170)

Спря насред стаята и известно време опакова една кукла. После я подаде на дона Мадалена и каза:

– Вземи я, Марта. Пазих я, за да ти я дам, когато се омъжиш.

– Казвам се Мадалена...

– Não te enerves, Maria Vitória.

– Não estou nervosa, Barbinha. (PC: 258)

– Не се нервирай, Мария Витория.

– Не съм нервна, Барбиня.

Ele: Faz-me o favor. Sabe dizer-me o nome deste sítio?

Ela: Aqui não é sítio nenhum. (AN2: 32)

Той: Извинете, знаете ли как се казва това място?

Тя: Това не е никакво място.

Мненията на комуникантите може да се различават чувствително и по отношение на евентуални прерогативи или отговорност за извършване на действието. Важно условие за реконструкцията на изказа при разискването на пълномощия е, че адресатът трябва да познава нормативния контекст, който оправдава очакванията на говорещия за изпълнение на желаното действие. Тогава слушащият има право да възрази срещу евентуалните (но безпочвени) привилегии или задължения, които си приписва говорещият при произнасяне на директивния акт:

– Vítor, não digas asneiras – ordena Jorge, puxando a cadeira. – Faz como eu, senta-te e cala. [...]

– Senta-te e cala? Com quem julgas que estás a falar? Não sou teu filho. (RZ: 187-188)

– Витор, не говори глупости – заповядва Жорж, като придърпва стола. – Направи като мен – седни и млъкни.

– Седни и млъкни? С кого си мислиш, че говориш? Да не съм ти син.

“Pronto, fale-me então naquele quadro!”

“Não estou às suas ordens”, riu-se Carolina, “não reajo a estímulos!”
(MC2: 60)

– Добре, разкажете ми тогава за тази картина!

– Не сте ми началник – засмя се Каролина. – Не реагирам на стимули.

– Vais buscar-me já o carro e esperas-me atrás da casa!

– Eu sou um trabalhador independente, a mim ninguém me dá ordens – agastou-se o homem. (MC1: 110)

– Ще ми вземеш колата и ще ме чакаш зад къщата!

– Аз съм независим работник и никой не ми раздава заповеди – ядоса се мъжът.

“A Elsa falta! Podemos ver-nos à hora do almoço?”

“Não és obrigado!”, respondeu Isabel com rispidez, sem despegar olhos dos papéis. (MC2: 39)

– Елза я няма! Може ли да се видим на обяд?

– Не си длъжен! – отговори Изабел рязко, без да вдига очи от бумашината.

В други ситуации слушащият напомня за предполагаеми свои правомощия или статус, които са достатъчни да обезсилят произнесения подбудителен акт – при правилна интерпретация на ответния изказ говорещият не би имал причина да изисква, нито изобщо да предвижда реализация на желаното действие:

Criado: Está visto quem tem língua de osga. A visita acabou, vá-se chegando antes que caia o fresco.

A Velha: Tenho tanto direito a estar aqui como os outros. (NB: 173-174)

Прислужник: То се вижда кой има отровен език. Гостуването приключи, тръгвайте си, преди да е паднал студът.

Старица: Имам толкова право да бъда тук, колкото и всеки друг.

– Oiça, peço-lhe a si: vá lá acima e diga ao Dono da Casa que preciso de falar com ela hoje mesmo.

– Tenho ordem de nunca ir dar recados à sala quando há visitas. Cada coisa tem o seu lugar. (MB: 83)

– Слушайте, моля Ви: качете се горе и кажете на Господаря, че трябва да говоря с нея още днес.

– Наредено ми е никога да не предавам съобщения в салона, когато има гости. Всяко нещо с времето си.

3.2. Обективна пречка

3.2.1. Правило

Слушателят може да се позове на социално или индивидуално правило за поведение, напр. всеизвестна истина, традиция, лично убеждение, емпиричен извод и др. Така въпреки категоричния тон той донякъде успява да смекчи ефекта от отрицателния отговор, защото внушава, че е принуден на постъпи по определен начин заради неподвластни на волята му обстоятелства:

– Pai, ensine-me a não ter medo da morte.

– É algo que um homem não pode ensinar a outro! (BB: 33)

– Татко, научи ме да не се страхувам от смъртта.

– Това не е нещо, което човек може да научи от друг.

A Noiva: (*Baixo ao protagonista.*) Podes dizer que és católico.

O Protagonista: (*Baixo à noiva.*) Mas a verdade é a verdade. (*Alto ao Director.*) Eu respeito todas as religiões... (AN2: 123)

Булката: (*Тихо, към главния герой*) Може да кажеш, че си католик.

Гашпар: (*Тихо, към булката*) Но истината си е истина. (*Високо, към директора.*) Уважавам всички религии.

Íamos os dois, digamos pela Rua Eugénio dos Santos, e eu (entrando em tasca):

“Vai um copo?”

“Um Guttierres não bebe” – inevitável. (NB: 140)

Вървахме двамата, да речем, по улица „Еуженио душ Сантош“ и аз (на влизане в кръчма):

– Да пием по едно?

– Гутиереш не пие – неизбежно.

Pica: Foram apenas palavras. Podemos recomeçar do princípio. Francisco voltou. Tomemos o seu regresso como uma segunda vida, sua e nossa.

Pedro: Ninguém vive duas vidas. (JS: 68)

Пика: Това бяха само думи. Може да започнем отначало. Франсишко се върна. Да приемем завръщането му като втори живот, негов и наш.

Педро: Човек има само един живот.

3.2.2. Очевидност

Понякога цитираните предпоставки не са в пряко причинно-следствено отношение с изпълнението на желаното действие, но в изказа има скрита предикация, която поддържа функцията на експлицирания аргумент като ход на несъгласуване:

– Então, pá? Vais deixar o homem galar-te a miúda?

– Eles são primos, Sebastião. (PC: 146)

– E какво? Ще оставиш тоя да ти сваля момичето?

– Те са братовчеди, Себащиао.

– Vai lá tu – disse el-rei para o cozinheiro.

– Não ouvi nada – disse o cozinheiro no meio do refogado. (AV1: 11)

– Иди ти – каза царят на готвача.

– Не съм чул нищо – каза готвачът по време на запръжката.

– E se fôssemos até minha casa, conversar um pouco?

– Eu era só até à esquina... (MC1: 148)

– Да отидем до нас да си поговорим малко?

– Аз бях само до ъгъла...

Сред причините, които осуетяват кооперативното поведение на слушателя, може да бъде наличието на целения резултат:

– Escuta, Gino, vai ao meu apartamento por favor e fecha a janela da casa de banho, se é que ainda vais a tempo de evitar uma inundação.

– Está tudo bem, meu sargento, já a fomos fechar. (MN: 126)

– Чуй, Жино, моля те, иди в апартамента ми и затвори прозореца на банята, ако още може да изпревариш наводнението.

– Всичко е наред, сержант, вече го затворихме.

– Deixe-me falar até ao fim, não seja aborrecido! – berrou Maria da Luz.

– Creio já lhe ter exidido. (FB2: 77)

– Оставете ме да се изкажа, не бъдете досаден! – изкрещя Мария да Луш.

– Мисля, че вече го направих.

– Dize.

Sorriu.

– Já disse...

– Repete.

– Já disse, Rosabianca. (AA1: 173-174)

– Кажи.

Усмихна се.

– Казах вече...

– Повтори.

– Казах вече, Розабианка.

Аргументът почива на имплицитно отрицание и когато слушателят посочва като условие за извършване на действието нереален или минал момент (което изключва възможността за бъдещото му осъществяване):

– Não haverá um lugarzinho nas obras? – perguntava um. – Qualquer coisa me serve.

– Já tenho gente de mais. Viesse mais cedo. (PG: 36)

– Няма ли някое местенце на строежа? – питаше един. – Устройва ме каквото и да е.

– Хората вече са ми в повече. Да бяхте дошли по-рано.

4. Аргументацията в интерактивен план

Началният подбудителен акт в речевия фрагмент е не само опит за приобщаване на адресата към конкретно действие посредством изявлението. Той е и подкана за встъпване във взаимоотношение, подчинено на определен интерактивен модел. Успоредно с това предоставя възможност на слушащия да заяви евентуално желание за близост и да направи опит за съгласуване – или поне това е търсената, очакваната реакция. В идеалния случай, ако положението, състоянието, миогледът или мотивацията на адресата възпрепятстват исканата дейност, той се чувства длъжен да оправдае или поне да обяви постъпките си, следвайки негласните канони на социално приемливото поведение. Едва след неговото включване в диалога става ясно дали двамата комуниканти установяват „общ език“, дали се обединяват около дадена цел или тема, дали са удовлетворени от контакта и т.н. Затова отговорът във вербалния обмен е от непосредствено значение за осъществяването на обратна връзка и може да се разглежда в две перспективи: като израз на разбиране и като потвърждение за ангажиране. От една страна, словесният отклик е знак, че адресатът разбира извънречевата сила на подбудителния изказ и осмисля този изказ като опит на подателя да го накара да извърши действието, заложенено в пропозицията. Съдействието на реципиента обаче никога не е гарантирано. Воден от собствените си идеи и потребности, той подлага на преценка много налични и възможни аспекти на взаимодействието, отчита готовността си за сътрудничество и решава дали и как да отвърне. Междудличностният контакт се отличава с извънредна гъвкавост и изходът от общуването е синтез от намеренията на участниците във взаимодействието, които може да си съдействат в известна степен за постигане на общ резултат, а най-често следват собствените си планове. Принципно пред тях са налице няколко възможности: да спомогнат за изпълнението на конкретна задача, да се противопоставят на замисъла или да заемат неутрална позиция. Независимо какво ще предприемат, резултатът от социалната ситуация прилича на „моментална снимка на взаимозависимостта между двамата комуниканти в определен интервал от време“ и по него може да се съди за начина, по който те отстояват своето благосъстояние и се грижат за това на събеседника – взаимодействието се разглежда като *диагностична си-*

туация, защото разкрива тенденциите за трансформация на контакта (вж. Rusbult & Van Lange, 2003). В светлината на тези разсъждения е интересно да се изследват етапите в процеса на вземане на решение между комуникантите (разглеждани като взаимозависими величини) особено при разминаване на техните предпочитания и изчисления на извънезиковия контекст. Прагматингвистичната стойност на изказа за отговор и свързаната с нея перспектива на междуличностното взаимодействие се очертават в пресечната зона на различни параметри, свързани с управлението на вербалната и надредната интеракция.

В анализираният тук примери отзвукът на инициалната подбуда проектира *противодействието* на събеседника³ спрямо посоченото действие. Тази *линия на комуникативно поведение* предполага опит за отхвърляне на социалното взаимоотношение, предложено чрез входната реплика в репликовото единство. От гледна точка на подателя на директивния изказ отказът е неpreferираният вариант за развитие на комуникативната ситуация. Той е показателен за съществена разлика в ценностите и разбиранията на комуникантите, както и в техните стремежи и възприятия по отношение на протичащото взаимодействие и прогнозирания ефект. Ответният изказ има опорна функция във вербалната интеракция – обозначава ясно несъгласуването между комуникантите (в случая непостигане на целта, указана чрез началната реплика) и липсата на ползотворно сътрудничество. Аргументацията със стойност на имплицитен отказ е един от най-гъвкавите ходове в комуникативното взаимодействие, насочено към некоординация, и позволява установяването на собствен контрол над диалогичната ситуация. На практика събеседникът информира за потенциален конфликт и отклонява предложената транзакция, но го прави максимално тактично, като се опитва да „докаже“, че идеята за кооперация е провалена поради достатъчно сериозна причина.

5. Изводи

Аргументацията има изключително диалогично естество – тя се създава от субекти в диалогично взаимоотношение, които я строят и индивидуализират именно за целите на споменатото отношение. Отличителната ѝ словесна форма на изразяване позволява описание по няколко критерия: структурен, съдържателен и интерактивен. Систематизацията на изнесените наблюдения щрихира значението и многообразието на ар-

³ Въпросът е подробно разработен у Мангачева (вж. Мангачева, 2012).

гументативните реплики за отговор в словесното взаимодействие с начален директивен акт и дава насоки за допълнително разработване на проблематиката. Представените дотук характеристики се обобщават по следния начин:

Таблица 1. Аргументацията със стойност на отказ

Структурен план	Състав (имплицитен извод)	Единична
		Множествена
	Строеж (имплицитна теза)	Данни
		Гаранция
Съдържателен план	Субективно ограничение	Поддръжка
		Нежелание
		Невъзможност
		Несигурност
	Обективна пречка	Нespoделено знание
		Правило
Интерактивен план	Прагматична стойност на отговора	Очевидност
	Линия на комуникативно поведение	Имплицитен отказ
	Оценка на предложения интерактивен модел	Противодействие (несъгласуване)
	Условие за произвеждане	Отрицателна (отхвърляне)
	Кооперативна нагласа	Потенциален конфликт
	Интерактивна функция	Неподкрепа
	Интерактивен ход	Опорна (за означаване на степента на координация)
	Интерактивен резултат	Обратна връзка
		Некоординация

БИБЛИОГРАФИЯ

- Вучева, Е. (2006): Вучева, Е. *Един интегрален модел на речта: равнища, единици и категории. Поглед към лингвистиката на речта*. София, УИ „Св. Климент Охридски”, 2006.
- Мангачева, Д. (2012). *Диалогичното единство подкана–отговор (върху материал от португалски език)*. София: Изток–Запад.
- Rusbult, C. E., Van Lange, P. A. M. (2003). Interdependence, interaction, and relationships. *Annual Review of Psychology*, 54, 351-375.

- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. (2006). *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge University Press.
- Vucheva, E. (2016). Un modelo integral del hablar: niveles, unidades y categorías. Hacia la lingüística del hablar. Valencia: Tirant Humanidades.

ЕКСЦЕРПИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

- AA1:** Abelaira, A. (1990). *A Cidade das Flores*. Lisboa: O Jornal.
- AA2:** Abelaira, A. (1986). *Enseada Amena*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- AA3:** Abelaira, A. (1981). *O Triunfo da Morte*. Lisboa: Sá da Costa.
- AB:** Alçada Baptista, A. (1988). *Catarina ou O Sabor da Maçã*. Lisboa: Presença.
- AN1:** Neves, A. (1996). *Corações Piegas*. Lisboa: Cotovia.
- AN2:** Almada Negreiros, J. de (1971). *Obras Completas: Teatro*. Vol. 3. Lisboa: Estampa.
- AV1:** Vieira, A. (1984). *Graças e Desgraças da Corte de El-Rei Tadinho (Monarca Iluminado do Reino das Cem Janelas)*. Lisboa: Caminho.
- AV2:** Vieira, A. (1983). *Este Rei Que Eu Escolhi*. Lisboa: Caminho.
- AV3:** Vieira, A. (1988). *Às Dez A Porta Fecha*. Lisboa: Caminho.
- BB:** Baptista-Bastos. (1987). *Viagem de Um Pai e de Um Filho Pelas Ruas da Amargura*. Lisboa: O Jornal.
- FB1:** Botelho, F. (1989). *Esta Noite Sonhei com Brueghel*. Lisboa: Contexto.
- FB2:** Botelho, F. (1987). *A Gata e A Fábula*. Lisboa: Contexto.
- GF:** Gomes Ferreira, J. (1991). *Aventuras de João Sem Medo (Panfleto Mágico em forma de Romance)*. Lisboa: Dom Quixote.
- JS:** Saramago, J. (1999). *A Segunda Vida de Francisco de Assis*. Lisboa: Caminho.
- MA:** Magalhães, A. M., Alçada, I. (1998). *Uma Aventura no Porto*. Lisboa: Caminho.
- MB:** Mello Breyner Andresen, S. de (1993). *Contos Exemplares*. Figueirinhas.
- MC1:** Carvalho, M. de (1995). *Era Bom que Trocássemos Um Ideias sobre O Assunto*. Lisboa: Caminho.
- MC2:** Carvalho, M. de (2000). *Contos Vagabundos*. Lisboa: Caminho.
- MN:** Nabb, M. (1986). *Morte de Um Holandês*. Lisboa: Caminho.
- NB:** Bragança, N. (1995). *Obras Completas: A Noite e O Riso*. Vol. 1. Lisboa: Dom Quixote.
- PC:** Pinto Correia, C. (1993). *Adeus, Princesa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- PG:** Pereira Gomes, S. *Engrenagem*. Europa-América: Colecção "Livros de Bolso Europa-América" (№ 50).
- PP:** Paixão, P. (1994). *Histórias Verdadeiras*. Lisboa: Cotovia.
- RM:** Rodrigues Miguéis, J. (1997). *Léah e Outras Histórias*. Lisboa: Estampa.
- RZ:** Zinc, R. (1997). *Apocalypse Nau*. Europa-América.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА ПУБЛИЦИСТИЧНИ ТЕКСТОВЕ С ИКОНОМИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ В НЕМСКИ ЕЗИК

Силвия Василева

(Университет за национално и световно стопанство)

Der Artikel beschäftigt sich mit den lexikalisch-semanticen Besonderheiten des Substantivs und der Substantivgruppe als Referenzträger in Pressetexten mit Wirtschaftsthemen. Der Referenzträger hat die Rolle eines thematischen Ausdrucks. Anhand von Textanalysen werden sowohl die wichtigsten Wortbildungsmodelle als auch ihre synonymischen, metonymischen und metaphorischen Beziehungen aufgezeigt. Einige Attribuierungen als Bestandteil des thematischen Ausdrucks werden auch erwähnt. Die Resultate finden Anwendung im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht, insbesondere bei Entwicklung von Aufgaben zum Leseverstehen und Wortschatzerweiterung.

1. Увод

Една от най-важните характеристики на текстовете със специализирана тематика са лексикално-семантичните им особености – неспециализирана терминологизирана лексика, термини и тяхното обкръжение. Активните словообразователни модели, откривани в тези текстове чрез текстолингвистичен анализ, изразяват както мисловни структури в специалността (Булман и Фарнс, 2000), така и влияния от други езици и специализирани области.

2. Цели и задачи

Цел на изследването е, да се представят някои от най-важните словообразователни особености на съществителното име в текстове с икономическа тематика, както и на семантичните и стилистични модификации на

употребата му. При това то се разглежда в неговата функция на денотат (носител на референтната връзка) и като такъв, подемащ темата на текста - тематичен израз (Бринкер, 2010). В тази връзка се обръща внимание на терминологичната и стилистичната употреба на лексикалните единици от гледна точка на специализирания контекст. От целия стилистично-функционален спектър на икономическите текстове – научно-теоретични, научно-популярни и публицистични, (със своите многобройни подвидове) ще разгледаме особеностите на съществителното име в публицистичните текстове.

3. Словообразователни особености

Най-често става дума за транспозиция, промяна на граматичната функция при запазване на лексикално значение. Превръщането на една част на речта в друга се постига главно чрез процесите на конверсия, суфиксация, префиксация и образуване на сложно съществително име. В кратката икономическа новина срещаме:

- а) конверсия - *unternehmen* – *Unternehmen* (NaD 10.01.2012).
- б) съществително производно без словообразователна наставка
Export (Wirtschaftswoche 15.11.2010) *Steuer* (NaD 23.01.2014)
- в) съществително име на *-ung, -heit, keit/-schaft*
Berechnung (05.01.2012 NaD) *Erhöhung* (23.01.2014 NaD)
- г) съществително име с чужди суфикси *-tät, -tion, -mus*
Produktion (12.01.2014) *Tourismus* (Spiegel online 29.09.2010)
Wechselkursmechanismus (NZZ 26.07.2011)
- д) номина агентис на *-er*
Verbraucher; Dienstleister; Anbieter; (Börsenzeitung 21.05. 2010)
Mitarbeiter (10.03.2014 FAZ), *Zuwanderer* (20.01.2014 Die Welt)
- е) субстантивирани прилагателни и причастия: *Berufstätiger* (HBM 10.01.2014)
- ж) сложно съществително
- з) създаване на сл. съществително от словосъчетание
 - Прецизиращо
Erhöhung Steuererhöhung, Tabaksteuererhöhung, (23.01.2014 NaD)
Arbeitsmarkt, Arbeitsmarktforscher, Arbeitslosenversicherung,
(26.01.2014 NaD) *Wirtschaftsleistung, Finanzkrise* (05.01.2012 NaD)
 - Детерминиращо

Тук конституентата служи за диференциране, в много случаи за специфициране на понятието:

Top-Konzern (Handelsblatt 21.05.2010) *Pro-Kopf-Einkommen*
(24.03.2014 FAZ)

Großunternehmen (Handelsblatt 21.05.2010)

Transformationsländer, Entwicklungsländer, Schwellenländer (ZfB 299 /2008)

ж)заемки и чужди думи

transportieren от *transporto* lat., **Marge** frz. *marge* = *Rand, Spielraum*

Особено многобройни са навлезлите от английски език:

der Crash, der Mix, Marketing-Anstrengungen (29.09.2010 Spiegel online),

Currency-Board-Arrangement (NZZ 26.07.2011), *Beauty-Hit-Smart-Shopper*, (FR 18.11.2011)

4. Семантични и стилистично-функционални особености на тематичния израз.

Темата в текста се подема най-често от носителя на референтна връзка (Бринкер 2010,8), познат и като денотат. Денотатите се явяват пресечна точка на изразяването на специализираността и на текстовата тема, т.е., най-често те се изразяват с термини или със специализирана нетерминологизирана лексика. Темата се разгръща чрез специфициране на денотата и затова той може да се нарече тематичен израз. Спецификациите на тематичния израз са подчинени на аспектите на разгръщането на темата. Според Бринкер (2000, 10) то може да бъде дескриптивно, експликативно и аргументативно. Наблюдават се най-често следните начини: синонимия, цялостна и частична рекурентност, метонимия, по-рядко метафоризация, трансформация на сложни многочастни съществителни в предложни конструкции. Тук ще приведем частични примери от извършени анализи. Източниците са статии от немскоезични ежедневници, седмичници с икономическа тематика и специализирана публицистика.

Така например за синонимно изразени отношения откриваме следните редици:

mehr als 41 Millionen Erwerbstätige – rund 41,0 Millionen Personen erwerbstätig

die Zahl der Erwerbslosen – die Arbeitslosenquote (05.01.2012 NaD)

Unternehmensinsolvenzen – Insolvenzen von Unternehmen
Tabaksteuererhöhung – Steuererhöhung für Zigaretten (23.01.2014 NaD)
Bezieher von Arbeitslosengeld – Arbeitslose (12.01.2012NaD)

При синонимното изразяване се забелязва както придържане към същата част на речта, така и на много места изразяване на тематичния израз с предложно несъгласувано определение, заменило сложното съществително с два или три елемента.

Tourismus – Fremdenverkehr (Spiegel online 29.09.2010)
Ihre Steuern – ihre steuerlichen Verpflichtungen (NZZ 06.12.1997)
Konzern – Firma – Unternehmen (NZZ 06.12.1997)

Тъй като са в добре ситуиран контекст, в синонимното подемане на темата може да се забележат контекстуални синоними:

Auslieferungen – Verkäufe – verkaufte Fahrzeuge (SZ 28.09.2009)
Wirtschaftswelt – globales Wirtschaftsgefüge (BZ 21.05.2010)
Zugewanderte – Zuwanderer – die Migranten – Zuwanderer – zugewanderte Menschen – Neuankömmlinge (Welt 20.01.2014)
Vorzeigekonzern – der Autobauer – der Konzern Vorzeigekonzern – Premium-Hersteller (SZ 28.09.2009)

Метонимните отношения се предпочитат само ако изразяват конкретни, точно определени страни и характеристики на денотата и не създават двусмислие и неяснота, а напротив – са лесни за възприемане и запаметяване. Например:

Wissenschaftler: Betriebs- und Volkswirte:

или заместване на страната с националността:

die Firmen in Russland – die russischen Unternehmen;

и заместване на името с предмета на дейност: *BMW – der Autohersteller*

Срещат се и метафорични отношения:

Bulgarien – fiskalpolitischer Musterschüler (NZZ 17.06.2011)

Russische Großunternehmen - scheinbar unbewegliche Kolossen (NZZ 06.12.1997)

*Das aber **steckt bisher noch in den Kinderschuhen.***

*Allerdings **hinkt der Gewinn hinterher.*** (SZ 28.09.2009)

Проминализацията се избягва и по този начин се създават условия за цялостна и частична рекурентност: *das Unternehmen – DAX Unternehmen*

Накрая смятаме за необходимо да посочим няколко от най-характерните начини за атрибуция, тъй като те представляват част от тематичния израз и при една трансформация биха били част от новата лексикална единица. Видове атрибуция:

- съгласувани определения: *der älteste bulgarische Skiort, ein ganz anderer Urlaub*, (Spiegel online 20.05.2008) *200 verschiedene Steuern* (NZZ 06.12.1997)
- сложни прилагателни: *börsennotierte Unternehmen* (NZZ 06.12.1997)
- причастия: *verkaufte Fahrzeuge* (SZ 28.09.2009)
- несъгласувани определения: *die Zahl der Erwerbstätigen* (12.01.2012NaD)
die Übernahme der Gemeinschaftswährung als strategisches Ziel (NZZ 26.07.2011)

5. Изводи за дидактиката

Специализираният език, включително и този със слаба и ниска степен на специализираност (под 10%) активно използва възможностите за словообразуване. Формалното разглеждане на словообразователните модели не винаги е подходящо за разширяване на словното богатство на учащите, защото за разкриването на значението чрез правила при познати или полупознати думи има определени граници. Често поради терминологизиране, немотивирано словообразуване или пък остаряло значение може да се изведе погрешното. При разглеждане на морфологичния състав на специализирания икономически език прави впечатление, че общите характеристики на морфологичните явления преобладават и на преден план излизат разликите, които зависят от степента на специализираност и от жанра на текста. Според Булман и Фарнс (2000, 48-49) могат да се формулират няколко принципа, които да са валидни за всеки конкретен случай, когато обучението трябва да стимулира дейностноориентирани умения съответ-

ната дисциплина:

- да се работи конкретно отнесено към дисциплината;
- качествената ориентация да има преимущество пред количествената;
- да се работи систематизирано;
- да се работи с ориентация към съдържанието.

- Конкретна отнесеност към дисциплината.

Специализираният икономически език представлява смесица от терминологии: от икономика на предприятието, национална икономика, право, търговия. Количеството на термините е ориентирано според степента на специализираност на текста. При работа в по-ниско специализираната лексикална област систематично се въвеждат съответните специализирани понятия което гарантира основни лексикални знания, които обучаваният ще използва и за в бъдеще. В по-високо специализирана област трябва да се установи, коя дисциплина е основополагаща. Тогава тази терминология може да предхожда работата в същинската дисциплина, като по този начин за нея се получава едно значително олекотяване.

Важен е и изборът на „правилния“ за обучавания вид текст, т.е. жанр, който да отговаря на целите на обучението. Според Булман и Фарнс при конкретната отнесеност към дисциплината няма място за публицистични текстове, тъй като в тях специализираната лексика се избягва или пък се предава описателно, за да се възприема лесно текста. Означава също така, че в избора на текстове, които са подходящи за учащия, трябва да се имат предвид съответното количество базисни термини, които той ще преработи с помощта на знанията си по дисциплината или съответното количество по-високо специализирани термини, които са важни за постигане на неговата цел. Но тази лексика ще се преподава и затвърждава систематизирано по-лесно, ако в обучението се използват на първо място и преди всичко текстове от вестници и магазинни издания, тъй като те представят един откъс от действителността на специалността, характеризиращ се с актуални поводи със съответните лексикално-семантични особености.

Именно от гледна точка на тези случайни поводи остава изискването за систематична, отнесена към специалността, що се отнася до съдържанието качествено ориентирана работа в областта на лексиката, както то бива поставено към други дисциплини в областта на терминологията.

- Качествено ориентирана работа

Изборът на лексикален учебен материал трябва да се ориентира спрямо важността на дадения термин като носител на информация и мисловен елемент на дисциплината. Честотността не е единственият критерий за избора на дадена дума. Тогава преимущество биха взели общоезиковите лексически единици, което би направило невъзможно сблъскването на учащия със специализираното съдържание, тъй като то не е налично.

- Към систематизираност на работата

Описването и сравняването на лексико-семантичните особености в езика дават възможност да се изготвят разнообразни дидактически задачи и упражнения за глобално, селективно и детайлизирано разбиране при четене на нива B2 и C1 от Общата европейска езикова рамка. Така например методът на номиналната резюмираща парафраза на ван Дайк спомага за откриване на тематичния израз и може да се използва успешно при:

- резюмиране на съдържанието от немски на български и от български на немски език след прочетен текст (ниво C1- умение Sprachmittlung);
- задача за вярно/грешно (B1 – B2);
- липсващо междутекстово заглавие (B2);
- задача за трансформиране във вербален израз или изречение (B2);
- отворени въпроси към съдържанието;
- други подобни упражнения от типологията за съответното ниво на развиване на уменията за четене.

В курс по специализиран превод вниманието би се насочило към термините и нетерминологизираната специализирана лексика. Евентуални затруднения тук биха могли да възникнат поради липса на специализирани знания, както и липса на осведоменост от други източници относно съобщаваното събитие (процес, явление), т.е. липса на контекст.

Проследяването на денотатите подготвя учащия за работа с терминологични понятия и е добра база за изготвяне на рецептивни, перцептивни и продуктивни упражнения за употреба на:

- синоними и описване на значението, както и разграничаването между двете;
- работа с тематични полета и тематично свързани понятия;
- изработване на терминологични банки в ограничени размери;
- задачи за групиране и класифициране на словообразователни типове и на двата езика.

6. Заключение

Проследени бяха активните словообразователни модели в тематичните изрази на някои публицистични текстове с икономическа тематика и обозначаването на денотатите в тях, както и подемането на темата в текста чрез тяхното предаване разнообразни лексико-семантични и стилистично-функционални средства. Получените резултати показват ясно функционалното предназначение на текста. Те дават възможност за дидактизиране и използване в разнообразни упражнителни форми при изграждане на умения за разбиране при четене и резюмиране на текст.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffen und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Buhlmann, R., Fearn, A. (2000). *Handbuch Fachsprachenunterricht*. Berlin/München: UTB W. Fink.
- Василева, С. (2013). *Изготвяне на работни критерии за подбор на текстове с икономическа насоченост за целите на специализираното обучение по чужд език*. София: Издателски комплекс УНСС.

ИЗТОЧНИЦИ

- Harvard Business Manager (HBM)
Spiegel online
Neue Zürcher Zeitung (NZZ)
Handelsblatt (HB)
Börsenzeitung (BZ)
Süddeutsche Zeitung (SZ)
Die Welt
Frankfurter Rundschau (FR)
Nachrichten aus Deutschland (NaD)

ЕЗИКОВИ СТРАТЕГИИ И МАНИПУЛАЦИИ В РЕКЛАМНИЯ АПЕЛ

Гергана Петкова-Заралиева
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)

En este trabajo hemos analizado algunos aspectos básicos de los anuncios publicitarios en la actualidad. En qué medida la publicidad se ha integrado en nuestra vida y cuál es su papel en ella. Estudiamos cuáles son las características generales más frecuentes del anuncio publicitario y qué tipo de estrategias lingüísticas podemos encontrar en la creación de los eslóganes. También analizamos los tipos de procedimientos psicológicos utilizados con el fin de manipular al consumidor. Por último hemos seleccionado diferentes ejemplos que permiten confirmar nuestras afirmaciones.

Рекламата е едно съвременно явление, което се е внедрило трайно в нашето ежедневие. Рекламните апели ни заливат с епидемична скорост и търсят най-прекия път до дълбоките кътчета на нашето подсъзнание, където биха могли да се наместват за дълго и да започнат да разпространяват своя вирус. Вирусът, който ни кара да пазаруваме, без да знаем защо и без да изпитваме истинска необходимост от дадена стока или услуга. Обществото ни е издигнало в култ материалното и е превърнало в разменна единица дори емоциите и чувствата на хората.

Неспирните рекламни апели ни внушават, че можем да си купим щастие, красота, престиж, уважение, благодарност, признание и купища други абстрактни понятия, за които е нормално да се полагат много и целенасочени усилия, а не просто да се притежава определена вещ или конкретна сума пари.

Подмяната на смисъла и смисленото, или по-точно тяхната липса, е

един от основните наболели човешки проблеми. Изначално живототворящото слово сега е основният „ръжен“ в ръцете на производителите, рекламодателите и рекламните агенции. За съжаление, както всяко велико откритие, така и словото, може да създава или да руши изконните човешки ценности.

Именно словото е най-силният коз в ръцете на рекламата. То е това, което ни печели или ни отблъсква. Словото може да ни стимулира и ентузиазира, но може и да потушава нашите емоции и да ни кара да се отчайваме, отказваме или да се затваряме в себе си.

Поради всички тези причини смятаме, че рекламният апел е от първостепенна важност за продукта като цяло и най-вече за неговия успех. Това ни накарва да спрем вниманието си по-задълбочено върху текстовата част на рекламите и да анализираме най-честите езикови стратегии, използвани в тази сфера.

Сходно мнение по този въпрос откриваме и в книгата на Христо Кафтанджиев „*Хармония в рекламната комуникация*“, а именно:

Можем да объркаме знаковите системи (формалните характеристики), без това да навреди фатално на рекламната комуникация. Но ако направим грешки със съдържателните характеристики (например с избора на рекламните апели), със сигурност рекламата няма да въздейства на потребителите.

Такова е мнението и на един от световните рекламисти – Дейвид Огълви (David Ogilvy): „Това, което действително решават консуматорите да купят или да не купят, е съдържанието на вашата реклама, не нейната форма. Вашата най-важна работа е да решите какво ще им кажете за вашия продукт, каква полза ще им обещаете.“ (Vogart, p.98).

В този смисъл централното понятие за ефективността на рекламата е рекламният апел/апели. Основната задача на рекламните специалисти е да го определят и комуникират адекватно. (Христо Кафтанджиев, 2013, стр.18-19)

Преди да преминем към конкретните езикови стратегии, които се използват в рекламата, ще разгледаме основните характеристики, които трябва да притежава рекламният текст, за да бъде максимално ефикасен и за да постигне крайната си цел – продажбата.

I. Основни езикови характеристики на рекламния апел

1. Краткост или „езикова икономия”

Колкото по-кратък е рекламният апел, толкова по-лесно се помни, асимилира и приема от реципиента. Вниманието на слушателя, читателя или зрителя може да бъде задържано за кратко и е от голямо значение да се каже всичко най-важно за това време. Най-трайно и за най-дълго в съзнанието ни остават по няколко думи или едно кратко изречение.

- *Той е.* (Рекламна кампания на Петър Стоянов от изборите за президент през 1996 г.)

Под този слоган Петър Стоянов печели доверието на българите на президентските избори през ноември 1996 г. В края на изборния ден равносметката е 2,5 млн. гласа за Петър Стоянов. През първата му година като президент рейтингът на Стоянов достига рекордните 88%.¹

2. Простота. Употреба на разговорен език

Посланието на рекламната, освен кратко, трябва да бъде и лесно разбираемо, за да може да достигне до максимално голяма аудитория и отново, за да се запомни с лекота. Разговорният език кара адресата да се чувства уютно и в свои води.

- *Да боднем в Нарру.* (верига ресторанти Нарру)

Рекламната кампания на веригата ресторанти пожъна голям успех и нейният слоган още ехти в общественото пространство. Широкият контекстуален смисъл на глагола „бода“ и разнородните му употреби в разговорната реч, безотказно предизвикват асоциации и усмивки по лицата на нейните реципиенти.

- *Е, т'ва е микс, брам!* (сок Fruteli)²

Изцяло разговорно и жаргонно изречение, адресирано към младата публика, което би я накарало да се почувства близка с рекламиращите продукта и да прибегне до консумацията му като нещо актуално и модерно.

3. Креативност и иновация

Във всяка реклама трябва да има нещо ново и различно, което да я отличава от останалите и което да ни впечатли и изненада. Да ни накара

¹ <http://www.bitelevision.com/na-prezidenta-s-lyubov-yubileen-kontsert-sabira-priyateli-na-petar-stoyanov/>

² <https://www.youtube.com/watch?v=1RZhJk4oifc&index=100&list=PLHIuutcLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

да се заслушахме, загледаме или заинтересуваме.

Креативността е способността да виждаме нещата по нов и оригинален начин, да намираме нови решения и интерпретации и по този начин да преодоляваме традиционното мислене. (Pro GR , 26.07.2011.)³

Емблематичен пример за иновативни и уникални рекламни кампании, вече над 20 години, са тези на марката Benetton. За съжаление при тях приоритетно е застъпена иконографската част, докато текстът се среща по-рядко и винаги е оскъден и със саркастичен нюанс. Липсата на езикови средства обаче не пречи на рекламите да бъдат красноречиви и дори „кре-щящи“. Реклами, лишени от думи, при които оставаш без думи.

II. Някои езикови стратегии при създаването на рекламния апел

Освен изброените общи критерии за създаването на актуален и успешен рекламен апел, са необходими и конкретни езикови стратегии, които да подсилят пълноценния и дълъг живот на рекламата.

Ще се опитаме да проследим едни от най-често срещаните езикови похвати, които могат да се открият в текстовата част на рекламния продукт, а именно:

1. Употреба на чуждици за по-атраktivно звучене

“[...] el lenguaje publicitario está regido por las leyes de la eficacia, la libertad y la economía informativa. Dentro de estas leyes, la heterogeneidad del lenguaje puede manifestarse en la inclusión de extranjerismos, que para algunos puede connotar las palabras con el ‘prestigio’ de lo internacional, apropiado, moderno y diferente [...]” (Ferraz Martínez, 1996, p.31)

„[...] рекламният език е ръководен от законите на ефикасността, свободата и икономия на информация. Измежду тези закони, хетерогенността на езика може да се демонстрира чрез включването на чуждици, което за някои може да свърже думите с „*престиж*“ на интернационалното, уместното, модерното и различното [...]“ (Преводът е мой – Г.П.-З.)

Обикновено този тип реклами са насочени към по-младото поколение, тъй като основно то е двигател за навлизането на чужда лексика в родния език. Младежите винаги са изкушени да звучат атраktivно за своите връстници и възможно най-неразбираемо за по-възрастните от тях,

³ <http://prograficamagazine.bg/bg/>

които в очите на младите изглеждат „задръстени“.

Показателен пример в това отношение са рекламите на Fanta, които най-често са носочени към подрастващото поколение.

- *“Fanta, Весъ летний ФАН от А до Я“* („Fanta, Цяло лято забавление от А до Я“)

В тази реклама веднъж откриваме транслитерация на английската дума *fun* - *забава, веселие*, и втори път – първите три звука от рекламирания бранд.

2. Създаване на неологизми или т. нар. okazjiонализми

Начините за създаване на нови думи са много и различни. Можем да създадем нова дума чрез добавяне на представка, наставка или чрез сливането на две думи в една (слято или полуслято писане).

Авторските неологизми се създават в резултат на индивидуално творчество и с цел да се постигне по-голям стилистичен ефект [...]. Сред индивидуалните неологизми трябва да се отделят т. нар. **оказионализми** (лат. *occasionalis* ‘случаен’) – нови и временни смислови единици, а не думи в пълния смисъл, които се използват само в условията на даден контекст [...]. (Т. Бояджиев, И. Куцаров, Й. Пенчев, 1999, стр. 198)

- *Засути глада!* (супи Maggi)

В тази реклама на разтворими супи „Маги“, откриваме okazjiонализма „*засувам*“, който е създаден чрез представката „*за-*“ и съществителното име „*супа*“. По този начин неологизмът е придобил звучене на глагол, който би трябвало да означава „*задоволявам глада си със супа*“. Добро и атрактивно хрумване, което обаче, извадено от контекста на рекламата, няма голямо приложение.

- *Leki. Вкуснихни се!* (колбаси Leki)⁴

Отново okazjiонализъм, образуван от абстрактното съществително име *вкус* и възвратния глагол *усмихвам се*, като последните две букви от съществителното име и първите две от глагола си съвпадат и се застъпват по инересен начин. Така се е образувала новата дума *вкуснихвам се*, чието значение би трябвало да е „*усмихвам се от вкуса на нещо*“.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ttCfHzlNv8g&index=66&list=PLHIuutCLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

- *Здравеносна сила от Роса.* (кисело мляко Роса)⁵

Този път прилагателно име, пак оказионализъм, образуван от абстрактното съществително име *здраве* и глагола *нося*, със значение на „нещо, което допринася за доброто здраве“.

3. Употреба на „ти“-формата

Чрез употребата на 2 л., ед. ч. на глаголната форма или имплицитния подлог, рекламата създава усещането за диалогичност и за близост. Установява се по-лесен контакт със слушателя или читателя на рекламата. Придобива се чувство за доверие и лесна достъпност.

- *Ти водиш.* (Mtel)⁶
- *Ти избираш.* (Mtel)⁷
- *Важният си ти.* (ЦКБ)⁸

Изложението примери внушават на потребителя, че всичко е в неговите ръце. Той е този, който избира и решава, а съответно компанията за телекомуникации и банката са насреща, за да му помогнат и за да го облекчат максимално.

4. Употреба на заповедни форми

Заповедните форми са едни от най-често срещаните в езика на рекламата. Те подтикват реципиента към действие, лишават го от размисли, относно правенето на някакъв избор, и му дават една готова формула за решаването на неговите проблеми.

