

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“



ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

ПАИСИЕВИ ЧЕТЕНИЯ

.....

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ МЕТОДИКА

.....

Пловдив

23 – 24 октомври 2014 г.

НАУЧНИ ТРУДОВЕ

том 52, кн. 1, сб. Б, 2014

Филология

**PAISII HILENDARSKI UNIVERSITY OF PLOVDIV – BULGARIA
RESEARCH PAPERS – LANGUAGES AND LITERATURE
VOL. 52, BOOK 1, PART B, 2014**

Международна редакционна колегия

проф. д.ф.н. Александър Владимирович Бондарко
проф. д.ф.н. Сергей Иванович Николаев
проф. д.ф.н. Иван Куцаров
проф. д-р Богуслав Желински
проф. д-р Малгожата Коритковска
проф. д-р Михаела Солейман-пур-Хашеми
проф. д-р Рудолф Боден

Отговорен редактор

доц. д-р Жоржета Чолакова

Научен секретар

ас. д-р Ани Маринова

Редакционен екип

проф. д.ф.н. Диана Иванова
проф. д.ф.н. Любка Липчева
доц. д-р Юлиана Чакърлова
доц. д-р Татяна Ичевска
доц. д-р Елена Гетова
доц. д-р Христина Тончева
доц. д-р Красимира Чакърлова
доц. д-р Борян Янев
доц. д-р Яна Роуланд
гл. ас. д-р Борислав Борисов
гл. ас. д-р Снежана Цонева-Матюсън
гл. ас. д-р Фани Бойкова

Коректор

ас. Гергана Иванова

ISSN 0861–0029

СЪДЪРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Atanas Manchorov

*Einstein's Universe and Bakhtin's Theory of Polyphony
in the Creation of an interdisciplinary "Interface"..... 9*

Роберто Адинолфи

*Италианската книга Theatrum politicum на Амброджо Марлиани
и нейната връзка със Софрониевите преводни творби Гражданское
позорище и Философския мудрости 20*

Yana Rowland

*Faltering Sentences, Faltering Selves: on Wilfred Owen's Poetry –
Dulce Et Decorum Est and Further 31*

Maya Timénova-Koen

Littérature et peinture: le roman Un Véronese d'Étienne Barilier 58

Jean-Paul Rogues

La cosmophilie d'Henri Raynal..... 67

Vitana Kostadinova

*Paratexts and Readers: Austen's Northanger Abbey
and the Explanatory Notes in the Bulgarian Translations of the Novel..... 81*

Radoslava Minkova

*Das reisemotiv im roman Die welt ist gross und rettung Lauert Überall
von Ilija Trojanow und im roman Apostoloff von Sibylle Lewitscharoff..... 92*

Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante

*Appelez-moi par mon prénom de Nina Bouraoui –
une déclaration d'amour au lecteur?..... 109*

Докторанти

Ваня Г. Георгиева

*Превод, пример, педагогика –
Екатерина Каравелова и образованието 125*

Николай Метев

*Българите и техните езици (Възвишение
от Милен Русков и Чичовци от Иван Вазов)..... 137*

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ

Адриана Дамянова

*Литература и социокултурни нагласи –
между адаптацията и провокацията..... 151*

Наталия Христова

*Новите медии и съвременният неолиберален икономически ред
като предизвикателства пред съвременното образование..... 162*

Екатерина Петкова

*Иновативни методически стратегии и подходи
и литературнообразователният процес
в българското училище (гимназиален етап) 169*

Соня Райчева

*Специфики на литературното образование
в български училища – САЩ – Чикаго, Бостън..... 184*

Мая Падешка

*Възможности на обучението по български език
за реализиране на интер- и трансдисциплинарни връзки..... 196*

Красимира Танева

*Културологичният подход в обучението по литература в 5. клас
(Методически вариант за празника Курбан Байрам)..... 211*

Фани Бойкова

Комуникативни стратегии в обучението по български език..... 220

Снежанка Георгиева

*Образователни практики за усъвършенстване
на ученическата речева продукция в часовете
за развитие на комуникативни умения..... 233*

Иван Чолаков

Концептуални основи на методиката на Стоян Заимов от 1894 г. 249

Канелия Божинова

*Яворовата любовна лирика – симетрии
и асиметрии на душата (Модел на урочна единица)..... 261*

Докторанти

Евелина Миланова

*Функционалната грамотност на ученика –
средство за справяне с житейски проблеми 277*

Даниела Стракова

*Интеркултурното образование –
това изисква светът, в който живеем днес 291*

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ



EINSTEIN’S UNIVERSE AND BAKHTIN’S THEORY OF POLYPHONY IN THE CREATION OF AN INTERDISCIPLINARY “INTERFACE”

Atanas Manchorov
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

In this paper, I shall attempt to show that Bakhtin’s methodology for the study Dostoevsky’s style necessitates an interdisciplinary approach which is *not fortuitous, but one aimed at carrying out a long-term project*. The main conclusion is that, by seeking to synchronize the sciences with the humanities, Bakhtin attributes the unity of culture to the subject’s living experience and draws a line of demarcation between the older schemes of monologism and the new forms of cognitive, ethical, and aesthetic activity within the purview of his transgression-based dialogism.

Key words: Einstein, Bakhtin, Dostoevsky, interdisciplinary “interface”, polyphony

In his writings, Bakhtin repeatedly made mention of Einstein’s name, as he compared the opposition between Newtonian and modern physics with that between the major types of novels (monologic and polyphonic) and drew an apt analogy to highlight that stage of the novel’s development which is marked by the rise to power of internally persuasive discourse. He developed an interdisciplinary approach in line with modern attainments by “synchronizing,” within the bounds of reason, the methodological protocols of two major fields of knowledge: the natural sciences and the humanities. Bakhtin’s reflections show us that neither modern genre theory nor the normative poetics of previous times¹ allow for the possibility of researching into contemporary prose fiction and that their downright inadequacy calls for change. The reason is that those poetics, being laden

¹ For example, the fact that “traditional stylistics . . . has no method for approaching the distinctive social dialogue among languages that is present in the novel” (“Discourse in the Novel”: Bakhtin 1986a: 263). Besides, “The utter inadequacy of literary theory is exposed when it is forced to deal with the novel” and, therefore, “genre theory must submit to a radical re-structuring” (“Epic and Novel” in: Bakhtin 1986a: 8; also see “Prehistory of Novelistic Discourse” in: Bakhtin 1986a: 41 – 43).

with theoreticisms (e.g. see Bakhtin 1993: 11, 12, 13, 27) and gnoseologisms (Bakhtin 2003: 160),² predetermine the abstract fixity of their objects of study and provide definitions and taxonomies that are stagnant. They have never been able to grasp the genuine historicity of social life and literary experience, nor have they ever succeeded in penetrating the uniqueness and unfinalizability of the self. As is well known, reducing cognition to a *single generalized Being* and breaking off individual consciousness from Being-as-event (Bakhtin 1993: 11; cf. Bakhtin 2003: 387) are among the major faults of monologic theories. On the flip side, however, his critique of them does not imply a blunt refusal to study the distinctive features and development of novelistic discourse in light of the notions of “unity,” “system(aticness),” and “simultaneity”. As his work brings into view a semantic bifurcation that we cannot ignore, it is necessary for us to elaborate on the possible types of meaning lest we lose the right perspective. The thesis statement introduced below will not come into conflict with the epistemological bipolarity of philology whose distinct research stances outline two distinctly diverse fields of vision: a limited one structured around the text itself, and another one that allows room for observation from a distance, i.e. the methods of close reading and universal analysis. As for modernity’s verdict, the latter, since it involves detailed knowledge of multiple areas, is now considered hopeless and “naive” (Averintsev 1972: 979). Ironically, the multiperspectival slant of humanities in Bakhtin’s day jogs one’s memory back to the impossible burden on classically trained philologists who flourished until about a hundred and fifty years ago. In the late nineteenth and early twentieth centuries, contemporary physics and the humanities achieved some uniformity of perspective. Accordingly, in this paper I shall endeavor to prove that Bakhtin’s methodology for the study of Dostoevsky’s polyphonic style necessitates an *interdisciplinary approach* which is not provisional since it is adopted in a *long-term project* developed with the understanding that the relativity of the individual’s point of view and the subject’s uniqueness underlie the multi-faceted unity of truth and that this condition is a major determinant of the ontological status of man as reflected in the Dostoevskian novel. Thus, the issues addressed in this text are the problem of Bakhtin’s interdisciplinary “interface,” the interaction between science and philosophy as demonstrated by the proto-neo-Kantians, the neo-Kantians and Bakhtin, the Bakhtin circle’s interest in

² Gnoseologism (*Erkenntnistheorie*) is associated with German philosophical tradition (see Bakhtin 2003: 668). In referring to this passage by Bakhtin, Holquist uses the English term “epistemologism” (cf. Holquist 1990: 16 – 17).

interdisciplinary work, and the answer literary theory gives to monologism through Bakhtin's paradigm.

The problem under investigation can be further clarified by briefly elaborating on two points. First and foremost, the Bakhtin circle's deliberately-sought interdisciplinarity was conducive to remedying the heuristic deficiency of early twentieth-century humanities scholarship: Bakhtin's project (which included all of his extant writings) aimed to bridge the gap between science and literary theory by translating the former's achievements into historical poetics in view of his belief in the unity of culture. Second, of central importance is the long timespan of the project: it started in the 1920s ("Toward a Philosophy of the Act," "Author and Hero,"³ PDCA⁴/PDP⁵), continued until the early 1970s – the second, revised edition of the Dostoevsky book (1963), his doctoral thesis and book on Rabelais,⁶ as well as his extra-novelistic quests in *Speech Genres and Other Late Essays* (Bakhtin 1986b)⁷ – and pursued the same agenda that ensured a good deal of framework coherence between the ethoses of science and art. And third, this coherence (which some scholars either contest⁸ or expound in different ways⁹) finds expression in the early commencement date of his theoretical model – in the 1920s which saw his philosophical texts ("Toward a Philosophy of the Act" – 1919 – 21; "Author and Hero" – 1924 – 27) and critical responses (1925 – 29) to "current intellectual movements" (Clark and Holquist 1984: 3) – and in the fact that he chose to attend and re-attend

³ In: Bakhtin 1990: 4 – 256.

⁴ That is the first edition of the book entitled "Problems of Dostoevsky's Creative Art" (1929).

⁵ The second, expanded edition of the book is *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1963).

⁶ The 1939 Rabelais manuscript entitled *Rabelais in the History of Realism* and the revised version of 1965 whose English title is *Rabelais and His World* (*Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaia kul'tura srednevekov'ia i Renessansa – The work of François Rabelais and the Popular Culture of the Middle Ages and the Renaissance*).

⁷ The Russian edition containing these essays, among other works, is *Estetika slovesnogo tvorchestva* (1979), i.e. *Aesthetics of Verbal Creativity*.

⁸ Bakhtin's concept of the novel as a genre has faced accusations that it is "not very coherent" or, even worse, that it is "ultimately irrational" (Todorov 1984: 90; cf. Morson and Emerson 1990: 5).

⁹ Some prefer to place emphasis on Bakhtin's *evolution* "from ethics and aesthetics to philosophy of culture" in regard to the importance of the topics of genre and the novel, but they do not deny that he browsed across multiple specialized areas to selectively pick out and reinterpret ideas (Clark and Tihanov 2011: 124, 128) with a view to developing a comprehensive and coherent theoretical model.

to its innovative ideas over the years rather than replace them with a rival project. Undoubtedly, the modern era has posed an unprecedented challenge since “mathematics and the natural sciences stand in the center of its (scientific) worldview” (“Notebooks on ‘Rabelais’”¹⁰ – Bakhtin 2008: 608; trans. mine – A. M.) – a number of discoveries were made and the space-time view came to the fore, as individual elements of the new paradigm, i.e. of the theoretical investigation language and its conceptual apparatus, edged their way into the humanities, particularly into literary theory. The use of analogical reasoning sought to overcome the latter’s disciplinary isolationism by “synchronizing” its methodological program with that of the natural sciences. This led to a kind of “syncretism,” which was a sign of a major change in literary theory and practice: since the polyphonic novel had been recognized as a new object of study, there was a need to draw up and implement a forward-thinking research agenda, as the author’s prefatory note to *Problems of Dostoevsky’s Poetics* (Bakhtin 1984: 3 – 4) readily indicates. This intention presupposes the creation of “an interface” between the theory of the novel and “the revolutionary models of the world that began to emerge in the natural sciences in the nineteenth century” (Holquist 1990: 16). Under these circumstances, the following question arises: What is Bakhtin’s role in laying the new conceptual and methodological foundations of rational inquiry in the humanities? In parenthesis, it should be noted here that the concept of *rationality* requires special clarification. Overall, Bakhtin associated it with the capacity for abstract reasoning that systematizes repeating supra-individual traits, i.e. the exact opposite of *unfinalizability* and *historicism*. On the face of it, it seems that he somewhat disapproved of the notion since it was its backside that left space for the teleological trajectory of novelistic discourse. In fact, however, the situation is a bit different because even in his early philosophical period Bakhtin clearly defined the relations of subordination among the act, rationality, and answerability by arguing that “The actually performed act in its undivided wholeness is more than rational – it is *answerable*. Rationality is but a moment of answerability” (Bakhtin 1993: 29). In other words, rationality has always been a discrete and indispensable constituent of individuality in the unified context of culture. Regardless of his observations on polyphony, Bakhtin noted explicitly that he was aware of the epistemological turn of scientific thought in all its profundity and that he quite deliberately translated this state of affairs into the language of historical poetics and aesthetics: “If in the pre-Newtonian picture of the world they proceeded

¹⁰ In the Russian edition: «Тетради к „Рабле”», 605 – 675 («Тетради к „Рабле”»).

from the individual organism to the Solar system,” he wrote, “they now proceed from the former toward subatomic solar systems” („Notebooks on ‘Rabelais’” – Bakhtin 2008: 647). By epitomizing new concepts of space and time, this humanities-oriented formulation was supposed to broaden the mental horizons of knowledge. Similarly, in the book on Dostoevsky he developed his ideas in line with modern scientific views and attainments by placing emphasis on the author’s interest in the inner world of man, i.e. not in the “social or psychological type,” but in the idea which in its dialogic being is “inter-individual and inter-subjective” (Bakhtin 1984: 88), and, therefore, constitutive of the unfinalizability and unity of truth that is continually generated in the zone of intersection between communicating consciousnesses (see Bakhtin 1984: 81). Like his counterpart Nikolai Hartmann who demanded that philosophy, at least partially, eliminate the inconsistency between the mind and objective reality through a tripartite act of transcendent cognition consisting of “a *going outside*, a *being outside the self* and a *return* of the subject to itself” (author’s emphasis) (Poole 1989: 122), Bakhtin endorsed the individual’s recognition of transcendental categories, which reflects some degree of consensus in the realm of neo-Kantian revisionism. In confirmation of these shared horizons, he held the view that the overcoming of monologism required a new ontological framework in which there would be a point of intersection between fixed rules and the dynamic of the ever-changing self under the circumstances of “living historicity” (Bakhtin 1993: 8). The tripartite model of cognition receives enough attention in “Toward a Philosophy of the Act” where aesthetic contemplation as an intentional projection into the object of seeing requires a “moment of objectification” (Bakhtin 1993: 14) and in “Author and Hero” where both the ethical and aesthetic are entirely dependent on the immediate empathetic identification with “another’s suffering” (Bakhtin 1990: 26) which, being based on the ineluctable transgression of the communicating consciousnesses, is necessarily followed by “a *return* into myself” (author’s emphasis) (Bakhtin 1990: 26).¹¹

In the nineteenth century, the slogan “Back to Kant” (see Liebmann 1912: 13) appeared in response to the inability of both materialists and idealists to further develop his ideas: the first ones (Karl Vogt, Heinrich Czolbe, Ludwig Büchner, etc.) encountered a number of difficulties in studying consciousness and experience because of the methodological and heuristic insufficiency of their naturalistic prism, while the second ones (Fichte, Hegel, Schelling) met obstacles arising from their predilection in

¹¹ Cf. “a *return* into oneself” (translator’s emphasis) (Bakhtin 1993: 14) – “vozvrat v sebya” (Bakhtin 2003: 18).

favor of reflection at the expense of experience and from their disbelief in “noumena” (“things-in-themselves”) as unknowable entities lying outside the scope of sensibility. In their own day, the proto-neo-Kantians attempted to establish an anti-speculative framework in order to reinforce Kant’s epistemological foundation. Hermann von Helmholtz, whose interests were in the conceptual fields of both Kant and Fichte, built a bridge between philosophy and sensory physiology so as to integrate the Kantian phenomenon–noumenon distinction into the logic of empirical analysis. Hegel’s unsubstantiated idealism highlighted the significance of materialism which, however, provided no effective method. In this regard, Lange observed that it was impossible to produce an explanatory outline of scientific cosmology at either of the opposite poles, but only in the “intermediate” zone since pure idealism was just as much bound up with the natural sciences as it was with materialism (Lange 1881: 25). The neo-Kantians of the Marburg School – in the persons of Hermann Cohen and Paul Natorp – reacted in much the same way in the very first issue of *Philosophische Arbeiten* magazine (1906) published by them, where they declared that “Whoever is bound to us stands with us on the foundation of the transcendental method” (Verene, 2011: xi), but all that matters is that they bound philosophy and, in particular, this method with “the fact of science, as this elaborates itself” by specifying that “Philosophy . . . to us is the theory of the principles of science, and therewith of all culture” (Cohen and Natorp – qtd. in Verene 2011: xi). Besides, they accepted the principles of “the synthetic unity of the intellect (Natorp 1910, pp. 26 – 27),” the “unity of science [*die Einheit der Wissenschaft*]” (Natorp 1909, p. 235),” and “the final unity of culture” (Carus 2007: 85). The Baden School responded likewise. Moreover, it did so with respect to the very conception of the nature of philosophy which found expression in „the scientific treatment of the general questions relating to the universe and human life“ (Windelband 1958: 1). Subsequently, Bakhtin also accepted the principles in question, and this conceptual continuity cannot be denied. Accordingly, “the unity of consciousness” which is, purely and simply, an auxiliary image (Bakhtin 2003: 331), the “unity of science” with the “unity of thought” (Bakhtin 2003: 331) peeking from behind, and “the unity of culture” (Bakhtin 1993: 21) fall within his interpretive perimeter. Of course, the last one requires two crucial clarifications, namely that the unity of “the once-occurrent event of Being” (Bakhtin 1993: 2) rejects the unjustified division between culture and life,¹² and that the union among

¹² See also Averintsev’s endnote (Bakhtin 2003: 444).

“science, art, and life” as key areas of culture is not an abstract construct, but a living confluence that can take place “only in the individual person” (Bakhtin 1990: 1). Permeating nearly all of his work, the irreducible unity of the aforementioned areas of culture is closely linked to the position of the subject (aesthetic and ontological) relative to their boundaries. Bakhtin made it clear as early as the 1920s, first, that the aesthetic stability of the author-creator demanded that he stand on the boundary between life and art (1990: 191) and, second, that “[e]very cultural act lives essentially on the boundaries” (1990: 274) which underlay “[t]he notion of concrete systematicness” (Bakhtin 2003: 328) in Pumpiansky’s notes on „Bakhtin’s Lectures and Comments of 1924 – 1925.”¹³ This position remained unchanged until the 1960s: for instance, in the revised version of the book on Dostoevsky (1963) where on the level of action characters adopt the stance of both subjects and objects of verbal representation that “lives a tense life on the borders of someone else’s thought, someone else’s consciousness” (Bakhtin 1984: 32). Similarly, just as life finds its ontological affirmation only “on the border of *two consciousnesses*” (author’s emphasis) (Bakhtin 2002: 406), so the subject-object orientation of speech acts is conceived of in terms of movable boundaries whereon, as we are told in Bakhtin’s second working notebook dating from the 1960s and the early 1970s, “an intense dialogical struggle takes place” (Bakhtin 2002: 406) which is meaning-constitutive. That is what determines his “neutral” position as a researcher who associates himself with no particular field of knowledge, but prefers to remain in border areas. This conscious choice is directly linked to the widely discussed issue of Bakhtin’s professional career path as to whether he is a philosopher, a literary scholar, a cultural anthropologist, a linguist, etc.

The late nineteenth and early twentieth centuries saw an interdisciplinary exchange in two directions: both from the sciences to philosophy, as demonstrated by Matvei Kagan who had become a student of Hermann Cohen, and from philosophy to the sciences, as exemplified by Hermann von Helmholtz who set about developing Kant’s ideas (see Holquist 1990: 5). Thus, there appeared scholarly intermediaries that facilitated the synchronization of key knowledge areas and their placement in a large common project initiated in the humanities. As is obvious from Kagan’s reorientation, an important prerequisite for this process in the Bakhtin circle was the new worldview that aroused undisguised interest in subjects going far beyond the scope of the humanities. This tendency

¹³ In the Russian edition: „Лекции и выступления М. М. Бахтина 1924 – 1925 гг. В записях Л. В. Пумпянского“ (Bakhtin 2003: 326 – 342).

toward an interdisciplinary exchange of ideas was evident far beyond the borders of Germany, too. Michael Holquist has illuminated the connection between Bakhtin's concepts and the advances of modern physics by taking note of the fact that the neo-Kantians, after Kagan's return to Nevel in 1918, became an inspiration to Bakhtin with regard to the heuristic impact of science on modern philosophy (Holquist 1990: 5). In fact, he was unwilling to separate them: he said quite explicitly, as early as 1919 – 1921, that the latter, especially neo-Kantianism, was able to develop truly effective methods of analysis that would leave ample space for “the ideal of a scientific philosophy” (Bakhtin 1993: 22). In this sense, his interest in theoretical physics (Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr, etc) and physiology was quite understandable (Holquist 1990: 5). This was a natural consequence of the general orientation of the Marburg school which sought to develop its heuristic potential by bridging the gap between the discoveries of modern science and philosophy, and this, in turn, intensified Bakhtin's own concern for such a convergence (Holquist 1990: 5). Undoubtedly, his protean approach reflects the transfer of ideas from natural science to the humanities, particularly philosophy and literary theory. Holquist has had good reason to think that, as far as post-Newtonian physics is concerned, relativity theory is closest to Bakhtin's worldview and even that “dialogism is a version of relativity” (Holquist 1990: 19), an inference taking into account the relationship between Einstein's experiments and each consciousness's separateness and simultaneity that predetermine the individual's uniqueness in the “I-other” social dyad. The analogy between the two theories becomes apparent mostly in regard to the chronotope (Holquist 1990: 154).

Literary theory, in the person of Bakhtin, responded to the challenge presented by the new paradigm of the scientific community or, in Lakatos's terminology, by the new scientific research program (see Lakatos 1970: 91 ff.), by attempting to reconcile *culture* with *life* (see Bakhtin 2003: 384 – 386), in contrast to Husserl's views, and by developing the theory of polyphony, thereby complementing a broad historical framework epitomizing the development of novelistic discourse over the centuries. By promoting dialogue and exchange among different areas of knowledge, Bakhtin created an interdisciplinary “interface” as he aimed to overcome the conceptual and methodological backwardness of his field of research in comparison with the natural and mathematical sciences, to ensure effective interaction among disciplines in the humanities, and to find a fundamental solution to the problem of the irrelevance of monologic poetics to Dostoevsky's prose. Bakhtin called for a methodological renovation of literary theory with a view

to studying the polyphonic novel whose stylistic characteristics “do not fit any of the[...] historico-literary schemes[...] of the European novel” (Bakhtin 1984: 7). In the above-quoted second working notebook he highlighted the inseparability of public and private activities by observing that “Both life and all areas of culture (including science and art) are permeated with communication” (Bakhtin 2002: 408), which in turn posed a challenge for literary scholars to create the proper language of theoretical inquiry into the new way of aesthetic seeing on account of its departure from the rigid definitions of all previous poetics. Bakhtin’s paradigm includes the plurally constituted idea born in dialogue and the genuine historicity of the inner self. This implies that the researcher’s mind ought to be unconditionally released from all restriction-laden models of monologic thought, e.g. Aristotelian dynamics, Ptolemaic astronomy, and Newtonian mechanics in science and ideological monism in philosophy, since all of them assume that “The unity of consciousness” that enables perception and classificatory generalizations means nothing else but “the unity of a *single* consciousness” (author’s emphasis) (Bakhtin 1984: 80 – 81).

In conclusion, the deliberately established interdisciplinary connections were in response to disciplinary isolationism and the failure of literary theory to bring to light the new forms of aesthetic experience. The most notable achievements of science were associated with the polyphonic novel. In the new era, mathematical knowledge achieved universal dominance which imposed its conceptual centripetalism on a number of disciplines, thereby bending their methodological formulations to itself. Under these circumstances, it is necessary to determine what type of relationship tradition and change establish. At first glance, Bakhtin retained some of the central tenets of the older scientific models and monologic poetics (e.g. unity, systematicness, rationality) but they were refracted through the lens of his methodology and included in his coherent theoretical model. One of the long-term objectives of his project was to bring the language and methods of literary scholarship into line with modern science, i.e. with its achievements, beliefs, and objects of study. By using some of the precepts of neo-Kantianism, Bakhtin attempted to reconcile the transcendental with the experience of a living consciousness through his understanding of the essence and targets of cognition. As for the exchange of ideas, it is obvious that the gaining of heuristic impetus is a twofold process: on the one hand, philosophy, through the efforts of materialists and idealists, fastened its gaze on itself, on its Kantian legacy, in order to get back to a reliable starting point for further acquisition of knowledge and, on the other hand, through the efforts of the neo-Kantians,

it directed its attention to empirical science (sensory physiology), thereby testifying that the interdisciplinary crossovers initiated by Bakhtin had stretched the horizons of philosophical scholarship long before the beginning of the twentieth century. The Marburg neo-Kantians were even more insistent since interdisciplinary connections were to serve as a blueprint for unity. Bakhtin adopted this approach, but he further refined it by specifying that the unity of culture was achievable only in one's consciousness and living experience. One of the main features of his project is the borderline position of the receiving subject in terms of both its aesthetic creativity and its ontological status. This fundamental principle elucidates Bakhtin's worldview and scholarly self-awareness. The concerns of his circle demonstrated the interdisciplinary mobility of cognition in the bilateral exchange between science and philosophy. Thus, early twentieth-century literary theory responded by bringing the taxonomic hierarchy of novelistic discourse into line with the progress of science. Bakhtin, inspired by the advancement in physics (Einstein's theory of relativity) and other fields of inquiry, drew a line of demarcation between the older, unhistorical schemes of monologism and the new forms of cognitive, ethical, and aesthetic activity within the purview of his transgression-based dialogism.

WORKS CITED

- Averintsev 1972:** Аверинцев, С. С. „Филология“. *Краткая литературная энциклопедия*. Т. 7. Москва: Современная энциклопедия, 1972.
- Bakhtin 1984:** Bakhtin, Mikhail. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. and trans. Caryl Emerson. Minneapolis: U of Minnesota P, 1984. Print.
- Bakhtin 1986a:** Bakhtin, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: U of Texas P, 1981. Print.
- Bakhtin 1986b:** Bakhtin, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. Vern W. McGee. Ed. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: U of Texas P, 1986. Print.
- Bakhtin 1990:** Bakhtin, M. M. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin*. Ed. Michael Holquist and Vadim Liapunov. Trans. Vadim Liapunov. Austin, TX: U of Texas P, 1990. Print.
- Bakhtin 1993:** Bakhtin, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Ed. Vadim Liapunov and Michael Holquist. Trans. Vadim Liapunov. Austin, TX: U of Texas P, 1993. Print.
- Bakhtin 2002:** Бахтин, М. М. *Собрание сочинений в семи томах. Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг.* Т. 6. Ред. С. Г.

- Бочаров, Л. А. Гоготишвили. Москва: Русские словари, Языки славянских культур, 2002.
- Bakhtin 2003:** Бахтин, М. М. *Собрание сочинений в семи томах. Философская эстетика 1920-х годов*. Т. 1. Ред. С. Г. Бочаров, Н. И. Николаев. Москва: Языки славянских культур, 2003.
- Bakhtin 2008:** Бахтин, М. М. *Собрание сочинений в семи томах. Франсуа Рабле в истории реализма (1940 г.). Материалы к книге о Рабле (1930 – 1950-е гг.). Комментарии и приложения*. Т. 4(1). Ред. И. Л. Попова. Москва: Языки славянских культур, 2008.
- Carus 2007:** Carus, A. W. *Carnap and Twentieth-Century Thought: Explication as Enlightenment*. Cambridge: Cambridge UP, 2007. Print.
- Clark and Tihanov 2011:** Clark, Katerina, and Galin Tihanov. “Soviet Literary Theory in the 1930’s: Battles over Genre and the Boundaries of Modernity.” *A History of Russian Literary Theory and Criticism: The Soviet Age and Beyond*. Ed. Evgeny Dobrenko and Galin Tihanov. Pittsburgh, PA: U of Pittsburgh P, 2011. 109 – 143. Print.
- Clark and Holquist 1984:** Clark, Katerina, and Michael Holquist. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge: Harvard UP, 1984. Print.
- Holquist 1990:** Holquist, Michael. *Dialogism: Bakhtin and his World*. 2nd ed. London: Routledge. 1990. Print.
- Lakatos 1970:** Lakatos, Imre. “Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes.” *Criticism and the Growth of Knowledge*. Ed. Imre Lakatos and Alan Musgrave. Cambridge: Cambridge UP, 1970. 91 – 195. Print.
- Lange 1881:** Lange, Frederick Albert. *History of Materialism and Criticism of Its Present Importance*. Vol. 3. Trans. Ernest C. Thomas. London: Trübner, 1881. Print.
- Liebmann 1912:** Liebmann, Otto. *Kant und die Epigonen*. Berlin: Verlag von Reuther and Reichard, 1912. Print.
- Morson and Emerson 1990:** Morson, Gary Saul, and Caryl Emerson. *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford, CA: Stanford UP, 1990. Print.
- Poole 1989:** Poole, Brian. “From Phenomenology to Dialogue: Max Scheler’s Phenomenological Tradition and Mikhail Bakhtin’s Development from “Toward a Philosophy of the Act” to his Study of Dostoevsky.” *Bakhtin and Cultural Theory*. 2nd ed. Ed. Ken Hirschkop and David Shepherd. Manchester: Manchester UP, 1989. 109 – 135. Print.
- Todorov 1984:** Todorov, Tzvetan. *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Trans. Wlad Godzich. Minneapolis: The U of Minnesota P, 1984. Print.
- Verene 2011:** Verene, Donald Phillip. *The Origins of the Philosophy of Symbolic Forms: Kant, Hegel, and Cassirer*. Evanston, Ill: Northwestern UP, 2011. Print.
- Windelband 1958:** Windelband, Wilhelm. *A History of Philosophy: Greek, Roman, and Medieval*. Vol. 1. New York: Harper, 1958. Print.

**ИТАЛИАНСКАТА КНИГА *THEATRUM POLITICUM*
НА АМБРОДЖО МАРЛИАНИ И НЕЙНАТА ВРЪЗКА
СЪС СОФРОНИЕВИТЕ ПРЕВОДНИ ТВОРБИ
*ГРАЖДАНСКОЕ ПОЗОРИЩЕ И ФИЛОСОФСКИЯ МУДРОСТИ***

Роберто Адинолфи
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**THE ITALIAN BOOK *THEATRUM POLITICUM* BY AMBROGIO
MARLIANI AND ITS RELATIONSHIP WITH SOPHRONIUS'
TRANSLATED WORKS *GRAŽDANSKOE POZORIŠTE* AND
*FILOSOFSKIJA MUDROSTI***

Roberto Adinolfi
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The book *Theatrum politicum*, by the Italian clergyman Ambrogio Marliani, printed for the first time in 1621, was later translated in several languages, including Greek. The Greek translation modifies the original in some passages. The Greek version was later translated into Balkan languages such as Romanian and Bulgarian. My paper aims at focusing on two translations from Greek into Bulgarian, both by Sophronius of Vraca, known in Bulgarian as *Graždanskoe Pozorište i Filosofskija Mudrosti*.

Key words: Ambrogio Marliani, *Theatrum politicum*, Sofronij Vračanski, *Graždanskoe Pozorište*, *Filosofskija Mudrosti*

В тази статия си поставям за цел да анализирам Софрониевите ръкописни творби *Философския мудрости* и *Гражданское позорище*¹. Първата е част от ръкописа, известен под името *Втори видински*

¹ Анализът на абзаци от двете съчинения, тяхната съпоставка с гръцкия модел, а на някои места – с латинския оригинал и техния превод на италиански, бяха предмет на част от моята докторска дисертация. На друго място съм се спрял накратко на някои от характеристиките на творбата „Митология Синтипа Философа“ (2013: 223 – 225). В тази статия предлагам по-задълбочено разглеждане на особеностите на Софрониевото дело с оглед на други преводи на двете произведения, посочени в заглавието (руски и румънски текстове).

сборник, завършен през 1802 г. Вторият датира от 1809 г. Изворът на двете творби е гръцкият превод от латински на „*Театрум политикум*“ на италианския писател Амброджо Марлиани, публикуван за пръв път в Рим през 1621 г.² Марлиановият *Theatrum politicum* е една от многобройните книги, написани след излизането на *Владетеля* на Николо Макиавели (1513 г.), които имат като тема възпитанието на принца. Много писатели противопоставят на циничната и лишена от скрупули фигура, описана от Макиавели, тази на един добродетелен и богобоязлив монарх. По структура и съдържание книгата на Марлиани е близка до произведения като *Institutio principis cristiani* (1516) на Еразъм Ротердамски³; *Tratado de la religion y virtudes que deve tener el principe christiano* на Педро де Рибаденейра (1595); *Idea de un Príncipe Politico Christiano* на Диего Сааведра Фахардо (1640). Особено много си приличат някои пасажии у Марлиани и у Рибаденейра (срв. Адinolфи 2013: 224).

Латинският текст на Марлиани е претърпял многобройни издания – преиздаден е през 1652 г., 1665 г., 1692 г., 1741 г., 1757 г., 1772 г. (Камариано 1941: 218 – 219; Киселков 1963: 187). Той е в основата на различни преводи в славянския свят: съществува полски превод от 1771 г. (Боца 1949: 168), както и руски, издаден в два тома през 1787 г. със заглавие *Правосудное судя или Зрелище политическое*. Този превод е дело на Ефим Веденски, професор в Духовната семинария в Москва, който го е посветил на архиепископ Платон. Творбата представлява резюме на латинския текст, главите са 23 и редът им не следва напълно този в оригиналната творба. В началото на XVIII век латинският текст е преведен на новогръцки. Първоначално този превод се разпространява под формата на ръкопис; копията на тези ръкописи, които са стигнали до нас, са описани от Камариано, която дава също и местонахождението им (поне както е било през 1941 г.) (Камариано 1941: 220 – 223).

² Дълго време в България се е считало, че прототипът на гръцкия превод, известен като *Театрон Политиконс*, е *Театрон Хисторикум* (1656) на немца Вилхелм Стратеман – протестантски епископ на Оснабрук. Първият поддръжник на тази теза е А. Балан (Балан 1906: 36). Едва през 1963 г. българската наука отново поставя въпроса за истинския произход на текста на Софроний. Първият, който прави това, е В. Киселков (Киселков 1963: 185). Ученият отдава заслугата за това на немския славист Н. Рандов. За биографичните данни за Марлиани съобщават Ф. Кавали (Кавали 1873: 247 – 249) и Т. Боца (Боца 1949: 168).

³ За сходството на книгата на Еразъм Ротердамски с Марлиановата творба говори и Л. Боева; изследователката предполага, че втората е могла да окаже влияние върху първата (Боева 1985: 168 – 174; Боева 2004: 64).

Гръцкият текст се издава три пъти: в Лайпциг – през 1758 и 1776 г., и във Венеция – през 1802 г.⁴

Гръцките версии от 1758 г. и нататък приписват превода от латински на Николаос Маврокордатос (1670 – 1730), книжовник и фанариотски княз на Молдавия и Влашко. Интересно е, че и в трите издания се среща една и съща печатна грешка: *Μαυροκοδράτου* вместо *Μαυροκορδάτου*, грешка, която и Софроний повтаря в пролога на *Гражданское позорище*, когато цитира източника (срв. Адинолфи 2013: 223). Обаче А. Камариано (Камариано 1941: 233 – 234) посочва като автор на гръцкия превод Йоанис Аврамиос, както е засвидетелствано в пролозите на някои ръкописи от 1716 г. Йоанис Аврамиос е роден във Венеция в семейство, което се е преселило от Крит. Работил е като преподавател в Закинтос, а през 1699 г. е бил член на гръцкия комитет във Венеция. Превел е на гръцки различни италиански творби.

Счита се, че преводът на гръцки е направен около 1713 г. Той е бил модел за българските и влашките версии – ръкописни и печатни. Що се отнася до версиите на румънски език, гръцкият текст е бил преведен около 1770 – 1775 г. от Тома Димитриу; този превод със заглавие *Театрон политикон, привелище политическа*, е известен в различни ръкописи, описани от Камариано (Камариано 1941: 240 – 241). Прологът на ръкописа, № 5805 на Румънската академия на науките, отнасящ се към 1803 г., говори за един църковнославянски източник и приписва превода на румънски на някой си Стоика даскалул (Щремפל 1992: 402).

Печатната румънска версия е дело на Григорие Плешоиану. Тя е била издадена в три тома и датира от 1838 г.

Що се отнася до България, не са известни предходни или следващи версии на книгата. Различни учени предполагат, че Софроний е използвал различни модели за *Гражданское позорище* и *Философския мудрости*. Сравнението на текстовете позволява да се твърди със сигурност, че *Гражданское позорище* зависи от печатната гръцка версия, но много по-неясно е кой е източникът на *Философския мудрости*. Учените са се опитали да определят от кое издание Софроний е превел *Гражданское позорище* – въпрос, на който все още не може да се даде безспорен отговор. Според Балан (Балан 1906: 40) става дума за изданието от 1758 г. Според А. Алексиева (Алексиева 1987: 101) прототипът трябва да се търси в изданието от 1802 г., по-близко до

⁴ В България се намира един-единствен екземпляр на изданието от 1802 г., който се пази в сбирката на Историческия музей в Сливен под инвентарен номер 505 ВК-79.

времето, когато е написано *Гражданское позорище*. Според Л. Боева (Боева 2004: 74) се има предвид изданието от 1758 г.

Структурата на двата Софрониеви превода не е еднаква. В *Гражданское позорище*, както и в гръцкия текст и в оригинала на Марлиани, главите са тридесет, във *Философския мудрости* се намаляват на двадесет и три. Текстът на *Философския мудрости* показва по-големи разлики при сравнение с гръцкия текст, поне що се отнася до печатната версия. Боева (Боева 2004: 74 – 76) предполага, че Софроний е познавал руски версии на творбата и във връзка с това прави сравнения на руския текст и текста на *Философския мудрости*. Някои пасажии действително си приличат. Освен Боева, и други учени считат, че Софроний може би е използвал или поне е познавал руски превода на творбата.

Трябва обаче да припомним, че в предговора на *Гражданское позорище* самият Софроний заявява, че е превел това произведение от гръцки, тъй като то не е съществувало нито на църковнославянски, нито на руски език. Това ни подсказва, че Софроний не е познавал руската версия по времето, когато е превеждал *Гражданское позорище*, и едва ли може да я е познавал, когато е писал *Философския мудрости*, тъй като сборникът излиза цели седем години преди това.

Първите три глави от *Философския мудрости* не тръгват от текста на Марлиани (от него са заети само няколко реда), а от други източници, които не са ясно определени. Известно съвпадение на двата текста се наблюдава едва от четвърта глава нататък, която отговаря на седма глава от оригинала. От единадесета глава, която съответства на седемнадесета глава в гръцкия текст, нататък редът на главите в двата текста не съвпада. Във *Философския мудрости* липсват глави I, II, III, IV, V, VI, IX, X, XVI, XVIII от гръцкия текст. Освен това във *Философския мудрости* главите не са номерирани.

Както в *Гражданское позорище*, така и във *Философския мудрости* се забелязват пропуски на пасажии, налични в гръцкия текст. Все пак във *Философския мудрости* има значителни интерполации.

Васил С. Киселков (Киселков 1963: 220) предполага, че що се отнася до *Философския мудрости*, Софроний просто се е подписал под един превод, който не е негов. Според Киселков дори целият *Втори видински сборник* е просто преписване от страна на Софроний на чужда творба. Фактът, че езикът и стилът го приобщават към други Софрониеви творби, се обяснява като обикновено приспособяване. Ст. Таринска (Таринска 2004: 198) приема възможността текстовете в *Гражданское позорище* и *Философския мудрости* да имат различен произход. Според Н. Аретов (Аретов 2004: 108) различията между *Гражданское позорище* и *Философския мудрости* пораждат известно

съмнение дали Софроний не е преписал и авторизирал превод на неизвестен книжовник. Според Боева (Боева 2004: 76) двата превода са различни, защото отговарят на различни цели: *Втори видински сборник* е бил замислен като образователна и поучителна творба, докато в *Гражданское позорище* преобладава политическата и социалната цел. Във връзка с това ще спомена отново кипящата политическа дейност, която Софроний развива в Букурещ. Видяно в този аспект, *Гражданское позорище* няма за цел просто да разшири познанията на българския народ, а е истинско ръководство за поведение, което трябва да регулира постъпките на монарха на бъдещо българско царство. Освен това през 1811 г. Софроний съставя първия проект за правителство на една хипотетична независима България (Митев 2013: 134).

Нека споменем, че съществува препис на целия текст на *Втори видински сборник*, включително *Философския мудрости*, с известни промени в някои пасажии, направен от поп Атанас (Кръстю) от Разград през 1850 г.

В гръцкия текст има някои промени в сравнение с латинския оригинал. Както вече споменах, някои от тях се отнасят до религиозния елемент: схващания, типични за католическия свят, се заменят с други, по-подходящи за православната вяра. Още Камариано прави съпоставки между латинския текст и гръцкото издание от 1758 г. (Камариано 1941: 225 – 226.) Тези промени се откриват също в българските и в румънските преводи. На някои места и в руския текст, преведен направо от латински, се срещат аналогични изменения.

Ще цитирам трите примера, дадени от Камариано. В глава XVII от латинския текст се излага католическата догма за Филиокве, според която Светият дух продължава от Баща и Син; в гръцкия текст (стр. 299 – 300) в съответствие с православната вяра е казано, че той произтича само от Бог-Отец. В гръцкия текст, в глава XXIX, стр. 494, се пропуска споменаването на папата като глава на християнството, което съществува в латинския оригинал (стр. 454). В един друг пасаж фигурата на папа Урбан VIII е заместена с тази на свети Климент.

Бих искал да добавя и някои други примери.

В глава XXIX от латинския текст⁵, в която се говори за уважението, дължимо на свещениците, на стр. 312 се споменава за един афоризъм на свети Франциск, според който, ако човек срещне едновременно един ангел и един свещеник, трябва първо да се поклони на свещеника. Същият афоризъм се цитира също и у Рибаденейра, който

⁵ Цитираните страници са от латинското издание от 1621 г. и от гръцкото издание от 1802 г.

посочва като източник послание 146 на френския поет Пиер дьо Блоа (около 1130 г. – около 1211 г.). В гръцкия текст, стр. 482, и в онези, които произхождат от него, свети Франциск е заменен с Йоан Златоуст. В руския текст тази глава липсва.

В същата глава на стр. 328 Марлиани споменава Светата римска църква и нейните защитници, като Константин, Теодосий, Карл. В гръцкия текст (стр. 498) се споменават само Константин и Теодосий, освен това е пропуснато прилагателното „римска“, като по този начин фактически се променя смисълът на пасажа.

У Марлиани в дванадесета глава (стр. 144) има алюзия за събора в Тренто, който в съответстващия гръцки пасаж (стр. 225) се отнася общо за „светите богослови“: [...] κατῶς λέγουσιν οἱ ἱεροὶ Θεολόγοι. В *Гражданское позорище*, фрагмент 166, се чете: „[...] каквото думат свещенни богослови“ (пасажът отсъства във *Философския мудрости*). И в руския текст (том 2, глава II, стр. 33 – 34) липсва споменаването на събора в Тренто, а е написано само: „[...] какъ соборъ говорятъ“.

В глава XIV от латинския текст, стр. 167, католическите принцове се увещават да се придържат към наставленията на божието слово. В гръцкия текст и след това в Софрониевите текстове фигурата на католическия принц се заменя с тази на православния принц. Промяната се среща и у Софроний.

Промените, направени в гръцкия текст в сравнение с латинския, не се отнасят само до въпроси, свързани с вярата.

В четвърта глава от латинския текст (стр. 49 – 50) се съдържа дълъг пасаж, посветен на царете на Галия. В гръцкия текст се говори за „древни и набожни царе“ (стр. 77): френските крале Хилдеберт, Карл Велики, Пипин и др. са заместени с императорите Валентиниан и Ираклий. Преследването на арианите от страна на Хилдеберт естествено е било считано за похвално действие и е приписано на Валентиниан.

В този пасаж се забелязва една тенденция, която ще видим по-нататък: на определени персонажи се приписват действия, извършени от други, според принципа за идентифициране между народите, което се среща така често при Софроний, както и при други автори. Това води до особено манипулиране на историческата истина. Такъв е случаят при някои пасажи, на които имам намерение да се спра.

В творбата на Марлиани държавата, която се дава за пример, е Испанската империя с непоклатимата си християнска вяра и затова възнаградена от Бог с големи победи и безбройни завоевания. Някои от местата, където се изреждат похвали за Испания, намират паралели в творбата на Рибаденейра.

В повече от един случай гръцкият преводач заменя Испания с Русия и приписва на царската империя и на нейните суверени характеристики, с които Марлиани описва Испанската империя и нейните монарси. Това отговаря напълно на представата, която балканските народи, поробени от Османската империя, имали за огромната Руска империя, поддържана от вярващи православни монарси. Русия се виждала като един страховит противник за Портата и един важен защитник на славяните. Фактът, че в гръцкия текст Испания е заменена с Руската империя, не трябва да изненадва⁶.

Преводът на Софроний не следва буквално гръцкия модел: на места той се отдалечава от него, добавяйки други имена на руски монарси наравно с тези, които вече присъстват в гръцкия текст, допринасяйки за възвисяването на мощта на царска Русия. В руския текст, преведен направо от латинския прототип, пасажите, в които се възвисява мощта на царя, липсват: това е една характеристика на гръцкия текст и на текстовете, които произхождат от него. Идентифицирането на испанските монарси с руските царе е толкова силно, че в гръцкия текст за Руската империя се прилага известната фраза, използвана за империята на Карл V, тоест, че над нея „слънцето никога не залязва“.

В четвърта глава от гръцкия текст от *Гражданское позорище*⁷ и от румънския текст на Плешоиану фигурата на Родолф Хабсбургски е заменена с тази на Петър Велики. Става въпрос за епизода, описан също и от Рибаденейра, в който Родолф Хабсбургски, след като среща един свещеник, който носи причастие на някой болен, слиза от коня и му отстъпва мястото. В руския текст както този пасаж, така и споменатият преди това за древните царе на Галия са пропуснати.

В глава XXVII от текста на Марлиани, стр. 286, се споменава изгонването на евреите от Испания, дело на Фердинанд и Изабела, считано за достойно в духа на Контрареформацията и следователно възнаградено от Бог с откриването на Новия свят. Пасажът е налице и у Рибаденейра. Гръцкият текст заменя Фердинанд и Изабела с цариците Анна и Елисавета Петровна (срв. Адиолфи 2013: 224). Ако е правилно датирането на гръцкия превод от латински около 1713 г. и приписването му на Йоанис Аврамиос, трябва да заключим, че споменаването на Анна и Елисавета е по-късно прибавяне от друга ръка; Йоанис Аврамиос умира през 1718 г., дванадесет години преди началото на

⁶ За русофилската политическа ангажираност на Софроний вж. Желев 2013: 62, Митев 2013: 128 – 129.

⁷ Софрониевият превод пропуска пасаж от четвърта глава от гръцкия текст, който възхвалява дунавските князе.

царуването на Анна и двадесет и четири години преди началото на царуването на Елисавета. Дори и Николаос Маурокордатос не е бил между живите по време на царуването на Елисавета.

В гръцкия текст изгонването на евреите и откриването на Новия свят са приписани на Анна и Елисавета. У Марлиани е ясно, че става въпрос за откриването на Америка. Гръцкият текст, стр. 443, говори за някаква си „Нова земя“ (ὁ καλοῦμενος νόβαζεμλα).

Наличието на този пасаж в гръцкия текст противоречи на мнението на Киселков (Киселков 1963: 143), който предполага, че пасажите за изгонването на евреите и за Анна и Елисавета са прибавени от Софроний. В текста на Софроний обаче има добавяния: във *Философския мудрости* се интерполира едно отнасяне до Екатерина II, основателка на много академии и училища във всички градове с цел разпространението на християнската вяра, в *Гражданское позорище* е добавено едно отнасяне до Петър Велики.

В XXIX глава от латинския текст (стр. 315) Църквата е сравнена с луната и с нейните фази и се споменават страните, които в зависимост от епохите, са повече затъмнени или осветени. Сред осветените страни Марлиани споменава също и Япония и Китай, във връзка с това в глава XXVII, стр. 287 – 288, има един дълъг пасаж, в който се говори за испанските мисии в тези страни: този пасаж е изцяло пропуснат в гръцкия превод и следователно го няма и в творбата на Софроний. От друга страна, е интересно да се отбележи трансформацията, която един пасаж като този търпи в гръцкия текст: сред затъмнените страни православният автор поставя наред с Германия и Англия (седалища на религиозни разколи) също и Рим, седалище на Католическата църква, и още веднъж споменава Русия. Софроний на свой ред променя текста, като обаче не променя идеологическата му стойност, а напротив – потвърждава престижа на Православната църква, добавяйки в лист 341v от *Гражданское позорище* името на една друга страна, която трябва да служи за пример на останалите нации: *Гюрджия* (Грузия).

Най-впечатляващата интерполация в текста на *Философския мудрости* се среща в края на глава XIV, която отговаря на XXV от *Гражданское позорище*. Става въпрос за една много дълга интерполация, която заема цели осем листа от ръкописа. В текста на *Гражданское позорище* не се среща.

В нея българският народ е критикуван заради липсата на любов към културата и това се приема за корена на всички злини. Българите са упреквани, че не използват парите си за отваряне на училища, в които да учат децата им. Също и на милостинята, давана на манастирите и за пътуванията до светите места, се гледа като разхищение на

пари: откриването на училища е много по-важно. Според Софроний именно липсата на култура е причината българите да продължават да бъдат под робство. Софроний настоява, че е важно децата да бъдат изпращани на училище. Цитират се и други народи като пример: този път не става въпрос за руснаци (всъщност в един друг пасаж, както вече казах, се възхвалява Катерина като основателка на училища и академии), а за гърци, арменци, евреи и останалите народи от Европа. Българският народ е подтикван да бъде състрадателен към ближния, към роднините и близките, изпаднали в мизерия, да се грижи за църквата в родния си град и за нейния свещеник. Културата помага на човека да прави разлика между добрите и лошите действия.

Тези редове много пъти са били сравнявани от учените със стила на Паисий и Бозвели. Но има учени, които считат, че пламът, който оживява тези редове, е дори по-голям от този на Паисий (Митев 2013: 125 – 126).

Заслужава да се отбележи, че в сравнение с творбата на Паисий има поне една важна разлика: Паисий подтиква българите да се гордеят със своето славно минало и да не се чувстват по-недостойни от гърците и други народи, у Софроний българският народ, обратно, е каран да се срамува от настоящото си положение и да развива любов към културата, която ще го постави на нивото на други народи, които не се виждат като по-висши народи, а просто като народи с по-голяма култура, и Софроний подчертава: „Не са ли и те хора като нас?“.

Подобни пасажии намираме в произведенията на много други автори от Възраждането. Тези пасажии често са плод повече на самостоятелни разсъждения, отколкото на взаимни влияния. Но във всички случаи те показват важността, която тези проблеми придобиват в онази епоха.

Сред съвременниците на Софроний трябва да споменем Йосиф Хилендарски, който в една проповед, отнесена към края на XVIII век, подтиква жителите на Жеравна да четат книги. Стилът на тези редове от Йосиф Хилендарски предшества този на идващите след него автори.

Още по-голям афинитет към познанието се среща в произведенията на по-късни автори, като Петър Берон и Райно Попович. Първото издание на „Христоития“ на Попович (1837) съдържа един предговор, в който се изразяват подобни идеи: Попович подчертава важността на ученето и практическата му полезност във всекидневния живот. Тук се критикуват също и народните предразсъдъци, и вярванията в змеёве, вампири и таласъми, остатъци от елинското езичество.

Друг порок, който често е нападан в този жанр произведения, е пиянството, което помрачава умовете.

Сравнението между невежеството и тъмнината и между културата и светлината е повтарящ се мотив в този вид произведения. Неслучайно културното движение, което характеризира XVIII и XIX век, е наречено също *Просвещение*; и в много от тези произведения се използва глагола *просвещавам се* – нещо, което се реализира чрез културата и любовта към книгите.

Следователно е очевидно, че текст като *Театрон Политикон* е подходящ за културните цели, които си поставят авторите от епохата. Не са известни по-късни български преводи, дело на други автори. Все пак през XIX век други текстове с подобен характер влизат в българската литература, в която попадат като преводи от новогръцки. Много от примерите, приведени в *Гражданское позорище* и във *Философския мудрости*, се откриват също и в творбите на следващи автори, като Петър Берон и Райно Попович, въпреки че не може да се говори за пряко влияние, нито пък източниците са същите, но тези теми са били широко разпространени в гръцката литература от онази епоха и следователно и в творби на автори, говорещи други езици, които са превеждали от гръцки или са се вдъхновявали от гръцките модели. Ето защо не е изненадващо, че някои пасажи са изключително сходни в произведения на автори, които черпят от различни източници.

Книгата на Марлиани, днес почти непозната в Италия, заема важно място в културната панорама на Балканите през XVIII и XIX век. Промените, направени в гръцкия текст в сравнение с латинския, в някои случаи са забележителни, но благодарение на тях книгата се разпространява на Балканите в един исторически и културен контекст, толкова различен от този в Рим на папите от 1600 г. Преобразуването на католическата и контрареформаторската книга в творба, подходяща за интересите и културните нужди на православните балкански народи от късноосманската епоха, е несъмнено тема с голямо научно значение.

ЛИТЕРАТУРА

Адинолфи 2006: Adinolfi, R. Sofronij Vračanski e la rinascita culturale bulgara tra il XVIII e gli inizi del XIX sec.: dottorato di ricerca in Slavistica (XVIII ciclo): tesi di dottorato; relatore: Giuseppe Dell'Agata, Roma, 2006.

Адинолфи 2013: Адинолфи, Р. Софрониевата преводна творба „Митология Синтипа Философа“ в контекста на балканските редакции и на Софрониевото творчество. // *Софроний Врачански – книжовник и политик от Новото време. Сборник от Международна научна конференция*. София, 24 ноември 2011. Ред. П. Митев и В. Рачева. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013, 223 – 225.

- Алексиева 1987:** Алексиева, А. *Преводната проза от гръцки през Възраждането*. София: Изд. на БАН, 1987.
- Аретов 2004:** Аретов, Н. Повествователят Софроний Врачански и диалогът му със света: Наблюдения върху *Втори видински сборник*. // *Софроний Врачански. Сборник изследвания*. Ред. Д. Караджова и Ст. Таринска. София: АИ „Проф. М. Дринов“, 2004, 103 – 122.
- Балан 1906:** Балан, А. *Софроний Врачански*. // *Българска библиотека*, № 8. София: Държавна печатница, 36 – 40.
- Боева 1985:** Боева, Л. Софроний Врачански и идеологията на Немската реформация. // Андреева, Н., Ил. Конев и др. *Българо-немски литературни и културни взаимоотношения през XVIII и XIX век*. София: Издателство на Българската академия на науките, 1985, 158 – 175.
- Боева 2004:** Боева, Л. Русская книжност в жизни и деятельности Софрония Врачанского. // *Софроний Врачански. Сборник изследвания*, Ред. Д. Караджова, Ст. Таринска. София: АИ „Проф. М. Дринов“, 2004, 51 – 79.
- Боца 1949:** Bozza, T. *Scrittori politici italiani dal 1550 al 1650*. Roma: Edizioni di storia e letteratura, 1949.
- Желев 2013:** Желев, Й. Софроний, епископ Врачански: личност и дело във фамилен контекст. // *Софроний Врачански – книжовник и политик от Новото време, Сборник от Международна научна конференция*. София, 24 ноември 2011. Ред. П. Митев и В. Рачева. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013, 21 – 92.
- Кавали 1873:** Cavalli, F. *La scienza politica in Italia*. T. II. Venezia: Segreteria dell'Istituto, 1873.
- Камариано 1941:** Samariano, A. Traducerea greacă a Teatrului politic atribuită greșit lui N. Mavrocordat, și versiunile românești. // *Revista Istorică Română*, 1941, N. 11 – 12, 216 – 261.
- Киселков 1963:** Киселков, В. *Софроний Врачански. Живот и творчество*. София: Издателство на Българската академия на науките, 1963.
- Митев 2013:** Митев, П. Политическата дейност на Софроний Врачански в контекста на Новото време. // *Софроний Врачански – книжовник и политик от Новото време. Сборник от Международна научна конференция*. София, 24 ноември 2011. Ред. П. Митев и В. Рачева. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013, 124 – 135.
- Щремפל 1992:** Ştrempel, G. *Catalogul manuscriselor românești*. Vol. IV, 1992, 402.

**FALTERING SENTENCES, FALTERING SELVES:
ON WILFRED OWEN’S POETRY – DULCE ET DECORUM EST
AND FURTHER**

Yana Rowland
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

Wilfred Owen’s poetry suggests – through dramatic propositional interchange between speech, breath, eye-contact and touch – the impossibility of an ultimate and complete achievement of sense in threshold situations where human beings’ lives often appear to be little more than objects of itemizing contemplation. In time of war, humanity gets jeopardized and meaning is “constructed” of interruptions, omissions, losses and ironic shifts of fate, as in *Dulce Et Decorum Est*, *Insensibility*, *Strange Meeting*, *The Calls*, *Mental Cases*, *Disabled*, *Spring Offensive* etc. Through the prism of modern European existential analytics and hermeneutics (Gadamer, Levinas, Derrida) this paper examines the ontological value of speech as contact in order to indicate the poet’s awareness of the notion of the end as obtainable from, and imparting meaning to, human existence.

Key words: Wilfred Owen, tongue, speech, contact, sense, being, death, memory, ontology, hermeneutics

“*Differance* is what makes the movement of signification possible only if each element that is said to be “present,” appearing on the stage of presence, is related to something other than itself but retains the mark of a past element and already lets itself be hollowed out by the mark of its relation to a future element. This trace relates no less to what is called the future than to what is called the past, and it constitutes what is called the present by this very relation to what it is not, [...]. In order for it to be, an interval must separate it from what it is not; but the interval that constitutes it in the present must also, and by the same token, divide the present in itself, thus dividing, along with the present, everything that can be conceived on its basis, that is, every being – in particular, for our metaphysical language, the substance of subject. Constituting itself dynamically dividing itself, this interval is what could be called *spacing*; time’s becoming-spatial or space’s becoming temporal (*temporalizing*). And it is this constitution of the present as a “primordial” and irreducibly non-simple, and therefore, in the strict sense nonprimordial, synthesis of traces, retentions, and protentions [...] that I propose to

call protowriting, prototrace, or differance. The latter (is) (both) spacing (and) temporalizing” (Derrida 2002: 561).

An investigation of the interrelationship between speech, voice and contact as a basis for building on the major theme of human existence in Owen’s poetry requires an especial focus on his war poems. It appears that from *Dulce et Decorum Est* (composed in October 1917) onwards, the significance of voice and speech as contact surges – to the extent of becoming that “nonprimordial”, “retention-protention” subject matter which distinguishes Owen’s poetics as exclusively historical and ontological. Though not limited by the War, Owen’s reputation can be said to be guaranteed by his association with this event (Cf. Rawlinson 2009: 114). The Great War embossed “the triumph of the material over men, the invisibility of the enemy and randomness of death” within the “conjunction of trench warfare and industrial weaponry” which severed the link between space, vision and danger, thus robbing man of a conventional perception of time (Das 2009: 75). Voices of guns and agonizing men (and in earlier poems, before *Dulce Et Decorum Est*, the voices of emblematic English Romantic and Victorian poets – present inter-textually, and implying a harmonious vibrant Nature) “hollow out” – to use Derrida’s words quoted in the above excerpt – the observing self as they create a dependence on knowledge of events before and now. Voice, speech, and language as contact foster a peculiar state of *differance* – of constant admission to the fact of feeling a duty to something other than the present, something that guarantees its hold on man further in the future by setting boundaries to one’s conscience as well as to man’s verbal prowess. This state, so typical of human existence, works as a regulative mechanism of poetic self-expression in Wilfred Owen’s mature work as it makes the lyrical speaker both *different* and *deferential*. Recurrent images suggestive of Owen’s interest in the dichotomy *war–death* as a theme which emphasizes human existence in terms of (breach of) communication within the ambiguity of constantly looking back/forth in time/space include: the “innocent tongues” of the gas-poisoned lot, the “corrupted lungs” which choke for meaning, “the eternal reciprocity of Tears”, the “hunger for blood”, self-inflicted maladies, dissolution and eventual loss of identity, the speech of bullets, the tolling of bells, “last breaths”, Nature’s silence and yet an air shrieking with meaning.

The earliest surviving manuscript of *Dulce Et Decorum Est* is dated “Oct. 8. 1917”, as Prof. Jon Stallworthy informs in his editorial remarks on the poem whilst also noticing that this work of Owen’s would also have been

originally dedicated to the famous poet Jessie Pope – author of numerous motivational pre-war and war-poems (Cf. Stallworthy 1990: 117 – 118). In addition to entrusting to us the truth of war about which we should do something, this poem, which, like all poems by Owen, underwent dramatic editorial changes and re-drafting by the poet himself, comes to remind us also that meaning comes to us, happens as experience and that this experience which urges understanding as application of knowledge further in life is certainly verbal, to rephrase Gadamer (Cf. Gadamer 1994: 384). There is “coughing”, cursing, “yelling out and stumbling”, “guttering, choking, drowning”, blood “gargling from the froth-corrupted lungs”, and the “incurable sores on innocent tongues” (ll. 2, 11, 16, 22, and 24). The question is: can, how does, and should, one translate feasibly, coherently and comprehensively such experience that has a didactic value for the reader, being at the same time an experience of breach of communication between people by describing the loss of the ability to speak of those poisoned by gas and the lyrical speaker’s fumbling for words as he observes, contemplates on, and thus partakes of, these events. Owen deliberated on this poem of 28 lines particularly in terms of phrasing the issue of breach of dialogue because of a wound inflicted on man’s ability to speak, to express and to interpret (Cf. Stallworthy 2013, vol. 2: 296 – 297). In the final version, there appears to be nearly a whole stanza omitted from an earlier variant. This stanza deals with the initial shocking effect of gas poison inhaled by soldiers (from “Then somewhere near in front [...] to “hit us in the face [...]”). Line 16 in the manuscript shows the poet’s search for an appropriate verb as he crosses out three (“gargling”, “gurgling”, “gogging”) in favour of a fourth: “guttering” (Owen 2013: 296). The poem’s title is derived from a well-known Latin tag from Horace’s *Odes* (III. ii. 13) but it fails to attain the “glorious” military composure that fulfillment of duty and dignity in battle ostensibly presupposes:

Bent double, like old beggars under sacks,
Knock-kneed, coughing like hags, we cursed through sludge,
Till on the haunting flares we turned our backs
And towards our distant rest began to trudge.
Men marched asleep. Many had lost their boots
But limped on, blood-shod. All went lame; all blind;
Drunk with fatigue; deaf even to the hoots
Of tired, outstripped Five-Nines that dropped behind.

Gas! GAS! Quick, boys! – An ecstasy of fumbling,
Fitting the clumsy helmets just in time;
But someone still was yelling out and stumbling,
And flound'ring like a man in fire or lime . . .
Dim, through the misty panes and thick green light,
As under a green sea, I saw him drowning.

In all my dreams, before my helpless sight,
He plunges at me, guttering, choking, drowning.

If in some smothering dreams you too could pace
Behind the wagon that we flung him in,
And watch the white eyes writhing in his face,
His hanging face, like a devil's sick of sin;
If you could hear, at every jolt, the blood
Come gargling from the froth-corrupted lungs,
Obscene as cancer, bitter as the cud
Of vile, incurable sores on innocent tongues, –
My friend, you would not tell with such high zest
To children ardent for some desperate glory,
The old Lie: Dulce et decorum est
Pro patria mori.

The poem clearly suggests a type of broken dialogue: between different participants in the same event, between observer/survivor and sufferer/dying man, as well as between one occasion and another in literary-historical terms, as the Latin quotation ingrained in this poem shows. Most prominently, there is a vividly naturalistic description of the corruption of those organs which are directly involved in the process of communication, in speech: the throat, the lungs, the tongue, hence the threat to the process of interpretation which also relies on a properly functioning physiology. The reader is able to partake of the bitterness of blood coming from “the froth-corrupted lungs” and yielding meaning, “bestowing sense,” as Levinas puts it, to the onlooker (Levinas 2002a: 529 – 530). “The froth-corrupted lungs” attempt to produce meaning and they fail to do so, just as the “incurable sores on innocent tongues” prevent a speaker from self-expression. Sense remains locked within gestures – it is reached for, aimed at, but never fully achieved and could never therefore be adequately grasped and interpreted, as it comes out “sore”, “blistered”, “deaf”, *maladied*, annihilated. In hermeneutic terms, the common ground for knowledge here is the common military experience of the gas attack, but commoner than this is the experience of death described in the poem. Owen creates a captivating image which implies a request to be heard, not to be left alone: the face on

which “the white eyes writhe” as though that were the “hanging” face of “a devil’s sick of sin” (ll. 19 – 20). The face – the most distinctive part of the human body which represents an address, a request for meaning and expectation of an answer – contains, as Levinas puts it, “a concrete expression of mortality: [...] a nakedness starker than any other in the uprightness of an exposition to the invisibility of death, to the mystery of death, to the never to be resolved alternative between Being and not Being” (Levinas 2002a: 535). The face, an uppermost layer of a complex system of forming and expressing meaning in physiological terms, is allocated a unique place amidst a canvas of imagery which implies an endeavour to be interpreted. This endeavour may come out in profane words, yet it requests rescue and a hand which would get extended and would save one from drowning. The soldiers are both equipped for the gas-attack and are not, they are both dressed and are not, they both speak, and are deprived of the chance to speak, they can both hear and are not heard when that is necessary, they both breathe in air and they fail to breathe out: “coughing like hags, we cursed through sludge” (l. 2); “[...]. Many had lost their boots/ But limped on, blood-shod All went lame; all blind; / Drunk with fatigue; deaf even to the hoots/ Of tired, outstripped/ Five-Nines that dropped behind” (ll. 5 – 8); “yelling out and stumbling” (l. 11); “He plunges at me, guttering, choking, drowning” (l. 16); “smothering dreams” (l. 17); “[...] at every jolt, the blood/ Come gargling from the froth-corrupted lungs,/ Obscene as cancer, bitter as the cud/ Of vile, incurable sores on innocent tongues” (ll. 21 – 24) etc.

What we have is a case of confirmation of one’s own existence – that of the observer – by way of confronting another man whom the surviving observer both associates with and distances from. These extreme circumstances represent a type of morality one cannot evade, just as one cannot, in the words of Jean-Paul Sartre, evade the fruitful confrontation with another man who makes me: “I cannot obtain any truth whatsoever about myself, except through the mediation of another. The other is indispensable to my existence, and equally so to any knowledge I can have of myself. Under these conditions, the intimate discovery of myself is at the same time the revelation of the other as a freedom which confronts mine, and which cannot think or will without doing so either for or against me” (Sartre 1970: 45, 50). The poem also intricately suggests the theme of ageing, of getting more experienced, yet also physically weaker (“coughing like **hags**”). The idea of death as a reward for patriotic diligence is finally renounced as an “old lie” (that it is sweet, decorous and

proper to die for your own country).¹ The poem contains an actual address of a dying man to “a friend” who survives and who is supposed to restore and amass meaning by remembering and interpreting and who shall thus get transformed from a child into an adult. Amidst other things, this broken dialogue, this broken speech and inability to express oneself leads to another, larger theme in war poetry – truth telling as a symptom of a self that falls apart and finds unsatisfactory responses for existential dilemmas both from military men and amidst those who stayed behind, waited, and watched, incapable of curing the pervasive physical and spiritual ugliness of this great abyss in human communication.²

Another poem, *A Tear Song* (November 1917 – January 1918), furthers Owen’s idea about ugliness and indifference which breach communication and understanding. During sermon, there is but one sincere chorister – perhaps still a child, a boy, who sings “of friendly bees”, as he reverberates the morning breeze which is said to “pipe on his lip” (ll. 17 – 20). In the seventh stanza we suddenly read that God has decided to take the boy’s anthem-book: He “flings” it “on His waste-basket”, unresponsively and cold-heartedly, as he is pronounced to have “no ears”. Broken speech, broken dialogue is implied again and the contrast is even more shocking as the poem also discusses the importance of religion, of holy music, holy songs, the holy word, the Holy Scriptures – a source of wisdom and a reciprocally acting medium of communication between people in historical terms. The “gruff organ”, the indifferent choristers (contrasted hereby with a reference to the “merry men” of “Robin the Forester” – Robin Hood and the Foresters are implied) and a superficial deity who acts upon instinct rather than upon mercy and careful consideration – these are all components of a world which looks like a disarranged mosaic of significations which disclose some eternal state of incapacitation, of a dysfunctional being in eternal muteness and blindness. Relevant poems include: *Sonnet* (“Be slowly lifted up, thou long black

¹ Santanu Das notices how this typical “gas poem” starkly “climaxes on a savage contrast between tongues: the lacerated tongue of the soldier and the grand polysyllabic sound of the Latin phrase as he plays on the two meanings of ‘lingua’ (in Latin, it means both tongue and language)” (Das 2009: 83 – 84).

² On truth telling, see also Rawlinson 2009: 125. In his study on modernism and English literature of the First World War Pericles Lewis quotes Owen who wrote from the front: “I suppose I can endure cold, and fatigue, and the face-to-face death, as well as another; but extra for me there is the universal pervasion of *Ugliness*. Hideous landscapes, vile noises, foul language... everything unnatural, broken, blasted” (Lewis 2008: 111).

arm” – May – July 1918),³ *Arms and the Boy* (3 May 1918), *The Show* (November 1917, May 1918), *The Calls* (May 1918), *The Next War* (September 1917), *Greater Love* (November 1917 – January 1918, July 1918), *The Send-Off* (April – May, July 1918), *Exposure* (December 1917 – September 1918), and *The Sentry* (August – October 1917, September 1918). Owen’s poetry from *Dulce Et Decorum Est* onwards displays, in loud and disturbed overtones, an insatiable yearning for normality shadowed by the knowledge of: youth lost to the monster of the war, the ghostliness of remembered images of heart-tearing pain, the disillusioned realization of the eternal doom of solitude, and the unavoidable dissolution of the wholeness of one’s selfhood in a universe which fakes a grasp of the past and of dutiful engagement with the future. Direct observation by way of abstraction from an object of research is highly improbable with regard to the experience of war. The speaking self in the poems is involved in what he describes, as he acts events out (even though a lot has been written about the fact that the directness of experience in Owen’s work is highly contingent as the poet spent a very limited time in actual military action⁴). We have a lyrical self who displays a historical consciousness by way of letting the multifariousness of voices from the past (voices of people seen, heard, read, remembered) hand down a sort of knowledge which is in constant need of revision, interpretation, reference, and sorting out. Owen’s poetry is as much focused on war as an object of research as it becomes itself the object of research – how to talk about war when words actually fail us. One may die in action and one may also dwindle away for lack of a reliable phraseology to describe this state of total, mutual, savage, and alienating incomprehension. Owen views war not so much directly as

³ Jon Stallworthy notes that the major problem with Owen is rooted not in the legibility of his manuscripts but rather in their chronology, in choosing which may be considered an earlier, and which a later, version of one and the same work whereby the scholar is prompted “to rely almost exclusively on internal evidence” (i.e. the uniqueness of themes and structure, for instance), as well as to delve in Owen’s letters (Stallworthy 1990: xix).

⁴ There appear to have been two significant time spans during which Owen was directly involved in military action, in France: January 1917 – March 1917, and then in September 1918 – November 1918. Despite this fact, however, Owen has become known as a poet absorbed in contemplating the war in humanitarian terms. He also benefited from the companionship of the other, great, war poet Siegfried Sassoon whilst being a patient treated for shell-shock at Craiglockhart War Hospital, Slateford, near Edinburgh in June – September 1917 where Sassoon also stayed and for whose sake Owen is known to have revised and fair-copied many of his poems (Cf. Stallworthy 1990: xxi).

actually an opportunity for transposing our own consciousness – the consciousness of a reader, interpreter, and survivor – into a concrete historical horizon whereby tension arises between viewer and actuality, as well as between reader and poetic text. Gadamer advises: “the hermeneutic task consists in not covering up this tension by attempting a naïve assimilation of the two but in consciously bringing it out” (Gadamer 1994: 306, see further in Gadamer 1994: 284 – 285, and 304). The fearful attractiveness of Owen’s verse lies precisely in the ambiguous suggestion that whilst mutism may be seen as the most common symptom of shell-shock it is also a universal state of being in a society which seems to be unable to maintain sense in peaceful terms as it proves deaf, deficient in empathy in the first place, if it should have allowed for this tragedy to occur. Owen’s “obsessively corporeal imagination” (throat, eyes, lungs, face etc.) and explicit drawings of war disfigurements and deformities (as found in his personal correspondence) provide ample evidence of the above problem (Cf. Das 2009: 73, 81 – 82).