- *Яж, тий, дъвчи Orbit.* (дъвки Orbit)⁹
- *Засуни глада!* (супи Maggie)
- *Choco family, Не зяпай. Лапай.* (вафли Choco family)¹⁰
- *Депозирайте и вие в новия депозит Авансова лихва.* (Пощенска банка)¹¹

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=iTbSaX7vaQ&list=PLHIuutcLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ&index=87>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=moxthU88rqA>

⁷ <https://www.mtel.bg/gleday-arhiv>

⁸ <http://www.ccbank.bg/bg/>

⁹ <https://www.facebook.com/orbitbulgaria/>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=GMCjux6AJ0Q&index=38&list=PLHIuutcLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ТBT-rc5R2p4&index=39&list=PLHIuutcLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

- *Бъди секси в града с баници Bella.* (баници Белла)¹²
- *Leki, запази хубавите спомени от детството.* (салами Leki)¹³
- *Вафли Хели... Отдай се на вкуса!* (вафли Хели)¹⁴

5. Употреба на въпросителни изречения

Честата употреба на въпросителни изречения отново има за цел да привлече вниманието на адресата и да установи привиден диалог с него. Въпросите могат да бъдат директни или реторични, които нямат за крайна цел получаването на отговор, защото той се подразбира.

- *Бели петна? Не, благодаря!* (дезодорант Rexona Cristal)

Никой не би желал неговия дезодорант да оставя забележими бели следи по цветните дрехи или жълти петна по белите дрехи. Именно поради тази причина тук е използван въпрос, чийто отговор за всички е един и същ.

6. Употреба на реторични фигури

Евгения Вучева нарича реторичните фигури *изразни средства*, като ги разделя на *количествени* и *качествени*. Ето какво казва тя в своя труд *“Estilística del español actual”*:

Los *medios expresivos* son figuras de sustitución en las que se da una designación ocasional y secundaria, producto de una particular conceptualización lógico-verbal de la realidad extralingüística. (Evgenia Vucheva, 2008, p.50)

Изразните средства са фигури за заместване, в които се прави едно назоваване, отнасящо се само за определен случай, и вторично назоваване - продукт на лична логико-вербална концепция за извънезиковата реалност. (Преводът е мой – Г. П.-З.)

Според Вучева това е определението за реторичните фигури, при които има заместване на изразни средства. Другите са базирани на принципа на комбинацията на стилистични средства. Те от своя страна биват разделени на такива, които посочват някаква еднаквост, контраст или интензитет.

Нашият интерес обаче не е да правим задълбочен езиков анализ на

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Jg3ODbZIEQ&index=47&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=QpAYfEoHr7o&index=59&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ynr9qRULoRk&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ&index=117>

реторичните фигури, а да видим каква е тяхната употреба в рекламните апели и какво се цели с нея. Разбира се, употребата на реторични фигури е тенденциозно търсена, за да може рекламата да звучи по-ексцентрично, по-изразително, да привлича вниманието и да е по-лесно запомняща се.

Много и изчерпателни примери за рекламни слогани, в които се употребяват различни реторични фигури, откриваме в електронното научно списание „Реторика и комуникации“.¹⁵

- „Ескимо“ – „Вкусът на детството“ (сладолед Ескимо) – метафора
- „Тис“ – „Винаги вкусни, винаги тук“ (бисквити Тук) – анафора
- “BOSS” – „Покоряващо желание“ (сладолед BOSS) – епитет¹⁶

Можем да дадем още много примери за реклами, в които се използват реторични фигури, но по-интересно е да споменем, че в своя труд „Употреба на реторични фигури в рекламните слогани – анализ по продуктови категории“ Х. Кафтанджиев, И. Велинов, К. Радова стигат до следния извод за огромното количество реклами в най-различни сфери, които те са изследвали: „... почти 80% от рекламните слогани съдържат поне една реторична фигура...“

III. Манипулация чрез рекламния апел

Думата „манипулация“ произхожда от латински („manipulare”) и е била със значение на *длан, шепя, шепя хора, куп, купчина*. Значение, съвсем различно от това, което ѝ придаваме днес. Свързвала се е с малка група римски войни, а след това се е асоциирала с определени дейности, които са се изпълнявали ръчно от сръчни хора.¹⁷

В тълковния речник значението на думата „манипулация“ е следното:

1. Определени действия и движения със специално предназначение, извършвани с ръце.

2. Прен. Машинация, измама, заблуда.¹⁸

В синонимния речник са дадени следните съществителни имена, за които се предполага, че са с близко значение и смисъл: *действие, операция, акция, манипулиране, опериране, работа, изпълнение, задвижване,*

¹⁵ Електронно научно списание „Реторика и комуникации“, бр. 22, април 2016 г. <http://rhetoric.bg/>

¹⁶ Всички примери за реклами, с реторична фигури в тях, са взети от статията на Х. Кафтанджиев, И. Велинов, К. Радова, „Употреба на реторични фигури в рекламните слогани – анализ по продуктови категории“

¹⁷ В. Бондиков, *Манипулация и социална комуникация*. София, 2009, 25-31

¹⁸ <http://technik.info/>

*начин на управление.*¹⁹

Очевидно е за всички нас, че значението на тази дума доста се е променило спрямо сегашните ни разбирания. От полето на конкретните трудови занимания, където думата е означавала просто някаква сръчна манипулация, тя по-скоро е преминала в регистъра на психическото и душевното манипулиране, което вече е и с негативен нюанс. Когато чуем за манипулация, най-често правим асоциации с лъжа, измама, насилие над волята ни и стимул към нежелани действия.

Какво обаче е довело до така рязката смяна на смисъла и дали манипулацията може да има само отрицателен смисъл? Безспорно основните виновници за „имиджа“ на тази дума са медиите.

Ето какво мнение споделя с нас М. Бакърджиева относно начините, по които рекламата ни манипулира:

- 1/ Отбелязване на значими дати, свързани с годишнини или с различни празници
- 2/ Използване притегателната сила на някои герои (реални или от приказките) и включване на техните имена в слогана
- 3/ Използване на различни забрани, разчитайки на това че „забраненият плод е най-сладък“
- 4/ Използване на тайната, например в кино индустрията и в издателската дейност
- 5/ Създаване на изкуствен дефицит: обявяване чрез подходящите думи, че остават само няколко дни до или че това са последните 10 екземпляра от ...
- 6/ Използване на слогана „Добре вложени пари“, с който се привличат купувачи на бижута, жилища, картини и пр.
- 7/ Използване на завистта като един от най-мощните движещи стимули на съвременността
- 8/ Използване на модата, която е мощен манипулативен инструмент за хората, които държат „да са в крак с нея“
- 9/ Използване на опасността от повишаване на цените. Този трик е известен отдавна и се прилага много често
- 10/ Създаване на интерес чрез излагане на нови модели, представяне на информация за предлаганите стоки и пр.
- 11/ Манипулиране с традиционни ценности. Показване от екрана на идилични картини, свързани с красота, уют, топлина и апелиране да си ги осигурим чрез закупуване на рекламираната стока. (М. Бакърджиева, 2011, стр.91)

¹⁹ <http://rechnik.info/>

Изчерпателният списък, който ни е предоставила Бакърджиева, ни дава повод да приведем и конкретни примери в подкрепа на нейните твърдения. След примерите, в скоби, ще отбелязваме условния номер на всяка една от стратегиите, така както авторката ги е изредила.

- *Лето 1881. Преди 130 години едно събитие промени българския мъж завинаги.*²⁰ (1), (4), (11)

Това е реклама на бира Каменица по повод 130-годишния юбилей от създаването ѝ. Съчетани са няколко манипулационни стратегии – отбелязване на значима дата и манипулация с традиционни ценности. Въпросната бира е обявена за причина за появата на мъжките компании, щурите идеи, мъжкото приятелство и всички мъжки ценности като цяло, които чрез същата тази бира са се пренесли и до ден днешен. Логично тук целевата група са мъжете, които „Знаят защо“. Можем да кажем, че с този рекламен апел се появява и лека нотка на загадъчност и тайнственост, с която само представителите на мъжкия пол са наясно.

Абсолютно аналогична и конкурентна реклама е направена и от бира Шуменско, където отново е проследена нейната употреба през десетилетията и как тя е била неразделна част от бита и културата на хората, та и до днес вече 130 години: *Шуменско, хората сбира.*²¹ Тук имаме и игра на думи с цел двусмислено значение – веднъж на глагола „сбирам“ в смисъл на *събирам, обединявам*, и втори път - в смисъл на *хората, които са с бира (в ръка)*.

- *Когато сме най-зле, ей така да сме.*²² (11)

Реклама на Ямболска ракия, която отново залага на българските традиции и пожеланието, което българите често си отправят, когато седнат на богато отрупана трапеза. Неочакваната словоохотливост на съпругата, която въпреки лъжата на мъжа си, му донася и шопска салата за ракията, е несъбднатата мечта на всеки български мъж.

- *Салам Санчо от КФМ. Класиката не остарява.*²³ (2)

Абсолютно класически пример за използването на литературни герои, като дори и името на продукта е изцяло идентично с това на един от героите на „Дон Кихот“ на Сервантес. Въмъкнат е и аналог на така попу-

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=62eR5DJV8AE&index=2&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=JFb1nsg7yyA&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ&index=4>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=WQHhQIBUZ78&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ&index=7>

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=zXiWdAX2nGM&index=13&list=PLHluutLGD4v14G5VMXFmoStnU7XbC-fQ>

лярния Хамлетов въпрос: „Свободата или салама?“. Въпреки леката доза комедийност, това са добре познати на публиката герои, имена и речеви модели, които неминуемо оставят трайна следа в съзнанието.

- *С новите безконтактни карти на ДСК подпис не е нужен.*²⁴ (2), (10)

Рекламна кампания на банка ДСК, в която участват млади и популярни български актьори, които всички познават и гледат с обожание. Те разбира се са в крак с модата и използват новите разплащателни карти, които са безконтактни и за малки суми не се изисква подпис. Актьорите са шокирани, когато касиерите не желаят автограф (подпис) от тях.

Можем да даваме множество примери, съобразени с гореизброените критерии, но поради ограничения обем на статията ще спрем до тук, за да можем да добавим и още няколко използвани стратегии за манипулация, които също смятаме за важни.

Една от тях е създаването на чувство за благодарност. Много често различни фирми рекламират своя бранд, като ни подаряват дребни вещи със своята марка. Това могат да бъдат химикалки, календари, тефтерчета, торбички и много други, които ни карат да се чувстваме поласкани и задължени. Създават в нас чувство на дълг да върнем жеста и от своя страна да положим някакви усилия, които ще са в плюс на въпросната фирма производител.

Тази практика може да бъде наблюдавана много често у нас, най-вече по време на големи празници като Коледа и Великден. Често нашите работодатели ни подаряват торбички с рекламни материали, в аптеките ни дават рекламни брошури и календарчета, в някои магазини ни предлагат да си изберем късметчета и т.н. Всичко това определено оставя едно чувство на задоволство и признателност в нас и ни кара да работим още по-усилено или отново да посетим същия търговски обект.

Друга стратегия за манипулиране е подтикването към подражание. Знаем, че колкото по-голяма маса от хора прави едно и също нещо, толкова повече стават те с времето. Подражанието е естествен инстинкт, който от древни времена кара хората, а и животните, да се осъвършенстват и да се вписват в социума. Той може да има и много положително влияние, ако е насочен в правилната посока на придобиване на нови умения или знания, но може да доведе и до комични и недосялани ситуации, които само да предизвикат смях в околните. Това е и една от причините, поради която

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=I3zvKdwoX3g&list=PLHIuutLGD4v14G5VMXFmoStnU7Xbc-fQ&index=25>

всеки недоволен от обкръжаващата го среда трябва да даде своя личен пример, ако иска да види някаква промяна, без да се притеснява, че може да е различен.

Много често фирмите избират да рекламират своите продукти освен чрез клипове по телевизията, постери или реклами във вестниците и интернет и чрез свои промоутъри. Това са специално подбрани хора, които най-често са млади и красиви и ако е необходимо - имат и дар слово. На потребителите им е много по-трудно да откажат предлаганата стока на един симпатичен, млад и мил човек и понякога я купуват само поради тези причини. Така купувачите биват манипулирани чрез симпатията.

Друг използван похват е представянето на някакъв авторитет, който слага своето име под определена марка. Естествено, за хранителните продукти това са известни готвачи; за атрибутите, свързани с мъжеството – различни спортисти; за лекарствените медикаменти – лекари; за перилните препарати – домакини; за парфюмите и козметиката – известни актриси и певици и т.н.

Когато видим някоя известна личност, наложила се в нашето съзнание с определени качества или просперитет в дадена насока, тя ни вдъхва доверие и в качества на продукта и ни стимулира да го притежаваме и ние, за да постигнем, благодарение на него, поне частица от чуждия, така примамлив живот на звездите.

IV. Изводи²⁵

Рекламата се е превърнала в неразделна част от нашето ежедневие, а ние в нейни доброволни „жертви“. Това води до все по-голямо изместване на ценностната система в посока на издигането на материалното в култ.

За да бъде успешна една реклама и за да има дълъг живот, тя трябва да отговаря на някои основни критерии: краткост, простота и иновативност.

Едни от най-често използваните езикови стратегии в рекламните апели са: създаване на неологизми/оказионализми, употреба на заповедни форми и употреба на реторични фигури.

Няма реклама, в която да не е използван някакъв метод за манипулация, като най-често срещаните в българската реклама са: отбелязването на значими дати; използването на притегателната сила на някой герой/известна личност; манипулиране чрез традиционни ценности.

На психологическо-емоционална основа, за по-добър маркетинг, се разчита на благодарността, подражанието, симпатиите и налагането на авторитета.

²⁵ Изводите са направени на базата на приведените примери в конкретния труд

БИБЛИОГРАФИЯ

Бакърджиева, М. (2011). *Манипулация в пропагандата, рекламата и пб̀блик рилейшънс (Накъде отиват ценностите)*. Научни трудове на Русенския университет - 2011, том 50, серия 5.2, стр. 88-92, <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp11/5.2/5.2-13.pdf>

Бондигов, В. (2009). *Манипулация и социална комуникация*. София: Сiela

Бояджиев, Т., Куцаров, И., Пенчев, Й. (1999). *Съвременен български език*. София: ИК „Петър Берон“

Кафтанджиев, Х. (2013). *Хармония в рекламната комуникация*. София: УИ „Св. Климент Охридски“

Кафтанджиев, Х., Велинов, И., Радова, К. *Употреба на реторични фигури в рекламните слогани*. Реторика и комуникации, бр.22., Публикуван април 2016, прочетен 06.12.2016г., <http://rhetoric.bg/>

Ferraz Martínez, A. (1996). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Ibérica Grafic, S.A.

Vucheva, E. (2008). *Estilística del español actual*. Sofia: EU “San Clemente de Ojrid”

ProGr, *Рекламна креативност и ефективност без граници*. Онлайн сп. Pro Grafica. Публикуван на 26.07.2011, прочетен на 02.01.2016, <http://prograficamagazine.bg/>

ДЯЛ ВТОРИ

МЕТОДИКА НА
ОБУЧЕНИЕТО ПО
СЪВРЕМЕННИ ЕЗИЦИ

BASES METODOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE

Пресентасион Ортега
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“)

Методологическата стратегия на кооперативното учене е част от визията за социално и съвместно обучение, поставящо групата в центъра на процеса. Прилагането му в класната стая на испански / чужд език е много интересно за подобряване на комуникативния контекст на обучението. Тази статия има за цел да покаже методологическите основи на кооперативното учене, както и да представи набор от най-прилаганите динамични кооперативни структури, които могат да се използват за класа на ELE.

1.- APRENDIZAJE COOPERATIVO

Desde hace siglos se conocen los beneficios que enseñar a otros brinda al propio proceso de aprendizaje. Según Cassany (2004) se podría afirmar que el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*; AC en adelante) surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo, la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición, la búsqueda de objetividad (con tests de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación normativa con relación a estándares), etc.

El AC es el uso didáctico del trabajo en grupo para que todos los individuos que lo componen se beneficien del trabajo conjunto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El conocimiento se construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, comprender y resolver todo tipo de dificultad o problema existente, por eso es clave la zona de desarrollo próximo ZDP, que está situada entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja bajo la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces. Si los estudiantes trabajan de manera cooperativa, crecerán intelectualmente debido a que se reducirá al mínimo el tiempo que los estudiantes pasan trabajando solos en las actividades (Vygotsky, 1978).

Según Johnson y colaboradores:

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (Johnson y cols., 1999, p. 5).

Incluimos algunas definiciones:

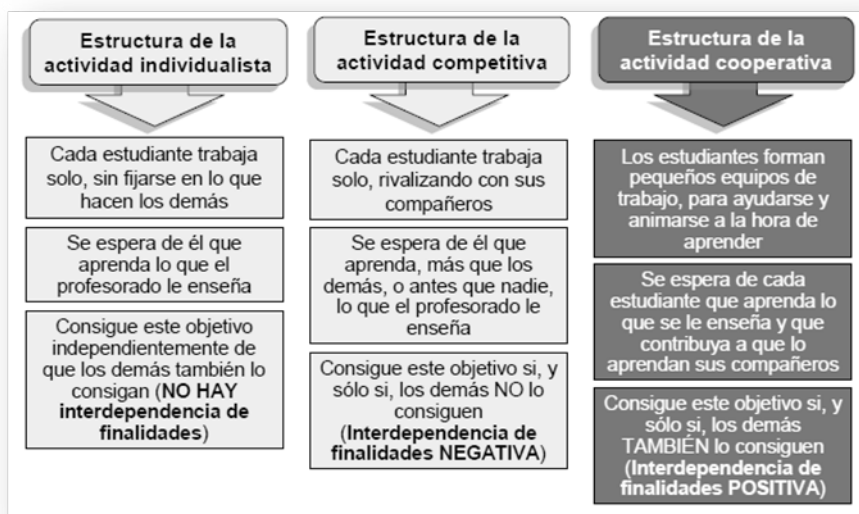
Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others (Olsen y Kagan, 1992, p. 8).

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos (Johnson y cols., 1999, p. 14).

Estructura individualista, competitiva o cooperativa

Parece aceptada la idea de que la estructura de la actividad que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado. Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

Según Pujolàs y colaboradores estas son las características de los 3 tipos de estructuras que puede tomar una actividad en clase:



Fuente: Pujolàs y cols. (2011: 14)

Pujolàs y cols. (2011) también aclaran que cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos...

Johnson y Johnson (1999: 17) señalan cinco características distintivas de los grupos de aprendizaje cooperativo que podemos resumir así:

- Interdependencia positiva
- Responsabilidad personal e individual
- Interacción promotora cara a cara
- Habilidades interpersonales y de grupos pequeños
- Procesamiento grupal

Es decir, agrupar a varias personas y decir que es un grupo cooperativo no basta para que lo sea. Siguiendo el razonamiento de Kagan (1999: 4) diremos que el trabajo de colaboración en grupo incluye a estudiantes que trabajan juntos, pero no necesariamente incluye los conceptos clave del aprendizaje cooperativo y que presentamos a continuación.

Elementos clave del AC

Para Spencer Kagan (1999) un elemento clave del AC son las estructuras. Podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Kagan denomina la *participación equitativa* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan contrapone el modelo “Aprender Juntos” de Johnson y Johnson (1997), a su modelo de “Estructuras Cooperativas”. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo.

Participación Equitativa

Según Kagan, el modelo “Aprender Juntos” no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación equitativa, en el sentido que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente –no forzada por ninguna “estructura”- dentro de los equipos. Por el contrario, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares, garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un equipo. Estas estructuras las detallaremos más adelante cuando tratemos el tema de las dinámicas de grupo.

Interacción Simultánea

Spencer Kagan define la Interacción Simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de

cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco) es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

2.- FORMACIÓN DE EQUIPOS

La implementación del AC en el aula puede durar una unidad didáctica o un periodo temporal limitado (*informal*) o una asignatura, un curso o un ciclo completos (*formal*). El instrumento fundamental del AC es el trabajo en equipo, porque permite atender la diversidad de los aprendices sin caer en una enseñanza individualizada. Debemos tener en cuenta que *equipo* no es igual a *grupo*: los miembros del primero han sido entrenados durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio. Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un largo proceso de formación. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas.

2.1 Ámbitos en la implementación del AC

Pero en una institución educativa en general para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan. Siguiendo las indicaciones de Pujolàs (2008), estos recursos didácticos se articulan en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

a) El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje

b) El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros.

c) El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula.

Según Pujolàs, la implementación del AC es un proceso cíclico con 3

ámbitos de intervención que pueden sucederse o repetirse en el ciclo de vida del trabajo en equipo. Cada ámbito requiere de unas actividades que permitan afianzar al grupo en esas funciones. Los 3 ámbitos están interrelacionados. Las actividades o dinámicas asociadas a estos ámbitos las detallaremos más adelante.

2.2 Composición y formación de los equipos

Una cuestión previa a la implementación del AC es la formación de los equipos:

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe de ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, autonomía...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características de todo el grupo clase (Pujolàs y cols. 2011: 35).

Este gráfico representa la formación de los equipos de composición heterogénea: para empezar, hay que distribuir a los estudiantes del grupo clase en tres subgrupos:



Fuente: Pujolàs y cols. (2011: 36)

Este sistema nos permite obtener 2 configuraciones de equipos:

a) Composición heterogénea: es la más adecuada cuando se trata de aprender algo nuevo: el maestro les enseña algo y en el momento de realizar las actividades propuestas para aplicarlo, aprenderlo y comprobar hasta qué punto lo han entendido o no, en cada equipo hay algún alumno o alguna alumna más capaz y más motivado o motivada, o que haya estado más atento o atenta, que lo explique al resto de sus compañeros y compañeras del equipo.



Fuente: Pujolàs y cols. (2011: 37)

Composición homogénea: Llega un momento, sin embargo (por ejemplo, cuando ya han aprendido –aunque sea a niveles distintos- lo que se les está enseñando), que es conveniente que los alumnos y alumnas de un mismo grupo de clase de vez en cuando tengan la oportunidad de trabajar en equipos de composición más homogénea:

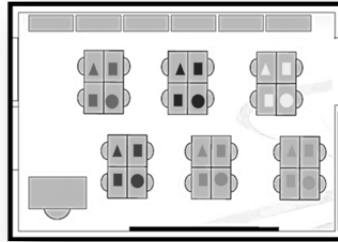


Fuente: Pujolàs y cols. (2011: 37)

Cuando la organización de la clase en equipos de aprendizaje heterogéneos se estabiliza, éstos se denominan *equipos de base*, y pasan a ser el agrupamiento básico del alumnado de un grupo de clase.

2.3 Disposición del aula

En la siguiente figura representamos gráficamente, según Pujolàs y cols. (2011), una clase heterogénea (formada por el 50 % de alumnos y alumnas de un rendimiento medio –representados en la figura por los “cuadrados”-, un 25 % de un rendimiento más alto –los “círculos” de la figura-, y por el 25 % de un rendimiento más bajo –representados en la figura por los “triángulos”-) estructurada de forma cooperativa:



Aula organizada de forma cooperativa (grupos heterogéneos)

2.4 Organización interna del equipo

2.4.1 Establecimiento de roles

Un equipo está cada vez más organizado en la medida que cada uno de sus miembros tiene una tarea a realizar, ha participado en la toma de decisiones y es responsable en la realización de las mismas (*interdependencia positiva*). Por eso es necesaria la asignación de roles. Teniendo en cuenta equipos de 4 miembros, recomendamos los siguientes roles:

Cargo	Tareas y responsabilidades
Coordinador o coordinadora	Modera las actividades: controla que se sigan los pasos de la estructura utilizada Es el portavoz del equipo
Secretario o secretaria	Controla el tono de voz Toma notas y rellena las hojas del equipo
Ayudante	Ayuda al que lo necesite Ejerce el cargo del compañero que está ausente
Responsable del material	Cuida el material del equipo Controla que no se pierda el tiempo
Portavoz	Es el portavoz del equipo

Fuente: Pujolàs y cols (2011: 140)

Los 2 últimos roles se pueden fusionar en el de Portavoz.

2.4.2 Imagen y vida del equipo

Es fundamental, como aseguran Pujolàs y cols. (2011) realizar las siguientes actividades para fomentar la cohesión del grupo y concienciar sobre su

autoregulación como tal:

- Definir nombre y logo: La elección de un *nombre* y un *logotipo* del equipo, como señal de identidad y para reforzar el sentido de pertenencia.
- Definir los *objetivos* que persigue el equipo, la finalidad que le da sentido.
- Recursos didácticos:
 - **LOS PLANES DE EQUIPO:** “Declaración de intenciones” del equipo para un tiempo determinado.
 - **EL CUADERNO DE EQUIPO:** Documento de ayuda para la autoorganización del equipo y funciona a modo de diario de trabajo.
- Evaluar el trabajo en equipo

2.4.3 Establecer las reglas del juego

Seguimos las sugerencias de Pujolàs y cols. (2011) y definimos las siguientes “reglas del juego” básicas:

1. **Respetar la señal de “ruido cero”**
2. **Bajar el volumen cuando trabajemos en grupo**
3. **Cuando lo necesitemos, debemos pedir ayuda**
4. **Cuando nos pidan ayuda, ayudaremos**
5. **Preguntaremos al profesor solo después de haber preguntado a nuestros compañeros**
6. **Respetaremos los roles y a los compañeros que los ejercen**

La señal de ruido cero es fundamental cuando el profesor necesita llamar la atención sobre algo a nivel de grupo-clase y para ello necesita la atención de todos los alumnos. Podemos establecer esta “señal de ruido cero” como por ejemplo que el profesor levante una mano.

3.- DINÁMICAS Y ESTRUCTURAS DEL AC

Teniendo en cuenta los 3 ámbitos de intervención en la implementación del AC, podemos distinguir tres tipos de dinámicas.

3.1 Dinámicas de cohesión

Para el principio de la vida del grupo. Con este fin podemos usar dinámicas para cohesionar el grupo y para aprender a trabajar en equipo. Son dinámicas para educar básicamente en: la participación, el debate, el consenso, la interrelación, el conocimiento mutuo, la distensión, la importancia del trabajo en equipo, etc.

Indicamos algunos ejemplos propuestos por Cassany D. (2004: 16):

- Buscar cinco coincidencias con los tres compañeros, huyendo de tópicos (aprendices de ELE, ciudadanos de X).

- Buscar tres manías personales que compartan todos los miembros del grupo.
- Imaginar cómo serán nuestros compañeros dentro de dos años (para grupos que ya se conozcan).
- Buscar un nombre para el grupo, que sea representativo de sus componentes, de las coincidencias y de las manías que comparten.
- Escribir un epíteto, una frase, un refrán que explique el nombre del grupo y que pueda recordarse.
- Escribir un poema acróstico a partir de las letras del nombre del grupo.
- Dibujar un anagrama o logo para el grupo.

3.2 Dinámicas para aprender trabajando

Estas son las que Cassany llama “destrezas sociales”.

Según este autor, esta etapa es la que ofrece más recursos y tareas útiles para el docente de ELE.

Cassanay (2004: 16) agrupa las dinámicas teniendo en cuenta 3 habilidades distintas a desarrollar. A continuación indicamos 3 propuestas de este autor para cada habilidad:

Habilidades dialogales	Desarrollar microhabilidades orales en pareja
	<i>Hablar sobre uno mismo.</i> Los aprendices pasean por el aula libremente (en estructura de <i>mercado</i>) y se paran a dialogar con un compañero distinto cada vez que el profesor hace una indicación (palmada, golpe). Cada pareja dialoga durante tres minutos sobre un tema cualquiera con estas limitaciones: no se puede preguntar; no se puede hablar del otro ni del entorno, solo de uno mismo; se tiene que fijar la mirada en los ojos del compañero. Objetivo: hablar de uno mismo.
	<i>El espejo</i> (Rogers, 1961). Por parejas, los aprendices dialogan sobre un tema controvertido (aborto, fumar/no fumar, fútbol) y mantienen opiniones opuestas. El aprendiz A da su opinión y, al terminar, B resume lo dicho; B no puede iniciar su turno de exposición hasta que A no acepte el resumen de su intervención como correcto. A continuación los papeles se invierten. Objetivo: escuchar al otro.

Respuesta no verbal. Se forman dos círculos concéntricos de alumnos de pie, con idéntico número de personas en cada uno (estructura de cebolla). Cada aprendiz del interior forma pareja con su vecino exterior para conversar sobre un tema (vacaciones, fin de semana, etc.) durante dos minutos. Los aprendices deben mirarse a los ojos y asentir no verbalmente en la conversación. Con la palmada del docente, el círculo interior se mueve, cambian las parejas y se inicia otra conversación. Objetivo: usar códigos no verbales, ayudar al interlocutor a hablar.

Habilidades de conversación	Desarrollan las microhabilidades de la conversación en grupo
	<i>Conversación con fichas de funciones lingüísticas</i> (Kagan, 1999). Cada aprendiz dispone de un conjunto de cartulinas pequeñas con diferentes funciones lingüísticas (<i>aportar una idea, hacer una pregunta, responderla, pedir aclaraciones, etc.</i>), que debe usar para hablar de acuerdo con la función que quiera ejercer en la conversación colectiva. Objetivo: tomar conciencia de las aportaciones que cada uno hace al grupo.
	<i>Ovillo de lana</i> (Kagan, 1999). El equipo conversa sobre un tema mientras sostiene un ovillo de lana que se va desenrollando. El aprendiz que empieza a hablar retiene el extremo del hilo de lana y pasa el ovillo al aprendiz que toma la palabra a continuación y así sucesivamente mientras se construye un entramado de hilos que van y vienen al ritmo de la conversación. Al final se analizan los turnos de habla a partir del entramado: ¿quién intervino más? ¿quién menos? ¿qué miembros tienen más conexiones?. Objetivo: tomar conciencia de la aportación personal a la conversación.
	<i>Torbellino de ideas</i> . El grupo debe conseguir el mayor número posible de ideas sobre un tema en seis minutos. A continuación, se analizan las aportaciones (número y calidad) realizadas por cada miembro para descubrir su cuota de participación: ¿quién ha aportado más? ¿quién 18 menos? ¿por qué? ¿cómo podemos animar a los que aportan menos? Objetivo: ejercitar la creatividad y la improvisación de ideas.
Habilidades escritas	fomentan el uso de la escritura cooperativa como herramienta de aprendizaje
	<i>Prohibido tomar apuntes</i> . Los grupos escuchan una exposición breve del docente sobre un tema sin tomar apuntes o con importantes limitaciones (solo pueden anotar diez palabras, tres ideas, una persona del grupo, etc.), para intentar elaborar después colaborando con los compañeros un resumen de los puntos más importantes. Objetivo: aprender a anotar solo las palabras clave.
	<i>Dictado de secretaría</i> . Los grupos toman notas de un dictado realizado a velocidad normal una sola vez, para reconstruir el texto original después a partir de ellas. Objetivo: aprender a cooperar con la escritura.
	<i>Lectura y formulación de preguntas</i> . Los aprendices leen en silencio un texto (cita de un autor, fragmento breve) y anotan individualmente en una hoja personal sus impresiones personales de la lectura; a continuación se intercambian las hojas y leen y comentan en silencio las anotaciones de los compañeros; se repite la operación varias veces y, al final, hablando libremente, se eligen las ideas más originales. Objetivo: leer, utilizar y desarrollar las ideas de los compañeros.

Cuando el grupo ya se ha convertido en equipo y ya está listo para la cooperación, se plantean actividades que fomentan el aprendizaje de contenidos, el fomento de la interacción y el debate entre los miembros. A continuación enumeramos algunas extraídas de Cassany D. (2004: 19):

<p><i>Rompecabezas (puzzle o jigsaw).</i> ES una de las técnicas cooperativas más conocidas. Fue ideada por E. Aronson el año 1978 y fue de las primeras que se experimentaron y estudiaron. Se trata probablemente del tipo de tarea más representativo del AC. Se fundamenta en la división de la información entre los miembros del equipo: a cada uno le corresponde una cuarta parte de los datos, que debe procesar individualmente primero y explicar al resto de compañeros después, para que todos acaben sabiendo al final el 100 por 100 de la información. El proceso de trabajo puede tener varias fases (cruce de grupos, asesoría de alumnos expertos en su parte de la información, etc.) y ocupar mucho tiempo. Se puede hacer una evaluación final formal en la que se analice la participación de cada miembro en la tarea.</p>	<p><i>Tomar notas.</i> Los equipos deben escuchar un discurso oral (lección del docente, vídeo, audio) y realizar tareas predeterminadas: detectar errores, incoherencias o «mentiras premeditadas» del docente, buscar desacuerdos, elaborar opiniones personales. La mecánica puede ser muy diversa, pero incluye espacios para la escucha, el diálogo del equipo y el intercambio con el docente. Es útil para identificar los conocimientos previos del alumnado, puesto que emergen en forma de creencias con los supuestos errores o mentiras.</p>
<p><i>Subastas.</i> Los equipos deben «comprar» ítems (frases, afirmaciones, textos modelo, citas, etc.) en una subasta en la que hay ítems falsos y verdaderos. Es útil como tarea para fijar modelos o corregir errores fosilizados, puesto que los aprendices ponen mucha atención a unos pocos elementos lingüísticos.</p>	<p><i>Solución de problemas.</i> Los equipos deben resolver los problemas clásicos de dinámica de grupos (sobrevivir en la luna, en el desierto, etc.) o de expresión oral (formar parejas, elegir candidatos, descartar a un impostor, etc.), como las famosas propuestas de. La dinámica de los grupos puede ser muy diversa.</p>

<p><i>Limitación de recursos.</i> Más que una tarea concreta, se trata de un principio general que se aplica de diferentes formas: si se reducen o limitan los recursos del aula (información, materiales, etc.) los equipos deben trabajar más para conseguir la información. Por ejemplo, se puede entregar a cada miembro una cuarta parte de un texto (de modo que el conjunto del equipo lo tenga todo) y pedir que el equipo trabaje para que todos sepan todo (rompecabezas); también se puede entregar a cada equipo una información completa pero durante solo un corto periodo de tiempo —puesto que el material debe reciclarse para otras clases—, de modo que los equipos deben trabajar para aprender y anotar la información. La limitación de recursos incluye una interesante crítica a la situación actual de abuso de recursos, en la que los aprendices padecen un bombardeo excesivo de datos y fuentes que en muchas ocasiones no pueden digerir.</p>	<p><i>WebQuest.</i> La propuesta más recientemente de trabajo en línea conocida como WebQuest constituye otro ejemplo claro de propuesta cooperativa, en la que varios aprendices colaboran en línea para desarrollar un tema, resolver un problema o planificar una actividad, a partir de los recursos que les ofrece la red (foros, webs, blogs, etc.), con una planificación previa del docente.</p> <p>(Ver Web de Fernando Trujillo http://fernandotrujillo.com/, “Directorio de WebQuest de ELE”, <i>Marco ELE</i>. WebQuest para segundas lenguas.</p> <p>www.isabelperez.com/webquest/taller/12/index.htm).</p>
---	--

4.- ESTRUCTURAS COOPERATIVAS

Como venimos comentando, la propuesta de Spencer Kagan se basa en organizar el trabajo cooperativo de forma efectiva mediante estructuras que permitan trabajar los temas curriculares complejos de forma genérica, con dinámicas que se adaptan a cualquier contenido:

CONTENIDO + ESTRUCTURA = ACTIVIDAD DE AULA

Aparte de las estructuras enunciadas en el apartado anterior, podemos destacar las siguientes extraídas de Carilla P. (2011: 19):

El folio giratorio

Aplicada a la expresión oral y escrita.

Objetivo: realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los miembros de un equipo. El profesor asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, lo que saben de un determinado tema, una frase que resuma lo esencial de un texto que han leído...). Un

miembro del equipo empieza a escribir su aportación en un folio giratorio, y a continuación lo pasa al compañero siguiendo el sentido de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio y así sucesivamente. Mientras uno escribe, los demás deben estar pendientes de lo que hace, e intervenir si es necesario para corregirle, ya que todos son responsables de todo lo que se escribe en el folio y no solo de su parte.

Lápices al centro.

Aplicada a la expresión oral funcionaría así:

Objetivo: propiciar el debate para concretar una respuesta común por parte de todos. El profesor distribuye una hoja con preguntas (comprensión auditiva o lectora), ejercicios de gramática, etc. Cada alumno es el encargado de un ejercicio. Para evitar que lo hagan solos, individualmente, tienen que leer cada uno el ejercicio o pregunta que le ha tocado y dirigir la interacción. Tienen que discutir oralmente y dar cada uno su opinión sin escribir en la hoja. Para asegurarse de que lo hagan así, deben poner sus bolígrafos en el centro de la mesa. Podrán escribir cuando se hayan puesto de acuerdo oralmente entre todos en la solución elegida.

Cabezas numeradas (Spencer Kagan).

Aplicada a la comprensión auditiva y lectora.

Objetivo: conseguir que todo el grupo asuma los mismos objetivos y que todos conozcan en igual medida los aprendizajes. Es una técnica muy conocida que se usa en el AC para combinar la discusión de grupo y la responsabilidad individual. Es útil para organizar las actividades que se prestan a preguntas, los ejercicios para fijar estructuras gramaticales, las actividades de comprensión oral o lectora y el repaso. Se forman grupos heterogéneos de cuatro personas. Se asigna un número (del 1 al 4) a todos los miembros de cada grupo. Se hace alguna actividad receptiva, por ejemplo se ve un fragmento de una película, se lee un texto, se escucha un diálogo grabado o una canción, etc. Después, cada grupo tiene que completar un cuestionario de comprensión, llegando a una respuesta consensuada. Una vez completado el ejercicio de comprensión en grupo, el profesor dice en alto un número entre el 1 y el 4 y todos los miembros de los grupos a los que se les ha asignado dicho número deben contestar la pregunta que menciona y que acaban de responder en grupo. El hecho de desconocer qué persona del grupo va a responder hace que cada uno tenga que comprender lo que el grupo discute evitando actitudes pasivas.

1-2-4

Aplicada a la comprensión lectora, gramática y vocabulario.

Objetivo: conseguir crear una dinámica de equipo que parte de lo indivi-

dual y termine en el grupo. Se plantean preguntas a la clase. Primero responden individualmente, después se ponen en parejas, intercambian sus respuestas, las comentan y de dos hacen una, y, en tercer lugar, se ponen de acuerdo en equipo.

Todos sabemos y podemos enseñar.

Aplicada a la comprensión lectora, gramática, vocabulario y cultura.

Objetivo: conseguir que las personas que saben determinadas cosas las transmitan a los que no las saben para que estos aprendan. Se reparte una hoja con diversas preguntas o temas. Se pide al equipo que escriba el nombre de quienes sepan la respuesta a cada pregunta. Cuando todas las preguntas tengan a alguien que sabe las respuestas se pasa a la segunda fase en la que se expone la respuesta a las preguntas por parte de las personas mencionadas en el escrito hasta que todo el grupo las conozca. Es importante contrastar que las respuestas dadas son correctas.

Las páginas amarillas.

Objetivo: propiciar las interacciones de unos alumnos con otros compartiendo lo que saben hacer. Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de “páginas amarillas” de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros. Cada estudiante deberá incluir en su anuncio los datos siguientes:

El título del servicio que ofrece.

Una descripción de este servicio.

Un pequeño dibujo o ilustración.

El nombre del estudiante que ofrece el servicio.

“*Banco de servicios*” de la clase. El/la profesor/a podrá reservar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún/a compañero/a uno de los servicios que ofrece.

Mapa conceptual a cuatro bandas.

Al acabar un tema, como síntesis final cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión. El maestro o la maestra guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que le servirá como material de estudio.

5.- DISEÑO Y ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN DE AC

Cuando un docente ha acumulado una serie de experiencias en las que sus alumnos han realizado distintas actividades aplicando algunas de estas estructuras cooperativas, debe plantearse organizar de forma continuada sus unidades didácticas «encadenando» distintas estructuras en diferentes «momentos» de la unidad didáctica: antes de la unidad, al inicio, durante y al final de la misma”. (Pujolàs y cols., 2011: 125).

El siguiente guion nos puede ayudar para planificar la tarea cooperativa:

- Objetivos lingüísticos
- Objetivos cooperativos
- Tarea
- Tipos de grupo
- Materiales y recursos necesarios
- Estructuras cooperativas
- Evaluación

La implantación paso a paso:

1. CREAR CULTURA COOPERATIVA: Dinámicas que fomenten entre los alumnos la cooperación.
2. ORGANIZAR LOS EQUIPOS: Elegir el nº de alumnos por grupo, disposición del aula, etc.
3. ASIGNAR ROLES: Permitir a los alumnos la elección de roles y la asignación de tareas.
4. ENTRENAMIENTO: Dinámicas orientadas a que los alumnos se familiaricen con sus responsabilidades y el trabajo en equipo.
5. DISEÑO DE UD CON ESTRUCTURAS COOPERATIVAS: Como hemos visto hay multitud de estructuras y estrategias cooperativas, debemos elegir la que mejor se adapte al grupo y al objetivo comunicativo que queremos.
6. EVALUACIÓN

6.- CONCLUSIONES

No es de esperar que incremente mucho su vocabulario, pero sí quizás las posibilidades de que los estudiantes reconozcan entre ellos sus carencias con mayor facilidad que frente al profesor. El tener que trabajar en equipo hace que “rompan el hielo” a la hora de redactar textos o exponer oralmente, por lo que comienzan a ejercitarse; llevan a cabo un esfuerzo para ser comprendidos por sus compañeros (lo que exige necesariamente comprensión previa por su parte). Al promover la implicación activa del estudiante e incrementar su parti-

cipación en las clases presenciales, puede implicar mayor atención por su parte.

Facilita la incorporación de temas de su interés. Genera oportunidades para conectar los contenidos con las experiencias de cada uno de ellos, por lo que las “experiencias” con las que cuentan se multiplican.

El trabajo en equipo puede presentar otras que, a diferencia de las anteriores, no necesariamente están conectadas con la adquisición de competencias específicas, sino generales, al incrementar la interacción entre los compañeros: por un lado, permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos (sobre todo si los grupos son heterogéneos), llegando a ser calificado como “una pedagogía para la democracia”, pues promueve la integración, el diálogo, motiva a perseguir objetivos comunes y, por otro lado, desarrolla la propia capacidad de trabajo en equipo (que suele ser considerada una competencia general) y la capacidad de liderazgo.

BIBLIOGRAFÍA

- Carilla, P. (2011). Una propuesta humanista: cooperar para aprender y aprender a cooperar en clase de ELE. *Mosaico: revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 28, 15-22.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *En Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Munich, 11-30.
[en línea: www.cervantesmuenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf].
- Johnon, D.W. et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós. 1999
- Kagan, S. et al. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Olsen, R., Kagan, S. (1992). About cooperative learning. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 1-30. Nueva York: Prentice Hall.
- Pujolàs y cols. (2011). *El programa (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.

LA MOTIVACIÓN EN CLASE DE ELE

Даниела Александрова
(Нов български университет)

Мотивацията на студентите зависи от най-различни фактори. Не разполагаме с възлищна рецепта, но това не е причина да не обръщаме внимание на емоционалната страна в процеса на преподаване. В статията, която следва някои постановки на посткомуникативния метод, се поставят редица въпроси, изникващи често пред преподавателите в учебната зала: кои са основните фактори, които влияят върху мотивацията; как и защо се мотивират или демотивират учащите; каква е правилната стратегия, за да задържим и дори да повишим техния интерес и др. Тези търсения нямат еднозначен отговор, но стремежа ни е да се доближим поне малко до верния път. За тази цел бе направена анкета, чиито резултати излагаме в настоящето изследване.

0. Introducción

Hace unos meses tuve la posibilidad de asistir a un curso de formación de profesores ELE en Barcelona. Antes que nada, quisiera agradecerle a la Nueva universidad búlgara el apoyo y la subvención económica que tan generosamente puso a mi disposición.

Entre los ponentes, sobra decir que todos eran profesionales de calidad, muy bien preparados, hubo uno que me llamó la atención de manera especial. Había llamado su taller *Artesanía de la motivación* y en el Aula Magna donde se presentó, los asistentes estábamos sentados hasta por el suelo. José Ángel Medina es profesor de psicología social en la Complutense y sí, nos hizo pensar.

¿Qué nos motiva? Tanto a nosotros, los docentes encargados de transmitir a los estudiantes cierta dosis de conocimientos y hacerlos desarrollar sus pro-

pías estrategias para un aprendizaje autónomo, como a ellos, nuestros aprendices, nos mueven básicamente los mismos estímulos.

Después del taller del profesor Medina traté de organizar mis ideas, siempre encaminadas a lograr una mejora en el proceso de enseñar y de motivar a mis estudiantes.

1. Planteamientos teóricos

Empecemos definiendo la motivación. A nivel intuitivo, cada uno de nosotros diría que la motivación es aquella sensación de bienestar y de expectativas positivas que nos hace ir al trabajo con una sonrisa, acudir a una cita con alegría o emprender una tarea con ganas y con placer. Pero también es aquella duda que nos asalta ante la resolución de un problema cualquiera, que nos hace esforzarnos y dar lo mejor de nosotros. Entonces, podríamos describir las dos caras de la moneda: la primera, asociada al bienestar y el contento ante el ejercicio de alguna tarea y la segunda, la persistencia y el esfuerzo que apreciamos necesario para superarnos, logrando con éxito algún objetivo concreto.

Desde el punto de vista de la etimología, la palabra “motivación” remite a la idea de ‘movimiento’ y proviene de latín ‘motivus o motus’, que significa ‘causa del movimiento’.

Afirma J.C. Núñez (2009):

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales.

Solana (1993), citado por Odorica (2010), define la motivación de la manera siguiente:

La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.

En psicología existen, como es de esperar, numerosas teorías de la motivación que se aplican en los más diferentes ámbitos de la ciencia.

Es interesante mencionar la «Teoría de los dos factores», también conoci-

da como la «Teoría de la motivación e higiene», del psicólogo estadounidense Frederick Herzberg, quien centra su tesis del rendimiento laboral y el éxito de las empresas en dos tipos de factores: factores de motivación o factores de crecimiento, por una parte, y por otra, los factores de higiene.

1.1. La motivación en el campo de la enseñanza

Las investigaciones de la motivación en el campo de la enseñanza se basan en la tradicional dicotomía ente la motivación intrínseca (interior) y la extrínseca (exterior).

La motivación intrínseca se observa cuando el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella.

La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior. Por ejemplo, una caminata por el bosque, realizada con el propósito de llevarle comida a alguien que está trabajando allí, es una actividad motivada extrínsecamente; la misma caminata, realizada por el placer del paseo, es una actividad motivada intrínsecamente¹.

Ahora bien, volviendo la vista hacia la enseñanza-aprendizaje, no hemos de olvidar que estamos ante un proceso polifacético en el cual el logro de las metas planteadas depende de una amplia gama de factores, tales como la personalidad del alumno, la personalidad del profesor, los objetivos claros etc.

1.2. La motivación en el campo de la enseñanza de segundas lenguas

Stefanova (2010) distingue dos grupos de variables a tener en cuenta en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Por una parte, las capacidades personales y la predisposición de aprender, llamadas “variables del aprendiz” y por otra, las variables de procesamiento de información y la adquisición de conocimientos que se relacionan con las universales del aprendizaje y son externos a la personalidad del aprendiz.

Centremos nuestra atención en el primer grupo arriba citado que es el que engloba factores socio psicológicos y socioculturales, características personales y relaciones interpersonales, a saber: interés por el aprendizaje, curiosidad, motivación por el logro, motivación integral, orientación, disposición para el riesgo, emociones, tolerancia, estilo de aprender, tradiciones en el aprendizaje etc.

Afirmaríamos, junto con Stefanova, que la curiosidad, el interés y la motivación son los móviles de cada aprendizaje exitoso. Sin olvidar, no obstante, la existencia de una relación directa entre estos y una serie de características personales como los conocimientos y las capacidades apropiadas para aprender,

¹ Véase *Diccionario de los términos claves de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

que a su vez se interrelacionan con las tradiciones culturales en el aprendizaje en general.

Resumiendo las ideas arriba expuestas, subrayemos una vez más que en la enseñanza de lenguas extranjeras, la motivación intrínseca se relaciona con los siguientes factores: el compromiso personal de aprender; el placer: gusto y disfrute tanto del proceso de aprendizaje como de la aplicación a la práctica en un contexto de comunicación real; la identificación con la cultura de la lengua meta: afinidad, interés por la historia, la cultura, la gente, la lengua; la libertad: falta de obligación externa; la relación: sentir que se es parte de una comunidad más amplia, sentirse miembro de pleno derecho.

Por su parte, la motivación extrínseca o la instrumental se basa en variables relacionadas con el interés práctico del estudiante: obtener un título académico en otro país; ampliar las posibilidades de trabajo; causar buena impresión; mejorar el dominio de la lengua para aprobar un examen, entre otros.

2. La motivación en clase de ELE en la NBU

2.1. La encuesta

Lejos de agotar ni siquiera las principales teorías en las que se basa la investigación de la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras, las observaciones teóricas arriba expuestas sirven como punto de partida para el estudio de un caso concreto, a saber: la motivación en clase de ELE de los estudiantes de la NBU.

Se ha elaborado un cuestionario de 39 preguntas, relacionadas con diferentes variables: la personalidad del estudiante, la personalidad del profesor, el ambiente en el aula, los objetivos de los aprendices etc. Las preguntas, enfocadas en los dos tipos de motivación arriba descritos, son de tres variedades.

Un ejemplo de preguntas abiertas, donde la respuesta de los estudiantes es libre, aunque sí, se les han dado algunas respuestas posibles pero siempre con la explicación de que deberían añadir más ideas de acuerdo a su propio punto de vista, es el siguiente: “¿Qué estás dispuesto/a a poner de tu parte para aprender español? Por ejemplo: asistir a clase con regularidad, trabajar por mi cuenta, otros _____”

Un segundo tipo de preguntas de respuesta cerrada Sí /No es del tipo: “¿Crees que tienes facilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras? Respuesta: Sí o No”.

Por último, hemos optado por incluir también preguntas con más de una opción como la siguiente: “¿Te sientes _____? A) Miembro del grupo de español; B) No me siento parte del grupo; C) Soy el líder de nuestro grupo.”

De esta manera creemos haber elaborado un instrumento que nos permita medir de la manera más objetiva posible las variables arriba mencionadas,

partiendo siempre de la convicción de lo importante que es abordar el aprendizaje del español como un proceso complejo donde confluyen tanto factores de índole personal como externos. En este sentido, la personalidad del profesor (sentido del humor, paciencia, profesionalismo, actitud hacia el grupo) podría influir a los alumnos de manera positiva o negativa (modificando sus gustos, preferencias, capacidades), lo cual repercute en el grado de motivación del aprendiz. Un buen profesor sabría ofrecer a sus estudiantes un sinfín de razones que los estimularan en su trabajo, convirtiendo el proceso en algo placentero y orientándolo hacia fines bien determinados y, sobra decirlo, posibles de conseguir. Mientras que la falta de profesionalismo y actitud adecuada por parte del docente llevaría al fracaso incluso a los alumnos más motivados.

Para el análisis correcto de los datos se ha de tener en cuenta que en muchos casos los estudiantes han dado más de una respuesta para la misma pregunta.

2.2. Perfil de los estudiantes de ELE en la Nueva universidad búlgara

Son estudiantes de diferentes programas, de perfil académico muy variado que va desde lo lingüístico hasta lo puramente técnico: filología, ciencias políticas, arte, informática, biología, trabajo social etc. Algunos de ellos han estado en contacto con el español, otros han estudiado otras lenguas extranjeras, básicamente el inglés. Todos tienen ya una experiencia previa estudiando una segunda lengua.

El plan curricular de la universidad les exige, de momento, que obtengan el nivel B2 en una de las siguientes lenguas: inglés, español, francés, alemán, italiano, ruso, griego o árabe.

Existe la tendencia de que, por la fuerza de la ley de la economía (de esfuerzos), muchos de los estudiantes optan, después de varios años de estudio del inglés, por presentarse a un examen o certificar su nivel con alguno de los diplomas que la universidad reconoce. Después de haber cumplido con las exigencias de la institución, o bien eligen una segunda lengua o bien dejan de estudiar idiomas extranjeros.

Otra cuestión de índole personal está relacionada con la falta de tiempo: muchos estudiantes dejan la clase de lengua extranjera a mitad del camino porque el plan curricular de sus programas no les permite dedicar el tiempo necesarios, les exige mucha preparación fuera de las aulas y ellos afirman no tener tiempo para estudiar.

En último lugar, nos encontramos, y no es nada sorprendente, con la falta de interés por aprender una lengua que no sea el inglés. Básicamente se da entre los estudiantes que cursan estudios en un campo técnico y quienes, lógicamente, por las especificidades de sus carreras, le dan prioridad al inglés.

2.3. La clase de ELE en la NBU

Para entender mejor los resultados de la encuesta, es necesario presentar también algunas características de las clases de español en la NBU: se trabaja en grupo de unos 10-15 personas; los profesores son filólogos, no nativos, todos especializados en la enseñanza de ELE, que cuentan con una experiencia de más de 15 años; se trabaja con libros españoles de ELE, elaborados de acuerdo con el MCER; cada curso de nivel es de 150 horas, lo que permite la máxima libertad de presentar actividades muy variadas y de dedicar todo el tiempo que los alumnos necesiten para practicar y hacer ejercicios. En fin, es una enseñanza moderna, basada en el enfoque comunicativo y postcomunicativo, que da prioridad al trabajo en grupo y a las necesidades y características individuales de cada estudiante, atendiendo los más variados factores que van desde lo afectivo (crear buen ambiente de trabajo, estimular y desarrollar las capacidades personales) hasta lo más práctico (facilitar el proceso de aprendizaje, ayudar a los aprendices a desarrollar el proceso de manera autónoma, etc.)

3. Análisis de la encuesta

Presentaremos a continuación algunos datos obtenidos de la encuesta. Así, de la primera tanda de preguntas, orientadas hacia la personalidad del estudiante, se deja ver claramente que el aprendiz pretende obtener nuevos conocimientos, no espera tener muchas dificultades (dicha respuesta nos hace pensar en factores relacionadas con las expectativas de un proceso grato y que no supone gran tensión), quiere llegar a comunicarse sin problema en español y solo un 4 % enfoca el estudio hacia la obtención de un beneficio concreto, a saber: aprobar el examen de fin de curso.

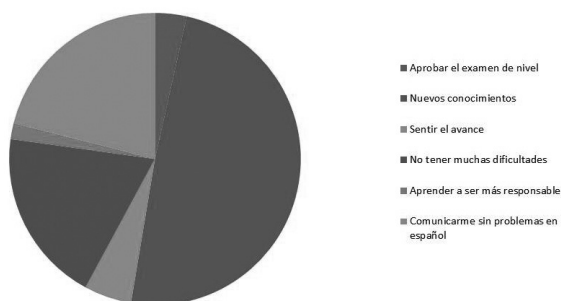


Imagen 1. ¿Qué esperas de ti mismo a lo largo del curso?

A la pregunta ¿Qué estás dispuesto a poner de tu parte?, un 50 % de los encuestados responde que va a asistir a clase con regularidad, otros muchos van a trabajar en Moodle o por su cuenta. Me parece clave el interés en acudir a clase, ya que demuestra que los estudiantes valoran positivamente el contexto

en el aula, sea por la importancia que le dan al profesor, sea por el grupo con el que trabajan.

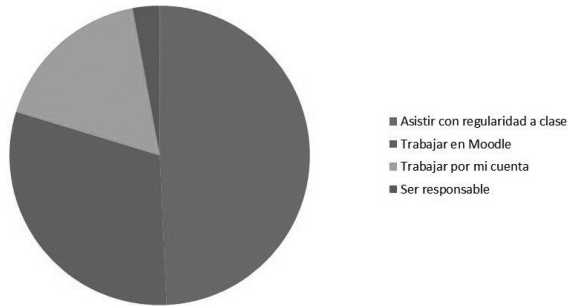


Imagen 2. *¿Qué estás dispuesto a poner de tu parte?*

Las respuestas de la siguiente pregunta (Imagen 3), también están enfocadas en los factores de la motivación interna. Tan solo un 11% afirma que espera obtener buenas notas o un certificado de nivel. Es más alto el porcentaje de los que esperan hacer nuevos amigos o comunicarse libremente.

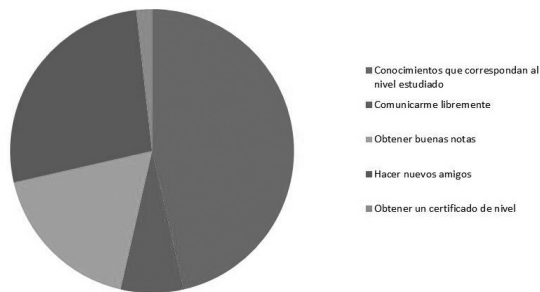


Imagen 3. *¿Qué resultados esperas al final del curso?*

Una segunda tanda de preguntas va orientada hacia la relación de los estudiantes con la lengua y la cultura hispana.

De la imagen 4 podemos comprobar el evidente interés por la lengua y la cultura hispanas tanto para los que han tenido experiencias previas con el estudio del español, como para los que no. Por otra parte, parece que el factor “familiares y amigos” no es decisivo, ya que casi la mitad de los encuestados declara no tenerlos.

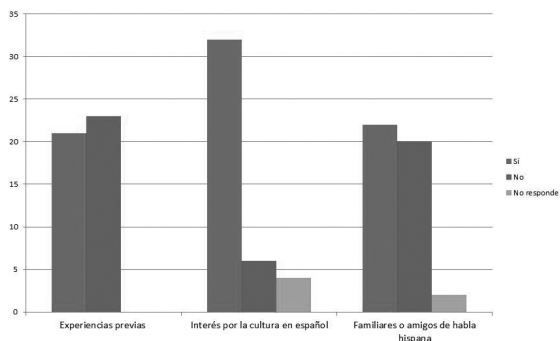


Imagen 4. *¿Qué relación tienen los estudiantes con la lengua y la cultura españolas?*

La pregunta que no podía faltar, “¿Por qué estudias español?”, también nos lleva a algunas conclusiones, a saber: el placer (“me gusta”) y la importancia de la cultura hispana (“ampliar mi cultura general”), son los dos factores básicos que mueven a los estudiantes. Solo un porcentaje muy bajo de los encuestados alega factores de motivación externa como la obtención de algún beneficio práctico.

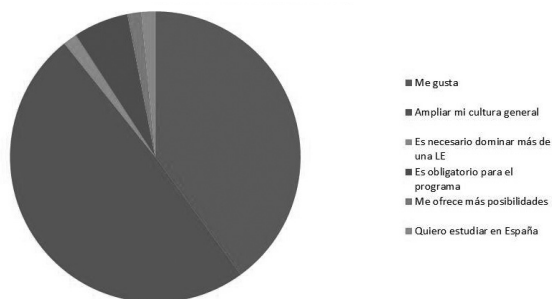


Imagen 5. *¿Por qué estudias español?*

Un tercer grupo de preguntas es el orientado hacia el ambiente en el aula: la figura del profesor, las relaciones con el grupo, sentimientos de bienestar o tensión causados en la clase, etc.

Así, a la pregunta “¿Por qué asistes al curso?”, la respuesta casi unívoca es “Por mi propio deseo”.

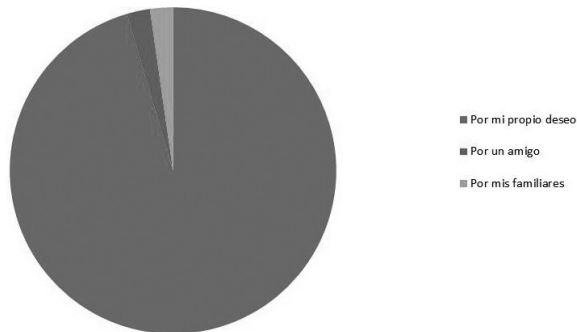


Imagen 6. *¿Por qué asistes al curso?*

El grado de satisfacción por el grupo está comprobado en la siguiente imagen:

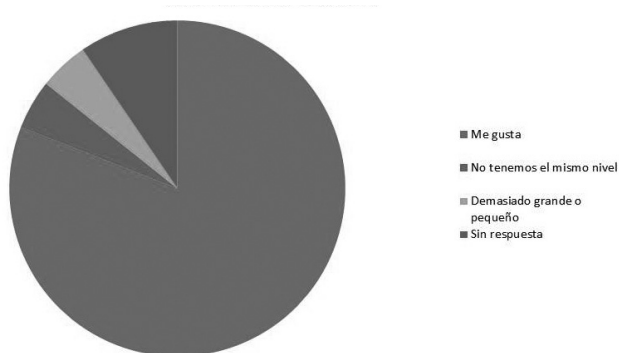


Imagen 7. *¿Cuáles son tus impresiones de tu grupo de español?*

A la pregunta “¿Te consideras parte del grupo?”, hemos obtenido 42 respuestas positivas que es el 100% de los encuestados.

“¿El trabajo de tus compañeros te motiva?” nos ha dado 38 respuestas positivas.

“¿Qué tipo de trabajo prefieres?”:

- el trabajo en grupo – 21 respuestas positivas
- el trabajo en parejas-14 respuestas positivas
- el trabajo individual – 11 respuestas positivas

Las respuestas a) dejan ver que en la NBU hemos conseguido crear, en un

grado muy alto, un buen ambiente de trabajo donde cada estudiante es un miembro “de pleno derecho” de su grupo. Se asiste al curso por placer, para estar en contacto con “compañeros simpáticos e interesantes”.

En cuanto al profesor, hemos preguntado a nuestros estudiantes “¿Qué esperas de tu profesor de español?” y nos hemos encontrado con algo sorprendente: una gran parte de los alumnos espera de nosotros no solo un buen nivel profesional, sino también *comprensión*, esto es: atención a su parte afectiva.

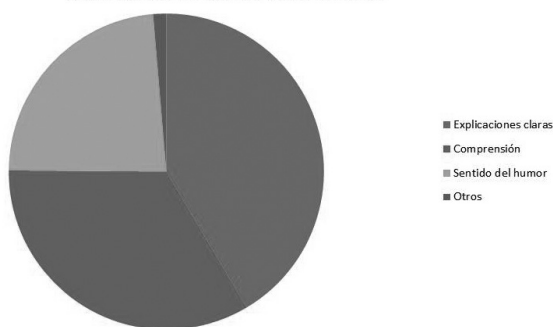


Imagen 8. *¿Qué esperas de tu profesor de español?*

Veamos algunos datos más que se refieren a la figura del profesor:

¿Consideras que tu profesor te dedica el tiempo necesario? - 42 respuestas positivas (100)

¿Crees que tu profesor te evalúa adecuadamente? – 38 respuestas positivas / 4 negativas

¿A qué se deben tus resultados?

a) al buen trabajo del profesor – 40

b) a mis esfuerzos – 26

c) a ambos – 32

d) al buen trabajo del grupo – 24

Llegados a este punto, y para no ir muy alejados de la verdad, concluimos la encuesta con la pregunta “¿Crees que podrías utilizar el español en tu trabajo futuro?”

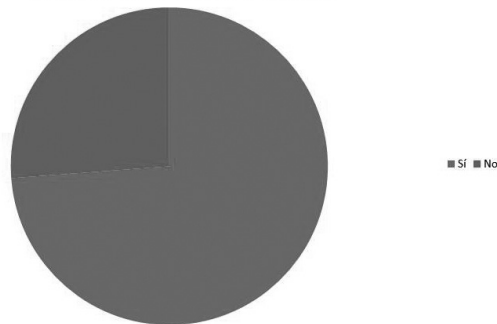


Imagen 9. *¿Crees que podrías utilizar el español en tu trabajo futuro?*

Si analizáramos este último dato fuera de contexto, llegaríamos a la falsa conclusión de que la mayor parte de los estudiantes de ELE (el 74%) dedican sus esfuerzos a la persecución de un beneficio práctico relacionado con el trabajo. Y aunque este hecho no deja de ser verdad, los factores que mueven a nuestros estudiantes de español son mucho más complejos, como veremos en resumen a continuación.

4. Conclusiones

Antes de pasar al resumen de los datos obtenidos, quisiéramos dejar claro que se trata de una primera encuesta cuyo objetivo es marcar solo algunas tendencias relacionadas con la motivación de los estudiantes de ELE de la NBU. Todavía falta analizar con más profundidad la información obtenida y elaborar, como un segundo paso, otro instrumento para estudiar con más profundidad los factores de tipo afectivo en la enseñanza-aprendizaje de español.

A pesar de los posibles desperfectos de la encuesta utilizada, los datos revelan claramente que los estudiantes consideran el proceso de enseñanza de español en la NBU como una experiencia grata de objetivos bien establecidos.

Los encuestados son altamente motivados, movidos básicamente por estímulos que se relacionan con la motivación intrínseca, a saber:

- libertad - estudian por su propio deseo;
- autoestima - están satisfechos con los resultados que les permiten ampliar su cultura general, mayor desenvoltura
- bienestar - sienten placer por aprender
- relaciones sociales positivas - actitud positiva hacia el entorno
- cumplimiento de las expectativas previas - el proceso de aprendizaje

es de un grado de dificultad no muy elevado, exige un esfuerzo personal bien medido (no imposible)

- autoconocimiento – los estudiantes son conscientes de sus capacidades y limitaciones y el aprender español no sobrepasa sus posibilidades

La motivación extrínseca se revela en las expectativas de beneficios prácticos como obtener un trabajo / sacar buenas notas / graduarse (el español es obligatorio para su carrera) / obtener un certificado de nivel. Es de subrayar que el porcentaje de los encuestados que estudian español únicamente por motivos prácticos y obligatorios, es absolutamente irrelevante.

Por último, y para seguir motivando tanto a los estudiantes como a los profesores, recordemos los “Diez Mandamientos para motivar al estudiante de lenguas” de Dornyei (1998), (citado por Odorica, 2010) que no han perdido su valor para los que, como nosotros, se esfuerzan en mejorar y hacer mejorar a sus estudiantes:

1. Ponga el ejemplo con su propio comportamiento.
2. Cree una atmósfera relajada en el salón.
3. Presente las actividades apropiadamente.
4. Lleve una buena relación con sus alumnos.
5. Fomente la autoconfianza lingüística en los alumnos.
6. Haga su clase interesante.
7. Fomente la autonomía.
8. Personalice el proceso de aprendizaje.
9. Oriente a sus alumnos hacia sus metas.
10. Familiarice a sus alumnos con la cultura del idioma que estudian.

BIBLIOGRAFÍA

- Стефанова, П. (2010). *Езикоусвояване и контекст на учене на чужд език*. София: Научен електронен архив на НБУ. <http://eprints.nbu.bg/384/>, Прочетен 12 април 2017
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, vol. II (5), 3-24, México: issue-unam/Universia, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>. [Consulta: 12 de abril 2017].
- Meirieu, Ph. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el

- aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3(7)
- LdeLengua, podcast 108, ed. Difusión, entrevista a José Ángel Molina
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En: *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho , 41-67
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. En: *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE. Año 3, Núm. 2. [http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año_03/num01/Nombre del archivo/0302a04.pdf](http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año_03/num01/Nombre_del_archivo/0302a04.pdf) ISSN 1870-5820, Consultado: 10 de abril 2017
- Diccionario de los términos claves de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm, Consultado: 10 de abril 2017

ПОСТ-МЕТОДИЧЕСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ВТОРИ ЕЗИК

Тодор Шопов
(Софийски университет “Св. Климент Охридски”)

The paper describes characteristics of the principles of communicative language teaching and the parameters of postmethod pedagogy of language. Principles and parameters of the designed pedagogic system of language teaching/learning are taken a broad view. Since the system is new and still unnamed, I call it “System X”.

В съвременната педагогика на езика конструктът „метод“ се противопоставя на теорията и практиката на ефективното комуникативно учене, наречено „пост-методическо състояние“ (също „пост-метод“, „критична езикова педагогика“, „радикална езикова педагогика“, „освобождаваща автономия“, „пост-методическа педагогика“). Пост-методическото състояние има три насоки на развитие:

1. Търси се алтернатива на учебния метод, а не алтернативен метод;
2. Утвърждава се автономията на учителя като педагог;
3. Прилага се принципен педагогически прагматизъм (Kumaravadivelu, 2003, 33).

Следният пример, взет от реалната академична практика, илюстрира това положение. Професорът обяснява на стажанти, че дадена психолингвистична теория противоречи на дадена методическа процедура. В отговор на това стажантка от учебната група заявява: „Аз не вярвам на тази теория. Моят най-добър ученик постига отлични учебни резултати точно по този начин“. Въпреки че, очевидно, стажантката изразява информирано мнение, смятам, че подобна позиция може да се обясни или разреши

само в светлината на пост-методическата педагогическа реалност.

Пост-методът отхвърля идеята за най-добър учебен метод, подхождащ на всички контексти. Тя освобождава учителите от дихотомията „теория – практика“ и им позволява „да теоретизират от своята практика и да практикуват това, което теоретизират“ (Kumaravadivelu, 2003, 539). Освен това тя поставя учещите в центъра на учебния процес. Това е видно от следната референтна рамка от пет пост-методически определения на „ключовия практикуващ учещ“:

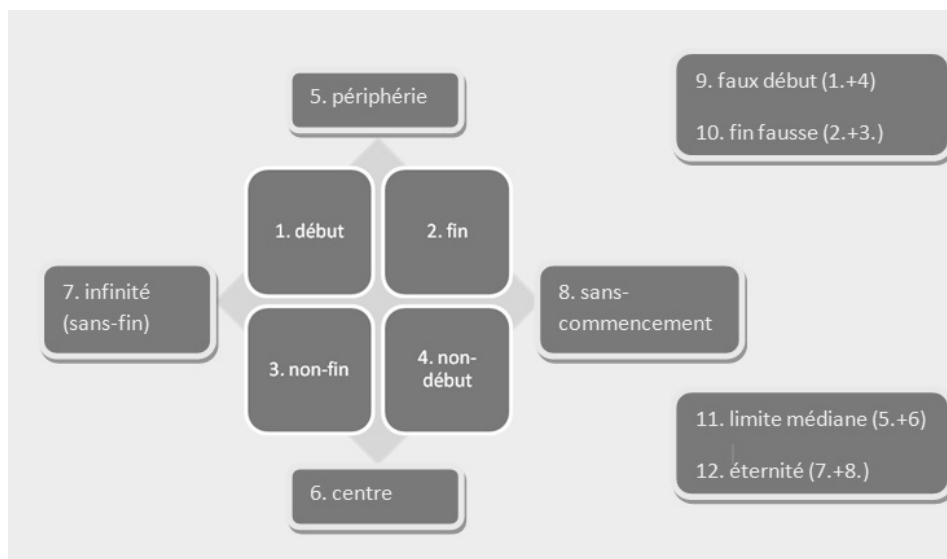
- Твърдение 1: Учещите са уникални индивиди, които се учат и се развиват най-добре по свои идиосинкретични начини.
- Твърдение 2: Учещите са социални субекти, които се учат и се развиват най-добре във взаимно подкрепяща се среда.
- Твърдение 3: Учещите са способни да гледат сериозно на ученето.
- Твърдение 4: Учещите са способни на независимо вземане на решения.
- Твърдение 5: Учещите са способни да се развиват като практикуващи изпълнители на учене. (Allwright, 2003, 4-6)

През м. май 1991 г. Дик Олрайт от Ланкастърския университет изнася пленарен доклад на конференция в Канада, озаглавен „Смъртта на метода“ (SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>). Авторът подчертава „относителната безполезност“ на методите и обръща внимание на факта, че в сложната система на езиковото образование няма решения, които са най-добри (мит 1), принципни (мит 2) и универсални (мит 3). Тази оценка се основава на аргументи с образователен характер, но съществуващото разнообразие от методи може да се обясни и със съществуващото единство от икономически и политически интереси в глобален мащаб, наречено „лингвистичен империализъм“. Изследователят Роберт Филипсон от Копенхагенското бизнес училище твърди, че понастоящем съществува теория за анализиране на отношенията между доминиращи и доминирани култури и конкретно начина на подкрепа и разпространение на английски език (Phillipson, 2008, 15). Според изследователя чрез английски език икономически, политически и социални сили легитимират и възпроизвеждат неравното разпределение на власт и ресурси в световен мащаб (цит. пр., 47). Изследователският въпрос е дали съвременното състояние на педагогиката на езика съответства на идеите, представени по-горе.

Настоящото проучване на пост-методическото състояние на съвременното обучение по английски като втори език показва същността на

актуалната педагогика (изразени са само като тенденции, които не са системно внедрени в практиката). В общ и абстрактен план характеристиките на педагогиката на езика имат 4 елемента, представени по-долу, вж. фиг. 1.

1. Имат се предвид местните образователни, културни, социални и политически особености;
2. Обучението се реализира като „изследователско преподаване“;
3. Реализира се пълният потенциал на учещите и учителите за формиране на идентичност и за социално преобразуване.
4. Създава се теория на основата на практиката; в нея диалогичността на учебното взаимодействие е ключова характеристика със следните 7 елемента:
 - *Егалитарна насоченост*: всички участват в учещата общност, откриваща познанието, и всеки допринася за успеха; в Европейските стандарти и насоки за осигуряване на качеството на образованието този общ признак се нарича „обучение, насочено към учещия“;
 - *Солидарност*: всички мнения се имат предвид и са валидни в откриването на познанието;
 - *Културна интелигентност*: учещата общност уважава опитността на всеки участник в диалога;
 - *Преобразуване*: истинското учене уважава „другия“; то е трансформационно по своята същност;
 - *Признаване на различията*: различните гледни точки обогатяват учещата общност;
 - *Инструментална насоченост*: познанието се договаря и се прилага в сътрудничество;
 - *Създаване на идентичност*: ученето на втори език е част от изграждането на личността на учещия.



Фигура 1. Диаграма на общите характеристики на пост-методическото състояние на педагогиката на езика

Конкретизацията на горните характеристики показва принципите на комуникативното езиково обучение и параметрите на пост-методическата педагогиката на езика.

Принципите и параметрите на педагогическата система на езиково обучение са обобщени по-долу в таблица 1. Тъй като системата е нова и още няма име, тук я наричам „система Х“.

В изпълнение на целите на проучването следният списък показва параметрите на личния учебен метод на учителя; отбелязани са с поредни цифри от 1 до 6.

Параметър 1

Комуникативното преподаване е процес на създаване и употребяване на добри възможности за учене.

Параметър 2

Комуникативното преподаване се осъществява в режим на договорено взаимодействие. В клас се прилага диалогичност от типа ученик-ученик и ученик-учител, при което учещите се окуражават да участват в разговори.

Параметър 3

Комуникативното преподаване подкрепя автономността на учещия. Учещите се учат как да учат. Предоставят им се стратегии за самоуправ-

вление и самонаблюдение на процеса на учене.

Параметър 4

Комуникативното преподаване благоприятства осъзнатостта на учащите. Учащите насочват вниманието си към формалните и функционалните характеристики на изучавания език, за да увеличат степента на експлицитност на знанията си. Културната обусловеност на преподаването се признава и прилага в учебния процес.

Параметър 5

Комуникативното преподаване поставя входящата лингвистична информация в контекст. Езиковата структура и комуникативната употреба се оформят от лингвистични, социолингвистични и психолингвистични контексти на естествената езикова употреба.

Параметър 6

Комуникативното преподаване интегрира речевите умения. Езиковото поведение е холистично. Четирите главни езикови умения (слушане, говорене, четене, писане) са интегрирани в учебното диалогично общуването.

В изпълнение на целите на проучването анализът показва и следните принципи на комуникативното преподаване и учене на втори език; отбелязани са с първите 4 главни букви на българската азбука.

Принцип А

Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности.

Това общо положение се определя от съвременното развитие на лингвистиката -- прагматичната и функционалната ѝ насоченост. В методиката свободата и плавността на речта придобиват приоритет. Езиковата правилност се свързва и се подчинява на изискването за комуникативна ценност на изказа, т.е. езиковите грешки, които не нарушават комуникацията се толерират. Учебната работа е организирана около прагматичните компоненти на учебното съдържание (словесни действия, понятия и др.), а не около формалните единици (т.нар. „езиков материал“).

Принцип Б

Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика.

Принципът произтича от гледището за когнитивната същност на процеса на учене. Развитият на автоматизирани навици или реакции към определени стимули се смята за несъществено по отношение на пълноценното усвояване на езика цел.

Принцип В

Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си.

Този принцип произтича от необходимостта от положителна взаимозависимост между учещите в процеса на обучението. По-горе показахме какво значение има сътрудничеството при изучаването на чужд език.

Принцип Г

Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности.

Това общо изходно положение произтича от образователната философия на конструктивизма. Днес мнозина методици вярват в нея. Убеден съм в нейната обяснителна сила, която позволява да се разбере процесът на езиково обучение.

Принципите и параметрите на пост-методическата педагогика по английски като втори език се допълват като две множества от променливи (съответно „А“, „Б“, „В“, „Г“ и „1“, „2“, „3“, „4“, „5“, „6“). Получената система от 24 единици от вида „подредени двойки“ – „А1“ (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език чрез създаване на добри възможности за научаване*), „А2“ (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език в режим на договорено взаимодействие*) и т.н. – може да се представи като отношение в множество (табл. 1). Навсякъде широкият термин „обучението“ означава „преподаване ни учене на английски като втори език“.

Таблица 1. Матрица на Системата X на педагогиката на пост-методическото състояние на езиковото обучение

принципи параметри	А	Б	В	Г
1	А1	Б1	В1	Г1
2	А2	Б2	В2	Г2
3	А3	Б3	В3	Г3
4	А4	Б4	В4	Г4
5	А5	Б5	В5	Г5
6	А6	Б6	В6	Г6

По-долу давам пълен списък на елементите на новосъздадената пост-методическа педагогическа система на обучението по английски като втори език (Система X).

- А1 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности чрез създаване на добри възможности за научаване.
- А2 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на договорено взаимодействие.
- А3 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на автономност на учещия.
- А4 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности като се благоприятства осъзнатостта на учещия.
- А5 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- А6 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности във формата на интегрирани речеви умения.
- Б1 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика чрез създаване на добри възможности за научаване.
- Б2 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на договорено взаимодействие.
- Б3 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на автономност на учещия.
- Б4 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика като се благоприятства осъзнатостта на учещия.
- Б5 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- Б6 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на

знания, умения, разбиране и отношение към езика във формата на интегрирани речеви умения.

- В1 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си при създаване на добри възможности за научаване.
- В2 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си езика в режим на договорено взаимодействие.
- В3 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си езика в режим на автономност на учещия.
- В4 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и се благоприятства осъзнатостта на учещия.
- В5 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- В6 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си във формата на интегрирани речеви умения.
- Г1 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности чрез създаване на добри възможности за научаване.
- Г2 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на договорено взаимодействие.
- Г3 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на автономност на учещия.
- Г4 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и

умения за комуникативни езикови дейности като се благоприятства осъзнатостта на учещия.

- Г5 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- Г6 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности във формата на интегрирани речеви умения.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Allwright, D. (1991). *Death of Method*. SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>, 06.01.2017.
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *SAGE: Language Teaching Research*, 7(2), 113–14.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macro-strategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. Routledge: *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 5(1), 1-43.
- Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Z ПОКОЛЕНИЕТО И НОВИТЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЕЛЕКТРОНИЗИРАНОТО ЧЕО

Милен Шипчанов
(Нов български университет)

Le présent article concerne certaines caractéristiques de la génération Z, hautement numérisée et connectée à l'Internet, et envisage quelques tendances de l'utilisation des applications numérique dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Можем да твърдим, че обучението по чужд език зае своето заслужено място както в училище, така и във висшето образование. Според учебните програми за IX и X клас се предвиждат около 220 часа годишно, като се определят за основни цели постигане на равнищата според Общоевропейска референтна езикова рамка. Все по-голям е броят на учениците, завършващи училище с равнище B1 по съответния език. Като изключим езиковите училища, много други гимназии съчетават определени профили (мениджмънт, финанси...) с чуждия език. Нека напомним, че в НБУ като задължителна дисциплина в първите две години се изисква обучение до B2 с общ хорариум от 600 часа. Много други университети също съчетават основната специалност с повишено владение на чужд език.

Многократно сме писали и дискутирали за използването на информационните и комуникационните технологии в учебния процес по чужд език. В нашия дисертационен труд разгледахме ролята на тези технологии като втори възможен или задължителен медиатор, който подкрепя работата на първия медиатор, а именно учителя/преподавателя. В настоящата статия обаче искаме да обърнем внимание на едно явление, с което преподавателите се сблъскват в своята дейност – поколението Z, и да очертаем някои нови тенденции в компютризирането на обучението по чужд език

при тази таргет група.

В специализираната литература така се нарича поколението младежи, родени след 1995 г. За разлика от предишното поколение, обозначавано като Y, те не познават политическото противопоставяне (войни, „цветни“ революции, идеологическо противопоставяне Изток/Запад, демокрация/диктатура и др.) , но за сметка на това тяхното израстване е белязано от икономическата криза и тероризма. Това са днешните ученици и студенти. Какви са характеристиките на това поколение?

1. Първата и най-важна характеристика е тяхната хипер-свързаност с информационните и комуникационни технологии, олицетворявани от Интернет и социалните мрежи. Някои специалисти дори твърдят, че те носят тези технологии в кръвта си. Те са родени, живеят и ще живеят с Интернет. В голямата си част те използват активно компютри, GPS и смартфони, употребяват тази техника всекидневно и не могат да си представят живот без нея. Много от тях са изградили умения за работа с тези технологии, които във висока степен превъзхождат уменията на учителите и на представители на предишните поколения. Ако последните използват по интуитивен начин компютри с клавиатура в работата си, като се ограничават само в някои от функционалните възможности на техниката, то тези младежи още от детството си имат достъп до мобилни телефони и таблети с достъп до Интернет и са изградили умения за интуитивно и пълно ползване на техниката.