In *Sonnet (On Seeing a Piece of Our Heavy artillery Brought into Action)* speech and voice, hand (here the “dark arm”) and touch, yield meaning and annihilate meaning, at once reach for sense and delete sense, “cast a spell” and destroy it. These elements are all blended in the “long black arm” of the “Great Gun towering towards Heaven, about to curse” (*Sonnet*, ll. 3 – 4, 11, 13 – 14). Weapons use an unnatural, perilous language which abbreviates human beings’ chances of self-expression. In a metaphysical way, the phrase “the bosom of our prosperity” in line 12 indicates once again a systematic totality of the production of breath, sound and meaning in the human body first of all. The idea that meaning is brought about in a constant fierce struggle (between a machine and a human being) whereby breathing, eating and bleeding suggest some savage competition for existence and supremacy is seen in the poem *Arms and the Boy* (very obviously a response to G. B. Shaw’s *Arms and the Man*, as well as to, Jon Stallworthy notices, Shelley’s “*Mask of Anarchy*, lxxvii. ll. 311 – 314, Stallworthy 1990: 131). Here, “the bayonet-blade” is “keen with hunger of blood”; it “longs to nuzzle in the hearts of lads” also torn by its “fine zink teeth” (ll. 1 – 2, 6 – 7). Against the background of an unyielding practice of interruption of communication, of surveillance, mass murder and mass extinction of mercy there is outlined a young man’s defenselessness. Being denied protection, he is guaranteed to become part of human sense which emerges out of destruction, out of non-optional insertion into eventness through death imposed, as “[...] God will grow no talons at his heels, / Nor antlers through the thickness of his curls” (ll. 11 – 12).

The matter of simultaneous consumption and production of sense in death, with an especial focus on the bodily organization of speech, breath, eating and mental activity as inter-related is starkly presented in the poem *The Show* (ll. 6 – 11, 14 – 15, 19 – 22, and 25 – 29), especially in the words bold-typed: [...] Across its **beard**, that horror of **harsh wire**, / There moved thin caterpillars, slowly uncoiled. / It seemed **they pushed themselves to be as plugs/ Of ditches**, where they writhed and shrivelled, killed. / By them had slimy paths been trailed and scraped / Round myriad warts that might be little hills. // [...] / (**And smell came up from those foul openings / As out of mouths, or deep wounds deepening.**) // [...] / Those that were gray, of more abundant spawns, / Ramped on the rest **and ate them and were eaten.** / **I saw their bitten backs curve, loop, and straighten**, / I watched those agonies curl, lift, and flatten.// [...] **And Death fell with me, like a deepening moan.** / And He, picking a manner of worm, which half had hid / Its bruises in the earth, but crawled no further, / Showed me its feet, the feet of many men, / And the **fresh-severed head of it, my head.**” The above lines clearly speak of hectic motion, of an inability to escape, of the peril of becoming partial, also of the danger of becoming one out of many (a caterpillar, or “the feet of many men”), of being identified and denied identity at the same time. Mark Rawlinson comments on this poem that Owen managed to make “the soldier’s body the object of sacrifice and transubstantiation” (Rawlinson 2009: 130). It may also be useful to note that whilst “wire” (l. 6) creates the image of imprisonment (i.e. barbed wire), of limitation and stifling uniformity in spatial-temporal terms, it may also refer to the telegraph – a technical means of communicating news and important decisions during the First World War – certainly a method of holding people together, but also of dispersing hopes and announcing death. The poem is very probably obliged to Henri Barbusse’s novel *Under Fire* (1917), Jon Stallworthy remarks, as he quotes Owen’s own letter to his own brother Colin (14 May 1917). It reads: “Then we were caught in a Tornado of Shells. The various “waves” were all broken up and we carried on like a crowd moving off a cricket-field. When I looked back and saw the ground all crawling and wormy with wounded bodies, I felt no horror at all but only an immense exultation at having got through the Barrage” (Stallworthy 1990: 133–134). Owen’s experiential impressionability seems to have produced this poetic tribute whereby he demonstrates, on the one hand, fascination with the awe-inspiring grandeur of this event, and on the other, a deaf-mute, shell-shocked, naïve, devastated comprehension of war as loss of words, yet a riveting actuality that, by way of prompting (self-)estrangement (and,

eventually, the speaker's own death by way of punitive decapitation, as the last line referred to indicates) denies impartiality. We may witness a devaluation of the human potential – men's bodies "plug" ditches whilst they are "eaten" up by shells and bullets fired by other men in a near cannibalistic way, the cannons speaking "foul" words. Speech appears to be a perversion in this case, rather than a means of coming together.

The Calls presents a mixture of tongues, voices, sounds and emblems of the daily life of a community. Sense oscillates between familiarity and alienation, the home and the outside world, sobriety and mental derangement, pain and alleviation, motion and standstill, passivity and an impetus to act, day and night, being and non-being. The lyrical speaker considers the time of war as both a distant event and a proximity all around, of which his identity partakes. The sounds he registers both muffle his own voice and reinstate a feeling of belonging to, and ownership of, a living environment which has been bestowed upon him as an existential task he must accomplish in an ontologically considerate manner. All the sounds he hears denote agitation, pain and an urge for response: the "dismal fog-hoarse siren" that "howls (l. 1), the "quick treble bells" which ring at nine o'clock announcing the beginning of school (ll. 5 – 6), the "stern bells" of the "organ moan" which remind one of "the first amen" for the day as well as the smallness and mediocrity of an illiterate private "religion" (ll. 9 – 12), the "blatant bugle" which "tears" the afternoon as the speaker remembers the "Tommys/ [...] Trying to keep in step with rag-time tunes" (ll. 13 – 15), the "gongs hum and buzz" as they prompt the thought of culinary satisfaction/peace and hunger/distress at the same time (ll. 17 – 19), then the distant "bumps" of "gunnery-practice" heard at night which make the listener's heart "thump" (ll. 20 – 21), and finally, "the sighs of men" which speak of distress and which cry for help (even though he admits he has no skill "to speak of their distress") and compel the speaker to go and be partial (ll. 25 – 27). Suggested is both disruption and completion of sense through a variety of voices denoting regular activities and division of space and time in ontological terms, and there can be registered a constant exchange of motion in and out of a perceiver's mind.

In *The Send-Off* we can once again hear the "great bells" announcing the send-off of soldiers few of whom are possibly going to return, to "creep back, silent, to village wells", outnumbered by those returning in coffins, by those who will come back silent, with breasts "all white with wreath and spray" (ll. 4 – 5, 16 – 20). This poem commemorates the moral contribution of all those who give up their lives for the sake of the country's benefit in time of war. Nonetheless, the lyrical speaker stresses

the absurdity of war as a time of silence, of mutual distress and of denial of the possibility of achieving sense through social bonding which would normally be significantly mediated by one's ability to hear/receive and speak/respond. The "train-loads" mentioned in this poem may also be seen to allude to the size of loss of human lives (i.e. loss in bulk) and to the greatness of loss of meaning therefore in humanitarian terms, to an aporetic peril of plunging into a history of gaps and incompletions. Another example of a poem where the silence of death, or rather, the silence before the face of death, reigns and yields meaning can be found in *Exposure*.⁵ The voiced-out expression of disharmony and enmity (the bullets) is starkly contrasted to the silence and serenity of the wintry landscape at a moment of doomed search for a rescuing contact. Parts of the human body are made prominent ("Our **brains** ache, in the merciless east winds that knife us," "Pale flakes with fingering stealth come feeling for our **faces**," "Slowly our **ghosts** drag home," "Shriveling many **hands**, puckering **foreheads** crisp," "All their **eyes** are ice") within the metonym of the laceration of the intactness of the human self which also suggests the dismemberment of the sense of historical continuity and of intra-communal trust in an atmosphere of delusional standstill and apathy, emblemized by the epiphoric "But nothing happens" (ll. 5, 15, 20, 40); and "We turn back to our dying" (l. 30), and finally, "For love of God seems dying" (l. 35). What human society (and soldiers) lacks is made to look outstanding against the snowfall: togetherness, unanimity, patience, thoughtfulness, consideration, steadfastness, certainty and firmness: [...] **Sudden successive flights of bullets streak the silence. / Less deathly than the air that shudders black with snow, / With sidelong flowing flakes that flock, pause and renew, / We watch them wandering up and down the wind's nonchalance, / But nothing happens. / Pale flakes with lingering stealth come feeling for our faces – / We cringe in holes, back on forgotten dreams, and stare, snow-dazed, / Deep into grassier ditches. / So we drowse, sun-dozed, / Littered with blossoms trickling where the blackbird fusses. / Is it that we are dying? [...] // To-night, **this frost will fasten on this mud and us, / Shrivelling many hands, puckering foreheads crisp. / The burying-party, picks and shovels in their shaking grasp, / Pause over half-known faces. / All their eyes are ice, / But nothing****

⁵ With regard to this poem, Santanu Das provides a helpful explanation of the interrelationship between "unchecked lyric impulse", actual sensory experience, consciousness and language in exploring Owen's early months of war involvement in 1917 (Das 2009: 85).

happens” (ll. 16 – 25, 36 – 40). The soldiers hide in ditches, stupefied and desolate amidst the profuse beauty of a nature where, however, instead of rain-shower we have bullets showering down. The implication is obvious: just like the water cycle, the bullets circumrotate – once shot into the air from the land by humans they return to humans. In hermeneutic terms, implied also is the circumrotation of sense whereby meaning gets built up on the basis of regular returns to, and cathartic revision of, the past with regard to the present which contains the future. The dramatic description of “the air that shudders black with snow”, as well as the impersonality in enumerating the “hands”, “faces” and “eyes” in the last stanza – these elements force out a recognition of the anonymity and the unpredictability of the emergence of sense at moments of “black”, unidentifiable, perilous, mass accumulation of sound and view in a universe engineered by chance.

The theme of the acquisition of sense by chance, blindly – literally and figuratively – is also developed in *The Sentry*, which obviously rests on Owen’s own memory (recorded in a letter to his own mother, Susan Owen, and dated 16 January 1917) and feeling of regret over the fact that he had rejected his first servant who was thence appointed on Sentry Duty (a job requiring a man of higher social standing) and who, having been separated thus from his superior, was blown down and blinded during bombardment (Owen 1990: 166). In this poem a sudden “blast of whizz-bangs” “buffets” both the “eyes and breaths” of soldiers, undermining their ability to get orientated (stanza 2, ll. 11 – 26). The simultaneous and interrelated impairment of the two senses that would normally guarantee proximity and contact between a person and the outside world – vision and breath/speech – deprives the soldier of the ability to act and respond properly and confuses his capacity to judge soberly. He is hardly able to “whine” that he is unable to see when he actually can (though being injured) and is still alive, and to “shout” that he is able to see when there are actually no real lights but those of the beyond, of the otherworldly and of Heaven (ll. 18 – 22, 35 – 36). It appears rather startling that a poet who spent a mere two months in direct involvement in war (both on a course in the base area and in front line service in the early months of 1917) and had a minimum taste of what could be described as “standard Western Front experience”, has been so unyieldingly categorized as a ‘war poet.’ Perhaps it would be right to assume that he became even more of a ‘war’ poet as he was recovering in Craiglockhart hospital (though he was never physically wounded), and pondering on the predicament of being in War as a predicament of his own inner self, a challenge to his own integrity of existence, as Mark Rawlinson argues in his contributive study on Owen

(Rawlinson 2009: 118 – 119, 122). Rawlinson also stresses that a very limited number of Owen's poems was published in his own lifetime – a fact that may suggest Owen's poetic reticence and introversion which balance an otherwise prominent traditionalist image of him as an outspoken realist or satirist.⁶ In any case, war experience, accompanied by the figure of a capricious, unpredictable, agonizing death and the hours of boredom and “subhuman conditions” of existence, would have urged the poet to respond whilst offering “awesome material in [one's] quest for new understandings of timeless truths”, as Vivien Noakes informs us (Noakes 2009: 174 – 175, 189). As a war poet, Owen achieves a shocking linguistic impact both on the reader and on himself, it seems, as his lyrical speakers waver amidst a variety of expressions of disillusionment that ruins self-certainty. Owen's work may be seen to reverberate a Darwinian divorce between evolution and teleology in insisting on the building of meaning randomly, by blind chance – something which may also be perceived in the fact that in almost all of Owen's poems one is hardly able to track down any immediate perpetrators of disasters, any individuals directly responsible for the tragedy of war. This “self-referentiality” of Owen's war poetry reflects “a widespread feeling of exhaustion and cultural crisis” that predominates the war period and specifically the time of its aftermath, as Pericles Lewis maintains in his research on Modernism (Lewis 2008: 11, 16, 19). A world “devoid of inherent significance” indeed encourages the belief that “reality could never be disentangled from our representations of it” whereby the effect achieved (in Walter Benjamin's terms) is a “crisis of perception itself” (ibid. 2, 6, 8).

To Owen, blindness – in building sense – has a carnal representation: it is related to bodily dysfunctions, most commonly to a breach of one's capacity to breathe, see and speak. Sense gets intensified through an instance of death, when the failure of an organ in the human body is reciprocally compensated for by profusion in ideological terms: men begin to matter when they are no more and because they are no more. Such is the case, for instance, with the dead man in the poem *Asleep* (November 1917, May 1918). The phrases describing the sudden and tormenting death of a soldier who falls asleep out of utter exhaustion point at his greater significance as a body rather than as a living person. There, “having heaved a quaking/ Of the aborted life within him leaping,” he is said to “sleep less tremulous, less cold, / Than he who wake, and waking say

⁶ Those four poems were: *Song of Songs* (“first in *The Hydra*, the Craiglockhart journal that Owen edited, then as a competition runner-up in *The Bookman*”), *Miners*, *Hospital Barge*, and *Futility* (“all in *The Nation* during 1918” – Rawlinson 2009: 118).

Alas” (ll. 5 – 6, 20 – 21)! In a near necrophiliac manner, sense streams down from the body, as “stray blood came creeping/ From the intruding lead, like ants on track” (ll. 8 – 9). The image suggests partitioning as well as wholeness, continuity, progression and gradual amassment. Bleeding or coughing – both processes exemplifying interruption of normal bodily functioning – produce sense by capturing the actuality of mass destruction in a personalized manner which particularizes reality: “[death] spat at us with bullets, and he’s coughed/ Shrapnel. We chorused if he sang aloft, / We whistled while he shaved us with his scythe” (*The Next War*, September 1917, ll. 6 – 8). In *The Next War* we stumble upon an externalized representation of human suffering whereby the weapon (which causes Death) metonymically comes to mean Death and is further described as ill, “coughing” shrapnel, spreading death like a disease – unnoticeably, immeasurably and insensitively. Owen’s verse coughs all the time over the lyrical speaker’s inability to come to terms with loss – even, or perhaps especially, in cases of anonymous deaths being registered, as in *Greater Love* (October-November 1917, January/July 1918): “Your voice sings not so soft, – / Though even as wind murmuring through rafted loft, – / Your dear voice is not dear, / Gentle, and evening clear, / As theirs whom none now hear, / Now earth has stopped their piteous mouths that coughed” (ll. 13 – 18). Dolorously vocalized, dulcet personal happiness is hushed by the embittered remembrance of the many that have been silenced through death.

Whilst men get deprived of the ability to speak and produce sounds that matter and build meaning, sense gets built, instead, by way of transposing human qualities and skills onto inanimate objects that begin to speak for men, being actually products of human activity. Thus, “bullets chirp”, “machine guns chuckle”, “the Big Gun guffaws”, “the Bayonets’ long teeth grin”, “rabblies of Shells hoot and groan”, as soldiers say their last prayers (addressing Jesus, their own mothers or fathers), beaten down by the “hissing” of “the gas;” with heads inclined downwards, they “kiss the mud” (*The Last Laugh*, February 1918, ll. 1 – 6, 12 – 15). The image is one where the contact with death is oral and the production of sense therefore acquires a very openly vocalized, carnal, it may even be argued sexual, representation. The question of the maiming of the most important organ of the production of meaning – the speech apparatus (including the lungs, the throat, the teeth, and the tongue) – is also raised in one of Owen’s most anthologized poems, *Mental Cases* (May, July 1918). This dramatic monologue contains a narrative about the disruption of the speech/meaning-production system in man’s being (including: tongues drooping, teeth bared

like those of skulls, blood treading from lungs, “this hilarious, hideous, / Awful falseness of set-smiling corpses”) set within a detailed, hectic confession about the lyrical speaker’s partiality to human misery as he turns out to be one of many to have caused this misery of “flying muscles”, “eyeballs [shrinking] tormented/ Back into their brains” and the hands “Snatching after us who smote them, brother, / Pawing us who dealt them war and madness” (ll. 25 – 28). The address “brother” surges amidst this hellish “human squander” suggesting sense-building by denial. The memorable image of death by falling down and kissing the earth is further developed in *The Kind Ghosts* (revised July 1918). We see “red mouths [...] torn to make [roses] bloom” in a “palace” full of the ghosts of dead men sacrificed in war. Colour is important in conveying a sense of belonging, of heredity, of space and of continuity at a place where the perished soldiers’ “quiet blood lies in [the] crimson rooms” of present-day blindness. Oblivion reigns over an inchoate awareness of human presences of before that furnish the palace which struggles to be an ontological receptacle of humanitarian knowledge (consider especially the words “pall” and “hecatombs” in the last stanza; ll. 1 – 3, 5 – 6, 8, 10 – 11).

The reality immediately accessible to Owen in the years 1914 – 1918 was the War in which he participated directly for a very short while: he was killed on 4 November 1918 – a week before the Armistice was signed. He explored the way this war entered human lives and summoned men to partake of it in broader, ethical and ideological terms by engaging all mental potential for the sake of something whose outcome contained, above all else, uncertainty. And yet it was this particular involvement that led Owen to recognize, describe and peruse, in his verse, a type of significance that could not be lost and that proved independent of all the circumstances of time, or, to paraphrase Gadamer: “a kind of timeless present that is contemporaneous with every other present” – death (Gadamer 1994: 288). The faltering sentences and the shuttered selves that we come across in Owen’s work result from his poetic negotiation with the awareness of the historicity of one’s (own) being – preservation of language, ideas, memories, knowledge and humanity “amid the ruins of time” which foster tradition (ibid. 289). The dying men in his poetry represent a growing grasp of “that part of the past which [offers] the possibility of historical knowledge” through that of its thematic components which could be said to be both “significant in itself” and interpreting itself (ibid.) and ensuring a walkway towards a timeless historicity as a mode of human being in the world (ibid. 290). Owen’s reflections on the disintegration of the speech/meaning apparatus border on

his general search, evidenced by his entire work (and since the earliest of his poetic work extant: *To Poesy*, 1909 – 1910), for a topical commonality that could be seen as binding all men, of all ages, to a tradition constantly being formed, a tradition which could be declared to lie at the heart of “the ontological structure of understanding”, if we should like to rely on Gadamer’s perception of tradition and truth yet again (ibid. 293). All these dead men gurgling their last words, choking for air, issuing blood and despair, function as both “historically intended, distanciated objects” and as sure elements of the tradition of being hermeneutically, in an eternal state of temporal-spatial inbetweenness (ibid. 295). They declare Owen’s interest in the knowledge of one’s openness to the ultimate experience of finiteness as the only genuine experience one can ever possess without being its master – “the experience of one’s own historicity,” of expecting and going through death, which both empowers and defeats one – linguistically as well as ontologically (ibid. 355, 357).

Tradition, sense, poetic talent, communal belonging and verbal capacity are all bound in one of Owen’s most well-known works: *Insensibility* (drafted October-November 1917, revised November 1917 – January 1918). Jon Stallworthy directs our attention at a significant excerpt of Shelley’s *A Defence of Poetry* that might serve as a contextual prop for the appearance of this poem and which argues that “[Poetry’s] footsteps are like those of a wind over a sea, which the coming calm erases, and those traces remain only, as on the wrinkled sand which paves it. These and the corresponding conditions of being are experienced principally by those of the most delicate sensibility and the most enlarged imagination; and the state of mind produced by them is at war with every base desire” (Shelley as qtd. in Stallworthy 1990: 124). The latter may be read as an indirect implication of the notion that sense gets built in time, in layers, often by chance, and that poetic sensibility rests on tracking down remnants that begin to signify something once they have been reconsidered, relived and re-suffered textually and contextually. Historical amassment of sense requires multitudinousness in performance that both contextualizes and detextualizes space and time, sound and view, breath and touch, life and death, whereby the principle of reciprocal exchange between sufferer/dying/remembered and perpetrator/survivor/memorializer humanizes being as obligation, obedience and humbleness because of the eternal presence of an Other who draws the contours of our conscience and consciousness. Thus, in *Insensibility*, we are able to see the value of: “alleys cobbled with their brothers” (l. 5), to recognize “Chance’s strange arithmetic” (l. 16), to feel “the scorching cautery of battle” (l. 28), to hear

the many “mourns when many leave these shores” (l. 57), to swallow “the eternal reciprocity of tears” (l. 59). These are not merely cornerstones of the poet’s impressionability or evidence of the storage capacity of his memory – rather, they vindicate the hermeneutic understanding of the significance of being in posterity, as one amongst the many who comes to recognize that sense is something that gets bestowed upon one, it is gifted, even in time of perilous and savage denial of human life and culture, such as the time of war. Men are said to be “gaps for filling” (ibid. l. 9) as they always depend on the exchange between one and many, present and past, the known and the unknown, the friend and the enemy – even if peace should reign and there should be no need for substituting imagination for ammunition (ibid. ll. 19 – 20). Space is manifestly vocal and meaningful in Owen’s war poetry: it is a collection of alleys, channels, ditches and underground expanses which whisper the dead who urge one to have a word with them and thus revise one’s own deeds. Space is layered: it is human space with a humanizing effect on the viewer who is drawn into it through memories of his own past.

In *Strange Meeting* (January – March 1918)⁷ we are led down “some profound dull tunnel, long since scooped/ Through granites which titanic wars had groined” (ll. 2 – 3). We meet the “encumbered sleepers” who “groan” yet they seem immune to what happens above – no blood “reaches” this subterranean space, “no guns thump”, no “moans” could be heard (ll. 4, 12 – 13). In the dialogic exchange between viewer and dead man it becomes clear that a sense of regret prevails over the life of both men and that speech is the mechanism of compensating for the hopelessness of the “undone years” in actual, living life. Courage and wisdom appear to be of no more avail and no more the personal property of either of the two – the world is described as “retreating [...] / Into vain citadels that are not walled” (ll. 30 – 33). As wisdom wanes, blood comes to “clog” the “chariot-wheels” of those carts which transfer meaning from one space to another and thus make space meaningful itself. The dead man’s speech dominates over that of the living person’s as he finally pronounces the truth: “I am the enemy you killed, my friend” (l. 40). The

⁷ Mark Rawlinson defines this work of Owen’s as a “humanist subterranean elegy” which “resolves its diagnosis of the world’s deafness to the saving discourse of poetry in the transfigured embrace of the foemen” (Rawlinson 2010: 841). Yet it may also be seen as an elegy which adulterates this typically consolatory lyrical genre as it contains (like many other poems of Owen’s: e.g. *Disabled*) a yearning which “undermines any elegiac principle of assuagement” as it shocks readers “out of indifference by confronting them with actuality,” as Neil Corcoran rightly observes (Corcoran 2007: 91).

poem contains an impressive descent into the earth wherefrom meaning issues, derived and let out into the open through an illusory conversation between two men who appear to form a dichotomy in which the inner, the spatially lower, the covert, is the focal point in the poet's discussion of sense as contact between two. Speech mediates presence and immunizes external, physical space against stillness, uneventfulness and immobility: it makes it be one regulated by exchange as tantamount to existence. Though, as Mark Rawlinson argues, this traumatic "dream-vision" may feel incomplete and fails to leave the reader satisfied with a possible return to the upper world (Rawlinson 2009: 128), it fails not to leave one with a feeling of sense. Far more important is the dialogue between the two participants: the dialogue's finale – three dots in punctuation – is not deficient in sense: it may be perceived to suggest the temporality, partiality and ethereal nature of speech which remains, however, preserved in poetic memory and certainly textually by way of literary interpretation. The poem owes its intricate texture to Dante, Keats and to the Bible; it is also one which has come to incorporate another excerpt ("Earth's wheels run oiled with blood"), as Jon Stallworthy notes that Owen himself "may not have regarded the poem as complete" (Stallworthy 1990: 126). The three dots signal temporalization of meaning which builds in dialogue, through exchange: meaning may never be finalized because of the historical nature of human existence which declines the extremity of full-stops.

The production of sense as exchange between inner self and outer reality is often spatially concretized via the participation of the mouth which both shapes, releases, and cuts short, disallows, constricts. Examples are to be found in poems like *S.I.W.* (September 1917, May 1918) and *Training* (June 1918). The former recounts of a case of a self-inflicted wound (hence the military jargon "S.I.W.") whereby a young soldier assuages "the hunger of his brain" by kissing "the muzzle" of the gun with his teeth to "die smiling" (as the letter written to his mother officially informs, ll. 13, 37 – 38). In the latter the lyrical speaker hopes to "drink space, mile by mile" with his "lips, panting," as he both dreams of love and shuns it, burdened with some heavy task which both brings, and rules out, content and satisfaction (Christ's sacrificial deed is hinted at by Jon Stallworthy in one of the notes to this poem – Cf. Stallworthy 1990: 141). Physical suffering has a mentally stimulating effect for Owen's lyrical speakers who seem to exist more wholesomely the more constrained by circumstances, pain and memories, they are. Communal, religious, historical, psychological, masculine and personal identities meet in a sinisterly volatile and captivating manner in *Disabled* (October 1917, July 1918). To the ghastly

crippled war veteran (“legless, sewn short at elbow”) voices both resound with life and aggravate his awareness of his physical, mental and spiritual maiming: “Voices of boys rang saddening like a hymn, / Voices of play and pleasure after day, [...]” (ll. 4 – 5). The memories are certainly physiological and presuppose contact (embracing girls’ slim waists, holding their warm and subtle hands, meeting women’s eyes, playing football, bruising his knee) and sound, or voice (he recalls how he was once “drafted out with drums and cheers,” l. 36). Physically immobilized as he is, he is mentally active yet word-bound. A maimed body may only be partially able to accomplish contact with the outside world. Ironically enough, the outside world may be the one to profit more from maintaining contact with a self that has undergone such dramatic reworking of the apparatus of perception, of one’s physical shape and one’s own mental disposition. The outside world becomes a provocative need when man has been retailored into a dependant, as is indeed the case with *A Terre* (December 1917, July 1918). The speaker’s mind requires to be attended to as the man has lost his eyes⁸ and the ability to move: only to a person of some physical deficiency can “spring wind [...] work its own way to [his] lung, / And grow [him] legs as quick as lilac shoots” (ll. 23 – 24).⁹ By being partially physically invalidated, the lyrical self gets contextualized, and poetically re-confirmed as a “mummy-case”, “a dug-out rat” who shall eventually feed the earth and prove Shelley’s belief that one may become “one with nature, herb and stone” (ll. 27, 36 and 44 – 45). The man is finally seen “grappling your chest” (the place of initial production of sound), of “climbing your throat on sobs” and wishing to be “weaned” from his physical confines yet wishing for a heaven which flings him back onto the earth – amidst plants, shower, “soft rains”, and the sun – where he would be impervious to the crash of guns and human folly which has once “ripped [him] from [his] own back/ In scarlet shreds” (ll. 61 – 63, 9 – 10). This dreamed-of abandonment of human physicality is nonetheless accounted for in a very bodily manner – as a

⁸ The speaker claims that the “bandage feels like pennies on my eyes” (l. 7). A note after the poem explains that “it was once customary to place coins on the eyelids of a corpse to keep them closed” (Stallworthy 1990: 157). This may also suggest that whilst the patient’s specific medical needs may have been met, he has been treated like a redundant element to be “evaluated” as a body, as an impersonalized item, rather than as a living person.

⁹ Jon Stallworthy remarks that the original fragment *Wild with All Regrets* was later expanded into *A Terre* (Stallworthy 1990: 189). A careful insight into the fragment (37 lines in all) allows one to perceive that in the original version the poet lays greater emphasis on a vocal way a contact between one and many, self and other, man and the world, gets built.

speech in a dramatic monologue where the lyrical self clearly addresses someone who is physically there, who is physically present, as the initial imperative signals: “Sit on the bed” (l. 1). As Mark Rawlinson observes, the poem is one of many where Owen implies that a sort of “uncanny harmony amidst disorder” is achievable after all (Rawlinson 2010: 831). Versification depends on difference, on differentiation from something seen which the poet is not fully, and distances from in time; this uncanny form of *differance* simultaneously blends and separates the present as solitude and communion – by way of observation. The living present – to use Derrida’s formula – becomes “a primordial and incessant synthesis that is constantly led back upon itself, back upon its assembled and assembling self by retentional traces [...],” by memory (Derrida 2002: 566). So that, “the ontology of presence is the ontology of beings and beingness” which dispels the pure nominal unity of poetic self-expression by inserting different substitutions of living experiences which multiply the poet’s own persona as that of a survivor doomed to remember, re-mix and interpret life as constant loss and gain of sense meaning to be struggled with linguistically” (Cf. *ibid.* 565 – 566, 571).

Corruption of speech as self-expression is to be found in many of Owen’s war-poems, not least in: [*I Saw Round His Mouth’s Crimson*, November – December 1917], *Apologia Pro Poemate Meo* (November – December 1917), *Hospital Barge* (December 1917), *The Rime of the Youthful Mariner* (November 1917 – January 1918) and *Miners* (January 1918). In these cases we also notice some change of position in physical terms, some movement, shifting and provocative sense-building by way of reiterations of omission. Thus, a dying man’s “crimson” round his mouth “deepens” as the sun also sets, “cold stars” are lit, “very old and bleak, / In different skies” (“*I Saw Round His Mouth’s Crimson*” – ll. 1 – 2, 7 – 8). The mutilation of the speech organ is likened to the descent of night whereby the muteness of the nocturnal sky and stars implies a provocative dissemination of the feeling of despair and the experience of mourning across unexplored territories, perhaps far from human knowledge. Much has been written about Owen’s war poetry in terms of the general air of exultation and even *jouissance* that war may convey to the observer directly involved who may be said to at least “own the experience”, unlike us, readers, distanced by time (see, for instance, Das 2009: 88 – 89). Mark Rawlinson reads “insensibilities” and passivity as a mental transformation: “an active glorification of battle” whereby the soldiers, in order to survive, can be said to achieve “moral and intellectual cauterization – the cessation of compassion, empathy, perspective – which symbolizes the usurpation of

their humanity by war” (Rawlinson 2009: 126). We may, on the other hand, see the cessation of speech as a symbol of the inability to commune in any comprehensible familiar terms when there is but “the silentness of duty”, “curses”, “scowls”, and “wretched” smiles (as in *Apologia Pro Poemate Meo*, ll. 2, 1 – 14, 27). What we have is a dramatic shift in terms of the referential context, unlike the earlier (juvenile), pre-war poems which abound in inter-textual implications about a harmonious Natural whole which contains, amongst other things, the voices of Romantic bards with whom Owen dialogizes actively. It is not “cauterization”, passivity and lack of empathy that we see: the speech apparatus gets transferred onto inanimate objects – machine-guns – once again, products of human activity and therefore extensions of men themselves who may now be seen to find “peace where shell-storms spouted reddest spate” (*Apologia Pro Poemate Meo*, l. 28).

Sounding by echoing loss (rather than muting) becomes the theme of Owen’s war poems which often imply a journey, as in *Hospital Barge* (December 1917), whereby he is transported back into the past to heal a feeling of loss of ground and touch with reality in time of war (we read of Avalon, King Arthur being healed by Lancelot, and Spenser’s *The Faerie Queene*, as Owen notes himself – Owen 1990: 104). In the poem *The Rime of the Youthful Mariner* (November – January 1918) we delve, seemingly unobtrusively, into the realm of jail life: flogging, or silencing criminals by gagging their mouths. Here, the observer re-emerges as the one who was once a violator but is now the one with a “tongue ... thicker than mine/ And black as any slug” (l. 15 – 16). In Owen’s war poetry, observation comes to mean survival as speech, reflection and contact by way of remembering in an especial way which implies some ironic balance of loss of words for one person and gain of language for another person. In *Miners* (composed on 13 – 14 January 1918, following upon a real pit explosion at the Podmore Hall Colliery, Halmerend, on 12 January 1918, when about 140 men were killed) the lyrical speaker grasps the “sighs of the coal” and the sound of “men/ writhing for air” as he sees “white bones in the cinder-shard, / Bones without number” (ll. 1 – 2, 13 – 16). The “whispering in his heart” is the memory of the tragedy observed. This whispering is poly-vocal as it implies the groans of many people expiring in anti-human, subterranean conditions, at the same time. Apart from the obvious closeness between this experience and the war experience (especially the enclosure and the gas-chambers in concentration camps as marked by labour, over-exertion and utter mental and spiritual exhaustion) Owen suggests the historical lastingness of voice as human culture: “the centuries

will burn rich loads/ With which we groaned, / Whose warmth shall lull their dreaming lids, / While songs are crooned; / But they will not dream of us, poor lads, / Left in the ground” (ll. 29 – 34). Speech becomes the privilege of survivors: voice is a terrestrial physical potency which can only be coached on the earth, rather than “in the ground” or underneath. Yet just as we dig coal, we dig human presences from the underneath as a source of warming up life on earth. Implied is mass anonymity – in coal-mining as well as in dying – but also, a breach of contact and communication between the dead and the living: “the years stretch their hands, well-cheered/ By our life’s ember”, yet “[...] they will not dream of us, poor lads, / Left in the ground” (ll. 27 – 28, 33 – 34).¹⁰ Many of Owen’s poems stress thirst and disorientation – a thirst for a sip of water, for which there is no time, just as there is no “light to see the voices by... / There is no time to ask... he knows not what” (as in *Conscious*, January-March 1918, ll. 10, 15 – 16). Men dwell in utter negation, in a void of unconcern and apathy and only memories soar and vocalize the past whence Horatiuses, Macaulays and stern yet enthusiastic schoolmistresses “bleat” (as in *Schoolmistress*, January-March 1918, ll. 3, 6, 9 – 10). Owen builds a stark contrast – especially in a poem like *Dulce Et Decorum Est* – between the naturalness of recitation of “classic” lines and the immediate reality of manslaughter (through, say, suffocation) to criticize a society which refuses to get enlightened by experience but rests on pre-given “decorous,” inflated patriotism and empty promises that fail to achieve an actual catch on life and current concerns.

Owen’s poetry resounds with images referring to a universe polyvocal yet deaf and uncaring. Most of his war poems bear traces of an urban reality, that of “cavernous slaughter-houses” where “crowing sirens blare” – a world where the lyrical speaker is typically represented as a ghost (e.g. “the ghost of Shadwell stair”), with “flesh both firm and cool” and eyes reflecting the myriad of images in the water, in the Thames (both continuity and cessation is implied in the natural presence of the river flowing and the ghost’s dying with the advent of dawn), as in [*I Am the Ghost of Shadwell Stair*], written in 1918 (ll. 1 – 4, 13 – 16). Water, indeed, works as a medium of transferring sense – temporally and spatially, as it quivers with sound waves that demonstrate the poet’s memory of happier moments which suggest a more capacious reality now lost (that of youth and a verdant peaceful Nature resounding with the

¹⁰ Sarah Cole sees this poem as an example of Owen’s scything criticism directed at modernity’s indifference, industrial composure, oblivion and refusal to be emotionally “dislodged” whereby a sense of futility is seen stepping in (Cole 2009: 503).

lullabies of Romantic poets like Keats and Shelley). We see that in *Elegy in April and September* (April-May 1918, September 1918, ll. 1 – 4, 16 – 21) where again a rift in communication and a failure in comprehension is implied: “Mourn, corn, and sigh, rye. / Men garner you, but youth’s head lies forlorn. / Sigh, rye, and mourn, corn... // Brood, wood, and muse, yews, / The ways gods use we have not understood. / Muse, yews, and brood, wood...” This is one of Owen’s finest achievements in arguing that misunderstanding is a general feature of existence, which, if solved, would almost make it impossible to speak, as there would be no transgression of boundaries between the familiar and the unknown. This poem argues that it is just as hard for men to attain mental equilibrium, peace and appreciation of the past, as it is for gods and for Nature to acknowledge human contribution and sacrifice: much is “garnered” yet little is sieved through, or perceived. Reciprocity and expansion through closure and denial is also the case in *Spring Offensive* (July, September 1918) where men and nature abide in a kind of mutual infiltration which, provocatively, both extends and precludes existence. Summer is seen “oozing through” the veins of soldiers “like an injected drug for their bodies’ pains”, brambles “clutch and cling [...] like sorrowing arms” as the soldiers “breathe like trees unstirred”. Until the sudden, unforeseen explosion of “buttercups” which may be read as a sudden outburst of life (i.e. flowering), or a sudden rain of shrapnel: “[...] earth set sudden cups/ In thousands for their blood; and the green slope/ Chasmed and deepened sheer to infinite space” (ll. 30 – 31, see also, 8 – 12, 14 – 18). Savage, sacrificial spilling of blood feeds the earth and human memory. Muteness reigns, the deceased drown amidst the stupefying unresponsiveness of the living (“Why speak not they of comrades that went under”, l. 46). Whether we choose to interpret this poem as a case of war-time astonishment and pausing, concessional poetic rendition, awe and admiration (Cf. Cole 2009: 492 – 493), or “homoerotic fantasizing about the faces of young men” whereby the gazing on a dying body provokes erotic feelings and mourning becomes recessional (Corcoran 2007: 90), or an example of a “disjunctive between causality and survivor” (Rawlinson 2010: 839), we are faced with some traumatic silence about an experience which asks for speech and for interpretation.

It may be interesting to note that the so-called “fragments” of Owen’s works (i.e. poems that had only ever been drafted without being finally fair-copied and separated from the rest as single poems, but which, in Jon Stallworthy’s 2013 complete edition, occupy volume II and just as originally authenticate the poet as the “poems” included in volume I) also display a movement away from Romantic pastoral poetry and towards

disturbing pictures of a diseased reality of misconception and militant denial of trust. Solitude, ageing and parting surface as the poet departs from a peaceful understanding of the past as a harmonious, reciprocating balance between natural and human activity. Examples can be discovered in: [*Full Spring of Thought*], [*I know the Music*], [*But I was looking at the Permanent Stars*], *Spells and Incantation*, [*Cramped in that Funnelled Hole*], *Wild With All Regrets*, and *The Roads Also*. From a nature vibrating with Romantic, Shelleyan, tongues (as in [*Full Spring of Thought*]), we move towards grass whispering and lamentable bells chiming off evening prayers and counting deaths (in [*I know the Music*]). We gradually drown amidst the bugles singing and the “dying tone of receding voices that will not return” (in [*But I Was Looking at the Permanent Stars*]), we vanish amidst the “fog-bound [...] auburn autumn cloud,” “September mist” and “quiet amber” of the evening but then we suddenly receive “the fury of the noondays and the sun” from a “mouth” observed (*Spells and Incantation* – this is directly related to a poem previously discussed “*I Saw His Round Mouth’s Crimson Deepen as It Fell*”). Mortality is definitely guttural, to be swallowed, tasted, sipped, to be physically felt and sensed: it shall come and it shall be observed as we fall prey to “death’s jaws,” “mouths of Hell,” “teeth of traps” ([*Cramped in That Funnelled Hole*]); the spirit shall “climb your throat, on sobs, until it’s chased/ On sighs, and wiped from off your lips by wind” (*Wild With All Regrets*). Owen’s representation of contact in and with reality is certainly one which relies on speech and breath as imparting meaning to existence: “Spring air would find its own way to my lung”, or “I think on your rich breathing, brother, I’ll be weaned/ To do without what blood remained me from my wound” (ibid.). A sinister thriving on another person’s demise as an informative source of knowledge is implied here. Another, later poem – [*The Roads Also*] – may help us perceive that in his mature verse Owen had begun to see death almost born in advance, as a ubiquitous and permanent state of interruption which speaks, writes, addresses and confirms our being alive: men feature as “empty trams”, on their way to the “drome”, whilst “the cries of other times hold men”, “In the gardens unborn child-souls wail, / And the dead scribble on the walls” (ibid.). It is implied that sense gets immured all around us and that its attainment is very much a matter of arbitrariness, coincidence, but mostly, and unavoidably, the result of glancing back towards the past which speaks as it delineates the spatial co-ordinates of our own self-awareness.¹¹

¹¹ This poem abounds in metaphors which denote human activity, purpose and linguistic exchange which mimic a human being’s mental activity and a desire to measure

For Owen, contact and communication appear to be exclusively verbal as they require at all times an audible gesture of extended meaning from a speaker to an addressee, if often/only through the gaze of a passive survivor bound to inherit memories of corrupted dialogue. Faces of wounded/dying compatriots oblige the viewer to speak, thus questioning the integrity and attainability of his own identity as part of an infinite signification through loss and remembrance. We may want to phrase this by quoting Emmanuel Levinas: “Every recourse to words presupposes the comprehension of the primary signification, but this comprehension, before being interpreted as “consciousness of,” is society and obligation. Signification is the Infinite, but infinity does not present itself to a transcendental thought, nor even to meaningful activity, but presents itself in the Other; the Other faces me and puts me in question and obliges me by his essence qua infinity” (Levinas 2002b: 524). “[...] it is as if my very self were constituted only through a relation to others, a relation that was gratuitous with respect to accounting for what may be mine and what another’s. Responsible without being culpable, I am as if open to an accusation which the alibi of my otherness cannot excuse. A brother despite my strangeness! Fraternity, accusation and my responsibility come before any contemporaneousness, any freedom in myself, out of an immemorial-non-representable-past, before any beginning to be found in myself, before any present” (Levinas 2002a: 536). In Owen, “these who die as cattle,” mourned only by “the shrill, demented choirs of wailing shells” (as in *Anthem for Doomed Youth*, September – October 1917, ll. 1, 7) – those many anonymous but calling for a response – are the ones that the poet chooses to remember and build his idea of perception and self-perception around in a world where speech and language mark selfhood as communal belonging. The anonymity of deaths observed in this case may also remind us that a modern, technocratic approach to existence which, generally speaking, forbids mourning as an outdated and unprofitable practice (as it diverts the mourner’s attention towards the past and away from the current needs of material survival), ironically enough, also confirms that we can only ever forbid that which we can name and therefore remember (Cf. Steiner 2014: 75 – 76). We try to name death as an ultimate otherness, ultimate difference to our own being alive and this makes us deferential. Mark Rawlinson argues that “the majority of [Owen’s] poems are conceived around a suffering consciousness, not an observing one” (Rawlinson 2010: 830) yet it is hardly unlikely that a

and discuss the passing of time and of life: “the roads also have their wistful rest”, or “the old houses muse of the old days”, or “the streets also dream their dreams.”

distant versification on a common theme, detached from certain actual war incidents, personally experienced and seen, could ever convey such a sense of reality, anguish and self-reproach as Owen's poems do, particularly with regard to works like *Dulce Et Decorum Est*, or, say, *Apologia Pro Poemate Meo*. Psychological dramatisation of actual experiences is consonant with self-reflexivity and a decision to actually relate to life. Owen's war poems, not least *Dulce Et Decorum Est*, ultimately also indicate the conflict between a chosen thematic time and space and an externally imposed actual situation whereby the stakes are higher as the randomness of confronting death incidentally surges and whets one's sense of self-perception as relative survival despite, unlike, or thanks to, another man who at all times confirms our non-voluntary involvement in history (Cf. Gadamer 1994: 276, 302). This features as incompleteness of knowledge, as linguistic deficiency, perceived in the poetic depiction of the instability of being in isolation: survival depends on speech as communal belonging – living and remembered.

WORKS CITED

- Brearton 2009:** Brearton, Fran. A War of Friendship: Robert Graves and Siegfried Sassoon. // *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 208 – 226.
- Campbell 2003:** Campbell, Matthew. Poetry and War. // *A Companion to Twentieth-Century Poetry*. Ed. by Neil Roberts. Oxford: Blackwell Publishing. 2003, 64 – 75.
- Cole 2009:** Cole, Sarah. The Poetry of Pain. // *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 483 – 503.
- Corcoran 2007:** Corcoran, Neil. Wilfred Owen and the Poetry of War. // Neil Corcoran. *The Cambridge Companion to Twentieth-Century English Poetry*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, 87 – 101.
- Das 2009:** Das, Santanu. War Poetry and the Realm of the Senses: Owen and Rosenberg. // *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 73 – 99.
- Derrida 2002:** Derrida, Jacques. Differance. // *The Phenomenology Reader*. Ed. by Dermot Moran and Timothy Mooney. London: New York: Routledge, 2002, 552 – 572.
- Gadamer 1994:** Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Continuum, 1994.

- Harding 2010:** Harding, Jason. Modernist and Modern Poetry: an Overview. // *The Cambridge History of English Poetry*. Ed. by Michael O'Neill. New York: Cambridge University Press, 2010, 725 – 745.
- Levinas 2002a:** Levinas, Emmanuel. Beyond Intentionality. // *The Phenomenology Reader*. Ed. by Dermot Moran and Timothy Mooney. London: New York: Routledge, 2002, 529 – 539.
- Levinas 2002b:** Levinas, Emmanuel. Ethics and the Face. // *The Phenomenology Reader*. Ed. by Dermot Moran and Timothy Mooney. London: New York: Routledge, 2002, 515 – 528.
- Lewis 2008:** Lewis, Pericles. *The Cambridge Introduction to Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Longley 2009:** Longley, Edna. War Pastorals. *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 461 – 482.
- Noakes 2009:** Noakes, Vivien. 'War Poetry' or the Poetry of War. // *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 174 – 189.
- Owen 1990:** Owen, Wilfred. *The Poems of Wilfred Owen*. Ed. by Jon Stallworthy. London: Chatto & Windus, 1990.
- Owen 2013:** Owen, Wilfred. Wilfred Owen, *The Complete Poems and Fragments*. 2 Vols. Ed. by Jon Stallworthy. London: Chatto & Windus, 2013.
- Rawlinson 2009:** Rawlinson, Mark. Wilfred Owen. // *The Oxford Companion to British and Irish War Poetry*. Ed. by Tim Kendall. Oxford: Oxford University Press, 2009, 114 – 133.
- Rawlinson 2010:** Rawlinson, Mark. Owen, Rosenberg, Sassoon and Edward Thomas. // *The Cambridge History of English Poetry*. Ed. by Michael O'Neill. New York: Cambridge University Press, 2010, 824 – 843.
- Sartre 1970:** Sartre, Jean-Paul. *Existentialism and Humanism*, trans. Philip Mairet. London: Methuen & Co. LTD, 1970.
- Stallworthy 1990:** Stallworthy, Jon. *The Poems of Wilfred Owen*. London: Chatto & Windus, 1990.
- Stallworthy 2013:** Stallworthy, Jon. *Wilfred Owen, The Complete Poems and Fragments*. 2 Vols. London: Chatto & Windus, 2013.
- Steiner 2014:** Стайнър, Джордж. *След Вавилон. Аспекти на езика и превода*, прев. Елена Филипова. София: Изд. „Изток – Запад“, 2014.

**LITTÉRATURE ET PEINTURE:
LE ROMAN *UN VÉRONÈSE* D'ÉTIENNE BARILIER**

Maya Timénova-Koen
Université de Plovdiv Païssy Hilendarski

**LITERATURE AND PAINTING: ÉTIENNE BARILIER'S NOVEL
VERONESE**

Maya Timenova-Koen
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

This paper analyzes the hybridization (le métissage) of art and literature, picture and text, in Etienne Barilier's novel *Un Véronèse*. There is a double narrative of the reality because the verbal and the visual mirror each other on the same level. Theoretically, our work is based upon Rosarianna Zumbo's study *Le dialogue entre Littérature et Peinture: quelques points essentiels*, Tzvetan Todorov's *Goya à l'ombre des Lumières*, Theophile Gautier's *Tableaux à la plume*, etc.

Key words: art, literature, aesthetic impact, verbal, visual, narrative, language, love, mask, signification, reality

Nous nous proposons d'étudier ici **les significations de l'œuvre d'art impliquée dans le texte littéraire**, en l'occurrence du tableau de Véronèse *Entre le Vice et la Vertu*, dans le roman de Barilier. Tout en assurant une double narration, la rencontre de la langue et de l'image fait découvrir au narrateur, l'adolescent Théo, le monde des adultes et l'invisible de la réalité.

Les jugements de plusieurs critiques littéraires et d'art serviront de références à notre travail.

Selon Steven Zepetnek, littérature et peinture sont inséparables de la «culture» (Zepetnek 1998: 15 – 16).

«[...] on doit décider de ne considérer à travers ces deux formes artistiques que leurs contenus de réalité tels que nous les interprétons

spontanément, c'est-à-dire «à travers le langage en les ramenant au commun dénominateur que constitue en tout phénomène culturel sa 'signification'» (Dufour 1977: 150).

Dans cette hypothèse l'œuvre d'art est traitée en termes de sémiologie, c'est-à-dire comme un système de signes «dont la valeur symbolique est imposée au locuteur par le système de la langue» (Zumbo 2014: 1).

Rosarianna Zumbo rappelle que d'après le propos de Daniel Bergez, les rapports entre la peinture et la littérature se réalisent «lorsque les deux arts voisinent dans le même espace [...]» (Zumbo 2014: 2).

«Littérature et peinture ont en commun de s'articuler sur le mode de la représentation, en proposant un redoublement de la réalité»: par ces mots Daniel Bergez pose, lui-aussi, l'accent sur le fait que, dans le texte comme dans le tableau, le réel se reflète dans le miroir de l'œuvre d'art, quelle que soit la nature de l'œuvre, littéraire ou picturale» (Bergez 2011: 41).

Michel Favre-Félix rappelle le jugement de Brandi selon qui l'œuvre est une «réalité esthétique», ou plus précisément «réalité et non message, même si une infinité de messages peuvent se déduire des connotations qu'elle entraîne avec elle» (Favre-Félix 2014: 6).

Dans le roman *Un Véronèse* d'Étienne Barilier qui fait l'objet de nos présentes recherches, s'effectue le métissage du texte et de la peinture, tout comme plus tard aura lieu celui du texte et de la musique dans l'œuvre *Piano chinois* du même auteur. C'est un métissage – dialogue qui révèle les visages multiples de la réalité derrière les apparences.

Cela dit, nous jugeons nécessaire de rappeler le sujet du roman *Un Véronèse*:

Théo, un adolescent de 17 ans, est à la fois narrateur et personnage principal du roman. Il passe ses vacances près de Venise, dans un hôtel du Lido, avec son grand-père qu'il appelle Père. Il n'a qu'un souvenir idéalisé de ses parents, morts dans un accident.

Théo tombe éperdument amoureux de deux femmes. C'est un amour double. Pour Anne, résidant dans le même hôtel avec sa mère et l'ami de sa mère. Pour Anna, hôte dans un palace proche, ancienne interprète russe qui a épousé M. Bernis, l'une des «grosses fortunes de France». C'est cet amour fou de l'adolescent, qui bâtit l'intrigue du roman. Étienne Barilier y implique habilement le tableau de Véronèse *Jeune homme entre le Vice et la Vertu* que Père fait découvrir à son petit-fils durant une excursion à

Venise. L'interprétation des significations de ce tableau par Théo évolue avec son expérience.

Ayant en vue le rôle important du tableau *Jeune homme entre le Vice et la Vertu* dans le roman d'Étienne Barilier, il nous semble pertinent de rappeler certains jugements de Théophile Gautier sur l'art de Véronèse:

«Ce qu'on ne saurait trop louer dans Paul Véronèse, c'est la justesse et le sentiment de relation. Ce merveilleux coloriste n'emploie ni rouges, ni bleus, ni verts, ni jaunes vifs.»

«Une lumière argentée baigne tous les objets, et, sous ce rapport, on peut dire que Paul Véronèse est un coloriste supérieur à Titien lui-même, qui a recours aux oppositions vigoureuses et dore ses teintes d'un glacis couleur d'ombre.»

«Cette fête éternelle de ses tableaux a un sens profond: elle place sans cesse sous les yeux de l'humanité le vrai but, l'idéal qui ne trompe pas, le bonheur, que des moralistes inintelligents veulent reléguer dans l'autre monde. Paul Véronèse rappelle aux peuples souffrants que le Paradis peut exister sur cette terre; il plaide la cause de la beauté, de la jeunesse, du luxe, de l'élégance [...]; il montre que Dieu, qui est bon, puisqu'il est puissant, après nous avoir chassés du jardin de délices, n'en a pas si bien fermé la porte qu'on ne puisse la rouvrir [...].» (Gautier 1880: 14 – 17).

En effet, l'esprit de Véronèse marque le décor du roman de Barilier. Grâce au tableau de ce peintre, Théo est psychologiquement préparé à la rencontre du vice et au libre choix de son propre chemin. L'œuvre d'art lui *parle*. Elle le pénètre et le fait réfléchir. D'ailleurs, les peintres accompagnent leurs tableaux de titres, d'inscriptions et/ou de commentaires philosophiques. De sa part, Étienne Barilier implique dans son roman le tableau de Véronèse. Cela révèle la nécessité du dialogue-métissage entre les différentes formes d'expression artistique, notamment le «verbal» et le «visuel» selon la définition de Bernard Vouilloux (Reverseau 2008: 1). Et c'est précisément ce dialogue qui nous rapproche de la pensée de l'écrivain et de l'artiste.

Le langage du tableau de Véronèse.

En nous référant aux jugements de Gauthier, nous pourrions conclure que Véronèse laisse un espoir quant à la condition humaine – l'espoir de jouir de la vie, du beau, de l'amour malgré notre nature imparfaite et le péché originel.

Pourtant, l'interprétation de l'œuvre de Véronèse s'avère très complexe. Le regard du narrateur qui se pose sur le tableau pour la première fois n'est point celui de la fin du roman. Même dans un tableau

explicite et *narratif* comme *Jeune homme entre le Vice et la Vertu* de Véronèse, Théo découvre l'ambiguïté des apparences.

Au départ, ce sont les couleurs et non pas le sujet du tableau qui le fascinent:

«[...] la splendeur de ses teintes ocres, vieil or, rouge sang, rose aux reflets blancs, [...] le fameux «vert Véronèse» que les spécialistes décrivent, en une étrange mixture verbale, comme un «vert amande jaunâtre profond» (Barilier 2010: 54).

La diversité de ces couleurs porte des significations qui font naître des réflexions philosophiques:

«Et j'y songeai beaucoup plus tard: la vérité de ce tableau peut-être était-elle uniquement dans ces couleurs, entre lesquelles nul n'était tenu de choisir? Tous, nous avons le droit à toutes les nuances, à toutes les valeurs du monde» (Barilier 2010: 54).

Donc, sur un deuxième plan, le tableau incite, par ses couleurs, à la liberté du choix, à la tolérance, à l'acceptation de l'altérité. Mais les apparences des personnages du tableau sont trompeuses. C'est la raison pour laquelle, les interprétations de la scène représentée dans le tableau, évoluent.

Le narrateur décrit minutieusement cette œuvre d'art remarquable de Véronèse:

«Au centre de cette œuvre, un vide: le personnage principal, le «jeune homme» (à vrai dire un enfant, et j'étais tout de même plus âgé que lui [...] s'était légèrement décalé sur sa gauche et notre droite: il avait commencé de faire son choix, entre deux femmes également belles, également attirantes. [...]

La première était assise à senestre [...] Ses épaules offraient la lumière de leur nudité, comme le haut de sa poitrine. [...] Son bustier rendait hommage au vert Véronèse [...] Quant à son bras gauche, il était négligemment (tendu serait trop dire) en direction du jeune homme. [...] Entre la draperie d'or profond et cette colonne pâle, une sorte d'Hermès en marbre clair regardait le sol d'un air indéfinissable. Mais il ne jouait aucun rôle dans la scène. C'est du moins ce que j'ai cru, mais on verra bientôt que je me trompais. [...]

À droite, une autre femme, plus vêtue que la première, drapée de blanc, de rose et d'ocre [...] Tandis que sa main gauche serrait contre sa poitrine l'étoffe de son vêtement couleur pêche, sa main droite, comme la main gauche de la femme assise, se tendait en direction du «jeune homme», qu'elle aurait pu toucher. Mais voici le plus remarquable, le plus saisissant: cette main, justement, ne touchait pas l'enfant, et son geste d'appel était aussi léger, aussi délicatement esquissé que celui de la première femme.

Le jeune homme, cependant, semblait bien avoir choisi [...] Son buste à peine penché en avant, sa tête à peine inclinée semblaient indiquer qu'il marchait bel et bien à la suite de la femme de droite (la Vertu), mais la légère torsion du buste, et ces jambes posées simultanément sur le sol, talons par terre, contredisaient cette impression de mouvement, donnant l'extraordinaire sentiment que le garçon marchait sans marcher. [...]

Et son regard ! Certes, il ne tournait pas la tête vers la femme de gauche (le Vice), et son corps n'était plus à portée directe de la tentatrice, mais pour autant il ne regardait pas la dame drapée [...] Bref, il avait choisi mais choisissait encore. Il avait écouté la Vertu, mais il aimait le Vice, le regrettait, le recherchait de tout son corps [...] Et son visage, comme il me donnait à penser ! Car il n'était ni gai ni triste, ni heureux ni malheureux. [...] Non, il demeurait énigmatique, suspendu, tout au mystère de cet instant décisif, de ce choix entre oui et non [...]. Comme si le refus, non, l'impossibilité de se décider permettait vraiment de retenir le temps qui nous emporte. Comme si, enfin, ne pas choisir avait la consistance d'un choix, et pouvait se substituer victorieusement à l'élection [...] du oui ou du non» (Barilier 2010: 54 – 57).

Selon le narrateur, le tableau de Véronèse pourrait s'appeler aussi «*Le Jugement Premier*» et il se demande «quel est le mot qu'a proféré, dans le silence de leur attente, la bouche des deux femmes» (Barilier 2010: 127). D'autre part, ce tableau *parle* à Théo différemment en dépendance de son âge. La description et l'interprétation de cette œuvre d'art dans le roman, évoquent le jugement de Ségolène Bergeon-Langle sur la «lisibilité» de l'œuvre d'art:

«La lisibilité d'une œuvre d'art doit être prise dans son sens de métaphore» (Bergeon-Langle 2003: 122).

Dans l'ordre de ces idées, il serait intéressant de rappeler les jugements de Tzvetan Todorov sur les significations du masque, que nous découvrons dans son œuvre *Goya à l'ombre des Lumières*:

«C'est que le réel n'est pas le vrai. Tout un chacun construit son identité ; dans le quotidien, l'individu finit par se fabriquer une série de personnages, dont il endosse le rôle selon les circonstances. Mais rien ne signale aux yeux des tiers qu'il s'agit de fabrications. Si l'on porte un masque, en revanche, au lieu de rester dupe de son déguisement, on en devient conscient et on ne le cache pas aux autres ; si le masque est bien choisi, il révèle la personne, alors que le visage la dissimulait» (Todorov 2011: 63 – 64).

«L'homme se révèle en se travestissant. [...] Ainsi la fiction révèle le monde mieux que ne le fait l'existence ordinaire, le masque dit la vérité que cache la façade mensongère du visage nu» (Todorov 2011: 64).

Au départ, la «façade» des personnages du tableau, pour reprendre le propos de Todorov, aveugle le jeune homme autant que l'amour. L'essentiel lui est occulté. Même Père, ce philosophe qui «avait une si juste connaissance des êtres et des choses» (Barilier 2010: 168), se trompe sur la femme de la *Salute*, sur Anna, et respectivement sur la place de son image présumée dans le tableau de Véronèse:

«Il (Père) avait, comme moi, cru que la dame de la *Salute* était à droite du tableau. Le vieil homme s'était égaré comme le jeune. Quant à la réaction qu'il avait prêtée au mari ! Sur toute la ligne, il s'était trompé» (Barilier 2010: 168).

À la limite, Théo se rend compte que le personnage principal du tableau, le jeune homme, se penchait non pas vers la Vertu mais vers le Vice ce qui correspondait parfaitement à sa propre expérience.

En effet, l'objet de l'amour romantique de Théo, et plus précisément Anna, s'avère une femme aux apparences fines et élégantes, mais perversie. Elle est entièrement soumise à un mari sadique et vicieux. L'adolescent est bouleversé par la vérité qu'il découvre derrière la «façade» d'Anna comme d'André Bernis, mais il s'en sort et son aventure amoureuse ne reste qu'une expérience qui le marque. Selon sa conclusion, il n'y a que l'amour d'Anna pour la musique de Tchaïkovski qui a été sincère (Barilier 2010: 168).

Le rôle, ou plutôt la signification qu'Étienne Barilier donne à l'art, cette fois-ci à la musique, est caractéristique au niveau de ses jugements. Toujours à travers le regard de Théo, il peint la nature humaine en essayant de discerner les traces du beau et du vrai survécues dans le labyrinthe des comportements pervers et corrompus.

«Mais l'amour de Tchaïkovski, peut-être était-il sincère ? Oui, je le crois encore aujourd'hui» (Barilier 2010: 168).

En effet, en pleine mise en scène des séances sexuelles perverses, le sincère amour d'Anna pour la musique de Tchaïkovski révèle le visage occulté de son innocence. Cet amour est le témoignage d'une autre existence, de celle menée avant sa liberté achetée au prix des tortures physiques et morales dont elle ne se doutait point. À la limite, Théo redécouvre la réalité qu'Anna a déjà découverte, mais sous une optique différente.

Le dilemme du jeune narrateur est situé au niveau du corps et de l'esprit. Tout d'abord, c'est Anne qui semble l'objet de son amour charnel. C'est notamment par le tableau de Véronèse, c'est-à-dire par le biais de

l'esthétique que ce dilemme nous est présenté. En effet, la jeune femme séduisante du tableau s'avère la métaphore de l'amour passion. Contrairement à l'illusion première, c'est le personnage d'Anna qui lui correspond.

La pudeur «infinie» de l'adolescent (Barilier 2010: 147) rencontre la laideur banale de la réalité. L'Hermès «en marbre clair» que Théo avait cru sans rôle, «observe la scène» (Barilier 2010: 164). Tout comme André Bernis, caché derrière les rideaux de la chambre où le jeune homme connaît pour la première fois l'amour, initié par Anna. À la limite, ce trio vit une farce:

«Ce que le couple considérait comme un amusant petit jeu, ce que le jeune homme vivait comme une ignominie dont il allait tirer vengeance, tout cela se termina dans une farce, mais une farce incompréhensible. Car ceux dont j'étais la victime ne pouvaient comprendre ce qu'ils voyaient [...]: je tenais en main, je brandissais contre eux – un peigne [...].

«Encore aujourd'hui, le très ancien jeune homme ne se rappelle pas: saisit-il tout de suite le sens de ce qu'il voyait? Probablement non, car son émotion, son dégoût haineux, sa détresse agressive étaient bien trop violentes. Et que fit-il alors? [...] il se mit à se recoiffer lentement, en veillant à se refaire une raie digne d'un enfant sage, de cet enfant qu'il était resté, qu'il souhaitait rester encore, mais qui s'éloignait comme le jeune homme de Véronèse qui va marcher sans s'arrêter ni à gauche ni à droite, s'engager sur son chemin de solitude, et quitter bientôt le champ du tableau» (Barilier 2010: 166).

Le psychologisme d'Étienne Barilier atteint son point culminant dans les jugements cités plus haut. (Ce n'est point par hasard que le narrateur lit Dostoïevski (Barilier 2010: 142). Sa pensée rappelle la misère et l'imperfection de l'être humain. Le *Vice* et la *Vertu* se disputeront toujours notre âme. Et en s'éloignant de notre innocence première et de nos illusions, il ne nous reste que de choisir et de poursuivre notre propre chemin, qui n'est ni à gauche ni à droite, et qui n'est jamais univoque. Le «chemin de solitude», sans préceptes et sans précepteurs, hors du «tableau», de l'œuvre d'art, qui s'avère le miroir où se reflète la réalité.

Par l'intermédiaire du verbal et du visuel, le roman implique aussi l'éloge de l'amour comme tel. Selon l'écrivain, ce qui est important c'est l'amour et non pas le sujet ou l'objet de cet amour:

«[...] père m'avait signalé [...], que Guillaume Apollinaire envoyait parfois simultanément le même poème d'amour à deux femmes différentes. [...]

c'est que l'auteur de *Zone* les aimait toutes les deux [...] et qu'un poème d'amour, comme une lettre d'amour, ne sont rien d'autre que l'essence et l'Idée de l'amour [...]. L'amour est l'essence, l'aimée l'accident. L'amoureux aussi, d'ailleurs [...]» (Barilier 2010: 111).

Nous pourrions en déduire que, sur un deuxième plan, c'est aussi le rêve éternel de la réconciliation du corps et de l'esprit. L'hésitation de l'adolescent entre l'amour charnel et l'amour platonique provient du fait qu'il n'est pas encore conscient de l'opposition corps/esprit. Il subit les affres de la prise de conscience de sa propre dualité. Et le visage double de l'amour du tableau de Véronèse correspond à la dualité de la nature humaine.

D'autre part, le bonheur de l'adolescence quoique toujours inconscient, c'est d'avoir toute la vie devant soi et le libre choix de son chemin – de se tromper, de souffrir, d'aimer ou d'être aimé, de découvrir les joies du corps et de l'esprit. Les paroles du grand-père résument ces jugements:

«– Lorsqu'on est jeune, on peut encore tout choisir. On choisit tout, et l'on a raison. Quand vient la maturité, on ne choisit plus que quelque chose. Et quand vient la vieillesse, on ne choisit plus rien.

– [...]

– C'est que l'envie est morte avec le choix. Chaque âge ne désire que ce qu'il peut atteindre. Sinon, ce serait vraiment l'enfer.

[...]

N'est-ce pas cela qui fait le charme de la jeunesse, et la profondeur aussi: le cœur est en deux lieux à la fois. Il est même partout [...] Tout devient le cœur» (Barilier 2010: 59).

À la limite, «beaucoup plus tard», c'est en observant le tableau de Véronèse que le narrateur, déjà vieux, redécouvre l'image d'Hermès, ce messenger des dieux, avec «un air doux, un air angélique, un air bénisseur» (Barilier 2010: 164).

«Ce n'était pas un Hermès. Ou peut-être si. Porteur de quel message ?» (Barilier 2010: 164).

Les significations de la figure supposée être celle d'Hermès, sont multiples dans le roman et provoquent des questions. Était-ce vraiment Hermès ? Quel était l'avenir qu'il annonçait à l'adolescent ? Était-ce le dieu – donneur de la chance ? Le doute reste pour le lecteur, comme pour l'écrivain.

Conclusion

À la limite, quelques jugements de base se démarquent dans nos recherches:

– La réalité se reflète à la fois dans le verbal et le visuel, dans le langage et la peinture, au niveau du roman *Un Véronèse*.

– Le métissage des deux formes artistiques apporte à l'impact esthétique de cette œuvre d'Étienne Barilier.

– Le tableau de Véronèse pourrait être interprété comme le «masque» ou le «déguisement» du roman dans le sens proposé par Tzvetan Todorov, puisqu'il révèle les points essentiels du roman – la prise de conscience de notre dualité, la découverte de l'amour et l'éternelle recherche du bonheur.

– Les significations du visuel restent aussi multiples et énigmatiques que celles du verbal et de la vie elle-même.

LITTERATURE

Barilier 2010: Barilier É. *Un Véronèse*. Carouge-Genève: Éditions ZOE, 2010.

Bergeon-Langle 2003: Bergeon-Langle S. *Lisibilité et réintégration*. Paris: article de la revue 5^{ème} Colloque de l'ARAAFU, p. 122, 2003.

Bergez 1998: Bergez D. *Littérature et Peinture*. Paris: Armand Colin, 2011.

Dufour 1977: Dufour P. *La relation peinture/littérature*, pp. 141 – 190, Neohelicon, Volume 5, Issue 1, 1977.

Gautier 1880: Gautier T. *Tableaux à la plume*. Paris: G. Charpentier, 1880.

Favre-Felix 2009: Favre-Felix, M. *Ambiguïtés, erreurs et conséquences: «Rendre l'œuvre lisible»*. 17/06/2014 [<http://ceroart.revues.org.1140>]

Reverseau 2008: Reverseau, A. *Bernard Vouilloux et les problèmes méthodologiques du champ de recherche texte /image*. 2/06/2008 [<http://www.poesie-arts.paris-sorbonne.fr/spip.php?article4>]

Todorov 2011: Todorov T. *Goya à l'ombre des Lumières*. Paris: Flammarion, 2011.

Zepetnek 1998: Zepetnek St. *Comparative Literature: Theory, Method, Application*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi, 1998.

Zumbo 2014: Zumbo R. *Le dialogue entre Littérature et Peinture: quelques points essentiels*: 14/02/2014 [<http://www.ilsileno.it/category/le- rendez-vous-des-savoirs/>]

LA COSMOPHILIE D'HENRI RAYNAL

Jean-Paul Rogues
Université de Caen

HENRI RAYNAL'S COSMOPHILIA

Jean-Paul Rogues
University of Caen

Henri Raynal's cosmophilia invites us to grasp the Whole/the Universe in all its diversity. Instead of disenchanting the world, science is a way to reach the Marvellous and the Enigma and poetry a form of relationship we share with the universe. Henri Raynal is then fighting against acosmism and its consequences: nihilism, relativism and all kinds of contemporary deconstructionism. To all this he opposes the obligation to testify, to admire, to participate to the Creation, to give back to the universe as a poet and a lover.

Key words: cosmophilia, universe, marvellous, enigma, nihilism, relativism, contemporary deconstructionism

L'œuvre d'Henri Raynal est fascinante pour de multiples raisons; foisonnante elle fait surgir l'inaperçu, l'impensé, elle est réponse à des manques et combat diverses formes de pensée: relativisme, déconstruction, minimalisme qui surtout exonèrent de la nécessité de l'invention et de la curiosité des possibles. A contre courant de la littérature et de la pensée sociale contemporaine, elle fustige, questionne et, chose rare, offre la réponse d'une pensée ordonnée qui vaut pour tous dans un perpétuel effort de conceptualisation. Jamais il ne trouble son eau pour qu'elle paraisse profonde. De 1957 à 2014, ses extraordinaires livrées métaphoriques – certaines pages de *l'Œil magique* (1963) étant de pures merveilles de déploiement poétique du réel, – s'épurent pour préciser peu à peu un sens qui toujours va s'universalisant sans omettre ce qu'il doit à sa singularité. On pourrait dire qu'il propose une issue généreuse à une génération d'écrivains solipsistes et désenchantés qui, las des formalismes, ne trouvent plus de vertu que dans la transgression et dans l'intime. Son dernier ouvrage : *"Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas"* est un appel à

"sortir de l'homme " (Raynal 2012 : 79), à ôter à l'individu son exigüité, offrant ainsi une possibilité d'échapper à la faillite, faillite humaine de l'homme, désormais globalisé, qui s'est progressivement autoréférencé et privé du lien avec l'Altérité.

L'étonnante connivence de son discours avec celui des astrophysiciens contemporains, et tout particulièrement celui de Jean-Pierre Luminet est la marque de sa volonté de penser le tout et de ne rien écarter du champ de sa pensée. Certes Jean-Pierre Luminet admet l'idée d'une renaissance de la poésie scientifique à partir de 1950 avec Queneau, Ponge et Réda, il serait donc tentant de convoquer cette catégorie pour cerner son œuvre, mais il faut préciser que le propos d'Henri Raynal n'est plus celui des cosmologies portatives, il est beaucoup plus exigeant dans la mesure où il tire les conséquences ontologiques et métaphysiques des découvertes de l'astrophysique et son discours philosophique, s'il n'anticipe pas celui de l'astrophysique, il devance dès 1963, par ses questions, celui de ses contemporains cités par l'astrophysicien. Il est donc bien plus qu'un météore découvert par André Breton et dont brillerait la seule singularité.

Il est donc nécessaire de rassembler à grand traits le déploiement des *idées maîtresses* qu'il ne cesse de préciser depuis 1957 et de mettre en lumière les gains intellectuels produits par leurs articulations : la dimension positive, génératrice et généreuse, volitive et amoureuse de la pensée d'Henri Raynal.

"L'acosmisme"

Henri Raynal fait le constat de la dimension de dépossession qui affecte la presque totalité des conceptions contemporaines, il souligne la privation qu'implique toute dé-construction, "il insiste sur les termes démystifier, défaire, désacraliser : "un climat dépressif décolore en grande partie le paysage de la création culturelle ou l'assombrit " (Raynal 2005 : 10) "la rivière du quotidien: l'eau limpide enlevée, voyez, nous est-il dit, le fond vaseux qu'elle dissimulait-l'eau claire n'était pas la rivière" (ibidem : 61), insiste-t'il encore. Il s'étonne donc de ce mouvement de "*déliaison*", de désinsertion, de dénuement et cherche les raisons qui ont conduit à ce vertige et à cette acceptation de la perte de toute cohérence qui laisse un "*ego nu*" (ibidem : 37), automutilé pris dans un ample mouvement de "*décivilisation*" (ibidem : 59) et d'enténébrement. Enténébrement dont il tire les conséquences : "le cosmos perdu de vue, effacé, la grandeur, en tant que qualité a été perdue de pensée. Il ne faut pas chercher ailleurs la cause de la contemporaine allergie si répandue au lyrisme et à la beauté" (Raynal

2012 : 36). Cependant sa déploration n'est pas le principe actif de son écriture et sa conclusion ne sera ni téléologique – il ne sera nullement prophète –, ni exaltation d'un autrefois dont on aurait perdu les bénéfices, mais la mise en évidence d'un affaïssement des consciences : la perte de confiance en l'homme et en sa capacité de renouvellement à laquelle, cependant il est possible de remédier sans sacrifice.

Le "*catatropisme*" suscite son agacement et ce dernier qui prend les aspects du relativisme, de la déconstruction et des diverses formes du nihilisme, est essentiellement lié à la "proscription du référent" et à son corollaire : l'idée selon laquelle tout ne serait qu'illusion. Il insiste sur ces formulations même et sur la capacité réductrice de la formule. "Ne que" a ce pouvoir d'éviscération d'un sens qu'il faudra donc bientôt déconstruire. Pour Henri Raynal, ce "rapt épistémologique est si voyant qu'il a un caractère de provocation" (Raynal 2005 : 54) et dans ce qu'il nomme "l'affaire du paysage", il souligne combien le réel perd sa substance si son aspect même "est dû à qui le regarde" (ibidem : 71). Ainsi dans son dernier ouvrage : *Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas* il insiste sur cette "dissolution générale de la réalité [...] et l'exténuation de l'objet étudié, sur l'action dissolvante des constructivismes et des relativismes" (ibidem : 54). Dès lors un mécanisme de déréalisation se généralise, la physis, la planète, naturelle-empirique, tend à disparaître, l'ère du soupçon se généralise et rien ne sera digne d'attention puisque potentiellement suspecté d'irréalité. Dans le paysage décoloré "pessimisme et scepticisme sont solidement établis. Le désabusement recrute. Pour ses adeptes sans cesse plus nombreux, rien ne mérite considération, tout est à récuser comme illusoire, mensonger, dérisoire, ou illégitime, ou encore entaché de malfaçons irrémédiables, vicié par quelque tare originelle – à commencer par la condition humaine, en deçà même, par la vie. Rien ne trouve grâce à leurs yeux, hormis la seule attitude qui ne soit pas contestable, celle du désaveu et du décri.

"La péjoration se porte on ne peut mieux. [...] Elle ira, pour peu qu'elle donne libre cours à une humeur violente, jusqu'à verser dans le cynisme démolisseur, nihiliste" (Raynal 2012 : 20). Les conséquences de cette humeur péjorative sont un désenchantement, un négativisme multiforme largement conquérant dont les effets s'ajoutent à ceux des déconstructions et des relativismes qui se banalisent. Pour les *déréalistes* rien n'est vraiment réel hors de ce qui est apporté à l'objet par un jeu de pensée qui désaliènerait en prouvant que nous ne possédons rien. "Le monde se dissipe sous nos yeux. Ce que nous prenions pour son aspect

n'était que le *conditionnement* sous lequel il nous est livré. Hyper-conditionnement, puisqu'il est tout à la fois sensoriel, mental linguistique, culturel, socio-économique, psychique. Il s'agit bien d'une dévastation. La réalité est en ruines" (Raynal 2005 : 10), les emballages de Christo pourraient en être une métaphore exemplaire du mouvement qui s'accomplit sous nos yeux, le regard prime, l'objet disparaît, le projet artistique n'est plus que dans l'intention d'une, relation.

Sans capacité d'élévation, nous vivons dans un minimalisme généralisé, un univers cantonné au quotidien, prosaïque, privé d'orientation, aptère, privé de ces instants libérateurs offert par l'art en général et dont la littérature est porteuse comme on est porteur d'un secret.

Ainsi nous serions seulement renvoyés à nous mêmes : donc à un *ego nu*, mutilé car nous avons subi une triple ablation : celle du divin par l'athéisme et les désacralisations ; celle de l'Univers par l'acosmisme ; celle de l'altérité à soi par la perte de substance du réel. Cette volatilisation est pour Henri Raynal à l'origine de la "*mélomanie*" ambiante de ces "îles sans océans" ou "anocéaniques" Ce que stigmatise Henri Raynal par cette antinomie, c'est l'auto-enfermement anthropologique ou "l'autosustantation" du langage lorsque celui-ci "fonctionne en circuit fermé": alors "il nie qu'il y ait un sol" (ibidem : 94). Il est pour lui en effet impossible de demeurer en nous même et seulement en nous même car l'absence de perspective qui en découle nous fait perdre toute profondeur de champ. Le versant andrique sur lequel nous vivons rétractés, "recroquevillé sur l'anthropie", "dans le démembrement épistémologique du monde n'est d'aucun profit"¹, "l'homme ne trouvera pas son sens dans l'homme" (ibidem : 98 – 100).

"Cosmophilie" ou la présence du Tout

Henri Raynal s'engagera contre ces prémisses nihilistes dès *L'œil magique* (1963) et *L'Orgueil anonyme* (1965), offrant ainsi un espace alors invisible, parce qu'il est écrasé par les pratiques formalistes qui dominent cette période : OULIPO, Nouveau Roman, Tel Quel, Texture mais aussi par la fascination du sentiment d'étrangeté ou de malaise psychique et social exercée par l'influence de l'œuvre Kafka et de Pavese sur sa génération. En cela il est d'ailleurs proche par bien des aspects de Georges Haldas (1917 – 2010), qui fonde son œuvre sur l'émerveillement et s'affirme comme poète de la relation avec l'Autre et qui ne cesse de dire : j'ai vu... et j'ai entendu..., je témoigne de l'humanité de l'Homme, mais en apportant toutefois des

¹ Il s'agit d'une communication privée entre Henri Renal et J.-P. Rogues, 2014.

réponses chrétiennes à la question métaphysique, celle d'un dieu que l'on ne voit pas mais que l'on entend marcher dans les étages.

En 1952, Georges Haldas dans un portrait qu'il fait d'Ungaretti rencontré à Venise écrit ces vers qui pourraient parfaitement s'appliquer à Henri Raynal :

"et quand il est entré
j'ai nettement senti
derrière lui souffler
comme un grand vent d'étoiles
dans un ciel déserté
par une époque nue" (Haldas 2000 : 131)

C'est en effet ce défaut de relation à l'Altérité que souligne Henri Raynal précisément parce qu'il lui est étranger. Dans le seul texte d'auto-analyse intitulé *Climat* il fait part d'une expérience première celle de la maison d'enfance où il dormait : "sous l'aile de la maison, derrière la jupe d'ardoise. Tout contre le flanc du ciel" [...] nous habitons un vaisseau nous étions logés dans l'épaisseur océanique de l'espace. Je veux dire dans l'alvéole que nous ménageait la substance du ciel" (Renal 2002 : 32). A la présence généreuse d'une mère donatrice s'ajoutera une autre générosité, celle d'un voisinage intime avec l'univers dont il apprend très vite qu'il n'a pas de bornes. "La nuit était penchée sur moi quand je m'apprêtais à dormir, blotti derrière la façade – qu'est-ce qu'un peu de maçonnerie et les écailles des ardoises ?" (ibidem). Présence de l'infini avec lequel il fait corps, sentiment de continuité avec l'espace et le temps auxquels il appartient, don premier du cosmos dont l'importance se mesure au gré des termes qui successivement le désigneront : l'univers, puis l'Univers, le Cosmos et le "*Tout cosmique*". Dans un texte plus récent il confirme encore le caractère originel de cette expérience : " à l'âge de huit ans ou neuf ans, je suis né en quelque sorte, dans la présence du Tout. Je ne perds jamais de vue le Tout" (Renal 2014 : 1).

Dès lors la position ontologique d'Henri Raynal est une sorte d'antidote à l'effroi pascalien car si l'espace est infini il n'est pas silencieux car il est en soi porteur du sens donné par un sentiment d'appartenance première au cosmos. De même s'il s'est écarté du tragique pascalien et du "*catatropisme*", il s'écartera également de la notion "d'être" figure du tout cosmique, une nature-dieu spinoziste que l'on trouve dans ses ouvrages de 1963 et 1965 sans abandonner toutefois la question métaphysique; quant à l'influence qu'auraient pu avoir les existentialistes : il affirme simplement

"qu'il est absurde de dire que le monde est absurde" (Raynal 2005 : 363). La pensée d'Henri Raynal se situe également aux antipodes des conceptions baroques pour lesquelles la majesté de la mort rend la vie illusoire en proscrivant l'immanence, et ce faisant il s'écarte aussi de la fascination romantique de la mort "le versant de la mort m'est étranger ; je suis fait comme ça – dit-il-; je ne pense jamais à la mort. Je pense aux morts" (Renal 2002 : 7). Comme Pascal il constate que nous habitons l'univers, comme lui il pense que l'univers est concret, comme lui il est fasciné par les possibilités offertes par les mathématiques et l'astrophysique mais il s'écarte de lui parce que la *circumaltréité* ne génère chez Henri Raynal aucun sentiment de disproportion propre à lui faire perdre son assiette. Les espaces ne sont pas effroyables et ne l'enferment pas comme un atome pour le priver de sens. Ils sont "*circumvoisins*" et mitoyens et alliés. L'humanité qui le porte est celle de l'histoire de la matière qui dans sa version stellaire demeure une figure presque trop évidente de la question métaphysique. L'univers dont "nous avons cessé d'éprouver en nous sa présence une, totale, l'énergie de ce flot qui nous atteint, nous entoure nous porte, tel l'océan lorsque nous y entrons" (Raynal 2005 : 9). Mais il faut ajouter le corollaire de ce bain cosmique qui est fascination pour l'extraordinaire diversité des formes que s'est donnée la matière.

Ainsi, dès lors que la vertu cosmique est semblable à celle d'une molécule, et que le sens possible vient de la *circumaltréité*, il est nécessaire de ré-envisager la science en cessant d'opposer les sciences exactes aux sciences humaines "l'erreur que nous avons commise à propos de la connaissance rationnelle. Non, la science ne désenchanter pas le monde! C'est tout le contraire. Dans son labeur infini, ce qu'elle explore pas à pas, déchiffre, c'est le très-admirable. La plus succincte des récapitulations de ce que nous savons à présent sur l'Univers, sur ce qu'il contient, ce qu'il a produit, ne peut inspirer que la stupeur. Une stupeur éblouie. Non seulement la science n'a pas invalidé l'émerveillement originel, ne l'a pas coupé à la racine, mais le nombre d'objets, d'entités, de rouages, d'organisations, de phénomènes, d'interactions, de fonctionnements, capable de l'entretenir, de l'accroître, s'est trouvé multiplié de façon vertigineuse" (ibidem : 11).

La première page de *Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas* est consacrée à la présence de l'univers et à l'étonnement merveilleux suscité par le déploiement de son apparence. Etonnement philosophique, étonnement qui n'est pas celui du myste ou celui de l'extase baudelairienne, car elle comporte immédiatement une part de rationalité. "Il y avait une

fois un univers fabuleux. Il avait tout pour inspirer un intérêt passionné. Ne réunissait-il pas la majesté et le mystère; la complexité subtile et la constance de ce qu'on peut appeler son fonctionnement; l'aptitude à produire la diversité, talent qu'il portait à un degré prodigieux? Car cet univers, ce n'était pas seulement le déploiement sans bornes des espaces..." (Raynal 2012 : 11). Cet univers envisagé rationnellement n'a nullement perdu sa capacité à susciter notre émerveillement. L'astrophysique ne désenchante pas la perception que nous avons du cosmos, par ses conquêtes au contraire, elle devrait augmenter notre étonnement. Henri Raynal déplore que l'interrogation philosophique ne tire pas les conséquences des découvertes essentielles produites dans le champ de la physique et des mathématiques comme si l'Enigme "qui nous tient embrassés" (ibidem : 29) avait disparue. Ses lectures de Trinh Xuan Thuan et ses rencontres d'Hubert Reeves ou de Jean-Pierre Luminet le confirment dans l'idée généreuse que "nous habitons le très remarquable" (ibidem : 28). En effet pour lui "le contraste est violent : les astrophysiciens n'ont cessé de se doter d'instruments toujours plus perfectionnés afin d'explorer l'univers le plus loin possible, de l'étudier le plus finement [...] conjointement avec les physiciens, ils ne laissent pas de faire une extraordinaire dépense d'intelligence et d'imagination au sujet du temps, de l'espace, de la causalité, de la nature des lois. Pendant ce temps, se tenant à l'écart, leur tournant le dos, philosophes, écrivains, spécialistes des sciences humaines et, plus généralement, ceux qui appartiennent aux milieux de la recherche, de l'enseignement, de la création, de la presse, vaquent à leurs occupations, non sans prendre la précaution, dès qu'il s'agit de l'univers dont ils font partie, d'assurer leur tranquillité en plaçant un bandeau sur leurs yeux – sur leur intellect" (ibidem : 12 – 13).

Ainsi "non seulement la science n'a pas invalidé l'émerveillement originel, ne l'a pas coupé de sa racine" (Raynal 2005 : 11) mais il a généré un émerveillement instruit: l'intelligible n'est pas opposable au sensible: il admet par exemple qu'il existe une véritable beauté du questionnement mathématique et s'étonne par exemple de voir nombre de mathématiciens contemporains se déclarer platoniciens. Toutefois ce qui suscite le plus son étonnement c'est l'extraordinaire diversité du Tout.

De l'émerveillement au don

Le texte intitulé "L'émulation originelle" (Raynal 2013) reprend les éléments majeurs d'une réflexion entreprise dans *Retrouver l'Océan* en 2006 et dans *Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas* en 2012.

Cependant on peut admettre que l'expérience singulière et les idées essentielles de cette architecture idéale sont présentes dès 1965 dans *l'Orgueil anonyme*.

Le mouvement proposé par Henri Raynal n'est ni pivotement sur un axe métaphysique qui le rapprocherait d'une mystique, ni simple retournement de la stratégie pascalienne : il est accroissement du regard, acuité de l'esprit propre à générer une métamorphose de la position ontologique.

Tout d'abord ce que nous sommes, sera pensé avec les astrophysiciens, "poussière d'étoiles", nous appartenons au Cosmos, nous n'existons que dans cette continuité et il s'avère impossible de dissocier cette parcelle du Tout, en conséquence notre humanité sera pensable dans une continuité historique : celle de l'histoire de la matière. Cependant, si Henri Raynal admet l'idée d'une discontinuité il corrige cette représentation en affirmant que "la discontinuité le cède en importance à la continuité" (ibidem : 121). Il souligne ainsi l'absence de séparation, il instruit le mouvement qui "lie les abords de ma maison au plus lointain nuage de poussière interstellaire, aux astres situés aux confins de l'Univers" (ibidem) Chaque élément est porteur de l'invisible physique qu'il contient, mais c'est encore là peu de chose car il ne s'agit que de la physis, l'essentiel tient dans le fait que le spectacle qui s'avère d'une infinie diversité est de surcroît donné: le majestueux comme le délicat ou le grandiose qui est déployé sous toutes les formes de l'apparence et offert, livré à notre regard et à notre esprit.

Si nous coexistons avec l'illimité nous en recevons la surprise, l'émerveillement, le bénéfice de sa présence et de sa beauté. Cette profusion du visible et le sentiment intime du lien avec le tout qui l'accompagne est par exemple sensible dans un texte intitulé "Grillons au cœur de la nuit" ou encore dans "La haute mer, la résurgence" : "c'est parce que l'Univers est immense et surabondant – abysses et foule chargée de merveilles -, c'est parce qu'il est tel que naturellement il pénètre en moi et m'envahit" (Raynal 1992 : 81, 93). Il s'agit là d'une générosité dont l'auteur prend toute la mesure, il est l'objet d'un empressement qui fait de lui une unité, lui qui n'a jamais été séparé et dont la présence singulière n'est que le fruit d'une présence plus large, une immensité qui l'a donné à lui même.

"Le silence de ces espaces infinis m'effraye "

"Ce n'est pas mon cas.

Le silence fourmillant m'appelle, me regarde immensément. L'abîme est mon interlocuteur " (ibidem : 93).

Peu importe que la science évoque le foisonnement des chaînes causales ou la collaboration de l'ordre et du désordre ou qu'il s'agisse d'un chaos, il n'y a pas chez Henri Raynal de désir de fixité ou de désir de donner un nom à l'origine, il envisagera deux philocosmies, l'une sans transcendance, philocosmie simple ou stricte et l'autre transcendantaliste qu'il nomme philocosmie élargie (Raynal 2012 : 30).

L'essentiel cependant demeure dans le visible dont il est pénétré et dans l'admiration que suscite l'apparence, la peau du réel, l'orfèvrerie de la forme, la manifestation d'une réalité à deux faces : celle des électrons, des noyaux atomiques, du vide des particules subatomiques, de la matière qui s'évanouit dans l'énergie et de l'autre la surface lisse d'un cristal de pyrite de cuivre. Nous sommes fondés à admirer cette double manifestation du réel qui fait surgir l'inouï et l'inattendu. Le fait que l'univers nous soit intelligible ne saurait rompre la fascination que nous avons pour l'inédit.

"En son essence même, cet Univers est poétique. Il nous offre aussi bien la suavité ou l'élégance qu'une ampleur exaltante. Tour à tour il ravit, enthousiasme, charme, fait naître le sentiment du sublime. La beauté nous est prodiguée. Nous la recevons comme un cadeau. Quelques fleurs rencontrées en chemin suffisent à réjouir notre vue. Leur compagnie nous est un bien. Le contentement que nous en éprouvons, une satisfaction profonde, est l'expression de l'accord fondamental qui existe entre le monde et nous" (Raynal 2013 : 128).

La nature est donatrice mais ce qui est donné dans un premier artifice, relevant du vu et du su, du sensible et du pensable doit être transféré dans le domaine de l'icônosphère, de la représentation artistique et ajouter par son langage propre une vertu supplémentaire à la vertu première qui a suscité l'émotion, "l'inlassable mouvement de l'œuvre dans la nature s'est transmis à l'homme. Le maître mot : EMULATION" (ibidem).

A la fertilité de l'énergie première qui anime l'Univers, aux lois cardinales ou matricielles, relevant de l'inventivité de la physis, le poète ajoute une seconde manifestation, car ce n'est pas seulement une possibilité qui lui est offerte, car le don qui lui est fait, l'épiphanie elle-même, comporte un mouvement d'obligation. Il ne s'agit pas seulement de recevoir ce qui est donné mais de le rendre augmenté, de donner par gratitude une parure supplémentaire, un artifice second qui vit avec le premier dans une relation de consanguinité et de complicité. C'est, écrit Henri Raynal, l'exigence d'Hölderlin "habiter poétiquement le monde", et on pourrait à juste raison évoquer dans cette perspective une figure plus heureuse, celle d'Eichendorff, dont le *Taugenichts*, qui, à l'épreuve d'une beauté qui comporte tant de liberté, ne peut autre chose que porter à son cou son cher

violon et célébrer un office, déployer le manteau de l'éloge, faire de son chant une offrande qui s'ajoute à la beauté qui de toute part monte vers lui.

"La parole montrante"

Cependant ce complément apporté, ce désir de rivaliser avec la nature, qui déploie tant de rivalité entre les apparences, ce vernis du regard, cet accroissement ne sera pas le fruit d'une décision d'un être dédoublé entre créateur et spectateur. Il sera le fruit d'un mouvement qui le transcende ou le dépasse et qui en fait à la fois un agent et un sujet. La parole sera montante. Dans le premier chapitre de *L'orgueil anonyme* (Raynal 1965 : 21 – 22), Henri Raynal s'interroge : "Pourquoi les gens en arrivent-ils à se couper la parole quand ils font assaut d'anecdotes, de faits divers-les voilà qui ont lancé la grande roue de l'étonnement, de l'extraordinaire ? Les regards se demandent dans quelle position cette fois elle va s'arrêter-, pourquoi ont-ils l'impression que s'ils en rajoutent de leur cru, que s'ils enjolivent les événements rapportés, que s'ils exagèrent, cela ne fausse pas l'espèce de concours qui s'est ouvert ?" Parce qu'il ne suffit pas de vivre une situation quand cette situation porte en elle le désir et l'obligation d'être dite. Cette obligation du témoignage, si importante pour Georges Haldas (1917 – 2010), Henri Raynal en a une conception encore plus active qui dépasse la métaphore du scribe assis qui enregistre un réel donné, car : "l'intermédiaire va mesurer la force du vouloir auquel il obéit, il va se représenter l'enjeu de la mission dont il est chargé "qui est d'importance car si nous ignorions ce dont il est parlé cette "ignorance est comme un décret qui maintient les choses dans les ténèbres extérieures " (ibidem : 22 – 23). Cette nécessité, dit-il encore :

"Appelons-la l'obligation du témoin, loin d'être un sentiment anodin, a une portée considérable : elle est à l'origine d'une large partie de l'art et de la littérature, elle est l'âme de l'acte pédagogique. J'ai vu, j'ai lu, j'ai appris. Il n'est pas possible que l'autre, les autres, n'aient pas connaissance de cela qui à mes yeux est remarquable. A l'égard de cela, l'ignorance serait une injustice. Connaissance est reconnaissance. De cela, il importe que d'autres que moi ne manquent pas de prendre acte. Cela a droit d'être su. Je ne me fais pressant que parce que je perçois une attente. Parole nous a été donnée, après avoir été longuement préparée : témoigner nous incombe" (Raynal 2013 : 131).

L'œuvre devient témoignage, réponse à l'insistance de ce qui demande à être représenté dans l'exigence de ne point omettre un aspect qui n'a pas trouvé à être dit. C'est par cette exigence ou de ce scrupule heureux que la parole devient responsable et négliger cette responsabilité

aurait des conséquences morales que mesurent les œuvres des grands "insistants" Proust ou Cézanne. Henri Raynal, ajoute une fonction majeure aux trop schématiques fonctions de Jakobson." "Regarde! Regarde l'oiseau! "l'enfant de quatre ans l'a vu à travers la vitre du train arrêté en bordure d'un champ. [...] Il est étrange qu'on ait pas prêté attention au jaillissement impérieux de ce "Regard! [...] Il est impossible que l'autre, les autres, n'aient pas connaissance de *cela* qui à mes yeux est remarquable" (ibidem).

Il nous incombe donc de témoigner de ce qui nous a appelé, car il n'y a pas de décision arbitraire, le peintre paysagiste qui se déplace avec son chevalet peut ne pas être sollicité, mais dès l'instant où quelque chose s'est proposé, sa force motrice s'impose. C'est elle qui éperonne et celui qui reçoit contracte une dette dont il ne connaît pas la nature exacte mais il sait qu'il devient le l'obligé de ce qui l'a sollicité. De plus, au cœur de ce désir de faire part, se trouve un mystérieux désintéressement qu'il appellera faute de mieux "*l'apostolat pur*" (Renal 2014 : 2), qui oblige à rendre compte de l'inédit qui nous émerveille ou nous étonne par son inventivité. Cette "parole-geste", si nous venions à en chercher l'origine, nous conduit en "terra incognita", "et vient un moment où la pensée, si elle va jusqu'à la limite de cette interrogation sur la nature de la source de cet apostolat, découvre qu'elle s'est approchée d'un abîme. La source est de nature métaphysique" (ibidem : 3).

Ainsi, "*la parole montrante*" ou "*la parole obligée*" est donc prolongation d'un désir de partage dont l'origine se trouve dans le lien avec l'Altérité et c'est ce lien premier et la béance de l'énigme qui demande à être partagés. Il s'agit en fait d'une sorte de rendez-vous prodigieux dans un temple sans autel et sans dieu dont il saisit l'éclat dès *L'œil magique* et qu'il nomme aujourd'hui "*cosmose*" (cosmos plus osmose). Mais dès 1963 alors qu'il n'a pas lu et conversé avec J Dewitte, il affirmait que du fait même que nous existons, les choses nous revendiquent, et demandent à paraître augmentées de la relation que nous entretenons avec elles, mais sans perdre de vue qu'elles sont pensables, car il faut "avoir l'intelligence de ce que l'on ressent" (ibidem : 69). La parole est à la fois le fruit et le lien d'une relation enthousiaste qui lui semblera plus tard préférable à celle de la déliaison mais dont il est d'abord l'héritier involontaire : "pourquoi faut-il qu'on m'ait fait le préposé à l'enthousiasme? je n'ai point brigué cette charge dont on m'honore" (ibidem : 77). Il ne la récuse pourtant pas :

"Arbres, vêtements, femmes, poèmes, ciels, symphonie, océan, vous êtes frères dans mon émerveillement ! Je ne suis plus que le récitant, l'historiographe de

l'Être! L'un, entre mille, de ses paroliers! En ces temps de désabusement, d'anémie, de désaffection généralisée, je me vouerai à sa défense et à son illustration. Le poète se doit d'être son héraut, son champion, le militant de l'enthousiasme. Il est porte-parole ; le poème est faire-part. Je dirai plus: le poème est manifeste. Voir, pour moi, c'est dire; applaudir, c'est chanter. Comment saurais-je, après ça, où donner la tête? De toute part, on m'adresse des prières d'insérer! J'aime trop la réalité pour lui résister, pour savoir lui refuser la faveur d'un mot! Je ne veux point retirer ce plaisir à l'objet!" (Raynal 1963 : 80 – 81).

A sa fonction d'inventaire infini de l'infini dans sa diversité, à son déploiement s'ajoutera l'empreinte de la pensée, plus exactement l'empreinte de la chose obtenue sous la pression de la pensée : "application de pensée, dit-il, d'un vernis hyalin, translucide, miroitant ou irisé de pensée sur les choses" (ibidem : 109). Son écriture se fait icône, sa parole incantatoire et liturgique car il faut, contre l'apparent laconisme de la matière, en dire l'exubérance, la performance, "la sportivité de l'Être" (ibidem : 22) qui provoque son admiration et le confronte à l'énigme de l'être – prodigieuse distraction échappée au néant.

"*La parole montrante*" est donc pensable dans les termes de circularité des dons et de la triple obligation maussienne : donner, recevoir et rendre, mais la contribution décisive d'Henri Raynal consiste à ne pas écarter la présence de l'énigme qui offre une possibilité de ne pas écarter la question métaphysique.

La réappropriation

La désacralisation, l'acosmisme et la déréalisation, en renvoyant au néant toute forme d'altérité, ont écarté toutes les figures de l'énigme, et si de plus, au plus près s'interrompt la "cosmose vitale nous ne sommes plus nulle part, nous ne devons rien. N'étant plus tributaire, l'étonnant ne peut nous obliger, il demeure pensable dans les termes d'une réalité restreinte à des quantifications et à des paramètres, qui agissent comme les opérateurs d'une véritable dépossession ontologique. Plus d'étonnement : plus de mystère, le mystère n'étant plus que l'aspect contemporain de ce que la science saura demain techniquement révéler, il ne peut exister de secret. Mais il s'agit là encore d'une forme d'ontalgie – l'expression est de Raymond Queneau- à laquelle Henri Raynal nous propose encore d'échapper.

"Il y a un secret.
Être convaincu de cela est capital.

Il suffit de poser ce postulat après avoir pris acte de la *donnée tonale*, c'est-à-dire constaté que l'Univers Est, et qu'il est prodige, pour être assuré que le déclarer absurde est absurde" (Raynal 2005 : 263).

Cette réhabilitation de la métaphysique a des conséquences morales pour Henri Raynal.

"Quel est en effet notre rôle ? De quoi pouvons nous faire présent ? Posons ces quelques verbes à titre de jalons :

Penser la diversité. (Elle n'est pas le vrac; elle n'a tout son prix que lorsqu'on la regarde comme issue de la Provenance unique.) Penser l'Unité.

Distinguer ; pour aussitôt relier.

Désigner, célébrer.

Cocréer.

Circuler dans les parages de l'Énigme. Au plus près. (Ce que font, à leur façon, les astrophysiciens.) En ses abords mêmes, la fréquenter. Oser des considérations sur elle. Ne pas laisser de la frôler. De nous adresser à elle.

Risquer des hypothèses à son sujet, c'est nous entretenir avec l'Enigme" (Raynal 2013 : 139).

Naturellement on pourrait crier à l'abstraction sans conséquence, mais pour lui l'homme n'étant pas seul, ce qui l'entoure attend de lui qu'il joue un rôle, de considérant il devient considéré par la nature et pour le citer enfin :

"Si a lieu la réinsertion dans le Tout, alors, l'homme cessant d'être prisonnier de l'homme, un changement d'esprit s'opérera, inclinant l'entreprise humaine à se vouloir non dominatrice, non prédatrice, à rompre avec la démesure, un orgueil sans fin incitant l'humanité à mettre un terme au massacre du vivant, à n'être plus une espèce criminelle [...] nous retrouverons notre vraie respiration. Nous n'en jouissons que dans la relation que nous avons avec une Altérité. Plus précisément, que dans un rapport harmonieux avec la Circumaltérité. Que dans l'accueil de sa générosité.

Dans un échange sans calcul" (ibidem : 138).

LITTERATURE

Haldas 2000: Haldas, G. *Poésie complète*, l'Age d'homme, Lausanne, 2000.

Raynal 1963: Raynal, H. *L'œil magique*. Paris : Le Seuil, 1963.

Raynal 1965: Raynal, H. *L'Orgueil anonyme*. Paris : Le Seuil, 1965.

Raynal 1992: Raynal, H. *Le pays sur le chevalet*. Paris : Deyrolle, 1992.

Raynal 2002: Raynal, H. *Climat // Missives, Revue de la société littéraire de la Poste et de France télécom*. Dossier Henri Raynal, Paris : Décembre 2002. (C'est une reprise du texte intitulé „Le Souvenir déterminant“, publié dans *Missives*, Numéro spécial 1995).

Raynal 2005: Raynal, H. *Retrouver l'océan*. Neuilly-lès-Dijon : Éditions du murmure, 2005.

Raynal 2012: Raynal, H. *Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas*. Paris: Éditions Klincksieck, 2012.

Raynal 2013: Raynal, H. L'émulation originelle ou L'attente // *Revue semestrielle du MAUSS*, n°42, Second semestre 2013, "*Que donne la nature?*", Paris : La Découverte.

Raynal 2014: Raynal, H. *Idées maîtresses*. Correspondance privée : Henri Raynal-Jean-Paul Rogues, octobre 2014.

BIBLIOGRAPHIE D' RAYNAL, H.

- *Aux pieds d'Omphale*, Pauvert, 1957, 1968, Fata Morgana, 2004.
- *L'œil magique*, Le Seuil, 1963.
- *L'Orgueil anonyme*, Le Seuil, 1965.
- *Sur toi l'or de la nuit*, Le Temps qu'il fait, 1992.
- *Le pays sur le cheval*, Deyrolle, 1992.
- *Dans le dehors*, Deyrolle éditeur, 1996.
- *La double origine. Journal de bord d'un voyage en peinture*, Éditions Galerie Michèle Heyraud, 1996.
- *Lettre à Louis-Paul Guigues*, L'œil du griffon, 1997.
- *Dans le secret*, Fata Morgana, 2004.
- *Retrouver l'océan*, éditions du murmure, 2005.
- *L'accord*, éditions Fata Morgana, 2010.
- *Ils ont décidé que l'univers ne les concernait pas*, éditions Klincksieck, 2012.
- Dossier Henri Raynal de la revue *Autre Sud*, septembre 2007.
- *Missives*, mars 1995.

**PARATEXTS AND READERS:
AUSTEN’S *NORTHANGER ABBEY* AND THE EXPLANATORY
NOTES IN THE BULGARIAN TRANSLATIONS OF THE NOVEL**

Vitana Kostadinova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

This paper looks into the culture inscribed in Jane Austen’s *Northanger Abbey* and discusses the explications provided in Silviya Nenkova’s and Nadezhda Karadzhova’s footnotes and endnotes for the Bulgarian translations published in 1992 and 1995. It draws upon Cecilia Alvstad’s concept of a “translator’s pact” and argues that translation blunders that lead to logical incoherence make the translator *visible*.

Key words: Austen, *Northanger Abbey*, paratexts, translation

Two Bulgarian translations of Jane Austen’s *Northanger Abbey* became available in the last decade of the twentieth century: Silviya Nenkova’s in 1992 (Slavcho Nikolov i sie) and Nadezhda Karadzhova’s in 1995 (Merlin Publication). No foreword or afterword has framed either edition, so the essential paratext emerges in the form of explanatory notes, although cover illustrations, author name and titles should not go unnoticed.

Paratexts are important for different reasons: on the one hand, they “structure the reading and are therefore relevant for reader-oriented narratological analyses” (Alvstad 2014: 276); on the other hand, they may open up an “ideological gap between author and translator” or demonstrate “ideological agreement” (Hermans 2014: 293). In any case, explanatory notes are usually an expression of the translator’s voice: “Here ‘the translator’ can be heard most clearly” (O’Sullivan 2003: 17). When it comes to literary translation, explanatory notes are meant to fill in the “lacunae in the TL reader’s knowledge of the SL culture” (Landers 2001: 93). Claims regarding literature itself as a source of knowledge go back a long way; in 1583, Sir Philip Sidney defined *poesie* as “a speaking picture, with this end to teach and delight” (Sidney 1995). Since then, poetry has been persuasively re-grouped with prose in order to be distinguished from

“Matter of fact, or Science” (Wordsworth 2000: 602n). Yet, despite the fact that literature can be perceived as instructive, some professionals advise translators to minimize explications because notes are “always a sign of weakness on the part of a translator” (Eco 2001: 50), they “break the flow, disturbing the continuity by drawing the eye, albeit briefly, away from the text to a piece of information that, however useful, is still a disrupter of the ‘willing suspension of disbelief’” (Landers 2001: 93). That is to say, the focus is on the entertainment value of the text. Others, however, enthusiastically recommend “‘academic’ translation, translation that seeks with its annotations and its accompanying glosses to locate the text in a rich cultural and linguistic context” in order to curtail the damage of easy relativism that threatens to obliterate “the rich differences of human life in culture” (Appiah 2000: 427).

Certainly, the intervention of the translator is very much a function of the text in hand and its cultural distance from the reading public, but it is inevitably influenced by personal choices and publishers’ policies. To take an example with Jane Austen’s *Pride and Prejudice*, Zheni Bozhilova’s translation is accompanied by half a dozen explanatory notes, while the latest edition, in Snezhana Mileva’s translation, has about twice as many. Unlike the scarcity of interjections in the ever-so-popular *Pride and Prejudice*, the two Bulgarian translations of *Northanger Abbey* contextualise the narrative with copious notes. The first signal that the novel needs explications comes from Jane Austen herself; in 1816 she wrote: “The public are entreated to bear in mind that thirteen years have passed since it was finished, many more since it was begun, and that during that period, places, manners, books, and opinions have undergone considerable changes” (Austen 2004: 216). The author’s disclaimer indicates that the text is steeped in a cultural context indispensable when deciphering the message. This paper looks into the culture inscribed in the novel and discusses the explications provided in the translators’ notes for the Bulgarian editions in 1992 and 1995.

A convenient starting point, in view of the role that paratexts play in the reading process, is the concept of a “translation pact”: “a rhetorical construction through which readers are invited to read translated texts as if they were the originals” (Alvstad 2014: 274). Alvstad points out that the “downplaying of the translator encourages readers to read translations as if they were produced solely by the author” and goes on to claim that “the foregrounding of the translator on the cover, in a foreword or in footnotes does not necessarily challenge the pact but may in fact strengthen it” (280). With the first Bulgarian edition of *Northanger Abbey* in 1992, the

translation pact is established in a classical manner: the front cover features the name of the author and the Bulgarian version of the title, while the publishing house is mentioned on the back cover. The translator's name, Silviya Nenkova, gets mentioned on the title page. The islandish outfits of the gentleman and the young lady as imagined by the cover artist correspond to the Englishness of the original. The illustration offers the first hint that this is a novel about novels: the girl is holding an open book, staring away into the world of fiction. The translator's presence is made explicit by the one hundred and fourteen footnotes marked by the abbreviation "B. np." [= translator's note]. Out of these, only two are linguistically motivated by puns that cannot be translated. In Chapter 14 Jane Austen has Catherine solemnly declare, "I have heard that something very shocking indeed will soon come out in London" (Austen 2004: 77), and arranges a dialogue around Miss Tilney's misinterpretation of the sentence. In her translation, Silviya Nenkova has opted for the Bulgarian version of "I have heard that something very shocking indeed will soon *take place* in London" and has explained in a footnote that the same English expression means both "to publish" and "to take place, to happen" (1992: 96, emphasis added).¹ The next linguistic conundrum is less straight-forward and concerns Catherine's phrase "promised so faithfully" in Chapter 24 (Austen 2004: 134). According to Johnson's *Dictionary of the English Language*, only the fifth meaning of the adverb "faithfully" is relevant to Catherine's usage: "with earnest professions; with strong promises," and the example offered comes from Bacon's *Henry VII*, "For his own part he did *faithfully* promise to be still in the king's power" (Johnson 1785, vol. 1). Austen's Henry ironizes Catherine's choice of words in his retort, "I have heard of a faithful performance. But a faithful promise..." (Austen 2004: 135), as her phrase does not utilise a primary meaning of the word in question; but neither does his – she has at least Johnson's authority on her side, whereas the hero throws his weight around in a rather patriarchal manner; still, at another level, he is making a comment on Isabella's character because she does not mean what she says, she is a performer, she plays roles. The nuances get lost in the translation and Nenkova's footnote does not really help the matter (Austen 1992: 168).

Irony lends authority to the narrative tone and this authority is transposed onto the translator. Quite a few of the footnotes in the 1992 edition are preoccupied with geography, and here are a couple of

¹ Here and hereafter, for the purposes of this discussion, quotes from the Bulgarian translations of *Northanger Abbey* have been rendered in English unless the Bulgarian reference is deemed indispensable.

examples: “Wiltshire – a county in the South of England; Fullerton – a fictitious name; Bath – a historic town in the South-West of England, a spa resort with hot mineral springs” (Austen 1992: 9). The greatest number, however, reconstruct the literary awareness expected of the reader. Some of them attribute a title to its author, as in the case of “The Beggar’s Petition”: “a poem by Thomas Moss” (Austen 1992: 6). Others provide a brief introduction of authors mentioned in the text: “Samuel Johnson (1709 – 1784) – an English poet, novelist, and lexicographer – *A Dictionary of the English Language*” (Austen 1992: 91). Still others identify textual references: when the narrative mentions “the night that poor St. Aubin died” a footnote comes to the rescue, explaining that this is “a scene from *The Mysteries of Udolpho*. The character’s name is Aubert” (Austen 1992: 69). This seemingly omniscient competence of the translator is challenged by the occasional blunder; in this case, St. Aubin is rendered in Bulgarian as if a Christian saint, “Свети Аубин” (Austen 1992: 69). Of course, we have to allow for the fact that in the early nineties, i.e. before the internet era, information was rather difficult to find or confirm. Still, this mistake is accompanied by a footnote with the correct name of the character in Ann Radcliffe’s novel, which points towards an annotated source text that has apparently provided the comments on literary references. According to the copyright page, the original was translated from a 1965 edition of *Northanger Abbey* published by the New English Library Limited in London, New York and Scarborough, Ontario, but to what an extent this is reliable remains uncertain; scepticism is reinforced by the English spelling of the author’s name as *Austin*. Another bewildering treatment of literary allusions has to do with several quotes from Shakespeare’s plays in Chapter 1. Austen took her references from three different texts, *Othello*, *Measure for Measure*, and *Twelfth Night*. In Nenkova’s translation, none of these is referenced in a translator’s note, which seems odd in the company of a reference to James Thomson’s “Spring” – a poet obscure enough to have his name misspelled as Thompson in the English text of the novel (Austen 2004: 7), as well as in the explanatory notes provided by both Bulgarian translators (Austen 1992: 8; Austen 1995: 251). What is more, Silviya Nenkova has not opted for existing translations of Shakespeare either.

Shakespeare notwithstanding, every time the narrator relies on the readers’ erudition in matters literary and non-literary, there is a translator’s prop in the 1992 edition; when the Reformation gets mentioned in Chapter 17, the following footnote clarifies the concept: “Reformation – a social and religious movement in the countries of Western and Central Europe in

the sixteenth century. In that period, Henry VIII (1491 – 1547), king of England, discarded the supremacy of the Pope and gave away the landed property of the church” (Austen 1992: 119). A similar approach underlies any reference to money: a guinea is defined as “an English gold coin equal to 21 shillings” (Austen 1992: 10), to measurements: yards, inches and pints are transferred into the metric system (Austen 1992: 18, 35, 52), or to dances: a *cotillion* is “a ballet dance of French origin, dating back to the eighteenth century, a dance-game managed by the master of ceremonies (Austen 1992: 60). The sites of Bath are elaborated on in detail: the Pump-room, the Lower Rooms, and the Upper Rooms are contextualised (Austen 1992: 15 – 16), the Royal Crescent is described and dated (Austen 1992: 25), and the Union Passage is mapped out (Austen 1992: 33), giving the reader the status of a visitor. Cultural specificities of nineteenth-century etiquette are readily unveiled, bridging the gap between readers and characters. Mr Allen’s premise that Mr Tilney is a clergyman prompts this aside, “in those days, the clothes of clergymen in England did not differ from other people’s clothes” (Austen 1992: 20). The fashionable hours in Bath are helpfully specified as between 1 and 4 pm (Austen 1992: 21). The fact that Isabella and Catherine call each other by their Christian names is immediately put into perspective: “in Austen’s time, the forms of address were strictly observed. Even husbands and wives addressed each other with ‘Mrs’ and ‘Mr’. Isabella’s breach of etiquette betrays the vulgarity of the Thorpes” (Austen 1992: 26). Ironically, nothing is said of Catherine’s “breach of etiquette” and the reader might become suspicious of the translator’s voice being identical with the narrator’s. On the topic of greetings, the translator explains: “A handshake was an expression of great familiarity. Austen describes her characters by means of etiquette, the nuances of which are not obvious to readers today. For the ill-mannered John Thorpe a careless bow was an expression of the ultimate amiability” (Austen 1992: 34 – 35). A footnote that mentions the name of the author throws the translator into relief and reminds the reader that the latter’s is an alternative voice. Yet, I would agree with Cecilia Alvstad, who argues that paratexts work in favour of the translation pact. If translation is the “replacement of the linguistic and cultural difference of the foreign text with a text that would be intelligible to the target-language reader” (Venuti 1995: 18), explanatory notes do exactly that. With or without footnotes, “Little can be demanded of him [the reader] except his attention. Knowledge, standards of comparison, Classical background: all must be supplied by the translator ...” (Cohen 1962: 33; qtd. in Venuti 1995: 30). What is important for the translation pact, I would suggest, is the ambience

of coherence. It is the instances of discord that make the translator *visible*. Discord is not identical with a mistake, though it may ensue as a result of it. Bulgarian readers would not notice that “nursing a dormouse” (Austen 2004: 5) has been transformed into “[taking] care of injured insects” (Austen 1992: 5) as it does not contradict the immediate context, but the description of Catherine as “ordinary” (Austen 1992: 5) coupled with “a thin awkward figure, a sallow skin without colour, dark lank hair, and strong features” might give them a pause – the logical inconsistency in the latter case comes from the wrong adjective in Bulgarian, a result of misinterpreting “plain” from the original text (Austen 2004: 5). A similar logical discrepancy is noticeable in a previous sentence asserting that “A family with ten children is considered a wonderful thing because the heads, arms, and legs are enough” (Austen 1992: 5), a muddled version of the English, “A family of ten children will be always called a fine family, where there are heads and arms and legs enough for the number” (Austen 2004: 5). Bulgarian readers do not need to compare and contrast the translation they are reading against the source text in order to decide who is to blame; they would immediately suspect the translator of misrepresenting the original. In this case, rightly so: a hilarious effect is produced by Silviya Nenkova’s translation of the phrase “at dressed or undressed balls” in Chapter 5 (Austen 2004: 21); her “at balls with or without clothes” is a gaffe regardless of the footnote specifying “there were different requirements with regard to dress” (Austen 1992: 25).

The explanatory notes in Nadezhda Karadzhova’s translation of *Northanger Abbey* are somewhat different. Visually, there appear to be less of them and one of the reasons is the discrimination between footnotes and endnotes, another – the blending of explanations together when literary references appear in proximity on the same page. In addition, none is marked as a translator’s note, and it remains uncertain if the editor has had her own contribution there. The few footnotes are more closely related to the immediate understanding of the text: these outline the meanings of *guinea*, *yard*, *pint*, *coquelicot*, etc. The endnotes reconstruct the context, thirty-six of them altogether (Austen 1995: 251 – 254). The practice reflects contemporary recommendations for translators to use endnotes rather than footnotes, if they must, thus allowing “the reader to decide whether to break the mimetic flow” (Landers 2001: 96). A later edition of this translation has eliminated all footnotes but has left the asterisks next to the previously defined words, a rather frustrating combination that raises the readers’ expectations and then fails to deliver (Austen 2008). Locations, historical figures and events are not footnoted (endnoted) as

religiously as in 1992. Such *omissions*, in the sense of Landers' understanding of the term, "what is omitted is the explanation, leaving the reader to his own devices" (Landers 2001: 95), have to do with the processes of opening Bulgarian culture towards European and Anglo-American realities in the 1990s. As a result, foreignizing vocabulary is left for the readers to deal with on their own. Notably, the first note in the new translation contextualises an allusion at the very beginning of Chapter 1, "Her father was a clergyman, without being neglected, or poor, and a very respectable man, though his name was Richard" (Austen 2004: 5). Nadezhda Karadzhova informs the reader that the turn of phrase originated in a family joke: Jane Austen wrote in a letter to her sister, Cassandra, on September 15, 1796, "Mr. Richard Harvey's match is put off, till he has got a Better Christian name, of which he has great Hopes" (*Letters* 1995: 10; cf. Austen 1995: 251, n. 1). The explanatory note is readily available in annotated editions, such as the Norton critical edition (cf. Austen 2004: 5, n. 1). The translator's attention to biographical detail is representative of the *Jane Austen Collection* project intended for the Bulgarian market by Merlin Publication: four of the author's six major novels were published in 1995, the other two followed suit in 1996, along with a volume containing *Lady Susan*, *Sanditon*, and *The Watsons*.

The explications of literary allusions in the 1995 edition are not exactly identical to those in the first Bulgarian translation but they are inevitably reminiscent of it because they reference the same names and titles. Often, the translator offers more literary background in the later publication: e.g. "John Milton (1608 – 1674) – an English poet, author of *Paradise Lost*, who has mapped the culture of classicism onto his baroque vision" (Austen 1995: 252, n. 12), or "In Ann Radcliffe's *The Mysteries of Udolpho*, the heroine faints when she lifts the black veil covering a large picture. It is eventually revealed to the reader that it is not Lady Lorentini's skeleton (Lady Lorentina in Jane Austen's novel) but a wax figure in clothes of mourning and disfigured by worms; this, however, comes as late as three chapters before the end of the novel" (Austen 1995: 252, n. 14). The presumption is that the general reader of the translation would be unaware of English authors and titles, and unfamiliar with gothic fiction that was never rendered in Bulgarian.

In the case of the quotes from Shakespeare's plays, Nadezhda Karadzhova has documented the references, indicating the Bulgarian translations she has used to represent the English original: Lyubomir Ognyanov's for the excerpt from *Othello* 3: 3, Valery Petrov's of *Measure*

for *Measure* 3: 1, and Boyan Danovsky's of *Twelfth Night* 2: 4 (Austen 1995: 251, n. 7).

A rather different type of note explains the word “commerce” [“комърс”] borrowed from the English original to denote a game of cards that the characters play in Chapter 11. Nadezhda Karadzhova draws a parallel between the rules of the game, which allow participants to exchange a lower-numbered card for a higher-numbered card, and Isabella's attitude towards men, her inclination to exchange a poorer suitor for a richer one. This extended metaphor evokes Newmark's distinction between literary and non-literary texts: “in a non-literary text the denotations of a word normally come before its connotations. But in a literary text, you have to give precedence to its connotations, since, if it is any good, it is an allegory, a comment on society, at the time and now, as well as on its strict setting” (Newmark 1988: 16). Indeed, the fact that Catherine wins the game of cards is a mark of the narrator's approval of her honesty and loyalty, and anticipates the denouement of the story. The connotation of “commerce” was obviously lost on Silviya Nenkova. The game of cards is virtually obliterated in her version of the chapter, the characters seem to be engaged in a conversation, and the mention of “Kings, I vow” in the end remains inexplicable (Austen 1992: 75 – 76).

An essential element of the narrative is the famous defence of novels accommodated in Chapter 5. Susan Fraiman is tempted to argue “that in thus theorizing and justifying her project, Austen actually resembles these celebrated Romantic poets [Wordsworth and Coleridge], with their penchants for aesthetic manifestoes” and goes on to explain that her emphasis is unlike theirs (Austen 2004: 23, n. 3). But what is more important in the apology is the implicit feminist stance. No footnote in the 1992 edition explains that Sterne is himself a novelist but is inexplicably grouped with eminent poets and essayists – the inference of the original is that only novels written by women are ignored or decried, a suggestion reinforced metaphorically by “the *labour* of the novelist” (Austen 2004: 23, emphasis added). By the end of the paragraph the hint is spelt out, it is Frances Burney's *Cecilia* or *Camilla* and Maria Edgeworth's *Belinda* that are undervalued. The point is feminist enough to be taken up in the late twentieth century but neither of the translators has done that, even if in 1995 Sterne is duly endnoted as an English novelist, one of the founders of novel-writing, famous for *Sentimental Journey*, which provided a label for the sentimental trend in literature, the annotation informs us (Austen 1995: 252, n. 12).

The feminist setting is unwittingly provided by the very first chapter of the novel, which informs the reader that Catherine “greatly preferred cricket [...] to dolls” (Austen 2004: 5). The remark might be taken as the voice of experience because Jane Austen herself grew up with a lot of boys around her: not only her brothers but also the boys who attended the school that her parents used to run, which meant that “In summer, there was cricket on half holidays” (Tomalin 2000: 25). Sports and games were very important in channelling the energy of boys in nineteenth-century schools; girls’ schools, however, “concentrated mainly on music, dancing and posture” (Wely 2009: 33, 40). So, when Catherine “began to curl her hair and long for balls” at fifteen (Austen 2004: 6), it was the result of her social education. A contemporary reader would readily interpret such a sequence as foreshadowing Simone de Beauvoir’s observation, “One is not born, but rather becomes, a woman” (Beauvoir 2011: 283).

Austen’s feminism is an ideological issue and invites different attitudes. For translators willing to make a comment, forewords, afterwords, and explanatory notes provide the medium. To put it differently, paratexts could be framing the text with an ideology, while “the translated words are embedded in the translator’s reporting discourse” (Hermans 2014: 289). Overall, the Bulgarian translators of *Northanger Abbey* have chosen to reconstruct the context of the narrative to the best of their knowledge, reinforcing the author’s positions on social norm and rules of behaviour. Thus, the translator’s positioning, in both cases, could be construed as empathetic with the author’s, which, naturally, strengthens the translation pact; at the same time, it shields the reader from too much opacity, trying to make the text more transparent to the reader (Bleeker 2014: 238). The two Bulgarian editions of Austen’s first novel do not demonstrate a radical shift in translation practices in the 1990s or a dissonance between translator and author. Both Silviya Nenkova and Nadezhda Karadzhova have attempted to shorten the distance between the original text and the Bulgarian reader, and their explanatory notes facilitate the appreciation of the narrator’s irony when it comes to behaviour and gothic presumptions. Their intervention, however, does not highlight Austen’s defence of novels and women novelists; neither does it help the reader comprehend that the author’s realism attributes gothic qualities to every-day relations in nineteenth-century society rather than to extraordinary or supernatural occurrences.

WORKS CITED

- Alvstad 2014:** Alvstad, Cecilia. “The translation pact”. *Language and Literature*, vol. 23, no 3, Aug. 2014, 274 – 288.
- Appiah 2000:** Appiah, Kwame Anthony. “Thick Translation”. *The Translation Studies Reader*. Ed. L. Venuti. London and New York: Routledge, 2000.
- Austen 1992:** Остин, Джейн. *Абатството Нортенгър*. Прев. Силвия Ненкова. Шумен: ИК „Славчо Николов и сие“, 1992.
- Austen 1995:** Остин, Джейн. *Абатството Нортангър*. Прев. Надежда Караджова. София: ИК „Мърлин“, 1995.
- Austen 2004:** Austen, Jane. *Northanger Abbey*. Ed. Susan Fraiman. A Norton Critical Edition. New York and London: W.W. Norton & Company, 2004.
- Austen 2008:** Остин, Джейн. *Абатството Нортангър*. Прев. Надежда Караджова. София: Мърлин Пъбликейшън, 2008.
- Baker 2008:** Baker, William. *Critical Companion to Jane Austen: A Literary Reference to Her Life and Work*. New York, 2008.
- Beauvoir 2011:** Beauvoir, Simone de. *The Second Sex*. Transl. Constance Borde and Sheila Malovany Chevallier. New York: Vintage, 2011.
- Bleeker 2014:** Bleeker, Liesbeth de. “Translating space in narrative fiction: Patrick Chamoiseau’s Martinique seen from a Dutch and English perspective”. *Language and Literature*, vol. 23, no 3, Aug. 2014, 228 – 245.
- Eco 2001:** Eco, Umberto. *Experiences in Translation*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2001.
- Hermans 2014:** Hermans, Theo. “Positioning translators. Voices, views and values in translation”. *Language and Literature*, vol. 23, no 3, Aug. 2014, 289 – 305.
- Johnson 1785:** Johnson, Samuel. *Dictionary of the English Language*. Vol. 1, London, 1785. Also available at: <<https://archive.org/stream/dictionaryofengl01johnuoft#page/n5/mode/2up>>. Accessed 10th Dec., 2014.
- Landers 2001:** Landers, Clifford. *Literary Translation: A Practical Guide*. New York: Multilingual Matters Ltd, 2001.
- Letters 1995:** *Jane Austen’s Letters*. Ed. Derrde Le Faye. Oxford and New York: Oxford University Press, 1995.
- Newmark 1988:** Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. New York, London, Toronto, Tokyo: Prentice Hall, 1988.
- O’Sullivan 2003:** O’Sullivan, Emer. “Narratology meets Translation Studies, or, The Voice of the Translator in Children’s Literature”. *META: Translators’ Journal*, vol. 48, no 1 – 2, May 2003, 197 – 207. Also available at: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v/n1-2/006967ar.html>>. Accessed 10th Dec., 2014.
- Sidney 1995:** Sidney, Sir Philip. *Defence of Poesie*. (Ponsonby 1595) University of Oregon, 1992, 1995. <<http://darkwing.uoregon.edu/~rbear/defence.html>>. Accessed 10th Dec., 2014.

- Tomalin 2000:** Tomalin, Claire. *Jane Austen: A Life*. London: Penguin Books, 2000.
- Venuti 1995:** Venuti, Lawrence. *The Translator's Invisibility*. New York and London: Routledge, 1995.
- Wely 2009:** Wely, Sarah van. "Nineteenth-century public schools and their impact on the development of physical activities and young people." *OCR A2 Student Book*. Ken Mackreth et al. London: Neinemann, 2009, 18 – 31. Also available at: <http://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/FEAndVocational/-SportsStudies/ALevel/OCRALevelPE2008/Samples/A2PEStudentBookSamplePages/OCR_A2PE_SB_CH03.pdf>. Accessed 10th Dec., 2014.
- Wordsworth 2000:** Wordsworth, William. "Preface to *Lyrical Ballads*". *The Major Works*. Ed. Stephen Gill. Oxford: Oxford University Press, 2000.

**DAS REISEMOTIV IM ROMAN *DIE WELT IST GROSS UND
RETTUNG LAUERT ÜBERALL* VON ILIJA TROJANOW UND IM
ROMAN *APOSTOLOFF* VON SIBYLLE LEWITSCHAROFF**

Radoslava Minkova
Plovdiver Universität „Paissij Hilendarski“

**TRAVELLING IN *THE WORLD IS BIG AND SALVATION LURKS
AROUND THE CORNER* BY ILIJA TRAJANOV
AND *APOSTOLOFF* BY SIBYLLE LEWITSCHAROFF**

Radoslava Minkova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The article draws a comparison between two contemporary novels centred around the theme of travelling, namely: *Svetat e Golyam i Spasenie Debne Otvsyakade* (*The World is Big and Salvation Lurks Around the Corner*) by Ilija Trojanov and *Apostoloff* by Sibylle Lewitscharoff. The protagonists of both books are children of Bulgarian expatriates that embark on a journey to their homeland after years of living in Germany. However, their return to Bulgaria is unusual as the destination changes: the protagonists of Lewitscharoff travel around Europe whilst the protagonists of Trojanov's novel even succeed in reaching America. The meaning of these journeys is twofold: on the one hand, they are undertaken due to a desire to get to know new countries, and, on the other, so that characters get the chance to overcome personal crises and barriers.

Key words: Immigration, homesickness, alienation, inner crisis, travel abroad, return to homeland

Gegenstand und Ziel

Im vorliegenden Aufsatz werden zwei Romane der gegenwärtigen deutschen Literatur unter dem Aspekt des Reisens vergleichend interpretiert: „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ (1996) von Ilija Trojanow und „Apostoloff“ (2009) von Sibylle Lewitscharoff. Die vergleichende Untersuchung dieser Romane soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Behandlung des Reisemotivs herausarbeiten und will

zeigen, wie sich diese Erzählwerke unter dem Aspekt des Reisens gegenseitig erhellen und ergänzen. Auf die Bedeutung des Romans „Apostoloff“ als „Reiseroman“ haben die Interpreten bereits hingewiesen. Dieser Roman ist ihrer Meinung nach aber viel mehr als „Reiseroman“: Er „ist zugleich das Psychogramm einer Familie, einer Gesellschaft, einer Zeit“ (Hummitzsch 2009: 1). Richard Kämmerlings bemerkt, dass dieser Roman „das persönlichste Buch von Sibylle Lewitscharoff, das mit dem erkennbar höchsten autobiographischen Anteil“ (Kämmerlings 2009) sei. Er versteht den Roman als „Vaterroman“ (Kämmerlings 2009). Nach Eberhard Falcke „hat sie den Familienroman mit der Reiseerzählung gekreuzt und durchmischt: Die Fahrt durchs Vater-Land Bulgarien liefert den Handlungsfaden“ (Falcke 2009). Trojanows Roman wird zwar nicht als Reiseroman bezeichnet, die „Lust an der Reise als Lebensform“ (Spiegel 1996: B5) und als „Therapie“ (Spiegel 1996: B5) wird aber als einer der Hauptaspekte hervorgehoben. Die Interpreten bezeichnen diesen Roman als „Familiensaga“ und „Entwicklungsroman“ (Spiegel 1996). Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Romanen besteht darin, dass Trojanows Roman zur Migrantenliteratur zählt. Ilija Trojanow gilt als deutschschreibender Autor bulgarischer Herkunft.

In diesen autobiografisch fundierten Familienromanen oder Vaterbüchern setzen sich die Ich-Erzähler mit der eigenen Familien- und Zeitgeschichte sowie mit ihrer bulgarischen Herkunft kritisch auseinander, wobei familiäre Exilerfahrungen literarisch verarbeitet werden. Aus den Biografien der Autoren wird evident, dass sie Kinder von bulgarischen Exilanten in Deutschland sind und persönliche Eindrücke vom Exil haben. Es wird noch ersichtlich, dass sie weit gereist sind und dass das Reisen für sie eine neue Lebensform geworden ist.

Sibylle Lewitscharoff, 1954 in Stuttgart geboren, ist wie ihre Hauptperson die Tochter eines nach Stuttgart ausgewanderten bulgarischen Arztes und einer schwäbischen Mutter. Für die Romane „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ und „Apostoloff“ wird den beiden Autoren der Preis der Leipziger Buchmesse verliehen.

Die Reisestruktur der Romane

Im Debütroman von Ilija Trojanow und im Roman von Sibylle Lewitscharoff wird dem Reisemotiv eine besondere Rolle zugemessen. Die Ich-Erzähler der beiden Erzählwerke unternehmen skurrile, ungewöhnliche Reisen, deren Endziel Bulgarien ist. Im Roman „Apostoloff“ ist eine dreifache Reisestruktur erkennbar. Die namenlose Erzählerin, die Tochter eines bulgarischen Exilanten und einer schwäbischen Frau, reist schon als

Kind zum ersten Mal nach Bulgarien, um ihre Großeltern in Sofia zu besuchen. Lio, die bereits verstorbene Ehefrau eines Exilbulgaren, namens Alexander Iwailo Tabakoff, fährt sie und ihre Tochter mit ihrem Auto nach Bulgarien. Damals reisen sie noch ins Vitoscha Gebirge und ans Schwarze Meer. Nach der Wende unternimmt die Protagonistin ihre zweite Bulgarienreise, wobei ihre jüngere Schwester mitfährt. Die Heimfahrt organisiert Tabakoff, der inzwischen Multimillionär geworden ist. Sie hat den Charakter eines Trauerzuges. Tabakoff lässt die Leichen der längst in Deutschland verstorbenen bulgarischen Einwanderer und ihrer Verwandten mit schwarzen Limousinen nach Bulgarien transportieren und sie in der Heimat begraben. Es bleibt rätselhaft, warum er dabei den umständlichen Weg über Zürich, Mailand und weiter über das Meer nach Griechenland bevorzugt und nicht den direkten über Belgrad. Nach der feierlichen Beerdigung der Verstorbenen in Sofia entschließen sich die Schwestern für eine weitere Reise durch Bulgarien in der Begleitung von ihrem Cousin Rumen Apostoloff: von Sofia nach Veliko Tarnovo, Schumen, Varna, Burgas, Plovdiv und zurück nach Sofia. Diese Reise könnte als Entdeckungs- und Bildungsreise interpretiert werden.

Der Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ hat eine zweifache Reisedstruktur. In diesem Roman wird hingegen die Flucht der Familie Luxow aus Bulgarien in den 80er Jahren ins Zentrum der Darstellung gerückt. Diese Flucht führt über Jugoslawien in ein Lager für Asylbewerber in Italien. Das Lager heißt Pelferino. Nach einem Hungerstreik im Lager werden die Anträge auf Asyl schneller bearbeitet, die Familie darf Italien verlassen und nach Deutschland fahren, wo sie ein politisches Asyl erhält. Das Leben der Familie in der Fremde wird jedoch ausgeblendet. Was in den zwanzig Jahren des Asyls vorgefallen ist, erfährt der Leser nicht. Als Alexander Student an der Leipziger Universität ist, werden die Eltern in einem Autounfall tödlich verunglückt. Alexander überlebt den Unfall und wird in ein Krankenhaus überwiesen, wo er aus dem Koma erwacht. Bai Dan reist von Bulgarien nach Leipzig, um seinen verschwundenen Patenkind zu suchen und findet Alexander im Krankenhaus in einem verzweiferten Zustand.

Ilija Trojanow lässt seine Protagonisten, den 99-jährigen Bai Dan und Alexander, eine Weltreise auf einem Tandem-Fahrrad unternehmen. Die Beiden fahren von Leipzig nach Monaco, Paris, London, dann auf einem Schiff über den Ozean nach Amerika und schließlich nach Bulgarien. Warum sie nicht über Europa nach Bulgarien fahren, ist bedenkenswert. Die Flucht des Vaters in den 40er Jahren von Sofia nach Stuttgart lässt Lewitscharoff in ihrem Roman aus, vermutlich aus dem

Grund, dass sie die Flucht im Unterschied zu Trojanow nicht miterlebt hat. Die heimgekehrten Weltreisenden unternehmen im Unterschied zu den Schwestern im Roman „Apostoloff“ keine weitere Reise durch Bulgarien.

Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart

Eine Verschränkung der dargestellten Gegenwart mit der Vergangenheit findet in beiden analysierten Romanen statt. Im Roman „Apostoloff“ kann man vier Zeitebenen unterscheiden. Die Zeitebene der Vergangenheit umfasst die Ereignisse in der Nachkriegszeit in Deutschland nach der Auswanderung des Vaters im Jahre 1945 nach Stuttgart bis zu seinem Selbstmord im Jahre 1965. Die Zeitebene der Gegenwart umfasst die einwöchige Reise durch Bulgarien Anfang September vermutlich im Jahr 2002. Die Zeitebene der jüngsten Vergangenheit umfasst die Zeit der Beerdigungsreise von Zürich nach Sofia. Die erzählte Zeit beträgt ungefähr 50 Jahre. Nach der Rückkehr nach Deutschland erinnert sich die Erzählerin an die Bulgarienreise.

Die Zeitebene der Vergangenheit umfasst im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ tragische Ereignisse während des Zweiten Weltkrieges, die Nachkriegszeit, die Zeit des realen Sozialismus in Bulgarien, die Flucht der Eltern und der Autounfall. In der Gegenwart liegt der junge Mann apathisch im Krankenhaus und leidet an einer nicht näher definierten Krankheit infolge des Unfalls. Aus der Sicht des im Krankenhaus leidenden Erzählers stellen die Weltreise und die Rückkehr nach Bulgarien eine Zukunftsebene dar. Genaue Zeitangaben fehlen in beiden Romanen, deshalb ist es schwierig die genaue Zeit der Heimreise, der Rundreise durch Bulgarien bzw. der Weltreise zu bestimmen. Vermutlich finden diese Reisen in den ersten Jahren nach der Wende und der Wiedervereinigung Deutschlands statt. Rückschritte in die Vergangenheit charakterisieren die Erzählstrategien der beiden Autoren. Auf die Verflechtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft macht die Erzählerin im Roman „Apostoloff“ aufmerksam: „Anders, als wir es gewohnt sind, sind Gestern, Morgen, Heute immerwährend darin begriffen, die Plätze zu tauschen“ (Lewitscharoff 2009: 69).

Kindheitserinnerungen und Bewältigung der inneren Krisen

Die Rückschritte in die Kindheit unterbrechen immer wieder die Handlung in den beiden Romanen und erinnern an die Toten. Deshalb vergleicht Kämmerlings die Reise der namenlosen Schwestern in Bulgarien mit einer „Zeitreise in die Kindheitserinnerung an den Vater“

(Kämmerlings 2009). Dem Selbstmord des Vaters im Roman „Apostoloff“ steht der Unfall der Familie im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ gegenüber. Beide Autoren verbinden das Exil mit dem unnatürlichen Tod. Die Exilanten suchen nach Rettung, aber sie werden vielen Gefahren ausgesetzt. Der Tod des Vaters bzw. der Eltern stellt einen Einschnitt in der Entwicklung der Protagonisten in den beiden Romanen dar. Die Reisen sollen den Protagonisten helfen, den traumatischen Verlust der Eltern zu überwinden und aus der inneren Krise herauszukommen. Die Reisen haben folglich auch eine therapeutische Funktion.

Das Reisemotiv im Roman „Apostoloff“

Die analysierten Reisen setzen sich verschiedene Zwischenziele, doch das Endziel bleibt Bulgarien, sie werden mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln unternommen. In Lewitscharoffs Roman wird ein pompöser Trauerzug dargestellt. Mit 13 Luxuslimousinen mit geschwärzten Scheiben werden 19 exhumierte Leichen, die im Voraus mittels einer Kryotechnik behandelt werden, von Stuttgart Degerloch nach Bulgarien überführt, um in Sofia begraben zu werden.

Alexander Iwailo Tabakoff, der Multimillionär bulgarischer Herkunft, der sich zuerst in Stuttgart, dann in Amerika aufhält, glaubt, dass die verstorbenen Bulgaren dorthin transportiert werden sollen, wo sie hingehören, nämlich in die alte Heimat. Zwanzig Bulgaren sind nach dem Zweiten Weltkrieg in den 40er Jahren von Sofia nach Stuttgart ausgewandert. Darunter waren auch Tabakoff, der einzige noch lebende Exilbulgare der damaligen Emigrantengruppe, und der Vater der Protagonistinnen, namens Kristo. Tabakoff gibt eine Unmenge an Geld aus, um diesen Trauerzug zu organisieren und seinen Zeitgenossen die letzte Ehre zu erweisen. Tabakoff sollte sogar den Verwandten der Verstorbenen dafür bezahlen, die Leichen nach Bulgarien mitnehmen zu dürfen. So bekommen die Verwandten der Verstorbenen die zweifelhafte Möglichkeit, ein Geschäft daraus zu machen und einen hohen Preis für die Toten abzuverlangen. Diese Geschäfte mit dem Tod wirken grausam und grotesk und erinnern an den Roman „Die toten Seelen“ von Nikolai Gogol. Sie zeugen für die Skrupellosigkeit und Unmenschlichkeit der daran Beteiligten.

Ganz im Gegenteil sollten die Verwandten, wenn sie ein wenig Achtung vor ihren verstorbenen Eltern hätten, Tabakoff finanziell bei diesem schwierigen, kaum realisierbaren Vorhaben unterstützen, anstatt ihn so grob zu bedrängen. Der namenlosen Erzählerin gelingt es sogar, die sagenhafte Summe von 70. 000 Euro statt die zuerst geplanten 10. 000

Euro für die Leiche ihres Vaters zu erzwingen. (vgl. Apostoloff 2009: 27) Die Unverschämtheit und die Frechheit werden damit über jedes normale Maß hinaus gesteigert. Die grotesk übersteigerte Übertreibung erzeugt hier m. E. einen starken Verfremdungseffekt. Der prächtige Trauerzug sollte die Bewunderung und die Achtung der Beobachter erwecken, stattdessen erzeugt er einen komischen Effekt.

Mit den Stilmitteln der Komik, der Satire und der Groteske kritisiert die Autorin die Konsumgesellschaft und das auf Profit ausgerichtete Konsumverhalten, das sogar vor dem Tod nicht Halt macht. Die an diesem komischen Trauerzug Beteiligten essen in den vorzüglichsten Restaurants und übernachten in den besten Hotels während der Fahrt nach Sofia. Als sie in Sofia angekommen sind, inszenieren sie eine grandiose, feierliche Bestattung der Exilbulgaren. Aus dem Begräbnis wird ein Schauspiel. Aus dem Sofioter Friedhof wird ein Theater. Der Multimillionär stellt mit diesem Theater seinen Reichtum zur Schau. Der Mann, der als armer Bulgare ausgewandert ist, kehrt nach vierzig Jahren als Multimillionär zurück und will, dass alle seinen Reichtum und seine Größe bemerken, ihn bewundern und respektieren. An dieser Stelle kritisiert die Autorin den Hang der bulgarischen Parvenüs, mit ihrem Reichtum zu prahlen.

Eine lange Kolonne von Luxuslimousinen kann Bewunderung, aber auch Misstrauen erwecken. Normalerweise dienen die Limousinen für feierliche, fröhliche Anlässe und für die Fahrten der großen Staatsmänner. Hier werden sie für einen ungewöhnlichen Zweck verwendet. Die Limousinenfahrt führt über einen langen Umweg, vielleicht weil Tabakoff überall zeigen will, wie gut es ihm geht, wie gut er es im Exil geschafft hat. Ein weiterer Grund für diese Reise könnte das Heimweh sein, das Tabakoff im Exil empfunden hat. Er hat sich wahrscheinlich nach einer Rückkehr stark gesehnt und mit dieser Reise erfüllt er sich diesen Wunsch. Andererseits kannte Tabakoff die Befindlichkeit der anderen Exilierten und wusste, dass sie ebenfalls Sehnsucht nach Bulgarien empfinden, sich aber keine Rückkehr leisten könnten. Er glaubt wahrscheinlich, ihren Wunsch zu erfüllen, nach Bulgarien als reiche und erfolgreiche Personen zurückzukehren. In Übereinstimmung mit diesen Ausführungen über die Befindlichkeit der Exilanten stehen folgende Überlegungen von Ilija Trojanow:

„EXIL Selbst der Sohn des Königs ist ein Niemand im fremden Land, heißt es. Ein Exilant ist noch weniger. Stirbt er gänzlich beim Verlassen seiner Heimat oder nur zu einem Teil, wie ein verkohlter Baum, aus dem ein junger Ast spießt? Er verbringt seine Zeit, falsch, seine Leerzeit, in einem Zug auf dem Abstellgleis, stillgelegt in Erinnerung und Erwartung: Die Rückkehr soll großartig sein, das treibt ihn voran, er lebt

für die Rückkehr, für diesen einen Tag, der alles aufwiegen wird, an dem alles sich verwirklichen wird [...] – Nächstes Jahr in der Heimat“ (Trojanow 1999: 157).

Die Trauerfahrt kann man auch als einen Traum, oder eher als einen Alptraum, als eine imaginäre, unrealistische Wunschvorstellung, als eine Phantasie der Erzählerin deuten. Diese Deutung findet eine Bestätigung in der Feststellung von Keuschnig, dass „der überschäumende Mitteilungsdrang“ der Ich-Erzählerin in „halluzinatorische Wachträume“ übergeht“ (Keuschnig).

Wachträume haben nach Freud neurotische Kinder. Solche Kinder wünschen sich einen besseren Vater und erhöhen den Vater in ihren Phantasien (vgl. Freud 1976: 229). Der Vater der Erzählerin Kristo verlässt 1945 Sofia und emigriert nach Stuttgart, wo er eine Familie gründet und erfolgreicher Frauenarzt wird. Er leidet immer öfter unter Depressionen und begeht 1965 Selbstmord. Worauf seine geistige Störung beruht, bleibt ungewiss. Warum er sich erhängt hat, bleibt unklar: Er hat angeblich vieles erreicht, wovon manche andere Exilanten nur träumen. Die Leser sind wieder auf Vermutungen angewiesen. Vermutlich litt der Vater unter der Trennung von der Heimat und von den Eltern, Verwandten und Freunden, die in Bulgarien geblieben sind.

Die Erzählerin ist damals neun Jahre alt. Sie und ihre ältere Schwester leiden tief unter dem frühen Verlust des Vaters. Immer wieder erscheint der Vater in den Träumen der Erzählerin und beunruhigt sie. Die Wachträume der Erzählerin stehen mit einer wagen, verschleierte Erinnerung an ihren Vater in Zusammenhang: „Und an die ausladenden Äste des Birnbaums, die mit Stützen versehen waren; sommers hing er schwer an seinen Krücken, im Winter behauptete er eisern und starr seinen Platz. Als vierarmiger Greis, der in einer drohenden Bewegung hin und her schwang und den Schnee von sich schüttelte, plötzlich rennen konnte und die Stöcke hob, geisterte er durch meine Träume. Und gegenüber die riesige Tanne, die im Sturm rauschte, als unterhalte sie sich mit ihren Schwestern im Schwarzwald“ (Lewitscharoff 2009: 184).

Die vermenschlichten Bäume symbolisieren in beiden analysierten Erzählwerken die Situation der inneren Erstarrung im Exil und das Leiden der Exilanten. Es liegt nahe, die Bäume in den beiden Naturbildern mit den Vätern der Protagonisten in Verbindung zu setzen. Der plötzlich belebte Birnbaum wird aggressiv und bedroht die Erzählerin sogar mit seinen Stützen, die mit Krücken verglichen werden. In diesem Wachtraum kommen verdrängte Ängste zum Ausdruck. Die Erzählerin fühlt sich vom verstorbenen Vater gleichsam bedroht. Die unerwartete Verwandlung des

Baums in einen Invaliden mit Krücken wirkt komisch und sogar grotesk und stellt m. E. eine verschleierte Kritik am magischen Realismus dar.

Dieses bedrohliche Naturbild lässt sich mit der Episode in Trojanows Roman vergleichen, in der Bai Dan seinen Neffen im Krankenhaus mit einem Gehstock besucht und schlägt, damit er die Apathie und die Erstarrung, die vermutete „Oblomowitis“ (Trojanow 1999: 219) überwindet, das Krankenbett verlässt und die Weltreise antritt. Zu dieser ungewöhnlichen Therapie des Taufpaten gehören Schläge und Sprüche: „Schätzt du das Leben so wenig, daß du nicht das geringste wagen willst? Ein weiterer Schlag auf meinen Hintern. Wieso hast du Angst vor dem Ungewissen, wenn dir das Bekannte so unerträglich ist? Wieder ein Schlag. Ich werde dich so lange schlagen, bist du dich aufriffst, aua, bis du wieder Mut gefaßt hast, aiii, bis du mit mir kommst, aaaaah“ (Trojanow 1999: 227). Da die Überzeugungskraft der Worte nicht ausreicht, um den jungen Mann zum Leben zu erwecken, greift Bai Dan zum Stock. Als alle anderen Erziehungsmethoden versagt haben, bedient sich Bai Dan der Methoden der Schwarzen Pädagogik.

Die Erzählerin führt in Lewitscharoffs Roman Gespräche mit dem Toten, der ihr als Wiedergänger erscheint. Selbstmörder können im Glauben des Volkes keine Ruhe nach dem Tod finden und irren als Geister herum. Lewitscharoff greift die Motive des Selbstmordes und des Wiedergängers auf und setzt so die Beziehung zwischen Vater und Tochter nach dem Tod des Vaters fort. Selbstmörder werden von der Kirche verpönt und abgelehnt, ihnen wird kein christliches Begräbnis zuteil. In ihrem Wachtraum vom luxuriösen Trauerzug und der imposanten Bestattung gilt diese Auffassung vom Selbstmord und die negative Einstellung zum Selbstmörder nicht. Die Erzählerin wünscht sich für ihren Vater ein christliches Begräbnis in der Heimat und träumt davon, vielleicht weil ihm das christliche Begräbnis nicht zufällt. Im Wachtraum wird die Sünde des Vaters vergeben und er wird zu einem Helden erhöht, der nach dem Tod prachtvoll und imposant in seine Heimat überführt und feierlich begraben wird.