2. Според специалистите, изследвали това поколение, неговите представители се отличават с висока степен на предприемчивост и с вроден усет към маркетинга. Постоянната им свързаност с Интернет и способността им да намират необходимите им контакти и да осъществяват връзка с тях им помага да вземат самостоятелно решения за действие. Поведението им е типично за представители на хиперконсуматорското общество¹ - по-ниска степен на асоциални прояви (алкохол, наркотици), засилено чувство за справедливост, толерантност към различните култури и религии, икономия в разходите и спестовност, щедрост и склонност към споделяне. За тях е важно работата им да е свързана с развлечението и в учебния процес, учителите трябва да разнообразяват задачите и да измислят нови цели всеки ден. Поколението Z иска да има отделено време за развлеченията си и отказва да възприеме ритъма на действие на предшествениците си, като се опълчва срещу строгостта и заповедите.

3. В психологически план те се проявяват като самотници в група. Непрекъснато участващи в някакви групи в социалните мрежи още от най

¹ Жил Липовецки. Парадоксалното щастие. Рива, София, 2008.

ранна възраст, те ревниво пазят своята индивидуалност в колектива, като се стремят да управляват своя имидж (истински или аватар) и способността си да влияят. Поколението Z се фокусира върху сътрудничеството и взаимодействието.

4. В педагогически план представителите на поколението се отличават с по-ниска степен на концентрация и проявяват склонност към разсейване. Макар че са любопитни и често са привлечени от нови центрове на интереса, някои от тях изпитват трудност да се концентрират върху един сюжет твърде дълго време. От друга страна, бързият достъп до информацията в Интернет е изработил у тях очакването за незабавен отговор. Това е поколението на електронните медии, то им се доверява повече, като ги има за източник на истина. Сърфайрки в социалните мрежи, тези младежи са си съградили стратегия за посрещане на критиката. За тях е нормално да се греша, а грешката не е смъртоносен грях. В същото време те проявяват склонност към самообучение – ако един ученик на разбира в клас упражнението или преподаваната материя, той просто отива в Интернет и намира друг подход и по-разбираемо обяснение. В нашата практика сме наблюдавали спорадично реферирание с дигиталните ресурси на информацията относно елементи, свързани със сюжета на занятието.

Като имаме предвид тези особености на младото поколение, обозначавано като „поколението Z“, на нас, педагозите, остава задачата как да го привлечем, мотивираме и канализираме добрите му склонности към осъществяването на педагогическата цел, а именно усвояването на чуждия език.

Използване на приложения (apps) като автентични документи

Нека напомним, че под работа с автентични документи и текстове в часа по чужд език се разбира най-общо работа с такива писмени и звукови материали, които не са предварително изработени с педагогическа цел, а са предназначени единствено за употреба от носителите на този чужд език в социалния им живот. Към тези материали спадат: формуляри, разписки, каталози, обяви, реклами, интервюта, анкети и др. Използването на приложения за Android, iPhone и iPad съчетава обучението по чужд език и усвояването на работата с конкретния продукт, т.е. имаме своеобразно интердисциплинарно обучение. В други наши публикации сме имали възможност да споделим виждания за работа с текстообработващи програми като автентични документи. Обединяващата характеристика за тези материали е именно тяхната **автентичност**. На качеството „автентичен“ даваме значение на „естествен“. Естествен е наборът от речеви проявления,

включени в материалите, създадени от/за автентични носители на преподавания език, и лишени от методическа насоченост. Естествен е комуникативният момент, носен от приложението. Относително естествена е и породената от автентичните материали ситуация в час, която предполага възможност за естествена езикова реакция на обучаваните. В смартфоните и таблетите има възможност за смяна на езика, а всяко устройство носи определен набор приложения – текстообработка, търсачки, програми за синхронна и асинхронна комуникация и т.н. Структурата на занятието може да бъде следната:

1. Подбор на приложението съобразно платформата и целите.
2. Представяне на приложението – функции и очаквани резултати.
3. Оформяне на списък от термини, които да се обяснят, преведат и усвоят.
4. Изпълнение на определени езикови упражнения (трансформационни или субституционни, напр. в приложенията за текстообработка, или писмена продукция на кратки текстове в приложенията за асинхронна комуникация – чатове и електронна поща).

Използване на сайтове с упражнения по езика

Простото документно търсене с Google ни дава достъп до хиляди сайтове с готови разработени упражнения, като по-често те са интерактивни, но се намират и такива, които предлагат ресурси за разпечатване на хартия. Основна спирачка за ползването на Интернет в училищата беше, че това е свободна и неконтролируема среда. Следователно преподавателите трябва да си разработят критерии за оценка на сайтове. Много специалисти по компютризирано обучение са споделяли техни системи за оценка, тук ние ще приведем като пример системата на Причард (Pritchard, 2007) с известни съкращения:

Оценяване на уеб-сайтовете

Авторитет

Кой е автор на информацията? Какъв е авторитетът или опитът на автора?

Има ли данни за връзка с автора?

От къде произхожда съдържанието?

Дали са квалифицирани да предоставят информация по тази тема?

Дали материалът е предубеден/ангажиран?

Къде е публикувано съдържанието? (В коя страна, например.)

Публикувани ли е от голяма организация, или е личен сайт?

Покриване ли сайтът темата напълно?

Дали предоставя препратки към други материали?

Ако се предоставят връзки към други материали, те оценени или анотирани ли са с допълнителна информация? Дали тези връзки работят?

Съдържа ли сайтът някаква реклама?

Дали някаква реклама не влияе върху съдържанието?

Цел, публика и значение

Какви са целите на сайта? Постига ли целите си?

Коя е най-желаната аудитория за това съдържание?

Дали съдържанието е лесно за четене и разбиране?

Дали сайтът е насочено специално към децата? Ако това е така, нивото и тона на съдържанието подходящи ли са?

Материалът предлага ли всичко, което е необходимо?

Може ли по-подходящи материали да се намерят друго място? (В книга или списание например.)

Дали сайтът се опитва да продаде нещо?

Обективност

Дали информацията се предлага като факт или като лично мнение?

Дали информацията е предубедена по някакъв очевиден начин?

Точност и валидност

Информацията изглежда ли да е точна?

Дава ли се допълнителна информация?

Може ли информацията да бъде проверена от други източници?

Дали правописът и граматиката са правилни?

Съдържанието актуализирано ли е?

Кога съдържанието е актуализирано за последно?

Дали всички връзки са актуализирани и валидни?

Има ли места на сайта „в процес на изграждане“?

Формат

Сайтът съдържа ли информация във формат, който ще бъде в състояние да се използва?

Връзки

Сайтът дава ли ми съвет / идея / друг избор?

Леснота за използване

Дали сайтът е лесен за използване?

Дали сайтът е добре структуриран?

Лесно ли е да се намери съответната информация?

Дали съдържанието е лесно за ползване?

Какво приложения се предоставят на сайта, за да намерите информация? Дали има улеснения за търсенето?

Логично ли е навигационното меню?

Сайтът зарежда ли се бързо?

Дали сайтът е с привлекателен дизайн?

Дали съдържанието е защитено от авторско право, или може да се използва с указване на източника? (Pritchard 2007)

В конструктивисткия модел на обучение, където учителят/преподавателят е помощник, съветник и трябва да насочва усилията на обучавания към извличането на информацията, прилагането на подобни стратегии е изключително важно. В нашата практика сме попадали на сайтове с интерактивни упражнения по френски, в които, образно казано, КПД на сайта е 25%: изключително много странична информация, препратки, линкове, реклами и там някъде между всички тези надписи се крие упражнение с 10 примера. Мотивираният учител може да копира страницата, да отвори HTML сорса с достъпен едитор на HTML и да премахне излишното, като запази само интерактивното упражнение. Така опростената страница може да бъде включена в лична или училищна страница с указване на произхода. Учениците ще работят само по езиковото упражнение.

За френски език специално съществуват добри страници, предлагани от авторитетните медии TV5 Monde и RFI. Материалите са разделени по категории (разбиране при слушане, разбиране при четене, видеоматериали, диктовки), така и по равнища (A1-C1).

Приложения за гласово разпознаване

Първата ни среща с приложение за гласово разпознаване, на което искаме да обърнем внимание, беше с IBM ViaVoice. Пакетът се инсталира под Windows и се интегрира в Microsoft Word или в друга, съществуваща в конкретния компютър текстообработваща програма. Основната цел на програмата е потребителят да диктува в микрофон определен текст, който чрез гласовото разпознаване да се изпише в отворения документ на текстообработващата програма. Програмата е приветлива към потребителя,

не изисква специални умения за ползване, но недостатъкът ѝ е, че изисква определено обучение за конкретен потребител. Първоначалното ѝ пускане е последвано от екрани с текстове, които потребителят трябва да изчете на глас, за да може системата да запише спецификите на гласа му. Това обучение продължава различно време, но във всеки случай е дълго и ограничава броя на потребителите на конкретната машина.

Приложението може да се използва ефективно в чуждоезиковото обучение главно в две направления:

1. Изграждане на умения за четене. Обучаваният изчита или изговаря определен текст и в зависимост от правилното произнасяне на думите се постига един или друг резултат, материализиран в изписан текст на екрана.

2. Обучение по устен превод. Както знаем, преводите могат условно да се разделят на 4 вида – писмен превод на писмен текст, писмен превод на устна реч, устен превод на писмен текст и устен превод на устна реч (консекутивен или симултанен). Именно в третия вид (устен превод на писмен текст) можем да насочим усилията на обучаваните – те четат изходния текст, превеждат го ментално и изказват преведения текст в микрофона. Текстът се изписва на екрана и може да бъде коментиран, редактиран и оценяван.

В повечето от съвременните смартфони вече е вградена функцията за гласово разпознаване. В глобалната мрежа се разпространяват безплатни приложения, чиито функции са различни, но в общи линии се свеждат до следното: изговаряне на съобщение, разпознаване на гласа и изписване на съобщението, копиране на съобщението в електронната поща, социална мрежа от типа на Twitter или Facebook. Подобни приложения са Speech To Text и Speech to Text Translator (фиг. 1), ListNote Speech, Write SMS by voice, Voice Text и много други. Особено се препоръчват т.нар.

„персонални асистенти“ като Dragon Voice recognition, които са създадени за улеснение на управлението на комуникационните задачи на съответния потребител – електронна поща, постинги в социалните мрежи, sms-и др.



Фигура 1. Speech To Text u Speech to Text Translator

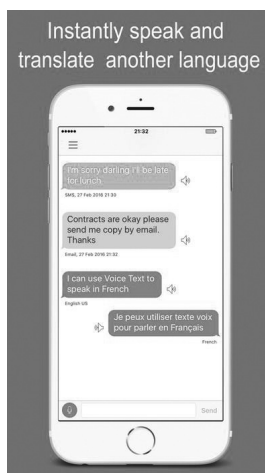
Тук преподавателят може да насочи дейността на обучаваните към следните дейности:

1. Писмена продукция – класическото писмено задание може да отблъсне обучавания, но превръщането му с игра посредством използването на вградените възможности на техниката може да привлече интереса и да спомогне за изграждане на умения чрез неволевата памет. Диктуването на съобщението, изписването му на екрана, коригирането и изпращането се вписват в ежедневно използване на комуникационните възможности на таблета или смартфона.

2. Изготвяне на дневник или репортаж – в занятия, базирани на мултикултурните връзки, обучаваните могат да получат задача да напишат репортаж или дневник на някакво събитие (екскурзия, пътуване, посещение на културен обект, представяне на родното място или училище и т.н.). както посочихме по-горе, за разлика от предишните поколения, поколението Z е фокусирано повече върху образната комуникация. Ето защо писането на текста в дневника или репортажа, умело гарнирано с образен материал и осъществено посредством инструментите за гласово разпознаване, може да стимулира интереса на обучаваните към изразните средства на изучавания език.

3. Автоматизиран превод. Обучаваните трябва да отворят настройките на смартфоните си, да изберат изходния език и да ползват приложе-

ния за гласово разпознаване, съчетани с превод на съобщенията. По този начин може да се използва техниката за езикови контакти с носители на езика цел в комуникационните мрежи чрез приложенията за синхронна и асинхронна комуникация (фиг. 2).



Фигура 2.

Във френскоезичната специализирана преса се представя методика за използване на приложения от типа „Popplet“. Това е „мисловна карта“ (mind mapping, carte mentale) която има за основна цел създаването на презентации на идеи под формата на „балончета“ или бележки, закачени на „мултимедийно табло“. Създаването на тези текстови „балончета“ наричани „popplets“ е лесно и интуитивно и позволява вмъкването на текст, изображения и др., за да се изградят планове на проекти относно определена тематика. В описаната методика по френски се използват за изграждане на семантични гнезда, сравнения на граматични времена (passé composé – imparfait) или речеви актове в определени ситуации (в хотела, в ресторанта и др). С помощта на приложението може да се изготви писмено изложение по мисловната карта или презентация, която да послужи за съчетаване на действието с ученето.

Изграждане на умения за четене

Както сме имали възможност да споменем в други наши публикации, четенето на хипертекстови документи или както се нарича „разчупено четене“ (Шипчанов, 1998) се вписва напълно в тактиката на поколението

Z. За разлика от линейното четене на класически текст, тук обучавания „скача“ от пасаж на пасаж с помощта на хипервръзките и четенето се превръща в изграждане на нов вид текст от магазинен тип.

Освен това, в България беше създадено приложение за Android, съдържащо всички произведения по българска литература от списъка за средното образование. Авторът имаше за цел да активира интереса и мотивацията на обучаваните да се докоснат до произведенията именно чрез катализатора на новите технологии. Много от обучаваните започват да четат книги в някой от електронните формати именно защото имат свободен и лесен достъп до тях.

Изграждане на умения за аудиране

Поколението Z се характеризира с повишен афинитет към визуалната култура. В практиката са разработени методики за използване на видео материали като помощен материал за подкрепа на изучаването на чуждия език. Учителят може да активизира визуализирането на песни с цел превод на текста или редактиране на субтитрирани песни, каквито има в изобилие в Youtube или Vbox. По този начин ще се приложи и евристичния подход към изучавания материал (анализ на глаголните времена, изграждане на семантични гнезда, превод и пр.). Освен това материалът може да послужи за основа на пораждане на реч (устна и писмена), както и да се разшири подходът към съответно явление от културата на изучавания език.

Лингводидактически игри

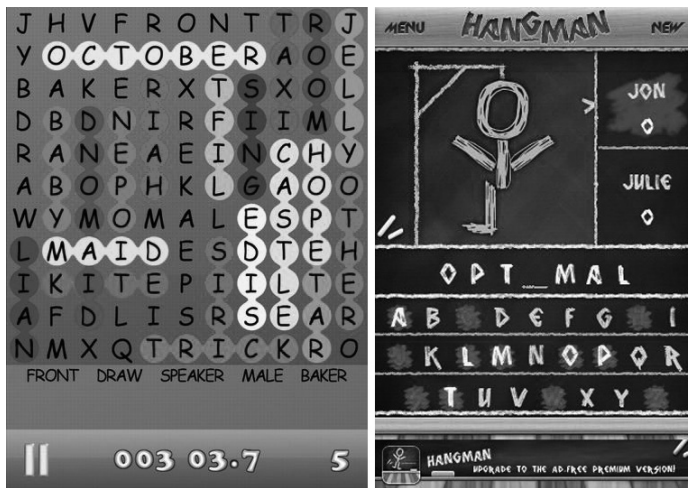
Игровият елемент е характерен за ранното чуждоезиково обучение. Някои методи на обучение като сугестопедичния умишлено сменят водещата дейност на обучаваните (учене с игра), именно за да активират интереса на учениците към преподаваните явления.

Едно от класическите приложения е играта „Бесеница“ (Hangman). Разкриването на кодираната дума в няколко хода позволява на обучаваните да разработят стратегия за определяне структурата на словообразуването на усвоявания език.

Друга много разпространена лингводидактическа игра е Word Search Mania в различните ѝ варианти. В рамка от определен брой квадратчета привидно в разбъркан порядък са разположени букви. Обучаваният трябва да открие скрити думи вертикално, хоризонтално или в диагонал. Това насочва вниманието на ученика към пространственото ориентиране и правописа на отделни думи. Някои приложения позволяват „решетката“ да скрие определени думи, избрани от учителя – например наименованията

на дните на седмицата и др.

Автори споделят опит също за използване на приложения за изграждане на комикси, където обучаваните избират героите, изграждат историята (приказка) и слагат в устата на героите съответните реплики в текстови „балончета“. По този начин се активизира креативността у младите обучавани да създават истории, съчетаващи изображения и текст на изучавания език.



Фигура 3.

Малкият обем на статията не ни позволява да развием подробно методически ресурси. Желанието ни беше да насочим вниманието на заинтересовани и мотивирани учители и преподаватели как да разнообразят учебния процес по чуждия език, като канализират и мотивират стратегиите на едно ново поколение, живеещо със и със цифровизирания свят.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Huffman D., Goldberg J. (1987). Using Word Processing to Teach EFL Composition. *System*, Vol.15 (2).
- Pritchard, A. (2007), *Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Delcroix, E. (2016). <http://www.atlantico.fr/decryptage/et-maintenant-generation-z-et-ne-va-pas-en-arrangeant-eric-delcroix-1635627>.

- html#98GY3PvhU7ovuwvh.99. Последно влизане януари 2017
- Mujtaba AlSied, S., Mubarak Pathan, M. (2013). The Use of Computer Technology in EFL Classrooms- Advantages & Implication, In: *International Refereed & Indexed Journal of English Language & Translation Studies*, Vol.1 (1), http://journaldatabase.info/articles/use_computer_technology_efl.html
- Moorhouse, B. (2016). iPads. Learning tools or toys? *Modern English Teacher*, Vol.25 (2) www.modernenglishteacher.com
- https://www.modernenglishteacher.com/ipads_learning_tools_or_toys_25769833954.aspx . Последно влизане януари 2017
- Шипчанов, М. (1998). Четенето и новите технологии в чуждоезиковото обучение. *Чуждоезиково обучение*, 1.

ОБУЧЕНИЕ В МЕЖДУКУЛТУРНО ОБЩУВАНЕ И ЛИТЕРАТУРА

Мина Хубенова

(Университет за национално и световно стопанство)

This paper attempts to put forward some problems of foreign language teaching in relation to cross-cultural communication. The introduction of cross-cultural issues in foreign language teaching is a logical consequence of the integrative tendencies which are getting more and more popular. The new circumstances require a different attitude towards the learners. They should be viewed as subjects of their own culture on the one hand, and as representatives of the foreign culture through the language studied, on the other hand. The problem is discussed in terms of its cognitive, emotional and pragmatic dimensions. The acquisition of proper language communication is placed within the context of cross-cultural education.

В чуждоезиковата дидактика съществуват различни представи за съдържанията, темите, методите и целите на междукултурното учене. Открояват се две основни концепции:

1. Междукултурното учене дава познания за немско говорящите страни. Към тях принадлежат информации за географията, политиката, историята, икономиката, обществото и културата. За обучението това означава междукултурно учене успоредно протичащо с езиковата работа. Учебният процес се стреми към научаване на дати и факти и посредством това формирането на трайни знания;

2. Междукултурното учене е в подкрепа на процеса на усвояване на езика. Позицията, която се застъпва е, че за изучаването на един език са необходими и знания за културата и обществото. Още при ученето на чуж-

дите думи например се установява, че значенията на думите не са идентични винаги в собствения и чуждия език. У обучавания се пробужда чувствителност за културните различия. Междукултурното учене следователно е интегрирано като съставна част на чуждо езиковото обучение. Цел на междукултурното учене при това не е само да се трупат знания от фактите, но да се събуди любопитство и се развият умения за общуване с чуждата култура. Споделят се не само езиково дидактични възгледи, но и образователно политически, за да се обединят езиковото и междукултурното учене. Чуждоезиковото обучение допринася за освобождаване от предразсъдъци и подпомага междукултурното разбиране.

В настоящата статия предлагаме методически похвати за осъществяване на тези учебни цели и като културен посредник в обучението по немски език. Така стигнахме до теми от отделната дума и понятие до литературните текстове като възможност за междукултурно учене. Изучаването на чуждия език много често се случва извън реалните езикови ситуации и далеч от страната и хората на езика цел. Извън всяко съмнение е, че използването на автентични материали оказва силно въздействие. Литературните текстове биха могли да послужат като такива, от работата с немските приказки в ранна възраст на среща с чуждия език до богатите литературни източници на майсторите на словото на езика цел.

Понятието „междукултурна комуникация“, не е съвсем ново. Изследователи на различни дисциплини - психолози, социолози, етнологзи и езиковеди го използват през 60-те и 70-те години на миналия век като разбиране между представителите на различни културни кръгове и нации, а някои го правят и свой предмет на изследване. Въз основа на тези изследователски резултати, езиковедите насочват своето внимание през последните години върху факта, че способността за разбиране означава повече от правилното използване на граматичните и синтактически правила на един език. Техният интерес се концентрира нарастващо върху връзката между езика и културата. Това води до ново подреждане на учебните цели в чуждо езиковото обучение, те биват и по нов начин определени, за да се насърчава способността за разбиране, наричана по-късно междукултурна компетентност. В по-широк смисъл междукултурното учене добива ново значение: езиковото и културно учене се свързват в едно цяло, за да развият комуникативните способности на обучавания при срещата му с другите култури. Междукултурното учене в чуждо езиковото обучение получава задачата да подготви обучаваните за среща с говорещите други езици в границите и извън тези на собствената страна. По-глобалната цел е да се

разбере по-добре чуждия начин на живот и норми на поведение и се създадат „мостове на разбирателството”. Опитът да се разберат другите обхваща едновременно и заниманието със собствената култура и общество. Обучаваните се подтикват да погледнат по –нов начин и оценят като сравнение своята с чуждата култура. Това означава представите на обучаваните за език и култура да бъдат променени чрез съответни нови концепции за преподаване. Този процес на учене е ориентиран с това към концепция за „себеоткриване”. Интернационализацията в бизнес отношенията и бързо растящите възможности за комуникация в света ,водят до срещи с много хора от различни нации и правят по този начин сблъсъкът със собствената и най-вече чуждата култура една необходимост. Толерантност и готовност за разбиране са основните предпоставки за това. Миграционните движения през 30- те години на миналия век в Западна Европа доведоха до необходимостта за възприемане на мултикултурността на обществото и да се научим да живеем в такова. Как практически да стане това межкултурно учене в обучението по чужд език? За съжаление както преди така и в по-ново време няма създадена цялостна и систематизирана концепция за това как да се изгради межкултурна компетентност на обучаваните. Повечето учени, занимаващи се с чуждоезикова дидактика са съгласни с това, че традиционните форми на изучаване на чуждия език трябва да бъдат допълнени от „експериментиращо учене”. „Последователно в центъра на дидактическите разсъждения се избухват съдържания и форми на учене и преподаване, които да активизират обучавания тук и сега по време на урока по чужд език...” (Wolfgang Butzkamm, 1990). Той още през 1990 година стига до извода, че поне всички са единни в следното : „че чуждите езици да се учат и преподават с разумната помощ на майчиния език и внимателното залагане на граматиката, но преди всичко обаче на комуникацията ,отколкото и само на подготвени предварително упражнения.” както и „на многото нерешени проблеми при прилагането на тези релативно абстрактни принципи в конкретната практика на преподаване....” (Butzkamm ,1990, 74).

Чуждите езици често се упражняват в неавтентични ситуации. Не малка част от обучаваните никога не получават възможността да общуват на чуждия език извън класната стая, но въпреки това те познават целите на езиковите упражнения и ролеви игри. Фиктивните ситуации на действие са неизбежни за развитието на комуникативната компетентност. Остане ли се обаче само с такива и симулиращи комуникация ситуации, то чуждият език никога няма да се превърне в истински „медиум на разбирателство”.

Чуждоезиковото обучение се нуждае от „нахлуване в истинския свят” ако цели създаване на траен интерес у обучаваните. Какво би попречило на изучаващите чужд език да бъдат оставени да действат в реални комуникативни ситуации? Необходимо е да имат информацията за чуждата култура и общество, но и да могат сами да я интерпретират. Това изисква предварително формиране на способност и готовност за „внедряване” в живота на другия. Една такава нова перспектива и подход улесняват придобиването на многостранни познания за собствената и чуждата култура. Методът на промяна на перспективата често е използван като художествено средство за получаване на т. нар. „ефект на отчуждаването”, т.е. прокарване на едно успешно чувство на несигурност по отношение на традиционните културни явления, задаване на въпроси пред самия себе си за утвърдените вече възгледи на обществото. Примери биха могли да бъдат посочени започвайки от литературно претенциозните *Lettres Persanes* от Montesquieu стигайки до първите резултати от американската телевизионна поредица със скептичния извънземен Алф.

От друга страна обучаваните трябва да бъдат и в състояние да дават диференцирана информация за своя собствен начин на живот и микросвят. Свързването на тези два начина на разглеждане е неразривна съставна част на межкултурната подготовка. Тази подготовка осмисля необходимостта от промяна от „външната” към „вътрешната” перспектива (Edelhof, 1987, 119), за да се изгради межкултурна компетентност.

Межкултурното учене изисква естествено толерантност, отвореност и готовност за привикване към „новото” не само от обучаваните, но и от преподавателя. Той от своя страна е необходимо да прибави и постоянно самоусъвършенстване и квалификация, т.е. интерес към своята култура, но и интерпретацията ѝ в полза на обучаваните. ”За да се стимулира способността за критичност у обучавания, то решението е в съпоставителния подход. Това поставя пред преподавателя високи изисквания за непрекъснат диалог с културата на чуждия език, който преподава, но под водещото влияние на своята собствена.” (Husemann, 1990, 95).

Достигането на целите на межкултурното учене изисква отваряне „навън” на училището или университета и „вкарването”, на различни аспекти от живота на чуждоговорещата страна. С други думи казано – извънучилищната реалност да бъде с по-осезаемо присъствие в обучението. (Edelhoff, 1987, 119) разделя изискванията към преподавателя по отношение на настройките, музнанията и действията по следния начин:

- готовност да поеме активна роля в процеса на търсене на прино-

сите на чуждоезиковото обучение към международните контакти на разбирателство и мир както в родната страна ,така и извън нейните граници;

- знания за своята собствена страна и общество и как те се възприемат от останалия свят,какво се очаква и търси от тях самите;
- необходимост от развиване на собствените способности и умения, за да се осъществи връзката с околния свят извън неговите ограничени представи.Създаване на учебна обстановка ,подпомагаща формирането на опитност и чувствителност към „различното” у обучавания.Предварителните знания, включващи положителните и отрицателни представи за културата цел ,се припокриват и разширяват в диалог,както и диференцират.Преподавателят следва да подхожда много предпазливо ,тъй като твърде много „различно”,твърде много конфронтация биха довели до отблъскване и нетолерантност,доказано от опит.

Категориите „време” и „място”

Опит в обучението по чужд език с помощта на стихове и проза има всеки един преподавател.На пръв поглед е неразбираема връзката между обучение в межкултурно общуване и литературните текстове.Това ще се опитаме да направим в следващите глави ,а именно как да ги обединим и използваме за нуждите на чуждо езиковото обучение.

Понятието обучение в межкултурно общуване обхваща различни области : култура,история,география,политика ,както и знания за ежедневните ситуации като пазаруване,поведение на кафе или покана на гости или накратко формулирано,всичко,от което се нуждаем,за да се чувстваме по малко „чужди „ в една чужда страна.В този аспект не става вече дума само за дати,цифри и факти,а за спектър от представи за време и място ,нагласи,духовна ориентация и социална позиция.Първите срещи с чуждата култура са като „заплетено кълбо конци”-многообразни впечатления,и нформации,чувства,въпроси и всичко това още по –объркано при последователните и по-интензивни контакти.Основен въпрос на разглеждане на межкултурните учебни процеси е именно да се предложат методи за ограничаване на комплексите и да обхванат главните признаци на другите култури,които биха били представителни за съответните нагласи за възприемане на света.Съгласуването между причини и следствия ,което понякога се откроява толкова ясно,а често и се отклонява от начина на взаимодействие ,с който сме свикнали и по този начин поставя предизвикателства

пред способността ни за разбиране. Общуването с други култури е белязано от категориите „време „ и „място”, които „проникват” в индивидуалното поведение. Въвеждането на тези категории в анализа на културата позволява межкултурното учене да бъде разглеждано от позицията на културната относителност. Би могло с помощта на тази метакатегория да се търси обяснение на въпроса за връзката на културите с категориите „време” и „място”, също така и разглеждането „отвън” на своята собствена култура и отговор на въпроса какво прави и търси човек от другите култури. Разбира се би могло наред с категориите „време „ и „ място” да се разгледат и други такива, които позволяват по-задълбочен поглед върху културите. Съществува опасността да се опрости разглеждането на действителността, поставяйки я в една определена схема. Такъв подход разбира се е от голяма помощ при изучаването на межкултурното учене. Общуването с „времето” отразява ритъма на живот. Определени култури показват забавяне в своя ритъм, а при други той е забързан. Биха могли да се поставят под натиск хората със забавен ритъм от тези със забързан и да се почувстват „бързащите” обременени от „бавните”. Различията „бързо”-, „бавно” съществуват разбира се и между носителите на една и съща култура, но това не е предмет на настоящето разглеждане. Интересува ни общата норма, дала отпечатък върху функционирането на едно цяло общество:

- „Време” означава също подреждане на приоритетите и дава правило за това как да бъдем мобилни;
- „Време” означава отношение към точността, т.е. колко важна е за някои страни и изключение за други;
- Време” означава най-общо казано „времева перспектива” и поставя въпроса как страните са ориентирани по-скоро към миналото, настоящето или бъдещето.

В тази връзка категорията „време” ни дава два културни модели на поведение:

А/полихронно поведение/правенето на много неща едновременно/;

Б/монохронно поведение/по-скоро едно след друго/.

В специализираната литература по въпроса срещаме интересни изводи : според Hall(1983,58) всяка култура има и своя „език на мястото”, т.е. система на допир с пространството :

- „Място” означава съвсем общо културно специфичната му подредба и с това и на социалните отношения;
- „Място” означава очертаване на „собствената „ територия, както буквално свой дом или земя така и физическа дистанция при раз-

говор или чувството на сигурност ;

- „Място” означава също и структура на пространството, разпределението му - ситуиране на градовете,офисите в тях ит.н.Съществуват култури,които съсредоточават центровете на властта или нещо,което е от особена важност в средата на пространството ,напр.определени постройки,а други нависоко или далеч от входа,което естествено оказва влияние върху комуникацията;
- „Мястото” прави разлика между индивидуално и колективно използвано пространство,т.е. лично и обществено.Използването на общественото пространство като място за комуникация или трансфер е от значение за комуникационните структури и тук логично стигаме до въпроса –Осъществява ли се наистина комуникация в публичното пространство или остава скрита,затъмнена?

Разбира се ,има различни системи на класифициране ,но ние се ограничаваме до основните понятия,касаещи междукултурното учене .

Съвкупността от познания за географските особености,историята и обществото на желаната страна цел и език се добиват не само от статистическите данни,филми и снимков материал,но и от литературните

текстове.Културните различия съществуват не само между читателите на другата/чуждата/ култура,но и между носителите на собствената култура.Перспективата на възприемане на различията в исторически и социално политически контекст се корени в немската история.В обучението по чужд език следователно се търси и друг път на интерпретация от позицията на говорещите майчиния език – немски ,за да се предаде адекватно чуждата за обучавания действителност.

Информацията се отразява по различен начин съобразно светоусещането на Запад и Изток.Тук е мястото да се спомене за тънката граница в иначе добре очертаната перспектива на междукултурната среща между двете в исторически план обособени части на изтока и запада,която за съжаление понякога е невидима за чуждо езиковия читател .Ще си позволим тук да отговорим какво означава за нас обучението в междукултурно общуване:

1 Да позволи достъп до „чуждия” свят и със своите противоречия чрез текста да покаже многообразието от перспективи на действителността ,от една страна исторически и социално сякаш „закрепостени”,от друга отворени и съпоставими със собствения език и култура.

2.Чрез „навлизането”в една ситуация на четене и учене да открие оч-

ертанията на собствената перспектива и да осъзнае обучавания по този начин ясно своите културни измерения.

Изучаващият немски език като чужд език научава от литературата за начина на мислене на хората от културата цел, за проблемите, които имат или са имали, за разговорите, които водят, за мечтите, за политическите и социални отношения, които биха попречили на осъществяването им.

Ситуацията, в която често героите на литературното произведение попадат, стават доловими за обучавания едва, когато е „внедрен” в историческия и политически контекст и ако не разполага с предварително изграден набор от знания, то в обучението трябва първо това да се формира. Тук се прибъгва до помощта на определени източници-специализирани по съдържание текстове, лексика и т.н., които да дадат необходимата информация.

МЕЖДУКУЛТУРНО ЧЕТЕНЕ НА ЛИТЕРАТУРЕН ТЕКСТ

Какво означава да се разбере един литературен текст? Какво трябва да бъде разбрано? Разграничаването на различни степени на разбиране е от особена важност в обучението по чужд език чрез литературен текст. Перспективата на автора, както и достигането на кулминационната точка в изложението не се случват директно. Аспектите на тълкуване като ситуация, кулминация, авторова позиция са „внедрени” в текста. Разбираемостта и смислено възприемане изискват езикови познания по чуждия език, опит и умения за интерпретация на описаната ситуация. Носителят на „другата” култура трудно би доловил допълнителните нюанси и критика на действителността от страна на автора. Бихме степенували по следния начин готовността за разбиране на литературния текст на обучаваните :

1. Разбрани са съдържанията на отделните изказвания.
2. С тяхна помощ и въз основа на личния предварителен опит е възприета социалната ситуация с характерните ѝ признаци на поведение.
3. Ситуацията и противоречията в съдържанието /неразбиране-разбрано/ водят до кулминацията.
4. Така изброените аспекти заедно улесняват разпознаването на критиката на автора и възприемането на цялостното намерение на текста.
5. Обобщаване на текста и определянето на връзката му към съответната обществена ситуация. Сравняване и/или разграничаване от обществото на съответния чуждоезиков читател.

Какви степени на разбиране и смислови такива притежава текстът?

Те биха подпомогнали преподавателите и обучаваните за създаването на умения за работа с чуждо езиков текст:

а/ Кой говори?

б/ За какво се говори?

в/ Какво е казано за това?

г/ Как е казано ?

д/ Каква е перспективата на автора /разказвача за това ,за което се говори?

е/ Каква перспектива предлага самият текст на читателя – напр. идентификация,симпатия и т. н.

ж/ Каква е възможната перспектива на реалния читател/на обучаваната група/?

Какво биха могли да възприемат спонтанно обучаваните ?

С какви трудности се сблъскват? -език,съдържания,конотации/оценки/.

Изисква ли текстът предварителни познания,с които обучаваните не разполагат?

Кои съдържания на текста биха допринесли за :

а/ Емоционална реакция?

б/ Кои биха предизвикали интерес?

в/ На кои от тях следва да се обърне по-голямо внимание?

Кои са връзките в текста /и съществуват ли такива в него/ с познанията за света на обучаваните?-съществува ли съгласуваност,прилики и/или разлики в двата свята ?

Бихме могли да направим следните обобщения :

1. Литературният текст ни дава повече от това ,което директно е казано в него. Комплекс от допълнителни информации оформят картината на възприемането.

2. Литературният текст не описва ситуация или събитие напълно изчерпателно,а само в отделни аспекти.

3. За да разбере текста е необходимо на чуждоезиковия читател да го осъзнае и възприеме в неразривната му връзка с действителността. Необходими са знания за езика,за текста и света най.общо/=преднатовареност или т.нар. контекстуални познания/.

4. Липсата на горепосочената предпоставка би довела до проблеми в разбирането и /или недоразумения във възприемането.

5. Общеизвестно е,че всеки читател чете и възприема „през своите очи” , т.е.от позицията на собствените си представи и опит ,а оттука и обяс-

нението за т.нар. „различен прочит” или многообразието от тълкувания.

Така направените обобщения биха могли да послужат като етапи при формирането на учебните цели в обучението по чужд език чрез литературен текст, а също така и като стъпки за следване от учителя.

БИЛИОГРАФИЯ

- Butzkamm, W. (1990-2000). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen. Basel. Francke.
- Edelhoff, C. (1987). Authentizität im Fremdsprachenunterricht // Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle / Hrg. C. Edelhoff. München: Hueber Verlag.
- Hall, E. T. (1983). *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York.
- Husemann, H. (1990). *Europäische Bildung im Dialog*. Berlin, Frankfurt. Peter Lang

ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Елена Савова
(Нов български университет)

Gemäß der Seoul Agenda der UNESCO-Weltkonferenz (2010) sollte die Bildung zu der vielseitigen bzw. nicht nur kognitiven, sondern auch emotionalen, ästhetischen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Diese Ziele setzt sich auch der gegenwärtige handlungsorientierte und kommunikative Fremdsprachenunterricht. Die Rolle der „ästhetischen Bildung“ und der integrativen Entwicklung „visueller“, „symbolischer“, sprachlicher und kultureller Kompetenzen für die Verwirklichung des genannten Konzeptes ist das Thema des vorliegenden Artikels. In diesem Zusammenhang werden Projekte, Unterrichtsaktivitäten und -materialien zum didaktischen Einsatz von Werken der bildenden Kunst im Museum oder in der Gemäldegalerie als „authentischem Lernort“ vorgestellt.

Едва ли има човек, който да не може да назове своя любима картина, песен или книга. Изкуството заема своето място в забързаното ни ежедневиe, дори да не се занимаваме активно с него. Възприемаме го с ум, сетива и сърце – така, както общуваме със заобикалящия свят. Ето защо не изненадва съвременната тенденция, произведения на изкуството да се използват и в обучението, ориентирано към овладяване на практически умения.

1. Образователнополитически основи

Използването на художествени творби в обучението съответства на

идеите, залегнали в „Сеулската програма на ЮНЕСКО“ от 2010 г.¹, чиято образователна концепция е насочена към многостранното – когнитивно, емоционално, естетическо развитие на личността като част от подготовката ѝ за гъвкава и белязана от творчество реализация в съвременното динамично, културно многообразно, технологизирано, постиндустриално общество. Основа на такова развитие следва да бъде „художественото образование“², което включва не само запознаване с различни видове изкуство и художествени творби (в учебна и извънучебна среда), но и интегриране на изкуството в обучението по останалите предмети (Seoul Agenda, 2010, S. 2 – 4). Подобна концепция е тази за „естетическото образование“³. При него – както подсказва етимологичното значение на думата „естетика“³ – ученето се осъществява не само с помощта на рационални мисловни процеси, но и на сетивни възприятия и емоционални преживявания – т.е. цялостно. Сред целите на естетическото образование са развиване на способностите за възприемане, за критична оценка и за изживяване на (естетическа) наслада при възприемането (Chen, 2014: 262).

2. Методически основи

Идеите за естетическо образование са напълно съвместими с актуалните методически схващания за „холистично“ обучение по чужд език, което ангажира многостранно личността на учащия – неговите сетива, чувства, разум, творчество, фантазия, физическа и речева дейност. Според тази концепция комуникативните умения (слушане, говорене, четене, писане) се развиват комплексно, в ситуации, близки до реалните – както в учебна, така и в извънучебна среда. Те се овладяват и прилагат в неизменна връзка с различни културни контексти (на родния, изучавания или друг език) и с установени културни традиции, ценности и норми – които се кодират и предават до голяма степен и посредством художествени творби от различни видове изкуства (вж. и Bernstein & Lerchner, 2014: V - VIII).

Средство за предаване на културна информация и послания често са символите – знаци, които притежават не само денотативно, но и конотативно, често културноспецифично значение. Учебната работа с тях допринася за развиване на „символната компетентност“⁴, т.е. на усета за символния заряд на езиковите средства и способността за тълкуването

¹ Документ от Втората конференция за художествено и културно образование, състояла се в Сеул от 25. до 28. май, 2010 г. с участието на повече от 650 представители на правителства и експерти от 95 страни.

² Превод от „Arts education“ на български език по Базайтова (Базайтова, 2010, с. 242). В немския превод на Сеулската програма терминът е преведен като „художествено и културно образование“ (Seoul Agenda, 2010).

³ От гръцки *ansthēsis*, със значение „сетивно възприятие и усещане“ (вж. Bernstein & Lerchner, 2014, S. V).

им като част от знаковите системи на родния и други езици в определен исторически, социален и културен контекст (вж. Kramersch, 2006, S. 36 – 37; Kramersch, 2009). Символната компетентност, не толкова като декларативно знание, а като гъвкаво и постоянно развиващо се умение, е предпоставка за общуване в условия на езиково и културно многообразие и следователно една от целите на чуждоезиковото обучение (вж. и Dobstadt & Riedner, 2011: 7 – 8).

Според специалистите, цел и средство на културно ориентираното чуждоезиково обучение са не само езиковите умения, но и способността за „гледане и виждане“ (Chen, 2014: 265). Визуалното възприемане на предмети, обекти и изображения неизменно ни съпътства при общуването с изучаваната култура – непосредствено в страната на изучавания език или чрез филми, интернет, списания и други медии. То допълва и подпомага процесите на преработване на езикова и неезикова информация и е неизменна част от общуването със съвременните мултимедиални и мултимодални средства за общуване (Chen, 2014: 264). Ето защо се препоръчва, в чуждоезиковото обучение да се интегрира и изграждането на „визуалната компетентност“, т.е. на умението да се тълкуват картини и други изображения и съответно възпроизведените в тях обекти в материалното и нематериалното, в прагматичното и символното им значение (Chen, 2014: 264 – 265). Това се постига не на последно място чрез учебна работа с произведения на изобразителното изкуство.