An die Stelle der Schamgefühle und Minderwertigkeitskomplexe der Töchter des Selbstmörders treten Größe und Bedeutsamkeit. Durch die Umdrehung der realen Situation und der Leiderfahrung im Traum versucht die Erzählerin gleichsam das frühe Trauma zu überwinden und aus der niederdrückenden Lage herauszukommen. Ähnliche Funktion haben nach Freud die Kinderspiele, in denen die Kinder die ursprüngliche Situation umdrehen um das Trauma der frühen Trennung von der Mutter zu überwinden (vgl. Freud 1991a: 200; Waelder 1988: 81). Die frühe

Trennung vom Vater hat in Lewitscharoffs Roman ebenso schwerwiegende Folgen wie die frühe Trennung von der Mutter in Freuds Abhandlungen. (Freud 1991b: 143) Die Mutter ist zur Zeit der Bulgarienreise ebenfalls tot.

Die Schwestern sind vom Vater enttäuscht, der sie früh allein gelassen und auf eine grausame Weise verlassen hat. Diese Enttäuschung hat sie verbittert. Deshalb sind ihre Aussagen über den Vater und seine Heimat hasserfüllt und bissig. Durch den Hohn und die Ablehnung alles Bulgarischen will sich die Erzählerin gleichsam von der geistigen Abhängigkeit vom verstorbenen Vater und von dem frühen Trauma befreien. Das Begräbnis des Vaters in der Heimat würde dem Selbstmörder dazu verhelfen, Ruhe zu finden und den Schwestern bei ihren Distanzierungsversuchen behilflich sein. Nur in der Heimat kann der Geist des verstorbenen Exilanten zur Ruhe kommen. Der erfolgreiche Arzt hat vermutlich Selbstmord begangen, weil er seine Heimat stark vermisst hat. Das starke Heimweh und die Unmöglichkeit, sich in der Fremde wohl und heimisch zu fühlen sind wahrscheinliche Ursachen für seinen Selbstmord. Die Rückkehr in die Heimat bedeutet für ihn und für die anderen Exilanten so viel wie Erlösung.

Die Töchter nehmen Abschied vom Vater und unternehmen etwas Neues: eine Rundreise durch Bulgarien in Begleitung ihres Vetters Apostoloff. Rumen Apostoloff tritt an die Stelle des verstorbenen Vaters - er lenkt das Auto so geschickt wie der Vater – und übernimmt die Rolle eines Lehrers und Erziehers. Er will den Schwestern die Schätze Bulgariens zeigen und ihre negative Einstellung zu allem Bulgarischen verändern. Er hat die schwierige Aufgabe, die Schwestern umzuerziehen und anders zu stimmen, ihre Einstellung von Grund auf zu verändern. Die Bulgarienhasserinnen werden einer patriotischen Umerziehung unterzogen.

Zwischen Rumen Apostoloff und der älteren Schwester entflammt Liebe, die die Eifersucht der jüngeren Schwester hervorruft. Diese Situation wiederholt die Situation in der Kindheit, in der zwei Töchter um die Liebe des Vaters buhlen. „Die Nörglerin“ beginnt während der Fahrt ihre übermäßigen Hassimpulse zu bezweifeln und ihre negative Einstellung in Frage zu stellen. Das negative Bild, das sie sich von Bulgarien gemacht hat, zerfällt allmählich im Dialog mit dem Träger der anderen Kultur. Deshalb kann man m. E. ihre Reise durch Bulgarien als eine Bildungsreise bezeichnen, in der gewissermaßen die Grundlagen für einen interkulturellen Dialog geschaffen werden. Sie dient auch zur geistigen Genesung der neurotischen Erzählerin und zu ihrer weiteren Persönlichkeitsentwicklung, sowie Identitätsfindung.

Die bulgarischen Lehrer werden in der Gestalt von Rumen Apostoloff typisiert und ebenfalls kritisiert. Falcke bemerkt zu Recht: „Dieser Apostoloff legt einen glühenden *Patriotismus* an den Tag“ (Falcke 2009) Der Patriotismus und die traditionellen Lehren von den Schätzen und der Schönheit Bulgariens, von der heldenhaften Vergangenheit und der Glorie der vaterländischen Kriege sind im Kontext der vereinigten Europa und der Globalisierung nicht aktuell und obsolet. Der Lehrmeister trägt nicht zufällig den sprechenden Namen Apostoloff. Dieser Name, der auch den Titel des Romans gibt, verweist auf die bulgarischen Apostel, die zu der Ausbildung und Aufklärung der Bulgaren beigetragen haben.

Das Reisemotiv im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“

Im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ taucht ebenfalls ein Lehrmeister auf, nämlich Bai Dan. Sein Name stellt eine ungewöhnliche Koseform von Jordan dar. Er wird im Unterschied zu Apostoloff nicht als Patriot dargestellt, sondern als Bankdirektor, großer Spieler, Dompteur des Zufalls, Lebenskünstler und sogar als Magier. Er ist von Bulgarien nach Deutschland gekommen, um seinen Neffen nach dem Unfall und dem Tod seiner Eltern zu helfen: Alexander hat einen Gedächtnisschwund infolge des Unfalls, den er miterlebt hat. Sein seelisches Leiden hat auch physische Störungen zur Folge. Der Leser erfährt nicht genau, welche Krankheit Alexander befallen hat. Auch vor dem Autounfall war er verschlossen und einsam. Im Krankenhaus fristet er sein Dasein und wartet auf eine Operation.

Als er hoffnungslos und resigniert im Krankenhaus liegt, bekommt er einen unerwarteten Besuch aus Bulgarien: Sein Taufpate Bai Dan, der früher in Leipzig studiert hat und sehr gut Deutsch spricht. Er ist offen und kontaktfreudig, unterhält sich mit den Ärzten und pflegt einen guten Kontakt zu den Krankenschwestern. Bai Dan will dem jungen Mann Mut zusprechen und aus dem kümmerlichen, apathischen Leben im Krankenhaus heraushelfen. Alexander wehrt sich gegen die Bemühungen seines hartnäckigen Landsmannes. Er kann sich an den Besucher nicht erinnern, er weiß nicht mehr, wer er selbst ist. Der Gedächtnisschwund hat einen Identitätsverlust zur Folge. Bai Dan hat die schwierige Aufgabe, diesen verzweifelten und misstrauischen jungen Bulgaren zu unterstützen, sein Gedächtnis und damit auch seine Identität, sich selbst wiederzufinden. Zu seinen Strategien gehören das Würfelspiel, das Erinnerungen an die Kindheit in Bulgarien erweckt, und die Reise: „Bai Dan behauptet, dass die Würfel nicht dem Zufall gehorchen, sondern allein der Hand dessen, der

sie wirft. Was für die Würfel gilt, so Bai Dans unausgesprochene Lehre für seinen Schützling Alexander, gilt für das ganze Leben“ (Spiegel 1996: B5).

Bai Dan glaubt an die Kraft der Menschen, das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen und selbstständig zu handeln. Im Würfelspiel herrscht eigentlich der Zufall. Der Spieler ist vom Zufall abhängig. Er kann die Würfel nicht kontrollieren. Diese Behauptung ist zweifelhaft, deshalb nimmt Alexander sie nicht ernst. Bai Dan kehrt die eigentliche Situation im Spiel um und der Spieler sollte bei diesen neuen Spielregeln immer gewinnen. Bai Dan will nicht zulassen, dass sein Patenkind unter die Räder des Zufalls gerät und vernichtet wird. Das Beherrschen des Spiels wäre gleichbedeutend mit Selbstbeherrschung und Beherrschung des Zufalls. Das Würfeln kann man hier im übertragenen Sinne als Entscheiden, Entscheidungen treffen verstehen, wenn man die Redewendung „Die Würfel sind gefallen“ in der Bedeutung „die Entscheidung ist gefallen“ (Duden 2003: 2001) in Betracht zieht. Das Glücksspiel durchzieht leitmotivisch den ganzen Roman und kann als eine Metapher für die Lebenskunst verstanden werden.

„Anstatt herumzujammern, solltest du dich etwas mehr mit dem Spiel beschäftigen“ (Trojanow 1999: 226). lautet der Rat des Taufpaten. Das Herumjammern lässt sich mit dem Nörgeln der Erzählerin Lewitscharoffs vergleichen. Der Umwandlungsprozess soll auch hier zunächst spielerisch in der Phantasie beginnen und dann mithilfe der Reise fortgesetzt werden. Eine besondere Rolle wird in beiden Romanen dem Meer zugemessen, und insbesondere dem Schwarzen Meer. Kristo in Lewitscharoffs Roman und Bai Dan in Trojanows Roman sind vom Meer fasziniert, geraten ins Schwärmen und erzählen spannende, phantasievolle Geschichten über das Meer. Kristo entdeckt einen merkwürdigen, komischen Zusammenhang zwischen dem Meer und der Philosophie: „So zum Beispiel behauptete er steif und fest, daß nur die Fischer wahre Philosophen seien. Wer nicht stundenlang aufs Meer starrte und beim Netzefflicken Geduld lernte, war überhaupt kein Philosoph“ (Lewitscharoff 2009: 195).

Bai Dan ist ebenfalls zu einer merkwürdigen, komischen Erkenntnis im Hinblick auf das Meer gekommen: „Dieses Meer, das so eine Ausstrahlung habe, das so reich sei, das die Menschen anlocke. Nur die Meermenschen, natürlich. Und ich erfuhr wieder etwas Wertvolles, daß es nämlich Meermenschen gebe, und Bergmenschen, und nur die Meermenschen für ozeanische Lockrufe empfänglich seien“ (Trojanow 1999: 223). Das Meer und der Ozean üben einen positiven, therapeutischen Einfluss auf die Protagonisten aus und tragen gewissermaßen zur

Überwindung der inneren Krisen bei. Deshalb führt ihre „kleine nette Reise durch die große Welt ... auch übers Meer“ (Trojanow 1999: 223). Mit dieser heilenden Wirkung des Meeres kann man folgende Feststellung von Bai Dan in Beziehung setzen: „Kamin, Geweih, die passenden Muster – nickte er, und erklärte, ich sei bereit für das Meer. Als sei das die letzte Stufe der Rettung“ (Trojanow 1999: 256). Die Weltreise stellt eine Art Vorbereitung auf die Heimkehr und auf das Treffen mit der Großmutter Slatka dar. Bai Dan will nicht mit einem erstarrten, verzweifelten Jungen zurückkehren und seine Großmutter enttäuschen.

Charakteristisch für die beiden dargestellten Reisen ist es, dass sie auf eigene Faust unternommen und durchgeführt werden. Diese Reisen werden nicht bei einem Reiseveranstalter gebucht und sind nicht gut geplant und organisiert. Die Schwestern entscheiden sich für die Rundreise durch Bulgarien zwar spontan, aber sie verfügen über die notwendigen Finanzmittel dafür. Bai Dan und Alexander besprechen kaum die Weltreise im Voraus und sie verfügen im Unterschied zu den Protagonistinnen in Lewitscharoffs Roman nicht über die nötigen Finanzmittel. Trojanows Protagonisten gehen solcherart ein größeres Risiko als die Schwestern im Roman „Apostoloff“ ein. Bai Dan schlüpft in die Rolle eines Reiseleiters, der aber seinen Kunden Alexander vorher nicht informiert, wohin sie fahren. Bai Dan will seinen Neffen überraschen und verrät das nächste Reiseziel nicht. So bleiben die Zwischenstationen ein Geheimnis für Alexander.

Die Geheimnistuerei ist eine der Eigenschaften der Bulgaren, die Lewitscharoff erkennt und in ihrem Roman aufs Korn nimmt. Die Krankheit der Bulgaren sei Geheimniskrämerei und Verschwörung. Die Verheimlichung des nächsten Reiseziels könnte auch als ein weiteres Spiel in der langen Reihe der Spiele, die die ganze Reise begleiten, interpretiert werden: Backgammonspiel, Hasardspiel, Golf, Tischtennis u.a. Bai Dan braucht das Glücksspiel, um die erforderlichen Geldmittel für die Reise zu verschaffen. Er benutzt folglich eine seltsame und unsichere Geldquelle. Das Glück begleitet ihn jedoch überall und er gewinnt immer wieder. Das Unwahrscheinliche und das Phantastische sollten den Leser doch nicht überraschen: „Überflüssig zu berichten, daß Bai Dan gewann“ (Trojanow 1999: 240). Auf Monaco, der Insel der Millionäre, gewinnt Bai Dan für ein paar Minuten sogar Unsummen im Grand Casino und gibt sie dem Verlierer gleich zurück, mit dem Anspruch auf eine Gegenleistung: Alexander darf sein italienisches Sportwagen für eine halbe Stunde leihen und fahren.

Die kurze Fahrt mit dem italienischen Sportwagen erfüllt nicht nur einen „Kleine-Jungen-Traum“ (Spiegel 2009: B5), sondern sie hat auch eine therapeutische Wirkung. Indem Alexander selbst das Auto fährt, wiederholt er gewissermaßen die Situation des Unfalls mit umgekehrten Vorzeichen. Er verlässt die Rolle des passiven Mitfahrers und wird aktiv. Solcherart kehrt er die Situation um, um sie zu beherrschen. Der italienische Sportwagen erinnert an das Spielzeugauto, das Alexander als Geburtstagsgeschenk im Flüchtlingslager von den Eltern bekommt.

Auf die Bedeutung der Weltreise als Therapie verweist Hubert Spiegel, indem er ihre Wirkung bei der Überwindung der Gefahr des Verstummens hervorhebt: „Deshalb inszeniert Trojanow Bai Dans Therapie für den kranken Neffen, die Weltreise im letzten Viertel des Buches, als Reise zu den Quellen des Erzählens“ (Spiegel 2009: B5). Seine Ausführungen werden ergänzt, indem die Funktion der Reise auch darin gesehen wird, dass sie zur Überwindung der Traumata und zur Identitätsfindung dient. Erst im British Museum in London kann Alexander die Geschichte des Unfalls erzählen. Dazu wird er von Kostantin, einem alten Bekannten der Familie aus dem Lager Pelferino, angeregt.

Der Vater, namens Vasko Luxow, verursacht den Unfall mit der ersten Limousine der Familie: „Es war das erste richtige Auto, daß sie sich leisten konnten. Die erste Limousine, sie stellte wirklich etwas dar, davor hatten wir nur kleine, rostige VWs und Fiats gehabt [...] Wenn jemand das Wort *stolz* in den Mund nimmt, sehe ich meinen Vater an jenem Tag hinterm Steuer, er pfiiff, was er nur tat, wenn er besonders guter Dinge war“ (Trojanow 1999: 250f). Diese unglückliche Fahrt erinnert an den Trauerzug im Roman „Apostoloff“, der ebenfalls mit Limousinen veranstaltet wird und mit dem Tod in Zusammenhang gebracht wird. Der Vater will seinen großen Erfolg in Deutschland feiern, als er mit der Limousine die Familie zu einem Gasthaus fährt. Sein Materialismus, seine Prahlerei und Überheblichkeit werden aber gleich bestraft.

Während Alexander nur wenig spricht, kommen andere geschwätzige Erzähler zu Wort und erzählen spannende Geschichten. Ein solcher episodischer Erzähler ist Konstantin, ein alter Freund von Bai Dan, der im British Museum in London arbeitet. Die Geschichten, die er über ein wunderschönes, kostbares Spielbrett und über Bai Dan als Skeptiker und Bankdirektor erzählt, sind märchenhaft und unwahrscheinlich. Auf das orientalisch Märchenhafte und das Unwahrscheinliche machen die Figuren selbst aufmerksam: „Und er (Richard Burton) hat die Märchen von Tausendundeinernacht übersetzt“ (Trojanow 1999: 255). „Konstantin, pass

auf, was du erzählst, du raubst dem Jungen noch den Glauben an die Wahrscheinlichkeit“ (Trojanow 1999: 256).

Diese Bemerkungen betreffen nicht nur die phantasievollen Erzählungen des Landsmannes, sondern die Schreibweise des Autors überhaupt. Sie signalisieren Grenzüberschreitungen. Die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Traum, Reales und Irreales, Reisebericht und Märchen bzw. Gleichnis sind verschwommen. Mit dieser ernüchternden Bemerkung werden nicht nur die unwahrscheinlichen Geschichten von Konstantin hinterfragt und relativiert. Die dargestellte Weltreise erweist sich auch als etwas Irreales und Phantastisches, und somit als Gleichnis. Sie entpuppt sich als bloße Wunschvorstellung und als Zukunftsvision. Das Irreale, Phantastische, Gleichnishafte und Anekdotenhafte charakterisieren die Darstellung des Trauerzugs in Lewitscharoffs Roman ebenfalls. Beide Autoren greifen Elemente des magischen Realismus auf, um sie spielerisch zu variieren, zu hinterfragen und zu relativieren.

Es ist zu beachten, dass die Weltreisenden überall in der weiten Welt bekannte oder unbekannte Bulgaren treffen und mit diesen Landsleuten in Kontakt kommen. In New York enthüllt sich der Taxifahrer des ersten Taxis, das die Protagonisten nehmen, als ein Bulgare: „Topko the Taxidriver, ehemaliger Fußballnationalspieler, der sich während der Weltmeisterschaft in Mexiko abgesetzt hatte“ (Trojanow 1999: 262). Topko hat seine Heimat jedoch nicht vergessen und interessiert sich hauptsächlich für Nachrichten aus Bulgarien. Der angebliche Abriss des Kultur Palaces bewegt ihn besonders. Er bemerkt die Sinnlosigkeit solcher Bauarbeiten, wenn bald nach dem Aufbau die Zerstörung folgt: „Mir reicht die news von home in den Briefen meiner Mutter. Hey, der Kultur Palace ist abgerissen worden, habt ihrs gesehen? Was für ein joke. Ich mein, die ganze Arbeit und was das gekostet hat, und jetzt ist wieder weg. Der ganze Spuk, nur für einige Jahre, und haben so wichtig getan. Na, mir solls recht sein, das war eh ein häßliches Ding. Das Mausoleum steht noch, oder?“ (Trojanow 1999: 266) Hier geht es wahrscheinlich um ein Missverständnis oder um eine Verwechslung, weil der Nationale Kulturpalast (NDK), der im Jahre 1981 anlässlich der Feier 1300 Jahre Bulgarien in Sofia erbaut worden ist, nicht zerstört worden ist. Das Mausoleum von Georgi Dimitrow ist jedoch im August 1999 gesprengt worden. Die Quelle der Information, die Briefe der Mutter aus Bulgarien, erweist sich solcherart als unzuverlässig.

Sein kritischer Kommentar betrifft die Ereignisse in den ersten Jahren nach dem Zerfall des sozialistischen Staates und den Übergang zum demokratischen Staat. Lewitscharoff unterzieht das Monument 1300 Jahre

Bulgarien in Shumen einer noch schärferen Kritik: „Schon von weitem kommt das Monstrum in Sicht [...] Was da steht, ist nicht einfach häßlich, es ist böse [...] Ein Sorgobesen her, ein großer für den großen Kehraus. Die Voraussetzung, daß die Bulgaren eines Tages wieder guter Dinge werden können, daß ihr verwüstetes Land wieder ein Maß findet und der Vaterspuk bleibt, wo er hingehört: im Luftigen“ (Lewitscharoff 2009: 118f). Beide Autoren beziehen kritische Stellung zu der monumentalen Architektur und distanzieren sich vom patriotischen Pathos, das sie hervorruft. Die kritische Distanzierung vom Dargestellten erreichen die Autoren mit den Stilmitteln des Humors, der Ironie, der Satire, der Groteske und des Sarkasmus.

Während sich die Erzählerin in Lewitscharoffs Roman über die Betonblocks und die grässliche Architektur in Bulgarien empört, kritisiert Trojanow das Municipal Building, das Verwaltungsgebäude in Manhattan, einem Stadtteil von New York: „Alex, sieh mal auf meine Seite hinaus. Das erinnert mich sehr an die Parteizentrale bei uns. Die Beerdigungszüge kommen sicherlich auch hier vorbei. Ich sah nur eine weiße Mauer mit vollkommen gleichförmigen, viereckigen Fenstern. Das ist das Municipal Building. Wenn man sich das anguckt, kommt man ins Grübeln, ob nicht die Amis sogar die Stalinarchitektur erfunden haben“ (Trojanow 1999: 265). Die Vermutung von Bai Dan, dass ein Zusammenhang zwischen der Stalinarchitektur und das Municipal Building besteht, beruht auf einer historischen Tatsache. Das Municipal Building hat Stalin sehr beeindruckt und dient als Vorbild für die Architektur der Stalinzeit in der Sowjetunion.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Romanen stellt dabei die Einstellung zu Bulgarien dar. Das Bulgarienbild, das sich die Protagonisten noch als Kinder gemacht haben, ist unterschiedlich. Die übermäßigen Hassimpulse der Schwestern gegenüber Bulgarien in Lewitscharoffs Roman sind den Protagonisten Trojanows fremd. Die Hasstiraden gegen Bulgarien durchziehen den ganzen Roman von Lewitscharoff und provozieren Rumen Apostoloff dazu, ein anderes, positives Bild von Bulgarien als Gegensatz aufzubauen. Die totale Kritik und die verbitterten Beschimpfungen der Schwestern sind satirisch gebrochen und dadurch relativiert. Die Verklüsterungen der Kindheit haben sie sehr enttäuscht und verbittert und prägen ihr Bulgarienbild negativ.

Im Gegensatz dazu ergeben die Bemühungen von Bai Dan, die Erinnerungen Alexanders an seine Kindheit in Bulgarien wachzurufen und damit sein Gedächtnis zurückzugewinnen, ein eher idyllisches Bild von Bulgarien. Zu dieser Idylle trägt die liebevolle Gestalt der Großmutter Slatka bei, die auf ihren Enkel Alexander sehnsüchtig wartet. Bulgarien erweist sich

in beiden Romanen trotz der Kritik und der Flucht als ein Ort der letzten Rettung bzw. der Erlösung. Das „Gelobte“, Vaskos Sammelbegriff für die Länder westlich des Eisernen Vorhangs, wird Bulgarien gegenübergestellt. Dieser Begriff steht für eine starke Idealisierung der westeuropäischen Länder und insbesondere Deutschlands.

Das Würfelspiel und die Liebe haben im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ ebenfalls eine therapeutische Funktion. Während der Schifffahrt nach Amerika lernen die Protagonisten zwei namenlose Frauen fremder Herkunft kennen (Großmutter und Enkelin) und verlieben sich. Der lange Umweg über Amerika hat sich also gelohnt. Alexander findet die Liebe und ist glücklich. Er gewinnt auch sein Gedächtnis und seine Identität zurück. Er kann bei seiner Ankunft in Bulgarien die Geschichte des Asyls erzählen, aber er offenbart sich jedoch nur seiner Großmutter und enttäuscht damit den erwartungsvollen Leser: „Slatka hat sich bei ihrem Enkel untergehackt und bestürmt ihn mit Fragen. Über die Flucht, das Lager, die Eltern, die Schulzeit, das Studium, über sein jetziges Leben. Und Alex kann endlich erzählen“ (Trojanow 1999: 273).

Schlussworte

Zum Schluss lässt sich sagen, dass die verglichenen Reisen in beiden Romanen, der Trauerzug im Roman „Apostoloff“ von Sybille Lewitscharoff und die Weltreise im Roman „Die Welt ist groß und Rettung lauert überall“ von Ilija Trojanow, phantastisch und unrealistisch wirken. Sie sollen den Protagonisten helfen, ihre Traumata und Depressionen zu überwinden, zu genesen, die Sprache und ihre Identität wiederzufinden, selbstbewusst und selbstständig zu werden und das Schicksal selbst zu meistern.

Die vergleichende Untersuchung des Reisemotivs in den beiden Erzählwerken ergibt, dass sich die Protagonisten ein Bild von Deutschland und von Bulgarien machen und bestimmte Vorstellungen und Erwartungen haben, die von ihren Kindheitserfahrungen geprägt sind und gewissermaßen als Vorurteile, Stereotype oder tradierte Bilder bezeichnet werden können. Diese vorgefassten Bilder werden während der Reisen im Dialog mit den Vertretern der anderen Kultur allmählich abgebaut, Gefühle der Fremdheit und innere Krisen werden gleichsam überwunden. Die Autoren bedienen sich der Ironie und der Satire, um Gesellschaftskritik zu üben, Vorurteile und tradierte Bilder zu zerstören.

LITERATURANGABEN

- Duden 2003:** Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2003, S. 2001. 15.12.2014 <www.duden.de>
- Falcke 2009:** Falcke, E.: *Das Unglück, mal ganz fidel.* // Die Zeit Nr. 10, 12.03.2009. 26.10.2014 <[www.zeit.de/2009/10 L – Lewitscharoff](http://www.zeit.de/2009/10/L-Lewitscharoff)>
- Freud 1976:** Freud, S. *Der Familienroman der Neurotiker.* // S. Freud. Gesammelte Werke, Bd. VII, Frankfurt am Main: S. Fischer, 1976, S. 227 – 231.
- Freud 1991a:** Freud, S. *Hemmung, Symptom und Angst.* // S. Freud. Gesammelte Werke, Bd. XIV, Frankfurt am Main: S. Fischer, 1991, S. 113 – 205.
- Freud 1991b:** Freud, S. *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.* Frankfurt am Main: S. Fischer, 1991b, 140 – 147.
- Hummitzsch 2009:** Hummitzsch, Th.: *Vatermord auf Bulgarisch.* 15.12.2014 <http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12858&ausgabe=200903>
- Kämmerlings 2009:** Kämmerlings R.: *Sibylle Lewitscharoff: „Apostoloff“. Die Ideenlehre des Schafskäses.* 15.12.2014. <<http://www.faz.net/s/Rub4A285C3CD96B4BD4B33430B85E00A3D4/Doc~E551B8E88B60A4461A2D269B66FC2DB8D~ATpl~Ecommon~Scontent.html>>
- Keuschnig:** Keuschnig G.: *Tankstellenluft, Fenstersteher und Rauchkanailen.* // Herbert Debes (Hrsg.). Glanz und Elend. Online-Magazin für Literatur und Zeitkritik. 15.12.2014 <<http://www.glanzundelend.de/Artikel/artikelalt/lewitscharoff.htm>>
- Lewitscharoff 2009:** Lewitscharoff S.: *Apostoloff.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2009.
- Spiegel 1996:** Spiegel H.: *Welt im Würfelbecher. Ilija Trojanows Debütroman.* // Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 292, 14.12.1996, S. B5.
- Trojanow 1999:** Trojanow I.: *Die Welt ist groß und Rettung lauert überall.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 1999.
- Waelder 1988:** Waelder, R.: *Die psychoanalytische Theorie des Spiels.* // A. Flitner. Das Kinderspiel. München, Zürich: Kröner, 1988, S. 81 – 88.

***APPELEZ-MOI PAR MON PRÉNOM DE NINA BOURAOUI –
UNE DÉCLARATION D’AMOUR AU LECTEUR?***

*Zlatorossa Nedeltcheva-Bellafante
Université de Plovdiv*

***CALL ME BY MY NAME BY NINA BOURAOUI – A LOVE
DECLARATION TO THE READER?***

*Zlatorosa Nedelcheva-Bellafante
Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

Call me by my name (Appelez-moi par mon prénom) is a text constituting a love declaration addressed to writing, to the Reader (with capital letter) and to love itself. The novel examines the issue of the link between the writer and the Readers, the impact the Reader might have on the personality of the writer and the writing process itself and how the Reader turns into a cherished person. This is the story of the birth of a passion; this is the adventure of a narrator who, in the course of her search of identity, discovers in her the woman in love.

Key words: Narrator, Readers, writer, writing process, search of identity

Appelez-moi par mon prénom est écrit en 2008. C’est un texte – déclaration d’amour à l’écriture (on pourrait dire à la création en général), au Lecteur (avec majuscule) et à l’amour-même. Le roman traite le problème du lien entre l’écrivain et ses lecteurs, comment le Lecteur, de sa part, peut influencer la personnalité de l’écrivain, ses sentiments et le processus de création, comment le Lecteur se transforme en personne aimée. C’est l’histoire de la naissance d’une passion, c’est l’aventure d’une narratrice qui, dans sa recherche identitaire, découvre en elle la femme amoureuse.

Dans la présente communication nous allons étudier quelques dichotomies qui créent la structure et la cohérence du texte de N. Bouraoui: écrivaine – lecteur, écrivaine – femme, écriture – amour.

Ecrivaine versus Lecteur

Le roman est écrit, comme la plupart des livres de N. Bouraoui, à la première personne et commence par les réflexions de la narratrice (qui reste anonyme) sur le site d'un lecteur, qu'elle observe en cachette et se sent "protégée par le silence" de ses actes (Bouraoui 2008: 13). On découvre tout de suite son intérêt pour celui qu'elle va appeler "le lecteur", dont elle s'est déjà construit une image "à partir des images fausses ou falsifiées" (14)¹ par ses rêveries. En quelques phrases on entre dans l'histoire et on comprend qu'elle a rencontré le lecteur P. (il est marqué par cette initiale dans tout le roman) dans une librairie à Lausanne, qu'il fait des études d'arts plastiques, qu'il a fait un film inspiré de 5 passages du Journal de la narratrice. C'est une sorte de monologue intérieur qui raconte la chronologie de la rencontre et la naissance de l'amour. On comprend également que le lecteur connaît la narratrice à travers ses livres depuis 2000, et que ses textes l'avaient aidé "à traverser des jours de peine" (15). Mais le moment de la narration n'est pas précisé et au niveau de la situation temporelle, le texte reste plutôt flou.

Donc, on pourrait dire que c'est l'activité à l'origine de cette rencontre, les deux protagonistes se découvrent, la première fois, comme écrivaine et Lecteur, pour la narratrice c'est le destin. Mais dès le début, il y a quelque chose qui les unit – l'amour pour l'art: comme elle, le lecteur aussi aime "la matière et l'ouvrage": "Il avait choisi les arts plastiques pour construire des objets, des structures" (18).

On peut parler de caractère autofictionnel du texte et on peut trouver plusieurs détails qui font penser à l'écrivaine N. Bouraoui, mais quand même, la narratrice reste sans nom concret. Nous voudrions préciser que nous utilisons le mot *autofiction* dans le sens large, qu'on utilise actuellement. Au début, ce néologisme créé par Doubrovsky en 1977, avait comme caractéristique principale l'identité onomastique entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Dans une recherche très détaillée sur les écritures de soi, et sur l'autofiction en particulier, Philippe Gasparini (2008) considère cette identité onomastique facultative et dit que ce n'est pas le seul critère de l'autofiction. La même position a J. Lecarme, un autre chercheur dans le domaine de l'autofiction :

Le terme autofiction est imposé à des textes où règne le plus parfait hétéronymat entre l'auteur avoué et le narrateur – protagoniste. [...]

¹ Pour toutes les citations du roman: Bouraoui, Nina, *Appelez-moi par mon prénom*, Gallimard, 2008; désormais nous ne marquerons que la numérotation des pages.

L'autofiction, telle que la présentaient Philippe Lejeune et moi-même², accentuait le préfixe *auto-* et se donnait un objet référentiel: le vécu personnel du narrateur; l'autofiction d'aujourd'hui majore le substantif – *fiction*, en donnant à *auto-* une valeur spéculaire et autotélique: c'est le récit de la genèse d'une fiction par elle-même. (Lecarme 2004: 15)

Dans son livre *Nancy Huston et Nina Bouraoui: question d'identité*, Serenela Ghițeanu aussi a remarqué les éléments autobiographiques qui "renvoient à Nina Bouraoui" (Ghițeanu 2013: 177).

En avançant dans le roman, on comprend que le Lecteur devient une forme d'obsession pour la narratrice. Elle a deux idées à son sujet: "la première nourrie des photographies de son site, la seconde, du souvenir de notre rencontre" (15). En mélangeant les deux, elle crée le portrait du lecteur: "les yeux bleus, les cheveux bruns très courts, parfois rasés, [...] une fossette au menton, la peau fine comme aurait pu l'être la peau d'une fille" (Ibid.). La description est très visuelle, du reste, comme toutes les descriptions de N. Bouraoui. Ce problème ne fait pas objet de la présente communication, mais nous trouvons nécessaire, au moins, de le mentionner. Nous avons dit à plusieurs reprises, dans d'autres communications (Nedeltcheva-Bellafante 2012), que cela devient une caractéristique permanente de ses textes. D'ailleurs, le problème de la perception de la réalité et du rôle du regard dans ce processus est un problème important pour l'art du 20^e siècle. Une autre caractéristique des textes de N. Bouraoui, c'est la présence des couleurs, le jeu de lumière: "le bleu profond de ses yeux (comme une brûlure), le noir de ses cheveux" (85); la nuit est "bleu marine et chaude" (106); "La couleur de ses yeux variait selon la lumière" (88). Le film de P. a "les couleurs de l'aube et de la tristesse" (66). Chez N. Bouraoui tout a ses couleurs, même la tristesse, comme dans un autre roman de l'écrivaine *La voyageuse interdite* (Nedeltcheva-Bellafante 2013).

La narratrice fixe le lecteur à sa vie comme "une légende qui n'existait pas" (16), une légende qu'elle "se crée" elle-même. Le lecteur, de sa part, exerce aussi une influence sur elle: "Il modifiait ma relation au temps, au monde et à l'écriture" (Ibid.). Depuis toujours les éventuels récepteurs d'un texte représentent un intérêt pour l'écrivain, chaque auteur s'intéresse à l'opinion de ses lecteurs. C'est toujours agréable de comprendre qu'on est lu, cela valorise le travail de l'écrivain. Généralement, les écrivains, certains plus, d'autres moins, tiennent compte

² Il s'agit du livre *Autofictions et Cie*, Serge Doubrovsky, Jacques Lacarme, Philippe Lejeune (dir.), RITM, 6, Université de Paris X, 1993 (Z. N.).

de l'intérêt et du "plaisir" du lecteur (si nous nous permettons de faire un jeu de mots sur "*Le plaisir du texte*" de Barthes).

Le lecteur peut jouer aussi le rôle d'une figure d'identification pour l'écrivain, qui lui permet de se comprendre mieux. Le lecteur peut être, également, dans un certain sens la projection de l'auteur où il se reconnaît. Mais un auteur ne s'intéresse pas de la même façon à tous ses lecteurs. L'intérêt de notre narratrice est particulier, il se transforme en un rêve, en une sorte de dépendance: "Je m'enfermais dans un rêve. [...] J'organisais mon temps en fonction d'un inconnu" (Ibid.). C'est un intérêt qui va changer sa personnalité et sa vie.

Initialement, la narratrice a l'idée d'écrire un texte sur le lecteur, il est comme un objet à étudier. Elle entre trop dans cette "relation" qui est "au vide physique" (17), elle suit son existence comme un feuilleton, comme un écrivain s'intéresse à la réalité d'où il puise son inspiration. L'écrivain s'inspire de tout, mais la rencontre avec les gens est particulièrement fructueuse parce que, pratiquement, chacun porte en soi une histoire digne d'être racontée. C'est un travail heuristique formidable, le lecteur donne à l'auteur une impulsion créative. La narratrice crée un fichier au nom du lecteur (comme un dossier qui témoigne de l'intérêt de l'écrivaine pour un thème), elle entre dans son monde, s'intéresse aux lieux qu'il fréquente, à son parcours, il commence à devenir plus important qu'un lecteur commun. Le Lecteur n'est pas seulement un cas qui doit être étudié, il est beaucoup plus, il est une personnalité. La narratrice commence à être curieuse de sa vie intime: "il n'évoquait jamais sa vie amoureuse" (20).

C'est très intéressant de suivre l'évolution de l'intérêt que la narratrice a pour le Lecteur. Après la curiosité professionnelle, ses idées deviennent de plus en plus matérielles et concrètes, elle commence à s'inventer son corps. La rencontre dans la librairie, d'une certaine façon, vient à combler la solitude de la narratrice. Il faut souligner que la solitude est souvent présente dans les textes de N. Bouraoui, c'est un état fréquent, propre aux personnages de l'écrivaine. Généralement, les romans de N. Bouraoui sont très connotés, à plusieurs reprises dans ses textes le froid est synonyme de solitude et de tristesse: "Il neigeait à l'intérieur de moi" (19). Après la rencontre avec le lecteur elle est envahie par les sentiments et, pour elle, c'est une nouvelle sensation, une émotion. Dans le train pour Paris elle change, devient une autre personne. Elle retrace les étapes de son voyage en Suisse qui tourne en un vrai voyage de transformation, devenant un nouveau début pour elle, et c'est le mérite du Lecteur.

Quand on fouille dans la vie des autres, inévitablement, on révèle aussi un peu la sienne, ses habitudes, ses pratiques. L'intérêt de la narratrice pour le lecteur est montré dans sa progression, au début elle rédige des mails qu'elle n'envoie pas ; après elle commence à les envoyer mais elle craint le ridicule: il a 16 ans de moins qu'elle, et elle y voit "une forme de provocation" (32). Elle se sent regardée, elle imagine P. avec une autre femme. Pourtant, peu à peu ses rêves se matérialisent, elle commence à s'imaginer son corps et sa peau. Il faut dire que dans le roman la peau apparaît à plusieurs reprises et joue un rôle important dans le processus de la découverte, elle est l'élément essentiel du contact physique.

Le lien entre écrivaine et lecteur se transforme en lien entre deux personnes, une femme et un homme. *Elle* commence à rêver "d'un avenir avec *lui*" (23, c'est nous qui soulignons). Tous les deux, ils partagent l'attente de l'amour, d'un début. Une chose est sûre – dorénavant la narratrice dépend de P. En tout cas, l'évolution des sentiments modifient sa vie, la narratrice devient "plus fragile et solitaire" (24), plus vulnérable. L'écran de l'ordinateur est "le seul mur entre un monde et un autre" (Ibid.) et en même temps, pour elle c'est une sorte de protection. La narratrice commence à sentir le manque de P., mais ne veut pas l'avouer, elle s'interdit de franchir le mur (qu'elle a dressé elle-même), de se libérer de ses propres peurs et préjugés. Le manque devient un indice d'évolution, qui témoigne de l'existence des sentiments.

La narratrice commence à voir le corps de P. et cela lui permet de se sentir en vie, elle cherche à posséder "une part de son intimité – ses occupations, son visage" (25). Le côté corporel, perceptif commence à prendre vigueur: "Je voulais entendre sa voix" (Ibid.). Selon nous c'est un autre indice de l'évolution sentimentale. L'image du corps devient de plus en plus fréquente et la narratrice commence à avoir "l'envie d'y céder" (26). Ses désirs s'avèrent progressivement charnels et sensuels. Elle a des songes étranges et ne peut plus contrôler sa vie, ses rêves deviennent obsession. P. définitivement est entré dans sa vie, elle ne peut "l'en chasser". Parfois P. est comme irréel, "comme un héros qui n'existait pas vraiment" (30). Dans une certaine mesure c'est la narratrice qui le crée, c'est le fruit de son imagination, de ses désirs et de son besoin de combler sa solitude. Mais c'est sûr qu'il fait déjà partie de sa vie: "P. courait sous ma peau, comme injecté par une piqûre" (31).

Dans le texte de N. Bouraoui on observe la conversion des rôles: "Je me conduisais en admiratrice" (Ibid.). Normalement le lecteur est admirateur d'un écrivain, ici c'est le contraire, l'écrivaine est dans la

position d'admiratrice. Mais en même temps elle a peur de son "cœur mis à nu" (25). Chaque personne a peur des sentiments, surtout de les montrer aux autres, parce qu'on se sent faible et fragile, non protégé. L'homme, plus que la femme a une naturelle inclination à cacher ses émotions, son âme parce que, les sentiments le rendent plus vulnérable. Donc, le fait que P. aussi s'intéresse à elle, qu'il a trouvé son adresse, qu'il a fait des photos, émotionne encore plus la narratrice, parce qu'il se montre "ouvert" et sincère. Il lui rappelle la jeunesse, la joie: "P. tenterait de me rapporter ce que j'avais perdu" (55). La jeunesse est très souvent un thème préféré dans les textes de N. Bouraoui (*La voyeuse interdite, Avant les hommes, Poupée Bella, etc.*).

Attente amoureuse versus désir

N. Bouraoui accorde une large place dans le texte à l'attente comme état, comme étape de l'amour, selon elle la phase la plus importante, qui prépare l'amour: "J'aimais l'attendre et me perdre dans cette attente" (46). L'attente parfois est plus émouvante que la rencontre même. L'attente et les réflexions imperceptiblement se transforment en désir. La narratrice veut se "donner à lui et lui faire confiance" (Ibid.), "Je voulais lui plaire" (81): une phrase qui fait d'elle une femme normale qui veut plaire à un homme. Dans les moments de solitude elle veut se serrer contre lui: "Je sentais son corps près du mien" (35). Elle éprouve un désir "brutal comme une gifle" (33).

La narratrice cherche dans les lettres de P. le début d'un aveu, elle veut qu'il lui partage ses réflexions, ses problèmes. Cela se passe quand entre deux personnes il y a la confiance, la complicité, le dialogue et la communication. L'homme a une vocation naturelle à partager ce qu'il sait, son expérience, son savoir-faire. P. commence à partager ses occupations, ses intérêts, donc il commence à communiquer avec la narratrice, à se découvrir peu à peu. Entre eux il y a un échange: "Il m'invitait dans sa vie, je l'invitais dans la mienne" (Ibid.). Il lui confie des détails personnels, qu'il a quitté "sa famille, pour un voyage aux Etats-Unis puis pour une femme" (Ibid.), elle commence à éprouver de la jalousie. Après le manque, c'est une nouvelle manifestation des sentiments. Donc, on peut parler d'une gradation des émotions – intérêt, curiosité, manque, jalousie.

La correspondance devient pour la narratrice un mode de vie, l'internet étant sa pratique essentielle d'échange. L'évolution des sentiments passe à une nouvelle étape, l'intérêt de la narratrice étant réel et charnel. La place de P. dans sa vie devient évidente et importante. Elle

commence à rêver de lui, à être émue: "Il m'arrivait de rêver de lui" (46), "Je voulais ses bras" (50), "J'imaginai son corps comme enduit d'argent" (51), "Il devient le gardien de mes nuits" (52), "Je regardais son ventre, ses épaules" (53).

Sous l'emprise de l'émoi, la narratrice ne se permet pas de penser à l'avenir, son temps se limitant au présent: "à l'espace entre nos questions et nos réponses" (Ibid.). Elle veut arrêter le temps pour garder l'amour: "Je voulais fixer nos images à défaut de pouvoir fixer le temps" (132). Elle conserve des billets d'expo, des notes de restaurants, de façon à pouvoir fixer l'image de P. et immobiliser le temps: "J'avais peur du temps" (Ibid.). On peut trouver dans ces pages l'idée proustienne du temps comme destructeur. Comme chez Proust, le temps est destruction, écoulement et c'est l'art qui peut stopper cet anéantissement; l'art peut reconstruire les souvenirs et dans ce sens a le pouvoir suggestif de vaincre l'oubli et la force destructrice du temps. Maîtriser le temps, c'est le fixer, le but de l'art (de l'œuvre littéraire aussi) est de "cueillir" le temps qui fuit. Si l'on revient à Proust, l'art est le seul moyen de retrouver "le temps perdu".

Nous trouvons dans le texte de N. Bouraoui une autre idée proustienne – la mémoire du geste et le corps comme mémoire: "Je portais une mémoire de nos gestes" (122) ; "Il disait vouloir imprimer mon image sur sa peau" (125), et la peau comme lieu de la mémoire. P. prend sans cesse la narratrice en photo, la filme. Il faut rappeler ici la distinction bergsonienne entre mémoire pure (celle de l'esprit) et la mémoire d'habitude (celle du corps) (Bergson 1939: 47 – 48), involontaire ou encore "mémoire affective" (Gros 1981: 52). Les souvenirs dans le texte sont ceux du corps, du geste, généralement provoqués par une sensation (le côté perceptif): "le surgissement du souvenir est imprévisible" (Ibid.), lié à une émotion, à une sensation (visuelle, auditive, etc.). Comme dans *A la recherche du temps perdu* de Proust, dans le roman de Nina Bouraoui un objet ou une couleur peut évoquer un souvenir. Le Lecteur veut immobiliser l'image de la narratrice, l'avoir quand elle ne sera pas là. L'image, comme la peau, est un autre lieu de la mémoire: "Je rentrais chez moi empli d'images puis de vide" (126).

Un objet, une couleur ou une photo ont un rôle très important dans la perception de la réalité pour la narratrice et pour le personnage, mais également pour le lecteur parce qu'il conçoit la réalité à travers l'expérience perceptive du narrateur. Cela a un effet de réception et influence directement les émotions du lecteur.

L'attente de la narratrice, liée au désir d'arrêter le temps, a son propre dynamisme. Elle commence à compter les heures que P. met avant de répondre: "Il avait attendu 5 heures" (36). La simple attente cède place à l'impatience: "P. brûlait mon temps, ne quittant ni mes rêves ni mon désir. [...] Il me semblait le connaître depuis toujours, ayant fixé son visage en moi" (Ibid.). Les mails entre eux abondent mais "sans jamais rien dévoiler du désir que nous aurions pu avoir l'un pour l'autre" (40). Ils n'ont pas hâte de révéler leur passion, ils insistent sur l'attraction.

La rencontre c'est le moment de la vérité. Le lecteur répond tout à fait à l'idée que la narratrice s'est fait de lui: "J'avais confectionné des images, l'une d'entre elles existait enfin. [...] Je me sentais égale à sa beauté, sans peur, mon corps soudé au sien, par le désir" (83). Tous les deux veulent ralentir le moment de l'acte sexuel, le rôle de l'attente étant aussi pour renforcer le désir: "Nous étions entre terre et ciel, repoussant l'instant où il fallait rejoindre sa chambre et se retrouver vraiment. [...] Le désir de l'autre s'apprenait de façon lente, à force de le confronter à son propre désir" (107).

La rencontre c'est aussi le sentiment qu'ils se connaissent déjà: "J'avais l'idée que les mots avaient préparé nos gestes. [...] Il me semblait naturel de me presser contre lui, à l'abri du monde que j'oubliais" (82). C'est aussi la rencontre des chairs: "Nous étions peau contre peau" (Ibid.). La narratrice décrit ce moment avec des paroles simples mais venant de son intérieur et chaque lecteur peut s'identifier à ses réflexions. Dans ce processus de découverte la vue, le regard ont un rôle spécial: "Je regardais son corps, son visage, ses cheveux, sa peau à peine brunie par le soleil, ses yeux comme deux éclats" (Ibid.). Comme nous avons déjà mentionné, toute connaissance passe par la perception, elle regarde le lecteur avec "l'envie immédiate de le posséder" (Ibid.) – le côté charnel du désir s'explique. Ces pages sont passionnantes, pleines d'émotion, de lyrisme et de jouissance amoureuse: "J'aimais sa voix, son souffle, la douceur de ses lèvres, ses gestes" (84), "Il logeait sous ma peau comme une matière vivante" (93). Nous pouvons dire, en toute conviction, que l'art de N. Bouraoui est de créer des images à travers les mots, images qu'elle mélange de manière particulière, propre à elle.

Ecrivaine versus Femme

Grâce à l'amour, la narratrice devient une femme comme les autres, qui cherche à retrouver sa normalité, une femme qui veut se faire belle pour un homme, qui court les magasins, qui cherche une robe, une paire de

chaussures. Comme beaucoup de femmes, elle pleure sans raison (en regardant un film, par exemple), ses sentiments changent vite, elle développe "une forme de soumission" (34) au désir, aux émotions. Elle substitue "les plaisirs simples à ceux de l'écriture" (28). Comme toutes les personnes normales, elle cherche et attend quelqu'un avec "qui fermer les yeux", quelqu'un qui "ferait oublier [...] oublier la peur [...] oublier le vide" (Ibid.), et chez N. Bouraoui le vide est un autre synonyme de solitude. Comme dans beaucoup de ses œuvres, elle insiste sur le sentiment de solitude qui apparaît à plusieurs reprises dans le texte et qu'elle cherche à combler: "Je me sentais à la fin de ce que je nommais *La solitude des corps*" (Ibid.).

L'arrivée de P. à Paris rend la narratrice heureuse mais en même temps déçue qu'il brise l'équilibre de leur rapport par lettres, qui est plus facile que la communication directe, parce qu'elle se cache derrière l'écran de l'ordinateur: "Je sentais la peur monter en moi" (Ibid.), la peur de la rencontre, de la nouveauté, du changement. Elle écrit son "dernier mail avant d'entendre sa voix" (63). La matérialisation du corps passe par la voix: "Sa voix venait comme dans un rêve. Elle semblait dire tout ce que je voulais entendre" (Ibid.). Elle comprend que leur rapport va changer, devenant plus concret et sensuel. La phrase "Je lui demanderai de cesser de me vouvoyer et de m'appeler par mon prénom" (Ibid.) explique le titre du roman et devient une marque de familiarité. La décision de se voir pour la narratrice est comme "franchir une étape" (Ibid.), elle ne sent rien, ne voit rien, absorbée par cette pensée. Elle arrive à l'idée banale, mais nouvelle pour elle, que l'amour fait l'homme meilleur, il sert de remède contre la violence et les doutes, elle se transforme en une personne différente, en une femme: "le sentiment amoureux changeait notre opinion sur les autres et sur nous-mêmes, agissant comme un remède" (Ibid.). C'est à ce moment qu'elle connaît la vraie vie et non pas celle des fictions: "Je dormis peu la nuit précédant son arrivée. [...] Je cessais d'écrire, me préparant à lui. [...] Je choisissais la vraie vie, celle qui ne s'invente pas" (69). Mais, en même temps, le rendez-vous lui fait peur, qu'on va perdre le romantisme des mots, que la réalité va détruire le rêve, que ce sera plus grand d'elle: "J'avais l'idée d'avoir amorcé un processus qui me dépassait" (73). N. Bouraoui décrit d'une manière très forte l'émotion du rendez-vous, qui passe toujours par les sens et la peau agit la première: "Ma peau vibrait, s'ouvrant de l'intérieur, je marchais sans but, étourdie par ce qui advenait" (72). Le désir et la jouissance ressemble à une révélation: "Quand je pensais à sa peau, je pensais à ma main sur son épaule" (75).

Pour la narratrice la rencontre est pareille à une œuvre d'art: "Je ne regrettais pas ma démarche, j'achevais un ouvrage" (Ibid.). L'existence pour elle est un mélange entre réalité et fiction: "J'y voyais une façon de fixer mon histoire, de mélanger la fiction à la réalité refusant de séparer les choses" (99). Enfin, pour un écrivain il y a toujours un mélange entre les deux malgré les efforts de les séparer et elle s'en rend très bien compte. C'est comme un aveu de N. Bouraoui elle-même.

La narratrice parle d'un lyrisme simple, mais émouvant. Elle décrit tous les détails de leur chemin l'un vers l'autre: "Il marchait lentement, comme un loup. [...] Je glissais sur la rampe [...] Je cherchais ses yeux comme il cherchait les miens [...] le silence de nos peaux qui allaient se reconnaître par instinct" (80). De chaque mot surgit la jouissance, c'est comme une fête des sens. Une particularité linguistique dans ces pages saute aux yeux – l'emploi de l'Imparfait à la place du Passé simple (ou un autre temps ponctuel) pour accentuer le ralentissement, comme si la narratrice voulait prolonger au maximum le moment de la préparation, pour jouir le plus possible de cet instant.

Les premières impressions de P. sur la narratrice sont à la base des lectures de ses textes (l'écriture pensée comme moyen de connaissance), mais il se rend compte qu'elle ne se "livrait pas en entier" (38). Dans la conscience de P. il y a deux images de la narratrice – l'auteure de livres et la femme normale: "l'une comme tronquée par le contenu de mes livres, l'autre sans masque" (Ibid.), l'une qu'on peut découvrir à la base des textes, mais qui n'est pas toujours la vraie. Un auteur ne dit pas tout dans ses livres, surtout ce qui concerne sa vie personnelle, donc, la narratrice ne se découvre pas entièrement dans ses œuvres. L'autre, la femme est sans masque, c'est elle la plus vraie et sincère. On pourrait dire qu'avec l'évolution des sentiments change le rapport que la femme a avec l'écrivaine en elle.

Entre nos protagonistes se crée un échange professionnel, et dans ce sens P. se permet de chercher et de sentir les conseils de la narratrice – de ne pas se trahir comme créateur, de rester fidèle à lui-même: "J'aimais qu'il me demande conseil au sujet de son travail [...] qu'il me fasse confiance" (39). Parfois c'est plutôt à la femme qu'il cherche des conseils: "Il disait aimer ma façon d'entrer dans sa vie et de la renverser" (67). De la part de la narratrice il n'y a "aucun sentiment de supériorité" (Ibid.) à cause de la différence d'âge. Elle ne considère pas avoir plus d'expérience: "il en possède dans son domaine, mon métier m'isolait du monde" (Ibid.).

Les deux sont liés non seulement par l'attraction physique, ils ont des intérêts communs, ils sont "liés par le tissage des mots, poursuivant d'une certaine façon nos travaux – le fil et l'aiguille pour lui, le stylo et le papier pour moi" (40). Les mots et le langage sont un moyen de créer des liens: "S'écrire revenait à s'appartenir l'un l'autre. Nos mots nous forçaient à l'engagement" (42). Donc, l'écriture est aussi un une sorte d'engagement.

Ecriture versus Amour

Ecrire, c'est un acte intérieur mais extériorisé, adressé à un (des) lecteur(s) virtuel(s). Le rapport écrivain-lecteur est comme toute communication écrite: l'écrivain écrit, le lecteur lit, à la différence que dans la plupart des cas l'écrivain ne connaît pas personnellement ses lecteurs. Le rapport écrivain-lecteur, le plus souvent, est indirect, parfois très éloigné dans le temps, conditionné par les époques, par la culture, par la diversité.

Dans le roman de N. Bouraoui l'univers de l'écrivain rencontre l'univers du lecteur, au sens propre et au sens figuré. L'écriture emporte la narratrice ailleurs, pour elle c'est une fuite de la réalité, mais c'est aussi un moyen de connaître la réalité. La correspondance avec le lecteur ressemble à l'écriture d'un roman. La rencontre pour elle est une inspiration. Il y a une opinion courante que l'écrivain n'a pas de vie personnelle ou qu'il sacrifie sa vie personnelle pour l'écriture. Cette image du créateur, qui vient d'ailleurs des siècles passés, est encore très vivante: un écrivain peut-il être heureux, peut-il avoir une propre vie? Ou il est voué à la solitude et à la souffrance? La réponse du texte est qu'il peut avoir toutes les deux sans devoir choisir.

L'écriture pour la narratrice est la force de recommencer: "Si l'écriture prenait comme peut prendre un feu en forêt, à partir de rien" (48). Pour elle écrire des livres, c'est combler "ses blancs" (57), ses vides, c'est un besoin interne. L'écriture est aussi émotion: "Il disait que mon livre contenait ses larmes et ses réserves sur l'amour" (60). Chaque lecteur peut s'identifier à ce qu'il lit, toute lecture est dans un certain sens une interprétation du lecteur. Mais en même temps chaque écriture suppose une lecture, l'écrivain écrit pour être lu.

A part les éléments autofictionnels, lors de nos propres lectures des romans de N. Bouraoui, nous avons remarqué une autre particularité: dans les textes souvent il y a des éléments qui renvoient à d'autres romans de l'auteure, donc on peut parler d'une intertextualité implicite et cela crée une cohérence interne de son œuvre. Dans *Appelez-moi par mon prénom*,

la narratrice a le projet d'un roman dont le titre est "Les 365 jours de Jérémie" (62), qui fait allusion à un autre roman de N. Bouraoui *Avant les hommes*, où Jérémie est le personnage principal – un adolescent solitaire et compliqué, qui, comme la plupart des personnages de N. Bouraoui, est en train de chercher son identité.

On trouve les conceptions de la narratrice sur l'écriture, sur l'art et sur la passion dans tout le texte. Les livres pour elle "constituaient une résistance au vide", "une échelle vers le ciel" (Ibid.). Les mots et les livres, c'est un moyen de résister au réel, à la dureté de la vie, au pessimisme. De nos jours, il faut lutter pour la littérature, pour le livre, vu que les gens lisent de moins en moins. Mais nous avons la conviction que l'écriture restera un moyen d'expression propre à l'homme, un moyen très profond et personnel.

L'art change l'homme, l'art est passion au sens concret et figuré, l'art est liberté et inspiration: "Les châteaux, les sculptures, les peintures, la musique, me façonnaient de l'intérieur"; "Je dévorais la beauté pour qu'elle reste en moi"; "Mon expérience de l'art demeurait sensuelle, s'apparentant au désir brutal et sans recul" (119). Comme si on entendait N. Bouraoui parler d'elle-même et de ce que c'est l'écriture et l'art pour elle.

Tout à fait consciente de l'importance de l'écriture, la narratrice fait des efforts pour la séparer de sa nouvelle histoire d'amour, elle veut séparer l'écrivaine de la femme, d'ailleurs sans grand succès. En plus d'avoir écrit des livres, elle est une femme en chair et en os qui a besoin d'amour. Le rapport est réciproque, de son côté, l'amour lui donne la force d'écrire, elle éprouve un vrai plaisir de la création: "Je me sentais libre, sans penser au jugement de ceux qui me liraient un jour. L'écriture avant tous les droits, je m'y pliais, sans contester" (66). C'est l'écrivaine en même temps que la femme, qui attire P. "Il aimait que j'écrive, il trouvait cela mystérieux et sexuel" (67). Parfois il dit qu'il est intimidé de retrouver "l'autre image" d'elle, "celle de la femme qui écrivait" (137). En elle les deux personnes, l'écrivaine et la femme, coexistent et pour le Lecteur c'est difficile de les séparer.

Pour conclure, nous pouvons dire que nous avons essayé de suivre l'évolution du sentiment amoureux et du désir d'une narratrice qui redécouvre en elle la femme, nous avons cherché à analyser la transformation de son être suivant les méandres de la passion. N. Bouraoui montre comment l'écrivain peut rencontrer et aimer le Lecteur à une époque où, parfois le lien écrivain-lecteur est rompu, comme, d'ailleurs est rompue la communication avec l'Autre en général. Le roman *Appelez-moi*

par mon prénom, peut être défini comme un chant d'amour à la lecture et au Lecteur.

LITTERATURE

Bergson 1939: Bergson, H. *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*, Paris: Les Presses universitaires de France, 1939. http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Bouraoui 2008: Bouraoui, Nina. *Appelez-moi par mon prénom*. Paris: Gallimard, 2008.

Doubrovsky 1977: Doubrovsky, Serge. *Fils*. Paris: Galilée, 1977.

Gasparini 2008: Gasparini, Philippe. *Autofiction. Une aventure du langage*. Paris: Editions du Seuil, 2008.

Ghițeanu 2013: Ghițeanu, Serenela. *Nancy Huston et Nina Bouraoui: question d'identité*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013.

Gros 1981: Gros, B. *Proust. A la recherche du temps perdu*. Paris: Hatier, 1981.

Lecarme 2004: Lecarme, J. Origines et évolutions de la notion d'autofiction. // Blanckeman Br., Mura-Brunel A., Dambre M. (dir.) *Le roman français au tournant du XXIe siècle*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 13 – 23.

Nedeltcheva-Bellafante 2012: Nedeltcheva-Bellafante, Zlatorossa. "La perception comme narration dans *La voyageuse interdite* de Nina Bouraoui". // Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Research papers – Languages and Literature, vol. 50, book 1, part D, 2012, p. 339 – 350.

Nedeltcheva-Bellafante 2013: Nedeltcheva-Bellafante, Zlatorossa. "La couleur comme représentation du monde fictionnel dans *La voyageuse interdite* de Nina Bouraoui". // *Crossing boundaries in culture and communication*, volume 4, № 1, Bucarest: Editura universitaria, Romanian-american University, 2013, p. 110 – 123.

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ

Докторанты



**ПРЕВОД, ПРИМЕР, ПЕДАГОГИКА – ЕКАТЕРИНА
КАРАВЕЛОВА И ОБРАЗОВАНИЕТО**

Ваня Г. Георгиева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

**TRANSLATION, EXEMPLIFICATION, PEDAGOGY –
EKATERINA KARAVELOVA AND THE EDUCATION**

Vanya G. Georgieva
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The present text is engaged with some aspects of Ekaterina Karavelova's pedagogical activity during the first two decades after the Liberation of Bulgaria. She creates highly professional critical texts and translations. They attain great significance even beyond the methodical needs that begot them.

Key words: pedagogical activity, professional critical texts, translations

Настоящият текст е ангажиран с някои аспекти от педагогическата дейност на Екатерина Каравелова в първите две десетилетия след Освобождението.

На фона на масовото ниво в професията от онова време преподавателските ѝ практики се отличават с голяма прецизност при конструирането на образа на родни и чужди текстови наследства. Тя не затваря интересите си в класната стая, не ограничава съдържателността на часовете си до фиксирана учебна програма. Автентичният ѝ ангажимент към образователните задачи, които си поставя, я кара да създава високопрофесионални критически текстове и преводи; те придобиват голямо значение и отвъд методическите потребности, които са ги породили. Неслучайно Д. Мишев я нарича „най-ранната общественица от нашите учителки“ (Мишев 1929: 59); иновативното в начина ѝ на преподаване и прецизността на преводите ѝ я отличават от всички останали, така че тя „не се слива и губи в масата учители и общественици“ (Мишев 1929: 59). Като преподавател Екатерина Каравелова се съобразява и с идеята за утилитарността на знанието (идея, насле-

дена от Възраждането), и с изискванията на една (по-)модерна публичност, моделирана от стремежа към синхронизиране на родното с европейското литературно развитие. Така образователният ѝ модел се оказва отворен в две посоки – към ползите от изучаваното, но и към познаването и позоваването на европейската културна фактология, обвързана с универсалните духовни ценности на родно-творческата емпирия.

Екатерина Каравелова е възпитаничка на IV девическа гимназия в Москва, където се подготвя за учителското поприще в една доста различна от нашите реалности аристократична среда¹. В Русия тя престоюва от 1871 г. до 12 август 1878 г., когато се завръща в България, за да се посвети на избраната професия. Тя учи прилежно, „имайки всякога пред очи, че ще стана учителка в родния край, тогава под турско иго“ (Вж. Антонова 2003: 23 – 24). Завърнала се в Русе, „с ревност и увлечение открива домашно училище, защото в началните години след Освобождението обществените училища още са затворени“ (Филипова, Кунчева 1984: 9 – 10). Образованото момиче танцува

¹ Екатерина престоюва за кратко в Левашевския пансион в Киев, след което е настанена в Москва – в семейството на запасния генерал Всеволод Николаевич Лермонтов и съпругата му Елисавета Андреевна, с които има особено сърдечни отношения; сънародничката ни изгражда характера и маниерите си според тяхното морално влияние и аристократично възпитание. Интелектът и особената дарба за овладяване на чужди езици ѝ помагат да емигрира в езика им, да се пресели пълноценно в чуждата култура. В тази среда девойката създава литературния си вкус и освен руски усвоява немски, френски и английски, от които по-късно с лекота превежда. Това, което Екатерина възприема като особен ценно, е социалното поведение на семейството, при което пребивава, и общението с личности, на които дълбоко се възхищава: „Но само с гимназиалното образование аз нямаше да съм онова, което съм и бях като млада учителка и главна?! учителка в Русе 1879 [та] година. В къщата на Лермонтови – редом със старите традиции на старата аристокрация, поддържани главно от Елис[авета] Андреевна, широко си бе отворило път и новото веене. София Всеволодовна усилено се готвеше да държи изпити, за да получи право на учителка, и ги издържа, и отиде безплатна помощница – без пари в забавачницата на Лора Льовенштейн. Юл[ия] Вс[еволодовна], втората дъщеря, бе в Берлин, заедно с приятелката си София Василиевна Ковалевска, Юлия изучавала химия при професор Хофман, Ковалевска – математика. Голямата дъщеря била се венчала три дена преди моето пристигане в Москва. [...] Тя не бе молепсана от новия лъх“ (Антонова 2003: 17). Екатерина е впечатлена от тези широки умове, от преподавателите си в Москва. Например за учителя си по руски Возницин, когото определя като рядък преподавател и лектор, си спомня: „Ние се захласвахме, когато той ни четеше в клас. Нему аз дължа литературния вкус и изразителното четене, което също харесваше на моите ученички“ (Антонова 2003: 17; Филипова, Кунчева 1984: 20).

с новоизбрания български княз при посещението му в крайдунавския град. Той предлага на превеждащата му през деня млада учителка място в София, но Екатерина отказва с аргумента, че предпочита Русе заради майка си, която я е очаквала осем години и на която иска да посвети средства и грижи. „Ползиков зад гърба на княза прави недоволно лице, че се осмелявам да се откажа от княжеска милост...“ (Антонова 2003: 72), спомня си Екатерина. По-късно друго княжеско решение от политически характер ще я изпрати в „немилост“, но пък ще ѝ даде възможност да изживее, както самата тя ги определя, своите най-щастливите и плодотворни учителски години.

През 1880 г. Екатерина Пенева става съпруга на Петко Каравелов и започва да се обучава в тънкостите на тукашния обществено-политически живот, покрай който (въпреки своята младост) опознава всички обезпокоителни симптоми на политическото партизанство в още младата българска държава. През 1881 г. княз Александър Батенберг суспендира Търновската конституция, чието приемане и утвърждаване Петко Каравелов изживява като свой личен проект в правенето на политика с автентичен характер и с добра за общността законово-ценностна ориентация. Различните – спрямо тези на монарха – политически визии на Каравелови се превръщат в причина семейството да предприеме редица вътрешни миграции. През 1881 г. – именно политическата обстановка в страната е наложила това преместване – Екатерина Каравелова става учителка в девическата гимназия в Пловдив. Това е и времето, в което тя създава първите си преводи. Те са неразривно свързани с преподавателската ѝ дейност, с желанието ѝ да набави повече примери, с които да онагледя по-добре преподавания материал.

Любопитно е, че в по-ново време българските изследователи не спират вниманието си върху този вид деятелност на Екатерина Каравелова. Преводите ѝ присъстват в някои библиографски описи на книжовното ѝ наследство, но по-задълбочени страници не са им посветени. Французойката Мари Врина-Николов първа превръща тази тема в обект на научно занимание. Жан Дьолил, ръководител на катедрата по превод в Отавския университет, Канада, ѝ предлага да участва със студия в подготвяната от него за печат книга „Портрети на преводачки“.² В неговия CD-ROM за световната история на литературата Врина-Николов вече е предложила статия върху начина, по

² Виж Ekaterina Karavelova, une traductrice discrète in Portraits de traductrices, sous la direction de Jean Delisle, à paraître aux Presses universitaires d'Ottawa, 2001. Преди тази книга излиза и „мейл“-преводаческа подборка „Портрети на преводачи“.

който са превеждали в България по времето на кръга „Мисъл“; представила е дейността на д-р Кръстев и Пенчо Славейков, а „сега“ трябва да реши с коя жена преводач да запознае западния читател. „Честно казано, отначало се колебаех дали да не пиша за Мара Белчева, отбелязва Врина-Николов, но после ми стана ясно, че тя има много дейности, създава поезия, обаче в сравнение с Каравелова е превеждала малко. Тревожих се дали преводите на Каравелова ще се окажат на висотата, за която само бях чел“ (Врина-Николов 2001: 17).

Тревогите ѝ се оказват неоснователни – Екатерина Каравелова е добросъвестен преводач. В тази си роля тя демонстрира ангажимент и към възрожденския утилитаризъм при превода (превежда заради преки педагогически цели), и към модерните изисквания за придържане към съдържанието на първоизточника и за съобразяване с различния културен контекст, който го е породил. Прави впечатление, че за учителката Екатерина най-важна е яснотата на превода и полезността му за учащите се. В редки случаи тя пропуска пасаж или пример, но винаги аргументира тези свои решения в поясненията си към преведения текст.

Мари Врина-Николов смята, че Екатерина Каравелова е работила без речник, до такава степен е владеела френски, а и докладите ѝ, от които има запазен текст (много пъти тя говори и без да дисциплинира мисълта си с писмени записки), са като на „родена францужойка“. Врина-Николов опитва да обясни защо учителката изоставя превода, в който е толкова умела, след като спира да практикува обичаната професия през 1903 г. „Тъй като не казва нищо в спомените си по този въпрос, пред изследователя изниква предположението, че като роден педагог тя просто е искала да помогне на тогавашните читатели да опознаят произведенията на европейската литература“ (Врина-Николов 2001: 17). Причината Екатерина да се ангажира с преводи има прагматичен характер – целта ѝ е преводните текстове да бъдат в полза на учащите се. След като напуска професията, тя действително не се занимава повече с преводи на учебници и художествени текстове.

Не друго, а именно недостигът на учебна литература кара Екатерина Каравелова да се заеме с превод. Преподавайки през 80-те години на XIX век логически и текстови анализ на своите ученици, тя констатира липсата на помагала в тази област и превежда два учебника по логика, написани на английски от Стенли Уилям Джевонс. През 1929 г. в юбилейния сборник, посветен на Екатерина, д-р Елена Стоянова скицира ситуацията, в която се появяват преводите: „В Пловдив има условия за спокойна творческа работа. От автобиографичните бе-

лежки на г. Пеев-Плачков се вижда каква доза от подвижничество има в учителската дейност по онова време. По никой предмет, казва той, учебници няма – единствено изключение прави преведената от г-жа Каравелова логика на Джевонс. Върху плещите на учителя попадат големи тежести, но те с радост се носят“ (Стоянова 1929: 20).

Между другото, макар Пеев-Плачков да е признал, че преводът, който Екатерина Каравелова прави през 1884 г., запълва сериозна празнина, навремето той се е опитвал да докаже, че начинанието не е тежест, която плещите ѝ могат да понесат. „Преведе ся и на Български най-сетне можем да кажем заедно с „Търновска Конституция“ едно сериозно съчинение!“ [...], отбелязва Плачков. „Пред вид на това, ний можем да кажем, че г-жа Каравелова не е могла да избере за преводание по-добро съчинение от това, което е превела. Но колкото е по-добро избраното съчинение, колкото е по-прочуто в оригинал, толкова повече то заслужава да бъде преведено хубаво и чистичко. Госпожа Каравелова, обаче, сполучила ли е да направи това? Този е въпросът, на който щем се помъчим да отговорим в настоящата си Критика. Нашето скромно мнение е, че *тя не е сполучила. Преводът е: Не точен, Не добре приспособен за Българский язык и Не гладък...*“ (Плачков 1884: 549).

Плачков подробно проследява първите 108 страници от превода и на лексикално, и на текстуално ниво. Анализът му е изключително подробен – той препечатва големи пасажии от английско-български речник, с което иска да покаже, че между всички възможни варианти да се преведе една дума от английски на български Екатерина Каравелова избира все неподходящи еквиваленти. Ето защо според него изборът на учебник е възможно най-добър, но представянето му на български не отговаря на съдържанието, заложено в „превъзходния оригинал“.

Добрите приноси на превода и уместните лексикални избори на преводача от своя страна се заема да аргументира Иван Славейков (по това време учител в Пловдивската мъжка гимназия) в текста си „Критика по повод на Плачковата критика върху преводът на Джевонсовата Логика от г-жа Каравелова“ (1884)³. Славейков на свой ред прилага

³ Ето как звучи част от „защитата“ на Иван Славейков: „Г-жа Каравелова от три години учителствува в Пловдивската девическа гимназия. Тя е била предадена всецяло на своето дело и за то се е наслаждавала на привържеността и пълното уважение на своите ученички. Между другите предмети, тя е преподавала и логика в тесните граници, предвидени от програмата по този предмет. Защото книжнината ни се лишава от учебници по тази част, г-жа Каравелова се е ръко-

подробен анализ, с който доказва, че езиковите избори на български не са чак толкова несполучливи; напротив – според автора преводът на Екатерина Каравелова може да се счита за изряден професионализиран образец, редактиращ чрез съкращаване само тези реалии, които са непознати за нашата менталност и допълнително биха объркали читателя.

Много висока похвала начинанието получава също от тогавашния редактор на „Периодическо списание“ В. Д. Стоянов (вж. Стоянов 1884: 166 – 172). При наличието на бедна или неудовлетворителна родна книжнина в определени сфери на научното знание Стоянов препоръчва да се възползваме от добрите западни постижения, особено когато има преводачи от ранга на Екатерина Каравелова. „Една-две книжки, що имаме до сега в превод на езика си по логиката, и двете съвременно издадени (в г. 1861), една от доктора В. Х. Стоянова-Берона и другата от г. Груева, принадлежат към най-посредствените български учебничета въобще, и особено като учебни ръководства по логиката, те ни най-малко не могат да удовлетворят нуждата на оние, които искат да се запознаят с тоя предмет [...] За нас сега за сега хиляди пъти е по-добре да имаме книги в добър превод и с добро и полезно съдържание, от колкото оригинални книги със съдържание без цена или с порядъчно и полезно съдържание, но лош превод“ (Стоянов 1884: 168; 170).

Това е може би най-голямата похвала на обсъждания на страниците на периодичния печат преводен текст – „При това и самият превод на книгата изцяло е твърде добър, даже тъй добър, както не е могло да се очаква за пръв път да бъде по-добър, отколкото е сега“ (Стоянов 1884: 171). Е. Каравелова Стоянов вижда като продължителка на добрите работници на книжовното поле от Възраждането насам, а цялостния издателски продукт смята за безподобен: „Друга българска книга тъй хубаво и тъй напето издадена, и с толкова умерена цена не се е появявала на света до сега“ (Стоянов 1884: 172).

Освен всичко друго полемиката, която този превод поражда в средата на 80-те години на XIX век, доказва, че проблемите при преводната учебна литература предизвикват широк обществен отзвук.

водила от няколко английски учебници, най-добрите съществуващи, може би, по този клон на науката; и понеже логика се предвижда и в програмите на мъжките гимназии, тя се решила да преведе един от тия английски учебници, за да имаме на нашия език едно по сериозно и пълно ръководство, което да послужи, не само на учащите тоя толкоз полезен и нужен за умственото развитие предмет, но въобще и на преподавателите на български език...“ (Славейков 1884: 113).

Въпросите как, какво, от кого и с каква цел трябва да се превежда, несъмнено са актуално дискуссионно поле през това десетилетие.

Две години след широко обсъждания и първи превод на учебник Екатерина Каравелова превежда и „Начална логика“ (1886) от Джевонс. Тук тя въвежда читателя в проблематиката на книгата с подробен преговор. Думата и отново е за практическата полза от познаването на тази материя, която, като учителка, превела текста, за да го преподава на учениците си, разяснява с помощта на редица примери. Книгата се отнася до това как ние обикновено разсъждаваме, какви са особеностите на индуктивното и дедуктивното мислене и как по логически начин да се обясняват граматическите закономерности, така че да се подобрят комуникативните компетенции на учениците.

С презумпцията да послужи в учебните и часове, Каравелова превежда също учебник по гръцка литература, като се спира на „Гръцка литература“ от проф. Р. К. Джеб. Е. Каравелова изтъква множеството начетености на автора – съчинението не е на някой компилатор, а на един от най-добрите специалисти по древногръцка литература, у когото най-високо цени литературния вкус и способността му така да разпределя материала, че възгледите му да бъдат ясни за читателите. Особено похвалена е способността му с малко думи да изкаже много – при това разбираемо и последователно.

Преводите, предназначени за педагогическа употреба през този период (80-те години на XIX век), целят да се подобрят базисните умения на учениците в боравенето със световни културни образци, отличават се със стремеж към систематизация и практическа усвоимост на предложения материал. Те спомагат да се осмисли хронологическата последователност в развитието на литературността. „Ако учениците в същност са задължени да се запознаят с разните форми на поезията и прозата, то най-добре е всякога да се започва с Гръцката Литература – пише Екатерина Каравелова. – Защото, ако има нещо ценно добито от новата педагогия, то е, че – умственото развитие на всякой индивидуум може най-лесно да се постигне по оня същ път, по който е вървяло развитието на човечеството. Тука всеобщият опит е най-добрият съдия. Както в литературата, тъй и в науката, онова, което се е развило по-напред, по-напред трябва и да се изучава – Геометрията по-рано от Механиката, последната по-рано от Химията. В поезията епосът се изучава по-рано от лириката, а тая последната по-рано от драмата“ (Джеб 1889: 2). При изучаването на гръцката литература се проследява зараждането на почти всички литературни форми и техният „естествен ръст“ и за Екатерина несъмнено познаването

на античното художествено наследство трябва да бъде основата, над която литературните компетентности да се надграждат.

В началото на учебната 1903-та г. по-малката дъщеря на Екатерина Каравелова, Лора, е изпратена да се обучава във френския пансион Нотр Дам дьо Сион в Париж. Мястото е избрано по препоръка на Анна Шоурек, с чийто родители Екатерина е в близки приятелски отношения още от периода, в който е учителка в Пловдив. Лора знае, че преводът на майка ѝ въвежда българските ученици в обучението по антична литература, затова по особено ироничен начин изказва недоволството си от образователната среда в пансиона, където е изпратена. В писмо от 6/7 ноември 1903 г. тя споделя с майка си: „Анча ти е разказвала, че тука се изучава чудесно литература. Действително чудесия! Почват литературата от Мойсея, за когото вече учат цял месец, още не са го изучили и начудили на неговите чудесни исторически?! книги и т. н. и на всеки ред се повтаря, че той има по-голяма заслуга от Омир, защото последния имал вече пред себе си образци (навярно от Мойсей се е научил), а горкия Мойсей нямал от где да черпи ум и разум; при всичко това творенията му са пълни с мъдрост и той е баща на историята и литературата?! Пиша ти това като на бивша преподавателка по литература и като на човек, който се интересува от литература. Намирам, че си останала много назад, та трябваше заедно с мене да дойдеш и ти да се понаучиш“ (Памуков 1982: 28). Оказва се, че Екатерина, която преподава по преведения от самата нея учебник, прилага по-адекватна – от наша, съвременна гледна точка – литературноисторическа и методическа концепция, отколкото колегите ѝ от западния пансион, избран за обучение на дъщеря ѝ...

Освен текстове из областта на педагогиката и логиката Екатерина Каравелова превежда и художествени произведения, които помества в литературни списания и най-вече в създаденото от Петко Каравелов през 1888 г. и излизало до арестуването му през 1891 г. списание „Библиотека „Свети Климент“ – отново с желание те да бъдат в помощ на учащите се⁴.

⁴ По инициатива на П. Каравелов през лятото на 1888 г. в София се основава „Дружество за разпространение на полезни знания в народа и за развитие на неговия вкус“. Дружеството започва да издава периодично списание – „Библиотека „Свети Климент“ (1888 – 1891), а Каравелов го редактира под псевдонима Камен Чернев. Поради налаганата цензура върху печата през този период някои от преводите в изданието са обвързани и с откъдени литературни потребности на момента. Списанието е много предпазливо и стои на просветни позиции, но постепенно започва да включва творби и преводи с политически характер. По този начин се

Един свой непубликуван на български език текст (Врина-Николов 2003) Мари Врина-Николов е посветила на превода като част от българския модернизационен проект в края на XIX и началото на XX век. В тази работа преводаческите практики на Екатерина Каравелова са видени като явление посредник между възрожденския прагматизъм и модерното отношение към традуктологията. През втората половина на XIX век често преводите на български не се колебаят да променят оригинала, да премахват откъси, дори да побългаряват изцяло текста, за да го направят по-близък и достъпен за читателите. След Освобождението тези волности се избягват. Екатерина Каравелова си позволява да пропусне единствено антропоними и заглавия, чието непознаване в нашата културна среда би затруднило разбирането на цялостния текст от страна на читателя. Тя винаги съпровожда тези свои редакции с коментари⁵.

Екатерина Каравелова търси фразите на български, които най-точно могат да предадат заложеното съдържание в превеждания текст. Освен това натрупва репертоар от материали и изследвания, които съпровождат някои от преводите ѝ – тя пише предговор към превода си на Гьотевия „Егмонд“, прилага биография и творческа история към памфлетите на Курие[...], т.е. преводите ѝ са съпътствани

търсят специфични механизми за изобличението на Стамболовия режим – например чрез превода на реч от Виктор Юго, произнесена на 9 юли 1850 г. пред френския парламент, и т.н. „Душата на списанието е Ек. Каравелова. Тя пише статии на обществена и политическа тематика и дава в него отлични преводи. Ек. Каравелова е вдъхновителка на всички по-първи сътрудници на това толкова сериозно, интересно и хубаво списание“ (Саздов 1986: 41).

⁵ Ето как аргументира решението си да изпусне определени неща Екатерина Каравелова в предговора към „Гръцка литература“: „Друго, което трябва тука да се забележи, е, че си дозволих да изхвърля в Българския превод имена на някои Английски подражатели на Античната Литература с цел да се улесни четенето на книжката. Онова, което за Английските читатели съставлява разяснение, понеже за тях се предполага, че знаят собствената си литература – за нас щеше да е като сравнение за нещо неизвестно с друго още по-неизвестно, против педагогическото правило, което забранява да се върви от *ignotum* към *ignotius*. Това изоставяне още повече се оправдава, защото най-често се споменават такива писатели, на които имената надали се срещат и в обикновените ръководства по Английска Литература. А пък да се правят забележки, значи да се увеличава числото на имената в книжката, гдето и без това ги има доста – общ недостатък на всички кратки истории. Изобщо трябва да забележа, че съкращенията не заемат много от една и половина или две страници“ (Джеб 1889: 4).

от професионални метатекстове⁶. До голяма степен мисията, с която е натоварен преводът през този период, е да се разкрият ценни чужди модели, които да дадат насока за създаването на една оригинална и разнообразна собствено наша модерна литература и критика. Това дава основание на Мари Врина-Николов да твърди, че творчеството на Екатерина Каравелова, „...както и това на съмишлениците ѝ от списание „Библиотека „Св. Климент““ позволяват на следващото поколение, това от кръга „Мисъл“, да напредне по пътя на превода, на теоретичните и критични изследвания; за д-р Кръстев и Пенчо Славейков преводът играе първостепенна роля в обновата на българската литература“ (Врина-Николов 2003: 116). В това отношение преводът на Екатерина Каравелова ги изпреварва с няколко крачки.

Освен това през този период литературната история е тясно обвързана с литературния бит и дори „пространствено“ Каравелова „освобождава място“ за следващото поколение. „След приключване на процеса срещу Екатерина Каравелова, която бива оправдана поради липса на доказателства, че е извършила държавна измяна, като се стремяла да помогне на арестувания си мъж, тя отдава къщата си в София под наем на д-р К. Кръстев и заминава за Русе, където владиката Григорий Доростолочервенски успява да ѝ помогне да стане учителка в католическото девическо училище“ (Дафинов 1998: 125)⁷.

⁶ Петко Росен коментира появата на тези текстове на страниците на сп. „Библиотека „Св. Климент“ – и изобщо качествата на Екатерина Каравелова като преводач – така: „Тук са: памфлетите на Пол Лиу Курие, за когото тя пише обстойна историко-литературна характеристика, пътуванията по Харц на Хайне, всеизвестната трагедия Егмонт на Гьоте... И не се задоволява да даде само един прекрасен превод, дава в ясна и много грижлива форма преплетената историческа основа на трагедията и един хубав критически анализ на драмата...“ (Росен 1929: 121 – 122).

⁷ На 15 март 1891 г. убиват министъра на финансите Христо Белчев. За участник в заговора, целящ убийството на Стамболов, е обвинен и Петко Каравелов. Екатерина търси застъпничество от чуждите агентства за по-скорошно насрочване на делото му и за това си поведение е подведена под съдебна отговорност за държавна измяна. „На 30 ноември 1891 год. като се върнах от църква заварих у дома стража, която ми съобщи, че съм арестувана дома, без право да излизам и да приемам“ (Антонова 2003: 189). Съдът ѝ назначава за защитник Константин Стоилов и през февруари 1892 г. тя е оправдана, но всички училища са затворили вратите си пред нея. С помощта на Доростоло-Червенския владика Григорий е назначена в католическото училище в Русе, а със заплатата си издържа само цялото си семейство. През този период се занимава и с превода на „Княжество България“ от Константин Иречек.

След спирането на „Библиотека „Св. Климент“ „Мисъл“ подхваща и доразвива очерталия се вече в заченки модернизационен проект. Деятелността на Екатерина Каравелова като преводач, спомогнал за иницирането му, днес заслужава още внимание.

Най-малкото защото преводите на Екатерина Каравелова отразяват духа на две епохи: „От една страна, нейните преводи са белязани от утилитарната и романтичната концепция за превода, чиято цел е да изяснява, да освобождава, да образова народа, концепция, която преобладава във времето на Възраждането. От друга страна, превеждайки от оригинал, без да преминава през други преходни преводи, спазвайки тона и ритъма на първообраза, приложените в него литературни похвати, без да добавя и променя, без да съкращава каквото и да било, като се сблъсква с трудностите на текста, без да ги заобикаля, тя утвърждава новите изисквания към преводача, които са характерни за модернизма от началото на ХХ век. Преводът вече не е предназначен само да информира и образова, но и да развива вкуса на публиката към четене, да я подготви за създаването на истински литературни произведения, чрез които България да намери своето място сред европейските литератури“ (Врина-Николов 2003: 117).

ЛИТЕРАТУРА

- Антонова, съст. 2003:** *Екатерина Каравелова. Спомени.* Съст. М. Антонова. София: ИК Синева, 2003.
- Врина-Николов 2001:** Врина-Николов, М. Екатерина Каравелова – един урок по оптимизъм. Разговора води Петя Миронова. // *Демокрация*, НН, № 9, 12.I.2001, 17.
- Врина-Николов 2003:** Vrinat-Nikolov, M. Ekaterina Karavelova: la traduction entre instruction et creation. Прев. Ивайло Стоянов. // *Etudes balkaniques*, 2003, № 3, 110 – 118.
- Джеб 1889:** Джеб, Р. К. *Гръцка литература.* От английски превела Ек. Каравелова. Пловдив: Издание и печат на Христо Г. Данов, 1889.
- Джевонс 1884:** Джевонс, Ст. *Елементарни уроци по дедуктивната и индуктивна логика с въпроси, упражнения и речник от логически термини.* По английското ново издание. Превела Екатерина Каравелова. Пловдив: Издание и печат на Христо Г. Данов, 1884.
- Джевонс 1886:** Джевонс, Ст. *Начална логика.* С фигури по трето английско издание. Превела Екатерина Каравелова. София: Скоропечатница на К. Т. Кушлев, 1886.

- Мишев 1929:** Мишев, Д. Най-ранната общественица от нашите учителки. // *Екатерина Каравелова: 1878 – 1928: Юбилеен сборник*. София: Държ. печ., 1929, 59 – 67.
- Памуков, съст. 1982:** *Неизвестни писма на Лора*. Съст. Ст. Памуков. Пловдив: Христо Г. Данов, 1982.
- Плачков 1884:** Плачков, Ив. П. Критика. Елементарни уроци по дедуктивната и индуктивна логика с въпроси, упражнения и речник от логически термини от Стенлей Джевонс (по Английското ново издание), превела Катерина П. Каравелова. // *Наука*, 1884, № V – VI, 549 – 560.
- Росен 1929:** Росен, П. Книжовна дейност (Фейлетони, преводи и речи). // *Екатерина Каравелова: 1878 – 1928: Юбилеен сборник*. София: Държ. печ., 1929, 119 – 123.
- Саздов 1986:** Саздов, Д. Либералите-каравелисти през Стамболовия режим. // *Векове*, 1986, № 2, 33 – 44.
- Славейков 1884:** Славейков, Ив. Критика по повод на Плачковата критика върху преводът на Джевонсовата Логика от г-жа Каравелова. // *Периодическо списание*, 1884, № X, 111 – 122.
- Стоянов 1884:** Стоянов, В. Д. Елементарни уроци по дедуктивната и индуктивната логика с въпроси, упражнения и речник от логически термини. От Стенлей Джевонсон. (По английското ново издание). Превела Катерина П. Каравелова 1884. Пловдив. // *Периодическо списание*, 1884, № VIII, 166 – 172.
- Стоянова 1929:** Стоянова, Е. Екатерина Каравелова (Скица за биография). // *Екатерина Каравелова: 1878 – 1928: Юбилеен сборник*. София: Държ. печ., 1929, 9 – 39.
- Филипова, Кунчева, съст. 1984:** *Спомени на Екатерина Каравелова*. Съст. В. Филипова, Е. Кунчева. София: ОФ, 1984.

**БЪЛГАРИТЕ И ТЕХНИТЕ ЕЗИЦИ
(ВЪЗВИШЕНИЕ ОТ МИЛЕН РУСКОВ И ЧИЧОВЦИ
ОТ ИВАН ВАЗОВ)**

Николай Метев
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**BULGARIANS AND THEIR SPEECHES
(SUMMIT BY MILEN RUSKOV AND CHICHOVTSI
BY IVAN VAZOV)**

Nikolai Metev
St. Kliment Ohridski University of Sofia

This article puts together the contemporary novel *Summit* (2011) by Milen Ruskov and a classical short novel by Ivan Vazov. The conceptions about the Bulgarians and about their language are interpreted in the article. It comments on how disunited the nation is, who the creator of the image of the nation is and what the importance of the differences between the “speeches” within the framework of the “undivided” Bulgarian language is.

Key words: nation, disunited, image, language, different speeches

Както е известно, в романа на Милен Русков „Възвишение“ (2011) разказът на Гичо за придвижването от едно място към друго е съпроводен от спонтанно породилите се у героя разсъждения. Едно от заключенията му провокира предложената тук интерпретация. Когато дружината върви по билото на Сливенския балкан, Гичо се пита за смисъла на „захванатата“ революция. Разочарован от усещането, че „Никой ся не интересува от народа, а и народ ся не интересува от никого“, спомняйки си твърдението на Димитър Общи, че „народ не съществува“, стига до противоречието: несъмнено е, че български език има, но това не го убеждава в съществуването на единен народ. Гичо заключава, че „Български език има, но български народ няма“. Вглеждането в (единството на) българите и в езика им напомня за едно друго литературно произведение, което активно тематизира характера на „обществото“ и езиците, на които се говори в него – повестта

на Иван Вазов „Чичовци“ (1885). Настоящият текст е и опит да се обоснове, че е продуктивно едно възможно бъдещо съпоставително изучаване на двете произведения в средното училище.

Каква представа за българите изграждат двете произведения? Къде според творбите намира опори идеята за *народа* (като единна общност)? Как това, че българи използват коренно различни типове изказ (дискурси), се отразява върху идеята за единен език? Оказват ли се различията в мисленето прекалено големи? Създадени с разлика повече от век, романът „Възвишение“ и повестта „Чичовци“ се натъкват на някои сходни проблеми в опита си да обрисуват облика на българското – не само като „*типове и нрави*“ в „*турско време*“, но и като език. Или, ако си позволим игрово да перифразираме думите на Вазовия герой Варлаам Копринарката: „Какви ти българи и какъв ти език!“.

Странстванията на Русковите Гичо и Асенчо по следите на Левски дават възможност да се съберат много впечатления не само за нравите на съзаклятниците, но и за характера на хората, срещнати случайно по пътя. Често конкретна случка дава повод за съпоставки и обобщения. За човека, от когото взимат каруца (вярно – с „ливорвера“ в ръка, което събужда враждебността му, съчетана обаче със страхливо хленчене), Гичо се чуди: „*как тоз чияк, как туй ся съчетава с търсеният от нас тъй називаемий Ибриям ага, и с Общи, и с някои от тез хора в комитетите? [...] Сякаш са туй две различни раси, два разни народа под едно име*“. С течение на времето Русковият герой си дава сметка, че „расите“ не са само две (на покорната рая и на революционерите), че разделителните линии са повече: „[...] *в кой един смисъл са от един народ тез ратаи, на кои им ся пот от чело лей да работят за някои си чорбаджии, и самите тия чорбаджии, кои ги лъжат и грабят при сяка възможност и живеят на техен гръб*“. В рамките на една прослойка, една група занаятчии, дори между съседи е възможен неминуем остър конфликт, ако не се намери начин за „сдругаруване“ и изгодна за всички търговия („*Ако не беше тъй, ила гледай що става.*“). Разединението в защитаване на различни интереси (лични, групови – на прослойката, или пък по-общо – на „мирните жители“ и на бунтовниците) е такова, че идеята за „*един народ*“ влиза в противоречие с наблюдаваната реалност. Съществува „*едно име*“ (което е елемент от езика!), но не и достатъчно единно и сплотено множество хора.

Ако романът „Възвишение“ показва, че е проблематично назоваването с едно име (българи) на крайно различни (социални) групи, то в повестта „Чичовци“ с твърде сходни „образи“ (в нарисувана са-

тира) се оказват две коренно различни личности: „По една случайност образът на Селямсъза там имаше огромна прилика с образа на Тотя войвода, както го изобразяваха проникналите и тука бунтовнишки картини“. Този детайл (вярно, относно отделна случка и с изразен хумористичен ефект) като че се натъква на същия проблем: зад един знак (името или образа) се крият означаеми, несводими към едно множество. Дори да е енергичен за възрастта си и подобен на генерал – победител в свадата със съседа си, Селямсъзът не може да изпълнява ролята на бунтовник най-малкото поради привързаност към дома и поради приказливостта си. И двете литературни произведения приканват да се забелязват и признават дълбоките вътрешни различия, които могат да се крият зад външното сходство.

Вазовата повест „Чичовци“ говори не за единен български народ, а за отделни „*типове и нрави български*“. Говори за „*благодестивата навалица*“ или за „*голям куп любопитни*“, като цяло – за „обществото“ в рамките на населеното място, но не за народ като обособена цялост (каквата идея носи например изразът „*цял руски народ*“ при обсъждането на политически въпроси). Специфичният облик на героите пък е такъв, че предопределя обрисуването им в отделна глава, която, съгласно с „принципа на галерията“, носи съответното име: „Варлаам Копринарката“, „Иван Селямсъзът“, „Хаджи Смион“, „Иванчо Йотата“... Първа глава носи названието „Общество“, но общността на чичовците не е твърде задружна: постоянно се водят люти спорове или по битови, или по политически, или по филологически въпроси. Заглавието „Чичовци“ насочва към сходствата между героите (като начин на живеене), но не прикрива това, че тяхното общество все още не е (а и нелесно би станало) „пораснал народ“ – в смисъла на този образ, който одата „Каблешков“ създава, а „Под игото“ проблематизира.

Някои от героите на „Възвишение“ осъзнават и коментират разединението сред българите. С присъщата за характера си крайност Димитър Общи твърди, че „*народ не съществува*“ и това е дълбоко пазена тайна или дори неоткрита до този момент истина. Гичо обаче, повече склонен към размисли, търси „началото“ на идеята за народа: „*Народа го измисли мой велик съгражданин Раковски, мене ако питаш, или поне българский народ го той измисли. И бача ти Паусия преди това. Десетина души да са тез, кои измислиха българский народ. Хайде двацет. Сто да са. Но туй е измислица, мечтайност, или пък е грешка*“. Това обяснение не бива да се възприема само като една от изявите на абсолютния пиетет на Гичо към Раковски. От особено

значение е, че народът е представен като „продукт“ на дейността („мечтайност“ или може би „грешка“) именно на хора на *словото*. Самият Раковски („най-големия български революционер“) на страниците на „Възвишение“ е преди всичко *авторът* на „Горски пътник“. А Паисий Хилендарски носи безспорен авторитет именно на човек на *словото*. Показателно е, че познаването на писаната история набавя престиж: след срещата на двамата приятели Асенчо се показва „веществен“, защото е чел „книгата на Паусия“. Интересът към книжовността е проявен и от двамата герои – Асенчо носи в торбата си „Рибния буквар“ (с който по-късно Гичо не се разделя до края на живота си и често цитира „Бай Берон“), Гичо носи вестник „Свобода“ и „Горски пътник“, който постоянно разлиства, дори сам опитва да напише „нещо горско, нещо като „Горский пътник“. (Интересен паралел би могъл да се направи, като припомним, че господин Фратю от „Чичовци“ също пази екземпляр от „Горски пътник“, но само до момента, в който се вижда принуден да го изгори. Желание за писане пък обхваща в края на повестта Иванчо Йотата, който замисля да опише прежеждията си.)

В романа „Възвишение“ е поставен акцент върху още един образ на човек на *словото*: когато двамата Рускови герои спират в Трявна, разговарят със Славейков, а по-късно, отваряйки от любопитство писмото на „*такъв личен списовател*“, се зачитат в басните, като сред тях намират и стихотворение с твърде показателното заглавие „Народен“ (което Гичо цитира¹ и обявява за свое любимо). Всички тези сюжетни детайли могат да се обвържат с мнението на Гичо за българския народ като създаван от *словото* на „*десетина души*“, а не съществуващ „от само себе си“. Така обаче се уплътнява не само представата, че именно въздействието на книжнината формира народността, но също и вече не така безпроблемната идея, че народността съществува като устойчива цялост най-вече в езика...

По този начин романът „Възвишение“ заявява своята гледна точка към сложен въпрос на осмислянето на българското, занимавал дълго творци и изследователи. Съпоставяйки задълбочено различни представи за народа, Албена Хранова припомня и думите на Гео Милев от статията „Българският народ днес“ „[...]Раковски, Ботев, Левски, Дядо Славейков и пр. [...], които родиха българския народ“ (Хранова 1995). В свое изследване Инна Пелева, след като разкрива зна-

¹ Текстът съвпада с публикувания текст на „Народен“ (1875) в изданието „П. Р. Славейков. Избрани съчинения“ (С., 1947) с една разлика: „и лича, че съм народен –“ / „И личи, че съм народен –“ (в романа „Възвишение“)

чимите разлики между биографията и лироепиката на Раковски, обобщава: *„Целенасоченото функционализиране на текста като инструмент за промяна и управление на съзнания е сред ключовите открития на Възраждането“* (Пелева 2003: 81). Романът на М. Русков също споделя идеята за повишена функционалност на текста в онази епоха: възрожденските водачи (Раковски, Славейков, Петър Берон...) осъзнават и използват потенциала на словото да въздейства. Да подтиква към определени действия, но и да моделира начина, по който човек възприема света и себе си. Но възможно ли е само този тип въздействие да създаде народа? Делът на грамотните българи кара И. Пелева силно да се усъмни... (Пелева 2003: 90)

За езика в/на романа „Възвишение“ е писано много. Значимостта на явлението е изтъкната така: *„Най-оригиналният аспект на „Възвишение“ е езикът – стилизираният с упорство и остроумие котленско-възрожденски идиолект на разказвача и протагонист Гичо. С тази стилизация Милен Русков прави нещо, което, струва ми се, досега не беше правено в българската литература, поне не в такъв мащаб [...]“* (Игов 2012). Изследователите неизменно подчертават колко специфичен е езикът на творбата. Тук ще насочим вниманието си не към стилистиката на романа в нейната цялост, а само към един аспект. Интересът към езика и „изразните средства“ съвсем не е чужд и на самите Рускови герои. Отбелязваме, че стилизацията на възрожденския език, направена от автора, като че ли намира своеобразен паралел в следната „творческа програма“ на Гичо (при писането на „Обръщението“): *„Реших тъй по-возвишено да го напиша, хем бунтовно, хем художествено тъй да иди, с думи малко по-извъртени, леко стародавно звучащи“*. Такова „сходство“, разбира се, може да се тълкува разнопосочно. От една страна, донякъде с помощта и на препратката към заглавието „Възвишение“, този пасаж сякаш иска да експлицира принципите на стилизация на езика, реализирани в самия роман (кое-то може да се мисли като продължение, но по-завоалирано, на директното обяснение на следваните в романа правописни принципи, направено в бележка под линия от автора още в самото начало). От друга страна, бидейки преценен/заявен като подходящ именно за текст – обръщение към народа, начинът на писане на обръщението указва това, което според Гичо прави словото въздействащо именно върху този възприемател. От трета страна, фиксирайки заглавието на собствения си текст като „Обръщение Към Българскому народу“, Русковият герой се обръща (и то по дълго обмислян начин) към този, в чието съществуване по-късно се усъмнява и дори отрича... Това противоречие

уплътнява представата за сложността на времето („епохата“), в което е възможна такава промяна на възгледите, но и в което езикът се използва страстно ангажирано, а словото е натоварено с високи залози. За читателя обаче остава въпросът дали, „следвайки“ сам принципи на изказ от „Обръщението“, романът „Възвишение“ ни приканва да видим в него подобно „обръщение“ към народа *днес*, или пък проблематизира тази възможност...

Ще съпоставим някои черти на „езиковото поведение“ на Русковите герои с това на чичовците. Два стремежа на героите говорят за това, че считат езика за особено важен. Първият стремеж – да *поправят* изказа: Гичо и Тодор Шумненеца разпалено спорят дали се пише „веднаж“, или „веднъж“ („Възвишение“), а в „Чичовци“ между два лагера се води сериозно и аргументирано прение „по правописанието“. Вторият стремеж е да *подобрят* изказа: „*Някъде си ще бутна и по някоя си французка реч, как е редно напоследък*“, обмисля Русковият Гичо, когато започва „Гората – последно убежище на свободата“, това прави в речта си и Вазовият господин Фратю. Емоциите на героите в търсене на изказа показват засилен интерес към словото (към нюансите и въздействието му). Дали заради усета, че несъмнено съществува (и точно затова е така важен) все още именно/само езикът, а не проличаваща във взаимоотношенията единна общност?

Във връзка с това допускане приемаме за важно, че идеята за свободата има ярко присъствие в словесното творчество на героите. Съчинени от Гичо, „Гората – последно убежище на свободата“ (дори да е незавършено) и „Обръщение Към Българскому народу“ са замислени с очакването за голямо потенциално въздействие. В „Чичовци“ речта на господин Фратю за българското *liberté*, ако и да е произнесена „*тържествено-високопарно*“, да е раздвоена „*между (национално) автентичното и подражателното*“ (Дамянова 1996: 51) и да остава в рамките на тайното (и затова безопасно) поведение, все пак е израз на пораждаща се нова духовна жажда². Тук няма последователно да съпоставяме съчиненото от Гичо и това от господин Фратю. Обобщаваме, че именно словото е полето, в което се постига българското единение – и то в свободололюбивия порив, в благородното рисковано Дело: „*И заедно ще развейте своето свободно знаме*“ („Гората...“, „Възвишение“), „*Ставайте, братя!*“, „*Да ся дигнем като един балканский лев и да отфърлим агарянското робство и тиранство!*“ („Обръщение...“, „Възвишение“) – „*Балканът се тресе [...] от рева-*

² Виж повече за това при Дамянова 1996

нието на *балканский окованый лев!*“, „*Ставайте, храбри българи! Доста робство и тиранство!*“ (речта на господин Фратю, „Чичовци“). Цитираме тези фрагменти, за да се очертаят както връзките помежду им, така и връзките с един първообраз (намерил обаче в романа на Русков и в повестта на Вазов различни по функциите си отгласи) – поезията на Д. Чинтулов: „*доста робство и тиранство*“, „*Който носи мъжко сърце / и българско име [...] знаме да развие!*“ („*Вятър ечи, Балкан стене*“), „*Станете, братя, вий станете*“, „*Да стане лева наш балкански*“ („*Стани, стани, юнак балкански*“) (Чинтулов 1999). „*Балканският лев*“, призивът към българите да (въ)станат, да развоят знаме и да отхвърлят нетърпимото повече робство и тиранство са устойчиви възрожденски образи и речеви жестове, познати много добре както на „Чичовци“, така и на „Възвишение“. Наличието на толкова съответствия на образно и стилистично ниво говори не просто за включване на елементи от един дискурс в нови контексти в повестта и в романа, но и за нещо друго. В желанието си да въздействат с езика си (като „казват слово“ или в специално „обръщение“) героите на Вазов и на Русков се опират на образци от поезията, черпят от нейната експресивна сила. Въздействието на тяхното ново слово обаче се оказва не самостоятелно, а силно зависимо и на практика немислимо без опората на познатите образци, доказали, че могат да сплотяват и разпалват сърцата. Да, това явно потвърждава значимостта на стореното от „тез десетина души“, „*кои измислиха българский народ*“, но заедно с това повдига съществен въпрос. Може ли едно ново въздействащо слово да разчита само на „колаж“ от познати образи и опори на смислоизграждането (като така обаче рискува в даден момент да започне да изглежда твърде книжовно/литературно), или трябва да добавя и нови – свои – образи, основания, мотивировки? Ако господин Фратю остава в рамките на първото, то Гичо опитва да направи по-скоро второто, за което свидетелстват дългото обмисляне, пренаписванията и най-вече личното участие в Делото.

Дори да дава възможност за мислене на желано обединение, езикът сам е белязан от разединението между хората. Езикът не е/остава единен. Според А. Дамянова във Вазовата повест тази особеност поставя особено съществени въпроси: „*По какъв начин се съотнасят многоезицието на героите, многото имена, с които почти всеки от тях се подвизава в света на повестта, с личностната им идентичност? Имат ли те такава изобицо, или [...] се утвърждава устойчивостта на обществото [...]*“ (Дамянова 1996: 48). Според В. Стефанов „*битът на чичовците се открива като свят на езиците*

и гласовете, с цялото им разнообразие и многозначност“ (Стефанов 2010: 135). Тези наблюдения акцентират върху връзката език – идентичност, върху това, че само опознаването на езиците разкрива как дори едно изглеждащо на пръв поглед „равно“ съществуване (в бита) поставя индивида пред проблемите на (само)идентификацията и на общуването с другите. Приканват да се погледне сериозно на „многоезичието“, а не да се приема то само като част от „колорита“ на човешките характери или пък на времето.

С такава нагласа може да се подходи и към романа на Русков, макар в него думата да е „дадена“ най-вече на Гичо и Асенчо и в много по-малка степен – на останалите герои. Но и техните езици се „долавят“ чрез отгласа им в разсъжденията на Гичо. В един от първите разговори по пътя е загатнато, че Левски и Димитър Общи не са сплотени съмишленици. Много по-късно разликата е открито заявена: „Левски вярва в народа. Иначе не би правил комитети [...]“ – „Общи изобщо не вярва в народа. Той затова е общ на сите народи, защото не вярва в ни един“. Влизането в коренно противоречие намира своеобразен „двойник“ в развитието на отношенията между двамата спътници. Асенчо замисля предателство на дружината и Гичо дълго опитва да го разубеди, но след деянието вече става явно, че доскорошните приятели говорят на съвсем различни езици: „*Ти наистина не ма разбираш що ти говоря*“, възкликва Гичо в огорчението си. Повестта „Чичовци“ „вплита“ разноезичието в съвсем друг сюжет, който, ако и да е посвоему напрегнат, стои много далеч от трагичността на връзката във „Възвишение“. И все пак да отбележим, че в главата „Въздухът трепери“³ Хаджи Атанасия цитира и коментира (на своя привичен език!) пред изплашената дружина фрагменти от речта на господин Фратю: „*Ето ви вам едно „въздухът трепери“ и „да живеј България!“ – каза мрачно Хаджи Атанасия, – [...] ами ние, горките [...] Ах, „въздухът трепери!“ – де ги сега да ги видя.*“ „Езикът на свободата“ е нов и различен, примамлив, но и опасен. Достъпен, но и чужд. В повестта „Чичовци“ обаче противоречията между героите (все още) не са белег на фатално разединение...

Преди време и въз основа на друг контекст Албена Хранова прави наблюдение, което може да се отнесе в известна степен и към проблематиката на романа „Възвишение“: „[...] българският език се разнада на дискурси, борещи се за правото си да означават една – вече

³ Самият наслов на главата е с особена роля. Това НЕ е главата, в която гордо прозвучават думите „Братя! Въздухът трепери“. Това е следващата глава. В нея „бравото“ замръзва на устата на Мирончо, героите шушнат.

мъртва – цялост“ (Хранова 1995). Донякъде сходна с него е мисълта на романовия герой Гичо за наличието на езика и липсата на народа, с която започнахме изложението. Но дори Гичо да е уверен в съществуването на езика, то на практика се среща с „разпластяването“ му.

* * *

В края на изложението ще обосновем накратко с какво предложената тук интерпретация на романа „Възвишение“ и повестта „Чичовци“ би могла да подпомогне едно бъдещо съпоставително изучаване на двете произведения в средното училище. Маркираме първо по-общото: има съществени основания съвременната българска литература, писана след 1989 година (и в частност романите), да бъде включена/представена в реалната образователна практика. Поради социокултурните особености на времето, в което е създадена и на които тя откликва, очакваме тя да е близка, разбираема за днешните ученици, да може да привлича интереса им към четенето (без да се предоверяваме на това очакване – че „гарантирано“ ще привлече всеки един ученик без изключение или че ще бъде „панацея“ на всички проблеми с мотивацията за учебна дейност). Друго основание е това, че учебната програма и училището не бива да изключват от ползването си тази литература, оставайки безразлични към нейната хуманитарна проблематика и художествената ѝ специфика. Преминаваме към по-частен въпрос: ако се разглежда възможността да се изучава един съвременен роман (в случая „Възвишение“), става нужно да се предложи кога във времето (спрямо учебната програма) да се разположат заниманията с него. Според хронологичната подредба на учебния материал би трябвало това да са последните уроци в дванадесети клас. Без да отхвърляме логиката на тази подредба, приемаме за необходимо да се помисли и за друга възможност – съпоставително изучаване с избрано класическо произведение. Ако след изучаването на Вазовата повест „Чичовци“ (и Вазовото творчество като цяло) се премине към Русковия роман „Възвишение“ (макар и в ограничено от реалните условия учебно време), ще станат видими поне две зависимости. Първо, нуждата да се познават класически произведения, за да се разберат по-добре съвременните (класическите са „контекст“, към който съвременните често взимат отношение). Второ, възможността запознаването със съвременен произведение да подпомогне изучаването на класическото (именно с привличането на интереса към четене, който да се прехвърли от по-близкото към по-далечното за ученика). За да

се предложи и „проектира“ едно съпоставително изучаване обаче, трябва предварително да се обмислят основанията на неговата литературнокритическа „подоснова“. Именно с такова обмисляне спрямо „Възвишение“ и „Чичовци“ е ангажирано настоящото изложение⁴. То опитва да хвърли светлина върху някои възможности за диалог между двете творби, без да изчерпва интерпретативните посоки.

* * *

Романът „Възвишение“ и повестта „Чичовци“ се различават по време на създаване, по сюжет, по „занятие“ и характер на героите си. Но и в двете творби българинът „от турско време“, част от неединна общност, е повлиян от езика, проявява себе си особено ярко в езика и дори опитва сам да повлияе с езика си – на различни от него българи, говорещи различно.

Според Д. Камбуров „Русков си е поставил за цел да оголи несъзнаваното на Възраждането, структурирано като език [...]“ (Камбуров 2012). Направената тук съпоставката на романа „Възвишение“ с Вазовата повест „Чичовци“ дава основание да мислим, че двете творби разкриват нещо, което за националната идеология на Възраждането остава по-скоро „несъзнавано“ – народът е „направен“ („въобразен“, по израза на Б. Андерсън) от/в езика.

ЛИТЕРАТУРА

- Вазов 1964:** Вазов, Ив. *Чичовци*. // Вазов, Ив. *Съчинения в четири тома. Том 2*. София: Български писател, 1964.
- Дамянова 1996:** Дамянова, А. За текстовете на чичовците в текста на „Чичовци“. // *Творби и прочити*. Съст. М. Кирова, Н. Чернокожев. София: Тилиа, 1996, 47 – 57.
- Игов 2012:** Игов, А. Пътешествие към началата. // *Култура*, 2012, № 2. 15.07.2013 <<http://www.kultura.bg/bg/article/view/19226>>
- Камбуров 2012:** Камбуров, Д. Първолични носталгии. // *Култура*, 2012, № 35. 12.06.2013 <<http://www.kultura.bg/bg/article/view/20198>>
- Пелева 2003:** Пелева, И. Няколко думи за Българското възраждане. // *Разночетенията на текста. Юбилеен сборник в чест на 60-годишнината на проф. д-р Кирил Топалов*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2003, 79 – 92.

⁴ Предмет на отделна наша разработка е подобна съпоставка между романите „Възвишение“ и „Под игото“.

Русков 2011: Русков, М. *Възвишение*. Пловдив: Жанет 45, 2011.

Славейков 1947: Славейков, П. Р. *Избрани съчинения*. София: Народна култура, 1947.

Стефанов 2010: Стефанов, В. „Чичовци“ – лингвисти. // Стефанов, В. *Българска словесна култура*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, 127 – 141.

Хранова 1995: Хранова, А. *Литературният човек и неговите български езици*. 22.09.2014 <<http://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=99&WorkID=2333&Level=1>>

Чинтулов 1999: Чинтулов, Д. *Поезия*. Велико Търново: Слово, 1999.

**ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА –
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ**



ЛИТЕРАТУРА И СОЦИОКУЛТУРНИ НАГЛАСИ – МЕЖДУ АДАПТАЦИЯТА И ПРОВОКАЦИЯТА

Адриана Дамянова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

LITERATURE AND SOCIO-CULTURAL ATTITUDES – BETWEEN ADAPTATION AND PROVOCATION

Adriana Damyanova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

The following text analyses ten extensions to Elin Pelin's story *Mowers* written by 12 year old pupils. The analysis focuses on how gender as a social construct is reflected in the pupils' texts. In addition, it discusses the opportunities that exist in the context of school education for development of (self) reflective and critical thinking with respect to socio-cultural attitudes and stereotypes.

Key words: gender, social construct, socio-cultural stereotypes, attitudes

Изложението ни е провокирано от десет „продължения“ на Елин-Пелиновия разказ „Косачи“, написани от шестокласници (шест момчета и четири момичета), и по-конкретно – от проекциите на социопола, които припознаваме в тях. Съзнателно не посочваме населеното място, където живеят, и конкретното училище, в което учат тези деца, а авторството на техните текстове реферираме по-нататък чрез инициалите им, тъй като и дума не може да става за неща като провеждане на специално аранжиран педагогически експеримент (споделяме епистемологически обосновано принципно недоверие към подобни изследователски методи, приложени в областта на хуманитаристиката) или за „представителност на извадката“. Всъщност сме случайни бенефициенти на нечие чуждо усилие и грижа¹.

¹ Моментът е подходящ да изкажем признателността си на колегите, осигурили ни съчиненията на шестокласниците и достъпа до тях.

Оправданията на любопитството си, удовлетворявано чрез интерпретации на съчиненията, текстът ни съзира в няколко посоки. На първо място, според Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по литература на овладяваните в училище компетентности са приписани и социокултурни измерения. На второ място, според Наредба № 2 от 2000 г. за УС „Гражданското образование е важен интердисциплинарен елемент на учебното съдържание по предметите от задължителната общообразователна подготовка. То е в основата на личностното развитие и подготовката на младия човек за социална реализация чрез познаването, владеенето и използването на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество“, а негова първа конкретна цел е „придобиване на знания за жизненоважни социални сфери (семейство, училище, работна среда, малка общност и др.), изграждане на граждански нагласи и умения“ (Наредба 2000). Интересът ни към избраната проблематика със своя конкретен ракурс към изследователския „обект“ се подхранва и от образователната парадигма на конструктивизма, която насърчава учителя да познава учениците си, техните интереси, потребности, нагласи и т.н., за да може най-малкото успешно да гради мостове между жизнения им опит и историите, които литературата разказва. Най-сетне, мотивира ни и споделяното от нас разбиране за образованието като напрегнато равновесие между изискването за адаптация, т.е. за обективизиране, и изискването за размишление и премахване на обективизирането, което равновесие по думите на Рикъор „държи човека изправен“ (Рикъор 1993: 181).

Въпреки ограничения обем на настоящото изложение необходимо е поне да споменем опасенията си около идеята един художествен текст да бъде продължаван – отвъд неговия финал – от учениците. Не компрометира ли скришно тази задача презумпцията за **завършеността** на художественото *произведение*², която именно отличава (творбата на) дискурса (на историята, която се разказва) от живота, който се преживява? За да се предотврати подобна методологическа ерозия, без да се налага да се отказваме от литературното писане – било заради литературнообразователния му потенциал, било заради безкористното удоволствие от въобразяването и творчеството, – необходимо е изпълнението на подобни дидактически задачи да включва осъзнаването на условия, игровия характер на „продължаването

² Държим именно на термина *произведение*, за да останем в съгласие както с херменевтичните, така и с постструктуралистките водещи концепции за художественото *цяло* и неговите граници.

на завършеното“, схващането му като специфична модалност на „интерпретацията игра“ (ако използваме езика на Дерида) – на деконструирането на *произведението* (на Автора) и конструирането на *Текста* (съвпадащо със *смъртта на Автора*, речено в термините на постструктуралисткия Барт³). Но в конкретния случай, за съжаление, не знаем как точно е била поставена задачата, а и така или иначе текстовете на шестокласниците са факт.

Тези текстове дават невероятно богат материал на методика изследовател. На загрижения за по-общото умение да се разказва, като се спазва единството на основното глаголно време (и изобщо като се контролират взаимоотношенията между употребите на глаголните времена), те дават да разбере в колко начален стадий на формиране е това умение в шести клас. В оптиката на любопитния около литературното писане – модус на ученето на литературата и/или самостоятелно удоволствено изживяване – компенсация за институционалните принуди, тегнещи над ученето и преподаването на изкуството на словото в училище, десетте текста, с които разполагаме и които са ни препоръчвани като „представителни“, диагностицират – с незначителни и непреднамерени изключения – „кота нула“ на уменията да се пише литература. На какви основания твърдим това? Почти всичко, написано от шестокласниците, е сляпо подчинено на логиката на идентичността вместо на тази на качествената вероятност, която допуска неопределеността, двусмислицата, мисленето заедно на заедно немислимото. А отличителна черта на литературния дискурс е позитивната и продуктивна употреба на неговата двойственост. Още защото литературният дискурс се отличава със своя символен характер, със специфично отношение между явни и неявни значения, а дописванията не разчитат на загатването, на подсказването. Въобразените преживявания на героите или се назовават пряко, или се „изразяват“ посредством стереотипни (подказани, допускаме), наивни (но не по детски), повтарящи се от текст в текст сравнения (които сами по себе си придават, известно е, описателност на речта):

[...]сърцето му биеше като на птичка, пусната на свобода (Д. Х.),

[...]сърцето му[...] се блъска в гърдите като птиче в прозорец (Д. С.),

[...]сърцето му бие като птичка в прозорец (Д. Г.),

[...]сърцето му биеше толкова силно, че щяло да изскочи (Н. Х.),

³ Вж. например Барт 1968, Барт 1970 и др.

[...]сърцето му биеше толкова силно, че щеше да излезе от гърдите му (М. Е.);

[...]очите му блестяха като звезди (В. Б.),

Очите му трепкаха като ярки звезди[...] (Д. Г.),

[...]очите му заблестяват като звезди (Д. С.).

Както става ясно от примерите, дефицитът на изкуственост се компенсира с излишък от изкуственост.

Друг индикатор на нелитературния характер на „продължението“ на Елин-Пелиновия разказ разпознаваме в клишираната (мнима) развръзка – повече приказна, отколкото литературна: „крайна точка“ на точно половината от ученическите текстове (на два, т.е. на една трета от момчешките и на три, т.е. на три четвърти от момичешките) дава изразът „заживели щастливо“⁴, мнимата функционалност на която формула може да се тълкува и като ефект от „дефекта“ на дидактическата задача. Както се чува от намесването в анализа ни на релевантността на пола за осъществяването от страна на пишещите сюжетни избори, с коментара си на (квази)завършеците (мними в двойния смисъл на думата) навлизаме в същинската тема на текста си. Фокусът върху нея е мотивиран от предразсъдъка, че тъкмо във възрастта, съвпадаща с шести клас, се пробужда интересът към пола, все още обаче без да се осъзнава, поради което неговите манифестации остават без надзор, неконтролирани и нецензурирани от Аза. И така, хепиендът решително е предпочетен от момичетата, само едно от които го отклонява от цитираната по-напред формула. Иманият предвид текст е различен не само в „развръзването“ на историята – той направо измества, децентрира целия сюжет, дублирайки го с перипетии около едно болно врабче, намерено от Лазо по пътя към къщи, на което героите превързва счупеното крилце със скъсано от наметката си парче, успокоява го, говори му, като „Така се разсейвал и не мислел⁵ нищо лошо за жена си“. Съчинението на С. З. приписва на Лазо „позитивно мислене“ за поведението на жена му още в първото си изречение, след което веднага пренасочва сюжета по посока на врабчето, а понататък се оказва, че – да, Пенка оправдава очакванията, тя „е на дво-

⁴ Цитираният израз е изписан в едно от „дописванията“ с изглеждаща случайна, но според нас съвсем нелишена от значение грешка, за която ще стане дума понататък.

⁵ Преизказната глаголна форма „мислел“ е пропусната в потока на писането и добавена допълнително – така в спонтанното писмо едно до друго застават две отрицания: „Така се разсейвал и **не нищо** лошо за жена си“ (подч. в този и в следващите цитати е мое – А. Д.).

ра с приятелки и си говорят“. Споделената между двамата съпрузи грижа за болното птиче, оздравяването му и пускането му на свобода финализират повествованието, което като да се бои от директно обсъждане на мъжко-женските (семејни) взаимоотношения и още повече – от „лошите помисли“ на мъжката ревност, като да държи изтласкан някакъв болезнен спомен чрез „боледуващата“ фигура – заместител, като да се надява на силата на положителните, добронамерени мисли, знаейки сякаш, че идеите правят света...

Любопитно е, вярвам, как завършват момчешките текстове, чиято сюжетна развръзка страни от приказната формула. Един от тях (на Г. Ч.) натоварва със „смисъла на крайната точка“ успокояването на мъжа – следствие от намерената в дома очакваща го съпруга, чието търпение е възмездено от радостта от завръщането му:

[...] *Лазо почукал на вратата. Тя много се зарадвала, а той се успокоил, че Пенка е вкъщи и го чака.*

Уталожена е мъжката тревожност, породена от мисълта „какво се случва в къщата му“, която се е оказала напразна – съвършено въплъщение на „изконните национални добродетели на българката“, в това съчинение „Пенка беше станала рано сутринта, беше се измила, сресала и пременила, после беше отишла за вода, за да може да замеси хляб“. Друг от момчешките текстове (на Д. С.) с не по-малко (мъжки) егоцентризъм и тщеславие въобразява във финала си радостта на Пенка, „че отново е с него“. Най-интересни обаче са останалите две „дописвания“, които избират за свой край... Края. В едното от тях, което изглежда най-близо до литературата като деконструкция, на „тъжния“ Лазо (тъжен, защото не може да намери Пенка) един съсед, „като направи тъжно лице“, съобщава лошата вест: „Пенка си замина“. Тъкмо това естетически нерешимо двусмислие в *направеното* тъжно лице⁶ (престорена или инспирирана от страданието на другия тъга?) и това *си замина* на съпругата (в друг град например или в друг свят?) може би е, което лишава протагониста от език. Последното изречение обявява не по-малко от края на езика: „Лазо остана без думи“, превръщайки така персонажа във фигура на „оголения живот“ – едновременно на смисловата обезнаследеност, за която проглежда не-

⁶ Цитираният текст може с най-сериозни основания да претендира за критична близост до литературата, включително и защото, случайно или не, коментираният дискурсивен отрязък представя *цитация* на Елин-Пелиновия културен/литературен *запис*: „[...]спомнят си, че е задушница – и пак *правят тъжни лица*“ („Задушница“, Елин Пелин). Цитирането на Елин-Пелиновата проза тук и по-нататък се осъществява по: Елин Пелин 1967.

отложният, но и невъзможен избор между логически несъвместимите тълкувания на двусмислицата, и на мъжкия страх от изоставяне, от ненужност (и в крайна сметка – от кастрация). Що се отнася до оставената за края на коментарната редица развързка (на съчинението на Д. К.), не можем да устоим на изкушението да я цитираме изцяло.

– *Марийке, виждала ли си моята Пенка?*

– *Лазо, съжалявам, тя почина от мъка по теб – отвърна жената.*

Сърцето на Лазо спря да бие за миг. Корава буца заседна в гърлото му. Искаше му се да се хвърли в реката, да се гръмне, да се удуши, но това не станало. Той продължил да живее от мисълта, че Пенка му е била върна до гроб, и с тази мисъл почина Лазо като възрастен човек.

Тук смъртта застава на мястото на възможната изневяра, на непоносимата за мъжкото самолюбие съкрушителна мисъл за измяна и същевременно осъществява в пълнотата на фантазма жизнената неотложност на мъжкото присъствие в женското битие. Граничещият със самооблащение себеласкателен сюжетен избор на *Силния пол* прави трогателен в недопосмяването си опит за корекция на неприличното удоволствие от фантазменото изживяване, проектиран в заплашително множащи се диверсификации на желанието да бъде последвана любимата в смъртта. Веднъж легитимирали Мъжа като достоен за подобна себеотрицателна любов обаче, въобразените като желани самоубийствени актове вече могат да се окажат безсилни пред неумолимата логика на несъстояването (понеже е преждевременно) на Събитието („но това *не станало*“), на спестяването/отлагането му („и с тази мисъл *почина Лазо като възрастен човек*“). Какво друго остава на протагониста, освен да живее *от* мисълта (не *със*, а именно *от* мисълта!) за догробната вярност на съпругата?... След всичко цитирано и коментирано дотук не вярваме някой да се изненада от факта, че „авторът“ тъкмо на този текст измежду всички останали владее най-добре Езика (правописа, пунктуацията, но най-вече Синтаксиса и краснописа – Почерка).

Момчешките текстове предлагат още много манифестации на *фалоцентризма*, макар и не така радикални като току-що коментираниите. Едно от съчиненията например дръзва да „материализира“ страха от изневяра (сведена до *виждане* с непознат мъж в отсъствието на съпруга и интерпретирана като отмъщение за грешния му избор на работата пред семейството) – да я впише в перипетиите на сюжета, но като че ли само за да въздигне още по-безусловно благородството на мъжа чрез дара на прошката, която героят дава на невярната си жена. Друго

съчинение пък, което сгъстява сюжетното напрежение чрез загадката на напуснатата, празна къща, го разрешава в развързката си така: „Вечерта тя приготвила хубава вечеря. Лазо и Пенка седнали да ядат, когато *Лазо се наял*, двамата отишли и си легнали и заживели весело и щастлива“. Освен че отиграва клишето за минаването на мъжката любов през стомаха и остава сляп за немарата си към нуждите на жената, чрез допуснатата граматическа грешка (несъгласуването по число на сказуемото, което е в множествено число, и обстоятелственото пояснение – или пък сказуемното определение, не знаем!, – което е в единствено число, женски род) – „сцена на писмото“ – цитираният финал пропуска в дискурса да се прояви Въображаемото (във фигурата на *заситената* от достатъчното мъжко *присъствие* жена), удовлетворяващо потребността от цялостна пълнота на себепознанието.

Необузданите мъжки страхове от изневяра са подсказани от Елин-Пелиновия разказ вкоренени в комплекса за малоценност или във властовия комплекс: как може да вярва в мъжествеността си едно „хлапе“ (тъкмо така нарича Благолажа Лазо, посвещавайки го във фините различия между приказката и лъжата)? Именно тази липсваща самоувереност се проектира върху жената: „...жена – мож ли да ѝ вярваш!“. Те намират израз и в момчешките разкази, чиито сюжети обаче, за разлика от момчешките, нито веднъж не ги оправдават (и така оголват инфантилността им). Ако къщата е намерена от Лазо „празна, прашна, чак леко страшна“ (както пише А. М.), то не е, защото Пенка е отишла при друг мъж или си е заминала, а защото е тръгнала да търси Лазо – толкова много ѝ е домъчняло за него (В. Б.), или защото „са нямали пари да си платят дълговете и лека-полека им разграбили къщата“ (А. М.). На фона на мъжката себевгледаност в момчешките, в текста на шестокласничката М. Е. например изпъкват тревогите на жената около съпруга ѝ – тя „се моли да е добре и да е нахранен. През ума на Пенка ѝ мина една мисъл – да му занесе чисти дрехи и от хубавия кекс, който е сготвила“. Себеотрицателната любов на жената към нейния мъж в момчешките съчинения се оглежда/препотвърждава в момчешките в преданата всеотдаденост на съпругата – но не само на мъжа, но и на дома, и на семейството: особено значещо е, че в два от четирите момчешки текста (т. е. в половината) се появяват деца, докато в момчешките този „детайл“ не се среща нито веднъж. Ако вече е ясно, че и момчетата, и момчетата с безкритична невинност предано са интериоризирали патриархалните стереотипни роли (и) модели за идентификация на социокултурния пол, преди още изобщо да са осъзнали „себе си“, то епитом на конструирането на *Слабия пол* пред-

ставя дописването на шестокласничката А. М., в което „Лазо вижда жена си и детето си как просят, като бездомници. [...] На Лазо му става мъчно за детето, защото от глад е станало кожа и кости“. В своята пълна, оголена от отсъствието на мъжа безпомощност, правеща я съпоставима с (и неразличима от) дете(то), тази жена удвоява и диверсифицира фигурата на „починалата от мъка“ по мъжа от цитирания по-напред момчешки текст.

*

Давайки си сметка, че по-голямата част от ученето не се осъществява в училище, все пак – или може би тъкмо поради това – се питаме какво (би могло да) прави училищното обучение по литература във връзка с коментирания проблем. Изглежда, образованието е свършило половината от работата си – отговорило е на изискването за адаптация, в случая – към някои от най-важните социокултурни „неписани“ норми. Но оставайки в дълг към другото, противоположното изискване – за премахване на адаптацията чрез размишление, то би съдействало (преднамерено или не) за хипертрофиране на обективацията. Ето защо рефлексията и саморефлексията на нашите шестокласници (в конкретния случай) върху това, което са написали, осъзнаването на мотивите или причините да се направи един или друг избор при дописването би било смислена крачка в желаната посока. Тъй като несъмнено става дума за особено деликатна материя – за субективирани до степен на „оестественост“ социокултурни парадигми и по-конкретно – за интимизирани социополови конструкти и нагласи, неволно манифестирани в „авторски“ текстове, задължително условие на визираните тук (само)рефлексии съзираме в „засекретяването“ на имената на „авторите“. Така работата с *произведенията*, лишени от Произход, би имала шанса да се случи по прилягащ им начин – като деконструкция, разнищване на склерозиралата в репрезентираната *естественост* на преплитащите се в тях културни цитации тяхна *направеност*. Анонимността им би ги пренаписала като колективно творчество, винаги вече отворено за промени – за реконструкции, и би позволила на шестокласниците без срам и страх да обсъждат включително и собствените си наративни избори като „чужди“.

Такова – условно – дистанциране от себе си, защитено от травмата на себеотричането, би намерило свое продължение и опора в аранжирането на игрова ситуация: *Да си въобразим, че някой извънземен прочете тези „дописвания“. Какви представи за мъжа и за жената, обитаващи Земята, ще си изгради той според вас? Опишете всеки от двата пола през погледа на извънземния!* Предложеният

комплекс от въпроси и задачи провокира и с подвеждащата представа за (квази)литературните герои като за „обитаващи Земята“ – всъщност на планетата хората *живеят* като биологични същества, но онава, което обитават, е не природата, а правеният от тях самите *Свят*. Учителят би могъл да насочи вниманието на учениците към коментиранията провокация и да я усилва както чрез насърчаване на съпоставителен анализ на съчиненията, диференциращ и опитващ да обясни сходствата и различията помежду им, отнасящи се до проекциите на социопола в тях, така и чрез разширяване на читателския опит с образци от многообразния културен захват на интерпретираната проблематика: *А каква би била представата за мъжа и за жената на извънземния, ако вместо нашите съчинения той прочете (откъс от) романа „Мъглите на Авалон“ (1982) от Марион Бродли (примерно)? А какво би се получило, ако пробва да съгласува представи от едното и от другото четиво?* На практика такова разширяване е амбицирано, разбира се, да набави интеркултурни измерения на литературното обучение – противоотрова както срещу не-образоващото спонтанно приемане на обичайното за „естествено“ (и като такова – безалтернативно), така и срещу контраобразователния потенциал на ценностното йерархизиране на културите.

Следващата стъпка в импровизирания тук методически сюжет би могла да бъде ориентирана към идентифициране източниците на тиражираните в съчиненията стереотипни представи за социалнополовите различия: *Какво от „дописаните“ случки и ситуации можем да наблюдаваме около нас, в действителността? Разкажете подобни случки/ситуации, за които сте чували или на които сте били свидетели. Какво се е променило в живота ни (по-конкретен/целенасочен вариант: в очакванията и изискванията на обществото към мъжа и към жената) от времето, когато Елин Пелин пише своя разказ „Косачи“ (1903), и какво – не?* Последният предложен въпрос е прицелен колкото в осъзнаване на промените, залогът на което е динамизирането на социалните стереотипи, толкова и в съграждането на подходящ контекст за следващата стъпка – набавената хронологическа и културна дистанция намира своята „естествена“ екстензия в оценъчния план: *На мястото на кой от героите (не) бих искал/-а да се озова? Защо?* Подходяща „кулминация – развързка“ на методическия сюжет би било дискутирането на въпроса *Как можем да променяме обществените норми?*, което би обърнало изходния диспозитив – вместо (несъзнателно) повлияни, вместо пасивни „вместилища“ на (патриархални) традиции, учениците биха могли да се идентифицират с пози-

цията на (осъзнато, целенасочено) повлияващи, на активни създатели на собствения си свят, макар и (засега) само в модалността на въображението, което обаче, както твърди Айнщайн, е по-важно от знанието...

Занимания с текстове, ерозиращи и дори компрометиращи дианостицираните в ученическите съчинения стереотипи на социопола, също биха допринесли за сполуката на усилието учениците в българското училище да прекратят през прага, разделящ наивността (на предмодерността) от модерността – от „смелостта да си служиш със собствения си разсъдък“ (Кант за Просвещението⁷). Няма смисъл да бъдат изброявани дори малка част от необозримото множество примери за подобни четива. Но за да не остави споменаването по-горе на романа на американската писателка впечатлението, че такива примери се намират непременно „вън“ и „далеч“ от „нас“, нека все пак упоменем поне един „образец“ от българската литературна класика. Впечатляващ потенциал да разобличи всяка (претенция за) „(добра) природност“, оголвайки направата ѝ, притежава според нас Йовковият разказ „Постолови воденици“. В „легендата“ женската фигура субверсира „изконните (разбирай – патриархалните) добродетели на българката“ (Женда може да бъде прочетена като една буквално „вампириясала“ Гергана от „Изворът на Белоногата“), както и мъжките фигури (на Върбан, на керванджията, но най-вече – на Марин) пародийно преобръщат националномитологични клишета, като това за („първозданната образцовост“ на) Юнака. В образа на козаря Произходът е „разсъблечен“ от думите (на Литературата) не по-малко от Алековия „бабаит“⁸ Бай Ганьо („българина... в натура“) и – „разголен“ – е направен да изглежда отблъскващо грозен, защото невинността на наивитета е изписана като инфантилност, юначеството – като дива асоциална сила...

Както става ясно от приведените примери, за осъществяването на (само)рефлексия, критична спрямо Наследството, като особено важно – по-важно от избора на конкретен (литературен) текст! – се открива подривното спрямо всеки (социален) стереотип четене на литературата, което означава мобилизиране на потенциала ѝ да „каже всичко, по какъвто и да е начин“ (Дерида) – на потенциала ѝ да открива *възможното* в действителното. Тъкмо такава – реторически компетентно (вместо „предано“) – четене също би следвало да разпознаваме като свой неотложен и никога изплатим докрай дълг към образованието в силния смисъл на думата. И още повече днес, когато

⁷ Вж. Кант 1784.

⁸ Да напомним, че *бабаит* е турска дума със значение *юнак*.

идеологията на консумеризма и конформизма по-агресивно от всякога подменя „въздигането в хуманност“ (каквото представлява образованието според Хердер) с безобразието на „ефективността“ и „успеха“...

ЛИТЕРАТУРА

Барт 1968: *Смъртта на Автора*. 25 юни, 2003. Литературен клуб. 15 март, 2015 <<http://www.litclub.com/library/kritika/bart/dead.html>>.

Барт 1970: Барт, Р. *S/Z*. Москва: Академический Проект 2009.

Елин Пелин 1967: Елин Пелин. *Съчинения в два тома. Том първи. Разкази*. София: Български писател, 1967.

Кант 1784: Кант, И. *Отговор на въпроса „Що е Просвещение?“*. 11 март 2001. Литературен клуб. 15 март, 2015 <<http://www.litclub.com/archiv/broi33/kant.htm>>.

Наредба 2000: *Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебно съдържание*. 15 март, 2015 <<https://www.google.bg/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&esprv=2&ie=UTF-8#q=%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B1%D0%B0%20no%20%20%D0%BE%D1%82%202000%20%D0%B3.%20%D0%B7%D0%B0%20%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%BE%20%D1%81%D1%8A%D0%B4%D1%8A%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>>.

Рикьор 1993: Рикьор, П. *История и истина*. София: Аргес, 1993.

**НОВИТЕ МЕДИИ И СЪВРЕМЕННИЯТ НЕОЛИБЕРАЛЕН
ИКОНОМИЧЕСКИ РЕД КАТО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД
СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Наталия Христова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**NEW MEDIA AND CONTEMPORARY NEOLIBERALISM AS A
CHALLENGE FOR MODERN LITERARY EDUCATION**

Natalia Hristova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

This text explores certain toxic to a child's fragile mental apparatus effects of new media and neoliberalism such as the destruction of deep attention and the formation of hyper attention. The text calls for the construction of the detoxifying and therapeutic educational environment.

Key words: reading, education, hyper-attention, pharmacology, new media, neoliberalism

Настоящият текст ще се пита как е възможно възпитанието и образованието във време на постоянно медийно разсейване и разстройване на вниманието, доколко е постижимо трансмисирането на култура, минало, памет в епоха, управлявана от логиката на спешното, от диктатурата на късия срок, на конкурентоспособността, адаптивността и гъвкавостта. Как е възможно да се случи „въздигането в хуманност“, каквато е целта на образованието, ако маркетингът и консумеризмът са прицелени в регресирание до влеченията, автоматизмите, инфантилността? Или с други думи – как се съотнася неолібeралният икономически ред със смисъла на образованието и на литературното образование в частност?

Както ни казва Николас Кар, начинът, по който хората днес четат, а и пишат, е вече значително трансформиран от „компютърната екосистема на разсейващите технологии“ (Кар 2012: 130). Множество проучвания сочат, че когато сме онлайн, попадаме в среда, насърча-

ваща повърхностното четене, незадълбоченото и разпиляно мислене и натрупването на откъслечни познания. Интернет излъчва тъкмо типа дразнителни – интензивни, интерактивни, пристрастяващи, за които е доказано, че водят до значителна и бърза промяна в мозъчните вериги и функции. Интерактивността предоставя мощни нови инструменти, с които да откриваме информация, да изразяваме себе си и да общуваме с другите. Но тя ни превръща по думите на Николас Кар и в „лабораторни мишки, постоянно натискащи бутони, за да получат миниатюрни хапки социална или интелектуална храна“ (Кар 2012: 139 – 140). Това, което наблюдаваме при подрастващите, е именно изключителната зависимост, която проявяват спрямо свързаността си с мрежата. За тях важи констатацията, че в съвременността съществуват три вида смърт – мозъчна, сърдечна и тази да си off line.

Изследователите откриват, че когато хората четат уебстраници, те имат по-различен модел на мозъчна активност, отколкото, когато четат книга. Четящите книги развиват активност в областите, свързани с езика, паметта и визуалната обработка, като не се отчита дейност в префронталните области, отговарящи за вземането на решения и разрешаването на задачи. За разлика от тях интернет потребителите показват широка активност във всички мозъчни области. Сърфирането и нелинейното четене, изглежда, упражняват мозъка по начин, подобен на решаването на кръстословици. Широката активност в мозъка на сърфиращите, когнитивният свръхтовар от обработването на множество бързи и краткотрайни сетивни стимули обаче е и причината за затруднението им да се концентрират и да практикуват задълбочено четене. Докато четем онлайн, жертваме всъщност способността, която прави възможно спокойното, бавно, медитативно четене (Кар 2012: 145 – 148).

От друга страна, когато когнитивният ни товар надвиши способността на ума да съхранява и обработва постъпващата информация, ние не можем да задържим информацията в работната си памет и/или да изградим връзка с онази, която се намира в дългосрочната. Способността да учим намалява, а разбирането става повърхностно. И тъй като възможността за концентрация на вниманието също зависи от работната памет, т.е. трябва да помним това, в което се концентрираме, то когнитивният свръхтовар на свой ред допринася за разсеяността ни. Употребата на интернет, предупреждава Николас Кар, може и да упражнява мозъка като решаването на кръстословици, но подобно интензивно упражняване, когато се превръща в основния ни начин на мислене, може сериозно да възпрепятства задълбоченото четене, учене и мислене. Пре-

лишването, сърфирането и нелинейното, еднократно четене се превръщат в основния начин на четене днес (Кар 2012: 149).

Такова четене, както е ясно, не би могло да подsigури нито преподаване на миналия културен опит, нито формиране на дълбоко внимание, каквито училището предполага.

Актуалните изследвания установяват пряка връзка между свръхизлагането на децата от най-ранна възраст на медийно въздействие и проблемите с дефицита на внимание. Подобна среда се оказва изключително токсична за развитието на детския мозък. Синаптогенезата на дете, свръхизлагано на аудио-визуални стимули, се характеризира с това, че затруднява формирането на дълбокото внимание в по-късна възраст. От друга страна, съвременният медийен контекст насърчава една друга форма на внимание, определяна от изследователите като хипервнимание, чиято особеност е бързото осцилиране, превключване между различни задачи, между множество потоци на информация, стремящо се към високо ниво на стимулация и притежаващо нисък толеранс към еднообразието. Неговият механизъм се доближава много повече до практиката на превключване на канали, отколкото до рефлексията.

Съвременната медийна среда развива и съвсем различни рецептивни нагласи в сравнение с тези, свързани с четенето на книги. Ако актът на четене е по принцип резултат от собствен избор, то при гледането на телевизия например нещата стоят по съвсем различен начин. Въпреки усещането за всемогъщество и независимост от боравенето с този високотехнологичен фалос, какъвто е дистанционното, зрителят разполага всъщност с твърде ограничен избор. От друга страна, ако не харесва книгата, която чете, човек обичайно я оставя или се насочва към друга, която харесва, докато, както свидетелстват множество анкети, зрителите често се оказват неспособни да спрат да гледат телевизия, дори и когато не харесват, не одобряват това, което гледат. Т.е. телевизионният зрител демонстрира подобна на тази на токсикомана зависимост – осъзнава, че хероинът или алкохолът са вредни за него, но в същото време не може без тях.

Времето, отделено за четенето, както знаем, е по условие свободно време – време за удоволствие, но и време за размисъл, каквото е и училището, ако се върнем към етимологията на думата *skhole* (стгр.) – свободно време. Времето, прекарано пред телевизора, е всичко друго освен свободно. Защото целта на аудио-визуалния спектакъл е да улавя, сграбчва вниманието на индивидите и да го насочва там, където желае, привеждайки ги в състояние на пасивност и на зависимост. Или

както признава Патрик льо Ле, бивш президент на френската телевизия TF1: „Има много начини да се говори за телевизията. Но от гледна точка на бизнеса трябва да сме реалисти. Основната работа на TF1 е да помогне на „Кока-кола“ например да продаде своя продукт. За да бъде възприето едно рекламно послание, е необходимо мозъкът на телевизионния зрител да бъде на разположение. И нашите емисии са призвани тъкмо да го превърнат в мозък на разположение, т.е. да го разсеят, да го отпуснат между две рекламни послания. Това, което продаваме на „Кока-кола“, е времето на мозъци на разположение. И няма нищо по-трудно от това да се постигне подобно разположение“¹.

Живеем в стадий на капитализма, който Бернар Стиглер² определя като капитализъм на влеченията, чийто господстващ императив е: „Задоволи своя каприз сега, веднага, незабавно!“. Основната цел на този капитализъм е деструкцията на желанието и регресията до влеченията, които на свой ред биват улавяни, канализирани, трансформирани и контролирани от маркетинга. По този начин неолибералната икономика интоксикара способността за инвестиране, за грижа за бъдещето, опирайки се не на желанието за една безкрайна и незавършена сингуларност, а на влечението към притежанието на един продукт, предназначен да бъде изконсумиран, изчерпан, разрушен.

И тъй като залогът вече не е да се подсигури производството, а продажбата на продуктите на свръхпроизводството, маркетингът днес се стреми да си осигури контрол над действията на индивидите, над тяхното мислене и идентичност, подривайки всички традиционни социални структури и инструменти на знанието, в това число семейството и училището. А вниманието на консуматора се оказва една от най-търсените стоки. Или както казва Едуард Бърнейз, един от бащите на „връзки с обществеността“: „Лесно е да се произвежда, трудно е да се продава. Ако искате да убедите една публика, трябва да се обърнете не към съзнанието ѝ, а към нейното несъзнавано. Да уловите вниманието, желанието на консуматора и да го насочите изцяло към стоките, които искате да продадете“³.

¹ *Le Monde* du 11 – 12 juillet 2004.

² Бернар Стиглер е френски философ, съосновател на асоциацията *Ars industrialis*. Виж: Manifeste 2010 (<http://www.arsindustrialis.org/manifeste-2010>).

³ Цит. по Stiegler, „La consommation est une addiction“, *Politique*, № 57 (<http://politique.eu.org/spip.php?article764>). Бърнейз впрочем е племенник на Фройд и наистина успява в това, което пропагандира. Той е този, който в един момент, през 20-те години на XX в., спасява „Американ Табако“ от фалит, дължащ се на свръхпроизводство, като предизвиква масово желание у жените да

В това сграбчване, впримчване на вниманието и желанието на индивидите активно съучастват и културните индустрии, аналоговите и дигиталните медии, превръщайки се по думите на Стиглер (Стиглер 2008: 129) в психотехнологии. Една от техните основни задачи е да направляват поведението ни в служба на маркетинга, така че консумеризмът все по-активно да бъде възприет от всеки един от нас и да се идентифицираме с начина на живот, който неолибералната икономика проповядва.

Спрямо крехкия психичен апарат на детето маркетинговите стратегии се оказват обаче най-токсични и патогенни. Тъй като изследванията показват, че 43% от покупките в едно средно западноевропейско семейство се поръчват от децата, подрастващите представляват и една от най-важните целеви групи на рекламата, като залогът тук е да се предотврати всяка възможност за сублимация, за формиране на желанието и така да се остане във властта на първичните влечения. Онова, което родители и учители по традиция се опитват да формират бавно и търпеливо въз основа на наследения културен опит от най-ранна възраст – при условие че самите те са се превърнали във възрастни, т.е. в индивиди, способни да се репродуцират не само биологично, но и символно, съвременните психотехнологии целенасочено и систематично разрушават. Така възпитанието и образованието се оказват в една неравна конкуренция с „невидимата ръка“ на пазара. За да постигнат своите цели, да уловят детското внимание и да го насочат там, където желаят, маркетингът и рекламата всъщност разрушават една друга форма на внимание – така нареченото дълбоко внимание, което училището най-вече благодарение на обучението в четене и писане традиционно формира. Защото училището е единственото място и време, в което по традиция целенасочено се усвоява тъкмо тази форма на внимание. Вниманието, разполагащо се между паметта и проекта, между удържането и инвестирането, между ретенциите и протенциите, не е от порядъка на рефлексите, а е нещо, което се формира и което на свой ред формира. Формирането на вниманието, настоява Стиглер (Стиглер 2008: 135), има едновременно когнитивни и етични измерения, защото да проявяваш внимание, означава както да внимаваш, да бъдеш кон-

пушат, защото дотогава в Щатите са пушили само мъжете и жените със съмнителен морал (виж филма на Адам Къртис, посветен на Е. Бърнейз, *The Century of the Self*). За резултатността на действията му свидетелства и мейкингът на филма „Момчетата от Медисън Авеню“, в който един от режисьорите споделя, че си спомня как през 60-те жените масово са пушили, а като малък майка му го е вадела от ваната винаги с цигара в ръка.

центриран в час например, така и да бъдеш внимателен към някого или нещо, да те е грижа за него. Училището формира това рационално и етическо внимание чрез дисциплини, конституирани чрез или около писането и четенето. Не съществува училище преди буквата, преди писмеността, твърди Стиглер (Стиглер 2006: 174), процесите на преподаване на знания чрез инициация например са нещо съвсем различно от образованието. Грамата, буквата, като техника, която се инкорпорира, е първо механика на жеста и затова училището е най-напред дисциплина на тялото. Училищната дисциплина се състои тъкмо в това – да се учиш да останеш седнал в продължение на час или два, като изписваш, чертаеш букви, оставяш следи, да останеш седнал, четейки или слушайки внимателно. За липсата на подобна способност у немалка част от съвременните деца свидетелства все по-разпростиращият се проблем с хиперактивността и разстройството на вниманието. Нашествието на тези деца „болиди“, деца симптоми, неспособни да останат седнали и да се съсредоточат върху нещо за повече от няколко минути, деца, които не познават граници и не могат да контролират импулсите си, е резултат от систематичното въздействие на съвременните психотехнологии върху тях.