Произведенията на изобразителното изкуство имат многостранен потенциал, който може да се използва при развиване на езиковата и межкултурната компетентност. Те са средства за културна комуникация. Носители са на информация за начина на живот и ценностната система на членовете на дадена езикова и/или национална общност, съхраняват и предават културната им памет. Съдържат културноспецифични символи и кодове. Насочват към определени тълкувания или провокират с многозначност и възможности за различни интерпретации. Въздействат върху сетивата и чувствата. В чуждоезиковото обучение дават възможност за онагледяване на думи, граматични структури, факти и явления от действителността. Подпомагат комуникативното и дейностно ориентираното обучение, като създават въображаеми и функционират в реални и автентични ситуации (например в музея, в картинната галерия) и насърчават естествената речева и неречева дейност във връзка с различни теми, проблеми, сфери на общуване и социални роли.

3. Примери за използване на изобразителното изкуство в обучението по чужд език

На изобразителното изкуство са посветени урочни единици в учебни комплекси и материали по немски език като чужд, проекти и методически публикации. В следващите редове ще бъдат представени някои от тях.

3.1. Разработка в учебен комплекс

В учебен комплекс за 7-ми клас (ниво А2) един модул е посветен на изобразителното изкуство. Първата част от модула запознава с швейцарския художник Паул Клее. Задачите в него развиват умения за разбиране на общото съдържание на текст (подреждане на заглавия, коментари и описания към репродукции) и за самостоятелно устно изложение (описание на картина). Биографичният текст за художника информира за живота и творчеството му и същевременно служи като опростен образец за текстовата разновидност „биография“ и типичната за нея употреба на минало време (претеритум). Заклучителната задача за тази част от модула насочва към интернет-страницата на Детския музей „Creaviva“ към центъра „Паул Клее“ в Берн⁴. Настоящото съдържание на страницата позволява разработването на допълнителни дидактически материали (задачи, насочващи въпроси, работни листове), които развиват умения за самостоятелно четене и извличане на информация с опора в картини, снимки и видеофилми. Това би дало възможност на учещите да се запознаят с разнообразните забавни и творчески дейности, които предлага музеят, а същевременно би повишило и техния интерес към изкуството. Друга подобна дейност е посещението на виртуална картинна галерия (на някои от известните интернет-страници, например на Музея за история на изкуството във Виена) със задачата за записване на заглавия и имена на художници на картини, които са предизвикали интереса на учещите. Резултатите биха могли да бъдат представени пред останалите ученици. Тези дейности развиват и приложими в практиката умения за ориентиране в интернет-страниците на галерии и музеи (вж. Stefanova & Savova, 2008).

3.2. Музеят и картинната галерия като автентична учебна среда

Музеят и картинната галерия са в центъра на актуални методически разработки и учебни проекти. Те създават автентична среда за учене на чужд език чрез преживяване и опит. За използване на тези възможности

⁴ <http://www.zpk.org/de/kunstvermittlungkindermuseum-creaviva/kindermuseum-creaviva-237.html> [25. 04. 2017].

вече са разработени методически концепции и учебни сценарии, подготвени много задълбочено, в сътрудничество между културни, образователни и научни институции с участието на специалисти по методика на чуждоезиковото обучение, преподаватели, изкуствоведи и музейни служители (вж. Massoudi et al., о. J.⁵: 5). Учебните сценарии могат да се изпълняват в музея/галерията или да съчетават дейности в музея/галерията, в творческото ателие и в класната стая (вж. Baug & Okonska, 2015: 141). Те съдържат: упражнения, насочени към възприемането на естетическото въздействие, художественото послание и изразните средства на творбите; езиково-комуникативни упражнения; практически занимания и игри; творчески задачи. Насърчават интерактивните дейности и комуникацията, познавателната активност и емоционалните преживявания. Учебният процес се подпомага от специални методически разработки и материали – информационни брошури, работни листове, ламинирани картончета с инструкции, с изображения, с цветове, с ключови думи и др.

Учебните сценарии са изградени около теми, свързани с учебната програма, или с фокус върху изразните средства и естетическото въздействие на изобразителното изкуство.

3.2.1. Разработка с фокус върху тема от учебната програма

Представеният в следващите редове проект е посветен на темата „Празнуване – храна и напитки“, основана върху картините на художника-примитивист Нико Пиросмани „Натюрморт“, „Празник под лозницата“, „Студена бира“, „Семеен пикник“ (Massoudi et al., о. J.). Място на изпълнението е Националната галерия „Дмитрий Шеварднадзе“ в Тбилиси. Разработката е предназначена за грузински ученици на възраст от 7 до 12 години, с ниво на изучаване на немски език A1. Тя им дава възможност да опознаят по-добре и да осмислят културното наследство и традиции на своя народ, а същевременно и да овладеят и затвърдят изразни средства на немски език, с помощта на които да споделят своя опит и отношението си към темата. Умението за говорене се изгражда предимно чрез словесните действия „назоваване“ и „описание“, но също така и „сравняване“ – на традициите със съвременността. Учителят модерира учебните дейности и дава информация по темата. Основно учебно средство са специално разработени листове със задачи за индивидуална работа, както и допълнителни дидактически материали, налични в галерията. Времето за изпълнение е от 90 до 120 минути. Учебните дейности започват с първо-

⁵ Ohne Jahresangabe – без посочена година на издаване.

начално запознаване с галерията и с избраните произведения на изкуството и завършват със съставяне на самостоятелни изказвания. По-интересните от тези дейности⁶ са:

„Правила за поведение в музея“: При влизане в галерията учещите получават картончета със словосъчетания, например: „задавам въпроси“, „пипам картините“, „дъвча дъвка“, „разглеждам внимателно“ със задачата, в групова работа, да подредят картончетата в две колонки: „разрешено“ и „забранено“. След това обсъждат предложенията си и записват в таблица правилните отговори;

„Открий картината“: Учещите работят по двойки. Всяка двойка получава ламиниран лист с изображение на фрагмент от картина със задачата да потърси картината в галерията. Фрагментът може да съдържа обект, свързан с основната тема на урочната единица и/или наситен със символно значение (каквото е, например, рогът за пиене на вино). Няколко двойки работят с фрагменти от една и съща картина. Когато я открият, те се събират пред нея със задачата да я разгледат внимателно и да назоват на немски език колкото се може повече изобразени обекти. За целта използват работен лист с помощен списък от думи на немски език, с място за превод на роден език. Обсъждат, как би изглеждала изобразената ситуация в съвременността. Представят „своята“ картина пред останалите ученици;

Затвърждаване на лексикалните знания с помощта на упражнения, например подреждане на думите в таблица според категориите: „храна“, „напитки“, „съдове“;

Задълбочено разглеждане и обсъждане на картина, насочвано от въпроси: Въпросите засягат формата и съдържанието на конкретната картина, но част от тях развиват и общия усет за възприемане и умения за тълкуване на творби на изобразителното изкуство;

Описание на любима картина в галерията и разговор по основната тема (на учебната единица), например „празници“: Тези дейности се подпомагат от въпроси (насочващи, между другото към съпоставка между традициите и личния опит на учениците), както и от изразни средства за изразяване на мнение (одобрение, неодобрение, харесване, нехаресване и др.);

„Какво казват гостите“: Картината „Семеен пикник“ е представена като комиксов панел с празни „речеви балони“, които трябва да бъдат попълнени индивидуално от учениците в отговор на въпроса: „Какво казват

⁶ Всички дейности са представени на основата на цитирания източник Massoudi et al., o. J.

гостите на трапезата“?

Държавната галерия на Тбилиси участва с подобен проект не само във връзка с обучението по немски, но и по френски език⁷.

3.2.2. Разработки с фокус върху изразните средства

Проект на Университета Дуйсбург-Есен предлага по-интензивно използване на средствата на изобразителното изкуство: форма, цветове, композиция, пространство, абстракция, знаковост, жанрове (например портретна или пейзажна живопис), стил (например експресионизъм). Място на изпълнението е Музеят Фолкванг в Есен. Учебните сценарии са предназначени за различни целеви групи: ученици от всички класове, студенти в изкуствоведски и филологически специалности, мултипликатори в сферата на езиковото обучение и др. (Baug & Okonska, 2015: 140). Занимания, въвеждащи в работата на музея и запознаващи с неговата архитектура и вътрешна пространствена организация, както и специален „речник на музейните термини“ разширяват културната и естетическата компетентност на учещите. Художествените изразни средства провокират възприятията, асоциативното мислене и чувствата. Това дава ново качество на езиково-комуникативните упражнения.

Един пример е **упражнението с цветове и картини**. В него се използват ламинирани картончета – бели и цветни. На всяко бяло картонче е написано прилагателно име, например „красив“, „ярък“, „пъргав“, „мързелив“, а останалите са едноцветни, но в различни цветове и без надпис. Всеки учещ изтегля едно бяло картонче с прилагателно име и едно цветно картонче. Получава задачата да открие в галерията картина, която съдържа цвят, отговарящ на изтегленото съчетание (например „пъргаво“ и „синьо“, „ярко“ и „жълто“ и др.) и да постави картончетата пред нея. В група учещите обосновават избора си, като използват подчинени изречения със „защото“: „Сложих „ярко-жълтото“ пред тази картина, защото жълтото тук е много агресивно“ (по Baug & Okonska, 2016a).

Друг пример е **учебният сценарий, базиран върху скулптурата на Роден „Бронзова епоха“**, изобразяваща ранен воин (Baug & Okonska, 2016a,b). Основни теми са „езикът на тялото“ и „чувствата“. Някои по-интересни дейности са:

Скулптор и скулптура: Учещите се разделят по двойки, като единият от тях играе ролята на скулптор, а другият - на скулптура. С гръб към оригинала, „скулптурата“ трябва да заеме същата поза като него. „Скулп-

⁷ <http://www.apsny.ge/2016/soc/1481748102.php> [25. 04. 2017].

торът“ ѝ помага, дава инструкции с мимика и жестове, но без думи. След това, в присъствието на преподавател по изучавания език и специалист от музея, всяка двойка и всеки партньор от нея споделя своите чувства и преживявания в този процес. Уческите изразяват предположения за заглавието на произведението (в случай, че не го познават). След това получават информация за творбата, провежда се разговор, свързан с нейната интерпретация.

Диалози, основани на скулптурата „Бронзова епоха“ от Роден: Уческите се разделят на двойки (и една група от трима). Всяка група изтегля картонче със ситуация, която трябва да подготви и изиграе пред останалите. Ето няколко избрани примера:

Вариант 1:

[...] Вие сте скулптурата на Роден. Пред Вас стои момиченце, което се чувства нещастно и което трябва да утешите [...] (Baur & Okonska, 2016 b: 1).

Вариант 2:

[...] Посетителят (на галерията, м. бел.) може да пита скулптурата, какво прави, защо го прави, как се чувства, има ли нужда от помощ, какво се е случило, какво планира в бъдеще – така че да се свържат в диалог миналото, настоящето и бъдещето [...] (Baur & Okonska, 2016b: 2).

Вариант 3:

[...] Един от Вас е скулптурата на Роден. Други двама стоят пред нея и я обсъждат. Предполагат, защо тя е в тази поза, какво се е случило, какво предстои да се случи. В един момент скулптурата се намесва в разговора и се възмущава от това, което двамата говорят за нея [...] (Baur & Okonska, 2016b: 2).

Спонтанни диалози: Уческите се разделят на двойки. Един от партньорите получава картонче със ситуация, която трябва да изобрази, изразявайки силно чувство: отчаяние, гняв, приятен спомен, важно съобщение по телефона. Другият партньор му задава въпроси, с цел да разбере

случващото (случилото) се (Baur & Okonska, 2016b: 3).

Проектът на Университета в Есен в сътрудничество с Музея Фолкванг включва редица други учебни сценарии, например: „Музей и изкуство“, „Портрет и изобразяване“, „Диалози“, „Култура и знак“, „Повърхност и пространство“, „Стихотворения-картини“, „Линия и движение“ и др. Те съдържат задачи за усвояване на тематична лексика и за осмисляне на основни категории в изкуството и в ежедневието, насочват вниманието върху стилистичното своеобразие и многообразие, съпоставят средствата на изобразителното и словесното изкуство, допринасят за изграждане на толерантност, насърчават фантазията и творчеството.

4. Произведения на изобразителното изкуство и чуждоезиково обучение в българския образователен контекст

Представените идеи за използването на произведения на изобразителното изкуство биха могли да намерят място в чуждоезиковото обучение и в българския образователен контекст. Тяхното прилагане изисква предварителна задълбочена теоретична подготовка, изследване на практическия опит и проучване на институционалните и материалните условия. Необходимо условие е и сътрудничеството между училища, музеи, културни институти, читалища и др., между експерти по чуждоезиково обучение, учители, изкуствоведи и служители в музеи и галерии.

Една от образователните институции, които създава подходяща среда за съчетаване на естетическото образование с чуждоезиковото обучение, е Нов български университет. Неговата образователна философия е „основана на либералната идея за образование, свързващо придобиването на знания и професионалното специализиране с общото духовно развитие“ (Нов български университет / Образователна философия)⁸. Университетът разполага и с рядкото съчетание от материална среда и специалисти, необходими за осъществяване на дейности, подобни на представените в настоящата статия. Възможно е като източник на идеи да послужат и творби от Университетската галерия „УниАрт“, като например скулптурите „Коларят“ от Павел Койчев и „Момиче на прозореца“ от Иван Славов, картините „Селски празник“ по Питер Брьогел стария, „Училище“ (неизв. автор, холандска или фламандска живопис), „Лято“ от Иван Кирков и др.

⁸ <http://www.nbu.bg/bg/za-nbu/nov-bylgarski-universitet> [25. 04. 2017]

Заклучение

Съвременната методика на чуждоезиковото обучение открива нови измерения на общуване с произведенията на изобразителното изкуство. В това общуване творбите по нов начин изпълняват една позната роля - на средство за многостранното обогатяване, възпитание и образование на младите личности.

БИБЛИОГРАФИЯ

Базайтова, Р. (2010). Образованието по изкуствата в България – реалност и перспективи в светлината на най-новите европейски и международни документи. В: Апостолов, А. и др. (ред.). *Многообразие в единството, брой 2: „Култура в образованието и образование в културата“*. София: Съюз на учените в България, 242 – 247. URL: <http://tksi.org/SUB/papers/1-2/1-2-30.pdf> [25. 04. 2017].

Baur, R. S., Okonska, D. (2016a). *Kulturerfahrung und sprachliche Erfahrung. DaF in authentischen Lernkontexten. Fortbildung für ausländische DaF- und GermanistikdozentInnen*. Duisburg, Essen: fadaf, DAAD (непубликуван материал).

Baur, R. S., Okonska, D. (2016b). *Fortbildung für ausländische DaF- und GermanistikdozentInnen am 12.03.2016 an der Universität Duisburg-Essen. „Kulturerfahrung und sprachliche Erfahrung: DaF in authentischen Lernkontexten“*. Duisburg, Essen: fadaf, DAAD (непубликуван материал).

Baur, R. S., Okonska, D. (2015). *Sprache durch Kunst als Chance im europäischen Kontext*. В: Wydawnicza, R. (ed.). *Konińskie Studia Językowe : KSJ 3 (2)*, Konin: Filologiczny PWSZ w Koninie, 139-158, URL: <http://www.ksj.pwsz.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2016/01/KSJ-32-139-158.pdf> [25. 04. 2017].

Bernstein, N., Lerchner, Ch. (2014). *Vorwort*. В: Bernstein, N., Lerchner, Ch., (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, V – VIII.

Chen, Eva Veronika (2014). *Die Sprache der Dinge; Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lernenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten*. В: Bernstein, N., Lerchner, Ch., (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93. Göttingen: Universitätsverlag, 268 – 277.

Kramsh, C. (2006). *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*. В:

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 44: *Fremdsprache Literatur*, 35 – 40.

Kramsh, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Massoudi, G. et al. *Deutsch lernen im Museum*. Projekt des Goethe-Instituts Georgien und des Georgischen Nationalmuseums. Goethe Institut, o. J. (без място и дата на издаване). URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf88/deutsch-lernen-im-museum.pdf> [25. 04. 2017].

Seoul Agenda (2010): *Entwicklungsziele für Künstlerische / Kulturelle Bildung*. Zweite Weltkonferenz für Kulturelle Bildung. UNESCO. URL: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_Seoul_Agenda_DE_final.pdf [25. 04. 2017].

Stefanova, P., Savova, E. (2008). *Deutsch für dich. 7 Klasse*. (Lehrbuch, Arbeitsbuch, CD). Sofia: Anubis

ДЯЛ ТРЕТИ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
НА ПРЕВОДА

ЛЮБОВНИТЕ НЕВОЛИ НА ПРЕВОДАЧА, ИЛИ ДА СЕ ОБЯСНИШ В ЛЮБОВ ОТ ЧУЖДО ИМЕ

Венета Сиракова
(Нов български университет)

El presente artículo constituye una reflexión sobre la comprensión, la interpretación y la traducción de cuatro sonetos de Pablo Neruda de su poemario “Cien sonetos de amor”, abordando ante todo las dificultades de expresión con las que tropieza el traductor al verter la descripción verbal de las fuertes pasiones amorosas de un poeta de tan desenfrenada imaginación, como lo es Pablo Neruda, a otro idioma, sirviéndose además de los recursos líricos tradicionales de otra literatura, ajena y distante. El análisis que contiene el trabajo está basado en una traducción del libro hecha en 1979 por el poeta búlgaro Nikolay Hristozov.

В съвременната поезия на испански език – ако ХХ век още може да се нарече съвременна епоха - се спотайва един малък сборник със сто любовни сонета. Сто обяснения в любов на един от най-големите американски поети към жената на живота му. На Пабло Неруда към Матилде Урутия. На един дъх поетът сто пъти изрича земни и възвишени, огнено страстни и трепетно нежни думи на любимата си.

„В моите *Сто сонети на любовта* съм казал всичко за нея. Може би тези стихове обясняват съвсем точно какво тя представлява за мен. Свързаха ни земята и животът“, ще каже поетът в мемоарите си. И ще добави: „Аз ѝ посвещавам всичко, каквото пиша и каквото притежавам“ (Неруда, 1982: 363). Но това ще стане години по-късно. Когато обаче излизат любовните стихове, той пише в посвещението си: „Многообичана моя сеньора, много страдах, докато напиша за теб тези лошо озаглавени сонети,

които ми струваха много труд и болка, но радостта да ти ги поднеса е огромна като нива“ (Неруда, 1979: 5). Защото тяхната любов е забранена, тайна. Чак до днес някои ги упрекват за нея. Само че това вече отдавна няма значение – двамата са един до друг във вечността, един до друг в любимата им Исла Негра.

Неруда се запознава с Матилде през 1946 г. на концерт в Сантяго, но след това се изгубват, за да се срещнат отново през 1949 г. в Мексико и никога повече да не се разделят. Любовта им е бурна и изпълнена с превратности. Години наред тя остава скрита за чуждите погледи – по онова време поетът е женен за втората си съпруга Делия дел Карил, а червенкосата певица Матилде Урутия се превръща в тайнствената Росарио от „Всеобща песен“ (*Canto general*, 1950) и от „Песни на капитана“ (*Los versos del capitán*, 1952), които не само се появяват напълно анонимно в Неапол, но дори са придружени от загадъчно писмо-предговор, изпратено от далечна Хавана и подписано от никому неизвестната Росарио де ла Серда (Серда е фамилията на майката на Матилде). След това любимата на поета ще се появи без име в „Гроздове и вятър“ (*Las uvas y el viento*, 1954) и в „Оди за простите неща“ (*Odas elementales*, 1954), докато името ѝ най-сетне не прозвучи в „Естравагарио“ (*Estravagario*, 1958). Едва в любовните сонети обаче то не само ще бъде произнесено звънко на висок глас, но ще бъде и преповторено стократно. След почти десет години тайна любов.

Книжката с любовните сонети на Пабло Неруда излиза в България още през 1979 г., преведена от поета Николай Христов. Така повече от три десетилетия и половина българският читател чува страстните обяснения в любов на чилийския поет с гласа на друг поет – на човек от далечна страна, с различен поглед върху околния свят, с различна поетична нагласа, с различен темперамент. Резултатът е забележителен – стиховете се четат с истинско удоволствие, звучат неподправено и искрено, сами по себе си те са поетични откровения. И точно това ни кара да се вгледаме в тях и да тръгнем по стъпките на един поет, който си е поставил извънредно трудната задача да се обясни в любов от името на друг поет – имагинерна, отвлечена любов за преводача, двуизмерен словесен отпечатък на силната, разтърсваща любов на автора към жената от плът и кръв, превърнала се в негова вселена до края на живота му.

Сонетите на Пабло Неруда се придържат към класическата последователност от катрени и терцети, но са написани без краестишни рими и не спазват традиционния 11-стъпен стих, характерен за испанската стихотворна традиция. Това естествено не означава, че не са изпълнени с

многобройни вътрешни рими или че в тях не са използвани редица други стилистични похвати, но нашата цел не е да правим стилистичен или римен разбор на сонетите и на техните преводи, а да представим някои от далеч по-важните въпроси за възможностите и границите на разбирането, тълкуването, преживяването и съпреживяването на любовната лирика от страна на преводача.

Сонет I. Първият от стоте любовни сонета на Неруда¹ започва с възхвала на името на любимата, което за поета се е превърнало в неотменна част от заобикалящия го свят, в късче от природата – то е като растенията, камъните и виното (*Matilde, nombre de planta o piedra o vino*), ражда се от земята и живее върху нея (*de lo que nace de la tierra y dura*), в него се отразява сутрешното слънце (*palabra en cuyo crecimiento amanece*), а в горещото му лято в него избухва светлината на зрелите лимони (*en cuyo estío estalla la luz de los limones*):

Matilde, nombre de planta o piedra o vino,
de lo que nace de la tierra y dura,
palabra en cuyo crecimiento amanece,
en cuyo estío estalla la luz de los limones.

Дали такава картина е нарисувана и в българския текст? Да, и тук има растения, камък и вино („Матилда, име на растение, на камък или вино“), утро и лимонов пламък („Звук, в чието поникване се ражда утро/ и в чието цъфтене лумва пламък от лимон“) – общото усещане е много сходно и повечето образи са съхранени, но не всички. Няма я земята – основен животвърждаващ елемент в поетичния свят на Неруда и своеобразен център на любовта му към Матилде. Неслучайно образът на жена му е завинаги свързан в съзнанието му именно с изначалността и плодовитостта на земята и затова поетът ще каже в мемоарите си: „От земята, с крака и ръце, с очи и глас, тя ми донесе всички корени, всички цветя, всички ароматни плодове на щастието“ (Неруда, 1982: 364). Няма го и лятото като символ (тук) на зрялост и пълнота:

Матилда, име на растение, на камък или вино,
на онова, което е създадено и съществува.
Звук, в чието поникване се ражда утро
и в чието цъфтене лумва пламък от лимон.

¹ За по-голяма достоверност сонетите са подбрани на случаен принцип.

А след земята идва водата: в любимото име плават дървени шхуни (*corren navíos de madera*) сред рояци от морскосини огньове (*enjambres de fuego azul marino*), а буквите му са като речни води, които се вливат в застиналото сърце на поета (*el agua de un río / que desemboca en mi corazón calcinado*):

En ese nombre corren navíos de madera
rodeados por enjambres de fuego azul marino,
y esas letras son el agua de un río
que desemboca en mi corazón calcinado.

В българския вариант дървените шхуни дори са „смолисти“ („плуват дървени смолисти шхуни“), но прекрасният образ на морските огньове е заместен с една твърде обща морска картина („бликащата синя светлина на океана“), а сравнението с реката е напълно изчезнало, за да отстъпи място на нов, доста по-прозаичен образ („буквите му са искрящи черни струи“):

Във него плуват дървени смолисти шхуни
сред бликащата синя светлина на океана,
а буквите му са искрящи черни струи,
които в моето пресъхнало сърце се вливат.

А после поетът пренася името на любимата в света на дивата природа – то е скрито/открито под пълзящо растение (*Oh nombre descubierto bajo una enredadera*) и е като вход към тайнствен тунел (*como la puerta de un túnel desconocido*), който води към благоуханията на света:

Oh nombre descubierto bajo una enredadera
como la puerta de un túnel desconocido
que comunica con la fragancia del mundo!

Тук преводачът е обърнал наопаки картината, нарисувана от поета – пълзящото растение създава усещане за движение нагоре, към небето, докато в българския текст лирическият герой търси звука от името надолу, към земята или под нея: „Звук, който аз разрових под заплетените храсти/ като врата на някакъв незнаен проход“:

Звук, който аз разрових под заплетените храсти
като врата на някакъв незнаен проход,
отвеждащ към благоуханието на земята.

Последното тристишие носи подчертано еротичен оттенък – поетът позволява на любимата си да превземе и изучи тялото му с изгарящи устни и с поглед (*Oh invádeme con tu boca abrasadora,/ indágame, si quieres, con tus ojos nocturnos*), стига да му позволи да потъне и заспи в името ѝ:

Oh invádeme con tu boca abrasadora,
indágame, si quieres, con tus ojos nocturnos,
pero en tu nombre déjame navegar y dormir.

В превода обаче силните глаголи са видимо смекчени – тя може да го „потопи“ и „връхлети“ с изгарящата си уста, а с поглед може да „изгледа“ душата му („О, потопи ме, със изгаряща уста ме връхлети,/ душата ми изгледай със очи среднощни“). Следователно чувствената сцена е значително автоцензурирана, което само по себе си принизява красивата поетична творба:

О, потопи ме, със изгаряща уста ме връхлети,
душата ми изгледай със очи среднощни,
но остави ме да се гмурвам и заспивам в твойто име.

И така, българският превод на първия сонет на Пабло Неруда е въздействащо стихотворение, в което несъмнено е уловен авторовият стил и много умело са възпроизведени силните чувства на лирическият герой. Пренебрежими ли са обаче загубите на някои важни късчета от образната вселена на поета – земята, лятото, рояците от морскосини огньове, речните води, арката на пълзящото растение? Или подчертано чувственият завършек на творбата?

Сонет VIII. Преводът на осми сонет е много любопитен пример за творческа преработка на поетично произведение, за създаване на нова творба с различен облик. Нека разгледаме по-подробно първото четиристишие:

Si no fuera porque tus ojos tienen color de luna,
de día con arcilla, con trabajo, con fuego,

y aprisionada tienes la agilidad del aire,
si no fuera porque eres una semana de ámbar [...]

Изключително силните преводачески попадения (*Si no fuera porque tus ojos tienen color de luna/ de día con arcilla, con trabajo, con fuego,/ y aprisionada tienes la agilidad del aire* > „Ако очите ти със лунен цвят не бяха,/ със цвят на ден – на глина, работа и пламък,/ и ако въздухът не беше твой покорен пленник“) се редуват с трудно разпознаваеми стихове: на мястото на лаконичния оригинален изказ се появяват красиво звучащи и пищни образи на друг поет – на поета, който превежда. В резултат простата фраза *eres una semana de ámbar* става „а ти – янтарен наниз от прозрачни дни и нощи“, а *momento amarillo* се превръща в „миг от жълта светлина“.

Ако очите ти със лунен цвят не бяха,
със цвят на ден – на глина, работа и пламък,
и ако въздухът не беше твой покорен пленник,
а ти – янтарен наниз от прозрачни дни и нощи [...]

Този похват е особено очевиден в последното тристишие, което в оригинала се отличава със сбитост и силна експресивност:

[...] y todo vive para que yo viva:
sin ir tan lejos puedo verlo todo:
veo en tu vida todo lo viviente.

Българският текст обаче е видимо обработен и вследствие на това тонът се е получил високопарен, не звучи нерудовски:

[...] и всичко дишащо край мене, за да дишам.
Аз мога всичко да узная, без да те напускам:
защото всичко сътворено на земята в теб живее.

В това произведение поетът между другото е нарисувал една интересна картина, която притежава всички достойнства на кинематографичен кадър. Сред многото сравнения на любимата си, той казва следното: [...] *y eres aún el pan que la luna fragante/ elabora paseando su harina por el cielo* > „[...] ако не си хлябът, който уханната луна/ замесва, разпръсквай-

ки брашното си по небосвода“. Така създаденият образ не само е много ярък, но и твърде двусмислен – луната е от женски род, ухае приятно и разпръсква собственото си брашно, за да създаде нещо, което дава живот. Впрочем, дори и тази картина да е била напълно безобидна като замисъл – един случаен образ, роден от въображението на поета, – тя определено навежда на определени мисли. В преводния вариант обаче е заличен елементът на двусмисленост и картината е загубила част от очарованието си, макар че изказът е убедителен, стихотворният ритъм е спазен и образите сами по себе си са съхранени: „[...] ако не беше хляб, изпичан от луната/ в пещта на небосвода, със брашно посипан“. Няма я обаче динамиката на оригинала, няма я онази спойка, който превръща умело създадената картина в единствен по рода си жив организъм.

Сонет XII. Дванадесети сонет е откровено еротичен: в първото четиристишие се задават въпроси за женската сексуалност, във второто се описва съединението на мъжа и жената в по-общ, неперсонализиран план, а в терцетите вече става дума за любовното преживяване на лирическият герой. Още първата строфа е изпълнена с явни сексуални препратки и с недвусмислени сравнения – жената е като „сочна“ ябълка, като „гореща“ луна, с „гъст, лепкав“ мирис на водорасли, между „колониите й“ се открива „тъмна светлина“, а мъжът опипва в нея със сетивата си „древна нощ“:

Plena mujer, manzana carnal, luna caliente,
espeso aroma de algas, lodo y luz machacados,
¿qué oscura claridad se abre entre tus columnas?
¿Qué antigua noche el hombre toca con sus sentidos?

В българския вариант обаче силно изразената сетивност е сведена до стерилни, неутрални образи: ябълката тук просто е „узряла“, луната придобива съвсем различна символика – станала е „огнена“, гъстият мирис е изчезнал, оксиморонът „тъмна светлина“ е предаден като „смътна ясност“ – друг оксиморон, който обаче не създава никакви алюзии за любовен акт, а фразата за древната нощ е станала безлична и също се е лишила от силната си сексуална конотация („Каква е тази древна нощ, която се усеща в тебе?“).

Истинска жена, узряла ябълка, огнена луна,
мирис на водорасли, на тиня и слънце,

каква е тази смътна ясност между твоите колони?
Каква е тази древна нощ, която се усеща в тебе?

Второто четиристишие е доста по-общо и българският текст е напълно приемлив, но първият терцет отново е наситен със сгъстена чувствена образност:

Beso a beso recorro tu pequeño infinito,
tus márgenes, tus ríos, tus pueblos diminutos,
y el fuego genital transformado en delicia [...]

В превода всичко звучи красиво и възвишено, но е твърде далеч от оригинала. И точно тук си задаваме най-важния въпрос. Как да се превъплътиш в лирическият герой, който не само изповядва любовта си, но и възпява със силни краски плътската страст, в която любовта му достига своята кулминация? Как думите ти да прозвучат искрено и неподправено? Очевидно не е лесно. Затова яркият образ „целувка след целувка обхождам малката ти безкрайност/безбрежност“ (*beso a beso recorro tu pequeño infinito*) се превръща в по-неутралния „с целувки минавам по твоята малка безкрайност“, а недвусмислената фраза „гениталният огън, превърнат в наслада“ (*el fuego genital transformado en delicia*) е цензурирана до неузнаваемост – „огънят първороден, превърнал се само в сладост“:

С целувки минавам по твоята малка безкрайност,
по твоите брегове и реки, по твоите селца
и огънят първороден, превърнал се само в сладост [...]

Сонет XX. Двадесети сонет е странна като образност и внушение творба, изградена на основата на контраста красота-грозота, който в един момент променя знаците си – красотата става грозота и обратно – и се различава, за да образува едно неразривно цяло в тялото на любимата жена: почти във всеки нов стих до последния терцет тя е ту грозна, ту – красива, като всяко едно определение е разгърнато в конкретен образ.

Грозна е, защото косата ѝ е като „разрошен кестен“ (*eres una castaña despeinada*), защото устата ѝ е твърде голяма (*de tu boca se pueden hacer dos*), защото гърдите ѝ са малки като „чашки с жито“ (*son mínimos como dos copas de trigo*) или защото ноктите ѝ изглеждат неестествено – морето не предлага такива нокти в „магазина си“ (*el mar no tiene tus uñas en su*

tienda). Ала е красива, защото прилича на вятъра (*eres hermosa como el viento*) или защото целувките ѝ са сочни „като дини“ (*son tus besos frescos como sandías*). Накрая обаче, в последния терцет, любовта на лирическият герой преобръща местата на красивото и на грозното: той обича „грозната“ жена заради „златния ѝ стан“ (*mi fea, te amo por tu cintura de oro*), а „красивата“ – заради бръчките на челото ѝ (*mi bella, te amo por una arruga en tu frente*), за да достигне до финалното обобщение – истинската любов не зависи от такива категории като красиво и грозно, тя е абсолютна, всеобемаща, вездесъща (*amor, te amo por clara y por oscura*).

Както се вижда, някои от сравненията са много специфични, на места звучат дори обидно, а извън контекста са направо неразбираеми, херметични. Като цяло обаче сонетът е пропит със силен еротизъм, който се гради основно на контрастните образи.

Как е подходил българският поет-преводач? Прочел го е малко по-различно. Опозицията красиво-грозно пак съществува, но тя не е така силно подчертана структурно както в оригинала, вследствие на което антагонизмът донякъде се е заличил, а това отнема от въздействието на финалния терцет. Например в превода на трети и четвърти стих от първия катрен ([...] *mi fea, de tu boca se pueden hacer dos, / mi bella, son tus besos frescos como sandías*) няма ясно разграничено противопоставяне на двете крайности и читателят не успява да схване какво лирическият герой намира за красиво и какво – за грозно: „Устата ти огромна е – би стигнала за две, / и свежи са целувките ти като диня“. Нещо подобно се е случило и при първия терцет, който на испански звучи така:

Mi fea, el mar no tiene tus uñas en su tienda,
mi bella, flor a flor, estrella por estrella,
ola por ola, amor, he contado tu cuerpo [...]

На български обаче е изпуснат първият атрибут на „грозотата“ (*el mar no tiene tus uñas en su tienda*), вследствие на което строфата е изгубила центъра си:

Ти, моя грозничка, от цвете подир цвете,
красавице, и от звезда подир звезда,
и от вълна подир вълна те изчислявам.

Това е особено ясно изразено в последния терцет, който – както вече

казахме – представлява символичен завършек на творбата: [...] *mi fea, te amo por tu cintura de oro, / mi bella, te amo por una arruga en tu frente, / amor, te amo por clara y por oscura*. В българския текст словоредът е променен и цялата строфа се е превърнала в нещо като резюме на оригинала:

Ти, моя грозничка, ти, хубавице моя,
за златния колан, за бръчицата на челото,
за туй, че светла си и тъмна – те обичам.

Окончателното поетично послание е ясно, но контрастът го няма – не е много сигурно към коя категория да причислим словосъчетанието „златния колан“, а това, което поетът е отбелязал като недостатък на любимата си, тук е придобило някакъв трогателно-романтичен оттенък: „бръчицата на челото“.

Освен това при описанието на тялото на любимата жена е разгърнат един характерен образ. Лирическият герой не само сравнява малките ѝ гърди с „чашки с жито“, но и описва доста нагледно фантазиите си за това как би искал те да изглеждат – да са като „две луни“, като „гигантски кули“, символизиращи нейната независимост, власт и авторитет:

Mi fea, dónde están escondidos tus senos?
Son mínimos como dos copas de trigo.
Me gustaría verte dos lunas en el pecho:
las gigantescas torres de tu soberanía.

Сложна, многопластова метафора, която търпи различни тълкувания и която на практика липсва в превода, тъй като гърдите са преобразувани синекдохично в „зърна“, които са „мънички“ – „като пшенични“. Именно тях лирическият герой иска да превърне в „две луни“, които на свой ред да огреят „двете непристъпни кули“. Образът е напълно подменен и създава съвсем различни асоциации, като се създава впечатлението, че преводачът се е опитал да вмести причудливите фантазии на поета в собствената си образна система:

Ти, моя грозничка, къде са твоите зърна?
Тъй мънички са те – като пшенични.
Бих искал там да видя две луни,
огрели двете непристъпни кули.

Ако трябва да обобщим, разгледаните дотук любовни стихове на Пабло Неруда са един вид нормализирани на български – те звучат повече според нашите литературни представи и табута, отколкото като израз на реалните, земни, плътски емоции на един поет с нестандартно въображение.

Дали пък наистина човек не може да се обяснява в любов от чуждо име? Тогава се замисляме дали всички прекрасни любовни стихове, които сме чели в превод, не са само бледи имитации на някакви различни, неизвестни за нас пориви – на по-силни страсти или на по-невъздържани помисли. И дали действително не е прав онзи герой на Джим Джармуш, за когото преводът на поезия е като да си вземеш душ с дъждобран?

В нашия случай обаче самият поет-преводач е имал шанса да сподели в нарочен послеслов „любовните си неволи“. Ето какво признава самият той: „Исках да предам не само достоверността, но и поезията на неговото слово. Това, разбира се, е непосилна задача. Ненапразно се казва, че поезията е онова, което се губи при превода. За мене ще бъде достатъчно, ако читателите усетят поне усилията ми да се не съгласявам с тази отчайваща мисъл“ (Неруда, 1979: 117).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Неруда, П. (1979). *Сто сонета за любовта*. (Превод от испански Н. Христозов). София: Народна култура.
- Неруда, П. (1982). *Изповядвам, че живях*. (Превод от испански Т. Нейков, Ст. Савов). София: Партиздат.
- Neruda, P. (2003). *Antología poética*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Sur.

ДЯЛ ЧЕТВЪРТИ

ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА

МАГИЯТА НА ПИСАНОТО СЛОВО

Мария Китова-Василева
(Нов български университет)

“*Verba volant, scripta manent...*”. Според повечето исторически източници сентенцията, произнесена пред Римския Сенат, принадлежи на римския политик Гай Тиций, който предлага в обществените дела да се използват писмени документи, защото произнесените думи могат лесно да бъдат забравени.

Най-същественят недостатък на човешката реч се свързва с чисто физичната природа на звука – звуковите сигнали се разсейват бързо и, ако не бъдат уловени или фиксирани своевременно, се изгубват безвъзвратно. Още в най-дълбока древност хората осъзнали необходимостта от създаването на вторична кодова система, която би позволила фиксирането на езиковите знаци. Така възникват писмената.

В света и днес съществуват множество безписмени езици, каквито, впрочем, са и почти всички диалекти. Няма съмнение обаче, че днес езиките, които не разполагат с писменост, са присъщи главно на затворени, примитивно живеещи общества, чийто статут се различава съществено от статута на общностите, чиито езици притежават писменост: липсата на писмо е спирачка за общото икономическо и културно развитие на тези общества, а в много случаи се превръща в основен фактор, който може да доведе до отмиране на езиките им. Дори и при много ниско интелектуално ниво, всеки нормален човек говори някакъв език, а всеки език, който осъществява пълноценно основните си функции – комуникативната и експресивната, – по принцип е перфектен. Но не човешката реч, а всъщност писмото е ключът към възможността за ограмотяване и усвояване на

хилядолетните културни ценности на човечеството.

Смята се, че човек започва да използва зрителни знаци пет–шест хиляди години пр. Хр. От най-древни времена хората възприемали писмените знаци като велико чудо. В митовете, описващи историята на древните цивилизации, създаването на писменост често се свързва с намесата на боговете.

Много народи вярват, че писмото е създадено от боговете или от божествените първопредци. [...]. Често създател на писмото е загадъчен бог, властелин на нощта, на подземния свят, пазител на тайните и повелител на човешките съдби; понякога той разбира и езиците на животните и птиците (Мечковска, 1998: с. 62).

1. Какво разказват легендите?

1.1. Първата писменост в света

Кой е създал писмото на древните шумери? Преди близо пет хиляди години шумерите започнали да изписват знаци върху глинени таблички. Предполага се, че писмото е възникнало в древната област Урук (Южна Месопотамия), където са открити плочки с клиновидни знаци, четящи се от дясно наляво. Използвано първо в Шумер и Акад, клинописното писмо се разпространило по-късно в Асирия и Вавилония: през тази историческа епоха клинописът се ползвал със статут на универсална графична техника. Като използвали тръстикови пръчици със заострен връх, древните писари били майстори в изкуството на вдълбаване на клиновидни знаци (от лат. дума *cuneus* – ‘клин’) в мека глинена табличка. Първите клинописи били съставени от рисунки (пиктограми). Дълбаенето на прави линии върху глинена плочка трябва да е било по-трудно, отколкото изобразяването на рисунки с неравни очертания. Добре развитият клинопис разполагал с повече от 600 знака. Разчитането на клинописите, наричани от палеографите „птичи следи по мокър пясък“, създава изключителни трудности до днес.

Според шумерите светът бил сътворен от *Великите космически богове*: Небе, Земя, Въздух, Вода. Децата на Великите богове на свой ред създали човешките същества и ги заселили навсякъде по земята. Космическите богове управлявали *Великите Царства*, в които всяко нещо заживявало активно от самото си зараждане.

Според шумеро-вавилонската традиция създател на писмеността бил бог Набу – покровителят на науката и писар на боговете. Набу се появява сравнително късно в шумерския пантеон, но около VIII в. пр. Хр. култът към него се издига до равнището на космическите богове. [...]. Първоначално почитана като богиня на плодородието, съпругата на Набу – Нисаба – по-късно била отъждествявана с богинята на писменото изкуство, на числата, науката, архитектурата, астрономията (Мечковска, *цит. съч.*: сс. 66-67).

1.2. Египетската писменост

Малко след шумерите, египтяните също създали своя писменост. Древните традиции свързват епохалното откритие с дейността на бог Тот.

Египтяните вярвали, че писмото е създадено от „всемогъщия бог“ Тот, тайнственото нощно божество на Луната. [...]. В редица митове Тот е наричан „създател на езика“ (Коростовцев 1962: с. 18); в някои текстове се споменава, че той „управлява всички езици“ (Рубинщейн 1988: с. 521). [...]. Тот научил хората на мъдрост, научил ги да смятат, дал им календар и писменост (Мечковска, *цит. съч.*: с. 67).

Епохата на Старото царство (ок. 2649-2150 г. пр. Хр.) е свързана с удивителните материални и културни постижения на Древен Египет.

Огромна промяна изминала в Египет от епохата на пирамидите и на феодалния строй и в областта на културата. Най-голяма роля в това отношение изиграло изнамирането и бързото усъвършенстване на писмото. В неговите ранни стадии всеки писмен знак (или йероглиф, както го наричали гърците) отговарял на определен предмет. Всъщност той е бил това, което ние наричаме „идеограма“. Но постепенно отделната идеограма е била свързвана не само с определен предмет, но и с определена дума. Идеограмите били употребявани в такъв случай да предадат писмено думи, които не съответстват на предмети, следователно отвлечени идеи и понятия. По този начин идеографичната или образната фаза на писане отстъпила място на силабическата или сричковата, в която всеки знак съответства на отделна силаба или сричка. Най-сетне силабическите знаци твърде отрано станали алфаветни знаци или букви, свързани с този или оня от 24-те звука на египетския език (Ростовцев, 1994, т. I: с. 54).

Паралелно с йероглифите, които се използвали като официално печатно писмо, още по времето на Старото царство се появява и т.нар. „йератика“ – ръкописно бързописно писмо, свързано с втория етап от опростяването на йероглифите. Първоначално, в качеството им на опростени варианти на йероглифите, египтяните използвали линейни символи, запазващи описателните стойности на йероглифните прототипи. Всъщност знаците на йератиката представляват силно схематизирани йероглифи, наподобяващи азбучните. Йероглифната писменост била използвана най-вече при изписване на храмове и гробници, докато за нуждите на ежедневието живот при писане върху други материали (папирус, кожа, дърво, керамика) египтяните използват йератичните знаци.

Нивото на развитие на цивилизацията през тази епоха вече е толкова високо, че изисква и повишаване на степента на образование, особено за хората, които се стремят да направят кариера в службата. Съкровищницата и другите структури на управлението се нуждаят от множество изкусни писари и счетоводители, което става причина за създаването на школи за обучението на юношите, решили да се посветят на тези професии. За древния египтянин образованието има само една страна – практическата полза. Удовлетворението от търсене на истината, постигането на научни знания заради самите знания все още са неизвестни стремежи през този исторически период. [...]. Образованието, освен безбройните правила, част от които позитивни и разумни, се състои предимно в усвояването на изкуството на писмото. Сложната йероглифна писменост с нейните многобройни фигури на животни и хора, [...], е твърде бавен и труден метод за писане, за да отговаря на нуждите на всекидневието. Стремещт йероглифите да бъдат бързо изписвани с мастило върху папируса довежда до опростяването на всеки знак и създаването на съкратени и по-закръглени символи. Това делово курсивно писмо, наричано от историците „йератическо“, се появява още в епохата на най-древните династии, а с разцвета на културата на Старото царство се превръща в красива и бърза система на писменост... (Брестед, 2008: сс. 151-152).

По-късно в Египет възниква още по-опростена писменост, наречена „демотика“ (‘народна’). Тя била от смесен тип и съчетавала идеограми с буквени знаци за съгласните звукове: става дума за силно наклонено курсивно (бързописно) писмо, почти лишено от иконичност, изпълнено със

съкращения и други правописни особености, което го прави доста трудно за разчитане. Този вид скоропис, съчетан с принципите на стенографията, се появява през VII в. пр. Хр. и се използва до V в. сл. Хр. Във връзка с преклонението на древните египтяни към писаното слово Игнатов споделя следното:

[...] съществувало средство за безсмъртие, средство, неподвластно на времето, средство извън волята на другите, по-силно от произвола на съдбата. Това било овладяването на мъдростта и оставянето на писания. И наистина, египтяните с трепет разгръщали съчиненията на учените мъже, живели още по времето на боговете и с почит произнасяли имената им...

[...]. Своята йероглифна писменост, словесност и култура древните египтяни наричали меду нечер (слово божие). Те са единственият народ, който обожествил дори прибори за писане, смятани за свещени останки на бог Усире (Осирис – М. К.).

[...]. В качеството си на духовен елит, писарите ръководели целия държавен и обществен живот в страната... [...]. В очите на древните египтяни писарите били мъдрец, приравнявали ги до жреците и се прекланяли пред умението им да пишат, да четат и да ръководят живота в Долината (Игнатов, 2004: сс. 15-17).

1.3. Митичните създатели на китайските йероглифи

И днес специалистите по китайски език, култура и литература продължават да си задават множество въпроси. *Как и откъде са се появили йероглифите? Кой и кога ги е изобретил?* Китайците си имат три легенди, според които съществуват трима изобретатели на основните три вида писменост. Яна Шишкова¹ съобщава следното по този повод:

1) Фу Си е изобретил писмеността, тъй като е сътворил Багуа – „Осем триграми“, подредени от комбинациите на непрекъснатата и прекъснатата линия. По-късно тази система се е използвала само за гадаене. На основата на комбинирането на осемте триграми² по двойки се получават 64 хексаграми³. Те са в основата на прочутата

¹ Шишкова: Възникване на китайската писменост. Публикуван 11.01.2007 г., прочетен 04.04.2014 г. <http://china.edax.org/?p=83>

² „Триграма“ е понятие, свързано със съотношението между графема (графичен знак) и буква в звуковите писмености, каквато например е българската азбука. Да се определи дадена графема като триграма означава, че тази е съставена от три букви. Примери за триграми са немското *sch*, четящо се като [ш], и френското *eau*, което се чете като [о].

³ Хексаграмът, известен още като „магьосническата звезда“, е звездовиден многоъгълник.

книга „Книга на промените“, която е първото колективно литературно произведение на Китай.

2) Според други възловата писменост е първа, а тъй като плетенето на въжета е изобретено и дадено на хората от Шъннун – богът на земеделието, то той именно би трябвало да е „бащата“ на писмеността.

3) Най-любима на китайците е легендата за Цан(г) Дзие. Според някои той е бил древен владетел. [...]. Рисуват го с четири очи и се смята, че има необикновено остро зрение. Една нощ той седнал на земята и се загледал в променящите се форми на луната и разнообразието от птици и животински следи и в миг на вдъхновение започнал да сътворява китайските пиктограми.

1.4. Писмеността на древните евреи

Най-старата хипотеза за произхода на езика се свързва с идеята за божествената намеса. Съвременна интерпретация на тази хипотеза ни предлага българският хебраист Мони Алмалех. От древността до днес евреите възприемат писмените знаци като божествен дар и като същинско чудо.

Думата на иврит за буква е „от“, което означава също знак или чудо. Всяка буква от азбуката съдържа знаци, които ни насочват към удивителните истини за живота.

Според еврейските мистици целият космос е създаден от 22-те съгласни в еврейската азбука, които се наричат „отиот йесод“ или основополагащи букви. С други думи цялата вселена е създадена и се поддържа от божествения език (Словото на Бог). Съществува дори молитва, с която можем да благодарим на Бог, че е научил ръката ни да изписва буквите на еврейската азбука⁴.

1.5. Аллах – създателят на арабските букви

Според ислямската доктрина самият Аллах е създал знаците на арабското писмо, с които първоначално бил записан Коранът.

Свещената Книга – Коранът – е словото на Аллах; единственото, което не е било фалшифицирано и се е запазило напълно. Няма друга книга в историята на човечеството, която да се чете толкова много, да се цитира и да се наизустява, както Корана. Няма друга книга в живота на човека, която да е оставила такъв отпечатък върху живота

⁴ Еврейската азбука. Публикуван 08.11.2012 г., прочетен 22.02.2014 г. <http://embassies.gov.il/sofia/AboutIsrael/history/Pages/The-Hebrew-Alphabet.aspx>

на всеки един, на семейството и на обществото. Няма друга книга, в която истинността, достоверността и точността да са толкова единни – във всички думи и твърдения – както в Корана; защото той е съвършената творба на Създателя⁵.

1.6. Рунните знаци на древните германи

Скандинавските саги свързват откритието на руническите знаци с намесата на върховния бог Один. Смятало се, че руните притеглят космическата енергия, която влияе върху човешките същества независимо от религиозните им убеждения. Древните хора вярвали, че руните притежават магическа сила, способна не само да предсказва бъдещето, но и да управлява по-нататъшните им съдбини. Възникнала през II в. от нашата ера, руническата писменост на древните германски, скандинавски и англосаксонски народи се употребява до XI в.

1.7. „Дървесното писмо“ на древните келти

Според келтските митове бог Огма изобретил огамическата писменост, известна още като „дървесно писмо“, с намерението да кодира и изрази мъдростта на природата. Създателят на Огам е слънцеликият бог Огма – бог на мъдростта, познанието и красноречието. Наричан „меденоезичният“ и „сияен поет“, Огма е бог на светлината и озарението. За него легендите разказват, че научил боговете да пишат. Свръхестествената сила на Огма не се крие в оръжията, а във владееенето на священото слово. Устната и поетическата сила са били на особена почит в земите на келтите: за тях богът, който управлява поезията, бил най-могъщият. В предхристиянска Ирландия смятали поезията за толкова всесилна, че дори кралете се кланяли на поетите, от страх да не би те да съчинят „зълчна сатира“, която можела не само да съсипе репутацията на взетия на прицел враг, но и да го омагьоса и да го унищожи физически.

Гръцкият писател и реторик Лукиан от Самосата (гр.: *Λουκιανός ο Σαμοσατεύς*; 125-181 г. сл. Хр.) сравнява Огма с галския Херкулес и го описва по следния начин:

Келтите наричат Херкулес Огмий на езика на тяхната страна, но образът, с който рисуват бога, е доста странен. Според тях той е старец в края на дните си, с окапала коса, кожата му е груба и опърлена от слънцето... Тоя престарял Херкулес тегли след себе

⁵ Да открием Корана. Прочетен 04.11.2014 г. <http://www.way-to-allah.com/bul/quran.html>

си множество хора, вързани заедно чрез прекарани през ушите им златни и кехлибарени вериги [...] художникът е надупчил езика на бога така, че изглежда сякаш тегли след себе си хората, докато се е обърнал усмихнат към тях (Матюс, 2004: с. 12).

2. За исторически доказаните създатели на писмености

През Ранното Средновековие разказите за изобретяването на нови писмени системи вече не се свързват с митове, а с исторически летописи, в които личностите, създали отделни писмени системи, са представени като светци и често са били канонизирани.

2.1. Вулфила – първата историческа личност, създала писменост

Син на гот езичник и пленена кападокийска гъркиня, Вулфила бил духовен водач на вестготите.

Първоначалното поле на действие на Вулфила, както е отбелязано от всички източници, е Дакия, и по-точно днешно Влашко. Тук той развива църковна дейност като четец, неизвестно при каква църковна организация. Още тогава той първо си спечелва уважението на своите сънародници готи, тук известни с по-специфични имена, като тервинги, визиготи, вестготи (т.е. западни готи, за разлика от източните или остготи, наречени също „греутунги“ или „строготи“, останали на изток от река Днестър). Сънародниците го признават като свой водач и съдник, ако не и като княз (Елдъров, 2003: с. 44).

Приели християнството твърде рано, значителна част от готите напускат Западна Европа и се заселват в областта Мизия на Балканския полуостров. Известни като „мизийски готи“ или „малки готи“, представителите на този народ изиграват съществена историческа роля за оформянето на бъдещите нации по тези земи и до голяма степен служат като мост между западноевропейските (католически) културни ценности и православния Изток.

Делото на Вулфила е белязало дълбоко и трайно цялостното развитие на славянобългарската духовност. Между делото на Епископ Вулфила, на Св. Св. Кирил и Методий и на техните ученици, намерили спасение в земите на тогавашна България, съществува „културен континуитет“.

[...] в цивилизационното, а и конкретно в езиковото „адаптиране“ и на готите, и на славяните и българите в Мизия съответно през IV в. и през VI–VII в. наблюдаваме, [...], паралелизъм по отношение на интегрирането в новия християнски гръцко-латински цивилизационен контекст, със съответно обогатяване и усъвършенстване на езиците, от една страна, и процес на взаимопроникване и влияние между различните, доскоро „варварски“ езикови общности, от друга (Милев, 2004: с. 66).

Вулфила създава азбука, за да преведе Библията на готски език.

Почти няма сериозно изложение на историята на немската литература, което да не започва с предписмената епоха на старите германи, за чието словесно творчество знаем само от записани покъсно устни предания, от норвежки и исландски източници или от съчиненията на римските автори Цезар и Тацит. А това значи, че преводът на Библията от Вулфила, направен повече от 1000 г. преди този на Лутер, е и първият литературен паметник на германската култура. [...]. С превода на Библията на готски, благодарение на който християнството се приема и от другите германски племена, Вулфила създава готската азбука, а с това и германския литературен език (Стайчева, 2003: с. 47; с. 48).

Като известен познавач на готското наследство по българските земи, Милев подчертава факта, че подвигът на Вулфила превръща България в „родина на две азбуки“. От друга страна, с голяма доза вероятност може да се твърди, че Вулфила е първата историческа личност, чието име се свързва със съставяне на азбука. Науката оценява по следния начин значението на „Сребърния кодекс“:

Теодерих Велики е известен в европейската култура най-вече като владетел на Равена – неговата столица в Италия, след Нове, където царува около 33 години. [...]. Тук е създаден прочутият препис на Библията на Вулфила в началото на VI в., известен като *Codex argenteus* или “Сребърният кодекс”, и съхраняван днес в университетската библиотека в Упсала. В немскоезичните страни тази реликва от Ранното Средновековие е известна в разговорния език именно като *Wulfila Bibel* (Библията на Вулфила). Най-вече защото придобива популярност под това име още от времето на нейното преоткриване

от либерално-патриотичното движение за обединение на Германия в средата на ХХ в. Но пътят на „Сребърния кодекс“ символизира континуитета в европейската история, най-малкото в нейното разбиране от страна на големите европейски владетели и дворове, описан за пръв път подробно в труда на шведския учен от Упсала, Ларс Мункхамар „Сребърната библия – Книгата на Теодерих“ (Трелеборг, 1999) [...]. Около тази книга продължава да се култивира мит за сакралност и свръхсила. Той е явно толкова силен, че когато по време на религиозните войни в началото на ХVII в. шведите завладяват временно Северна Германия, а и Прага, те отнасят като един от най-ценните трофеи в родината си Библията на Вулфила... (Милев, 2004: сс. 83-84).

2.2. Св. Месроп Мащоц – създателят на арменската писменост

Горе-долу по същото време е създадена и арменската писмена система. Армения е първата страна, приела християнството в началото на IV в. сл. Хр. Благодарение на великите чудеса на Григор Лусаворич, наричан «Просветителя», християнството става официална религия през 301 г. при царуването на Трдат III Велики. През III-IV в. арменската азбука все още не съществува и християнството в Армения се разпространява главно под влиянието на сирийските версии на Библията, а в повечето случаи – само чрез устна традиция.

Арменският език се изписва със специална фонетична азбука, създадена през 405 г. от Св. Месроп Мащоц. Роден в провинция Тарон, Мащоц учи гръцки и сирийски език, и работи като царски архивист. Според неговия ученик Корюн, автор на първата биография на Мащоц, преди да се отдаде на религиозен живот, учителят му бил добре запознат със светското право и с военното изкуство. След като обиколил цяла Армения, Мащоц осъзнал явната заплаха от асимилация. Когато през 394 г. станал безбрачен свещеник, той избрал провинция Голтн – размирна област, населена от голям брой все още непокръстени езичници и започнал да проповядва там христовата вяра. Безкрайните трудности в начинанието му бързо го убедили, че трябва да се създаде азбука, отговаряща на спецификата на арменския език, която да осигури на мисионерите инструмент за осъществяване на дейността им. Мащоц си поставил за цел да изследва в сравнителен план фонетичните принципи на различни азбуки и посетил заедно със свои избрани ученици няколко важни гръцки и сирийски образователни центрове (Едеса, Амида и Самосата).

След упорит труд Мащоц успял да създаде уникална фонетична азбука, състояща се от 36 знака (6 гласни и 30 съгласни). За да изпробва ефективността ѝ, Мащоц, подпомогнат от учениците си, превел от сирийски на арменски език „Книга с пословици“. Азбуката, създадена от Мащоц, остава непроменена до XII в., когато към нея са добавени два нови знака. През периода XII–XIV в. се употребяват различни калиграфски варианти на арменското писмо. В писмена бележка до мене специалистът по арменски език и литература Петър Голийски съобщава следното:

Армения става първата страна в света, приела християнството като държавна религия. Ако с този акт арменците придобиват щит за своето оцеляване през вековете, то в 405 г., със създаването на арменската азбука от свети Месроп Мащоц, те получават и броня. По любопитно съвпадение арменската дума *хоран* означава както ‘ризница’, така и ‘скъпа твърда корица’, ‘обковка на книга’. Бронята е изкована тъкмо навреме, защото световните събития не се развиват в полза на арменците. Още в 387 г. страната е разделена между Рим и Персия, а в 428 г. персите унищожават окончателно арменския суверенитет, отстранявайки последния представител на династията на Аршакидите.

2.3. Св. Константин-Кирил Философ – създателят на славянската писменост

В началото на IX в. славянският свят също се сдобива с писменост. Най-старата позната славянска азбука е глаголицата. Тя е създадена от Св. Константин-Кирил Философ през втората половина на IX в. (ок. 862-863 г.) във връзка с нуждата богослужебните книги да се преведат от гръцки на старобългарски език. Предполага се, че азбуката е наречена «кирилица» по името на своя създател. Названието «глаголица» възниква доста по-късно в Хърватско и идва от старобългарското слово *глаголь*, означаващо ‘дума’. Тъй като *глаголати* означава ‘говоря’, глаголицата поетично била наречена «знаците, които говорят». Според Танев (2003: сс. 31-32), „Названието на Кириловата азбука «Глаголица» се появява исторически много късно – едва към XVI в., и то без да може да се уточни къде и как първоначално то е било приписано като име на азбуката“.

Глаголицата е система от знаци, отговарящи на характерните старобългарски звукове. Основните знаци за изписване на глаголическите букви са *кръстът*, *кръгът* и *триъгълникът*. Глаголическата азбука, в която

не се прави разлика между малки и главни букви, поразява с екзотичната си графика. Според графичното изобразяване на знаците са познати две форми на глаголицата – *обла* (българска глаголица) и *ъглеста* (хърватска глаголица). Облят вариант е по-старият и се характеризира с използване-то на кръгчета и заоблени криви; в ъглестия вариант преобладават прави ъгли и трапеци.

Глаголицата отразява изключително точно звуковия състав на говора на българските славяни от Солунско през IX в. Съвършенството на Кириловата азбука е резултат от гениалния езиков усет, огромните знания и високото чувство за дълг на нейния творец. По своите начертания глаголицата не прилича на нито една от известните тогава азбуки... В своеобразието на глаголическите букви се проявява дълбоката мъдрост и проникателност на славянския първоучител. Той съзнателно създава напълно самобитна писмена система като свидетелство за народностна и културна независимост на славяните⁶.

В зависимост от вариантите си глаголицата съдържа около 40 знака. 24 от оригиналните 38 букви са изведени от графичните знаци на средновековната курсивна гръцка азбука. Предполага се, че буквите за звуковете [ш], [щ] и [ц] са заимствани от еврейската азбука: те обозначават несъществуващи в гръцкия език звукове, които се срещат във всички славянски езици. Произходът на останалите буквени знаци е неизвестен. По данни, приведени от Милев,

Азбуката на Епископ Вулфила (311-383) – апостола на готите, [e] използвана, както показва сравнителният палеографски анализ, като първооснова при създаването на Кирилицата през IX в. „Б“ /БУКИ/ е и езикова заемка от готския език и означава букви, книги, писмена (днес съответно *books* в английския, *boks* в шведския и норвежкия, *Bücher* в немския и т.н.). (Милев, 2003: с. 12).

Година след публикуването на цитираната статия, в друга своя книга Милев разкрива нещо още по-забележително:

[...] все по-реални очертания придобива тезата, че при създаването на кирилските букви през IX–X в. в Североизточна България е използвана

⁶ Даниел Бориславов. Културно-историческата роля на книжовния старобългарски език. Прочетен 11.04.2012 г. http://bgnauka.com/index.php?mod=front&fnc=pub_page&pid=10569

и готската азбука на Епископ Вулфила (311–383). Както е известно, Светите братя Кирил и Методий всъщност създават глаголицата, а не кирилицата. Кирилските букви са творение на техните ученици. [...]. В кирилицата ще открием до голяма степен **припокриване с азбуката на Вулфила**, което е видно още от пръв поглед. Дори да приемем, че кирилицата изхожда от гръцкия „оригинал“, от който заимства 24 букви, поне три от новосъздадените букви са идентични със сътворените през IV в. от Вулфила – „б“, „ч“, „ї“ (последната съществува в средновековния църковнославянски книгопис, а днес дори е запазена със съответната фонетична стойност в украинския). С тази буква – „ї“, съответстваща на й, Вулфила всъщност създава и първата графема за дифтонг в историята на европейската писменост. [...].

При най-малко три букви, съвпадащи в готската азбука и в кирилицата, може да констатираме и графична, и фонетична идентичност. При „ї“ и „ч“ имаме и съвпадение на цифровия еквивалент, съответно = 10 и = 90. Нека припомним, че в онази епоха, когато арабските цифри все още не са навлезли в употреба, буквите освен в словесен смисъл могат да се употребяват и с определена, строго фиксирана цифрова стойност (Милев, 2004: с. 36).

Малко по-нататък Милев (*нак там*: 42-43) подчертава следното:

В готски ръкопис от X в., съхраняван днес във Виена, са отбелязани имената на буквите при Вулфила. Като ги сравним с тези, известни ни от кирилицата (а и от глаголицата), съвпаденията са поразителни. „А“ при Вулфила е „Азе“ – по името на древни готски божества, а при славянската азбука е „Ази“. „Б“ при Вулфила е „бирканен“, т.е. „брези“, при славянските букви е „боуки“, т.е. „букове“, но и „книги“. [...]. Самият рунически знак за „Б“ е подобен на вулфилската и кирилската буква, което също говори за готски пракорен. „С“ при Вулфила е „совило“ (слънце), а в кирилицата е „слово“ (дума). А на кирилския знак Д, означен като ‘добро’, съответства деветият от готската азбука, назован с близкото понятие „thyth“, което означава също ‘добро’ [...]. Кирилското Ж, с наименование «живети», отговаря на готския рунически знак за **начало** (макар и да го няма в готската азбука, го има в надписи по нашите земи още в Късната античност).

За значението на великото дело на Св. Константин-Кирил Философ и създадената от него глаголическа азбука съдим от статията „АЗ-ът на българите“⁷, чийто текст се привежда по-долу с известни съкращения:

Глаголическият шифър на Константин-Кирил Философ

Векове след като е направено всичко възможно да се изчегърта от човешката памет Божественото дело на Светите братя Кирил и Методий, френските кралски династии (1559–1772) продължават да полагат в Рейнската катедрала официално и неофициално клетва за върност пред Бог и Франция, страхопочтително положили треперещи ръце върху глаголически текстове от Евангелията, приемащи ги протоколно за свещени и с неясното съзнание за тяхната истинска сакрална същност.

Осем века преди това Православният народ на християнска България приема без колебание писмеността на Светите братя чрез възкресената от тях глаголическа азбука, защото сакралното значение на всяка буква-знак отговаря точно на определени думи и понятия от българския език. **Във всеки знак от тази азбука е заложено свещеното послание: „Да бъде във времето, до края на времената!“** Без всякакво съмнение азбуката глаголица е генетично свързана с българския родов корен и е отглас от Свещената Библия.

Становище, съзвучно с гореизложеното, застъпва и Танев (*цит. съч.*: сс. 31-32):

Множество учени от разни страни, включително и от нашата, са доказвали с подкрепата на разни съображения положението, че глаголицата е дело на Св. Кирила и че тя е по-старата от двете азбуки. Като неопровержими доказателства остават ония древни слова на Черноризеца Храбър, които би трябвало да се очаква да бъдат казани именно от него и които изтъкват, че в изнамерената от Константин Мъдреца азбука първа буква е „АЗЪ“ – буквата, която била: „Божи дар за славяните“. Храбровите слова изтъкват, че тази Кирилова буква била различна от „поганската“ гръцка буква „АЛФА“ = (а).

Това доказателство се обуславя от обстоятелството, че първата буква на глаголицата [...] – буквата „АЗЪ“, има образа на кръста. Знае се, че кръстът като образен знак е символът на Христовата вяра,

⁷ „Аз“-ът на българите. В-к „Атака“. Публикувана петък, 03. 2006 г., прочетена 09.02.2012 г. <http://www.vestnikataka.com/az.html>

която често бива наричана „Божи дар за хората“.

[...]. Мисълта, че Св. Кирил е посветил своята азбука на най-високата християнска философска отвлеченост Светата троица във връзка с трите основни образно-геометрични съставки: кръста, триъгълника и окръжността, които участват в рисунъка на редица от глаголическите буквознаци, заслужава най-голямо внимание, защото напълно се съгласува с онзи особен дух на мистика, който плътно е обгръщал Кириловото време.

Кои са факторите, принудили българите да заменят «Свещените писмена» с кирилицата? На този въпрос е трудно да се даде достоверен отговор. И все пак изчерпателните разсъждения на Танев (*цит. съч.*: сс. 37-39; с. 63) може би се докосват до (поне част от) историческата истина:

От една страна, глаголицата е съставена въз основа на свършени **научни азбучни начала за звуковия строеж изобщо на всички азбуки**, а, от друга, страна, буквознаковият рисунък я прави трудно приложима за практическа употреба, колкото и красив и художествено завършен сам по себе си да е той.

[...]. Самите буквознаци са едри по габарити, защото доста от тях имат сложни дребни рисункови съставки, а в полза на общото равнение на шрифта става необходимо по-простите по рисунък буквознаци да бъдат по-едро писани, за да се урівновесят с по-сложните по големина. Едростта на глаголическия шрифт и текст се проявява в разполагането на един писмен ред на много малко на брой думи, например само до две, три думи. За ония времена това неблагоприятно обстоятелство означава големи разходи от драгоценния кожен пергамент, върху чиито скъпи листове са писани книгите. Но това означава също, че даден текст има нужда да бъде подвързван в големи и тежки томове. Така глаголическите книги създават и немалко трудности за съхранението им поради обема си.

Това естествено се превръща в пречка за бързото и лесно разпространяване на глаголическата книжнина и книжовност. Тогавя защо е станало така, че нейният създател – гениалният Св. Кирил, е лишил от възможността за широко развитие своето свидно дело – създаването на славянската Христова писменост.

[...]. При създаването на славянската писменост за задоволяване на политически нужди на империята възможно е било от страна на византийската власт да е поставено и политическо условие,

с което солунските братя е трябвало да се съобразят, а именно: новата глаголическа азбука да бъде трудна както за писане, така и за четене, за да се подготви почвата в Моравия, когато в един бъдещ ден ще се възприеме в широка употреба лесната за писане и четене гръцка азбука, което ще повлече и възприемането на гръцкия език в богослужението по образ и подобие на латинския език в католицизма.

[...]. Двамата солунски братя светци години наред, много преди да започне тяхната Христова Моравска мисия, са работили върху създаването на славянобългарската писменост. Дълги години е било работено успешно, и то все със знанието, следователно и с позволението, на висшата власт на Византия. В дейността и труда на Св. Кирил и Св. Методий тази власт не е виждала нищо противодържавно и затова не ги е забранявала. От друга страна, висшата византийска власт не е давала ход на развитието на Кирило-Методиевото дело вътре, в пределите на империята.

[...] империята съзнателно се е отказвала от съдбовната мисия да ръководи славянобългарската просвета. [...].

Затова пък великата Четвърта хунобългарска империя – империята на каган Борис, поема създадената с толкова рвение и духовни подвизи славянобългарска писменост в мига, когато тя била сразена и обречена на вечно затриване след смъртта на равноапостола Методия. Хунобългарската империя приютява загиващата писменост, преобразува я, прави я годна за живот през идните хилядолетия и я предава на народите на бъдещето, за славата, честта и напредъка на човечеството.

БИБЛИОГРАФИЯ

Алмалех, М. (2009). Божествен произход на езика и азбуката. В: *Българска електронна лингвистична библиотека /БЕЛБ/*.

Брестед, Дж. Х. (2008). *История на Древен Египет*. Том I. София: Мария Арабаджиева ЕООД. (Превод от английски Явор Иванов, Седеф Димитров).

Елдървов, Г. (2003). Вулфила (311-383) – пограничният просветител. В: *Росен Милев (съст.). Готите и старогерманското културно-историческо присъствие по българските земи*. София: Балкан Медия, сс. 42-46.

Игнатов, С. (2004). *Папирусът не расте на скала*. София: Изток-Запад.

Коростовцев, М. А. (1962). *Писцы Древнего Египта*. Москва: Изд. восточной литературы.

Мечковская, Н. Б. (1998). *Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий*. Москва: Агентство ФАИР.

Милев, Р. (2003). Вулфила, Аларих I, Теодерих Велики – строители на Европа. В: *Росен Милев (съст.). Готите и старогерманското културно-историческо присъствие по българските земи*. София: Балкан Медия, сс. 9-14.

Милев, Р. (2004). *Вулфила, готите, Европа*. София: Балкан Медия.

Ростовцев, М. И. (1994). *История на Стария свят. Том I: Изтокът и Гърция. Том II: Рим*. София: Анубис.

Рубинщайн, Р. Й. (1988). Тот. В: *Энциклопедия „Мифы народов мира“*. Т. II. Москва: сс. 521-522.

Стайчева, Е. (2003). За Вулфила и неговия превод на Библията. В: *Росен Милев (съст.). Готите и старогерманското културно-историческо присъствие по българските земи*. София: Балкан Медия, сс. 47-48.

Танев, Т. (2003). *Беседи за българските азбуки*. София: ЕкоПринт.

Matthews, J. (Ed.) (1998). *The Bardic Source Book: Inspirational Legacy and Teachings of the Ancient Celts*. London: Blandford.

АРМЕНСКИ ПИСАТЕЛКИ, ЗАЩИТАВАЩИ ПРАВАТА НА ЖЕНИТЕ ПРЕЗ XIX-XX В.

Антоанета Ангелова
(Софийски университет „Св.Климент Охридски”)

In XIX - XX centuries while Western Armenia is a part of the Ottoman Empire, three Armenian female authors – Srpuhi Dussap (1841-1901), Zapel Assatur (Sybil) (1863-1934) and Zapel Yessayan (1878-1943), fight through their literary works for the rights of the Armenian women. The ideas, which these female writers promote constitute an important aspect of the Armenian intellectual tradition and make an immense impact on Armenian Literature of this period.

През XIX - XX в., когато Западна Армения е част от Османската империя, три арменски писателки – Српухи Дюсап (1841-1901), Запел Асатур (Сибил) (1863-1934) и Запел Есяян (1878-1943)¹, защитават чрез своите литературни произведения правата на арменските жени. Идеите, които те развиват, са важен аспект от арменската интелектуална традиция и оказват огромно влияние върху арменската литература от този период. Арменското литературно феминистко направление, доколкото може да бъде определяно като такова, не се различава много от сходните направления в Европа и по-специално Франция, но същевременно отразява деликатното положение на арменката в контекста ѝ на етническо и религиозно малцинство в Османската империя.

Арменският феминистичен диалог се изразява в загриженост за правата на индивида. Арменските интелектуалци, мъже и жени, прилагат

¹ Имената на писателките са изписани според западноарменската книжовна норма, тъй като са родени и творили в Западна Армения.

тези възгледи към своята позиция като малцинство в деспотичната османска държава, но арменските интелектуалки доразвиват тези идеи и ги прилагат към положението, в което се намира арменката. Арменските феминистки използват възгледите за братството, равенството и свободата, за да защитават правата на жените.

В своите произведения тези писатели-жени изразяват идеята, че арменското общество не би могло да прогресира без промяна в положението на жените. Именно поради това схващане за взаимност на женските и национални усилия за напредък, арменските писателки пропагандират за по-голямо женско участие във всички аспекти на живота на арменската общност.

Началото на тази своего рода феминистична пропаганда се поставя в началото на XIX в. чрез романите, разказите и есетата на Српухи Дюсап (1841-1901), Запел Асатур (Сибил) (1863-1934) и Запел Есаян (1878 – 1943). Техните творби се фокусират върху ролята на жените в арменското национално развитие, положението на жената в брака и правото на жените на образование и заетост. Феминисткото съдържание на творбите на тези три авторки бива игнорирано от повечето истории на западноарменската литература². В тях Српухи Дюсап е описвана като първата арменска писателка – новелист, Сибил като поетеса и съпруга на Хрант Асатур, а Запел Есаян е оценявана като най-добрата сред тях, като обаче се акцентира само върху нейните патриотични текстове. Прочит на техните есета и текстове в проза обаче разкрива, че те подобно на колегите си от мъжки пол, са загрижени за развитието на съвременното арменско общество.

В западноарменската книжнина през XIX в. е преоткрито древното литературно наследство чрез отпечатването на древни и средновековни ръкописи по арменска история и литература; заедно с възстановяването на миналото арменските интелектуалци прегръщат новите идеи за природата на индивидуалните, естествени права и за държавата, широко дискутирани възгледи в навечерието на френската революция от 1789 г. Това интелектуално движение познато като *Зартонк*³ (Пробуждане) в западноарменската интелектуална история търси да насочи развитието на арменското общество и мястото на отделния индивид в новото общество. Традиционният анализ,

² Терминът „западноарменски“ се отнася до арменците, живеещи под османска власт, докато източноарменски се отнася до арменците, живеещи под руска и персийска власт. Трите писателки, разглеждани в тази статия, принадлежат към западноарменската културна и литературна среда.

³ От арменската дума Ջարթոնք – събуждане, пробуждане. Това движение често бива назовавано Възраждане (Ренесанс) и се използва, за да означа пробуждането на арменските интелектуалци след продължителен период на културен, интелектуален, литературен и политически сън, през вековете след османското завладяване на западна Армения.

иллюстриран в произведенията на Хагоп Ошаган и Джеймс Етмекджян, за интелектуалните и културни постижения на движението Зартонк е фокусиран единствено върху теориите за обществото, дискутирани от мъжете интелектуалци, докато се игнорират теориите, създадени от Српухи Дюсап, Запел Асатур (Сибил) и Запел Есаян, всяка от които е поставена в категорията „жена писател“. Това отчасти се дължи на убеждението, че жените не създават теории. Тези три писателки показват загриженост за бъдещето на арменските жени и на арменското общество, но не само. Те подобно на своите колеги от мъжки пол показват загриженост за съдбата на арменския народ, за прогреса и правата на човека като цяло. Съвременната по тяхно време дискусия относно арменските политически партии, национализма и съвременността се отразяват на начина, по който арменските писателки обсъждат въпросите, свързани с жените. Те показват същата загриженост, както и техните съвременници писатели-мъже, но променят дискусията, за да отредят активна и централна роля на арменската жена.

Развитието на арменската феминистка литература продължава от 1880 до 1915 г. Първата проява през 1880 г. е статията на Српухи Дюсап върху правото на жените да получават образование, публикувана в периодичната преса. 1915 г. е краят на периода, защото тогава приключва идеологическият феминизъм на Зартонк, когато се случва и геноцида. Те продължават да пишат и след това мрачно събитие, но фокусът на произведенията им се променя и те изоставят типично феминистките идеи, за да се фокусират върху възстановяването на арменското общество в Съветска Армения. Изключение от тази периодизация са романът на Есаян – *Верджин Бажакъ* (Последната чаша) и пиесата на Сибил – *Харсъ* (Снахата), които са публикувани през 1917 и 1918 г. Макар и двете произведения да са публикувани след 1915 г. те показват интелектуална методология и феминистка загриженост, отразяващи тревогите на интелектуалната и културна среда преди 1915 г.

Српухи Ваханян (Дюсап⁴ по мъж), е родена през 1841 г. в Константинопол. Баща ѝ умира, когато е на 1 година и е отгледана от майка си Назли Вахан (1814-1884), страстен поддръжник на женското образование и основател на девическата школа Св. Хрипсимянец (1859) и на Благотворителния женски съюз (1864), съюз посветен на насърчаване на образованието на жените. Патрон на сиропиталището Галфаян и на училищата Нарекян и Хамазгяц, Назли Вахан осигурява добро образование на дъщеря си. Младата Српухи посещава френското училище Ортакьой до 10

⁴ Հայ տրդի գրականություն (История на арменската литература), 1956 г., стр. 535.

годишна възраст, а след това е обучавана от брат си Ховханнес, който е посещавал университет в Париж. Той ѝ преподава френски, естествени науки и история. Тя усвоява гръцки и италиански и чете Плутарх и гръцки философи, като Платон, Аристотел, Омир, Еврипид и Софокъл, както и известни западни автори като лорд Байрон, Шилер, Виктор Юго и Жорж Санд, както и с арменските класици и съвременни арменски писатели.

От ранна възраст Дюсап е замесена в разрешаването на съвременни социални въпроси чрез дейността на майка си. Член е на Женския благотворителен съюз, основан от майка ѝ. Участва в салона, организиран от майка ѝ, в който писатели и интелектуалци са се срещали, за да обсъждат съвременни социални въпроси.⁵ След женитбата ѝ през 1869 г. или 1870 г. за френския музикант Пол Дюсап, Српухи и съпругът ѝ организират подобен салон през 70-те години на XIX в., в който посрещат видни арменски и френски интелектуалци, с които обсъждат литературни и други въпроси. През 70-те години на XIX в. ражда две деца, Дорин и Едгар, чието образование активно надзирава. През 1879 г. става активен член и впоследствие директор на *Дпроцасер Хайухяц Ънкерутюн* (Съюз на арменските жени, обичащи учението), който е посветен на обучението на арменските жени за учители в арменски девически училища извън Константинопол.⁶

Литературната кариера на Дюсап започва с първата ѝ публикация през 1880 г. - поема озаглавена *Карун* (Пролет). Едва през 1880 г. обаче започва да публикува поредица от статии, посветени на въпроса за еманципацията на жените. Трите ѝ статии – *Кананц Дастяракутюн* (Образованието на жените) (1880), *Кананц Ашкхатутюн Скъзбункъ* (Началото на заетостта на жените) (1881) и *Кани мъ кхоск Кананц Ангорцутян масин* (Няколко думи за безработицата при жените) (1881), разкриват загрижеността на Дюсап към теми като образованието на жените и заетостта, които ще станат важна част от нейното белетристично творчество. С публикуването на първия си роман *Майта* (името на главната героиня) Дюсап започва систематично да изобразява причините за потискането на жените, психологическите ефекти от това потисничество и да теоретизира разрешениия на този проблем. Действието в романа се развива посредством поредица от писма, разменяни между главната героиня Майта – безпомощна вдовица, която не може да има личен живот и поради това страда в едно нетолерантно общество, и приятелката, с която си кореспондира – Сира,

⁵ Հայ արդի գրականություն (История на арменската литература), 1956 г., стр. 550.

⁶ Sharuryan, *Srpuhi Dussap*, 1960 г., стр. 32, 45.

която е застъпник за свободата на жените. Липсата на действие е напълно компенсирана от богатите идеи, които насърчават каузата за свобода и равенство на жените. *Майта* веднага привлича вниманието на арменската интелигенция като първият роман, написан от арменска жена и заради феминисткото му съдържание. В *Майта* Српухи Дюсап предизвиква социално доминиращото схващане за „естествено” мъжко превъзходство и твърди, че жените ще се освободят от своето по-ниско социално положение чрез признаване от обществото на техния интелектуален капацитет и чрез достъпа до образование и заетост. Излизането на романа предизвиква огромни спорове сред интелигенцията и я разделя на две. Писатели традиционалисти, привърженици на старото статукво, като Крикор Зохран (1861-1915) осъждат книгата като опасна, страхувайки се, че ако на жените се дадат равни права с тези на мъжете, ще се подрие стабилността на традиционното семейство. Романът обаче е посрещнат радушно от женската аудитория.