Същевременно обаче в последните десетилетия сме свидетели на една последователно лансирана в редица документи на ОИРС, Световната банка и ЕК засилваща се политика, която цели систематичното подчиняване на училището на неолибералната икономическа логика. Под претекста на бързото натрупване на информация и новите изисквания на пазара на труда съвременните образователни политики целенасочено девалоризират знанието за сметка на измерими, изчислими компетентности. Тъй като количеството информация и научни знания се удвояват на всеки две години, то училището според препоръките на международните организации вече е призвано не толкова да преподава знания, минал културен опит, а най-вече да формира умения за адаптабилност спрямо променящия се свят. От друга страна, тъй като в бъдеще на младия човек ще му се налага да сменя своята професия до десет пъти в живота си, то училището днес би следвало да формира умения както как да се учи, така и как бързо да се отучва, да се забравя наученото. Мислен по аналогия на стоката като бързо изхвърляем от пазара на труда субект, работникът би следвало да е изпразнен от знания, от идентичност и сингуларност, да бъде сведен до временен изпълнител на определени задачи. Отнети са му всички шансове да се превърне в някой, който обича това, което прави, и е воден от един недокрай изчислим, немонетизируем интерес. Под пре-

текста на бързото развитие на информацията и знанията младите хора се оказва, че би следвало да бъдат снабдени най-вече с определени компетентности, които да им позволят гъвкаво да се адаптират и саморегулират. Според нас обаче тази политика на адаптабилността има по-сериозни антропологични последици. Тя е прицелена във формиране на същество с редуцирана, намалена човешкост и води до регресия на човешкото до нечовешкото, защото всъщност адаптабилността е онова, което човекът споделя с другите живи същества, с животните. Собствено присъщо на човек е да се конструира, себеизгражда не само чрез адаптиране към непосредствената си среда, а и чрез интериоризиране, интегриране на минали, непреживени културни следи, на културен опит, препредаден чрез езика, други знакови системи и определени технически средства. И залозите на това култивиране на човека не е неговото пасивно адаптиране, а по-скоро вписването в символния ред, усвояването на културния опит, които да направят възможно явяването на сингуларността. Явяването на сингуларността обаче предполага не само адаптабилност, а и дезадаптабилност, т.е. инкорпориране, но и трансформиране, обновяване на наследените знания и опит.

Или, както ни казва Хана Арендт, ако обичаме достатъчно тези новодошли, каквито са децата, би следвало да ги научим какво представлява този винаги по-стар от тях свят, който ги предхожда, а не да им предписваме как да живеят, отнемайки им така възможността да обновяват и спасят от разруха общия ни свят (Арендт 1972: 250 – 252).

ЛИТЕРАТУРА

Арендт 1972: Arendt, H. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.

Кар 2012: Кар, Н. *Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта*. София: ИнфоДАР, 2012.

Стиглер 2006: Stiegler, B. *La Télécratie contre la démocratie*. Paris: Flammarion, 2006.

Стиглер 2008: Stiegler, B. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion, 2008.

**ИНОВАТИВНИ МЕТОДИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДИ
И ЛИТЕРАТУРНООБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС
В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ (ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП)**

Екатерина Петкова
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**INOVATIVE METHODS AND APPROACHES IN TEACHING
LITERATURE AT THE BULGARIAN HIGH SCHOOL**

Ekaterina Petkova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The present study is looking for an explanation for the weak educational outcomes.

Trying to present its perspective on what is happening in teaching of Bulgarian literature at high school, it illustrates how modern research including methodological achievements are applied in modern literature teaching or why it is so difficult to apply them.

Key words: educational outcomes, scientific achievements, methodological approaches, teaching literature, legislation and secondary school legislation

Въведение

Настъпилите политически и социокултурни промени през последните десетилетия рефлектират и върху българското училище. Науката за преподаване на художествената словесност е изправена пред задачата да оползотвори мащабното методическо наследство, копирайки принципно нови тези за „четенето“ и „разчитането“ на българската литературна класика, да се ангажира и със съхраняването на българската идентичност, и с постигането на европейски интегритет. Именно защото задачата е трудно решима, днес, въпросите, свързани с изучаването на българската литература в училище, вълнуват не само учители, ученици и методици.

Демонстрираната угриженост и на властите (законодателна и изпълнителна, централна и местна) по повод на образованието (и литературното образование) не влияе върху незадоволителните резултати от

държавните зрелостни и кандидатстудентските изпити, и най-вече върху слабото ни представяне на международната образователна сцена¹.

Посоката, в която търсим отговор на наболелите въпроси, е начертана (и чертана неведнъж) от българските учени. Обмисляйки даденостите в литературнообразователната сфера (в теоричен и емпиричен аспект), разработката се опитва да представи не нещо изначално ново, а да „онагледа“ по свой (специфичен) начин българската „литературнообразователна реалност“.

Методически постижения

В рамките на две десетилетия методиката на литературното образование затвърждава педагогическата и културологичната си перспектива, превръщайки в свое съдържание идеята за игрово, вариативно, динамично извличане на потенциала на литературата, за модернизиране на нейното образователно битие. Очевидни са успехите в „структурирането на цялостната парадигма“ на научната област² (виж Йовева 2008, Дамянова 2002, Дамянова 2005), в засрещането на литературната теория и история с образователната практика (виж Добрев, Тенева 1992), в анализа на изпитните формати и писмените ученически съчинения (преразказ, съчинение разсъждение, интерпретативно съчинение, есе) (виж Радев 1994, Атанасов 2000, Георгиева, Добрева 2002, Георгиева, Савова 2003, Йовева 2003); в работата на конкретни действащи учители, отразена в публикациите им, споделящи опит.

След 1989 г. все по-настойчиво в Методиката се поставя и въпросът за нуждата от нов тип образование в билингвална и мултикултурна среда (виж Арнаудов, Атанасов 2001), което е знак за адекватността на научната дисциплина спрямо актуалните социокултурни проблеми.

¹ Виж напр. *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в Pisa 2009* (Тематични анализи 2011).

² През учебната 2010 – 2011 г. е проведено експериментално обучение с ученици от 11. клас върху включените в учебната програма по литература (за задължителна подготовка) текстове на Иван Вазов. Неговата методология (на обучението) е положена върху трудовете на българските методици Р. Йовева, А. Дамянова, Е. Кръстев, Р. Радев и др. Анализът на получените (в рамките на експеримента) резултати доказва, че приложението на съвременните научни литературоведски и методически тези в училищната практика „разрешава“ до голяма степен литературнообразователните апории. Текстовете на Иван Вазов (синекдохично представящи българската литературна класика) се разчитат, разбират и осмислят от учещите, когато образователните прийоми са адекватни на тяхното светоусещане и човешко достойнство.

Съвременните български методики се позовават на съвременните образователни концепции, на постиженията на хуманитаристиката, на визията за равностойния и толерантен диалог като основа на „новия обществен договор“ (в образователната ситуация диалогът е мислен *„като средство за разбиране, за общуване и общение между учител – ученик; учител – текст; учител – текст – ученик; ученик – текст; ученик – ученик“*, – Йовева 2002: 24). Днес **обект** на научния интерес на методиката на литературата е не литературното обучение, а литературното образование³; неин **предмет** е системата на изучаване на литературата, функционирането ѝ (на системата) в различни условия, възможностите за нейното развитие в теоретичен и практикоприложен план (Йовева 2008: 12). Обединително звено на различните методи за изследване и изучаване на художествените явления си остават методите, свързани с науката за литературата и философията.⁴ Открояването на взаимно непротиворечивите моменти в постановките на различните литературни и философски школи и направления, както и тяхното прагматизиране за училище дават възможност да се преодолеят заварените стереотипи в осмислянето на художествената творба, да се види тя като *първооснова на литературния начин на мислене, като динамична система, чиито елементи се намират в отношения както помежду си, така и с този, който възприема художествения текст*. Лансирайки тези позиции в своята „Методика“, проф. Йовева предлага класификация на методите на литературното образование, като ги диференцира на метод на интерпретация (*„система за обяснение и разбиране на художествени и нехудожествени текстове“*, Йовева 2008: 69), съпоставителен метод (*„система за откриване на вътрешните връзки в текста, между текстове на един автор, между текстове на различни автори от една и съща или от различни литературни епохи, с цел да се разберат специфичните особености на разглежданите обекти, както и степента на сходство и различие между тях.“*, Йовева 2008: 86) и историко-типологичен метод (*„сис-*

³ В методическата практика двете понятия не са оразличени до 90-те години – виж книгата на Д. Добрев и Т. Тенева „Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище“ (Добрев, Тенева 1992).

⁴ Структурализмът, феноменологията, херменевтиката, рецептивната естетика могат да бъдат мислени като различни практики за „тълкуване“ на литературното произведение, всяка от които е доминирана от интереса спрямо една или друга от трите основни фигури в литературната комуникация: автора, текста или читателя.

тема за разкриване на природата на литературата като елемент на културата“ (Йовева 2008: 92). Полагането на „прочита“ на литературното произведение в актуален хуманитаристки научен контекст предпоставя система от интердисциплинарни подходи и интерактивни методи, провокиращи различни ученикови дейности (изследователски, творчески, евристични). Органическата свързаност на литературата с различните изкуства (музика, живопис, театър), активирането на различните видове възприятия в урока по литература предполага интегритет в подходите, чрез който езикът на изкуството и езикът на науката се сливат. Обвързването на интерпретацията на художествения текст с литературознанието, философията, социологията, историята, културологията, различните видове изкуства, естетиката и др. овъзможнява приложението на разнообразни методически подходи към литературната творба.

Според възродената концепция на конструктивизма в образованието⁵ в центъра на образователния процес застава диалогът и това профилира учещия поновому – като активно действащ субект с висока инициативност, с умения за работа в екип, с висока степен на сътрудничество и взаимодействие със заобикалящата го общност. Поновому профилират учещата се общност и ключовите „конструктивистки“ задачи за провеждането на урочните занятия:

- *Експониране на предвидените за изучаване текстове като проблем, който изисква разрешаване, като фигура на езика, изискваща интерпретация, като твърдение, подлежащо на дискурсивна проверка, на критическо осмисляне.*

- *Изграждане на свой собствен опит в литературнообразователния процес от страна на учещите – чрез боравене с необработена база данни (емпиричен материал) и чрез построяване на свои алгоритми, които да следват в действията си (всеизвестен факт е, че учениците научават повече, когато създават инструктивни модели или презентации, отколкото като ги използват).*

- *Удържане на учебната комуникация в същностната структура на общуването и същевременно на истинското познание в диалога (в строгия смисъл на думата). Това означава поставяне на въпроси, за които няма един и следователно „правилен“ или „верен“ от-*

⁵ Конструктивисткият дизайн на литературното образование е пространно представен в разработката на А. Дамянова „Конструктивизмът – новата образователна парадигма?“ (Дамянова 2005).

говор, а „само“ множество възможни – критически приети, реално одобрени – при определени договорени условия; това означава не водене на т.нар. „репродуктивна беседа“, защото тя е насочена преди всичко към паметта, а на конструктивен и продуктивен диалог, насочен към осмислянето и същевременно към безусловното утвърждаване на човешкото достойнство на ученика, осъществяващо се (утвърждаването) чрез уважение към неговите интереси, мотиви, идеи, инициативи.

● Поощряване на саморефлексията на учениците чрез въпроси от следното естество: какво са научили от урока, какво още биха желали да научат, какво от това, което са научили днес, ще им бъде необходимо и в бъдеще; чрез съвместно изготвените индивидуални оценки и атестации от ученика и учителя и осигуряването на обратна връзка (по Адриана Дамянова 2005).

Конструктивистката епистемология изисква знанията за истинността (а не истината) на литературните факти и явления да се конструират от обучаемия, да се уважава неговият „пред-разсъдък“, неговият предишен опит. Мотивацията се превръща в ключов компонент на ученето. Игрите, симулациите са сред фаворизираните методи, но за да се стимулира мотивацията на ученика за участие в литературнообразователния процес, методическите подходи са съобразени с жизнените му интереси (на ученика), гарант за приложимостта на знанията (Дамянова 2005). „Засрещането“ на трите теоретикофилософски парадигми – херменевтика, деконструкция и конструктивизъм, в съвременния литературнообразователен процес, предлагащо актуални „модели за мислене и методологии на четене (и на „употреби“ на литературата)“ (Дамянова 2012), е разгледано в труда на проф. А. Дамянова „Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище“ (виж по-подробно Дамянова 2012).

Съвременните методически стратегии фаворизират рефлексивния, холистичния, синергетичния и др. актуални подходи като базисни за литературнообразователния процес (акцентирайки върху ученето чрез действие и интерактивността). Тяхното репрезентиране (на подходите) би било непълноценно без съвременните информационни и компютърни технологии, затова все по-често коментираме интегрирането на конвенционалните форми на обучение с електронното обучение.

Дали обаче научните постижения достигат до училищната практика?

Училищна практика

„Вече беше не един път дума, че не мога да намеря в нашата литература описание как литературата се преподава в училище.

Има за какви ли не предмети, но не и за това.

Помолих за помощ познавач на нашата литература – все същото.“

(Георгиев 2010: 27)

Преди това ще си позволим малко отклонение и ще споделим изводи и констатации, като се позовем на ретроспективата (за българското литературно образование, изследвано в периодите 1878 – 1944, 1944 – 1989 г.)⁶, спомагаща да се „демитологизира“ и „деуникализира“ днешната образователна ситуация:

1. Определяме днешната реалност като „време на реформи“, но всъщност погледът назад неминуемо констатира, че историята на българското образование в гимназиален етап е историята на една безконечна „българска образователна реформа“, на една непрекъсната върволица от законотворчески инициативи, които понякога, задвижени от добре промислена институционална стратегия, се оказват перспективни, а друг път – подчинени на късогледа управленска политика – водят до образователен хаос.

2. Ретроспекцията на българското образование разкрива изключително важната роля на българската наука, на българските учени за икономическия, политическия, културния и образователния просперитет на нацията и пагубните последици за българската държава при самолишаването ѝ от нейния научен потенциал, при прекъсването на връзката между „висока“ наука и образование, при блокирането на процеса на „превод“ от единия „език“ в другия – този на училището.

3. Обглеждането на литературнообразователното ни минало категорично потвърждава: реформите може и да следват в бърз темп една след друга, науката и обществото се развиват и училището трябва да се съобразява с това, но все пак има и специфични територии, характерни присъствия, които (с всички необходими уговорки) се оказват силно устойчиви, „равни на себе си“ отново и отново. И всъщност не поради слабосилие на образователната система, която не

⁶ Изследването на периодите на развитие на българското образование (и в частност литературното) е извършено под научното ръководство на проф. Инна Пелева.

може да се променя, или пък поради прекомерния ѝ консерватизъм, заради който тя не иска да се променя, Литературата има особено място и особена роля като учебна дисциплина. При контакта с нея се преживяват и усвояват светове, които „не са моите“, тя приобщава към опита на Другия и така съгражда храмовото пространство, в което миналите и сегашните хора, „аз“, „ти“ и „те“ се учат да бъдат заедно. Литературата е най-ефикасният строител на дома от ценности, в който пребиваваме, ако сме нормално социализирани личности.⁷

Но защо упреците към днешното литературно образование (и не само литературно) не спират? Наистина ли става дума за напрежение между „остарелите“, „анахронични“ произведения на българските класици, изучавани в училище, и „потребностите на съвременността“? Или по-скоро за неспособност талантливо и прагматически продуктивно да се обживява – отново и отново – миналото на националната култура? Дали методическите подходи на българското училище не се нуждаят от сериозно преразглеждане?

Кой да насочи българския учител как да се изучават литературнокласическите текстове в училище (а и не само текстове) без ефекта на принудата, а от позицията на стимула и мотивацията на учещите към един образователен (и в частност – литературнообразователен) дискурс, адекватен на съвременния образователен дизайн? Дали всъщност проблемът не произтича и от това, че през последните повече от двадесет го-

⁷ Наистина „съвременното номадство“ (бягството от оковите на родина и дом) е широко практикуван и прокламиран екзистенциален избор. И все пак през 2009 г. българската аудитория обяви за най-четен български роман „Под игото“ на Иван Вазов; със сигурност точно по този начин са гласували и люде, които не са чели книгата – съвсем без дом очевидно не се живее лесно. И пак излиза наяве, че сегашното не е чак толкова уникално: в години на национални изпитания, на криза българското общество настойчиво търси Вазовите текстове, тогава присъствието им в учебните програми се разраства. Е, въпреки институционално иницирираните предложения за „намалване“ на Вазов в училище след 1989 г., въпреки думите на досада и недоволство спрямо текстовете му – думи, идващи откъм ученици и родители (и откъм някои учители), – Патриархът не помръдна. Май излиза, че с поредната криза в груповото живеене институции и хора (независимо дали го признават, независимо дали си дават сметка за това) се справят и по стария изпитан начин. Преподавайки и учейки Вазов, вярвайки, че той е „някакво решение“. Разбира се, че проблем има – нека да обърнем горния реторически ход. Патриархът не помръдна, но така или иначе, в парадоксално противоречие с жестове като яростната защита на „Аз съм българче“, „заплашено да изпадне от читанките“, като посочването на „Под игото“ за най-четения български роман, спрямо Вазов в училищния му формат продължават да се споделят упреци и възражения. На какво се дължат в действителност те?

дини по ред причини е силно затруднено „съприкосновението“ на учителя със съвременната научна (не само методическа) мисъл?

Каква е ситуацията днес?

Нормативната и поднормативната база, отнасяща се до литературнообразователния процес в българското училище (гимназиален етап) е повече от обилна – закони, наредби, учебни програми, указания за организиране на учебната работа по български език и литература и т.н.

Единствено обаче в указанията от 90-те години на миналото столетие, разгледани с оглед на подбора на учебното съдържание, се дават насоки за профилирането на обучението в общозадължителен, задължителноизбираем и свободноизбираем курс; визира се „естеството“ на профилираното обучение – *постигане на общообразователен минимум и надграждане съобразно с учениковите интереси*; разясняват се жанровете на ученическите текстове (системата от репродуктивни, продуктивни и оригинални текстове); представят се насоки относно планирането на учебната работа по български език и литература и т.н.⁸

⁸ Виж напр. Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в общообразователното училище за учебната 1992/1993 г. на МОНК (МОНК 1992); виж също излязлото в края на десетилетието Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1998/1999 г. (МОН 1998) с внушителен авторски колектив, в което са визирани следните *Методологически и методически насоки за планиране дейността на учителя*:

1. В началото на учебната година учителят планира дейността си, като представя виждане за принципите на организация на учебния процес (историко-хронологически, жанрово-тематичен, жанров, системно-структурен, по тематични кръгове) и календарно-тематично разпределение. Преди да пристъпи към тематичното разпределение на учебното съдържание за съответния клас, учителят следва да заяви глобалните цели и произтичащите от тях задачи за преподаването и ученето на български език и литература.

1.1. Съдържателно-методически изисквания при планирането на учебната дейност:

- *определят се стратегии за преподаване, учене и четене;*
- *посочват се видът и темата на урока (за нови знания, за анализ, за обобщение и преговор, за проверка и оценка на знания, умения и навици), целите и задачите;*
- *залага се система от дейности за постигане на баланс между функционалния тип познание и критическото познание като едно от най-важните условия за преодоляване на репродуктивния тип мислене.*

Безуспешна остава появата на Концепция за литературно образование (през 1993 г.), в авторския екип на която са специалисти като М. Герджикова, Р. Йовева, Вл. Атанасов, А. Дамянова, Л. Берковска, В. Арнаудов и др. Идеята на създателите ѝ е да се целеположи базата на новата литературна парадигма така, че да създаде възможност за изграждането на един обемен литературнообразователен проект, позволяващ стандартизация, тоест възможност за измерване на неговото качество (по Атанасов 2010). Създаването на концепция обаче се проваля, на нейно място се появяват т.нар. „стандарти“, по думите на Вл. Атанасов – „българският принос към архитектурата на къща без основи“ (Атанасов 2010).

Една година след това излиза Методическо указание за организиране на работата по български език и литература, към което държавната институция няма ангажимент (виж Методическо указание 2000). В него са цитирани три важни документа: Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план, Държавни образователни изисквания (ДОИ) за учебното съдържание и новите учебни програми по български език и литература за VIII, IX и X клас, въз основа на които би трябвало да се организира учебната работа по български език и литература за учебната 2000/2001 г. В първата част на изданието са представени нормативните документи, по които учителите ще извършат тематичните разпределения на учебното съдържание. Във втората част са предложени примерни тематични разпределения за всеки от трите класа, а също и примерни уроци. Указанието е с обем 190 страници, като 126 от тях съдържат нормативна база (ДОИ и учебни програми), а в останалите 74 са поместени примерните разпределения и уроци. Уроците се побират на около двадесетина страници: „Вариант на блок от уроци по литература за осми клас. Емилиян Станев „Крадецът на праскови“ (с. 126 – 139), „Вариант на блок от уроци по литература за девети клас. Софокъл – „Антогона“ (с. 163 – 166), „Система от уроци за изучаване на литера-

1.2. Композиционно-структурни изисквания при разполагането на учебното съдържание в графичен вид:

- синхронно се разполагат тематичните ядра по двата компонента на предмета, като се спазват принципите на последователност, проблемност и синкретизъм;

- при наличие на двата вида подготовка в гимназиалната степен да личи надграждащата функция на ЗИП, т.е. паралелно и последователно в един и същи план се фиксира учебното съдържание по двата вида подготовка;

- за СИП и профил се изготвя отделно разпределение (по МОН 1998).

турата и изкуството на класицизма. Ж. Б. Молиер – „Тартюф“ (с. 192 – 197). За първата цитирана тема (по Емилиян Станев) са предвидени 6 часа, за втората (Софокъл) липсват фиксирани часове, за последната (Молиер) – отново 6 часа. В следващите редове са подбрани произволни цитати от предложените варианти на уроци. За осми клас: „1. Представяне на автора. (В тази част от учебната единица се работи върху ядро 2 – Литературни компетентности – Стандарт 5). Ключов цитат: „Личността на твореца разкрива и обяснява неговите творения“ (Емил Зола). Следва: Емилиян Станев е самобитен творец в най-новата история на българската литература с ярко присъствие в литературния живот в продължение на няколко десетилетия. Творбите му са послания на хуманизма, вярата, любовта и хармонията“ (с. 126; изложението продължава в същия дух, като след обзорната статия се предлагат въпроси за дискусия). За девети клас: „Работата върху един от основните сюжети на древността (сюжетта за Едип – Ядро I от учебното съдържание. Тема 2) започва с представяне на автора на трагедията „Антигона“ – Софокъл, и на мястото, което той заема в развитието на гръцката класика. Необходимо е да се припомни накратко на учениците с какво се характеризира класическият период в сравнение с останалите исторически периоди на гръцката култура (социално и политическо развитие, архитектура, изкуство, литература, философия и наука) – с това започва работа върху Ядро I, Стандарт I от Програмата за девети клас“ (с. 163). За десети клас: „Втори час. Комедията „Тартюф“. Тема. Основен конфликт. Експозиция. Характерни черти на класицизма, проявени в експозицията на комедията. Извежда се темата на комедията (изобличава не само лицемерната набожност, а и едни от най-страшните човешки пороци: подлостта, коварството, скъперничеството, неискреността в приятелството, глупостта, лековерието, наивната доверчивост, безкритичността и може би най-лошото – фалша и лицемерието. Определя се основният конфликт. Разкрива се как е реализиран, кои са враждуващите страни. Оформени са две мнения за Тартюф – pro и kontra“ (с. 193). Предложените разработки напомнят по-скоро урочни статии, отговарят на въпроса „какво“ да се включи в уроците, но не и „как“ да се осъществи урочната организация. Сама по себе си идеята на авторския колектив да представи новата нормативна база, да подпомогне учителя с примерни тематични разпределения и уроци е похвална, но не са визирани методически похвати, не е подсказано дори как да се подходи така, че в часовете за изучаване на българската литературна класика (най-

дискутирания въпрос в образователното пространство) да се конструират „значими за учениците контексти“.

И все пак това е едно от „Указанията“, в които присъства думата „методика“.

От своя страна ДОИ (Държавни образователни изисквания) за културно-образователната област „Български език и литература“ разкриват какво ученикът трябва да знае, а не какво трябва да може, отново нищо общо със съвременните методически постановки. Тяхното написване (на ДОИ) без всякаква концепция е истинска провокация за българските методици и педагози – някои от тях посочват тежките дефекти на образователния модел, макетиран от документа:

„В сега действащата система тази норма стои в много сигурни връзки единствено с авторите си (не само поради липсващата концепция)... Съществуващият стандарт (властова техника, атрибут на управлението) е спъвало за диалогичността: с подбора и със структурата на учебното съдържание“ (Йовева 2002: 25).

„Пространното изброяване на системноезиковите и нормативноезиковите единици да „отстъпи“ пред диверсифицирането на такива важни за формирането и развитието на уменията елементи като цели (съответстващи на жизнения опит и интереси на обучаваните)...; В „подказаната“ от нормативните документи методика на учене и преподаване да доминират интерактивните методи – да се снесе опозицията „знаещ учител“ – „незнаещ ученик“ (Дамянова 2007).

През учебната 2002/2003 година излиза ново указание за организиране на обучението в културно-образователната област „Български език и литература“. По отношение на гимназиалния етап включва учебното съдържание от IX до XII клас (задължителна и задължителноизбираема подготовка), примерно тематично разпределение и системата на устните и писмените ученически текстове. Следват насоки за планиране на учебната работа (входно, междинно и изходно равнище), за текущата проверка и оценка и за провеждането на различните видове изпити (поправителни, приравнителни, изпити за промяна на оценка и зрелостни изпити). Цели и методически указания обаче липсват.⁹

През 2003 г. е публикувана учебно-изпитната програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература (виж МОН

⁹ Доколкото ни е известно, това е последното официализирано издание от този вид („Указание за...“).

2003б), която става задължителна за всички дванадесетокласници от учебната 2007/2008 г. В нея (в програмата) след учебното съдържание са представени изисквания, предполагащи следните литературнообразователни компетентности:

Знания за строежа и функционирането на художествената творба:

- *Художествена условност (фолклор, литература)*
- *Особености на условия изобразен свят (време и пространство, литературен герой, видове литературни герои, конфликт)*
- *Строеж на художествената творба (заглавие, мото, сюжет, фабула, композиция, елементи на композицията, основна идея)*
- *Комуникативен строеж на художествената творба (автор, читател, повествовател, лирически герой)*
- *Въздействие на художествената творба (типове отношения автор – герой и читател)*
- *Жанрова система на литературата (художествен жанр, епос, лирика, драма, роман, повест, разказ, фейлетон, сатира, ода, елегия, балада, сонет, лирическа миниатюра, поема, драма)*
- *Организация на художествената реч (проза, стих, стихова организация; тропи – метафора, метонимия, символ, алегория; фигури – сравнение, епитет, хипербола, литота, антитеза, оксиморон, парадокс).*

И съответните резултати:

2. Литературни компетентности¹⁰:

- *Разбира условия характер на художествената литература*
- *Познава посочените автори и творби и свързаните с тях процеси в българската литературна история*
- *Притежава знания за строежа и функционирането на художествената творба*
- *Интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст.*

Какви да бъдат методическите прийоми, за които трябва да се досещаме по целите и очакваните резултати? Наистина не може да се очаква точно от учебната програма да предостави завършен методи-

¹⁰ Измествайки устойчивата триада „знания, умения и навици“, понятието „литературна компетентност“ влиза в обращение още в края на миналия век, когато все още съществува оптимизъм, че независимо от лутанията литературното образование ще се иновира и ще стъпи на здрава основа. Студията на Дж. Кълър със същото заглавие е преведена от В. Арnaudов.

чески инструментариум, но би трябвало някой да насочи учителя „къде да го потърси“.

Анализаторите обясняват всичко това с несъществуващата хоризонтална и вертикална комуникация между субектите в образователния процес, с отсъствието на взаимодействие между теория и практика, между цели, пътища към тях и начини за осъществяването им, с липсата на ясно изразена образователна стратегия:

„Литературното образование, с което сме свързани не само професионално, а и битийно, и духовно, е жалко до нищожност. Не говоря за недостатъчния хорариум – с него отдавна се примирихме, не говоря за липсата на нормативни уредби – примирихме се с тяхното изобилие и бюрократичност. Говоря за концепция, теоретично обоснована, съобразена със социокултурните условия, отстояваща високи естетически и нравствени ценности, която целеполога и стандарти, и критерии, и методи“ (Йовева 2007: 15).

Заключение

Казаното дотук води до следните констатации:

1. В подбора на учебното съдържание по литература за гимназиалния етап българската литературна класика присъства приоритетно. Нейната интерпретация и методическата доктрина за преподаването ѝ в училище десетилетия наред са подчинени на образователни цели, наложени от коренно различно (спрямо днешното) обществено устройство и конюнктура. Промяната в методическия апарат може да бъде реализирана само с добрата институционална воля, осигуряваща системна квалификация и преквалификация на учителските кадри¹¹, не само „подказваща“, но и „показваща“ иновативни модели, образци, които да помагат на учителя при конструирането на собствени преподавателски решения.

2. Липсата на звена към ВУЗ-овете, осъществяващи прекия контакт между учителите по литература (а и не само по литература) и академичната колегия, лишава учителите от своевременна информираност за най-новите постижения в областта на научните и научноприложните дисциплини.

¹¹ Единственият институционално верифициран квалификационен жест към учителя са септемврийските съвещания (на които основно се дават указания „какво да прави“, а не „как“) и евентуално спорадични семинари (един път годишно), инициирани от експерта на образованието по български език и литература или директора на училището (за сметка на оскъдния делегиран бюджет).

3. Изолацията, в която се намира българската научна общност, предпоставя неадекватност на нормативната и поднормативната база за българското училище.

ЛИТЕРАТУРА

- Арнаудов, Атанасов 2001:** Арнаудов, В., Атанасов В. *Образът на съседа в учебниците по литература и история. (Сюжетът литература/история: една версия)*. // 16.06.2001. Електронно издателство LiterNet. 16.10.2014 <<http://litenet.bg/publish/vatanasov/syseda.htm>>
- Атанасов 2000:** Атанасов, Вл. Образователният статус на есето. // *Български език и литература*, 2000, № 2, 55 – 63.
- Атанасов 2010:** Атанасов, Вл. Методиката на литературното образование двадесет години по-късно. // 07.03.2010. *Електронно списание LiterNet*, № 3 (124). 16.10.2014, <<http://litenet.bg/publish/vatanasov/metodikata.htm>>
- Георгиев 2010:** Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях*. София: Просвета, 2010.
- Георгиева, Добрева 2002:** Георгиева, М., Добрева, Е. *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София: Кръгзор, 2002.
- Георгиева, Савова 2003:** Георгиева, М., Савова, И. *Писмените ученически текстове. Втора част: съчинения*. София: Кръгзор, 2003.
- Дамянова 2002:** Дамянова, А. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. Редакционна колегия: доц. д-р Радка Влахова и колектив. София: ИК „СЕМА РШ“, 2002.
- Дамянова 2005:** Дамянова, А. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? // 10.12.2005. *Електронно списание LiterNet* № 12 (73). 16.10.2014. <<http://litenet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>>.
- Дамянова 2007:** Дамянова, А. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. // 04.11.2007. *Електронно списание LiterNet*, № 11 (96). 16.10.2014, <<http://litenet.bg/publish3/adamianova/doi.htm>>
- Дамянова 2012:** Дамянова, А. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Добрев, Тенева 1992:** Добрев Д., Тенева, Т. *Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище*. Шумен: Глаукс, 1992.
- Йовева 2002:** Йовева, Р. Механизми на властта и диалогът в литературнообразователния дискурс. // *Български език и литература*, 2002, № 2 – 3, 22 – 30.
- Йовева 2003:** Йовева, Р. *Писмените ученически текстове. Трета част: Съчинения интерпретации*. София: Кръгзор, 2003.

- Йовева 2007:** Йовева, Р. Литературното образование в българо-европейската реалност. // *Български език и литература*, 2007, № 1, 9 – 15.
- Йовева 2008:** Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Трето, преработено и допълнено издание. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2008.
- Методическо указание 2000:** Панов, Ал., и др. *Методическо указание за прилагане в учебната практика на новите програми по български език и литература за 8., 9. и 10. клас на СОУ*. София: Анубис, 2000.
- МОН 1998:** МОН. *Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1998/9 г.*, София, 1998.
- МОН 1999:** МОН. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план. // *Държавен вестник*, № 67, 27.07.1999, с. 4.
- МОН 2003:** МОН. Учебно-изпитна програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература. (изм., бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12.09.2008 г.). // *Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити, Приложение № 1 към чл. 4, т. 1*. София, 2003.
- МОНК 1992:** МОНК. *Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в общообразователното училище за учебната 1992/93 г.* София, 1992.
- Радев 1994:** Радев, Р. *Как се пише есе – история, теория, практика и христоматия*. Варна: Славена, 1994 (второ издание – 1998).
- Тематични анализи 2011:** *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в Pisa 2009*. София, 2011. 01.2013. ЦКОКО. 16.10.2014 <http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/PISA_Analizi.pdf>

СПЕЦИФИКИ НА ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРСКИ УЧИЛИЩА – САЩ – ЧИКАГО, БОСТЪН

Соня Райчева

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

TEACHING LITERATURE IN THE BULGARIAN SCHOOLS IN CHICAGO AND BOSTON

Sonya Raycheva

Paisii Hilendarski University of Plovdiv

This text represents some different methodological approaches and teaching methods in literature education in the Bulgarian schools in Chicago and Boston, the USA. The specificity of teaching in these schools is determined by several factors: the disposition and the perceptions of the Bulgarian students abroad, the preparation and the different algorithm the Bulgarian teachers use in the literature classes; the realization of some classes in the system of the Bulgarian schools abroad, seen in terms of their specificity and achievements.

Key words: culture, identity, didactic technology of the narrative, specificity of methods – reading with comment, teaching in context, comparing research and other methods for encouraging interest and studiousness

*„Културата чрез литературното образование
е по-скоро създадена от реброто,
отколкото зачената в ума.“*

Кл. Естес

Унаследяването на свещените народни традиции от поколение на поколение, от род в род е тип култура. Нейният предмет съдържа корпус от ценности. Една от тях е идентичността, усвоявана с културни дейности, които правим за света и които светът прави върху нас. Конструктивисткото измерение на тези дейности е свързано с някакъв тип преобразуване. Човек въздейства върху света въпреки съпротивите – надгражда, създава, облагородява, регулира, отдава духовните си сили на „ползу роду“.

В настоящия текст основният фокус е поставен върху спецификата на литературното образование в някои български училища в САЩ. Въз основа на емпирични наблюдения и интервюта в условията на едновременно съществуване на различни култури се проследяват акценти, които обособяват усвояването на хуманитарното познание в по-различен алгоритъм.

Естетическото преживяване като култура, преподавана в контекста на литературното образование, притежава активизираща способност, водена от убеждението, че не логиката определя културата, а ценностният свят, идеята за Другия, с когото е свързана съдбата ни. Ролята на културните текстове, които съхраняват идентичността на учащите се, поддържат колективната памет, чрез която се формира и удържа цялостен себеобраз. Как днес българските ученици в чужбина надграждат и запазват своята идентичност чрез литературното образование? Дали преподаването на учебното съдържание е по-различно от това в България? Учителите по български език и литература (БЕЛ) как се справят в полето на динамични промени в свят, толкова по-различен от българския? На тези въпроси е посветен този текст, емпирично мотивиран, без да му е присъща амбицията за изчерпателност.

В една класна стая в българското училище в Бостън видях постер: „За словото, което „сътворява светове“. Седемте правила, оформени с едър шрифт върху постера, гласяха: „В училище говорим на български език! Обогаляваме езиковата си култура чрез учебните предмети – литература, български език, история! Откриваме смисловите ядра и логическите връзки във всеки текст! Формулираме ясни твърдения и аргументираме своите тези чрез факти, примери, разсъждения, аналогии...! Умеем да извличаме информация от текста, която да превърнем в познание! Коригираме се един друг за допуснатите грешки – правописни и правоговорни! Стремим се към добро графично оформление на текста!“.

Учениците – от 5. до 8. клас, съжителстващи с тези правила, са деца на български имигранти, някои от тези деца са родени в Бостън. Училището е открито преди 15 години и наброява 150 деца. Директорът Р. Димитров е председател на Българския културен център и живее в Бостън от 15 години. Учителите, някои от които бивши възпитаници на ПУ „Паисий Хилендарски“, превръщат своите съботни учебни ангажименти в кауза, така както и П. Увалиев, посланик на българската култура в Лондон, завещава в интервю по БНР, програма „Хр. Ботев“, от 9.01.2006 г.: „За да бъдеш учител – трябва да будиш и себе си, и другите“. Сам той ренесансова личност, владеещ четири езика,

подхранва своята любов към българското и България с предаванията си по Би Би Си с убеждението: „Ти можеш да оживееш само ако можеш да знаеш повече от тях“.

В нашата съвременност, когато технологиите са сериозна конкуренция за изграждане на ценностната система на българските учаци се в чужбина, задачата на учителите става все по-трудна и отговорна. Повечето от тях се водят от принципа на У. Чърчил: „Живееш от това, което получаваш. Изграждаш живота си върху това, което даваш“ (Чърчил 2013: 27). Налага се разбирането между практикуващите учители, че все повече са нужни не само иновативни методи, подходи и форми за преподаване на учебното съдържание, но и духовни старания за усвояване на литературата като знакова система, чиито кодове я изграждат като културологична система с метатекстови функции.

Какво обаче може да компенсира ускорената техническа еволюция, обхванала образованието? Може би някакъв тип духовни преживявания, които да провокират любознателност и засилен интерес към литературните уроци? Как да изглежда на практика позиционирането на тези по-различни учебни ситуации и взаимодействия?

Този тип по-различна реализация започва още в **подготовката за спецификата** на „българските часове“ – от атитюда (нагласите), мотивацията, отговорностите към прецизността в съставянето на работните варианти за конкретните уроци. Учителите в САЩ структурират тематичния корпус от изучавани текстове по алгоритъм от различни по вид методически приложни ориентири. Сред тях са **коментарно четене, аналитични подходи върху фрагменти** от различни текстове, **методически подходи за мотивиране на интерес и любознателност**. Например част от учителската стратегия за 7. клас в Малко българско училище в Чикаго е насочена към **провокиране на креативните способности** у учениците чрез дописване на стихове на П. Дубарова. Следва и „награждаване“ от страна на учителя на старанията с линк на имейл с песни по текстове на поетесата, изпълнявани от известни български певци. Нека припомним, че „животът се състои от поезия“ – както подчертава Х. Л. Борхес в изследването си „Това изкуство на поезията“ (Борхес 2013: 8). Защото изучаваните автори и творби са „само повод за поезия; думите, мъртвите символи оживяват и словото възкръсва“ (пак там: 9). Самото поетическо преживяване всъщност започва с първия прочит на творбата и нейното осмисляне е истинското усещане. Тръпката от загадъчното пребиваване в света на словесното изкуство, мотивирано от таланта на учителя, поражда диалог.

Юлия Кръстева, семиотик и преподавател с дългогодишен опит във Франция, офицер на Почетния легион, командор на Ордена за защита (2011), споделя своята пристрастеност към словото, което не само изследва, но и преподава, в интервю, озаглавено „Бунтарката Юлия Кръстева“ (Кръстева 1970): „Моята идентичност е в словото, а не в принадлежността към нещо“. Тя стига до убеждението, че да се освободиш от корените си, означава да живееш обърнат към света, а не затворен на едно място. Срещата на различията поражда всъщност универсалността на културите. „Каквото си получил – наследи го, човек не може да избяга от произхода си“ (пак там).

По-различното преподаване в САЩ е свързано с интересни **ри-туални** учителско-ученически **дискусии** върху преживени седмични мигове, върху ваканционни летни преживявания, доближаващи се до разглежданите в училище текстове. Учениците възпроизвеждат разкази от баби, спомени с роднини, приятели и български съграждани, докоснали спомена за една идентичност, която съботните учители разпалват и надграждат. Методическата традиция на **устните разкази** – за живота, разкази спомени, биографични разкази, е особено предпочитана. Посоченият приложен конструкт се явява тип алтернатива в литературното образование, „опозиция“ на компютърните технологии, с които е преситено съвременното растящо поколение. Свободните наративи от човешкото всекидневие с живата си диалогична насоченост създават специфична атмосфера. Само по себе си този тип литературно образование, определяно от експертите като **ефектно**, представя друг, алтернативен интерактивен модел, ползите от който са повече от очевидни. Споделянето, осмислянето, усвояването на колективната памет, положена в смисловото поле на ученическата общност, се свързва с преживявания опит на всеки един и по този начин ѝ придава човешка реалност за конструиране на идентичност и самоопределяне. В този перспективен аспект устните истории имат специфично предназначение в конкретния образователен дискурс.

Навярно повечето от българските учители, преподаващи в чужбина във вече повече от 150 училища, в имигрантското си битие отстояват избора си да се адаптират и да не позволяват асимилация от чужди каузи, които откъсват имигрантите от корените им. Ако много от техните ученици оставят ярки следи с талант, знания, компетентности – то това се дължи и на тях, на учителите по БЕЛ – будители и носители на това трудно призвание: да пазят и съхраняват българския език, култура и родова памет. Ако не се полагат своевременно основите на самоосъзнаването – на идентичност, народопсихология и усет за нацио-

нална съдбовност, възможностите да се заличава принадлежността към род, памет и корени са съвсем реални. Или както се казва в една българска поговорка: „За да знаеш къде отиваш, не забравяй откъде си тръгнал“.

Полагането на основите на българските училища в Чикаго (2000 г.), а те са вече 10 на брой, и в Бостън – 2 (основани през 1999 г. и през 2013 г.), е плод на ентузиазма на родолюбиви българи. За да не „губят“ децата си, асимилирани от американското ежедневие (а това става обикновено след 3-годишен престой), българите сформират малки културни центрове обикновено към българските православни църкви. „Ако загубим езика си, загубваме етноса, държавата, бъдещето си“, твърди Б. Иванова, основателка на първото най-голямо българско училище „Дж. Атанасов“ в Чикаго. Друга родолюбива българка, Живка Бубалова-Петрова, създава „Малко българско училище“, най-голямото на територията на Чикаго и предградията, с 340 ученици. Наскоро наша възпитаничка, бивша студентка от специалността „Славянска филология“, вече представителка на сплотения учителски екип от спомнатото училище, защити дипломна работа с интересна тема за методическите търсения в областта на литературното образование. Аналитичното проследяване на особеностите и предизвикателствата при работата в българските училища довежда до следните изводи (цитирани според наблюденията на дипломантката Д. Тенева): посещаването на съботните занятия е изключително трудна задача за всички, включени в този процес; подрастващите още не осъзнават ползите от него и за да се мотивират за посещаемост на часовете по БЕЛ, са необходими „приобщаващи техники“, с които да се печели и поддържа ученическият интерес.

Успешните практики в различните образователни системи – в чужбина най-вече, изобилстват с разнообразни методики в преподаването на БЕЛ в чуждоезикова среда. За целта е нужно обаче да се създават **ресурсни фондове** (вече има насърчаващи опити), адаптирани програми, учебници и помагала за училищата в чужбина. Част от наблюденията, изложени по-горе, се споделят и от учителите, членувачи в АБУЧ¹. На ежегодни форуми се разискват не само административни проблеми, но и методически насоки, очертаващи адекватни методи за преподаване, подходи и форми на работа. През 2014 г. се провежда конференция във Виена на тема „Модели за качествено изучаване на Български език в чужбина“. В продължение на три дни в

¹ Асоциация на българските училища в чужбина.

залите на българския културен институт – „Дом Витгенщайн“, преподаватели на 35 училища с преподаване на български език в чужбина дискутират по въпроси, свързани с проблемите и тенденциите за качествено изучаване на българския език от деца имигранти. Този форум се организира от МОН и Асоциацията на българските училища в чужбина с любезното съдействие на посолството на Република България, Българския културен институт – „Дом Витгенщайн“, и българо-австрийското училище „Св. св. Кирил и Методий“ във Виена. Конференцията има за цел да обсъди образователната политика за българите в чужбина и перспективите за развитие, да дискутира актуални въпроси, посветени на изучаването на българския език в чужбина, и да огледа различни аспекти, свързани с динамиката в преподаването. Освен споменатите образователни акценти се дискутира и извеждането на БЕЛ като матуриретен предмет в чуждите образователни програми на страните от Европейския съюз и САЩ.

За по-ефективна образователна политика в българските училища в Чикаго и Бостън сегашните учители се опират на работещи стратегии, обменени като добри практики в обучението по български език, история и география на същата тази конференция. Основните акценти на конференцията засягат проблеми, свързани с:

- новите методики в преподаването на български език в чуждозичкова среда;
- предизвикателствата и успешните практики в различните образователни системи;
- създаването на адаптирани програми, учебници и помагала за училищата в чужбина;
- въвеждането на електронно обучение по български език, история и география за училищата в чужбина и др.

Обучението по български език и литература в чужбина реализира защитата на езиковите права и образователните потребности на децата с български корени, живеещи в чужбина. Преподаващите учители в целеполагането на урочните единици се стремят да се придържат към следните критерии: запазване на българското самосъзнание чрез обособяване на приложни дейности, свързани с образованието по БЕЛ; внедряване на образователни технологии, без да се измества ролята на учителя като основен навигатор на учебния процес; формиране на ценностни ориентири сред учащите се, които да помнят, съхраняват и препредават българската култура (обичаи, традиции и национални ценности) в условията на среда, подвластна на друг светоглед, разбираня и убеждения.

Новата учебна програма за 2014 – 2015 г. например, така както е в плановете и тенденциите на учебния процес на българското училище „Джон Атанасов“ в Чикаго, съобразно с образователната политика на МОН и Асоциацията на българските училища в чужбина и съобразно с вижданията на директора на училището, Б. Иванова, залага на 50% традиционно обучение и 50% мултимедийни разработки, съобразени със съответната възраст (по Тенева 2014: 11). Традиционното обучение е допълвано от видеоуроци, виртуални библиотеки, електронно учебно съдържание, което надгражда хартиените издания. Уроците се редуват с дидактически игри, в които любимите анимационни герои задават въпроси и отчитат верния отговор. Изучаваните текстове са в изпълнение от български актьори на CD формат с прецизно подбрани видео-илюстрации. Биографиите на авторите, подбрани според националната и световната им значимост, се обогатяват с кратки презентации, в които учащите се приобщават към атмосферата на конкретното време слухово и зрително. Това са само част от адекватните образователни стратегии за обучение на поколение с коренно различен начин на мислене и стил на живот. С пристрастяването към информационните технологии съвременните учаци се култивират поведение, предпочитания и нагласи от съвършено нов тип. Ежедневният контакт с цифровите технологии развиват бързина и многоканалност на възприятията, нелинейно визуално мислене, очакване за своевременна реакция от ресурсни информационни източници. Класически поднесените уроци са обречени на изчезване. Ако образователната среда не включва виртуалната като инструментална познавателна възможност, за да я контролира и насочва, по-трудно може да се придобиват знания по модел, съответстващ на личния стил на учене. Високото ниво на визуализиране на учебното съдържание предполага интегриране на статични илюстрации и динамично видео, съпътстващи текста. Интерактивността се постига чрез използване на хипервръзки при структуриране на информацията с възможности обучаемият да взаимодейства с учебната среда. Онагледяването е особено предпочитано – от множество картини, схеми, фотографии до анимации и движещи се образи. Структурирането на урока се ръководи от принципа: „Чувам – забравям. Виждам – запомням. Правя – разбирам“. Инструментите в класната стая вече са други – интернет, лаптоп, проектор, електронна бяла дъска, електронна писалка, документална камера и др.

Но наред с посочените преобладаващи технологии в българските училища в Чикаго и Бостън се срещат и редица други практики, които очертават конкретна специфика. Ниската мотивация за учене

амбицира българските учители да вложат в подготовката си за провеждане на по-специфичните си уроци **провокативни методически идеи**, от чиято реализация се развиват не само ключови компетентности, но и личностно реализиране на учащите се като граждани – билингви в един различен космополитен свят.

Ефективността на прилаганите методически модели се диференцира според **водещите методи: сравнително-исторически** за извеждане и обобщаване на типологически аспекти в изучаваното учебно съдържание; **съпоставително изследване** на древни форми на словесността чрез водещата дидактическа технология **на разказа** – печеливша стратегия за приобщаване на имигрантската аудитория; **херменевтични прочити** за изясняване на смисъла и значението на автори, творби, проблеми в специфичен социокултурен контекст; степен на приложимост на **евристичен метод** за решаване на литературни казуси; изработване на малки и по-дългосрочни **изследователски проекти**, които мотивират учениците към креативни решения. Тематичното програмно разпределение, което се прави още в началото на учебната година (напр. тя започва на 6 септември за бостънското училище, за Чикаго – на 15 септември), във всеки от класовете дава не само ясна представа относно същността и спецификите на методическите стратегии, но откроява и далновидността на образователната политика: да се изгради и затвърди българската идентичност и самосъзнание чрез ясна обвързаност на отделните занимания. Според преподаваното учебно съдържание литературата се внушава, възприема и осмисля като кодова система, заложена в изкуството на словото, което „сътворява светове“.

Методически осмисленият **културологичен подход** например, прилаган за 5. клас (митове, легенди, приказки, фолклорни песни, обичаи, ритуали и др.), способства за усвояване на мъдростта и фолклорната култура на всекидневието. Дипломантката Д. Тенева от специалността „Славянска филология“ в своята дипломна работа на тема „Преподаване на литература за среден курс (7. и 5. клас) в българско училище – Чикаго“ (защитена успешно през 2014 година) представя апробирани урочни единици с изведени акценти в хода на урока. Дипломантката преподава в „Малко българско училище“ в Елк Гроув Вилидж (предградие на гр. Чикаго, САЩ) в 7. и 5. клас и представя приложни аспекти от своя опит. Например при преподаване на приказка („Златната мома“) и фолклорна песен („Даваш ли, даваш, Балканджи Йово“) очакваните резултати са описани по следния начин:

- учениците да придобият знания и си създадат представа за времето и средата, за идеалите и целите на фолклорните носители;

- да развиват умения да вникват в душевността на героите; да извличат от наблюденията поуки и знания;
- да се покаже ефектът от навлизането на иновативни методи на преподаване, които да защитят мястото на образованието по роден език и литература в чужбина, правейки материалите по-достъпни и близки до потребностите на учениците;
- да се търсят актуални и работещи модели на преподаване, които да карат все по-голям брой ученици да посещават българските училища и съответните класове според възрастовата степен (2014: 22).

Влизане в образ, словесно рисуване на детайли от приказния и песенния свят, **дискусионно разглеждане** на етимологични словосъчетания, **диалогични ситуации за откриване на проблемни аспекти**, „цветният“ **образен разказ** за въвличане в специфична атмосфера, **мултимедийни слайдове** за илюстрация слухово и зрительно на музика и живописни картини от Родопите (чрез You Tube) са някои от предпочитаните въздействащи техники сред учениците. Нещо повече: диалогичните ситуации надграждат обикновената информация, разширяват асоциативните вериги и представи и активират въображението, за да се зароди и любознателността, сигурен мост към усвояване и формиране на ключови компетентности.

В бостънското училище една от учителките, С. Михалева, също възпитаничка на ПУ „Паисий Хилендарски“, в 5. клас особено живописно разказва за кукерите и нестинарите (които една ученичка наричаше „несесерите“). **Аналитичните подходи, сравняване на сюжетни линии** чрез изкуството на провокативните **въпроси**, водещата роля на **дидактическата игра** в нейните часове я превръщат в изкусен разказвач, който пренася детските души, забравили за комуникативните си технологии, в „света на световите“. Те слушат с душата си съживяващи думи, които сътворяват познание с „ухание на святост“. Провокираното за отклик въображение захранва съзнанието и води към промяна: душата се разлива и възражда. Кл. Естес (2010: 155) и Т. Игълтън (2003: 14) описват тези промени като „самореализация“ и „себепреодоляване“. Тези развиващи се умения още повече се провокират, ако се въведе и музиката в часовете, както това е често методическо „явление“ в Бостън и Чикаго. Например при преподаване на митически песни звучи „Каква съм мома загалил“ в изпълнение на Н. Андреева; децата се запознават не само със сюжетни особености и герои, а и със спецификата на българския фолклорен **лад** с интегрираното участие и на българската музикантка Б. Борисова, ръководителка на състав за народни песни и танци в бостънското училище „А. Константинов“.

„В света малкото е това, което се преживява, а голямото се отстоява“ – тези убеждения, споделени от Р. Радев, подкрепят „малките преживявания“ в чужбина, които надграждат идентичността и укрепват културната памет. Р. Радев е автор на предговора към книгата „Ало, България“ от Здравка Владова-Момчева, възпитаничка на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“. В това своеобразно есеистично изследване авторката споделя своя дългогодишен опит на български учител, преподаващ БЕЛ на близо 300 деца в Лондон в училището към българското посолство. Иновативните идеи за преподаване на български език и литература, които З. Владова-Момчева представя, са сродни на тези практикоприложни методически решения, които нейни колеги от българските училища в Бостън и Чикаго експериментират. Здр. Владова-Момчева е носителка на почетната държавна грамота „Неофит Рилски“ на Министерството за образование на Република България през 2012 г. Самата тя в „емигрантската си литература“ органично вплита „ритъм, жест, орнамент и хумор“, които според Ил. Бешков, „за да е устойчива една култура, трябва да има тези четири измерения“ (пак там). „Вносител на българското в душите на децата, орисани да стават космополити, Здр. Владова-Момчева притежава талант, дарен на малцина“ – пише за нея Вера Маринова, позната на всички ни като спортен коментатор (Владова-Момчева 2012: 14). Ето и какво споделя самата авторка, Здр. Владова-Момчева: „Завръщането на древния ни и красив език в душите на моите ученици е мисия, заради която си заслужава да успявам във всичко. Вярвам, че това, което винаги ще ни държи заедно като народ, е българският език“ (Владова-Момчева 2012: 23).

Сред динамиката на ценностите в българо-американските училища учителите установяват ефективността на модели за образование, съобразени, от една страна, с българските държавни изисквания, и от друга страна, с имигрантските потребности. Да бъдеш чужденец – това е шанс за самодоказване, заличаване на комплекси и предразсъдъци. **Контекстовото обучение** се оказва особено доминиращо сред американо-българските училища. Възстановяване на атмосфера, условия, особености, характеризиращи човешкото в автора, акцентирание върху спецификите от конкретното време и отпечатъка върху душевността на автор и характери (образи) са само част от елементите на контекстовото обучение. **Обучение чрез проучване**, според което под водещата роля на ментора учител се поставят дългосрочни учебни въпроси, водещи към прозрения и ново познание, е също особено предпочитано. Застъпваният синергизъм, стимулиращ партньорство, акумулира умения и компетентности въз основа на преживявания, които вълнуват.

Запомнят се емоционално значими факти, литературни казуси и авторски послания, които способстват за развитието на практическата интелигентност: лидерство, умения за поддържане на приятелства, способности за справяне с конфликтни ситуации и др. В часовете по литература мотивиращата цел за българския учител е съобразена и с потребностите на чуждата култура: върху националната идентичност да се изгражда междуличностна интелигентност, стимул за себепознание. Досегашните резултати на тези старания „говорят“ за специфичен замисъл още в подготовката на конкретното литературно образование, за приложни дейности, взаимодействия и резултатност.

Наложително е обаче университетското образование в страната ни да подготвя учители, които да преподават български език и литература, история и география в българските училища в чужбина. Очертаната нужда от работна стратегия ни подтиква в екипна заедност от университетски преподаватели и български учители в чужбина да разработим **цялостна концептуално-методическа система**. В съдържателната същност според **целеполагането** да бъдат изведени приоритетни **методи, форми, подходи, технологии**, съобразени със специфичните особености на българските ученици и учители. Да способстват за независимостта на духа и надмогване на стереотипите. Обвързването на учебни ресурси, изследване на нагласи на българските ученици и учители в специфичните образователни условия в чужбина да са насочени най-вече към формиране на устойчива ценностна система. Сред методическите стратегии да доминират най-вече тези, които целят наслагване на ценности, които са с универсална стойност. Диалозите с фолклора, с българската култура и литература, инспирирани от учителя ментор, могат да превърнат краткия тричасов престой в класната стая в своеобразно изкуство, положено в психолого-педагогическия контекст на взаимодействията. По своята същност – иновативни и методически апробирани, затова и надеждни, вариативните модели съдържат реални възможности да съчетават адекватни методически решения и подходи. Основната роля на учителя, като целеполагане, подготовка и методическа реализация, се очертава в динамиката на диалогичното поле не само като водеща, а и като фактор от решаващо значение. При всички трудности в условия на различна среда, формираща друг манталитет и начин на мислене, учителят е „сродната душа“ на тези, които не искат да забравят родния свят, душевност и ценности. Съвременните учители – будни личности в българските училища на САЩ, виждат често сълзите в очите на родители, които с мъка се опитват да опазят българското у децата си. Сблъскват се с недоволствата им, когато усещат как новите технологии „крадат“ децата им – от

семействата, от приятелите, от родната култура. Но смисълът на учителското посвещение в чужбина може да се формулира синтезирано чрез думите на Б. Иванова (част от слово, произнесено на откриването на новата учебна 2014 – 2015 година в Чикаго): „Всички ние, посветени на родното обучение зад граница, сме убедени в това, че достойнството на един народ не се измерва единствено със силата на държавната му икономика, а със съхранената му духовност. Колкото по-богата е тя, толкова по-ярко е мястото му в световната история. И нека много скоро успехът на едно училище зад граница се измерва не по високия брой ученици в него, а по това – колко от тях са се завърнали в България, осъзнали, че Родината е най-доброто място за живеене. Вярваме, че е близко времето, когато нашата България, изтощена от кризи и лутане в търсене на добро място в глобалния ред, най-после ще прибере чадата си, които не са преставали да мислят и работят за нея. А дотогава ние, българското учителско войнство, обещаваме, че ще продължаваме да възпитаваме в национална гордост днес, която ще ражда български световни лидери утре“.

ЛИТЕРАТУРА

- Борхес 2013:** Борхес, Х. Луис. *Това изкуство на поезията*. София: Сиела, 2013.
- Владова-Момчева 2012:** Владова-Момчева, Здравка. *Ало, България*. В. Търново: Ровита, 2012.
- Естес 2010:** Естес, Кл. *Бягащата с вълци*. София: Бард, 2010.
- Игълтън 2003:** Игълтън, Т. *Идеята за култура*. София: ИК „КХ“, серия Етоси, 2003.
- Кръстева 1970:** Кръстева, Ю. Бунтарката Юлия Кръстева. // *Имидж. Интернет Медия. БИГ. БГ. Бизнес Лейди Списание 1/ 1/ 1970*, <http://big.bg/modules/news02/article.php?storyid=38341>.
- Тенева 2014:** Тенева, Д. *Преподаване на литература за среден курс (7. и 5. клас) в българско училище – Чикаго, САЩ*. Дипломна работа. Пловдив, 2014.
- Чърчил 2013:** Чърчил, У. *Куражът да продължаваш напред*. София: Фама +, 2013.

**ВЪЗМОЖНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ИНТЕР-
И ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНИ ВРЪЗКИ**

Мая Падешка
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**INTER- AND TRANSDISCIPLINARY LINKS IN TEACHING
BULGARIAN**

Maya Padeshka
St. Kliment Ohridski University of Sofia

In this article we discuss the concepts of mono- intra-, inter-, transdisciplinarity in a view of the specifics of Bulgarian language training. We give proof for three levels of knowledge and skills, stipulated to be mastered in Bulgarian language classes: superspecialized, specialized and functional. We trace out the possibilities of the Bulgarian educational context for a "movement" from the disciplinary plotting of knowledge (specialization of knowledge) to its integration. We indicate factors, which prevent the actual occurrence of the interdisciplinary links in educational situations – factors of epistemological, institutional, sociocultural, etc. character.

Key words: educative discipline, intra-, inter- and transdisciplinarity

Настоящата статия е опит за проблематизиране на понятия като моно-, интер-, трансдисциплинарност, които, ако съдим по учебните програми по учебните предмети, в рамките на които се осъществява образователният процес в България¹, са от съществено значение за реализиране на образователната политика в България. Сред тези понятия се откроява понятието за интердисциплинарност – така например в учебните програми по български език са „разписани“ в специална колона (колона б) междупредметни връзки, целта на които е да се интегрират конкретно предметни знания и умения по съответния учебен предмет с такива по други учебни предмети.

¹ <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>

Понятията, които подлагаме на прочит с оглед на спецификите на знанията и на уменията, формирани в часовете по български език, ще бъдат разчетени според възможностите на българския образователен контекст за „движение“ от дисциплинарно парцелиране на знанието (специализация на знанието) към неговото интегриране на различни равнища (функционалност и трансверсалност на знанието и на уменията). Там, където има възможности, има и пречки и затруднения – в случая това могат да бъдат пречки и затруднения от епистемологичен (интегрирането на знания най-често преминава през познавателен конфликт), институционален, какъвто безспорно наблюдаваме и в момента в българската образователна училищна институция, и културологичен характер.

С най-голяма честота в педагогическата литература и в учебната документация е понятието интердисциплинарност/междудисциплинарност, съотв. интердисциплинарни/междупредметни връзки. Интердисциплинарността в най-общ план се разглежда като възможност за интегриране и трансфер на знания, умения и методи на изследване, присъщи за различни области на познание. Именно така функционира понятието, ако разгледаме примерите за междупредметни връзки, препоръчани от учебните програми по БЕ. Ето няколко примера от учебната програма по БЕ за 6. клас:

– интегриране на знания:

Пример: *„като овладяват особеностите на родния език, учениците осъзнават граматическите правила на изучаваните от тях чужди езици“* – интегриране на знания от родноезиковото и чуждоезиковото обучение;

– интегриране на умения:

Пример: *Учениците „развиват умения за стилно-езиков анализ на художествени творби“* – умения, придобити в часа по БЕ, се интегрират със знания и умения за специфика на художествения текст;

– интегриране на методи и похвати:

Пример: *Адекватно възприемат текстове и формулират отговори в съответствие с учебната ситуация. Използват и съставят план на текст. Извличат съществена информация* (трансфер на елементи от дискурсия анализ при работа с текстове по история, природознание, литература и др.).

Тези възможности, дефинирани в програмата, са хипотетични. Нещо повече: за реализирането на междупредметните връзки се разчита единствено и само на въображението и на добрата интердисциплинарна подготовка на самия преподавател. Колона 6 поставя повече

въпроси, отколкото дава отговори в помощ на успешната педагогическа практика на учителя по БЕ: каква информация съдържа например следната инструкция: „(развиване на) умения за абстрактно-логическо мислене“ (Учебна програма за 5. клас, тема 2: Просто изречение. Главни и второстепенни части. Междупредметни връзки с история, математика, природознание)? Кои умения за логическо мислене? Как? Въз основа на кои общи или близки за посочените учебни предмети съдържателни ядра?

По-големият проблем е, че самото понятие за „интердисциплинарни връзки“ не е ясно дефинирано и не е съгласувано нито на равнището на учебното съдържание по учебните предмети, нито на равнището на организацията на учебния процес, нито на равнището на оценяването на резултатите на учениците. И все пак смятаме, че с оглед на някои процеси и явления, характерни за образователния процес по БЕЛ, проблемът за качествено и функционално реализиране на интеграция и трансфер на знания, умения и методи, усвоявани в часовете по БЕ и в часовете по други учебни предмети, е актуален и остър. Така например едни от ключовите умения, формирани в часовете по БЕ, са уменията за възприемане и анализ на текст; особено актуални са уменията, влизащи в обхвата на т. нар. четивна грамотност. Текстът сам по себе си е сложна смислова, структурна и езикова единица, в която се преплитат собствено езикови, психологически, културни, социални и пр. елементи. Основно качество на текста е неговата информативност. Това поставя въпроси, свързани с произхода и принадлежността на изразената в текста информация към определена сфера на човешкото познание. Тук трябва да припомним, че според международната програма PISA задачите с най-висока трудност (шесто равнище) са задачи, при които ученикът осмисля „информация с непознато съдържание и нетипичен формат [...] Служат си с абстрактни категории [...]. Формулират хипотези или критично оценяват текст по непознатата тема“ (Петрова, Василева 2013: 72). За решаването на такива задачи, примери за които могат да бъдат намерени достатъчно в цитираното изследване, безусловно са необходими знания с интердисциплинарен характер; някои от текстовете са с висока степен на терминологична употреба от специфични научноизследователски сфери, за „разчитането“ на които ученикът следва да прилага методи, присъщи например на чуждоезиковото обучение, какъвто е методът на лексикално-семантичната догадка. Също така ученикът трябва да се ориентира бързо в методи и процедури на изследване, характерни за съответните области (вж. например текстове „Езерото Чад“, „Труд“

и др.). Същото можем да кажем и за друг тип задача, която е актуална и популярна в съвременния образователен контекст: създаването на преразказ. Трябва ли ученикът да е с висока образователна компетентност по история, за да разбере и преразкаже с необходимата точност и вярност спрямо оригинала следния текст:

– *Защо си кахърен, кавхан Ишбул?*

– *Господарю, като питаш, ще ти обадя. Преди една неделя, когато твоят баща береше душа, аз тръгнах по българската земя да диря мъдър лекар, който да даде здраве на хана. Като ходех от аул на аул, стигнах в една суха долина („Хан Омуртаг“, А. Каралийчев).*

Примери за текстове за преразказ с историческа и историко-географска тематика могат да бъдат намерени в голяма част от учебната литература – учебници, помагала, електронни ресурси.

„Интердисциплинарното“ може да се разглежда на няколко равнища:

– на равнището на отделните практики – учителите привеждат информация (актуализират знания) от други дисциплини, за да изяснят или обогатят конкретен обект на познание от областта на българския език (равнище на „междупредметни връзки“ – например в случая с текста за преразказване, цитиран по-горе, да изясни исторически понятия като *хан, кавхан, аул*;

– на едно по-високо равнище можем да говорим за „интердисциплинарност“ в ОБЕ (по аналогия с изрази като комуникативност в ОБЕ, интерактивност в ОБЕ, диалогичност в ОБЕ и пр., т.е. като специфична перспектива, която да придава на цялостния образователен процес по учебния предмет български език свойството (характеристиката) *интердисциплинарност*. В този случай колона 6 би следвало да се разшири и обогати концептуално и с конкретни насоки за реализиране на интердисциплинарността;

– можем да говорим и за „интердисциплинарен подход“ като цялостен образователен подход. В този случай, ако българското образование заложи на ценността на идеята за комплексност и интегриране на отделните предметни компетентности и развиването на умения за трансфер на тези компетентности в реални житейски ситуации, би следвало да се изработи специална интердисциплинарна програма с оглед на възможностите за междупредметни връзки по всички изучавани учебни предмети.

В нашия конкретен случай ще използваме понятието по-скоро с второто му значение: интердисциплинарност в ОБЕ, интердисциплинарна перспектива.

Понятието за интердисциплинарност е често използвано като синоним на други, близки до него понятия като плуридисциплинарност, мултидисциплинарност, трансдисциплинарност. За да изясним парадигмата на възможните взаимодействия между различни научни области, съотв. учебни дисциплини, които разкрива всяко едно от посочените понятия, ще тръгнем логично от централното понятие: дисциплина (Фиг. 1):



Фиг. 1

Дисциплината е категория, която регулира и организира знанието в рамките на определена научна област. В свое изследване от 1990 г. Едгар Морен обосновава зараждането на съвременните дисциплини като организационни категории през XIX век, с изграждането на модерната университетска институция и с развитието на специализираното научно познание в отделни области; „разслояването“ и сепарирането на човешкото познание продължава през 20-те години на XX век като следствие от големите научни открития и постижения. Всяка обособила се научна дисциплина има свой понятиен апарат, който описва стандартизираното специализирано знание, характерно за тази дисциплина; има методи на изследване и оценка; цели. Според цитирания автор съществува една апория между две развойни тенденции: от една страна, всяка дисциплина проявява нормалната тенденция за автономност. От друга страна, нуждата от взаимовръзки между дисциплините, наложена от комплексността на реалността, поражда към средата на XX век нуждата от трансдисциплинарност.

Трансдисциплинарната изследователска гледна точка е коренно различна от дисциплинарната, като в същото време я обогатява и допълва: дисциплинарната гледна точка засяга едно и също равнище на реалността, един фрагмент от реалността; трансдисциплинарният поглед се интересува от динамиката, която се поражда от взаимодействието на различни равнища на реалността в едно и също време. Трансдисциплинарното познание се полага във и надгражда перспективата, очертана от Пиаже като „епистемология на интердисциплинарните отношения“ (Пиаже 1973).

Обектите на познавателна дейност в ОБЕ са обекти с езиково-комуникативен характер. Самата учебна дисциплина – **Български език** – е интегративна, комплексна, интердисциплинарна, тъй като обединява елементи на различни равнища на езиковата система (подсистеми), за които в университетите има отделни университетски курсове; обединява науки за текста и за комуникацията. Така че интегрирането на всички тези знания не е безпроблемно и безконфликтно, но в училище говорим за една-единствена учебна дисциплина (учебен предмет български език като относително самостоятелен по отношение на културно-образователната област „Български език и литература“), което ни налага да осмислим по нов начин идеята за монодисциплинарността през оптиката на конфликта – познавателен, културен, институционален.

Овладеяването на знания и на умения в учебния процес по БЕ може да се случи през две основни перспективи към познавателно-конструктивната дейност на личността на ученика. В методиката на обучението по български език (МОБЕ) са описани две големи парадигми на ОБЕ: граматикоориентирано обучение по български език, ГООБЕ, и комуникативно ориентирано обучение по български език – КООБЕ, вж. по въпроса Петров 2012). Тези две парадигми ще ни дадат и две перспективи към понятията, обект на настоящата статия – монодисциплинарност, плуридисциплинарност, интердисциплинарност и трансдисциплинарност:

– логико-граматикализирана перспектива – деконтекстуализирана, извънкомуникативна, монологична; **редукционистка перспектива**;

– херменевтичната – контекстуализирана, която извежда отвъд позитивистката перспектива на конструиране на знанието – интерпретиране на знанието – в света, в реалността (Бронкарт 2001: 134) – **херменевтична перспектива**.

По-надолу ще разгледаме всяко едно от понятията² през призмата на двете посочени перспективи с оглед на ОБЕ. Важно е да кажем, че всяка една от двете перспективи има своята функционалност в определен образователен контекст – с оглед на конкретно учебно съдържание, цели, аудитория.

Монодисциплинарността отразява автономността, лимитираността на познанието и на уменията, които формира дадена наука/дисциплина; оперира се със специфични на обекта на познание изследователски и оценителски методи и процедури.

► *Редукиционистката версия на монодисциплинарността би предписала* безконфликтност, едноплановост и фрагментарност, например изучаване на елементи и понятия от различни езикови равнища без връзка между тях.

► *Херменевтичната версия на понятието* предполага интегриране на знанията и на уменията по отношение на езиковата система; изграждане на вътрешнопредметни връзки и отношения.

Докато при монодисциплинарността е налице един обект на познание и една гледна точка към него, то при **плуридисциплинарната гледна точка** обектът на познание се изследва от няколко дисциплини чрез адитивност на експертно мнение. Реализира се чрез методи като семинари, дискусии и др.

► *Редукиционистка версия:* липсва реална интеракция на знанията – частично се обогатява обектът на познание, но не се разрешава познавателен проблем (пример: в часа по чужд език учителят пита: „Какво знаете за глагола от часовете по български език?“ – очаква се учениците, като „експерти“ по български език, да дадат нужната информация).

► *Херменевтична версия:* води до действително задълбочаване и обогатяване на предметната гледна точка чрез синтез на гледните точки от други дисциплини, най-често от близка изследователска област (например при проектна работа върху конкретна изследователска задача, която може да се отнася до изясняване на лингвистични и комуникативни явления и понятия от гледна точка на употребата в часовете по БЕ и по изучавани чужди езици). Целите на такъв проект се вписват в изследователското поле на съответната дисциплина, в случая БЕ, като го обогатяват.

Интердисциплинарността се определя като взаимодействие между методите на познание на различни предметни области; реорга-

² Вж. Дарбле 2005; Валзан 2003; Д'Ено 1986, Ресубеър 2001.

низация на собствено предметните знания с цел разбиране на комплексен познавателен обект (вж. Пиаже 1973: 8). Интердисциплинарността възниква като необходимост да се реагира срещу частичните истини, които, безусловно верни в изследователското поле на една дисциплина, може да се окажат частично верни през една по-обща интердисциплинарна перспектива. На това равнище на интегриране познанието се реализира чрез пренос на методи, алгоритми, процедури (Дарбле 2005: 47 – 49). Особено важни на това равнище на интеграция са методите и процедурите, които учениците овладяват в часовете по БЕ по отношение на работа с текстове от различни сфери на комуникативната дейност – например дискурсен анализ на текст, стратегии за функционално четене (четивна грамотност) и др.

► *Редукционистка версия*: проста интеграция („Като имате предвид анализите на исторически документи, които сте разглеждали в часа по история, напишете отговор на научния въпрос: Кое води до Съединението на България“).

► *Херменевтична версия*: взаимодействие между няколко, често неблизки дисциплини с цел придаване на перспектива и комплексност на обекта на познание. Целта е премахване на монопола на една гледна точка върху определена познавателна ситуация (изследване на исторически документи по проблема и създаване на текст изложение).

Трансдисциплинарността се определя като глобална, интегративна визия на човешкото/индивидуалното познание, която реорганизира собствено предметните знания с цел разбиране, изясняване на комплексен познавателен обект (Дарбле 2005: 49; Пиаже 1973: 8); познавателните преживявания на „вътрешния човек“, който осмисля наученото; трансдисциплинарното познание е това, което остава като полезно, оперативно, функционално ориентирано познание; като **способност за адекватно и успешно поведение в конкретна ситуация; знания, умения, способности, преминали през критическия поглед на субекта; чувство за вещина, опитност, осмисленост.**

Трансдисциплинарната интеграция е ориентирана (през конфликта) към взаимното разбиране. Но конфликтът е най-вече в самата личност, субект на познанията, които гради – именно тази търсеца личност е „вътрешният човек“, който се опитва да интегрира познанията си, за да бъде адекватен на сложността и комплексността на реалността.

На равнището на трансдисциплинарността, която коренно се различава от споменатите до този момент понятия – моно-, плури- и интердисциплинарност, се извършва действителна „комуникация

между идиоматичните системи на различните дисциплини; по този начин предметните знания се реинвестират в производството на нови, от по-високо равнище, знания“ (Ресубър 1981: 76). Крайната цел би била по-пълно и адекватно на сложността му разбиране на света. В една игра на думи в своя „манифест“ Николеску заявява: за позитивистичната критическа мисъл трансдисциплинарността е абсурд: тя няма собствен обект освен... смисъла на света (Николеску 1996).

В заключение на казаното дотук можем да обобщим:

▶ Монодисциплинарността е диалог/конфликт в самия обект на познание; между обектите на изследване на една и съща научна дисциплина.

▶ Плуридисциплинарността е диалог/конфликт между експерти, защитаващи своята експертна гледна точка.

▶ Интердисциплинарността е диалог/конфликт между различни аспекти от обекта на познание, предизвикан от методите на изследване, присъщи на различни науки.

▶ Трансдисциплинарността е диалог/конфликт и между субектите, и между обектите.

Кои са препятствията пред българското образование за реализиране на интеграция и трансфер на познанието на всяко едно от споменатите равнища?

Едгар Морен казва: „Най-важната мисия на образованието е да учи на връзки; днес учим децата повече да разделят, а не да свързват“ (Морен 1998: 45).

Ако трябва да опишем днешната картина на училищно образование, няма да е пресилено да кажем, че липсват все още основни характеристики на интер- и трансдисциплинарността в нейната херменевтична версия: липсва съпоставимост, интерактивност, обговаряне, ко-конструиране. Образователният дискурс трябва да се завърне към същността си, за която са характерни диалогизмът, множествеността, конфликтът, вариациите. Пречките за това случване могат да се търсят в няколко насоки (по Дарбле 2005: 12 – 13).

▶ **Епистемологични:** съмнение в способността на съвременния човек да обхване глобалността, тоталността, комплексността на познанието; вместо това – фрагментарност, „фасетъчност“. Едва ли е възможно завръщане към енциклопедичността, характерна за други епохи от развитието на човешката мисъл. Но „ако не прави опити да осмисли тази комплексност на битието, човек е обречен не на действие (разумно, удовлетворяващо), а на страдание“ (Морен 1998: 45).

► **Институционални:** някои учени „подхващат“ новата стара метафора за училището като затвор, в който отделните научни дисциплини са „затворени“ в килиите кабинети, а учителите са техни надзорници... *„Погледнете списъка на университетските дисциплини; спомнете си обучението, което сте получили в училище: френски, математика, география... Толкова много фрагментарни светове, парчета разпиляно познание“* (Де Росни 1975: 11; Гасдорф 1968: 1088, цит. по Дарбле 2005: 43). На тази представа за училището можем да противопоставим друга – за училището като мястото лаборатория, мястото възел между научните области, представени от съответните учебни предмети.

► **Културата** като зона на напрежение и източник на фрагментаризация на света; фактори като език, религии, менталност и пр. също биха могли да ограничат комплексното, трансдисциплинарно възприемане на реалността. Комплексност на културните обекти – текст, дискурс, медии... сами по себе си комплексни обекти, които биха били невъзможни за възприемане и осмисляне освен през призмата на интер- и трансдисциплинарността.

В оптиката на така дефинираните до този момент понятия големият риск пред нашето образование изглежда доминацията на една частична, или редуционистка, деконтекстуализирана перспектива на знанията и на уменията, които в голяма степен са суперспециализирани и в по-малка степен – функционални. Въпреки колона б, която прави опити да даде насоки за употребяване на знанията и на уменията по БЕ в интердисциплинарен и трансверсален ракурс, знанието, придобивано в часовете по БЕ, е с висока степен на парцелиране и специализация. Езиковата компетентност, формирана у учениците, е с ниска степен на функционална приложимост и възможности за трансфер в нови, нетипични ситуации на общуване.

Как изглеждат от гледна точка на ОБЕ възможностите за реализиране на функционални интер- и трансдисциплинарни отношения с други познавателни области и осмислянето на езиково-комуникативните умения на личността като трансверсални умения, надхвърлящи конкретните образователни цели и ситуации?

Отговорите могат да се търсят в няколко посоки:

► Изграждане на система от вътрешно присъщи за ОБЕ равнища на знания и умения (три степени на специализираност на знанието и на уменията: суперспециализирано, специализирано и функционално, с висока степен на обществена и лична значимост и приложимост в разнообразни ситуации на общуване.

► Реалистична оценка на възможностите на ОБЕ за диалог с други учебни предмети (от близки или далечни КОО).

На Фиг. 2 сме представили „пирамида“, в която условно се разпределят знанията и уменията според степента им на специализация:



Фиг. 2

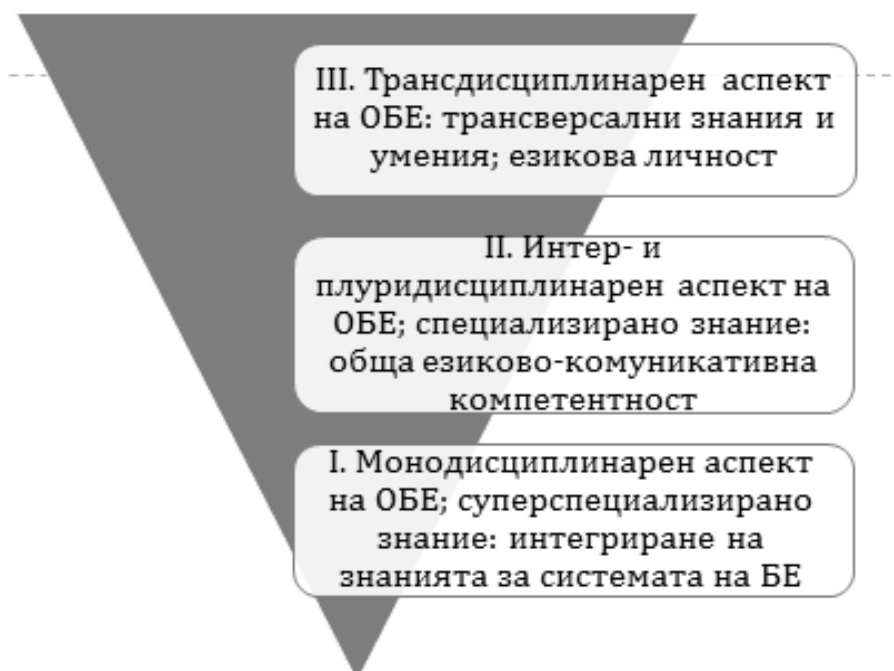
Първото, базисното равнище, е равнището на фундаментални суперспециализирани знания и умения, формиращи езиковата и езиковедската компетентност; знания за системата на **българския** език; вътрешносистемни връзки и отношения; умения за създаване и възприемане на текст. На това равнище се овладяват специфични за науките за езика изследователски и оценителски процедури и методи.

Второто равнище е равнището на специализирани знания и умения, които надграждат езиковедската и езиковата компетентност; интегрират се знания и умения, формирани в образователния процес по близки до БЕ учебни дисциплини (чуждоезиково обучение, литература).

Третото равнище е равнището на функционални знания и умения с трансверсален характер – обща езиково-комуникативна компетентност; овладяване на стратегии за създаване и възприемане на текстове. Това равнище придава на ОБЕ аналитична и **критична трансдисциплинарна перспектива**.

Учебният процес по български език би бил с висока степен на интеграция и трансфер на знания, умения и методи, ако в него се балансира трите равнища на знания и на умения, овладявани в часовете по БЕ. Ненапразно нашата „пирамида“ е обърната с основата нагоре: именно трансверсалните, надпредметните знания и умения, разглеждани като РЕЧЕВО поведение в реални ситуации на общуване, трябва да доминират в една програма за езиково обучение.

Ще допълним пирамидата на знанията и на уменията, формирани в часовете по БЕ, като обвържем посочените равнища с възможностите за тяхното интегриране и трансфер (Фиг. 3).



Фиг. 3

Първо равнище (монодисциплинарен аспект):

- ▶ покриване на образователен минимум по учебния предмет; овладяване на терминологичен апарат от науките за езика;
- ▶ усвояване и интегриране на набор от езикови средства на български език за непосредствено справяне в близки (родноезикови) ситуации на общуване;
- ▶ усвояване на процедури и методи за анализ на характерни за българския език явления (фонетичен, морфемен, морфологичен, словообразователен, синтактичен, лексикален и пр. анализ).

Второ равнище (плури- и интердисциплинарен аспект):

- ▶ „калейдоскопичност“ на езиково-комуникативната компетентност на личността;

- ▶ интегриране на езиково-комуникативни знания и умения от различни, изучавани от личността езици; „съзнание за езиков континуум“ (Шопов 2013: 345); езиково-комуникативен репертоар;
- ▶ общуване в нетипични ситуации (например в интеркултурна среда; възприемане и анализ на текстове с нетипично, непознато или абстрактно съдържание);
- ▶ трансфер на процедури и методи за анализ (например от обучението по чужди езици);
- ▶ трансфер на умения (например при превод).

Трето равнище (трансдисциплинарен аспект):

- ▶ трансфер на процедури и методи, използвани в несродни на езиковото обучение научни области (например методи от психологията, изкуствата...); умения за културна и езикова медиация.
- ▶ пример за трансдисциплинарно преобразуване на умения от езиково-комуникативен характер, надхвърлящи конкретните образователни цели на ОБЕ, е концепцията за „интеркомпрехензията“ (вж. Майснер 2003; Шопов 2013: 339 – 367), която, макар и изследвана основно като рецептивен метод, интегрира не само езикови и комуникативни, но и философски, културни, психологически, психо-физически, религиозни и пр. аспекти: „Интеркомпрехензията е капацитетът на личността да разбира хора, говорещи езици, които тази личност никога не е изучавала“; интеркомпрехензията изгражда успешно общуващи личности чрез взаимно разбиране (определението на Майснер във френската версия на доклада на ЮНЕСКО е „*intelligibilité mutuelle*“, Майснер 2003). Т. Шопов определя речевото поведение, насочено към взаимно междуезиково разбиране, като „конструиране на значения в контекст“ (Шопов 2013: 341). В същото изследване ученият определя анализа на междуезиковото разбиране като методика, която надгражда и развива теорията за комуникативността в езиковото обучение. В случая не е от толкова съществено значение дали, в контекста на славянското езиково семейство, ще положим българския език като език мост към разбиране на носители на други славянски езици, или българският език ще бъде разбран като един от славянските езици. Важен в случая е самият контекст на взаимно разбиране, процесът на пораждаване, на конструиране на междуезикова среда, интегрирането на знания, умения и нагласи от езиков, психологически, социален и пр. характер.

Заклучение

В действащите учебни програми, колона 6, са представени по-скоро отношения на плуридисциплинарна безконфликтност и редуционистки пренос на знания и на умения.

Херменевтичен, а не редуционистки интер- и трансдисциплинарен подход би се осъществил, ако се ЗАЛОЖАТ в стратегии и програми добре обмислени проблемни ситуации, комплексни теми и съответно – часове за интердисциплинарни проучвания и проекти. Всяко едно от разгледаните в тази статия равнища на интеграция на предметни знания и умения изисква съответните методи, похвати, процедури, организационни форми, които да реализират тази интеграция и трансфер и да подпомагат в оптимална степен взаимодействията на подрастващата ученикова личност с обкръжаващата среда.

Съкращения

БЕ – български език

БЕЛ – български език и литература

ОБЕ – обучение по български език

ЛИТЕРАТУРА

- Бронкарт 2001:** Bronckart, J.-P. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. // *Théories de l'action et éducation*. Eds. J. M. Badouin & J. Friedrich. Raisons éducatives, 4, pp. 133 – 154.
- Валзан 2003:** A. Valzan, A. *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*. Paris: Hachette, 2003.
- Дарбле 2005:** Darbelay, Fr. *Interdisciplinarité et transdisciplinirité et analyse des discours*. Genève: Slatkine, 2005.
- Д'Ено 1986:** D'Hainaut, L. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. UNESCO, 1986.
- Майснер 2003:** Meissner, Fr.-J. *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension*. Edition EuroCom. Aachen: Shaker, 2003.
- Морен 1990:** Morin, E. Sur l'interdisciplinarité. // *Carrefour des science*. Paris: Ed. du CNRS, 1990.
- Морен 1990:** Morin, E. L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité. // *Articuler les savoirs, C.D.D.P, 1998* et „*Les défis du XXIe siècle: relier les connaissances*“. Paris: Editions du Seuil, 1999.
- Николеску 1996:** Nicolescu, B. *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Edition du Rocher, 1996.
- Петров 2012:** Петров, А. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000, 2012.

- Петрова, Василева 2013:** Петрова, Св., Н. Василева. *Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012*. София: ЦКОКУО, 2013.
- Пиаже 1973:** Piaget, J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. // *Bulletin Uni-information*, №31. Genève.
- Ресуебър 1981:** Resweber, J.-P. *La méthode interdisciplinaire*. Paris: P.U.F, 1981.
- Ресуебър 2001:** Resweber, J.-P. *Le pari de la transdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- Учебни програми 2004:** *Учебни програми I част за V, VI, VII и VIII клас. Културно-образователна област: Български език и литература*. София: Главна редакция на педагогическите изследвания към МОН, 2004.
- Шопов 2013:** Шопов, Т. *Педагогика на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013.

**КУЛТУРОЛОГИЧНИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО
ПО ЛИТЕРАТУРА В 5. КЛАС
(Методически вариант за празника Курбан Байрам)**

Красимира Танева
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**THE CULTUROLOGICAL APPROACH IN TEACHING
LITERATURE IN THE 5TH GRADE
(Methodical variant for the Kurban Bairam holiday)**

Krasimira Taneva
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The holiday Kurban Bayrami is included in the literature curriculum for the fifth grade. The culturological approach is used in this methodological version aiming at a consideration of the holiday as part of the Muslim festive calendar system; also subject of analysis are: the model of family relationships, the role of speech in the celebration, the establishment of similar moral and ethical messages and value models for Easter and Kurban Bayrami through the proposed theme for the oral representation of different holidaysSS – similar messages and moral values are discussed.

Key words: Kurban Bayrami, Holidays, Culturological Approach

Образованието през 21. век е под влиянието на нови технологии, на нови философски и културологични идеи, което изисква: прилагането на иновативни дидактически модели, за да се постигне промяна в отношението към знанието, към развиване на интелектуални и комуникативни умения у подрастващите; реорганизиране на педагогическото взаимодействие учител – ученик. В епохата на глобализация все повече се налага да общуваме и да се опознаваме помежду си – в етнически, културен, социален и религиозен аспект. В редица международни документи фокусът на посланието е в диалога с другите, който да обогатява представите ни за света, за различните и уникални форми на съществуване, за да се игнорират разликите в световъзприятието ни. (ще се позовем на *Конвенция за опазване и насърчаване на*

многообразието от форми на културно изразяване, в която са посочени цели, имащи отношение и към методическа концепция, представена в тази статия)¹:

1. Поощряване на диалога между културите с цел осигуряване на по-интензивен и балансиран международен културен обмен в интерес на взаимното уважение на културите и за установяване на култура на мира;

2. Насърчаване на межкултурния диалог с цел развитие на културното взаимодействие в полза на изграждане на мостове между народите;

3. Поощряване на уважението към многообразието на културно изразяване и осъзнаване на тяхната стойност на местно, национално и международно равнище.

Като приемаме за базови тези основополагащи идеи и се позоваваме на *Учебна програма по литература за 5. клас*, предлагаме методически вариант за приложение на културологичния подход при изучаване на празника Курбан Байрам в 5. клас. Основанията ни за развиване на подобна концепция са следните:

1. В учебната програма по литература за 5. клас е предвидено у учениците да се формират социокултурни компетентности, свързани „с основните ценности в етническата организация на човешките общности; с прояви на толерантност към разноетническите словесни и културни традиции.“²

2. Прилагане на словесно-образната нагледност, която „облекчава процеса на усвояване на знанието и съдейства за задълбочаване на интереса към обучението, спомага за трайното овладяване на учебния материал; в нагледните образи се отразява многообразието на явленията, а това е особено важно за изграждането на цялостни представи у учениците за тях“ (Андреев 2001: 118). За да реализираме практически методическата концепция, избираме за илюстративен текст откъс от книгата на Орхан Памук „Музеят на невинността“, чрез който учениците ще възприемат и осмислят значението на *Курбан Байрам* в календарната празнична система на мюсюлманите; модела на семейни взаимоотношения; ролята на словото в празника; ще се формират у петокласниците

¹ <http://sic.mfa.government.bg/images/content/886/konvencia%20za%20opazvane%20na%20mnogoobrazie%20formi%20na%20kult%20izraziavane2005.pdf>

² Вж. по-подробно *Програма по литература за 5. клас – Ядро 1, Стандарт 2*, 04.05.2015 <http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/educational_programs/>.

уважение към различни ценности, емпатия, за да проявят „межкултурната чувствителност“ (цит. по Жилерт 2000: 33 – 34).

3. Учениците да използват знанията си за Великден и Курбан Байрам в устно изказване на тема *Различни празници – сходни послания и нравствени ценности*. Предложената учебна ситуация в социологически аспект ще формира у петокласниците толерантност и уважение към етническата различност, към специфичните визии за света и отношенията. Същевременно чрез реализирането на този етап от предлагания урок се постигат и следните цели: разкриване на общи морално-етични послания и ценностни модели при празници на различни етноси; затвърждаване на умения за сравнение и систематизация по базови критерии.

Предложеният урок съдържа следните компоненти: *тема, цели, метод, вид, ход на урока, очаквани резултати и идея за заключителна ситуация* (методическият инвариант на урок е структуриран според обосноваването от Румяна Йочева инвариантни модели в „Методика на литературното образование“³. В компонента *Ход на урока* поместваме система от отделните учебни ситуации за етапно реализиране на конкретната тема, формулирани са въпроси и задачи, чрез които се разкрива конкретното учебно съдържание.

Курбан Байрам – жертва в името на обичта към Бога

1. Цели:

Посредством предложени методически вариант учениците могат да:

1.1. осмислят празника Курбан Байрам в контекста на мюсюлманската празнична календарна система;

1.2. осмислят значението на обредните действия според тяхната последователност, времето и пространственото ситуиране в рамките на празника;

1.3. разберат ролята и функцията на словото в празника Курбан Байрам;

1.4. затвърдят уменията си за устно изказване.

2. Вид на урока – за нови знания

³ Румяна, Йочева. Методика на литературното образование. Шумен: Унив. изд. Епископ Константин Преславски, 2000, с. 98 – 102.

3. Метод – съпоставителен, историко-типологичен, метод на интерпретацията, съпоставителен

4. Дидактически форми – беседа, разказ

5. Мотивиране на темата

А. Празничната календарна система на мюсюлманите.

Б. Празникът на жертвоприношението – даряването като доказателство за богоотдаденост и вяра.

6. Учебни ситуации за разгръщане на темата

Смислово ядро 1. Курбан Байрам – същност, значение, религиозна основа, ритуални практики

В тази учебна ситуация се използва дидактическата форма *разказ*. Изложението е със следните съдържателни и смислови акценти⁴:

1. Курбан Байрам (Празникът на жертвоприношението) – един от двата важни канонични празника в исляма. Той се отбелязва в последния месец от мюсюлманския календар и съвпада с третия ден от ежегодното поклонение в Мека. Главният обред в този празник е кръвното жертвоприношение, преповтарящо Ибрахимовото жертвоприношение, с което някога прародителят доказва своето преклонение и безусловна вяра в Аллах. Обредът е част от задължителното всяка година пътуване до Мека за мюсюлманите, които се придържат към спазването на т.нар. Стълбове на исляма (*шахада* – публично признаване на вярата; *салат* – молитвен ритуал, извършващ се в строго определен ред и задължително произнасяне на словесни формули; *закат* – задължителна милостиня за подпомагане на нуждаещи се мюсюлмани; *саум* – говеене, време за размисъл, за преосмисляне на живота, изисква се пълно въздържание от храни и удоволствия през деня; *хадж* – поклонение в Мека).

2. Етапи и ритуални практики, свързани с Курбан Байрам:

2.1. Ритуални практики в деня преди празника – посещение на гробовете на умрелите и раздаване на месо за помен; малките деца обикалят домовете на близки и съседи, като им пожелават весел празник и им се раздават бонбони, сладкиши.

2.2. Ритуални практики в деня на празника:

⁴ Източници на информация : Еърхарт, Байрън. Религиозните традиции по света. София: Изток-Запад, 2007; Благоев, Горан. Курбанът в традицията на българите мюсюлмани. София: Акад. изд. Марин Дринов. 2004, с. 121 – 138.

2.2.1. Молитва в джамията, в която участват всички мъже мюсюлмани. След приключването ѝ присъстващите се ръкуват и поздравяват с думите: „Със здраве ти байрам!“.

2.2.2. Посрещане на бащата в дома, като членовете на семейството задължително му целуват ръка.

2.2.3. Актът на жертвоприношението – извършва се през деня. Жената в семейството предварително е подготвила животното (овен) за обреда, като е кьносала главата, гръбнака и опашната част. Задължението на мъжа е да извърши акта на специално пригответо място. След това трупът на животното се обработва и се разделя на три части: едната остава за семейството, втората е за близките, а другата се раздава на съседи, които могат да бъдат и немюсюлмани. След приключване на обреда се приготвя празнична трапеза, която се споделя с близките. На този празник се събира цялата фамилия и по-младите искат прошка от по-възрастните.

Смислово ядро 2. Работа с откъс от книгата на Орхан Памук „Музеят на невинността“

В тази учебна ситуация се използва дидактическата форма *беседа*. Чрез използвания от нас откъс от романа на Орхан Памук учениците могат да осмислят: модел на индивидуално поведение и междуличностно общуване в рамките на празника; смисъла на жертвоприношението; религиозната основа на празника.

Поставени са следните въпроси:

1. Как авторът разкрива празничната атмосфера в дома на разказвача?
2. Кои семейни традиции и етични правила спазват мюсюлманите на този ден?
3. Кое обяснение използва младежът, за да помогне на малката Фюсун да разбере смисъла на жертвоприношението? (При отговора си се позовете на историята на Ибрахим.)
4. Кой е Ибрахим и защо е готов да принесе в жертва сина си?
5. В какво е смисълът на жертвоприношението? (При отговора си се позовете на мнението на Четим ефенди.)

Курбан Байрам

[...]. Фюсун беше на дванадесет, а аз на двадесет и четири години. 27 февруари 1969 година беше първият ден от Курбан байрама, празникът на жертвоприношението. Ние, цялото радостно, елегантно с вратовръзки и сака множество от роднини, както обикновено

в празничните утрини в дома ни в Нишанташи, очаквахме обяда. На вратата често се звънеше, прииждаха все нови и нови гости, например по-малката ми леля, плешивият ѝ съпруг и техните шикозни и любопитни деца, всички се изправяха, ръкуваха се и се целуваха с новодошлите, а аз и Фатма ханъм черпехме гостите с бонбони; по някое време баща ми ни повика настрани мен и брат ми и каза:

– Момчета, чичо Сюрея отново иска ликьор – каза той. – Нека някой от вас да отиде до магазина на Аладдин и да купи ликьор – ментов и ягодов.

[...] На излизане от къщи аз забелязах дванадесетгодишната Фюсун с тънки като клечки крака, с красива рокличка.

– Я да идем двамата с теб до магазина.

[...] Бяхме излезли, бяхме сторили няколко крачки в студа, когато съзрях насъбралата се под малка липа в страничния пуст и кален терен тълпа, която се готвеше да заколи овен за курбан. [...] Аз стоях настрани от церемонията на коленето на овена, която много години се извършваше на изоставеното място до нашата къща в празничната сутрин.

Крачехме смълчани с Фюсун право към магазина на Аладдин, пред джамията Тешвикие изви хладен вятър и сякаш собственото ми безпокойство ме накара да настръхна.

– Уплаши ли се преди малко? – попитах. – По-добре да не бяхме гледали...

– Горкият овен... .

– Знаеш защо се коли овен, нали?

– Защото един ден като идем в Рая, онзи овен ще ни преведе по моста Сират.

Така обясняваха курбана децата и неуките.

– Историята си има начало – подех аз с учителски тон. – Знаеш ли го?

– Не.

– Пророк Ибрахим си нямал син. Молел се непрекъснато и повтарял: „Господи мой, Боже, дариш ли ме със син, ще сторя каквото пожелаеш“. Молитвите му били чути, родил се един ден синът му Исмаил. Неизразимо щастлив бил пророк Ибрахим. Безпределно обичал сина си, ден не минавал, без да го разцелува, без да го погали, хвърчал от радост и ден не минавал, без да благослови Аллах. Една нощ Аллах му се явил насън и му заповядал: „Заколи сина си заради мен. Бог ти повелява да жертваш своя син“.

– Защо му е заповядал така?

– Слушай сега... и пророк Ибрахим се подчинил на Аллах. Измъкнал ножа си и тъкмо да заколи сина си, изневиделица се явил овен.

– Защо?

– Аллах пожалил пророк Ибрахим и му изпратил овен, та да го заколи вместо сина си. Защото Аллах видял, че Ибрахим изцяло му се е покорил.

– Ако Аллах не беше изпратил овен, Ибрахим наистина ли щеше да заколи сина си?

– Щял е да го заколи – отвърнах угрижено. – Тъй като Аллах бил сигурен, че ще го заколи, го обикнал много и за да не го измъчва, му пратил овена.

Разбрах обаче, че не бива да разправям на 12-годишно момиче за баща, понечил да заколи, умъртви своя любим син. [...]

– В началото пророк Ибрахим не знаел, че овенът ще заеме мястото на сина му. Ала до такава степен вярвал на Аллах, до такава степен го обичал, че в края на краищата усетил, че никакво зло не би му причинил Аллах. Ако обичаме някого много, ако сме готови да дадем на него най-скъпото, което притежаваме, ние си знаем, че той не ще ни причини зло. Ето това е курбанът. Ти кого обичаш най-много?

– Мама и татко...

Когато стигнахме до дома ми, срещнахме шофьора Четин.

– Четин ефенди, татко ме прати за ликьор. Магазините в Нишанташи са затворени, ще ни откараш ли до Таксим?. Пък после може и да ни поразходиш.

– Нали и аз идвам? – попита Фюсун. [...]

– Четин ефенди, за Бога, обяснете на детето защо правим курбан, аз не успях да се справя.

– Ех, не говорете така, Кемал бей! – смутено се усмихна шофьорът. – Правим курбан, за да покажем на Аллах, че и ние като пророк Ибрахим сме му признателни...Курбанът означава, че жертваме най-скъпото си нещо за Аллах. До такава степен обичаме Аллах, малка госпожице, че му даваме дори най-скъпото си. И то без да очакваме отплата.

– Накрая няма ли да отидем в Рая? – натъртих смело.

– Ако е рекъл Аллах... Това ще се разбере в Съдния ден. Ние обичаме да правим курбан не за да идем в Рая. Правим го, защото обичаме Аллах, без да очакваме отплата.

– Ей, Четин ефенди, та ти си бил много вещ в религиозните въпроси.

– Какво говорите, Кемал бей, Вие сте доста начетен, знаете повече. При това да си наясно с тия работи, не се нуждаеш от вяра, от джамия. Ние безкористно даваме на най-любимия си човек най-ценното, най-скъпото си нещо.

– Да, но нашето себеотрицание обезпокоява човека, за когото го правим... Мисли си, че очакваме нещо от него.

– Аллах е велик – проговори Четин ефенди. – Аллах вижда и знае всичко... И разбира безкористната наша любов към него. Никой не е способен да измами Аллах (Памук 2009: 46 – 55).с

Смислово ядро 3. Ролята на словото в празника *Курбан Байрам*

В рамките на празника словото е едно от условията за пълноценен междуличностен контакт, то е емоционален израз на ангажираност от страна на адресанта и смислово кореспондира със сакралната основа на тържественото събитие. На учениците се изяснява смисълът на поздрава *Със здраве ти байрам* след приключване на празничната молитва в джамията и доминиращите емоции.

Смислово ядро 4. Устно изказване на тема *Различни празници – сходни послания и нравствени ценности*

От учениците се изисква да използват знанията си за Великден и Курбан Байрам, за да открият сходства между двата празника. За целта трябва сами да формулират параметри за сравнение.

7. Очаквани резултати

Чрез реализирането на предложената методическа концепция учениците могат: да осмислят общи морално-етични послания и ценности модели при празници на различни етноси; да затвърдят уменията си за сравнение и систематизация по базови критерии; да затвърдят уменията си за интерпретация на художествен текст.

8. Идея за заключителна ситуация

Календарните празници – отражение на мироглед, традиции, ценности.

Предложеният модел за възприемане и осмисляне на Курбан Байрам съчетава педагогически идеи, методи на литературно образование, дидактически принципи, чрез които се гарантира формирането на социокултурни компететности, затвърждаване на речево-комуникативните умения за устно изказване и преодоляване на стереотипни разбираня за другостта. Учениците имат възможност: да осмислят празника, като сакрален акт, като проекция на конкретни вярвания и ми-

тологични представи; да се запознаят с част от творчеството на един съвременен турски автор, носител на Нобелова награда за литература.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев 2001:** Андреев, М. *Процесът на обучение*. София: УИ „Свети Климент Охридски“, 1996.
- Благоев 2004:** Благоев, Г. *Курбанът в традицията на българите мюсюлмани*. София: АИ „Проф. Марин Дринов“, 2004.
- Еърхарт 2007:** Еърхарт, Б. *Религиозните традиции по света*. София: Изток-Запад, 2007.
- Жилерт 2015:** Жилерт, А. Междукултурно обучение. 4.05.2015 <http://pjr-eu.coe.int/documents/1017981/1667979/tkit4_bulgarian.pdf/de4a4546-26b8-4c83-bd3f-39c44fdeed90 >
- Йовева 2000:** Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2000.
- Памук 2009:** Памук, О. *Музей на невинността*. София: Еднорог, 2009.

КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Фани Бойкова
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION

Fani Boykova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The article presents communication strategies in Bulgarian language education in the context of the competencies-development approach. It proceeds to clarify the characteristic of the competencies approach and its importance for the formation of strategic competency. The article also considers the importance of familiarizing students with the characteristics of the communicative situation. Emphasized is the importance of role-playing games for the formation of strategic competency. Outlined is the role of texts as tools for, and subjects of, familiarization with speech strategies.

Key words: communicative competence, competence approach, communicative strategies

Свързването на лингвистичната теория и педагогическата практика се реализира чрез комуникативно ориентираното обучение, центрирано около изграждането на комуникативна компетентност в цялостното взаимодействие на съставлящите я компетентности: езикови, стратегийни, дискурсни, социолингвистични, прагматични, социални. Придавайки смисъл и социална значимост на познанието, комуникативността предполага ориентираността на институционалния образователен процес (Петров 2012: 13). Комуникативната компетентност е основна цел на езиковите занятия; учебното съдържание представя езиковите единици чрез реализацията си в речево поведение; българският език се преподава и се изучава чрез комуникативни дейности в реални дискурсни практики; стимулира се овладяването на различни

дискурсни техники; дейностите в учебния процес са ориентирани към адекватност на потребностите и възможностите; новите образователни технологии повишават интерактивността в образователното взаимодействие; стимулира се обучението като личностен образователен процес през целия живот; мотивира се овладяването на българския език като средство за обогатяване на собствения житейски опит (Петров 2012: 9 – 11). Именно затова средоточие на работата по български език в средното училище е овладяването на умения за адекватно речево поведение, чиито основни схеми и опит за тяхното прилагане се усвояват в рамките на комуникативно ориентираното обучение по български език.

Според Антъни Хоуат¹ комуникативният подход в обучението има две разновидности – *уча, за да употребявам*, и *употребявам, за да го науча*. На тази основа според Т. Шопов се изграждат две взаимосвързани методически стратегии в комуникативната ориентация на езиковото обучение, като насочват развитието на комуникативната методика в две насоки „(а) определяне на комуникативни учебни цели и езиково съдържание (които се реализират чрез подходящи учебни дейности) и (б) определяне на комуникативни учебни дейности, които задават адекватни учебни цели и необходимо езиково съдържание“ (Шопов 2013: 62).

Образователният процес, основан на комуникативния подход, променя стратегията на учене – от учене с цел да се възпроизведе информация към учене с цел да се осъществява компетентност в реална комуникативна ситуация. Контекстът на тази стратегия е зададен от Държавните образователни изисквания² за учебно съдържание в културно-образователната област „Български език и литература“, които определят като търсен резултат уменията да се тълкуват и осмислят взаимоотношенията между реалните факти и тяхната речева реализация, да се разбира и оценява светът в разнообразните ситуации на общуване, да се изграждат стратегии за личностна реализация с цел подготвяне на учениците за резултатно участие в различни социални практики. Изследвайки ключовите трансформации в образователния процес по български език и литература, Я. Мерджанова посочва, че целта на обучението са културната и социалната грамотност, които изграждат личностен жизнен и професионален смисъл; държавните образователни изисквания по български език и литература са центрирани около компетентнос-

¹ Цит. по П. Шопов – „Педагогика на езика“. София, 2013, с. 62 – 71.

² Виж: Държавни образователни изисквания за учебно съдържание: <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=25>

тния подход, който представлява система от способности (рационални, афективни, прагматически), гарантиращи успешно поведение в определена ситуация (Мерджанова 2012: 120 – 130).

Нагласите и очакванията на обществото по отношение на образователната сфера изискват от педагогическия процес да бъде динамичен и чувствителен към социалните и културните потребности. В епохата на информационното общество обемът на вседостъпното знание нараства стремглаво, променят се научната и образователната парадигма. Така компетентностният подход установява концепция за подготовка на обучаваните за адекватна социална реализация със съответните компетенции, които са нужни на личността в контекста на идеята за продължаващо през целия живот образование. Необходимостта от компетентностен подход в обучението по български се обуславя от осъзнатите потребности от езикова подготовка, от стремежа на подрастващите към личностна изява, към социална реализация, защото става дума за подход, чрез който се акцентира върху резултатите от образованието, разглеждани като способност да се действа в различни комуникативни ситуации, както подчертава К. Димчев (Димчев 2010: 221).

Компетентностният подход в обучението по език се фокусира върху това какво се очаква да постигат с езика учениците. Този подход може да се представи като дефиниране на целите на обучението по отношение на измерваеми описания на знанията, уменията, речевото поведение при завършване на определен етап на обучение. Основна база на компетентностното обучение по език е подходът, ориентиран към функционалност и взаимодействие, което означава, че изучаването на езици винаги трябва да бъде свързано със социалния контекст, в който те се използват. Следователно езикът се разглежда като средство за взаимодействие и комуникация между хората, които искат да постигнат конкретни цели и резултати. Това важи особено за ситуации, в които учещият трябва да изпълнява определена роля с езикови умения, които могат да бъдат предсказани или определени за съответния контекст, т. е. определени ситуации в живота изискват употребата на определени езикови средства (Ричардс, Роджърс 2001: 143).

Основните предимства на компетентностния подход при организацията и осъществяването на образователния процес са свързани с факта, че те допринасят да се йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на елементите от учебната информация и служат за развитие на подрастващите в определена насока. Компетент-

ностният подход в обучението по български език се обуславя от необходимостта резултатите от образованието да бъдат интерпретирани като умение да се действа адекватно и успешно в различни комуникативни ситуации. Създават се умения ученикът да анализира своите образователни постижения и да ги прилага в извънучилищна обстановка, да осъществява трансфер на знания и умения, за да решава важни за него задачи, които са необходими за социалната му реализация.

Според К. Димчев компетентностният подход бележи етап в развитието на езиковото образование, защото дефинира целите и съдържанието на обучението по български език; целите, съдържанието и технологията на всеки урок; критериите и равнищата на усвояване на предвидената за изучаване информация (Димчев 2011). Чрез компетентностния подход се развива комплекс от умения за намиране на решения и предприемане на действия в различни житейски ситуации, създават се условия знанието да се постига чрез действие, което е резултат от „добро знание“ за различни съществуващи вече практики. Комуникативната компетентност е тази част от знанието, която ни позволява да свържем целите и контекста на ситуацията със структурите, които имаме на разположение в нашия лингвистичен репертоар, чрез функционалния избор на прагматично ниво.

Педагогическото взаимодействие е насочено към това обучаващите да умеят да тълкуват и да осмислят взаимоотношенията между реалните факти и тяхната речева реализация. По тези причини изследователските ни усилия се насочват към анализ интерпретация на комуникативни по характер задачи, създаващи условия за повече и по-качествени взаимодействия между самите ученици и между тях и учителя, което дава възможност за личностно развитие въз основа на съпреживяване и конструктивен диалог; за изграждане на стратегии за комуникативно целесъобразно речево поведение. Създаването на система за овладяване на комуникативни умения се свързва с апробиране на модели, в чиято основа стоят уменията да се конструират текстове от различни комуникативни сфери, които се изследват в лингвистичен, стилистичен, прагматичен аспект, за да се покаже обвързаността им с конкретното изказване и стратегията на целесъобразното общуване, които изразяват представителност на стратегийната компетентност – знания и умения за успешно речево общуване чрез различни комуникативни стратегии; знания за различните начини и средства за прилагане на усвоеното, за условията, при които това е възможно и рационално; умения да се контролира и управлява речевото поведение; умения за критическо мислене (Кръстанова 2009: 14).

Стратегийната компетентност се свързва с умението да можеш да преодоляваш затруднения при среща с непозната езикова и неезикова информация в разнообразни ситуации на общуване. Понятието за стратегия е обект на многостранно тълкуване в педагогическия дискурс. Може да се обедини разбирането за стратегия около схващането за планиране на бъдещи действия с определена степен на вероятност. Когато анализира същността на стратегията от педагогическа гледна точка, Пл. Радев подчертава, че стратегията е правило за взимане на решение, което се осъществява чрез познавателни операции (обобщаване, абстрахиране, сравняване и др.) и чрез различни действия (Радев 2007: 287). Би могло да се очертае разбирането за речева стратегия като свойство на речевото взаимодействие, чрез което се определя как и с какви средства се постигат целите на това взаимодействие.

За нуждите на обучението по български език и литература според В. Кръстанова е уместно да се работи за овладяване на комуникативни стратегии с учебен характер, които са основа за формиране на знания и умения за стратегийно мислене. Като резултат от дейност на равнището на дискурса комуникативната стратегия се разглежда като езиков продукт от съзнателно планирана работа на обучавания с езика, като езикова форма, която представя познанията на ученика за езика и механизмите на неговото функциониране, като езикова проява на стратегийната компетентност на ученика (Кръстанова 2005: 76 – 77). В зависимост от учебната ситуация, в която се прилагат, стратегиите³ могат да се разделят на алгоритмични⁴ и евристични. Според времето на осъществяване стратегиите се определят като перспективни и ситуационни.

Необходимостта от изучаване и заучаване на стратегии, докато не станат автоматизирани процеси, според Т. ван Дайк и В. Кинч се определя от това, че стратегията, като част от нашето общо знание, представя знанието за процеса на разбиране. Стратегическият анализ на текста зависи не само от текстовите характеристики, но и от характеристиките на ползвателите на езика, от техните цели и познания за света, тъй като читателят реконструира не само предполагаемото зна-

³ За стратегиите на учене виж Радев 2005.

⁴ Алгоритмичните стратегии Радев определя като набор от известни алтернативи и еднозначен алгоритъм на решения; евристичните предполагат прилагане на личен опит и отсъствие на „твърди“ правила; перспективните стратегии работят за постигане на цели в обозримо бъдеще, докато ситуативните са текущи и пооперативни (Радев 2005: 254 – 255).

чение на текста, но и най-съответстващото на читателските интереси и цели (Ван Дайк и Кинч 1988: 164).

При реализиране на идеята за развиване на стратегийната компетентност и овладяване на разнообразни комуникативни стратегии е важно вниманието да бъде насочено към текста като средство за комуникация (ежедневното официално, делово, битово, научно, медийно общуване се осъществява чрез възприемане, разбиране и създаване на текстове – разкази, преразкази, съобщения, документи) и като обект на изучаване на стратегии и механизми за осъществяване на общуването. Самоцентричността на текста (система, структура; функция), неговата антропоцентричност (когнитивизъм и прагматика) се реализират в общуването благодарение на комуникативната способност на езиковата личност (Димчев 2010: 21 – 22).

Въвеждането на учениците в социалния и личния контекст на текста е условие за неговото пълноценно възприемане, текстът дава основа на читателските интерпретации, „разговорът продължава в движението от „темата“ на автора към „хоризонта“ на читателя и изгражда обща перспектива“ (Мерджанова 2005: 149 – 151). Компетентното четене (разбиране на съдържателната информация в текста, нейното осмисляне на основата на личностните фонове знания за света) е важна предпоставка за по-нататъшна работа в различни педагогически аспекти с четения текст. Може да бъде анализиран от гледна точка на езикови и текстови структури само познат, разбран, осмислен текст, в който непознати и неразбираеми думи или конструкции няма да затруднят възприемането на информацията и декодирането на смисъла.

Познаването и анализирането на връзките и зависимостите между компонентите на речевата ситуация позволяват на участниците в нея да изградят стратегия за изпълнение на своя комуникативен замисъл.

Според Ст. Димитрова създателят на текст се намира в определена комуникативно-прагматична ситуация, която е концентриран фон на текста и по характер е двупластова: свързана с пораждането и реализацията на текста; свързана с процеса на неговото възприемане (Димитрова 2001: 18). При конструиране на ученическите текстове тази ситуация е рамкирана от предварително зададените от учителя комуникативни цели, на които трябва да отговарят създаваните текстове, според комуникативната ситуация, в която трябва да се реализират.

Комуникативно-прагматичната ситуация се очертава от определени характеристики: самия говорещ; неговия адресат; слушатели/наблюдатели; промяна на ролите на участниците (от адресант – адресат, от участник – наблюдател, от наблюдател – участник, и т.н.);

самото речево изказване; общи фоновни знания на участниците; използване на разбираем от общуващите код; предмета на изказването; времето на комуникативния акт; мястото на комуникативния акт; обстановка, в която се извършва комуникативният акт; институционализираност на ролите на участниците.

В контекста на комуникативно ориентираното обучение на преден план излиза като особено важен компонент за структуриране на учебната комуникативна ситуация текстът в различните му форми на употреба – илюстративен материал, обект на наблюдение и анализ, средство за предаване на информация, средство за оказване на въздействие и предизвикване на действия.

Според К. Димчев различни са предназначенията на текста в обучението:

Изходен текст – използва се за основа на познавателна и комуникативноречева дейност.

Тренировъчен текст – средство за опериране с признаците на езиковите явления; за вникване с признаците на комуникативни ситуации от различни сфери на общуване. Тези текстове се използват за изпълнение на домашна работа, за проверка и оценка.

Текст за проверка и оценка на формирани компетентности (Димчев 2010: 196).

Специфичното за всяка тема урочно съдържание предполага и специфичен подход към подбора на текстове за наблюдение, анализ и усвояване на типологичните особености на езиковите явления с оглед на речевата им употреба в конкретна комуникативна ситуация. Целесъобразно е да се използват текстове от всички социокултурни сфери. Учениците се подготвят в училище, за да изпълняват различни социални роли в обществото, и затова е необходимо да имат познание за различните видове текстове и ситуациите, в които функционират. В този смисъл не бива да се използват като материал за наблюдение и анализ текстове само от изучавани художествени творби или от учебници по различните предмети.

При подбора на текстове е необходимо да се съобразят няколко определящи фактора: изучаваното лингвистично явление за кой вид текст и коя област на обществени комуникации е най-характерно; да се представят типични и нетипични употреби; съдържателно-информативната страна на текста да се съобрази с възрастта на учениците.

На занятията по български език учителят и учениците влизат в пряк диалог с определена образователна цел, използвайки като опо-

рен материал най-често текстове, създадени от друг автор и с други комуникативни цели: информиращи, предизвикващи определени естетически възприятия и т. н. Тези илюстративни текстове са разнообразни по стил и жанр и това е целенасочено търсено. Чрез тяхното многообразие у обучаваните се изграждат познания за спецификата на различни комуникативни ситуации и така се усъвършенства разнообразието на комуникативната им компетентност.

Деловите текстове съдържат кратка и конкретна информация; научните са наситени с терминология, нови факти и представят логиката на развитие на научното познание. И в двата случая общото между текстовете са информационната наситеност, преобладаващо еднообразните по строеж и цел на изказването изречения, ясно разпознаваемият адресат.

Спецификата на художествения текст – да пресъздава вторична реалност – определя многопластовостта в изявата на неговите прагматични характеристики. Авторът е известен, но адресатът не може да се конкретизира само на базата на текста. Художественият текст реализира своите комуникативно-прагматични цели чрез въвличане на адресата в съпреживяване, споделяне на емоции, моделиране на описваната действителност тук и сега (в момента на среща с текста), според придобитите до момента опитности (общокултурни и социални) от реципиента (Азнаурова 1988: 95 – 103).

По отношение на социалните сфери на реализация текстовете могат да бъдат разделени на свободни – по отношение на придържането към определени етикетни формули, и такива, които са нормативно регулирани от спецификата на деловия стил и речевия етикет.

Критериите за подбор на текстове се определят от възрастовите и психологическите особености на учениците. Необходимо е да се съобразява текстът с културния фон на учениците – позната/непозната лексика; развити умения за извличане на информация от текст, нейното обработване и репродуциране. Отговорът на всеки поставен от учителя въпрос или задача ще изисква извършването на тези процедури. Работата с разнообразни текстови модели създава умения за разбиране и съответно продуциране и репродуциране на текстове в зависимост от реалните житейски ситуации на общуване, т. е. развиват се отделните елементи на комуникативната компетентност: лингвистична, социолингвистична, стратегийна, дискурсна, прагматична.

Текстовете трябва да са типични за определена ситуация на общуване: официална/неофициална; научна/ненаучна, която може да бъде битова, делова, художествена и т. н.; необходимо е и да съдър-

жат нова, интригуваща учениците информация; да съответстват на възрастовите особености на учениците; да съответстват на определени проблеми, представляващи интерес за слушащия; да имат ясно изложение с изразени причинно-следствени връзки; да представят различни форми на речта: монологична, диалогична, монологично-диалогична. Така интересът към разбирането на новото знание ще мотивира усвояването на лингвистичната специфика на текста, а чрез наблюдение и анализ на текстовете учениците ще усвоят разнообразни модели на комуникативни стратегии.

Комуникативната и смислово-функционалната специфика на текста ориентират учениците към стратегии за изграждане на текст, при който доминира емпатията, съвпадаща със симпатията по признака „човечност“. Осмисля се спецификата на контекста, за който са предназначени изказванията, усвояват се умения за репродуциране според емпатичната перспектива на говорещия. Контекстът на общуване обуславя организацията на позната и непозната информация според намеренията на говорещия да се идентифицира. Работата върху текстове за осъществяване на социална комуникация създава и усъвършенства умения за усвояване и прилагане на комуникативни стратегии за самопредставяне в официално общуване, за успешна професионална реализация. В този аспект перспективно е приложението на имитационно-моделиращите игри, които „пресъздават определени ситуации от действителността посредством предварително подбрана и предметена информация“ (Иванова 2004: 216).

Ролевите игри са близки до спонтанния речев акт, те са метод, който придава автентичност на комуникативната ситуация, създадена с определена дидактическа задача в педагогическия дискурс; предоставят възможно най-автентична среда, като същевременно позволяват контрола над някои действия по време на осъществяването им в класната стая; могат да се използват като ефективен метод за усвояване на успешни стратегии в общуването; формират стратегии на поведение, подпомагащи социалната ориентация. Имитационно-моделиращите игри създават условия обучаваните да усвоят схеми за адекватно общуване в делова ситуация.

Особено подходящи при овладяване на умения за работа над текстове за осъществяване на социална комуникация (молба, заявление, автобиография и др.) са стратегическите игри, които пресъздават ситуации, в които трябва да се изработят хипотези, алтернативи, да се развият стратегии за решаване на проблем; пресъздава се поведение чрез конкретни изисквания, което насочва към определяне на тези иг-

ри като изпълняващи нормативна функция. Пресъздаваните стратегии регулират поведението на всеки участник спрямо обкръжението и обществените отношения (Иванова 2009: 12). Тази специфика на игрите насочва към реална възможност за тяхното прилагане при усвояване на модели за общуване в официална комуникация.

За осмисляне на речевите стратегии и съдържателността на изказването в ситуации на официално и неофициално общуване могат да се изпълнят аналитични по характер ситуационни задачи, които се основават на действително събитие. Уроците за овладяване на умения за общуване в официална и неофициална обстановка си поставят за цел да формират умения за ориентиране в комуникативната ситуация съобразно със: дистанцията между участниците (учител – ученик; възрастен – дете; познат – непознат и др.); характера на речевата проява (официална – неофициална); подбор на подходящи езикови средства (етикетни формули, изречения, съобразени с целта на изказването съдържание и др.). Информацията за обстановката и езиковите средства за изразяване на обръщение и съобщения към участниците в общуването се определят не дефинитивно, а чрез инструкции за дейност, чрез които на функционално ниво се разкриват възможностите за подбор на изразни средства според ситуацията, участниците, целта и т.н.

Формирането и развиването на комуникативната компетентност предполага изграждане на умения за решаване на набор от комуникативни задачи, свързани с осъществяване на общуване чрез средствата на речевия етикет, с обмен на информация, с изразяване на емоционално отношение на създателя на речев продукт, с изграждане на умения за изразяване на критичност и оценка относно съдържанието на съобщенията. Според Г. Христозова „задачата подпомага осмислянето на теоретическата информация и е своеобразен „мост“ между теорията и практиката“ (Христозова 2008: 9). Подчертава се, че ефективността на обучението по български език до голяма степен зависи от учебната задача, от интереса, който тя ще предизвика у учениците и така би могла да мотивира овладяването на езика, а също и да усъвършенства процеса на самостоятелна учебна дейност в смисъл на активно участие на учениците (Христозова 2008: 9; 13).

Примерни задачи при работа с текст, за да могат учениците да установят параметрите на комуникативната ситуация и съответно да се съобразяват с тях при конкретни речеви изяви: да посочат участниците в речевите действия; да определят адресанта; да посочат адресата; да установят съществува ли промяна на техните роли (дали адресантът и адресатът са с постоянно присъщи функции, или по време на

общуването разменят ролите си); да посочат от кои характеристики на комуникативната ситуация се обуславя тази промяна (място, време, тема, социални роли на участниците, код, канал на общуването, цел на всеки участник и т.н.); да определят предмета и целта на изказването на всеки участник; да открият номинативната верига, която обосновава констатациите по поставената задача; да посочат маркери за определяне времето на протичане на речевото общуване; да отбележат пространствените характеристики на комуникативния акт.

Учениците могат да демонстрират познание за социалното взаимодействие между учител и обучавани; умения да се различават изреченията според целта на изказване, да разпознават обръщенията, характерни за различните сфери на общуване. При решаване на поставените задачи учениците ще актуализират речевия си опит за общуване в официална и неофициална обстановка; ще се запознаят със значението на целта на текста, на условията на общуване. Анализирането на комуникативната ситуация според ролите на участниците, взаимоотношенията между тях и езиковите средства за оформяне на изказванията стимулира осмислянето на характеристиките на комуникативната ситуация и създава възможност учениците с помощта на учителя да достигнат до следните изводи: обръщението в общуването се определя от личността на събеседника, от темата, мястото, времето и целите на речевата изява; подходящи за неофициална ситуация обръщения не са подходящи за официална; целта на общуването влияе върху подбора на изреченията по цел на изказване. При наблюдението над текстовете се обръща внимание и на пунктуационните средства за открояване на обръщението в писмен текст; стимулират се рецептивните умения на учениците, свързани с диференциране на белезите на вежливото общуване в официална ситуация.

Продуктивните умения за осмисляне на целта на официалното общуване, за комуникативния портрет на реципиента, за времето и мястото на комуникативната ситуация и т.н. се развиват чрез упражнения за редактиране и конструиране. На тази възраст учениците имат по-слабо развити социални опитности и съдържателната характеристика на текстовете, както и имитираните ситуации се определят от близки до училищното ежедневие теми. Целта на упражненията е да се подпомогне развиването на умения за толерантно и уместно общуване, съобразено с етикетните норми. Тези умения за речева комуникация са базисни за усъвършенстване на социалната адаптивност на личността и за нейното успешно интегриране в обществото. Чрез обу-

чението по български език и литература учениците изграждат умения за успешно общуване в разнообразните сфери на житейско приложение на езиковите знания и речевите си способности: овладяват структурата на езика и сферите на специфичната му употреба; развиват умения за анализиране и за възпроизвеждане на текстове от различни функционални стилове, което е предпоставка за успешна речева изява при представяне на информационните постижения на другите науки, включени в учебната програма; изграждат умения за разбиране и създаване на текстове с различна типология, съответстващи на определена комуникативна ситуация; формират умения за изграждане на комуникативно целесъобразни стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

- Азнаурова 1988:** Азнаурова, Е. *Прагматика художественного слова*. Ташкент: Фан, 1988.
- Ангелова 2004:** Ангелова, Т. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София: СемаРШ, 2004.
- Ван Дайк, Кинч 1988:** Ван Дейк, Т. А., В. Кинч. Стратегии понимания связного текста. // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXIII. Москва: ПРОГРЕСС, 1988, 153 – 211.
- Димитрова 2001:** Димитрова, Ст. Предговор. // *Прагматика на текста*. София: АИ „Проф. Марин Дринов“, 2001, 7 – 11.
- Димчев 2010:** Димчев, К. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010.
- Димчев 2011:** Димчев, К. От знаниецентристки подход към компетентностен подход на занятията по български език. // *Електронно списание LiterNet*, 30.04.2011, (15.01.2015), № 4 (137), <<http://litenet.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm>>
- Държавни образователни изисквания за учебно съдържание:** <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=25>
- Иванова 2004:** Иванова, Г. *Педагогически технологии в играта*. Пловдив: Сема 2001, 2004.
- Иванова 2009:** Иванова, Г. Имитационно-моделиращи игри при психологическата подготовка за личностна реализация на юношите от ромски произход. // Г. Иванова, Р. Танкова. *Ромите в училище. Актуални проблеми и възможни решения*. Пловдив: Фондация „Земята – източник на доходи“, 2009.
- Кръстанова 2009:** Кръстанова, В. Комуникативната компетентност и съвременните ѝ проявления в езиковото обучение. // *Комуникативната*

- компетентност в езиковото и литературното обучение*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2009.
- Кръстанова 2005:** Кръстанова, В. Стратегийната компетентност на учениците в обучението по български език. // *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: БУЛВЕСТ 2000, 2005.
- Мерджанова 2005:** Мерджанова, Я. *Мултисензорният принцип в обучението и живота*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2005.
- Мерджанова 2012:** Мерджанова, Я. Обучението по български език и литература като пусков механизъм за трансформация на личен в родов културен опит. // *Български език и литература*, 2012, № 2, 120 – 131.
- Петров 2012:** Петров, А. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*. София: БУЛВЕСТ 2000, 2012.
- Радев 2005:** Радев, Пл. *Обща училищна дидактика*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2005.
- Радев 2007:** Радев, Пл. Стратегии и мотиви за учене. // *Педагогика*. Съст. и ред. Пл. Радев. Пловдив: ИК „Хермес“, 2007.
- Ричардс, Роджърс 2001:** Richards, J., Rodgers, T. *Approaches and Methods in language teaching*. Second Edition. Cambridge Univ. Press, 2011 (18th printing).
- Христозова 2008:** Христозова, Г. *Учебната задача по български език – фактор за изграждане на лингвистична компетентност (III – IV)*. София: Янита ЯС, 2008.
- Шопов 2013:** Шопов, П. *Педагогика на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013.

**ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ
НА УЧЕНИЧЕСКАТА РЕЧЕВА ПРОДУКЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ
ЗА РАЗВИТИЕ НА КОМУНИКАТИВНИ УМЕНИЯ**

Снежанка Георгиева
Регионален инспекторат по образованието – Шумен

**TEACHING PRACTICES IMPROVING PUPILS' SPOKEN
LANGUAGE DURING CLASSES IN COMMUNICATIVE SKILLS**

Snezhanka Georgieva
Regional Inspectorate of Education, Shumen

In this research our attention is focused on abilities for developing techniques for retelling provided by the educational discourse during classes as related to communicative skills. A model is available for a content structure of a lesson for the preparation and creation of a transformed reproduced story – previously unknown to students – together with a didactic task to be set by a neutral narrator. We suggest thinking about the text in terms of speech acts whilst working with it and analysing it. A model is offered for editing an original text aiming at coherence and clarity.

Key words: text cohesion, skills, texts errors, transformation, retold story, linguistic and pragmatic aims

Образователните политики на страните – членки на Европейския съюз, документално извеждат първостепенното значение на уменията да се общува на роден език, разбирано „като умение да се изразяват и да се разбират (тълкуват) концепти, мисли, чувства, факти и мнения в устна и в писмена форма (слушане, говорене, четене, писане), както и умения да се участва нормативно правилно, от една страна, и уместно и творчески, от друга страна, в процесите на речевото общуване“ (ЕРР 2007: 38). Всички тези дейности се осъществяват в многообразието от социални и културни контексти по време на обучение и самообучение. Безспорна е методическата значимост и на урока по български език, и на урока за развитие на комуникативни умения в процеса на усвояване на дейности по езиково посредничест-

во, към които се отнася и преразказването, интегриращо рецептивни и продуктивни компоненти (ОБЕР 2006: 24 – 25).

В настоящото изложение вниманието се концентрира върху предположената от учебния дискурс възможност за усвояване на техники за преразказване в часовете за развитие на комуникативни умения (по-конкретно – в часовете за подготовка за преразказ). Предлага се модел на съдържателна структура на урок за подготовка за създаване на трансформиращ преразказ върху неизучаван художествен текст (с дидактическа задача – репродуциране от името на неутрален разказвач); представя се идея за осмисляне на изходния текст чрез съчетаването на речеви дейности по рецепция на текст и текстов анализ. Представените методически идеи тръгват от постановката, че овладяването на текстуиращите механизми и средства е условие за успешност на речевото общуване (изведено като цел на съвременното родноезиково обучение). Чрез адекватни вербални структури при писмения текст авторът трябва да изрази речевата си интенция, като в процеса на речепроизводство е ангажиран предимно със смислови експликации, а вербализацията им би трябвало да идва от само себе си – това е възможно при достатъчно по количество и качество езикови и езиковедски знания и за граматиката на текста. Функционалността на дидактическата опозиция *знание какво – знание как* актуализира въпроса за баланса между отработваните декларативни и процедурни знания и усъвършенстваните текстови умения в часовете за подготовка за създаване на преразказ, както и за ролята на алгоритъма в процеса на текстова рецепция и продукция.

Акцентът в предлагания урок е върху лингвопрагматичните цели – усъвършенстване на комуникативните умения за рецепция и анализ на текст, за съобразяване на избора на текстоизграждащи и текстосвързващи средства не само с текстовата тема, а и с правилата от граматиката на текста, с жанровата и стиловата характерологичност на речевия продукт. Реализираността на тези цели е възможна при системна работа с уместно подбрани текстове за репродуциране, чрез които не само да се експлицират лингвистични закономерности, а и да се отработва връзката език – мислене, да се допринася за ценностната ориентация, социолингвистичното и социокултурното развитие на учениците. В следващото изложение се предлага модел на работа върху разказа на Георги Господинов „Една втора история“¹ – хумо-

¹ Разказът на Г. Господинов е ползван от изданието Димчев и кол. 2001: 75.

ристичен текст, който е подходящ за възрастовата група ученици VI – VII клас (Приложение 1).

За да са успешни дейностите на учениците по създаване на преразка, изключително важен е начинът, по който се работи с изходния текст – адекватното представяне в новосъздавания репродуктивен текст на смисловите отношения от текста първоизточник е предположено от разбирането на текста оригинал, свързано е с долавянето на смисловите връзки между героите и действията и причинно-следствените зависимости (Стефанова 1990: 22). В тази връзка съдържателният план на урока извежда система от въпроси, които в единството си актуализират смислови и формални аспекти от свързаността на текста; обвързват съдържанието с езиковата му експликация; концентрират внимание върху начините за назоваване на обект в текста и факторите, предопределящи съответните начини; върху моделите на изреченско навързване и изразяване на отношения между изреченията в рамките на цялостния текст.

Работата по подготовка за написване на трансформиращ преразка на горепосочения текст на Г. Господинов се осъществява чрез следната поредица от въпроси: Защо разказаната от Георги Господинов история Ви накара да се усмихвате? (1); Вие попадали ли сте в подобна смешна ситуация? Споделете накратко... (2); Защо историята от текста на Г. Господинов е характеризирана в заглавието като *една* и същевременно *втора* история? Как си обяснявате предпочетеността на две числителни имена в заглавието? (3); Колко основни епизода в сюжетното действие откривате? Как бихте ги озаглавили? (4); С кого е свързана първата история? Кои са участниците в нея? (5); Кой разказва за тази история? (6); Защо тази история е предадена през погледа на двама участници в случката – дядото и унгареца? (7); Какъв спомен за дядото са двете метални копчета? Открийте местата в текста, предаващи този епизод (8); Ясно ли е кого замества местоимението *той* в изречението: *Той си ги носеше винаги със себе си и това беше най-скъпият му спомен*? Колко думи от предходното изречение може да замести това местоимение? Кое в контекста помага да се разбере за кого се отнася местоимението *той*? (9); Какъв редакционен вариант бихте предложили, за да не възниква подобно колебание? (10); Да се опитаме да направим синтактичен разбор на изречението: *Запитах го все пак на български, може пък да го знае, всякакви хора* (11). Направете морфологичен разбор на двете допълнения, изразени с местоименни форми в това изречение (12); Какво заместват в текста тези местоимения? В каква посока осъществяват те свързаност между изреченията в текста? (13); Проследете кога в текста е

употребена думата *история* (и в началото, и в края на разказаната случка) (14); Употребената преди разказаната случка дума *история* създава усещането, че ще бъде разказано нещо велико, „историческо“. За какво се отнася действително разказаната история? (15); Какво замества местоимението *то* в изречението: *То си беше ритуал?* Защо е предпочетено? (16); Да открием в какъв времеви план са глаголите, предаващи случката с дядото. Работата ви ще бъде разпределена в три екипа, като всеки екип търси глаголни времена, съответно: първи – в разказите на момчето за дядото; втори – в разказа на кондуктора за случката с дядото; трети – в разказа на дядото за случката във влака (17); В какви глаголни форми зазвучава историята от устата на дядото и защо? (18); Открийте кога в разказа за дядото се включват минали глаголни форми на -л. Как ще обясните предпочетеността им? (19); Как си обяснявате включването на бъдеще време в системата от глаголни времена в текста? (20); Докажете, че в текста се срещат глаголни форми от различни лица и числа (21); Как ще обясните разнообразието на глаголи в различно лице и време в този текст? (22); Съставете „дърво“ на характеризиращите названия на всеки от героите, като извадите от текста всички синонимни обозначения на персонажите (думи и изрази) (23); Съпоставете описателните изрази, характеризиращи дядото (*един български кондуктор, разприказвалия се българин, дебеличък българин с черни мустаци, бившия кондуктор*). Чия гледна точка за героя представят тези синонимни изрази? (24); За кой друг герой на разказа са използвани названия, представящи го през погледа на участник в историята? (25); Чия гледна точка представят синонимните изрази в назоваващата верига на унгарския кондуктор (*един добре облечен годподин – нисък, възпълен, с рижа брадичка; господинът; унгарецът; чужденеца*) (26); Припомнете на какви правила се подчинява употребата на думите *унгарецът* и *унгареца* в подчертаните изречения (27); Защо унгарският кондуктор няколко пъти е назван *господинът*? (28); Защо при назоваването на унгареца неколккратно са използвани изрази с местоимения като: *някакъв унгарец, оня човек, оня господин, онзи господин, този човек?* (29); Каква е ролята на местоименията в израза: *И на него му е драго, и на мене, уж и двамата се лъжем, пък ни е хубаво?* (30); Открийте частиците и съюзите в това изречение и характеризирайте ролята им в изречението и в текста (31); Колко и какви елементи съдържа кратката номинативна верига, отнасяща се за двамата герои (дядото и унгареца) едновременно (три елемента: *двамата ... ни ... ни* (езиците ни ги нямаше)? (32). Характеризирайте местоименията, използвани в тази верига (33); Какво има предвид дядото с думите: *Най-хубаво се разбират хората, дете*

изобщо не си разбират езика и Езикът ни е изпързаял и двамата? (34); Предложете синонимен израз на второто изречение (35); Как се наричат подобни изрази? (36); Открийте и други устойчиви словосъчетания и изрази, наподобяващи фразеологизми, в текста. Обяснете значението им (*грам не отбира от езика ни, пързаям го, претеглих го, хвана се на въдичката, бяхме оставили езиците зад гърба си, хлътнах в капана, езикът ни е изпързаял*) (37); В коя реч се срещат фразеологизмите и защо (речева характеристика, хумор, емоция)? (38); Вече посочихме, че разказаната от момчето случка с дядото (и в началото, и в края на разказването) е характеризирана като *история*. Защо за начало на един от последните абзаци е използвано изречението: *Това беше историята?* (39); Какво обобщава началното местоимение *това* – дума, изречение, епизод? Каква е ролята му за свързване на изреченията в текста? (40); Няколко пъти в текста е употребено местоимението *това*. Открийте изреченията, в които се намира местоимението, и обобщете какво замества то във всеки конкретен случай (дума, изречение, поредица от изречения) (41); Да насочим внимание към неизменяемите части на речта в текста: Какви са като части на речта маркираните думи, намиращи се в началото на някои от изреченията (*и тогава, и така*)? (42); Какво свързват в текста те? Какъв допълнителен смисъл носят (*тогава* – обобщава времето на случката с дядото; *така* – заключение, обобщение; *и* – последователност на действието; добавяне на действия)? (43); Какъв е смисълът на наречието *тук* в изречението: *Тук дядо ми не издържал и се разплакал като малко дете*. Какво замества/посочва употребената в началото на изречението дума? (44); Характеризирайте тази дума като част на речта. Обобщете ролята ѝ в текста (45); Какво емоционално състояние на дядото разкрива посоченото изречение? С какво изразно средство е представено това състояние? (46); Как и кога е въведен внушът, разказвач в текста? (47); Прочетете епизода, в който този разказвач се самохарактеризира, говори за обикновено случващото се с него (48); Кой е слушателят? Как е характеризиран през погледа на момчето (*кестенявата дама до прозореца, момичето, жената, жената срещу мен*)? (49); Докажете с примери от текста как общува момичето от влака (с поглед, жест, мимика – *кимна благосклонно, както ми се стори; подкани с поглед; усмихна се*) (50); Защо на разказвача му се струва, че момичето му кима благосклонно и му се усмихва? (51); Къде са разположени (близо или на разстояние) отделните думи, назоваващи момичето? Защо? (52); Кога и как момичето се самоназовава за първи път? (53) Каква е ролята на изписаната на английски език фраза? (54); Кога се случва историята с Катрин? Какво глаголно време е предпочетено за предава-

нето ѝ? Докажете с примери от текста (55); Защо можем да разглеждаме богатата система от глаголни времена като свързващо средство в текста? (56); Кое обединява двете истории в разказа на Г. Господинов? (57); В текста няколко пъти се повтаря думата *кондукторът*. Във всички случаи ли тази дума назовава едно и също лице от разказваната история? Докажете (58); Ако трябва да разкажете историята от името на неутрален разказвач, какви думи и изрази, изразяващи характеристика или оценка, бихте използвали за назоваването на разказващото историята момче? При предложенията си имайте предвид поведението и качествата на момчето (сладкодумният разказвач, увлекателният разказвач, бърливото момче, достойният наследник на дядо си) (59); Какво трябва да бъде глаголното време в трансформиращ преразказ от името на неутрален разказвач? Защо? (60).

Предлаганата поредица от 60 въпроса не е инвариантен модел. Многобройните задачи са опит да се аргументират образователните предимства на по-задълбочената работа върху текста първоизточник, на задължителното извеждане на единството между смисъл и форма в текста и обусловеността на това единство от обективни и субективни фактори. Тези задачи в своята съвкупност представят идеята, че е целесъобразно текстът за репродуциране да бъде възприеман чрез система от въпроси, които в единството си представляват комбинация от текстов анализ (разбиран като разлагане на текста на съставни части с оглед на различни аспекти – смислов (предмет на текста, тема, ключови думи), формален (средства за представяне на предметна област, номинативна верига, текстуиращи средства) и рецепция на текст в трите ѝ аспекта (извличане на информация, обобщаване и тълкуване на информация, оценяване на информация).

Работата върху рецепция на текста за репродуциране се осъществява на няколко нива – смислово, граматическо, функционално. Закономерно първите задачи са насочени към съдържателните аспекти на изходния текст, като са включени въпроси за всяко от когнитивните равнища: 1. Търсене и извличане на информация (5, 6, 8, 15, 47, 48, 50, 53); 2. Обединяване и тълкуване на информация (4, 38, 49, 54, 57); 3. Осмисляне и оценяване на текста чрез аргументиране на собствена позиция по проблема (1, 2, 7, 34, 51). Въпросите за анализ на смисловите страни на първоначалния речев продукт обговарят в аспекта на категорията *какво казва текстът* проблемите за: тема, ключови думи, подтеми, предметни области. Урочната логика не представя първо само въпроси върху съдържанието, а след това въпроси върху езиковата специфика и стилистиката на текста. Успоредното извеждане на

съдържателно-формални характеристики на речевото образование имплицитно насочва към изводи за задължителната обвързаност на двата плана на текстовата свързаност (смислова и граматическа); в същото време налага обобщение за първозначността на съдържателния (тематичния) план като „диктуващ и определящ“ плана на текстовата форма.

Част от въпросите насочват към спецификата на структурата на текста – предпочетения разказ в разказа, двойния поглед към една и съща разказана история, различната гледна точка към нея (7). Както бе посочено, въпросите за езиковата специфика на текста за репродукциране се представят не откъснато и самоцелно, а съвместно с въпросите относно рецепцията на смисловата свързаност. В предлагания модел езиковият анализ не е концентриран само върху лексикалния пласт на текста, правописните и пунктуационните му особености, а и върху функционалните характеристики на различните части на речта (функцията на класовете думи в рамките както на отделните микро-текстове, така и на текста като цяло).

Въпросите за текстова свързаност актуализират два основни модела – начини и средства за назоваване на обекти в текста (специфика на изграждане на номинативни вериги); начини и средства за общо лексикално и синтактично изграждане на текста. В урока за подготовка за писане на преразказ са включени задачи върху възможните начини за експликация на разнообразни названия на един и същи обект (герой) от текстовия свят (предполагащи изводи за съобразеността на този избор с жанровата и стиловата специфика на текста и авторовата интенция) (24, 25, 26). Акцентът в упражненията на този тип урок е върху същността и изграждането на номинативните вериги; факторите, предопределящи избора на първоначална номинация; обективните ограничения и субективните предпочитания, предполагащи разнообразието на избора на последвалите членове в номинативната верига. В прагматичен план се отработва прономинализацията (без терминологичното ѝ извеждане) като начин за назоваване на герой; извежда се като позитив на този текстуиращ механизъм икономичността; акцентува се върху задължителната съобразеност на местоимения конектор с предходния/следходния контекст за избягване на двусмислица (9, 10, 13, 16). Вниманието на учениците се насочва върху обема на назоваващите вериги на героите с продължаваща валидност и с маргинално участие в текста; върху спецификата на изграждането на колективни номинативни вериги (без извеждане на термина), назоваващи едновременно два персонажа от текстовия свят; върху предпоче-

тените от автора експликатори за референциална идентичност при назоваването на съответните персонажи (32, 33, 52). Категорията определеност при имената е отработена в прагматичен аспект и като свързващо средство, и като явление, предполагащо задължително спазване на определени граматически норми – пълен/кратък вариант на членуване (27). Съзнателно вниманието се концентрира върху търсенето на отговори за адекватността на предпочетените лексикални и граматически средства, ангажирани за представянето на герои, топови, действия (11, 12, 58); върху синонимното богатство (23, 36); стилистичната натовареност на предпочетени текстуиращи средства – фразеологизми (34, 37), повторителност с различен обхват (14). Лингвистичните задачи предполагат не само обяснение на фразеологичните изрази от текста, а и усъвършенстване на уменията за използване на подобна фразеология в собствени, различни по стилова и жанрова характерологичност текстове. Връзката съдържание – форма е потърсена и на равнище текст, и на равнище микротекст. Затова част от въпросите насочват към представяне на мнение за гледната точка, която се изразява чрез синонимните названия на героите и предпочетените фразеологизми и глаголни времена в речта на персонажите (18, 19, 24, 26, 28).

За постигане на част от практическите цели (знания и умения за уместен избор на езикови маркери за общо лексикално и синтактично изграждане на текста, за изразяване на отношения при свързване на изречения в текста) в урока са включени и задачи, актуализиращи свързващата роля на глаголното време (17, 18, 19, 20, 22, 55), на числителните имена (18), на неизменяемите части на речта (31, 42, 43, 44, 45). Изведена е функционалността на глаголното лице и число (21). Уместността на темпоралното структуриране е актуализирана в два аспекта: изходен текст – предстоящ за създаване текст (изискващ съобразяване на глаголното време с поставената дидактическа задача). Функционалността на местоименията в текста е отработена чрез насочване на вниманието към прономинативи както с функция на субститути в номинативни вериги, така и с кондензираща функция – роля на показателни местоимения за обобщаване на текстова информация с различен обем (39, 40, 41). В своята логическа цялост езиковите задачи обобщават основните трансформации, които е наложително да настъпят във формалния план на текста в процеса на репродуциране: промяна на изказа от първо в трето лице, преобразуване на пряката реч в непряка, промяна на основното глаголно време, различен начин за назоваване за разказващия историята (59, 60). Лингвис-

тичните задачи (концентрирани върху функциите на различните езикови единици и техните граматически категории в текста като цяло и отделни негови участъци) са свързани не само с първо когнитивно равнище (откриване, познаване), а и с по-високото второ равнище, предполагащо обобщаване, тълкуване на информация; отговор на въпросите *защо* е предпочетена дадена лингвистична форма в текста, *каква* е обвързаността между форма и смисъл (28, 29, 30, 38). Обвързването на съдържателен и формален текстов план се осъществява и чрез задачи, предполагащи коментар на стилистичната функция на лингвистичните елементи, търсенето на скрития смисъл зад предпочетените езикови конструкции в текстовата повърхнина (46, 52, 56).