Вторият роман на Дюсап - *Сирануш*, също на името на главната героиня, е публикуван през 1884 г. и е по-успешен от първия. Той представлява много по-силна защита на правата на жените и силно атакува деспотизма на мъжете. Тук жената е представена като жертва, понякога дори повторно измъчвана: от алчността на баща си и от неверността на съпруга си.

Нейният трети и последен роман – *Араксия кам варжухин*, (Араксия или учителката, 1887), се фокусира върху ситуации, наложени на жените от класовите различия, предразсъдъците, ревността, злобата и лошите съперничества между семействата. При всички случаи страда беззащитността на жената. В тези три книги липсва действие, но са изпълнени с мисъл; всъщност, те са романи-тези, първите от този тип в арменската литература.

Дюсап разглежда настоящото положение на жените в арменското общество като резултат от отричането на равенството на жените с мъжете:

„Този велик принцип, който е провъзгласяван в Европа, принципът на свободата и равенството, тук не е нищо друго освен празни думи. Какъв тип равенство е това, когато мъжете стъпкват половината човечество? Какъв тип свобода е тази, която лишава жените от правото да протестират, да работят, да проявяват инициатива? Какво казва на мъжете: „Работете без страх. Вие сте свободни.” А на жените: „Грижете се без да се оплаквате от веригите.” Изглежда няма значение, че има сълзи и страдание и гняв, който изглежда не е в състояние да надигне глас, защото ще бъде принуден да замълчи от заповедта: „Смек-

чи глас, ти си жена; нямаш право да се наслаждаваш на това, което е само наше. Грижи се за децата, грижи се за нашия комфорт.” При тези условия жените са под гротесков натиск, който ги обезличава и в тази фалшива светлина мъжете осъждат техния ум, сърца, способностите им, страстта им, като накрая произнасят осъдителната присъда”⁷.

След публикуването на третия роман тя продължава своята благотворителна дейност, по-специално тази, посветена на образованието. След смъртта на дъщеря ѝ през 1891 г. Дюсап не публикува нови произведения, но продължава да си води дневник и да организира литературни салони в къщата си в Константинопол. Умира на 16 януари 1901 г.

Српухи Дюсап е първата арменска писателка, която се бори неуморно за правата на жените в арменското общество. По нейно време феминисткото движение вече си е проправило път в Европа и без съмнение поради френското си образование и влиянието на либерални автори, тя изпреварва времето си в арменския контекст и в Османската империя. Главната ѝ публика са арменските мъже и жени от Константинопол, които живеят близо до Европа, докато големите маси от населението живеят в провинциите, където много от жените на практика са неграмотни и са все още силно привързани към древните социални традиции и обичаи. Някои съвременни критици уверяват, че героите в нейните романи не представляват типичната арменска жена, но че това би била непосилна задача, като се имат предвид бездънните пропасти, както социални така и образователни между социалните класи. И Сибил и Есяян признават огромното влияние, което е оказало върху тях творчеството на Дюсап.

Литературната кариера и социалната дейност на Сибил (Запел Асатур) целят да подобрят образованието на арменските жени. Макар да има малко информация за живота на Сибил, са известни някои факти, основани на нейните текстове и писма. Родена е в Константинопол през 1863 г. В произведенията си посочва, че е посещавала френско езиково училище, а след това е учила арменски език в училището на Светия кръст и накрая е посещавала колежа Скутари от 1873 до 1879 г. Още от младежка възраст се интересува от въпроса за женското образование. През 1879 г. с осем приятелки от колежа Скутари тя основава *Азганвер Хайухяц Ънкерутюн* (Патриотична арменска женска организация).⁸ Дъщеря ѝ Адрине Донелян по-късно свидетелства, че и майката и лелята на Сибил я подкрепят в тази ѝ дейност. Леля ѝ Српухи Аланагян лично отива в двореца на султана и

⁷ Մրբուհի Տրուսապ, Մալմա: (Տրբուհի Դյուսափ, *Մայմա*) (մ. քրեվ.).

⁸ Հայ արդի գրականութեան պատմություն (История на арменската литература), 1956 г., стр. 570.

получава разрешението за създаване на тази организация. Целта на организацията е да създава училища за арменските момичета в селските региони. Организацията просъществува 22 години чак до 1915 г. През първите пет години организацията открива 35 училища.

През 1882 г. Сибил се жени за адвоката Гарабед Донелян. След женитбата живее в провинциалните градове Биледжик, Бруса и в Анкара. През този период тя е заета с преподаване, пише статии за образованието на децата и литературата за деца за арменските вестници, публикувани в Константинопол, и възпитава дъщеря си Адрине (ум.1975). Нейната организация основава двадесет училища за момичета. През 1889г. Сибил се връща в Константинопол и се заема с литературна и възпитателна дейност в столицата.

След смъртта на първия си съпруг, през 1901 г. Сибил се жени за Хрант Асатур (1862-1928), който заедно с Крикор Зохраб (1861-1915) издава престижния вестник Масис от 1898 г. Заедно Сибил и Хрант Асатур публикуват поредица арменски граматика за използване в училищата. В този период Сибил има друга дъщеря, Емма. Изключително надарен учител, Сибил преподава в най-известните училища в Константинопол. Умира през 1934 г. в Константинопол.

Литературното наследство на Сибил се състои от есета, поеми, разкази, пиеси и един роман. В литературните си творби Сибил описва условията на живот на арменците в провинциалните градове, в които тя е живяла като учител. Тя също дискутира проблеми като положението на жените в семейството.

Една реч на Сибил от 1909 г. показва как тя възприема темата за женското образование като средство за създаване на активна роля за арменската жена в националното развитие:

„На тези, които твърдят, че на арменската жена трябва да ѝ се даде хляб вместо образование, тук, официално от тази трибуна, им отговарям веднъж и завинаги: арменската жена има повече нужда от образование отколкото от хляб, тя е душата и сърцето на родината, върху нея строим нашите домове и дори вратите на ада не са в състояние да я спрат.

Нима смятате, че арменската жена заслужава само съжаление? Не. Тя ще печели хляба чрез собствените си усилия. Арменската жена е интелигентна и работеща усърдно както английската, американската и френската. Всъщност тя е по-скромна, смела и по-специално силна

*отколкото са те, и тя трябва да бъде образована както са те.*⁹

Най-младата и най-известна сред трите авторки е Запел Есян. За нея има малко повече биографична информация, защото създава няколко автобиографични творби. Сред тях са автобиография за детството ѝ в Константинопол, озаглавена *Силихтари Партезнеръ* (Градините на Силихдар), публикувана през 1935 г. и едно недовършено автобиографично произведение за ранното ѝ детство, върху което работи, когато е арестувана през 1937 г. Този ръкопис е публикуван след смъртта ѝ, във вестник *Советакан Граканутюн* (Съветска литература) през 1979 г. със заглавие *Инкнакенсагрутюн* (Автобиография). Освен тези източници голям брой писма на Есян до съпруга и семейството ѝ биват публикувани под заглавие *Намакнер* (Писма) (1977). Поредица от писма до и от съвременни арменски писатели са публикувани като част от колекция, озаглавена *Аревмтахай Грогхнери Намакани* (Писма от западноарменски писатели) (1972).

Запел Есян е родена на 4 февруари 1878 г. в област Силихдар в Константинопол. Тя посещава известното арменско начално училище Свети кръст в Скутари; завършва през 1892 г. През 90-те години на XIX в. тя посещава салон, организиран от руската арменка г-жа Мадакян, която създава детски градини за арменските деца в Константинопол. Там според Есян, тя среща за пръв път известни арменски интелектуалци като Аршаг Чобанян, Ховханнес Шахназар, Левон Пашалян и Арпиар Арпиарян.¹⁰ В този салон се обсъждат социални и национални въпроси, по-специално арменското национално движение и политическите партии Хначакян и Ташнак. През 1895 г. Запел отива в Париж, за да продължи образованието си. Тя е една от малкото арменки, които учат в чужбина през този период. Неин дневник от студентските години в Париж (1896) разкрива, че тя учи средновековна и съвременна френска литература и история, гръцка философия, латинска литература и история и литература на Средния Изток.¹¹ В Париж Есян започва да пише и публикува сериозно.

През 1895 г. тя публикува своя първи литературен труд, поема в проза, която се появява в периодичника на Аршаг Чобанян *Тзагхик* (Цвете). Тя пише за редица арменски и френски вестници. От 1903-1904 г. Есян създава поредица статии за женските страници на вестника *Тзагхик*. Те включват – *Кнодж Хартсъ* (Женският въпрос), *Нор Кин* (Нова жена) и

⁹ Միւլիլ, Ազգանկեր հայրուհիք (Патриотичната арменска жена), 161. (м.прев.)

¹⁰ Եսայան, Հրանտ, Իմ մայրիկէ, Սովետական գրող, Գրականություն - 3 (1978). 86-90. (Есян, Хрант. *Моята майка*. Съветски писател, Литература – 3, 1978).

¹¹ Հայ տրդի գրականություն (История на арменската литература), 1956 г., стр. 580.

Паризухин (Парижанка) и представляват доклади за движението на европейските жени. По-късни статии във вестника *Арагац*, като *Хай Кнодж Хасракакан Кянки Медж* (Ролята на арменската жена в социалния живот) и *Хай Кинъ Сахманадрутенен Еджъ* (Арменската жена след Конституцията) (1911), изучават дейностите на арменските жени в арменската национална и благотворителна дейност.

Първият ѝ роман *Спасман Срахин Медж* (В чакалнята) (1903) е публикуван под формата на поредица във вестник *Тзагхик* и разглежда опита на жените с емигрирането и бедността в Париж. Есяян е даровита писателка, която пише публицистични статии за Франция, арменската общност, жените, литературата и социалните въпроси. Белетристичните ѝ текстове от периода 1903 – 1922 г. разкриват интереса на авторката към жените, по-специално към женското подчинение и потиснатост. Романи с такава насоченост са *Йерп айлевс чен сирер* (Когато те вече не са влюбени) (1914), *Верджин бажакъ* (Последната чаша) (1917) и *Хогис аксорял* (Моята заточена душа) (1922). Докато е още студентка в Париж през 1900 г. тя се омъжва за арменския художник Дикран Есяян (1874-1921). Имат две деца – Софи и Хрант. Есяян се връща в Константинопол през 1902 г., където продължава да пише. Тя е известна и уважавана фигура в арменските интелектуални кръгове. Успява да избегне арестите преди 1915 г. и се укрива в България. По-късно семейството се събира във Франция (1919). След 1915 г. тя пише редица статии, целящи да привлекат вниманието към съдбата на оцелелите от арменския геноцид, включително *Жоховурди мъ хогеваркъ* (Агонията на един народ) (1917) и *Le rôle de la femme arménienne pendant la guerre* (1922). Тя продължава да пише проза и през тези години публикува някои от най-добрите си романи: *Верджин бажакъ* (Последната чаша) (1917), *Наханджогх ужер* (Отстъпващи сили) (1923) и *Силихтари партезнеръ* (Градините на Силихдар) (1935). През 1933 г. по покана на съветското арменско управление Есяян се устройва в Ереван. Изнася лекции по френска литература в Ереванския държавен университет и пише важни произведения като *Краке шатикъ* (Огнена риза) (1934), *Силихтари партезнеръ* (Градините на Силихдар) (1935) и *Барба Кхачик* (Чичо Хачик) (1966). През 1937 г. по време на сталинистките чистки на арменски интелектуалци, Есяян е арестувана и заточена в Сибир заедно с други известни писатели, като Егише Чаренц (1897-1937), Аксел Бакунц (1899-1936) и Вахан Тотовенц (1894-1937). Смята се, че умира в концентрационен лагер през 1942-43 г.

Литературното наследство на Есяян са силните литературни женски

образи, които тя създава и развива, които се развиват със силно чувство за *аза* въпреки социалните условия, които са насочени срещу личностното развитие. Образите на Запел Есаян съществуват и се борят на фона на арменската история, независимо дали става въпрос за живота преди 1915 г. или света на самотния заточеник или борбата на оцеляващия след 1915 г.

В своята статия *Мер кинерун* (На нашите жени) Есаян пише:

„Когато насочваме вниманието си към важните дейности на жените по света във всяка една област те са големи и естествени ние незабавно мислим за нашите жени и си задаваме важния въпрос: „Какво правят нашите жени?“

Какво правим ние, когато нашите сестри в други страни правят толкова много посредством индивидуалните си усилия, за да увеличат дейността на човека в областта на науките и литературата, в хуманната и етична работа, когато само чрез тези средства цивилизованите страни могат да постигнат прогрес.¹²”

Макар да има доказателства за широко разпространен интерес към проблемите на жените и промяната в тяхната роля и задължения през османския период, новата арменска жена е само текстуален израз. Авторките виждат в прозата и литературата като цяло средство за промотиране на дискусии за правата на жените. Социалните условия, в които тя е поставена, са основани на действителни социални проблеми от този период. Те се опитват да предадат на читателя една феминистична гледна точка, за да го накарат да работи за промяна. Дюсап, която е най-активна от трите, казва че целта ѝ е да „посочи най-важните елементи на социалната корупция като разкаже история”.¹³ Романът позволява на арменските писателки да опишат социални проблеми и техните последици за жените.

Начинът, по който изобразяват социалните проблеми и техните възможни решения хвърля интересен поглед върху социалните тревоги, проблемите на жените (уредени бракове, невъзможността да работят и др.). Произведенията им представят преживяванията на жените през този период (не само неравноправието в обществото, но и заплахата от насилие в условията на чуждо управление) и ни позволяват да си създадем една по-точна и подробна представа за интелектуалното и културно движение Зартонк, което до съвсем скоро беше представяно изключително само като осъществявано от мъжете.

¹² Եսայան, Զապել, Մեր կիներուն (Към нашите жени), Մաղիկ (January 10, 1904) :26 (*Цвете*).

¹³ Antreassian E., *Srpoohi Dussap: The First Armenian Feminist*, 11.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Hacikyan, A. J., Basmajian, G. and ed.** (2005) *The Heritage of Armenian Literature*, vol. III, Wayne State University Press, Detroit, 2005.
- Etmekjian, J.** (1988). *History of Armenian Literature*, St.Vartan Press, New York, 1988.
- Hairapetyan, S.** (1995). *History of Armenian Literature*, Los Angeles, 1995.
- Եսայան, Զապել (1959). Երկեր, Երևան, 1959.
- Եսայան, Զապել (1977). Նամակներ. Երևան, 1977.
- Տյուսաբ, Սրբուհի (1959). Երկեր, Հայպետհրատ, Երևան, 1959.
- Միպիլ, (1935). Երկեր. Քերթվածներ, Երևան, 1935
- Միպիլ, (1965). Երկեր, Երևան, 1965:
- Եսայան, Զապել (1957). Երկեր հատոր Բ. Երևան, 1957.
- Գրական ժառանգություն, գիրք 6, պր. 1, կազմ. և ծանոթագր. Գ.Հ. Ազնավուրյան, իմր. Գ.Խ. Ստեփանյան, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1972, 510 էջ

ЛИЦА И ПОРТРЕТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЕТО „ХРИСТОС СЕ СПРЯ В ЕБОЛИ” НА КАРЛО ЛЕВИ – ПАРЧЕНЦА ПЪЗЕЛ ОТ ФРАГМЕНТАРНИ СВЕТОВЕ

Галина Аврамова
(Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий”)

L'articolo tratta alcuni degli approcci narrativi di Carlo Levi nella sua opera "Cristo si è fermato a Eboli". Dopo un breve parallelo con il verismo si passa ai ritratti scelti – di persone e animali. Se ne fa un breve commento e si passa all'analisi dello stile comparativo dello scrittore, commentandone gli elementi dualistici, tipici per la filosofia dell'opera. L'articolo non manca nemmeno di precisare alcuni momenti della traduzione dall'italiano in bulgaro nei quali si riscontrano grossi errori traduttivi i quali gravano sulla specificità dello stile e dell'approccio narrativo.

Независимо дали ще пожелаем да поставим произведението „Христос се спря в Еболи” на Карло Леви в документалния жанр или ще го причислим към есеистиката, дали ще го наречем „дневник без дати” (Uccella, 2008, p. 152), „есе” (Aurigemma, 1974, p. 395) или просто „произведение” (както повечето критици), едно е сигурно: говорим за една специфична картинна галерия, съставена в голямата си част от портрети на лица, които не просто са позирали пред художника, нетърпеливи да видят своя лик върху платното, а които, по силата на обстоятелствата, са споделяли с него част от живота си или са пресекли за кратко своя живот с неговия.

За никой, който познава биографията на Карло Леви, не е странно, че „Христос се спря в Еболи” е изпълнен с пейзажи и портрети. Това е произведение на автор, при който изкуството се проявява в множество форми – лекарят Леви е едновременно и художник, и поет, и документалист. Тези негови музи работят в обяснима симбиоза. Картините, рисувани в

периода Грасано-Алиано, не кореспондират тясно с образите от лирическите творби на Леви. Тези две изкуства (изобразителното и поетичното) взаимно допълват цялостния пъзел от образи, емоции и преживявания от времето на интернирането. В повествованието на „Христос“ поезията отстъпва място на хладното проявление на склапела – онзи скалпел, който непрактикуващият „в цивилизацията“ лекар, попаднал на място, където историята е спряла, ще бъде принуден да използва под формата на истина и плам, за да извади на показ онова, което до този момент остава зад кадъра на живота в Италия. Но когато Леви заменя четката с перото, той не изоставя мисълта на художника, а отправна точка за словото остава винаги картината. Защото

... художникът всъщност дава на писателя голяма визуална конкретност и необичайно цветово богатство, предоставя му опит, който оценява героите през призмата на способността им да внушават. Погледната от тази гледна точка, това е мъдра книга, книга, която ще предложи на читателя през годините, които ще последват, една живописна картина на реалност, за която не може да се предвиди до каква степен може да се измени¹. (Frasson, 1975: 64)

Така галерията от реални картини (портрети и пейзажи), които Леви рисува в дните, прекарани в Лукания, ще бъдат представени след години в своеобразна репродукция върху печатарска хартия и мастило, със заглавието „Христос се спря в Еболи“.

Произведението се появява в годините, когато неореализмът вече е изместил веризма и е установил своите позиции в изкуството. Ако направим паралел между веризма и неореализма, като обща черта ще посочим факта, че и двете са все течения, поставящи си за цел да представят обективната истина и реалност; но ако веризмът, за да постигне целта, се ползва от идеологическата неутралност на автора, от неговата скрита и безпристрастна за сюжета личност, то за неореализма тези схеми са „овехтели“ и проблематиката има нови средства – адекватни на европейската космополитна култура. По този начин Джованни Верга (цитираме него като най-ярък представител на италианския веризъм) в началото на своето произведение „Семейство Малаволя“ например, не прави описание на своите герои, но оставя тяхното поведение, реч (а с развоя на сюжета - и техния живот) да ги представят в детайли дори физически.

¹ Преводът от италиански език е мой.

И наистина малкото семейство на бай Нтони беше устроено като пръстите на ръката. Начело стоеше той, палецът, който разпореждаше кога да празнуват, кога да четат молитви; следваше синът му Бастиано - Бастианацо, както го наричаха, защото беше висок и едър също като онзи свети Христофор, дето беше изписан под свода на рибното тържище в града; и както си беше едър и висок, беше толкова послушен и изпълнителен, че нямаше и да се изсеква, ако ако баща му не му каже: „Я се изсекни”; та дори и за Дългата се ожени едва когато му казаха: „Вземи я”. После идваше Дългата (дребна женица), дето само тъчеше, солеше аншоа и раждаше деца като добра стопанка; накрая идваха внуците по години: Нтони, най-големият, двайсетгодишен дангалак, който все още изяждаше по някой и друг плесник от дядо си, а когато плесникът бе по-силен – и по един ритник по-долу, та да не загуби равновесие; Лука, който, както повтаряше дядото „бе по-разумен от големия”; Мена (Филомена), викаха й „Света Агата”, защото седеше все на стана, а нали казват „жена тъкачка, кокошка носачка, барбун през януари”; Алеси (Алесио), един сополанко, дето беше откъснал главата на дядо си, и Лия (Розалия), която още беше ни рак, ни риба. Неделен ден, като влизаха в църквата, наредени един до друг, напомняха шествие. (Верга, 1973: 7).

При Леви, обаче, всяка среща с лице в неговия живот на интерниран, се превръща в портрет върху листа с подробно физическо описание. Още дори неосъзнал пристигането си в Алиано, той „рисува” първия жител, с който влиза в контакт:

След като ме освободиха и предадоха на секретаря на общината, слаб и висок мъж с дълги уши², черни, остри мустаци и жълто лице, облечен в ловджийско яке. (Леви, 1965, стр. 9)

Нерядко, именно в унисон с неореалистичния стил като наследник на веризма – своеобразната словесна фотография е придружена от авторови коментари, които рисуват и жестове, поведение, привички, които платното не може да улови, т. е. всичко онова, което днес бихме нарекли „психологически щрихи”.

² В произведението на италиански език Леви казва, че секретарят „недочува”. Неясна остава причината преводачът да предаде тази особеност на героя с ”дълги уши”.

Списъкът на лицата, намерили място в галерията от словесни портрети на страниците на романа-дневник, е дълъг: мъже, жени, деца; управници, свещеници и обикновени жители; жители на Алиано и жители на Грасано; човешки същества и не само. Не е възможно да бъдат изброени всичките за кратко, затова ще спрем нашето внимание на емблематичните и ще направим уточнението, че в нашето изложение те не следват реда, който им е отреден в самото произведение.

Намираме се на площада, привечер. И времето, и мястото са характерни през вековете за срещи на всички с всички. Така и в Галиано³. Ето човекът – дон Луиджи Магалоне, който впоследствие ще даде името си на групата дребни буржоа – „луиджини“, срещу които Леви ще се бори цял живот⁴:

Висок, едър и пълен младеж, с кичур черни и мазни коси, паднали в безпорядък над челото, с жълто, голобрадо лице и малки, зловни, черни очи, изпълнени с коварство и самодоволство, той носеше високи ботуши, кавалерийски брич на квадратчета и си играеше с малък камък⁵. (Пак там: 13)

Започва пиесата на първи впечатления, на демонстрация на авторитет и власт. Декорът е - както вече казахме - площадът; гримът и рицарската маска са добре закрепени от смесицата от фалш и задоволство по лицето

³ Въпреки че името на селото е Алиано, в своя роман Леви избира да го нарече Галиано, за да измести фокуса от биографичния му характер.

⁴ „А луиджините, те кои са? ... Болшинството от безкрайната, безформена, амебopodobна дребна буржоазия, във всичките ѝ разновидности, подвидове и варианти, с цялата ѝ нищета и комплекси за малоценност, с нейния морал и липса на морал, и погрешни амбиции, и идолатрични страхове. Това са онези, които са и подчинени, и команват; които и обичат, и мразят йерархиите; които и слугуват, и управляват. Това е тълпата бюрократи, държавни, банкови и по принцип чиновници, военни, магистрати, адвокати, полицаи, висшисти, посредници, студенти, паразити. Това са луиджините. Естествено, и свещениците, въпреки че познавам много, които вярват това, което казват ... А също и индустриалци и търговци, които се издържат от милиарди единици държавни пари, а също и работниците, които са с тях, а също и селскостопански труженици и техните селяни. ... Освен това такива са и политикантите, организаторите на всички тенденции ... В този списък слагам всичките: комунисти, социалисти, републиканци, демократ-християни, акционери, либерали, безпартийни, неофашисти, десни и леви, революционери или консерватори, или реакционери, които са такива или само претендират, че са. Добавете накрая, за да е пълен списъкът, и литераторите, вечните литератори от вечната Аркадия ... луиджините са болшинство. ... Те са повече, но не много повече, по очевидни причини. ... защото всеки луиджино има нужда от един селянин, за да живее, за да го изсмуква и да се храни от него, затова не може да позволи масата от селяни да се смали значително. ... Луиджините имат брой, имат държавата, църквата, партиите, политическия език, армията, правосъдието и думите. Селяните нямат нищо от това: дори не знаят, че съществуват, че имат общи интереси. Те са една голяма сила, която не ползва изразни средства, която не говори. И точно тук е проблемът.” (Levi, 1989). Преводът от италиански език е мой.

⁵ В произведението на италиански език Леви казва, че кметът си играе с малък камшик. Отново остава неясна причината преводачът да го отбележи като „камък”.

на кмета.

На сцената излизат и част от героите, изпълняващи второстепенни роли: на езика на самите селяни това са „лошите лекари”, а не „лекарите на хора” – доктор Милило и доктор Джибилиско.

Със ситни стъпки доктор Милило ни приближава. На около седемдесет години е, или по-малко. Бузите му са увиснали, очите – съълзливи и добродушни – очи на старо ловджийско куче. ... Думите му излизат със заекване между горната прекомерно дълга и долната увиснала устна. (Пак там: 14, 15)

... обикаляше около нас ... като черен дяволски пудел. Беше възрастен мъж, едър, с шкембе, с изпъчени гърди, със сива заострена брадичка и мустаци, увиснали над една много широка уста, пълна с жълти и неправилни зъби. В израза на лицето му имаше злобно недоверие и постоянен лошо прикриван гняв. Носеше очила, нещо като черен цилиндър на главата си, черен изтърган редингот и черни износени и протрити панталони. Държеше голям, черен чадър, същия, който ще го видя да носи важно винаги отворен, лете и зиме, при дъжд и слънце, като свещен балдахин над скинията на собствения си авторитет. (Пак там: 16)

Друга двойка портрети – тази на свещениците:
дон Трайела:

Свещеникът беше дребен слаб старец с дълъг нос, с очила с железни рамки под сянката на червената висулка на шапката, зад която играеха сурови малки очи, чийто поглед от отнесена втораченост бързо преминаваше в рязко стрелкаща проникателност. Тънките устни завършваха в гънка на обичайно огорчение. Под мръсната, изтъргана, разкопчана и осеяна с лекета дреха се виждаха олющени и прашни ботуши. От цялата му външност лъхаше умора от трудно понасяна мизерия; приличаше на развалина от изгоряла колиба, черна, обрасла с бурени. (Пак там: 36)

и заместилия го дон Пиетро Лигуари.

Мъж на около петдесет години, среден на ръст, пълен, бледожълт, той имаше черни испански очи, пълни с лукавство. Лицето му беше едро и сложно, с леко гърбав нос, тънки устни, черна коса. Струваше

ми се, че съм виждал това типично, съвсем италианско лице. У него имаше нещо от актьор, от съдия, от бръснар, нещо от ироничността на Мусолини и Руджеро Руджери⁶. ... Лицето му издаваше хитрост и финес, а маниерите му бяха намекващи. Вървеше с известна тържественост, дрехата му беше чиста, а червеният пискюл на шапката му пламтеше. Носеше пръстен с рубин. (Пак там: 218)

В романа особено място заема портретът на Джулия Венере, жената от Сантарканджело. Подробен сякаш повече от всички останали, с не по-слаби ефекти от своя вариант върху платното, той кореспондира и със значителната роля, която авторът е поверил на този персонаж.

Джулия беше висока, хубава жена. Тънко като на амфора кръстче отделяше гърдата ѝ от силните хълбоци. На младини в нейната хубост трябва да е имало нещо величествено. Лицето ѝ, вече набръчкано от годините и вече пожълтяло от маларията, все още пазеше в своя строг израз следи от антична красота, подобно на стените на древен храм, загубил мрамора си, но запазил непокътната формата и пропорциите си. Над едрата внушителна фигура, стройна, излъчваща животинска сила, се издигаше малка забрадена глава, с удължено лице. Челото беше високо и право, наполовина покрито от кичур много черна, гладка и мазна коса. Бадемовите ѝ очи бяха черни и непроницаеми, а бялото им изпъстрено от сини и сиви жилчици, като очите на куче. Носът беше тънък, дълъг, леко прегърбен, широката уста с тънки и бледи устни, завършващи в горчива гънка, се отваряха в злъчна усмивка и разкриваха зъби яки като на вълк. Това лице имаше нещо много архаично, не в смисъл на гръцкия класически тип, нито на римския, а по-скоро някаква тайнствена и сурова праархаичност, израсла на същата земя, без да се е свързала и смесила с хората, но привързана към нея и божествата с животински образ. В тази жена имаше някаква студена чувственост, мрачна ирония, вродена жестокост, непроницаема дързост и една пасивност, изпълнена със сила. Всичко това придаваше израз на строгост, интелигентност и злоба. Сред вълнообразно развяващия се воал и широката къса пола, върху дългите и яки като стволи бедра едрото ѝ тяло имаше бавни, отмерени изпълнени с хармонична сила движения и носеше върху тази монументална основа високо и гордо вдигната малка, черна като на змия глава. (Пак там: 89,90)

⁶ Известен италиански актьор.

Ето и този на нейната дъщеря:

... дванадесетгодишно момиченце... . То приличаше на дива коза, мургаво, с черни очи, с черна несресана коса, която падаше на лицето му. Мълчаливо, недоверчиво и злобно, то не отговаряше на никакви въпроси, готово да избяга, щом усетеше, че го гледат. (Пак там: 89)

Ето и портрета на донна Катерина:

Беше жена на около тридесет години, малка, тъничка. В лицето приличаше на брат си, но имаше по-волев и по-страстен израз. Очите и косите ѝ бяха съвършено черни, кожата лъскава и жълтеникава, а развалените зъби ѝ придаваха болезнен⁷ вид. Беше облечена като домакиня по време на работа и дрехите ѝ бяха в безпорядък, поради горещината. (Пак там: 46)

следван от този на нейните две гостенки:

Бяха ниски и дебели, черни като въглищни чували, с къси, черни, къдриви, разчорлени коси и черни очи, хвърлящи огнени погледи, с черни мустачки над големите плътни устни и черни косми по непрекъснато движещите се ръце и крака. Те бяха двете дъщери на доктор Милило – Маргарита и Мария. ... За случая двете девойки си бяха начервили устните с гъст слой ярко червило, белосали лицата си със съвършено бяла пудра, обули бяха обувки с токчета. ... С пискливи провиквания, с цвърчене, подскачайки като два черни скакалеца, те се удивляваха от всичко ... (Пак там: 51)

Освен с шрихите, нахвърляни по множество от страниците, които да сглобят образа на

царицата на тези места – козата ..., устремяваща ... своите жълти очи ... наблюдава със злобна усмивка... един клет сатир, близък и див, който търси бодлива трева по ръбовете на пропастите (Пак там: 55, 56),

разполагаме и с портрета на кучето на Леви – Барон :

⁷ Коректният превод е „болнав вид”.

Имаше среден ръст, цялото бяло – само с едно черно петно на върха на много късите и клепнали уши. А муцуната му беше много красива, като на китайски дракон, страшна в мигове на раздразненост, или когато се зъбеше, ала с две кръгли човешки очи, орехов цвят, с които ме следеше, без да обръща главата си, изпълнена понякога с нежност или с някаква детска игривост. Косъмът му беше дълъг и достигаше почти до земята, мек и лъскав като коприна. Опашката си, пухкава като на лисица, то държеше свита на дъга и я размахваше като перо на ориенталски воин. Беше весело куче, своеволно и диво. ... игриво като дяволче ... (Пак там: 98)

Сравненията се повтарят често: „очи на старо ловджийско куче”, „като черен дяволски пудел”, „като свещен балдахин”, „приличаше на развалина от изгоряла колиба”, „подобно на стените на древен храм”, „като очите на куче”, „зъби яки като на вълк”, „яки като стволи бедра”, „черна като на змия глава”, „приличаше на дива коза”, „подскачайки като два черни скакалеца”, козата е „един клет сатир”, кучето е сравнено с „китайски дракон”, „игриво като дяволче”. Това е технически похват, който не е никак чужд и за веризма на Верга, когото споменахме в началото и може да изглежда остарял, но бихме могли да го отнесем към острата нужда на Леви от конкретика, дори и визуална; това е похват, който, в този случай на особен човешки свят като този, в който авторът е попаднал изведнъж – свят силно свързан с животинското и двойствеността, изглежда съвсем логичен и адекватен.

Прави впечатление, че в портретите на хора Карло Леви прави сравненията, като си служи предимно със зооморфни термини: „очи на старо ловджийско куче”, „като черен дяволски пудел”, „като очите на куче”, „зъби яки като на вълк”, „черна като на змия глава”, „приличаше на дива коза”, „подскачайки като два черни скакалеца”. И ако изходим от идеологията на Леви - да постави селската общност на Лукания на ниво, предшестващо съвременната история и цивилизация, за да я издигне до ниво на абсолютно и автентично човешко общество, то тогава животинските черти не са просто един обикновен стилистичен похват, а привилегирован езиков елемент.

В произведението еднаква идеологична стойност има и паралелният похват – да се придадат човешки черти на животинския свят: козата има „злобна усмивка”, кучето е „весело”, „с две кръгли човешки очи”, изпъл-

нено е с „нежност и някаква детска игривост, дори на стр. 54 определя съня му като „чуден” и „детски”, но тези сравнения рядко са така натрапчиви и силни от синтактична гледна точка както сравненията на хората с животни. Това се дължи отчасти и на проблемите на превода, защото при следния животински портрет се сблъскваме именно с това: некоректният превод да ограби от философията на произведението и по този начин идеите на автора да не бъдат представени така ярки, както са в оригинала:

... грухтяха недоверчиви и зли свини, заобиколени от прасенцата си”
(Пак там, стр. 38)

Адекватният превод на този пасаж от оригинал би звучал така:

... грухтяха недоверчиви и зли свини, заобиколени от своите семейства с прасенца, а лицата им наподобяваха онези на алчни и похотливи старчета ...

където антропоморфните термини „семейства”, „лица”, както и сравнението с алчни и похотливи старчета кореспондират с полу-човешкия, полу-животински универс по онези земи.

И съвсем в синхрон с този странен универс, авторът ни представя и една интересна човешко-животинска метаморфоза у онзи, който впоследствие ще му помогне да си намери подходящо жилище. В началото описва изпитото му и сериозно лице като

изострено като на белка (Пак там: 40)

а само няколко реда по-надолу този куц човек вече се е прелял в закланата коза, която надува:

Като го гледах така прилепен до животното, което постепенно изменяше формата си и набъбваше, докато човекът, без да променя стойката си, сякаш се смаляваше, имах чувството, че присъствам на една странна метаморфоза – че човекът се преливаше в животното”.
(Пак там: 41)

Няколко параграфа след това лицето на същия човек отово е сравнено с животно, но този път - с лисица. (стр. 42)

Дори и описанието на децата от селото не успява да избяга от животинското, макар и не чак толкова подчертано и конкретизирано:

Всички деца имаха нещо особено, нещо от животните и нещо от възрастните хора, сякаш още с раждането си бяха нарамили цял товар търпение и неясното съзнание за скръбта.” (Пак там: 183)

Двойственият характер на природата по онези земи, непрекъснатото преливане в романа между човешкото и животинското (примерите за това са много повече от тук цитираните) представляват не друго, а същината на отношенията, създали се между Леви и южния свят. Сякаш повлиян от тази симбиоза между двата свята, Леви ползва изобразителното изкуство за целите на белетристиката и така, на свой ред, сякаш очаквано, създава още една двойственост, още една симбиоза. Но в това огледало на времето читателят ще успее да види ясни образи само ако не пренебрегне един от двата паралелни езика – този на изобразителното изкуство и този на литературата. В противен случай - културното и историческото послание ще останат разчетени наполовина, а реализмът ще бъде сведен до обикновената житейска хроника.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Верга, Дж. (1973). *Семейство Малаволя*. Превод от италиански език Никола Иванов. София: Народна култура.
- Леви, К. (1965). *Христос се спря в Еболи*. Превод от италиански език Мария Касърова. София: Издателство на националния съвет на отечествения фронт.
- Aurigemma, M. (1974). *Letteratura italiana – i contenporanei*, 3, 395. Milano: Mazzorati.
- Frasson, A. (1975). *L'osservatore politico italiano*, 2, 64
- Uccella, F. (2008). Cristo si è fermato a Eboli. Gagliano e il parco letterario di Aliano: metamorfosi di una memoria. *Quaderni d'Italia*, 13, 152
- Levi, C. (1989). *L'Orologio*. Torino: Einaudi.
- Levi, C. (1990). *Cristo si è fermato a Eboli*. Torino: Einaudi.

CHARLES BAUDELAIRE'S "THE VOYAGE" AND W. B. YEATS'S "NEWS FOR THE DELPHIC ORACLE": POLITICS OF PERCEPTION AND STRATEGIES OF REPRESENTATION IN TWO POEMS ON DEPARTURE AND (WITHHELD) ARRIVAL

Ярмила Даскалова
(Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“)

Статията разглежда в компаративистично-паралелен интерпретативен план стихотворенията „Пътешествието“ на френския автор Шарл Бодлер и „Вести за Делфийския оракул“ на ирландския поет Уилям Бътлър Йейтс. Тя представлява опит за интертекстуален прочит на концепцията за „пътуването“, която придобива разнопосочни, особено оригинални естетико-художествени измерения при двамата автори. Замислите им, обусловени както от характерните национални, гео-политически и културни контексти, към които принадлежат, така и от индивидуалното им творческо своеобразие и светоусещане, се реализират на различни нива: докато пътешествието при Бодлер, разпалено от неугасимите стремления на пътешествениците, е без конкретна цел във времето и пространството и всеки път води към непознатото и екзотичното, в пътуването от второто стихотворение пътешествениците отклоняват страстта си от мистериозното „някъде“ и трасират маршрута на копнежите си в посока на търсене на познатото, на близкото. В този смисъл първото пътешествие е линейно, а второто е кръгово, „Одисеевско“ – то е пътуване към „дома“ и паметта и завършва там, където е започнало.

Charles Baudelaire is an author whose work reveals a rich cluster of features that strike a modern note not only for the poet's own time, but also, for our

contemporary world. Individualism and exile, loneliness and alienation from society, transgression of traditionally established moral boundaries and unstable identities, territorial displacement and cosmopolitanism, ironic *jouissance* and savage satire are all hallmarks which feature prominently in the French writer's work. Due to his innovative attitude of mind and the originality of his writings, he has come to be considered amongst the most prominent pioneers of modernism, to be regarded as the "father of modern criticism" and poetry. By establishing a new, highly ingenious aesthetics of composition, Baudelaire became one of the most significant legislators of the age of modernity whose underlying principle might be best summarized through his own statement that "nearly all our originality comes from the stamp that time impresses on our sensibility" (Baudelaire, 1995: 405).

Baudelaire's innovative and "eccentric" work, however, has also raised many issues which have become problematic for our contemporary world as well. The modernist voyage he undertook, marked by "profound singularity", as Jean-Paul Sartre rightly observed (Sartre, 1967: 23), opened the way to unlimited possibilities for the literal and symbolical crossing of multiple spaces, borders and cultures, and thus, in a sense, foreshadowed the latter-day journey of the postmodern world – a continual existential voyage whose point of departure and point of arrival cannot be easily identified. As a result, as Santos has argued, "the very idea of 'destination' seems thrown into a vast surrounding doubt. This selfsame attitude has lent our century its distinctly 'modern' character, and lent our notion of voyage its fatally existential edge." (Santos, 1995: 2)

Baudelaire's conception of voyage is fundamental for his entire work. It can be best apprehended and illustrated, though, through his masterpiece "Le Voyage", the last poem of the collection "Les Fleurs du Mal", which is the focus of the first part of my study. The author's voyage starts as a "flight", as a "de-racination" from the space defined by the conventional connotations of home and homeland, proceeds with a persistent displacement in time and space, and "ends" as a never-ending voyage, a journey which has become an end unto itself. In this sense, "Le Voyage" can be read, above all, as a powerful contestation and subversion of the traditional conceptions of home and the sense of belonging to a particular place.

While the voyage which never ends and has no particular destination in time and space defines exclusively the "travelling pattern" in Baudelaire's poem, in William Butler Yeats's "News for the Delphic Oracle", which is the focus of the second part of the article, the voyage is "directed" to a specific point and thus has

a particular destination. In both cases the voyagers, due to what may be termed their inner exilic condition (most likely the result of some psychological trauma), willingly expose themselves to the menacing vastness of the sea, which triggers their physical dislocation in time and space. But the Captains of their respective ships steer the wheel in two different directions: whilst the voyagers from the first poem follow the voluptuous immensity of their desires and thus approach each and every time unfamiliarity and novelty as the next inexhaustible wonder on their route to "elsewhere", the voyagers of the second poem deflect their desires from the mysterious "elsewhere" (which is for them "nowhere") and map the route of their yearnings by seeking the familiar, the known. They confront the challenges of the sea journey by casting strange places and figures in the form and shape of already experienced events which have been stored in their memory. Their nostalgic longing for the "other world" is a hope of arrival at "home", at the point of departure, and in this sense, their journey is not "linear" but "circular." It relies on the classical myth of Ulysses and attempts to end in Plato's cave of shades. Whilst in the first poem Death is described as a gate to the Unknown, in the second, it is seen as a return to memory, as an attempt at remembrance of the celestial source from which the soul has been separated at birth.

The Voyage

In the beginning of the poem "The Voyage," the poetic speaker introduces the motifs of the voyagers for setting sail to foreign shores and unfamiliar lands, across the infinite spaces of the ocean:

Some wish to leave their venal native skies,
Some flee their birthplace, others change their ways,
Astrologers who've drowned in Beauty's eyes,
Tyrannic Circe with the scent that slays.
Not to be changed to beasts, they have their fling
With space, and splendour, and the burning sky,
The suns that bronze them and the frosts that sting
Efface the mark of kisses by and by.¹

The most compelling motive, however, which has also become the leitmotif, the thematic nucleus of "The Voyage", is revealed in the line "But the true travellers are those who go/ Only to get away." "Voyage for voyage's sake" emerges as the adventurous slogan of the true voyagers, those whose

¹ Translated by Roy Campbell. *Poems of Baudelaire*. New York: Pantheon Books, 1952.

hearts are “like balloons / Unballasted, with their own fate aglow.” For these adventurers, to be anchored to one and the same place is boring and tedious. Leaving behind their adolescent dreams of love, settling down and home, they pursue steadily the adventurous life of mysteries and surprise, with “fate aglow”. Thus in the poem “The Voyage”, the most conventional signification of “home” as a place of order and harmony, with fixed and stable boundaries, becomes widely contested, both physically and metaphorically. The monolithic structure and significance of “homeland”, a major constituent of what Mircea Eliade has defined as “sacred space/topography,” is shaken and falls apart into multiple and unstable meanings. In the space traditionally conceived as “home” the voyagers feel like prisoners, like “balloons/ Unballasted,” ready to depart whenever a chance has been given to them. The distinctively outlined objects and environments which used to bring images and memories of the past and defined exclusively the sacred topography of the homeland, for the voyagers emerge as signs of adversity. “In “Le Voyage,” writes Amy Legette, “Baudelaire evokes the condition of exile, not as a longing to return home, but as the promise of escape from places of memory. [...] The voyage is a process of severing, through unmediated experience, the self-identifying ties of memory (Legette, 2014: 3-4). By contrast, the sea and the ocean, conventionally regarded as nature’s chaotic forces, loom out as irresistibly attractive. The seductive power of these elements comes to haunt the voyagers’ eager imagination. And they embark on a quest for their fortunes away from home because they have lost their sense of belonging to a particular place. “The word ‘place’ itself”, wrote Jonathan Allison, “as opposed to ‘space’ implies a protected environment distinct from other spaces, a region of uniqueness where cultural processes differ from those elsewhere” (Allison, 2001: 1). Legette sheds further light on the issue:

In each case the voyagers spurn confining experiences, spatial identifications; in fleeing “berceaux”, “patrie,” and “femme” – the localized histories of cradle, country, and coitus that constrict desire in the known – they share a common repulsion for attachments that limit worldly contact. [...] All associations retained in their memory fall away in the voyage, a raw exposure to the world that removes the conspicuous trace of past relations. (Legette, 2014, pp. 3-4)

The voyagers’ flight from home and their continual displacement farther in space fan up the flame of their boundless desires and lead them onward in their journey into the unknown. Charles Baudelaire’s own term *le gout de*

l'infini (the taste/flair for the infinite) speaks for itself, as it encompasses the various representations of desire in the poem. It best reveals the impulse which has triggered the true voyagers' perpetual movement in space to a degree that has erased all traces and memories of homeland, birthplace or woman. "They reject the possessive desire for knowledge in their quest for "vastes voluptés, changeantes, inconnues", 'vast, changing, unknown voluptuousness'" (Leggette , 2014: 5). Unlike the common travellers who move through time and space to gain knowledge of foreign places and cultures, the true voyagers of the eponymous poem are those who exult in ecstatic fantasies, who yield to the fluctuating and loose associations in their "voluptuous" imagination. In the next stanzas, the focus of the speaker's attention is shifted to a psychological portraiture of the sailors:

The watchmen think each isle that heaves in view
An Eldorado, shouting their belief.
Imagination riots in the crew
Who in the morning only find a reef.
The fool that dotes on far, chimeric lands —
Put him in irons, or feed him to the shark!
The drunken sailor's visionary lands
Can only leave the bitter truth more stark.
So some old vagabond, in mud who grovels,
Dreams, nose in air, of Edens sweet to roam.
Wherever smoky wicks illumine hovels
He sees another Capua or Rome.

The dreams of the seamen as exemplified by the numerous New Capuas, promised Eldorados or Romes dazzle their mind and fuel their imagination as they stand out in sharp contrast to everyday life. However, "each isle that heaves in view" appears to be a mere illusion, a deception, a chimera. With the sailors' perpetual displacement in space, the gap between the real and the illusory gradually widens, until the ever-increasing tension between the sailors' desires and the impossibility for their actual fulfilment grows into a perpetual conflict. The pursuit of the ideal evidently presupposes the absence of the real object, or rather, the loss of its substantiality. The transformation of this loss into a vision through the imaginative power of the mind eventually leads to the affirmation of the boundless yearning itself, thus making it an end unto itself.

"The passions," wrote the Irish poet W. B. Yeats, "when we know that they

cannot find fulfillment, become vision” (in Harwood, 1997: 266). The sailors’ passion, enkindled by the object of desire, turns into a vision when they realize the object’s unattainability. The ideal hones again and again their desire, while, at the same time, it sharpens the sense of loss and makes “the bitter truth more stark.” The insurmountable gap between the sailors’ boundless yearning and its impossible satiation brings forth suffering which they are unable to live down. Instead, they become ever more deeply immersed in it. The impulse, passion or desire which lead the voyagers onward are thus compared to a “fierce Angel” who “whips the whirling suns”, and seen to engender a malady of the spirit, an inner spiritual crisis which irrevocably blurs both the point of departure and the point of arrival. Amy Leggette further elaborates the point:

The voyage moves along the trajectory of desire in the imaginary, drifting from one object of desire to the next. It moves toward an arrival that never comes, for desire never arrives *anyplace*, but “travels, moves from one representation to another” (86). Unfulfilled desire propels the voyage by continuous displacement toward a destination that is always “elsewhere” by stimulating the imagination to create new objects of desire [...], summoned to “replace the emptiness in even the most ecstatic fantasy by the ‘imaginary’ plenitude of satisfaction” (86). Through a flood of sensations, which swallow the real into the imaginary, the voyage provides an endless supply of substitutes for the object of desire (p. 5)

That “Le Voyage” is a modernist poem which deals with the problem of never-ending desire and reveals a “continuous displacement toward a destination that is always “elsewhere,” is beyond any dispute. In my opinion, however, it is chiefly, and above all, a poem about the initiation into existential knowledge, into the mysteries of life, death and Creation itself. The progression of the voyage presents a gradual entering of the poetic speaker into the realm of infinity – a perspective which enables him to perceive space as compressed and translucent, and ultimately gives him, through a mystical experience, a metaphysical horizon to eternity. Although the dialectical structure of the voyage, “*a spatial “orchestration” of desire*” in James Lawler’s apt formulation, “plays out the trajectory of desire that Baudelaire encapsulates in his concept of *le goût de l’infini*” (Leggette: 7), desire is, rather, a means, a “machinery” which may elevate the poetic speaker/poet to the boundless spaces of the Empyrean, or lead him to disintegration and downfall. It inspires and evokes in him the ideal universe, but it also curses and condemns him to satanic tortures and demonic

rage. Eventually, it adds fuel to his adventures which almost amount to the status of an enigmatic erotic experience, ending in an obsession with the ghost of death itself, referred to as the "old Captain" in the poem.

The speaker's account starts with a description of the child, for whom the universe is fascinating and attractive in its vastness and immensity. The infant lacks experience and sees the world through the eyes of his/her vast appetite for knowledge, through the eyes of both his/her innocence and ignorance. In childhood the mind is still a *tabula rasa*, for there are no memories impressed on it:

For children crazed with postcards, prints, and stamps
All space can scarce suffice their appetite.
How vast the world seems by the light of lamps,
But in the eyes of memory how slight!

Memories become "the acquisition" of the adult person who "stores" them in the mind as a result of his/her lived experience of the world. By the end of the poem, this experience leads to a change in the human perspective: the child's love for the globe has become the adult's hate of it, for the knowledge gained in the course of the voyage (which is also an apt metaphor for life) is dark and pessimistic, and ultimately brings only sadness and suffering. Everywhere around the globe, "from top to bottom of the fatal stair" the voyagers have seen the same tedious spectacle of "immortal" sin:

Woman, a vile slave, proud in her stupidity,
Self-worshipping, without the least disgust:
Man, greedy, lustful, ruthless in cupidity,
Slave to a slave, and sewer to her lust:
The torturer's delight, the martyr's sobs,
The feasts where blood perfumes the giddy rout:
Power sapping its own tyrants: servile mobs
In amorous obeisance to the knout.

These images in the spectacle of "immortal" sin, as though evoked from the unconscious depths of what Jung would later call *Anima* ("the shadow"), seem to be parading, as in a nightmarish dream, in the plain sight of the reader. They exert a powerful effect on the reading audience both on the rational and the irrational level by combining real, flesh-and-blood images of men and

women with the ever-looming abstract surreal image of chattering Humanity, drunk with its fake genius:

Prating Humanity, with genius raving,
 As mad today as ever from the first,
 Cries in fierce agony, its Maker braving,
 ‘O God, my Lord and likeness, be thou cursed!’ [...]

 It’s bitter knowledge that one learns from travel.
 The world so small and drab, from day to day,
 The horror of our image will unravel,
 A pool of dread in deserts of dismay!
 (Une oasis d’horreur dans un désert d’ennui!) (emphasis added)

In these stanzas which reveal the very core of the problem encountered by the modern world, “ennui”, the acute awareness of what Santos has called the “existential edge” (Santos, 1995: 2) of the voyage reaches its full-blown height. By provoking and intensifying apocalyptic visions which work on the human mind and intuition at the same time, the speaker is prophesying the birth of rebellious individualism: humanity “cries in fierce agony, its Maker braving,/ ‘O God, my Lord and likeness, be thou cursed!’ In this strenuous struggle against God, in which “prating humanity”, driven by its own blood thirst and lust, curses God and thus becomes itself cursed, the persona of the speaker fatally merges, in an outburst of superhuman ecstasy, with that of the poet himself. In this light, the climactic sixth part of “Le Voyage” can be ultimately read as a revelation of the intensive moral and intellectual fight of Baudelaire himself against injustice and sin, which was the report of the entire globe, as the voyagers themselves testified. From then on the real battle becomes the one in which God and Satan grapple for the human soul; the real battlefield becomes the space of the human spirit itself.

From this point onward Baudelaire, whose “one and only voyage seems to have been a long torment”, as Jean Paul Sartre remarked (Sartre, 1967: 15), and who, by the end of the poem is fatally merged with the poetic speaker, must accumulate knowledge and experience not from voyage (which was the source of bitter knowledge), but from Death itself. The mood of the last section “Death, old Captain” is thus as much at its grimmest as it is at its most optimistic. The strange ecstasy evoked by a journey which has no beginning, no destination and no end appears to be the most fascinating one. In order “to baffle Time, that fatal foe to man”, Charles Baudelaire, like the Apostles, or the wandering Jew,

sets sail for his last trip, through death into the unknown:

O Death, old Captain, it is time. Weigh anchor!
To sail beyond the doldrums of our days.
Though black as pitch the sea and sky, we hanker
For space; you know our hearts are full of rays.
Pour us your poison to revive our soul!
It cheers the burning quest that we pursue,
Careless if Hell or Heaven be our goal,
Beyond the known world to seek out the New!

In the light of knowledge the vast and boundless globe has shrunk to a tiny spot in the map of the mind. "For in much wisdom is much grief [...], and he that increaseth knowledge, increaseth sorrow" wrote Ecclesiastes (1:18). Knowledge brings no comfort or liberation to the voyagers and the accomplishment of their dream of freedom can be realized only outside the narrow enclosure of life, the end of Baudelaire's poem suggests. And they, led by Death, the "old Captain", keep pursuing the ideal even beyond time and the grave.

"News for the Delphic Oracle"

Whilst the poetic speaker of "Le Voyage" is striving to get over his solitude by constantly leaving behind what is familiar, always in search of the alluring and the exotic, the speaker of William Butler Yeats's poem "News for the Delphic Oracle" attempts to overcome his existential isolation with the help of familiar figures and objects, through the well-known perspectives of the traditional myth of Ulysses.

In order to give a precise rendition of Yeats's poem which is a wonderful mixture of sarcastic disbelief and a distant hope for attaining the realm of divine love (in terms of Yeats "the choir of love"), we have to take into consideration Porphyry's essay "The Cave of the Nymphs," the translation of which by MacKenna Yeats had been reading at that time and by which he was influenced in a considerable degree. The essay offered a comment on Homer's "Odyssey" in connection with the Platonic concept of the cave of shades. Specifically, Platonism is transposed into the context of Ulysses's adventurous sea voyage and is discussed in relation to the part of his travels which concerns his return to the *cave* on the coast of Ithaca, full of honeybees and honey. Ulysses, no longer attracted to new lands and horizons, exchanges the carefree and easy-going experience of youth for the heavy burden of maturity. All knots once tied

along the journey onward have to be untied on the way backward. Not willing to be, in a manner of speaking, a fugitive from God any longer, he, like the biblical Jonah, is not journeying farther across the boundless spaces of Life but is returning to the “cave of the nymphs” where he can discover the honey which has always been there, but hasn’t been *revealed* to him. In the platonic system the return to the homeland is said to be a “circling back” of the platonic soul to the Isles of the Blessed. Wilson further elaborates the essay’s concerns:

This narrative [Homer’s – my comment] Porphyry interprets as a myth of the return of the soul; and the starting point in his interpretation is the symbolic meaning attached to the sea voyage. Platonism symbolizes the birth of the soul as its journey from the Isles of the Blessed in a celestial boat (the ‘vehicle’ in which the soul was thought to be contained); during life the soul is tossed about on the sea of emotion and passion; after death, living backwards through time, it re-crosses the sea and returns to the island paradise from which it set out (Wilson, 1971: 63).

Yeats, who on his life journey had been “picking up” different figures from Celtic (Cuchulain, Niamh, Hanrahan, Maeve) and Greek (Helen of Troy, Thetis, Peleus, Pythagoras) mythologies, this time, like Ulysses, has to return to the point of departure to “pitch off” his burden. Thus it should not seem strange that in the poem “News for the Delphic Oracle” the fundamental metaphor for the poetic speaker’s own progress in life is sea/ water, a logical consequence of his imaginary or literal “crossing of seas.” This poem, founded, as Unterecker suggests, on “a notion of the essential interrelationship of mythical figures” (Unterecker, 1975: 281), reveals the “circular” journey of maturity and wisdom not only of the poetic speaker, but of the older Yeats himself. Emblematic figures from Celtic and Greek mythologies that have completed their journey are “pitched off by dolphins” on the Isles of the Blessed and can thus join the everlasting “choir of love.” In other words, they have already come to know the secretive meaning of the honey once so relentlessly kept from them in “the cave of the nymphs.” In an earlier poem, “The Delphic Oracle upon Plotinus”, which pairs perfectly with the one under discussion, the honey is still refused to them:

Behold that great Plotinus swim
Buffeted by such seas;
Bland Rhadamanthus beckons him,

But the Golgen Race looks dim,
Salt blood blocks his eyes.

Scattered on the level grass
Or winding through the grove
Plato there and Minos pass,
There stately Pythagoras
And all the choir of Love. (Yeats, 1993: 270)

In this poem the speaker describes the same journey across the seas of Life, which, however, has not been accomplished yet. Plotinus, who is "buffeted by the seas" (the implication is that he is being tossed hither and thither by life's experiences), is still incapable of discerning "the Golden Race"² ("the Golgen Race looks dim"). An excerpt from Porphyry's essay in which he describes Plotinus's journey through life further elucidates the Irish poet's designs which underlie these two poems:

Oft-times as you strove to rise above the bitter waves of this blood-drenched life, above the sickening whirl, toiling in the mid-most of the rushing flood and the unimaginable turmoil, oft-times, from the Ever Blessed, there was shown to you the term still close at hand...But now that you have cast the screen aside, quitted the tomb that held your lofty soul, you enter at once the heavenly consort: Where fragrant breezes play, where all is unison and winning tenderness and guileless joy, and the place is lavish of the nectar-streams the unfailing Gods bestow, with the blandishments of the loves, and delicious airs, and tranquil sky. Where Minos and Rhadamanthus dwell, great brethren of the golden race of mighty Zeus; where dwells the just Aecus, and Plato, concentrated power, and stately Pythagoras and all else that form the choir of immortal love, there where the heart is ever lifted in joyous festival (in Wilson, 1971: 65).

That Plotinus could not see the "great brethren of the golden race" can be explained with the fact that he is still "trapped" in the "sea of life" which, through its "salt blood", blocks, both figuratively and literally, his vision of the divine Blessed Isles. In his present condition the song of "the choir of Love" is distant and inaudible for him. Still, as in an instant of lightning, he can presage the sweet power of "the choir of Love". In the second poem, "News for the Delphic Oracle," Plotinus is shown in a different light. Though, as Harold

² The immortals in Greek mythology.

Bloom suggests, “there is a robust loving mockery of the mythic material employed” (Bloom, 1970: 447), Plotinus’s dignified arrival on the “golden coast” of the heavenly consort is undisputed. That Plotinus has finished his swim of “the gong-tormented sea” of generation (to use a phrase from Yeats’s famous “Byzantium”) is the news the speaker brings to the knowledge of the Delphic Oracle. The description of Plotinus’s awkward appearance (“salt-flakes on his breast”) as well as his stretching on the divine grass (“And having stretched and yawned awhile”) hint at his success in approaching the “race” of “the golden codgers”:

There all the golden codgers lay,
 There the silver dew,
 And the great water sighed for love
 And the wind sighed too.
 Man-picker Niamh leant and sighed
 By Oisín on the grass;
 There sighed amid the choir of love
 Tall Pythagoras.
 Plotinus came and looked about,
 The salt flakes on his breast,
 And having stretched and yawned awhile
 Lay sighing like the rest (Yeats, 1997, pp.172-173).

The “man-picker” Niamh, no longer a fairy of the “hosting of the Sidhe,” who called to mortals “away, come away”³, is this time “picked” by the speaker/poet who, in turn, is turned to “Niamh-picker.” The poet’s perspective on the figure (as well as on the others) is distanced and detached and, correspondingly, she is no longer seen as a beauty “in a dream” with “a long dim hair” (“The Host of the Air”), but simply and dispassionately as a “man-picker Niamh.” Oisín, too, who has now finished his wanderings⁴, is lying on the grass of the Elysian fields, contemplating paradise and “sighing” for “love.” The “sighs” in this stanza (“the great water sighed”, “the wind sighed”, “man-picker Niamh sighed”, “there sighed amid the choir of love/ Tall Pythagoras”, and ultimately, Plotinus “lay sighing like the rest”) are a sequel to the sighs from earlier poems (i. e. the six related poems to “The Three Bushes”). But while in earlier works they were emblematic of incompleteness and served as a “machinery” to suggest the dual character of physical and spiritual love, the status of the

³ I am referring here to the poem entitled “The Hosting of the Sidhe.”

⁴ See Yeats’s long narrative poem “The Wanderings of Oisín”.

sighs in this poem is different. They are "strange" and "sweet" as they hint the Immortals are now experiencing the tender sounds of "the choir of love". That is, they have already achieved a state of completeness and unity of being and can enjoy the "honey" of their successful return. The seeming mockery of these figures is achieved through a combination of devices which both elevate their status by allusion to their classical or mythical origins, and downgrade it through the use of an arrogantly colloquial syntax that implies the satirical attitude and undermines their divine origin ("man-picker Niamh," "pitch their burdens off"). However, the detachment of the poetic speaker /poet is, rather, intended to emphasize his own bitterness and disillusionment that he himself cannot participate, together with the golden codgers, in the intercourse of angels. Thus, in my view, Bloom's opinion that "no tribute is paid to any figures of tradition or mythology in this poem" (Bloom, 1970: 447) can be challenged.

While the first section presents, as Dyson rightly suggests, "a pushing together of Greek and Celtic myths [...] , combining heavenly and bodily love in a way consonant with paganism at its most optimistic" (Dyson, 1981: 167), the second section alludes explicitly to the emblematic "Christianized" "Byzantium". It reads in the following way:

Straddling each a dolphin's back
And steadied by a fin
Those Innocents re-live their death,
Their wounds open again.
The ecstatic waters laugh because
Their cries are sweet and strange,
Through their ancestral pattern dance,
And the brute dolphins plunge
Until in some cliff-sheltered bay
There wades the choir of love
Proffering its sacred laurel crowns,
They pitch their burdens off.

In *A Vision* Yeats wrote:

In the *Dreaming back*, the *Spirit* is compelled to live over and over again the events that had most moved it; there can be nothing new, but the old events stand forth in a light which is dim or bright according to the intensity of the passion that accompanied them. They occur in the order

of their intensity or luminosity, the more intense first, and the painful are commonly the more intense, and repeat themselves again and again. In the Return, upon the other hand, the Spirit must live through past events in order of their occurrence, because it is compelled by the Celestial Body to trace every passionate event to its cause until all are related and understood, turned into knowledge, made a part of itself (in Bloom, 1970: 269).

This excerpt elucidates to a certain extent the lines “Those innocents re-live their death/ Their wounds open again.” The innocents, according to Yeats’s “system” “A Vision”, progress, in a manner of speaking, backwards in a way that when they re-live their past lives, “their wounds open again.” And this is a process called by Yeats “a dreaming back” which, in turn, leads the purifying souls to a state of “radical innocence”⁵. This is, in my view, exactly the experience Yeats meant to reveal in the second section of “News for the Delphic Oracle,” and the second news which the poetic speaker breaks to the Oracle is that “those innocents” are finally expiated and thus eligible to “wade” into the “choir of love”, presided over by the immortals. Consequently, they are “pitched off” by the dolphins to acquire their “sacred laurel crowns” for the endured trials in the process of their intolerable purgation. Like Odysseus and Plotinus from the first section, “those innocents” are worthy of the honey from the Cave of the Nymphs. They have successfully completed their circular journey and have thus liberated themselves from the burden of sin in the same way the dolphins, which ferried them in, freed themselves from the burdens “straddling their backs”. The Innocents’ cries have become “sweet” because they have known the meaning and taste of “the honey”. But their cries are also “strange” because *the speaker’s* ears cannot yet perceive them, he is unable to understand these figures’ bliss. The third section of the poem, however, offers a perspective which is different from the atmosphere of purification in the previous one:

Slim adolescence that a nymph has stripped,
 Peleus on Thetis stares,
 Her limbs are delicate as an eyelid,
 Love has blinded him with tears;
 But Thetis’ belly listens.
 Down the mountain walls
 From where Pan’s cavern is

⁵ For further elucidation of the issue see Henn, p.216.

Intolerable music falls.
Foul goat-head, brutal arm appear,
Belly, shoulder, bum,
Flash fishlike; nymphs and satyrs
Copulate in the foam.

This section reveals what Bloom has rightly identified as "the flux of sexuality as the exuberance of mankind's imperfect perfection" (Bloom, 1970: 447). Here, by way of an imagery full of violent profane sexuality, Yeats deploys at great length his earlier idea from "Under Ben Bulbin" that "there is a purpose set/ Before the secret working mind: / Profane perfection of mankind" (Yeats, 1993: 326). Thus irony emerges not from the "delicious irreverence towards the immortals", as Dyson has argued (Dyson, 1981: 167), but from the paradoxical crisscrossing of stately purified images (both from mythology, Greek and Celtic, and from Byzantium's world) with images of an unleashed Bacchanalian orgy and furious bestiality: "Foul goat-head, brutal arm appear, / Belly, shoulder, bum, / Flash fishlike; nymphs and satyrs/ Copulate in the foam." And this juxtaposition of various levels of mythology, religion and profane sexuality demonstrates not "splendid relish" (Bloom, 1970: 448), as Harold Bloom has claimed. It, rather, hints at the poetic speaker/poet's self-sardonic bitterness and pain, engendered by his inability to change the course of history which leads to "profane perfection of mankind", and ultimately, to the birth of the apocalyptic beast itself, described in detail in his poem "The Second Coming". The refined picture of Thetis's "slim adolescence" which has captured Peleus's attention is transformed into vulgar incoherence and bacchanalia in which the dance of the Furies is drowning "the ceremony of innocence" ("The Second Coming").

Ultimately, the main dilemma the poem poses is the crisis of the modern world's consciousness, which, unable to be coherent any longer, falls into disintegration and thus causes uncertainty, confusion and alienation amongst people who have lost their sense of home and belonging to a particular place. Characters from Greek mythology are unfolded as a paragon of something unified and complete, while the fragmentation of contemporaneity is seen as irrevocable and savage: this is most likely the third news which is brought to the Delphic Oracle. The subtle aesthetic of a delicate nymph has transformed itself into the roaring sounds of a brutal belly, consonant with the "intolerable music" of "Pan's cavern." This is the apocalyptic atmosphere, in which Peleus and Thetis are about to beget a new Achilles, whose fatal wrath would either

destroy the old, or glorify a new civilization or, most probably, both. And the equivalent double, the alter-ego of Achilles in Celtic mythology is, undoubtedly, Cuchulain, the turbulent child of a turbulent age.

These are the three pieces of news, which are brought to the Delphic Oracle's knowledge. They constitute the frame of the poem. Composed less than a year before Yeats's own death, tight and concise in the recapitulation of old themes on a new level, "News for the Delphic Oracle" gives its creator a status that allows him to come proud, open-eyed and laughing to the tomb. For, like Odysseus, he has come close to the initiation, to the attainment of the sweetness of the honeycomb kept in the womb of the Cave of the Nymphs.

In conclusion, although the purpose of my article is to explore two contrastive patterns of journey, the study also aims to bring to the fore the similarities in the authors' poetic perceptions: through voyage, both Yeats and Baudelaire are attempting to find new "translations", to use Salman Rushdie's apt term, of their conceptions of "home" or "identity" by putting the worlds they have been borne across into the shape of their Poetic Word. "Le Voyage" and "News for the Delphic Oracle" give expression to two different poetic voices, which, however, sound in unison when they call for bridging the gap between life and death, human and divine, time and eternity. Both poets yearn for a Unity of Being, to use Yeats's own term, which is ultimately realized through the metaphoric space of their words. In the beautiful phrasing of Baudelaire,

It is at once by way of poetry and through poetry, as with music, that the soul glimpses splendors from beyond the tomb; and when an exquisite poem brings one's eyes to the point of tears, those tears are not evidence of an excess of joy, they are witness far more to an exacerbated melancholy, a disposition of the nerves, a nature exiled among imperfect things, which would like to possess, without delay, a paradise revealed on this very same earth. ("Notes nouvelles sur Edgar Poe III," *L'art romantique*)

BIBLIOGRAPHY

- Allison, J. (Fall 2001) 'W. B. Yeats, Space, and Cultural Nationalism' *ANQ*, 0895769X, 14.4.
- Baudelaire, Charles (1952). *Poems of Baudelaire*. Translated by Roy Campbell. New York: Pantheon Books.

- Baudelaire, Charles (1995). *Selected Writings on Art and Literature*. Translated by P. E. Charvet. Penguin Books.
- Bloom, H. (1970). *Yeats*, New York: Oxford University Press.
- Dyson, A. (1981) *Yeats, Eliot and R. S. Thomas. Riding the Echo*, The Macmillan Press LTD.
- Harwood, J. (1997), "'Secret Communion': Yeats's Sexual Destiny", in *Yeats and Women*, D. Toomey (ed.), New York: St. Martin's Press, Inc.
- Henn, T. (1965) *The Lonely Tower*, Methuen: London.
- Leggette, A. "Poetry and Translation as Exile in Baudelaire's 'Le Voyage' and Tsvetaeva's 'Plavanie.'" *Inquire: Journal of Comparative Literature* 3.2 (2014).
- Santos, Sherod. (July, 1995). 'Into the unknown to find the new: Baudelaire's voyage into the twenty-first century' *The American Poetry Review*
- Sartre, Jean-Paul. (1967). *Baudelaire*. A New Directions Paperbook.
- Unterecker, J. (1975) *A Reader's Guide to W. B. Yeats*, Thames and Hudson.
- Wilson, F. (1971) 'The Delphic Oracle Upon Plotinus', in *Critics On Yeats*, R. Cowell (ed.), George Allen and Unwin Ltd.
- Yeats, W. B. (1993) *The Collected Poems*, R. Finneran (ed.), The Macmillan Press Ltd.
- Yeats, W. (1997) *The Major Works*, Oxford University Press.

СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ

Галина Аврамова е преподавател във Великотърновския университет, където от 2000 г. води курсове по практически италиански език, превод (художествен и специализиран) и история на италианската литература. Завършила е специалността „Френски и италиански език“ по направление „Приложна лингвистика“ в същия университет. Автор е на помагала и статии в областите на преподаваните от нея дисциплини, които съвпадат и с научните ѝ интереси: чуждоезиково обучение, превод, италианска литература.

Даниела Александрова е доктор по Историческа граматика на испански език. От 2004 г работи за НБУ като преподавател по практически испански език, устен и писмен превод, по теоретични дисциплини в областта на граматиката и лексикологията на испанския език, както и в курсове с културологична насоченост. Лектор е към отдел Образование на Посолство на Кралство Испания и към Институт Сервантес. Ежегодно участва в конференции и семинари, посветени на испанския език и култура. Научните ѝ интереси са в областта на историята на испанския език, теорията и практиката на превода, лексикологията, прагматиката и преподаването на испански като чужд език. Автор е на учебни единици, публикувани в международни специализирани сайтове за испански език, преводач на художествена литература.

Антоанета Ангелова завършва специалност „Арменска филология“ в СУ „Св. Климент Охридски“ през 2000 г. От 2000 г. работи като хоноруван преподавател по арменска литература в СУ. От 2002 г. е щатен преподавател - асистент по арменска литература в специалност Арменистика и Кавказология (до 2009 г. „Арменска филология“). Автор е на редица статии. Има участия в

национални и международни конференции. Научните ѝ интереси са в областта на съпоставителното литературознание, фолклора, митологията, преводите и чуждоезиковото обучение.

Светлана Атанасова е главен асистент доктор във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Постъпва на работа като асистент със специализиран конкурс по морфосинтаксис на съвременния английски език през 2001 год. През 2012 год. защитава докторска дисертация по социолингвистика. Научните ѝ публикации са в областта на социолингвистиката, граматиката и анализа на дискурса. Води лекционни курсове по фонетика и фонология, социолингвистика, анализ на дискурса, лингвистика на текста и културни аспекти на устната комуникация, както и семинарни занятия по синтаксис (във функционалната рамка на М. А. К. Халидей), практическа граматика, корективна фонетика и лингвистика на текста.

Силвия Василева е доктор по лингвистика и теория и практика на превода на Нов български университет. Преподава немски език в УНСС. Автор е на една монография и няколко статии с текстолингвистична тематика. Завършва немска филология в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Има многобройни участия в национални и международни конференции и семинари. Научните и интереси са в областта на методиката и дидактиката на немския като специализиран чужд език, типологията на специализираните езици и текстолингвистиката.

Евгения Вучева е доктор на филологическите науки (2006) и професор в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (2007). Ръководител е на магистърската програма по Приложна лингвистика към Катедра по испанистика и португалистика в Софийския университет. Автор е на осем монографии и множество статии, публикувани в България и Испания. Изследователските ѝ интереси са в областта на философията на езика, общото и съпоставително езикознание и съвременното испанско езикознание.

Невена Стоянова е доктор, преподавател по съвременен френски език - лексика, обществено-политически и художествен превод, главен асистент към катедра „Романистика“ във ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“. Автор е на помагало по френска конструктивна лексика върху идеята за място, съавтор на учебник по номинална лексика на френския език в две части. Интереси и публикации : френска и обща семантика и лексикология, семантика на пространството, психолингвистика, философия на езика.

Десислава Давидова е преподавател по италиански език към Департамент „Германистика и Романистика“ в НБУ. Завършва висшето си образование,

магистърска степен, специалност „Италианска филология” в СУ „Св. Климент Охридски” през 1998 г. Понастоящем е докторант към ДП Лингвистика и теория и практика на превода към НБУ. Основните ѝ изследователски интереси са в областта на съпоставително езикознание и по-специално синтаксис на подчинените отстъпителни изречения в италиански и български език. Допълнителните ѝ преподавателски интереси са в областта на практически италиански, културата на Италия. Автор е на публикации и статии, свързани с теорията на превода, засягащи темата за наречията за начин, простото деепричастие, както и подчинените отстъпителни изречения в италиански и български език.

Севгинар Динчерова е доктор по Съвременен немски език и главен асистент в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, където от 2013 г. води упражнения и лекции по морфология и синтаксис на немския език, лексикология и словообразуване на немския език. Завършва специалност Немска филология и специалност Икономика в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“. Автор е на една монография „Когнитивната метафора ВОДА в немския, българския и турския медиен дискурс“ и на над десет статии. Има участия в национални и международни конференции. Научните ѝ интереси са в областта на съпоставителното езикознание, когнитивната лингвистика, текстолингвистика, социолингвистика, лексикология.

Ярмила Даскалова е главен асистент доктор по английска литература във Великотърновския университет „Св.св.Кирил и Методий“, катедра „Англицистика и американистика“. Има многобройни участия в национални и международни конференции. Научните ѝ интереси са в областта на английската, американската, ирландската и българската литератури, както и в сферата на сравнителното литературознание. Има множество научни публикации, включително в едно от най-престижните европейски издания Comparative Critical Studies – международно реферирано издание на Британската асоциация за сравнително литературознание (BCLA). Изнасяла е лекции в чужбина – Великобритания, Ирландия, Германия, Унгария и др. Има публикувани две поетически книги. За преводна лирика е носител на две Първи награди на Съюза на преводачите.

Веска Кирилова е доктор и главен асистент във Великотърновския университет “Св. св. Кирил и Методий”, където от 2001 г. води курс по фонетика и фонология на съвременния френски език, а от 2011 г. курс по семантика и лексикология на френския език. Завършва френска филология във Великотърновския университет “Св. св. Кирил и Методий”. Има участия в национални конференции. Автор е на редица статии, както и на учебници и помагала (в съавторство). Научните ѝ интереси са в областта на съпоставителното езикознание.

Мария Китова-Василева е професор, доктор на филологическите науки. Работи в Нов български университет почти десет години. Именно в този университет, с присъзия му нов дух и съвременни схващания за организацията на учебния процес, тя намира благодатна почва за разгръщане на творческия си потенциал. През последните години води лекционни теоретични курсове по *Общо езикознание*, *Наука за езика*, *История на писмените системи* – дисциплини, които се различават от предишното ѝ професионално амплуа: на това се дължи и новата ориентация на творческите ѝ интереси, насочени към областта на лингвистичната историография.

Мария Ладовинска е завършила италианска филология в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. От 2003 г. е редовен асистент, а от 2007 г. – редовен докторант в Нов български университет, където освен общообразователните курсове по практически италиански език е водила и уводни курсове по фонетика и фонология на италианския език, както и по лексикология и словообразуване в италианския език. Научните ѝ интереси, представени чрез няколко публикации и участия в проекти, са в областта на съвременното италианско езикознание, текстолингвистиката, превода и чуждоезиковото обучение.

Донка Мангачева е доктор по филология и доцент в Катедрата по испанистика и португалистика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Преподава синтаксис, стилистика, прагматика и теория на превода в бакалавърската степен на специалност „Португалска филология“ и води магистърски курсове в областта на лингвистиката и комуникацията. Има голям брой участия в национални и международни научни конференции. Автор е на две монографии и над 40 статии. Научните ѝ интереси са в областта на общото и съпоставителното езикознание, прагматиката, философията на езика, анализа на дискурса, анализа на разговора и др.

Пресентасион Ортега е магистър по приложна лингвистика по испански от Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, където преподава испански език от 2011 година. Също така тя има бакалавърска степен по компютърни науки от Политехническият университет в Мадрид. В момента работи по докторска дисертация на тема: прилагане на модела „flipped classroom“ при преподаването на испански език като чужд език (ELE). Нейните научни интереси се разпростират върху прилагането на ИКТ и на нови активни методологии при обучението. Тя има няколко публикации в тази област и е участвувала в курсове и семинари по темата.

Гергана Петкова-Заралиева е докторант към катедрата по Романистика и Германистика към ПУ „Паисий Хилендарски“, където от 2011 г. води часове по практически испански език, превод и правопис на испанския език. Завършва Български език и испански език и Приложна лингвистика с испански език в

ПУ“Паисий Хилендарски“. Има участия в национални и международни конференции. Научните ѝ интереси са в областта на компаративната лингвистика, психолингвистиката и чуждоезиковото обучение по испански език.

Маринела Петрова е главен асистент доктор, преподавател по френски език в катедра „Романистика“ към ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“ от октомври 2006 г. Води лекции по дисциплината „Културна история на френскоезичните страни“ и упражнения по практически френски език – лексика и писмени упражнения; специализиран превод на текстове в областта на бизнеса, обществено-политическия живот, икономиката и науката на студенти от бакалавърска степен. Има участия в национални и международни конференции, в преподавателска мобилност по програма Еразъм + и е съотговорник на Франкофонския център за академично качество към ВТУ /проект на Университетска Агенция на Франкофонията/. Научните ѝ интереси са в областта на писмения и устен превод, терминологията и сравнителното езикознание.

Нели Раданова е доцент доктор по италианско езикознание. Научните ѝ интереси са в областта на италианското и съпоставително езикознание, превод, културология, италианска опера, фолклор и традиции. Преподава в Нов български университет от 2007 г. Води занятия с бакалаври от програма „Италианистика“ по морфология и синтаксис на италианския език, италианска фразеология, стратегии на писмения превод, художествен и филмов превод. Автор е на книги, студии, монографии и статии, публикувани в България и в чужбина.

Рая Райчева е доктор по Романски езици (испански). Преподава испански език в Нов български университет от 2011 г. Завършва магистърска степен по Приложна лингвистика – Испанска филология в Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и бакалавърска степен по Чужди езици и култури с испански и английски език в Нов български университет. Автор е на статии в редица сборници. Научните ѝ интереси са в областта на езикознанието, психолингвистиката, испанската граматика, превода, чуждоезиковото обучение и интерактивните методи на преподаване.

Елена Савова е доктор, доцент в Нов български университет, където води курсове по методика на обучението по чужд език, немскоезична литература и практически немски език. Завършила е немска филология в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Има участия в национални и международни конференции. Научните ѝ интереси са в областта на методиката на обучението по чужд език и на преподаването на немскоезична литература.

Мария Спасова е доктор по езикознание и главен асистент по съвременен испански език в департамент „Романистика и Германистика“, НБУ. Завършва приложна лингвистика в НБУ през 2003, а през 2009 придобива докторска

степен в Университет „Помпеу Фабра“, Испания с дисертация в областта на съдебната лингвистика. Научните ѝ интереси са в сферата на съдебната лингвистика, чуждоезиковото усвояване и превода.

Венета Сиракова е преподавател в Нов български университет от 2001 г. и доктор по теория и практика на превода. Води курсове по практически испански език, писмен превод и теория на превода. Завършва испанска филология в СУ „Св. Климент Охридски“. Автор е на учебници по практически испански език и на редица статии в областта на писмения превод и на испаноамериканската литература. Научните ѝ интереси са в областта на теорията и практиката на превода, испаноезичната литература и чуждоезиковото обучение.

Мина Хубенова е преподавател по немски език като първи и втори чужд език в УНСС в специалностите Международни отношения, Европеистика, Политология. Научни интереси в областта на преводознанието, межкултурната комуникация и педагогика на чуждо езиковото обучение.

Милен Шипчанов е главен асистент по френски в Департамент „Романистика и германистика“ на НБУ. Завършил френска филология в СУ „Кл. Охридски“ през 1979 г. Преподава нормативен френски, писмен и устен превод, АВИТО в ЧЕО. Научните му интереси са в областта на прилагането на ИКТ в методиката на ЧЕО и преводознанието. Доктор по Методика на обучението по френски език с дисертация на тема „ Педагогическа медиация чрез персонален компютър в чуждоезиковото обучение (самостоятелна работа и контрол)“, защитена на 25.03.2013 г. Автор на над 40 публикации в специализираната преса и издания на НБУ.

Тодор Шопов е доктор на педагогическите науки (СУ „Св. Климент Охридски“) и професор по педагогика на обучението по английски език в СУ „Св. Климент Охридски“. Преподава академични дисциплини от областта на подготовката на учители по втори език в продължение на повече от 30 години. Завършил е Първа английска гимназия в София и Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (ОКС бакалавър и магистър); има и ОНС „доктор“ от ВАК (1992). Автор е на научни статии и монографии; през настоящата година е публикувана книгата „Излезе сеяч да сее... Увод в класическата теория на теста“ (2016, София: УИ „Св. Климент Охридски“). Ръководител на Център за езиково обучение в МВБУ. Един от основателите на европейската асоциация по „Анализ на междуезиковото разбиране“ REDINTER. Член на НАОА и бивш вице-президент на европейската асоциация за осигуряване на качество във висшето образование CEENQA.