Текстовият анализ не е представен като абстрактна алгоритмична схема, която трябва да се следва. Подобна организация на урочния дискурс в часовете за развитие на комуникативните умения позволява изводи относно мотивираността на езиковата текстова структура и форма както от обективни фактори (правила на текстовата граматика), така и от субективни фактори (езиковата грамотност на автора, емоционалното му състояние, виждането му за структурата на текста); съотнасят се езиков текстов план с авторова интенция. Урокът за подготовка за създаване на преразказ е съобразен с постановката, че при създаването на речев продукт адресантът подрежда мислите си в правилен и уместен текст така, че да може да бъде разчетен адекватно по време на рецепцията от реципиента (Богранд и др. 1995: 59). Последният етап на преработката на текста е граматичният синтез – предаваните по-нататък изрази от предходната фраза се поставят в граматическа зависимост и се подреждат в линейна форма на повърхността на текста. Това са автоматични дейности, чието качество и резултатност са в зависимост и от умениято за подходящ подбор и комбинирание на текстоизграждащи/текстосвързващи средства. Правилен и уместен избор е възможен при налични лингвистични знания. Всичко това обговаря въпроса за обвързаността на уменията за добро и уместно текстостроене/текстоизграждане със знания и умения за начините и средствата за реализиране на тези процеси. Безспорен факт е, че репертоарът от граматически зависимости в даден език е значително по-малко обхванен от репертоара от концептуални релации, т.е. различните смислови отношения, които могат да се изразяват с различни верижни връзки, проявяващи се под формата на краен брой връзки, средства и модели на реализация (Богранд и др. 1995: 48). Това актуализира възможността да се отработват модели на добро текстоизграждане, като този процес е целесъобразно да се превръща в умение в

процеса на системно приучване към саморедактиране на собствени текстове. Целта на подобен тип уроци е отработването на процедурни знания чрез обобщаването на алгоритъм за саморедактиране на собствен текст с оглед на осъществената в него свързаност (и в съдържателен, и в граматически аспект). Следващото изложение предлага примерен модел на подобен алгоритъм.

Алгоритъм

1. За правилно и уместно назоваване на герои в текста.

1.1. Проверете кога и как за първи път сте назвали централния персонаж в преразказа си. За първо название обикновено се избира съществително нарицателно или съществително собствено име, а не местоимение (освен ако не целите съзнателно с предпочетено първо назоваване чрез местоимение да събудите любопитството на читателя).

1.2. Проверете уместно ли сте въвели и останалите герои в текста, така че да става ясно за кого се говори.

1.3. Проверете преразказа си за ненужни повторения при назоваване на отделните герои. При установяване на подобни повторения редактирайте чрез заместване с местоимение или синоним (ако предпочетете да избегнете повторението чрез местоименно заместване, внимавайте да не предизвикате двусмислица – в предхождащото местоимението изречение не трябва да има два обекта, еднакви по род, чието название може да бъде заместено от местоимението).

1.4. Проверете подходящо ли сте избрали местоимения за назоваване на героите.

1.4.1. Имайте предвид, че не е подходящо повтарянето на местоимения.

1.4.2. При избора на местоименни заместители внимавайте дали те еднозначно заместват само една дума в предходното изречение.

1.4.3. Не е целесъобразно утежняването на речта – назоваването на герой в едно и също изречение със съществително име и местоимение едновременно.

1.5. Дадено изречение може да представя действия или качества на герой, без конкретно да назовава този герой със съществително име или местоимение. За това служат безподложните и непълните изречения. Ако сте предпочели този модел, проверете дали при изпускането на названието не се получава двусмислица, става ли ясно за кого се отнасят съответните действия.

2. За правилно назоваване на време и място на действието.

2.1. Избягвайте ненужните повторения чрез използване на синоними. Съобразявайте избора на синоними със сферата, за която е предназначен преразказът Ви.

3. За правилно комбиниране на глаголни времена.

3.1. Припомнете си глаголното време, подходящо за трансформиращ преразказ от името на неутрален разказвач.

3.2. Проверете правилно ли сте използвали това глаголно време в преразказа си.

3.3. Проверете уместно ли сте комбинирали основното глаголно време с други глаголни времена.

4. За предаване на пряка реч като непряка.

Проверете:

4.1. преразказали ли сте пряката реч;

4.2. използвали ли сте подходящо глаголно време при преразказването ѝ;

4.3. спазили ли сте пунктуационните норми при създаването на сложно изречение, преразказващо думите на героя;

4.4. употребили ли сте синонимни глаголи за въвеждане на преразказаните думи на героя (ако се установи, че повтаряте едни и същи глаголи, например *казвам*, се опитайте да ги редактирате чрез синонимна замяна – подходящи могат да бъдат глаголите *отговарям*, *споделям*, *съобщавам*, *информирам*, *река*, *питам* и др.).

Предлагането на алгоритъм за създаване на репродуктивен текст не е новост в методиката на родноезиковото образование. Обикновено този алгоритмичен модел се свързва с четирите фази на речевата дейност – ориентиране, планиране, реализиране, контрол (Георгиева, Добрева 2002: 59 – 60, 98; Мандева 2013: 12). Предложеният в настоящото изложение алгоритъм е примерен, насочен е върху извеждането на поредица от действия, свързани с една от фазите на речевата дейност – контрол – етапа на саморедактиране на собствен текст при преминаване от чернова към бела. Извеждането и усвояването на алгоритъм за саморедактиране на текст с оглед на правилно и уместно представяне на герои и техни характеристики, време и място на действие, причинно-следствени отношения подпомага процеса на усъвършенстване на продуктивно-комуникативни умения. Идеята за разбирането на смисъла на изходния текст, на причинно-следствените връзки в него, на обвързаността между съдържателен и формален план се свързва с предложението за усвояване модел (овладяване на поредица алгоритмично представени речеви действия за подобряване на собствена речева продукция от репродуктивен тип). Речевата дейност репродуци-

ране би била максимално ефективна, ако в умения са превърнати основни правила на текстовия синтаксис. Предлаганият урочен модел безспорно може да се реализира в педагогическия дискурс на интерактивността. В своята съвкупност въпросите и задачите предполагат ясно изразена от ученика позиция за спецификата не само на предложението му за репродуциране изходен текст, а и виждания за спецификата на изграждания от него репродуктивен текст. В условията на диалогов тип комуникация ученикът е стимулиран да изслушва другия, да споделя мнения, да търси информация в текста, да изследва текстовия свят, да прави изводи. Водещи в предложението модел са активните методи, изискващи ученикът да погледне информацията от различен зрителен ъгъл, да я препореди (изходен текст – собствен текст), да я преосмисли и оцени (задачи от второ и трето когнитивно равнище).

Подобен модел на рецепция на текст, съчетан с усвояване на алгоритмичен модел, позволява осмисляне на взаимовръзката между съдържателните и езиковите структури в контекста на спецификата на текста като тип, вид, жанр, сфера на употреба, тематичен обхват и др. Предлага се вариант на един комплексен анализ на текст, който актуализира усъвършенстване както на рецептивни, така и на продуктивни комуникативни умения, които допринасят в целостта и системността на извършването си за изграждането на методически целесъобразни речеви действия за автоматизиране на знанията/уменията както за полифункционалността на текста, така и за полифункционалността на изграждащите го елементи (Янкова 2008: 214 – 216). Подобен подход към текста за репродуциране, съчетаващ характеристиките му като семантична и езикова структура, обогатява декларативните (езиковедските) знания, допринася и за процедурни (езикови) знания. Предлаганият модел е опит за обвързване на смисъл и форма не само в статичен аспект (усвоени знания за какво и как се казва в готовия текст), а и в динамичен аспект (овладяване на речеви действия, чрез които може да се постигне желаното единство на смисъл и форма).

Приложение: ЕДНА ВТОРА ИСТОРИЯ, Г. ГОСПОДИНОВ

[...]Свикнал съм с мисълта, че като пътувам с влак, неизменно се натрисам на разговорливи бабички, старци, помнеци в подробности последните си петдесет-шейсет години, лелки с лукави снахи и подобни персони. Хубавите жени винаги сядат в съседните купета.

Този път още като влязох в купето и видях кестенявата дама до прозореца, първо погледнах билета си с мисълта, че явно съм сбъркал мястото. Не бях.

– Балкан-експрес, нали? – запитах, все още не смеейки да седна.

Момичето кимна благосклонно, както ми се стори, и се усмихна. Нямаше грешка. След малко влакът потегли. Бяхме сами в купето, вагонът – полупразен. Знаех, че трябва да кажа нещо, да завържа разговор, но естествено всяко начало ми се струваше банално и предварително обречено на неуспех. Винаги съм пътувал, забил поглед в някоя книга, за да не бъда въвлечен в разговор. Първото ми изречение изненада и самия мен.

– Дядо ми пътуваше 48 години по тази линия. Беше кондуктор. – Сметнах погледа ѝ за насърчителен и реших да продължа. – Много се гордееше с една своя история. Разказваше я два пъти в годината – на Коледа и на Великден. То си беше ритуал. Имаше си едно шкафче, само негово, където държеше една стара кондукторска чанта. Всички знаехме какво ще извади оттам – пожълтял вече брой на „Железничарски глас“ от 1939 година. Отвори, значи, той броя, подава ми го и аз започвам да чета. Чета един разказ, ама целия. Помня, че изпълваше предпоследната страница. Разказът беше от някакъв унгарец, всъщност май не беше и разказ, а глава от роман, но това нямаше значение. Авторът разказваше как си говорил няколко часа с един български кондуктор, при това без да знае думичка български. Кондукторът изобщо не бил усетил и унгарецът много се гордееше с какво умение бил подготвил тази сцена и как часове се наслаждавал на разприказвания се българин.

Всички знаехме, че този кондуктор е дядо ми. Знаех и точно на кое място, там, където беше описан като „дебеличък българин с черни мустаци“, дядо ми ще промърмори, че тук унгарецът бил притурил нещо от него си. Когато приключвах с четенето, всички се умълчавахме, дядо ми палеше цигара и чак на третото изпускане на дима започваше разказа си. Говореше бавно, имаше самочувствие на добър разказвач и ние всеки път почтително слушахме. Забавлявах се да откривам разликите от предишните му разкази, новите подробности, които се появяваха всеки следващ път.

На това място влезе кондукторът и прекъсна за малко историята. След като излезе, попитах жената дали не ѝ досаждам. Тя само поклати глава и ме покани с поглед да продължа.

– **И така**, дядо ми се усмихваше загадъчно и разказваше своята версия за срещата с унгареца. Вървял си една вечер по коридора

на влака за Истанбул, било след полунощ, пътниците похърквали. Само във вагона на първа класа пушел един добре облечен господин – нисък, възпълен, с рижа брадичка – подчертаваше дядо ми, като че си отмъщаваше за онова „дебеличък българин с черни мустаци“. Вече му бях проверил билета и щях да отмина, продължаваше дядо ми, но на него явно му се говореше, защото ме спря и ми предложи цигара. Предложи ми я на български, така е, ама нещо в гласа му не беше баи българско. Изглеждаше свестен човек, един такъв благ, усмихва ми се, абе не му се седи сам. И на мене не ми се седи сам, ама като знам само български и малко влашки, за какво да си приказваме. Запитах го все пак на български, може пък да го знае, всякакви хора. Господинът откъде е, разбира ли ни езика. Поблагодарих му и за цигарата. Той само кимна нещо с глава и приятелски ме потуна по рамото. То още тогава аз го претеглих, че грам не отбира от езика ни, ама, кой знае защо, не иска да се издава. Негова воля, рекох си, сигурно го е страх да не ме изпусне като компания.

И тогава ми текна, на мене ми текна, натъртваше дядо ми, да се хвана на въдичката. И започнах да му разказвам всичко, дете ми се беше насъбрало. Всичко можех да кажа пред този човек, защото той дума не разбираше. За войската му разправях, за службата по влака, за чешитите, дете съм срещал тука. Много хубаво слушаше оня човек. [...] Ще излезе, че най-хубаво се разбират хората, дете изобищо не си разбират езика. И на него му е драго, и на мене, уж и двамата се лъжем, пък ни е хубаво.

Дядо ми явно твърде се е отпуснал да му разказва, щом се е стигнало дотам да му показва двете метални копчета (за това споменаваше и унгарецът в разказа си). Той си ги носеше винаги със себе си и това беше най-скъпият му спомен. Те бяха единственото останало нещо от баща му, убит в Балканските войни някъде по тези места. Дядо ми почти не помнеше баща си и тези две копчета от шинел му бяха наистина много скъпи. Никога не се разделяше с тях. Показал ги той на чужденеца, а оня започнал да ги подхвърля в ръката си и да се смее. За него това си били две копчета. Тук дядо ми не издържал и се разплакал като малко дете (това според разказа на унгареца), а според версията на дядо – само го изгледал кръвнишки и бързо си взел обратно копчетата. За малко да се стигне до бой, разказваше дядо ми, така се бях унесъл да му разправям, та сам забравих, че оня господин нищо не разбира. Хлътнах в капана, дете уж сам заложих. После ми стана криво, че бях груб с него, извиних му се, ама вече не бях сигурен дали ме разбира. Като че ли допреди езиците ни

ги нямаше, оставили ги бяхме зад гърба си и се разбирахме чудесно, а сега всеки си беше турил неговия език отпред като дувар, да не може нищо да прехвъркне. Сбогувахме се човешки, ама и досега ми е нещо криво.

Това беше историята. След тази случка дядо ми пътува още трийсетина години по влаковете, но никога не му се удаде да срещне повторно онзи господин. Нито пък да си приказва тъй сладко с някой друг оттогава, както твърдеше самият той. И в края на историята, преди да каже наздраве, завършваше винаги с едно и също изречение, което всички на масата можехме да цитираме в хор. Виждате ли какво нещо е езикът, оня си мислел, че ме пързаял, щото не му се стояло самичък, аз си мислех, че го пързаям, щото и на мен не ми се седеше самичък, а се оказа, че езикът ни е изпързаял и двамата. Ама пък тъй драго никога не ми е било.

Е, това казваше накрая дядо ми, бившият кондуктор, и викаше наздраве.

Жената срещу мен продължаваше да ме гледа в очакване, сякаш не искаше историята да свърши. Приех погледа ѝ като комплимент. Никога не съм умеел да разкажа добре дори и един виц, а този път като че ли се получи. Все пак паузата ми се стори неловко дълга, тогава тя неочаквано ми протегна ръка и каза:

– *My name is Kathrin. I don't know your language but it was a great story.*²

ЛИТЕРАТУРА

- Богранд и кол. 1995:** Богранд, Р. дьо., Дреслер, В., Стоянова-Йовчева, С. *Увод в текстовата лингвистика.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1995.
- Георгиева, Добрева 2002:** Георгиева, М., Добрева, Е. *Писмените ученически текстове. Първа част. Репродуктивни текстове.* София: Кръгзор, 2002.
- Димчев и кол. 2011:** Димчев, К., М. Падешка, М. Герджикова, О. Илиева, И. Кръстева. *Подготовка за външно оценяване и приеман изпит по български език и литература.* София: Булвест 2000, 2011.
- ЕРР 2007:** *Европейска референтна рамка. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework.* – http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.

² Казвам се Катрин. Не разбирам езика Ви, но това беше чудесна история.

- Мандева 2013:** Мандева, М. Усъвършенстване на детската комуникатив-норечева компетентност чрез екипно обучение по писмено преразказване – начален училищен етап. // *Българско списание за образование*, 2013, №2, 6 – 17.
- ОЕЕР 2006:** *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса, 2006.
- Стефанова 1990:** Стефанова, С. Анализ на текста за подробен преразказ. // *Български език и литература*, 1990, № 3, 22 – 27.
- Янкова 2009:** Янкова, Г. За полифункционалността на текста в обучението по български език. // *Отклонението като норма*. III. Редактори Г. Янкова, Т. Тенева, Ев. Иванова. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2009, 206 – 215.

**КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВИ НА
МЕТОДИКАТА НА СТОЯН ЗАИМОВ ОТ 1894 г.**

Иван Чолаков
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF STOYAN ZAIMOV'S
METHODOLOGY OF 1894**

Ivan Cholakov
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The issues of conception, development and periodization of the instruction methods in teaching Bulgarian have not been subject to comprehensive study yet. This also concerns the first methodology publications in the nineties of the 19th century, including the outstanding *Methods of How to Teach Writing and Reading in the First School Year* by St. Zaimov in 1894. The paper elaborates on the methodical concepts presented therein, which contributed to the formation of the Bulgarian methodical thought at the close of the 19th century, and altogether reflected the positive impact of the Russian and German pedagogical schools of that time.

Key words: Stoyan Zaimov, methods of linguistic education, Herbartianism

Въпросите, свързани със зараждането, развитието и периодизацията на методиката на обучението по български език, не са били предмет на цялостно научно изследване. Този факт е отбелязан и от Стойко Кабасанов, който в своята *Методика на обучението по български език* (1979) се спира съвсем накратко на историята на методиката на българския език, както и на въпроса за езиковедските школи и направления, оказали влияние върху нейното формиране и концептуална ориентация, и обръща внимание на недостига на проучвания по тази толкова важна проблематика. Върху историческото развитие на методиката на обучението по български език съвсем накратко се спира Русин Русинов в своята книга *Из историята на обучението по български език в училище* (1983). Освен тях на въпроса за историческите корени на българската методика на обучението по български език се спира

и Кирил Димчев в статията си „Методиката на българския език – постижения и перспективи“ (1988), където подчертава, че след Освобождението още с първите методики се правят опити за формулиране на същността и задачите на методиката, за конкретизиране на нейните цели и методи. В този смисъл Кирил Димчев определя за начало на процеса на самостоятелно обособяване на методиката като научна област следосвобожденския период, тъй като за твърде кратък период излизат редица важни издания, разсъждаващи върху принципите, по които трябва да се извършва обучението по български език. Едно от тях е предмет на настоящото изследване. Важно е в същото време да отбележим, че *Методиката* на Ст. Заимов е сред забравените издания и не е била обект на специално изследователско внимание. Това е по-редното доказателство, че историята на българската методика на родноезиковото ни обучение е една непроучвана област, която тепърва трябва да бъде систематизирана и анализирана.

Благоприятните условия за подем на методическата мисъл у нас, естествено, настъпват след Освобождението на България. Още през 80-те години на XIX век излизат в превод на български език *Методическо ръководство* (1884) на М. Олшамовски и *Специална методика* (1888) на Стефан Басаричек, чрез които се реализира рецепция на руската и немската методика на обучението по роден език. Въпреки спорните оценки за качеството на първите методики на обучението по български език безспорен е фактът, че през 90-те години на XIX век се появяват свидетелства за раждането на методиката и нейната генетична връзка с педагогиката и дидактиката, а с течение на времето този процес ще става все по-динамичен и все по-продуктивен. Тогава се поставя и началото на българската методическа мисъл с методиките на В. Благоева (1892), П. Д. Вълков (1893), П. Цачев (1893), Ст. Заимов (1894), Д. Белобради (1898), но е важно да отбележим, че кога по-явно, кога по-завоалирано, в тях намират отражение преди всичко утвърдени вече в европейското образователно пространство идеи. Немското и руското влияние са лесно разпознаваеми в първите не само преводни, но и отчасти авторски методики от 90-те години. Според Ст. Кабасанов *Методиката на българския език* (1892) на Вела Благоева, *Методиката на граматиката* (1898) на Д. Белобради и *Методиката на българския език* (1901) на Кл. Карагюлев се отличават със силно влияние на руските учени К. Ушински, И. Средневски, Ф. Буслаев, Д. Тихомиров, Л. Пешковски, А. Шахматов (Кабасанов 1983: 316). Немското влияние – най-често по линия на хербартианството – българските изследователи свързват с *Методиките* на П. Цачев и П. Вълков,

Ст. Чакъров и М. Господинов, на Т. Бенев, С. Велев и В. Николчов. Специално място в този контекст заема Ст. Заимов, тъй като е руски възпитаник, но в разглежданата *Методика* той се позовава на немски учени и въвежда характерни за хербартианството педагогически и дидактически идеи. Неговата *Методика* всъщност представлява концептуален синтез на актуалните по онова време идеи за езиковото обучение и удостоверява липсата на принципни различия между руската и немската школа.

Стоян Заимов (1853 – 1932) е останал в българската историческа и културна памет преди всичко със своята революционна дейност като апостол на Априлското въстание и съратник на Л. Каравелов и Хр. Ботев, както и като автор на мемоарната книга *Миналото* (1884 – 1888) в четири тома. След Освобождението обаче приоритетни за него стават проблемите на новформиращата се образователна система и на езиковото обучение, поради което от този момент нататък биографията му е изпълнена с факти предимно от такъв характер: завършва Педагогическия институт в Москва (1882) и работи като учител в различни български градове; член е на постоянния Учебен комитет към Министерството на народното просвещение (1895 – 1898), а сред най-значимите негови приноси е основаването през 1896 г. на сп. „Училищен преглед“, което има изключително важно участие в процеса на фиксиране на общественото внимание върху проблемите на българското образование и на езиковото обучение в частност, както и в изграждането на полемична среда, в която да изкристализира концептуалната рамка на българската методика. В този процес се вписва и неговата *Методика за как се предава учението по писане и четене в първо отделение* от 1894 г.

Един от основните въпроси, който поставя това издание, е свързан с източниците на чуждо влияние. Както беше вече посочено, Стоян Заимов е руски възпитаник, но въпреки това се позовава преди всичко на немски източници и в пространната панорамна картина, която представя в първата глава на своята *Методика*, не говори например за К. Ушински и неговите последователи, а за немските педагози Й. Базедов, С. Хайнике, Фр. Гедике и редица други. Ст. Заимов очевидно е проявявал задълбочен интерес към проблемите на началното обучение по български език и демонстрира много добра информираност както за основните методи, съществуващи в немската дидактика, така и за други по-малко или повече известни страници от световната история на езиковото обучение. На този фон той представя и българската възрожденска традиция, след което предлага една стройна сис-

тема, предназначена за преподаване на български език в първо отделение, която има амбицията да съчетае най-добрите страни от съществуващия световен и български опит.

Допълнителното заглавие на титулната страница уточнява, че изданието е замислено като приложение на *Бащин език* на Драган Манчов за първо отделение. Фактът, че *Методиката* на Заимов излиза в издателството на Др. Манчов, очевидно говори за творческо сътрудничество между двамата в областта на обучението по български език за най-малките ученици. Освен че е приложение към най-авторитетния възрожденски учебник по роден език за началното училище, *Методиката* на Заимов заявява приемственост спрямо най-добрите традиции на Възраждането и заедно с това очертава посоки, които ще се окажат трайни и определящи до началото на ХХ век. Както в повечето издания с подобен характер, и тук основното внимание е съсредоточено върху първите стъпки за ограмотяване на подрастващите, което се свежда до изграждане на базисни умения за четене и писане.

Друг важен момент, който откриваме в това издание, е готовността на неговия автор за открит дебат по проблемите на езиковото обучение. В духа на доминиращия през 90-те години критицизъм по отношение на съществуващата учебна литература в предисловието Ст. Заимов изразява мнение, че „българските буквари и читанки са методически забъркани“ (Заимов 1894: III), а това според него се дължи на слабата методическа подготовка на голяма част от авторите и на факта, че те се ръководят от руски и немски източници при написването на своите учебници, без да се интересуват дали са приложими към българския език. Той дава и сведение за българските буквари от 1824 до 1893 г. (Заимов 1894: 53 – 73), посочвайки техните предимства и недостатъци. С присъщата си критичност Ст. Заимов се отнася към почти всички издания, но все пак изразява позитивна оценка най-вече за букварите на Петър Берон, Неофит Рилски и Драган Манчов.

Методиката на Ст. Заимов съдържа три дяла, които авторът определя в предговора като „исторически, методически и практически“ (Заимов 1894: IV), а по този начин демонстрира своята амбиция да постигне систематизирано и логически последователно изложение, което да съчетава историзъм, научност и прагматична приложимост. От общия обем, разположен на близо 200 страници, първите две глави обхващат 126 страници, а останалата част предлага примерни уроци.

В първата част, озаглавена „Исторически преглед на методата по първоначално писане и четене“, Заимов прави интересен обзор на метода на обучение по четене и писане при китайците, индийците, персите, асирийците, древните гърци и римляните. Неговите намерения са да даде в тази част енциклопедични познания както за евроазиатското географско пространство, така за културно-историческите епохи: от Средновековието през Ренесанса, та чак до XIX век. При това многопластовата пъстра картина е организирана с една ясно дефинирана цел: да се резюмират съществуващите в света методи на обучение по четене и писане на роден език, за да се намери оптималният за актуалната българска ситуация вариант. Още в първите редове на тази част Стоян Заимов изтъква нейното утилитарно предназначение – да посочи грешките, които трябва да се избегнат при съвременния метод на преподаване. В този смисъл е интересно да подчертаем, че желанието на автора е по-скоро да се разграничи от миналото и от чуждия опит, а не да се придържа сляпо към него, а това показва раждането на съзнанието за модерност, за новост в подхода към решаване на проблемите на езиковото обучение.

Ст. Заимов се позовава на редица педагози, най-вече немски, без обаче да се стреми към задълбочени анализи на техните възгледи. Неговият поглед е целенасочен и се ръководи единствено от интересите му към началното обучение по роден език. Без да посочва източниците, на които се опира, Заимов представя с кратки пасажии имена от различни националности и с различно значение за развитието на обучението по роден език. До имената на Сикс Кандидус и Валентин Икелзамер (1500 – 1547, изписан като Икел-Самер) – автор на първата немска граматика, озаглавена *Граматика на немския език (Teutsche Grammatica, 1534)*, се нареждат имената на Ян Амос Коменски (1592 – 1670) и Джон Лок (1632 – 1704). Стоян Заимов се спира и на други известни педагози, като Йохан Хенрих-Бернгард Базедов (1724 – 1790), Йохан Хайнрих Песталоци (1746 – 1827), Самуел Хайнике (1727 – 1790), Фридрих Гедике (1754 – 1803) и редица други, като изтъква техния дидактически принос за обучението по четене и писане. Той свързва немския педагог Базедов с игровия принцип на обучение, но в същото време го критикува заради поддържания от него остарял метод на сричането. Цайдлер¹ (изписан като Зейдлер) и Фр. Гедике Заимов цени заради въведения от тях метод на сливането, който е имал за

¹ Цайдлер – с неизяснена все още самоличност. За Цайдлер Заимов посочва годините 1670 – 1711 (Заимов 1894: 30). Заедно с Гедике го определя като основен представител на метода на „сливането“, който измества метода на сричкването.

цел да замени сричането и да наложи по-плавен начин на четене. Този метод на сливане Заимов определя като „чисто четене“ (пак там: 31).

След сричането и сливането Заимов се спира на т.нар. звукуване, или звучен метод, който според него дава по-добри резултати. Този метод той свързва с имената на немските педагози Лудвиг Х. Ф. Оливие (1759 – 1815; изписан от Заимов като Оливиер), Хенрих Стефани (1761 – 1850) – немски педагог, определян за основател на звучната метода, Й. Ф. Круг², според които обучението по роден език започва с усвояване на звуковете, после на буквите, след което учениците наблюдават техния синтез в структурата на сричките и едва тогава преминават към четене на думи и на изречения. При този метод упражненията по четене следват упражненията по говорене, за които се използват къси разкази. Най-напред се определят гласните, а при тяхното произнасяне се удължава звукът, което представлява т.нар. метод на звукуване. След усвояване на гласните започват да се изучават съгласните и едва тогава се преминава към образуване на срички и на думи. Този синтетичен метод на обучение, който следва посоката от по-малките единици (звукове, букви) към по-големите (думи, изречения), е бил силно застъпен особено в немската образователна система, но в българското училище според Мария Петрова е по-рядко прилаган (Петрова 2014). Заимов също смята, че е неподходящ. Той разглежда накратко писочетния метод с представител Гразер³, при който „учениците започват писмено да отбелязват отделните звукове“ (Заимов 1894: 35). Освен звуковия синтетичен метод, разпространен в немската методическа мисъл, по това време в обучението по роден език е застъпен и звуковият аналитичен метод. Стоян Заимов отбелязва, че при аналитичния метод с представители Ернст Кр. Трап⁴ (1745 – 1818), Ж.-Ж. Жакото (1770 – 1840), Кристиан Г. Залцман⁵ (1744 – 1811) обучението се започва от по-големите езикови единици към по-малките: обръща се повече внимание на отделните думи и изречения, а не на звуковете и буквите.

Освен на тези два варианта на звуковия метод – синтетичния и аналитичния, Ст. Заимов се спира и на аналитико-синтетичния метод, който свързва с името на немския педагог Йохан К. Хр. Фогел (1795 – 1862) – немски теолог, педагог и писател, въвел метода на нормалните

² За него вж. Басаричек 1894: 149 – 150.

³ Стоян Заимов изписва името му по два начина: Гразер или Грасер.

⁴ Цитиран е много по-обстойно от Ст. Басаричек (1894: 170 – 171).

⁵ Кр. Г. Залцман (Christian Gotthilf Salzmann) е погрешно изписан от Заимов като Салцман. Цитиран е и от Ст. Басаричек (1894: 12), но името му там също е изписано неточно като Салцман.

думи (Normalwörtermethode). Методът на Фогел залага на нагледното обучение, тъй като според описанието на Ст. Заимов се разчита на включване в буквара на картинки, под които фигурират думи за съответния предмет или действие. Учениците пишат тези думи и по-късно ги четат под ръководството на учителя. Пламен Радев отбелязва, че този метод е бил наричан „метод на нормалните думи“, или още „реален“ метод (Радев 1996: 35), тъй като в основата му са заложени реални предмети, които учениците наблюдават в натура или на картинка.

Интерес представлява онзи пасаж в *Методиката* на Заимов, където авторът прави опит за съпоставителен анализ на възгледите на Жакото и Фогел (Заимов 1894: 46), както и за разграничаване на силните от слабите страни в концепцията на Фогел (пак там: 47). Макар да фокусира своето внимание само върху европейски явления в историята на методиката, Заимов споменава само в едно кратко изречение, че методът на Фогел е въведен у нас от Драган Манчов в неговия буквар от 1872 г. (пак там: 48).

Според Заимов всеки един от посочените методи има своите добри и слаби страни и затова препоръчва най-доброто от всички методи да се обедини в една „комбинирана метода“, която описва по един крайно нагледен начин с оглед на това какво точно приема от известните методи (пак там: 50 – 52). По този начин методът, който препоръчва Заимов, се оказва компилация от различни, установени в европейската практика принципи от синкретичния модел на Фогел, от звучния метод на Стефани, от писочетния метод на Гразер, от методите на буквуването и сливането. Ст. Заимов подкрепя идеята да се въвежда от самото начало като основна единица изречението – а този възглед е характерен и за руската школа на К. Ушински, която Заимов като възпитаник на Педагогическото училище в Москва би трябвало добре да познава. Той обаче не споменава Ушински, а подчертава присъствието на този възглед в немската методическа мисъл: „*Късо-то изречение* се зима за начало на анализа, а не *думата*, както е искал Вогел“ (Заимов 1894: 51). Като аргумент за тази своя теза Заимов изтъква два основни авторитетни факта: актуалната тенденция в западното образование и учебните планове и програми, издадени от Министерството на народното просвещение.

Концепцията на Ст. Заимов за „комбинираната метода“ включва първоначален етап, който трябва да възпита у учениците умение да слушат и говорят правилно. Тези така наречени „предварителни упражнения“ не предвиждат пряко обучение по четене и писане, но целта им е да подготвят възможността те да бъдат въведени едновременно

но. Интересно е да припомним, че в това отношение Ст. Заимов много напомня на концепцията на хърватския педагог Стефан Басаричек, който в преиздадената през същата 1894 година *Специална методика* утвърждава писочетния метод като най-подходящ и също препоръчва, преди да се започне същинското обучение по четене и писане, да се проведат предварителни упражнения. Съпоставителният прочит на *Методиките* на Заимов и Басаричек показва много сходства, което най-вероятно показва, че *Специалната методика* на хърватския педагог, чието първо българско издание е от 1888 г., е послужило за един от първоизточниците на Заимов. Предварителните упражнения по четене според Заимов трябва да се основават на принципа на предметното обучение, който разчита на първоначалните умения на децата да разпознават даден предмет и да описват неговите качества.

В духа на господстващата в българското образование през този период хербартианска идея Ст. Заимов преминава към конкретни разработки на уроци, като очертава в тях основните „степени“. Първата степен е свързана с „беседа“ по определен реален предмет, от която учителят взема едно кратко изречение. Втората степен е свързана с разлагане на изречението на думи, думите – на звукове. Учителят прави на дъската графична схема, при която с хоризонтална черта се представя изречението, с вертикални чертици думите се разделят на срички („слолове“), а с точки под тях се означават звуковете (схемата е обяснена и показана на стр. 83 от *Методиката* на Заимов). Интересно е да отбележим, че същата графична схема представя и Стефан Басаричек (Басаричек 1894: 152). Третата степен (или стъпка) на урока представлява коментар на звуковете и приучва учениците да разграничават гласни от съгласни, както и тяхното местоположение в сричката и думата. Четвъртата степен прави обобщение върху различителните белези на гласни и съгласни. Петата степен анализира гласни и съгласни в рамките на изречението. Посредством тактуване с ръка учениците отбелязват както разлагането, така и сливането на отделните елементи, като в крайния момент отново се връщат там, откъдето са тръгнали – изречението. Тези пет степени Заимов разграничава не само с оглед на различните съдържателни акценти, но и на разпределението на времето по минути, като общо за един урок определя 35 – 40 минути. Тези пет степени са според него необходими, преди да се пристъпи към обучението по четене.

По аналогичен начин Ст. Заимов очертава структурата на наречените от него „предварителни упражнения по писане“, които да се основават на естествените форми на предметите с присъщите им верти-

кални, хоризонтални и наклонени черти. Така Заимов съчетава предметния принцип с принципа на реалните думи и с принципа на нагледното обучение. Планът на урока за предварителни упражнения по писане отново включва пет степени. Предварителните упражнения по четене и писане според Заимов трябва да се провеждат успоредно, а тази синхронност подготвя провеждането на „същинското учение на писмо-четене“ (пак там: 93).

Ст. Заимов обръща специално внимание на определени методически понятия, чието правилно разбиране и прилагане е необходимо за протичането на процеса на надграждане на знания. В специално обособени части от втората глава представя понятията *учебен начин, учебен път, учебна форма, учебна работа, методическа степен и формални степени на урока*, които основно засягат проблеми, актуални и днес. Тези понятия са разгледани и от Ст. Басаричек в неговата *Специална методика* и са друго важно свидетелство за българската рецепция на хербартианските идеи в областта на педагогиката и дидактиката, които обаче тук се прилагат конкретно към езиковото обучение. Така например Ст. Заимов нарича учебен начин отношението на учителя към учениците и към собствената му работа, умението му за „искуствено възбуждане в душата на децата чувството любов за знание на онова, на което ще ги учим“ (Заимов 1894: 100). Понятието „учебен път“ Заимов използва в смисъл на подход към учебния материал: за писочетния метод той определя като най-подходящ „аналитико-синтетическия учебен път“, който се състои в разлагането на изречението на по-малки единици, а след това тяхното сглобяване отново в изречение. За изясняване на това понятие Заимов се позовава на направеното по-горе структуриране на учебните планове на пет степени и изяснява съдържанието и функцията на всяка една от тях. Относно учебната форма е на мнение, че съществуват две „подформи“: „хеуристическа“ и „деиктическа“, които се прилагат в зависимост от това дали учениците могат сами да стигнат до същността на преподавания материал чрез правилното им насочване от страна на учителя, или изводите трябва да им се поднесат директно. Евристичната учебна форма Заимов правилно извежда във водеща позиция. Под „учебни работи“ Заимов разбира принципите на *звукуване, показване, буквуване, представяне и упражнение* (пак там: 106). Същата логика влага и в понятието „методически степени“, като припомня, че обучението трябва да бъде постъпателно и да се върви от по-лесното към по-трудното. „Формалните стъпала (степени) на урока“ определят според Заимов последователния ход на урока, но на практика повтарят посо-

чените вече пет стъпки, които започват с беседа, от която се взема кратко изречение, подлежащо на разлагане на думи, срички и звукове, и след усвояване на всички звукове и букви отново се стига до изграждане на по-големи езикови единици. Своеобразно повторение представлява и следващата сравнително кратка част, озаглавена „Общи планове“, тъй като представя план на урока в пет основни стъпки, или степени, както ги нарича. Първата, както вече знаем, включва беседа и анализ на едно кратко изречение. Втората включва *звукуване*, *класна задача* (въпроси за разпознаване на звука в други думи), *показване* как се изписва „ръкописният белег на звука“, *писане* на буквата (най-напред във въздуха), *буквуване* (разпознаване на ръкописния и печатния вариант на буквата в непознат текст). Третата степен е *сравнение* – откриване на разлики и прилики между познатите вече букви и новата буква. Четвъртата степен дава *определение*, а петата осъществява *сливане* между научените букви и изграждане на думи и задава накрая домашна работа за учениците. Тази петделна структура Заимов разиграва и в следващите планове на уроци. Важно е да отбележим неговото изискване тази структура да бъде основата, на която да се гради и целият буквар, който заедно с подвижната азбука и читанката определя като „потребни помагала при първоначалното учение на четене“ (Заимов 1894: 120). „Букварът – казва Заимов, е музей на азбуката, а първа читанка – музей на статийки, с помощта на които учителят възбужда у душата на учениците следните чувства: чувството на *истината* (интелектуално чувство) – за *хубавината* (естетическо чувство), за *добрината* (морално чувство)“ (пак там: 124).

Предложените примерни уроци всъщност приличат на сценарий, тъй като съдържат репликите на учителя и на учениците, както и ремарки за движението им като действащи лица в пространството на класната стая. На днешния читател звучат в определени моменти комично, но по-важно е да отбележим амбицията на Стоян Заимов да представи една цялостна система на звуковия аналитико-синтетичен метод в съчетание с писочетния метод от нейното историческо развитие през теоретичното ѝ обосноваване до практическото ѝ приложение.

В разгледаната *Методика* на Стоян Заимов се открояват същности за този период тенденции, които благоприятстват обособяването на методическите проблеми, свързани с обучението по български език, в отделна научна област, различна от тази на общото езикознание, книжовноезиковото строителство и историята на българското образование. Важен приоритетен акцент, който заляга в основите на методиката като наука и който има ясно проявление в разглежданото

издание, е връзката между теорията на езика и неговото практическо усвояване. Както правилно отбелязва И. Котова, „основните методи, които прилагат създателите на нашите първи методики за обучение по роден език, са сравнителното проучване и адаптирането на чужд опит, теоретичният анализ, проучването и обобщаването на практиката, самонаблюдението и обобщаването на собствения педагогически опит, дискусията и научната критика. Основно значение сред многообразието от методи се отдава на опита“ (Котова 1983: 326).

Стоян Заимов е автор и на други методически ръководства, сред които се открояват *Начална граматика I книжка за III отделение и за самообучение* (1883), *Кратко ръководство за употребата на препинателните знакове* (1896), *Обща теория на обучението дидактика, обоснована на изследователско-творческо престрояване на обучението* (1935), *Методика на обучението в прогимназиите, преведено през изследване и творчество* (1937) и др., които наред с разгледаната *Методика* от 1894 г. свидетелстват за неговото желание да отговори на потребностите от учебни помагала и методически ръководства в родноезиковото обучение. От определящо значение е и неговото убеждение, че най-подходящ е звуковият аналитико-синтетичен метод, съчетан с писочетния метод и с принципа на предметното обучение. Посредством анализи на предимствата и недостатъците на издадените до 1893 г. буквари и давайки примерни разработки на отделни уроци, *Методиката* на Стоян Заимов прави опит за концептуализиране на проблеми от методически характер и поради това заслужава да ѝ бъде отредено достойно място редом до авторските методики от края на XIX век на Вела Благоева (1892), Петко Вълков (1893), Петко Цачев (1893).

ЛИТЕРАТУРА

- Басаричек 1894:** Басаричек, Стефан. *Педагогия в три части*. Първа част *Възпитание*. Втора част *Дидактика*. Трета част *Специална методика*. Прев. Илия Гудев и Тодор Танев. Пловдив: Хр. Г. Данов, 1894.
- Димчев 1988:** Димчев, Кирил. Методиката на българския език – постижения и перспективи. // *Български език и литература*, 1988, кн. 4, 6 – 14.
- Заимов 1894:** Заимов, Стоян. *Методика за как да се предава учението по писане и четене в I отделение*. Пловдив: Д. В. Манчов, 1894.
- Кабасанов 1979:** Кабасанов, Стойко. *Методика на обучението по български език*. София: Наука и изкуство, 1979.

- Кабасанов 1983:** Кабасанов, Стойко. Етапи в развитието на методиката на обучение по роден български език след Освобождението. // *Хиляда и триста години България и българското образование*. Съст. Любомир Георгиев, Панайот Дражев, Иван Стаменов. София: Народна просвета, 1983, 316 – 331.
- Котова 1983:** Котова, Искра. „Нашето методическо наследство за същността и значението на методиката на литературното обучение.“ // *Хиляда и триста години България и българското образование*. Съставители Любомир Георгиев, Панайот Дражев, Иван Стаменов. София: Народна просвета, 1983, 323 – 331.
- Петрова 2014:** Петрова, Мария. *Методи на оgramотяване. Ретроспективен поглед на методите – същност, варианти, критичен анализ. Подбор на метода на оgramотяване. Лекция № 6*; <<http://www.authorstream.com/Presentation/mariasp-2041437/>>, качен на 6.01.2014, ползван на 2.03.2014.
- Радев 1996:** Радев, Пламен. *Дидактика и история на училищното обучение*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 1996.
- Русинов 1983:** Русинов, Русин. *Из история на обучението по български език в училище*. София: Народна просвета, 1983.

**ЯВОРОВАТА ЛЮБОВНА ЛИРИКА – СИМЕТРИИ
И АСИМЕТРИИ НА ДУШАТА
(Модел на урочна единица)**

Канелия Божинова
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**YAVOROV'S LOVE POETRY – SYMMETRIES
AND ASYMMETRIES OF THE SOUL
(A Model of a Lesson Unit)**

Kanelia Bozhinova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

This article examines Yavorov's love poetry as symmetries and asymmetries of the soul. The analogy method is experimented in two classes in the eleventh form. It is examined as a 'megamethod' in the literature teaching, developing logical and imaginative thinking. The analogy is expressed in the symmetrical idea of elating love (the poem „Two Beautiful Eyes“) and in the asymmetry of the dissonances in the love feeling (the poem „A Groan“/ „To Lora“).

Key words: symbolism, analogy, symmetry, asymmetry, method and experiment

Спецификата на литературния урок представя връзката на литературата с литературната история, теория, критика и с изкуствознанието. Структурата на урока по литература обхваща методическа и съдържателна част. Първата е свързана с методическите термини, които подготвят проекта за изпълнение и обмислят предвидимите резултати от дейностите (целите на обучение), съобразени с темата, вида на урока и с най-подходящите методи за реализацията му. Въпрос на професионализъм и творчество е умелото съчетаване на доброто от традицията и новите технологии, за да се получи дори урок спектакъл – полезен и интересен.

За да се представят проявите на аналогията в Яворовата символическа поезия, в Езикова гимназия „Иван Вазов“ – Пловдив, през учебната 2011/2012 година с два единадесети класа се проведе урок за

нови знания на тема: „Яворовата любовна лирика – симетрии и асиметрии на душата“.

Настоящата статия предлага модел на урочна единица, онагледен с две представителни Яворови стихотворения „Две хубави очи“ и „Стон“ („На Лора“). Изложението изследва механизмите за придобиването на знания от учениците в областта на символистичната поезика и на нейните особености в съпоставка с тази на реализма, за ключовите символи в Яворовата поезия, за аналогията като „предмостие“ на символа (по Любомир Левчев – „Поетическото изкуство“) (Левчев 2003: 50) и начини на нейното изразяване чрез симетрии, както и разрушаването ѝ посредством дисонансите в любовното чувство. Също и цели да се развият ученическите умения за интерпретиране на Яворовите лирически текстове, за разпознаване на аналогията, символите, оксимороните, синестезията, както и художествената система на символизма като цяло.

Използват се методите на интерпретацията, съпоставителния анализ и аналогията, а дидактическите средства са лекция, беседа, дискусия, проблемност, асоциативен облак, модулност и нагледни средства.

Съдържателната част на урока обхваща актуализацията, основните урочни ситуации и генералните обобщения.

Основните урочни ситуации са групирани в следната последователност:

I. Аналогията – „предмостие“ на символа.

II. Симетрията в хармоничната любов:

– стихотворението „Две хубави очи“ (стихосбирката „Безсъници“, 1905) – светът на доброто е непобедим, възхвала на абсолютната невинност, „чистата и безплътна илюзия“ (Владимир Василев) (по Атанасов 2001: 239).

III. Асиметрията на дисонансите в любовното чувство:

– стихотворението „Стон“ („На Лора“, 1906, 1913) – посветено на Лора Каравелова (лирическият цикъл „Прозрения“ в стихосбирката „Подир сенките на облаците“) – фаталната среща, любовта смърт.

IV. Яворов – „раздвоен и единен“ (Георгиев 1980: 17), „мраз и кръв“ (Добрев 2000: 301), ангел и демон в „едничка дума“ – добро – зло, „алхимически символизъм“ (Хранова 1999: 3).

Методическият експеримент на тема „Аналогията и поетиката на символизма“ обхваща и въвеждащи, и заключителни анкети върху творчеството на П. Яворов, Д. Дебелянов и Н. Лилиев.

Изводите от входното ниво на единадесетокласниците за изучаването на символистите са следните:

Учениците пренасят проблема за аналогията върху плоскостта на своя житейски опит, което означава, че уроците върху аналогията трябва да се съобразяват с тази особеност на мисленето им. Появяват се тенденции аналогията да се активира чрез музиката, което е много интересно и жанрово присъщо за поезията. При откриване на синестезни образи при Лилив осмокласниците от същото училище, но включени в друга експериментална урочна единица, разчитат в повечето случаи на основните човешки сетива: слух, зрение, равновесие (движение), осезание (допир), обоняние, като слуховите представи, наред с тези за движение, са най-чести. Учениците интуитивно откриват връзката на лириката с музиката, което е и изконна родова черта на изящната словесност. Пораждат се разбирания у средношколците, че логическият път за възприемане на художествения текст трябва да се отграничава от метафоричния. Според съвременния философ Пол Рикъор (Рикъор 1994: 28) за реализма са характерни метафорите на заместването. Според нас „крило бе Чавдар войвода“ е пример за такъв тип метафора, осъществена чрез скрито сравнение. При символизма обаче има метафори на напрежението, където неявните връзки (аналогии между явленията) пораждат безкрайните смисли. Аналозиите декомпозират въпросите и задачите и поетапно подготвят ученическата рецепция към полисемантизма на символа.

Яворов се разглежда като най-сложния и многопластов в семантично отношение поет, формата и съдържанието на стихотворенията му са във виртуозно единство. Някои от съвременниците му не разбират поетичните му символистични послания, но Яворов става още приживе кумир на обществото.

Актуализацията на знанията прави връзка с т. нар. „първи период“ в Яворовото творчество.

Основания за разграничаване на този период дава и самият творец пред Михаил Арнаудов: „След разгрома на Илинденското въстание“ поетът се чувства сякаш с „друга душа“ и драматично, но необратимо минава „моста на декадентството“ Валери Стефанов (Стефанов 2001: 232) представя Яворов с три лица – като **социален поет** (поемата „Градушка“), като **национален поет** („Заточеници“) и като **екзистенциален поет**, търсач на метафизичната истина за човека и света (символистичната му поезия).

Първата урочна ситуация за аналогията като „предмостие“ на символа се подготвя от визуално въведената представа за Яворов чрез портрета, направен от неговата правнучка (по линия на сестра му Екатерина) – Василия Стоилова. Техниката на рисуване е нова и уникална – триизмерна. Портретът е изложен в къщата музей на поета в родния му град Чирпан.

Обсъждат се основните цветове и нюанси при представянето на Яворов. Свързват се с усещанията на учениците.

Уводна към темата на урока е мисълта на д-р **Кръстев** от 1910 г.: „**Копнежът, смъртта, любовта, самото вдъхновение – за тях Яворов има само един образ: изгаряне сред пламъци и дим**“ (Хранова: 1999: 5).

Използва се дидактическото средство „асоциативен облак“:

С кой епитет бихте определили Яворов? Свързва се с основните епитети от изявени български литературоведи и поети: драматичния (Светлозар Игов), трагичния (Адриана Дамянова), нощния (Владимир Василев), богобореца (Иван Мешеков), ледено-огнения (Никола Георгиев), алхимика (Албена Хранова), умирация лебед (Теодор Траянов).

По този начин се изтъкват най-характерните черти в облика на поета, открояващите се общи акценти в преценките на Яворовите съвременници и на следходниците.

Тълкува се и рождената дата на автора като символно натоварена – на 1.01.1878 г. Свързва се и с празника на св. Харалампи (по Чирпанско – Харампей – Пейо) – връзка с песенното, духовното начало. Този светец е и покровител на пчеларите и меда – отново аналогия и със сладостта на словото (по Албена Хранова, „Яворов – диалектики и алхимии“) (Хранова 1994: 11).

Поставя се и се обсъжда **основният проблемен въпрос**: Каква е ролята на аналогията при изграждане на символа в поезията на символистите?

„Нещата винаги се изразяват със съответната аналогия от деня, в който бог е създал света като сложно и неделимо цяло“ (Бодлер (1862 г.) – в статията му по повод поставянето на Вагнеровата опера „Танхойзер“ в Париж) (Добрев 2000: 45).

Иван Грозев (по Илиев 1993: 260) в българския символистичен теоретичен кодекс „Блуждаеща естетика“ с възторг споделя, че изпитва „радост да се отгатва, да се доказват аналогии между всички неща“. Основната символистична теза е, че **реалният свят е огледало на индивидуалните представи**.

Поставя се въвеждащият въпрос към учениците: Какво е според Вас аналогията?

Обобщават се отговорите. Според Речника на литературните термини (Богданов 1993: 33) аналогията (от старогръцки) означава сходство, съответствие, което, за разлика от сравнението, където се съпоставят тъждествени явления и прояви, се установява сходство между неявни, подобни или сродни по някой важен признак явления и прояви. Аналогията бива два вида: поетическа – образът на столетника в едноименната ода на Теодор Траянов се свързва с Вазовото творчество, и лите-

ратурнокритическа – типологични сходства между литературни прояви, мотиви и образи през различните епохи и в различните страни (Тартюф – Бай Ганьо).

Първият урочен корпус от нови знания за аналогията – „предмостие“ на символа, се представя с определението на Любомир Левчев в изследването му за теорията на поезията „Поетическо изкуство“. Символът е разгледан като полисемантичен художествен знак. По степен на генерализиране на художествени смисли основните тропи могат да се подредят в следната йерархия:

сравнение – алегория – **аналогия** – метафора – символ

душа **като** пламък, пламък – светлина, **душа – пламък**, пламенна душа, пламък – изгаряне и пречистване, душа – светла и тъмна

Според Добрин Добрев най-честите символи в българската литература са **Балкан, поле, дом, път, буря, мрак, светлина** (Добрев 2000: 301). За Яворовото творчество най-характерни са: **сенките (призраците, виденията)** – неистинското битие – **булото** (воалът на Мая – според източната будистка философия) – те са с най-висока честота в Яворовите текстове. Битието тук и сега се вижда като свят на злото, съмнението, страданието (по Артур Шопенхауер) – **мраз, демон (чудовище), змия, кръв**. На този свят на страсти и зло е противопоставен царственият дух на твореца – символ на орела (поемата „Демон“) – също с висока честота на употреба сред българските символи. При това естетизирането на света на чистия дух и поривът към повдигане на булото на измамата на материалността са демонстрирани и чрез по-честото от другите автори използване на символа **очи**. Светът на идеалното е представен чрез символите **ангел, гълъб, аромат**. Показателно е, че ключовият символ от символния ред на чистотата, невинността и успокоението – бяло – е използван от Яворов най-рядко (2 – 6 пъти). Това може да се обясни с културната традиция да се избягва честата употреба на сакрални думи, съотнесени с пространството на божественото.

Тълкува се смислопораждането на този принцип при изграждане символиката на облаците – най-безплътните, имагинерните образи на тайнственост и вечно движение. Точно подир техните сенки (още понереален и мистичен образ), подир отражението, ехото, отгласа, ефирната въздушна следа, докоснала най-дълбоко субективното, пътува Яворовият лирически човек. Търси огледалото на мечтите, бляновете, стремежите си, въплътени в недокосвани от реалността знаци. Символизмът гради художествения свят на твореца като огромен символен отрязък, използва основно по-безплътните и трансцендентални средновековни аналогии. Втората действителност е в авторовата душевност. При индивидуалистичните художествени направления

се използва огледалният принцип на съответствията и аналозиите между творчеството и природата (света), но пречупени през водещата авторова душевност. Затова може да се говори за двойни аналогии и в Яворовото полярно отношение към света. Двете души в творческата авторова същност – на Ангел и Демон – представят полюсността в човешката същност, добре видима чрез двойните аналогии:

свят – **аналогия** – творец – **аналогия** – авторова душевност
реализъм – модернизъм

Аналогията се изразява чрез симетрия и асиметрия между явленията. В Яворовия творчески свят преобладават дисонансите, терзанията, съмненията, лутанията на душата по пътя към истинското познание. Светъл лъч са част от интимните му стихове, посветени на Мина Тодорова – девойката с двете хубави, лъчезарни очи.

Стихотворението „Две хубави очи“ (стихосбирката „Безсъници“) може да се разглежда като представящо симетрията посредством мотива за хармоничната любов.

Мелодията към текста на песента „Две хубави очи“ в изпълнението на Лили Иванова (албум „Хазарт“ – 1993 година) отваря нова посока във възприятията на учениците.

В своя „Философско-поетически дневник“ (1905) Яворов свидетелства, че е посветил творбата си на Мина Тодорова. Пред издателя си Александър Паскалев пък през 1910 г. споделя, че визирал чистите хубави очи на Нонка Чипева от Анхиало. Дора Габе също намира основания да се счита за вдъхновителка на лирическия шедьовър. Дали магнетизмът на този текст все пак не е в събирателния образ на всички красиви очи на Яворовите музи или на всички лъчисти очи на любимите през погледа на силно влюбения мъж? Винаги в истинската поезия конкретните поводи придобиват общочовешки измерения. Към това насочва и нечленуваното заглавие.

Сравнява се илюстрацията към текста от книгата „Не бой се и ела!“ („Любовта на поета в стихове и писма“) на художничката Ралица Денчева от серията ѝ „Български мадони“ с ученическата представа за хубавите женски очи. Тълкува се изборът на съставителя за илюстрациите на художничката от серията ѝ „Български мадони“. Авторката представя модела си с красиви зелени очи. Ние знаем, че любимите на поета са чернооки.

Аналогията се поражда и като симетрия между явленията. Яворовото стихотворение „Две хубави очи“ е идеален пример за композиционна симетрия, свързваща се с крила на птица – небесно, божествено, духовно, полет, невинност, простор, красота и свобода.

За изясняването на интереса към симетрията се използват и факти от биографията на Яворов¹. Можем да предполагаме, че чувството за пространство, за симетрия и асиметрия се пренася и в духовния свят на виртуоза на словото.

Композицията на стихотворението е определяна от Никола Георгиев като огледална (асиметрична – дясното в огледалото е ляво и обратно). Също има и формата на палиндром (текст, който може да се чете еднакво в двете посоки), антиметабола (стилистична фигура, при която думи от някакъв текст се повтарят в обратен ред), липограма (стихове без звука „р“, който е смятан за неблагозвучен, изразява драматизъм, както е при Яворов, а при Лилиев „л“ изразява нежност, покой, плавност (Богданов 93: 38, 188, 262).

Търсят се ключовите думи в целия текст: страсти, неволи, було, срам, грях. Булото е свързано с неистинския, нежадувания свят. Позицията на лирическият аз е молитвена, сакрална, благоговееща пред образа на иконата на любовта. Глаголът „моли“, повторен четири пъти, съдържа и страх, и тревожност, и загриженост за бъдещето на чистата невинност сред земните „страсти и неволи“. Антиметаболичният текст обаче налага победата на красотата над „булото на срам и грях“.

Любимата е представена на недостижим пиедестал – очите ѝ „не искат и не обещават“ – отново с двоен акцент. Няма отговорност на страстната молба от страна на лирическият човек. Във втората част на творбата – „не искат и не обещават те“ – се проявява типичната за символистите негация (отрицание) – двойно отричане на диалога, връзката между двамата. Влюбеният мъж вижда в любимите очи душата на дете, музика, лъчи. За Яворов стихотворенията първоначално се появяват като „мелодия“. Чрез музиката като духовно изкуство символистите изразяват най-пълно нравствения си идеал за абсолюта, за съвършената Красота. Неслучайно издигнатият от Верлен призив е „Музиката преди всичко!“. С какво се свързват аналозиите при описанието на Любимата от Яворовото стихотворение? – С ангелско, искрено, възторжено, с извисеност, пречистеност, висша духовност, идеалност, божественост, чистота, непорочност... Музиката носи хармония, успокоение, нежност, плавност... Лъчите – със светлина, сияние... Това е може би най-иконоподобният образ на любимата в българската литература.

¹ Юбилейната изложба „Светът на Яворов“ по случай 100-годишнината от смъртта му беше организирана от Регионалния исторически музей в Пловдив през септември 2014 г., на нея бяха представени интересни факти от ученическите оценки на поета в Пловдивската мъжка гимназия. Отличните оценки са по геометрия и история.

Синестезията – характерно символистично изразно средство – слива в едно музиката и лъчите, за да изгради най-ефимерния образ на любовта в българската литература.

Съмнението в непорочността на любовта е мимолетно: „Страсти и неволи / ще хвърлят утре върху тях / булото на срам и грях“.

Съмнението и вярата в непобедимата от земното зло духовна красота са съотнесени с акцент върху твърдата увереност в недостижимата сила на чистотата: „Булото на срам и грях / не ще го хвърлят върху тях / страсти и неволи“.

Коментират се различни мнения на литературни критици по този въпрос:

1. Молитвеният зов към любимата на финала е все побезутешен. Двете хубави очи са все по-студени, „стерилни“ и отдалечени от лирически аз (Стефанов 2001: 273).

2. Светът на хармонията е охраняван от началната и финалната част на творбата. Второто изречение („Булото на срам и грях / не ще го хвърлят върху тях / страсти и неволи“) затвърждава увереността за победата на доброто, светлото, лъчезарното. Симетрията е възстановена. Светът на доброто е непобедим (Добрев 2001: 238).

„Две хубави очи“ е възхвала на абсолютната и безстрастната невинност, която вълнува, но е неподвластна на суетата на битието. Любовта към Мина наистина е „чиста и безплътна илюзия“ (Владимир Василев).

Другата страна на любовта (стихотворението „Сенки“ от сборника „Не бой се и ела!“) се внушава чрез асиметрията – дисонансите на любовното чувство – разминаване, неосъщественият диалог между мъжа и жената.

Другата любовна драматична творба – „Стон“ („На Лора“), се представя с фотография (запечатваща реалните изживявания) от август 1906 г., която представя разходката до Драгалевския манастир, където Яворов среща Лора Каравелова. Първите младежки интимни трепети на Яворов са весели и закачливи. Любовта към Мина Тодорова е платонична, неземна и серафична, докато отношението към Лора се свързва с истинска драма и с красотата на силните, но изпепеляващи чувства. Тази изгаряща любов е представена от документални снимки и писма между двамата. Стихотворението „Стон“ („На Лора“) от лирическият цикъл „Прозрения“ представя фаталната среща, любовта смърт и безсмъртие. Няколко дни, преди да се самоубие, Яворов посвещава на Лора книгата си „Подир сенките на облаците“ и решително се отправя подир Сянката ѝ.

Началните възприятия на този драматичен текст се дообогатяват с мелодията към текста на песента „Душата ми е стон“ („На Лора“) в изпълнение на Георги Христов (албум „Milenium“, 2000 г.).

Яворовото стихотворение „Стон“ е построено на принципа на асиметрията. Дори и формата на творбата при виртуоза поет внушава драматизъм. В сравнение със стихотворението „Две хубави очи“, където симетрията би могла да се визуализира като птица с разперени криле, то композицията на „Стон“ наподобява фигурите на две отлетели птици, пясъчен часовник (неумолимо изтичащото време).

Смяната на заглавието на текста винаги е значеща. Първоначално стихотворението е озаглавено „Стон“ (1906) – посветено е на първата среща между Яворов и Лора, на една внезапно пламваща, плашеща любов с изпитания и сблъсък на две горди, силни натури. След седем години, т.е. след трагичното ѝ самоубийство, лирическият текст се изпълва с ново съдържание на тази силна любов, която може да пожелае сливане в Отвъдното – „На Лора“ (1913). Първото впечатление на лирическият герой от загадъчната красавица с тъжните очи е болка, възторг и стон на непостижимо щастие едновременно по „плът и призрак лек“. Второто заглавие се свързва с истинска, дълбока, осъзната любов, с неистова болка от загубата, с увековечаване на спомена. Авторската антология (1914 г.) е посветена на една постигната земна любов: „Мила Лора! На твоята светла душа, устремен към тебе, духът ми посвещава своите изповеди. Пейо“.

В сборника „Имена на любовта – от Ана до Яна“, съставен от Пламен Дойнов и Йордан Ефтимов, сред любимите за Яворов женски имена се открояват Калиопа и Лора – представителни, красиви, тайнствени и екзотични като неувловимата вечна мечта.

За снимката при Драгалевския манастир даже и Мина Тодорова пише до любимия си Яворов: „седнал си до една хубава мома“. Втората съдбовна среща между поета и Лора е на гроба на Мина. Платоничният любовен идеал, свързан с девойката с лъчистите очи, се реализира чрез страстното фатално чувство между Яворов и Лора.

Стихотворението „На Лора“ визира най-драматичния образ на любовта. Едва отронващ се стон, вопъл, който се доближава до крясък от прорязваща болка, пронизала сърцето. Позицията на лирическият герой е почти като в „Две хубави очи“ – той зове любовта. В любимите очи – „душата на дете“ – се оглежда молитвен жест, слял музиката с лъчите. Тези ангелски очи „не искат и не обещават“. Докато само след година лирическата ситуация се обема с видения за плът. Оксиморонните образи на недостижимата любов: „учудено засмяна жизнерадост / на неведение и алчна младост: на знойна плът и призрак лек“ обясняват и отсъствието на ефимерната райска музика в текста. Си-

нестезията в тази творба е между сиянието на любимата и мъчителния стон на душата. Драматизмът се проявява и в неосъществимия диалог между лирическият човек и жената.

В стихотворението „Две хубави очи“ въпреки все по-отдалечаващата се безответна любима светът на хармонията се възстановява в чистата душа „на дете“, докато в „Стон“ и на композиционно ниво се усеща асиметрия, внушаваща дисонансите в любовното чувство. Драматизмът е по-силен, защото вече в душата на лирическият човек се е загнездила завинаги стрелата на раздвоението между „плът и призрак лек“. Асиметрията се подчертава семантично и чрез рефренните повторения в „Стон“, за разлика от огледалните антимаболични фигури от „Две хубави очи“. В стихотворението, посветено на Лора, началните повторения са на различни позиции в текста. Сложният причинно-следствен съюз „защото“ рамкира началото и края. В началото е отговор за причините за стенещата душа, на финала – за далечността и почти невъзможността за перспективата пред тази любов.

Драматичната любов между поета „магьосник“ (наречен така в писмата му от Лора) и красивата интелигентна жена е неутолим копнеж по непостижимостта на истинското хармонично чувство.

Думите „душа“ и „дух“ са ключови в Яворовото творчество, но са изпълнени с различен смисъл. Думата „дух“ се среща във философските му стихове. Свързва се с разума, с аполоновското начало – „духът на възжелението“ (желанието), стихотворението „Родина“ („не съм ли отровителния дух на словото“), поемата „Демон“ („а лед ще бъде твоя дух“, „с ноктите на орел / пронизал тая плът, / ще досегна твоя дух“), стихотворението „Песента на човека“ („един и същ на битието с урагана, / аз шеметно се нося, дух из океана“). Душата представя женската, интуитивната, емоционалната човешка същност. В любовната Яворова поезия душата изразява копнежа по нежност, близост, единение, жажда за взаимност.

Допирните точки между състоянията „стон“ и „зов“ са неистовото желание за бликаща любов. Това мъчително-сладко усещане (стон – зов) образува въздействащ оксиморонен образ. Посредством него се представят полюсните чувства на лирическите герои, люшкащи се между ада и рая:

**птица устрелена
на смърт [...] ранена
от любов**

Стрелите на закачливия римски бог на любовта Амур предизвикват сладка болка, докато в това стихотворение любовта (живот) се свързва със смърт, води до край (трагично и житейско пророчество за поета). Възходящата градация представя етапите на драматичната

любов, свързани с нарастващата болка. В стихотворението шедьовър на Яворов „Две хубави очи“ лирическият човек моли, застанал е като пред икона в храм (свято, свещено, идеално, недостижимо пространство). В творбата „Стон“ състоянието е „ад и мъка“, което е смислова аналогия на стон – зов. Реторичният въпрос „Кажете ми що значат среща и разлъка?“ внушава аналогично усещане с оксиморонното чувство **стон – зов**. Оксиморонната фигура „**среща – разлъка**“ е под общ знаменател с многообемната неистова любов-мъка. Традиционните светли и възторжени чувства при срещата с любим човек (още повече за първо вълнуващо запознанство) в тази ситуация са обобщени под цялостното усещане за любов, ад и мъка.

Оксиморонът, който е типична фигура за Яворов („миражите са близо, – пътя е далек“), съчетава вечното противоборство в душата му „между Ангела и Демона“. Измамните мечти са лесно постижими, но истинското им реализиране се губи в безкрая.

Асиметрията на неосъществената надежда за сливане е представена на различни нива в стихотворенията „Сенки“ (посветено на Дора Габе) и „Стон“. В „Две хубави очи“ и „Ще бъдеш в бяло“ за кратко е нарисувана началната хармония на любовта единение, но светът на злото е победен, даже разрушен в мечтите (изразено чрез бъдещето време). Дори и да „не искат и не обещават нищо“ двете „хубави очи“, музиката и лъчите рамкират охранително света на възможната и най-чиста вяра и надежда за свършена любов.

Аналогиите, с които е представена любимата в стихотворението „Стон“: („учудено засмяна жизнерадост / на неведение и алчна младост, / на знойна плът и призрак лек“), създават един отново дуалистичен образ между невинността и страстта. Невъзможната хармония в любовното чувство за лирическите персонажи е внушена чрез оксимороните: **засмяна-алчна (младост), плът-призрак**.

В първата строфа душата стене и зове – „на смърт ранена от любов“, изпитва „ад и мъка“ и „в мъката любов“. Възходящата градация се наблюдава и вътрестихово при повторно разгърнатия рефрен: „Душата ми е стон. Душата ми е зов“. Тя също е едно от средствата за разрушената симетрия на хармонията на душата. Дисонансите на любовния трепет също се представят чрез аналогии, създаващи асиметрия.

На второто уточняване: „миражите са близо, – пътя е далек“, пак (за втори път) с причинно-следствен съюз „защото“ – нехаресван за изящния поетически стил, но използван от словесния виртуоз Яворов, се подчертава важният смисъл: „защото тя стои в сияние пред мене, / стои, ала не чуе кой зове и стене, – / тя – **плът и призрак лек!**...“. Отново се появява мотивът за неосъществения диалог между мъжа и жената. Чуването е по-силно от допира, защото е свързано с човешка-

та душевност. След финалния оксиморон следват възклицание и многогочие (последното е обикнат Яворов похват), което издава незавършеност, отворен финал, многоаспектност. Надделява призрачното. Въпреки сиянието. Образът на любимата е още по-нереален, мистичен, имагинерен и недостижим от земните страсти.

Симетрична е представата за хармоничната любов в „Две хубави очи“, защото финалът е „душата на дете“ – най-чиста и бездънна в своята светлина, музика и лъчистост. От трансценденталното преградата пада пред материалното с победа на духовното.

Любовните дисонанси са представени чрез аналогии, внушаващи разрушаване на симетричните представи на хармоничните чувства. Въпреки огромното желание, „жажда и притома“ („Сенки“), „стон и зов“ („Стон“) от страна на лирически аз, срещата, любовта, сливането между мъжа и жената са недостижими в преобладаващите Яворови нагласи. Не е възможна оптимистичната победа на света на доброто и хармонията, затова „сянката на мъжа и сянката на жената“ няма да се чуят (отново този най-важен комуникационен жест), достигащ едновременно до сетивно-емоционалното и разсъдъчно-логичното познание.

Лекият „призрак“ се свързва с булото за символистите, изразяващо привидностите, под които се крият същностите. Като сияние, видение отлита мечтата за единство. Симетрията не може да бъде постигната, защото основното усещане, спомен за любимата добива нереални очертания – „плът и призрак лек“, „не чуе“...

Заглавието на сборника за любовта на поета в стихове и писма – „Не бой се и ела!“, поражда представа за неосъществимата хармония в любовното чувство, за съмненията, терзанията, възторзите на две души, които много трудно достигат мига на блаженото духовно сливане. Стихотворението „Не бой се и ела!“ е посветено на Мина – 1906 г., от цикъла „Писма. Денят на самолюбжата“. Показателен е паратекстът – мотото под заглавието – горчивото Яворово съмнение не го напуска и при най-светлите му чувства. Тази творба обобщава всички любовни авторови полети между духа и плътта, издава желание за споделени силни чувства, страстна молба, чиста молитва, зов, стон, вопъл, надежда и вяра любимата да не се плаши, за да се стигне до единението на любовния празник.

За обобщаване на симетричните и асиметричните представи за любовта се тълкува песента на рок група „Сигнал“ „Вечен кръстопът“ („Мина и Лора“) от албума „Вечен кръстопът“ (1979, текст – Орлин Орлинов), с финалната тринадесета песен, озаглавила и целия музикален проект. Интересна е съвременната интерпретация през Яворовия поглед за двете различни любови в живота му – светла и неизживяна, реална и болезнена: „Мина, Мина – аз без теб не мога, / Лора,

Лора – дъщеря на Дявола и Бога... / ... живее в мен душата на Мина, / не умира душата на Лора... / Мина, Мина – обич несподелена, / Лора, Лора – жажда неутолена, / Мина, Мина – шепот в нощи теменужни, / Лора, Лора – криле от огън са ми нужни... / Не да живея. Искам да горя / и в твоята прегръдка да умра. / В плен на спомена / един красив за Мина / върху кладата на Лора да загина“.

Аналогиите изразяват симетрии и асиметрии, затвърждават представата за Яворовия образ като за „раздвоен и единен“ (Никола Георгиев) – лутащ се постоянно между земното и небесното, но непротиворечив в силата на драматизма на чувствата си.

При тълкуването на евристични задачи аналогията може да се използва като „мегаметод“, тъй като тя обединява образното и логическото мислене. В естетиката обаче тя се основава на метафората. Аналогията е в порядъка на функционалната верига: сравнение – **аналогия** – метафора – символ.

Този начин на мислене в училище би направил изучаването на литературните понятия функционално, а не формално. Така понятията в литературата ще бъдат по-тясно свързани със съответното литературно направление – романтизъм, реализъм, символизъм, експресионизъм и т. н. Понастоящем учениците се приучват само да ги откриват в творбата, а не да ги осъзнават като специфични за дадено литературно направление: например за символизма – аналогията, за предметната поезия на Атанас Далчев – сравнението.

Темата за аналогията е изключително актуална за литературното образование, и то по начина на осъществяване на връзката между образното и логическото мислене. Старото методическо правило, че художественият текст не може да се сведе до логичното, но може да се преведе на езика на логиката, има много противници, тъй като за многозначния образ се търсеха еднозначни решения. Идеята за аналогията като „мегаметод“ е работеща, защото чрез нея не се отказваме от две характеристики, определящи индивидуалното ученическо развитие – спонтанността и въображението. Чрез аналогията също се постига и хармонична връзка между устната и писмената реч.

Изучаването на символизма се активира в учебното съдържание в последните двадесет години и по навик в училище се преподават символистичните текстове по модела на романтизма и реализма – чрез открояване на мотиви, без да се акцентира върху аналогията като същностна за поетиката на символизма. По същия начин се работи и при експресионизма, където би следвало водещата читателска нагласа да е свързана с асоциацията.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасов, Добрев 2001:** Атанасов, В., Добрев, Д. *Учебник по литература за 11. клас*. София: Кръгзор, 2001.
- Богданов 1993:** Богданов, И. *Речник на литературните термини*. София: Петър Берон, 1993.
- Георгиев 1980:** Георгиев, Н. *Раздвоеният и единният Яворов. // Яворов – раздвоеният и единният*. София: Наука и изкуство, 1980.
- Добрев 2000:** Добрев, Д. *Символи в творчеството на българските символисти*. София: Сиела, 2000.
- Дойнов, Ефтимов 2008:** Дойнов, П., Ефтимов, Й. *Имена на любовта – от Ана до Яна*. София: Нью Медиа Груп, 2008.
- Игов 1991:** Игов, С. *История на българската литература – 1878 – 1944*. София: БАН, 1991.
- Илиев 1993:** Илиев, С. *Блуждаеща естетика*. София: БАН, 1993.
- Левчев 2003:** Левчев, Л. *Поетическо изкуство*. София: Труд, 2003.
- Рикьор 1994:** Рикьор, П. *Живата метефора*. София: Касталия, 1994.
- Стефанов, Панов 2001:** Стефанов, В., Панов, А. *Учебник по литература за 11. клас*. София: Анубис, 2001.
- Тотев 2012:** Тотев, П. *Не бой се и ела! П. Кр. Яворов. Любовта на поета в стихове и писма*. София: Персей, 2012.
- Траянов 2001:** Траянов, Т. *Български балади*. София: Захарий Стоянов, 2001.
- Хранова 1999:** Хранова, А. *Яворов – диалектики и алхимии*. Пловдив: Жанет-45, 1999.
- Яворов 1992:** Яворов, П. *Подир сенките на облаците*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 1992.

**ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА –
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА
И ПЕРСПЕКТИВИ**

Докторанти



ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ НА УЧЕНИКА – СРЕДСТВО ЗА СПРАВЯНЕ С ЖИТЕЙСКИ ПРОБЛЕМИ

Евелина Миланова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

FUNCTIONAL LITERACY AS A TOOL FOR REAL LIFE PROBLEM SOLVING

Evelina Milanova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

In this article functional literacy (FL) is viewed as a tool for gaining social experience and coping with every day problems. Based on the concept that improving FL of adolescents is one of the main goals of modern communicatively oriented Bulgarian language training (5 – 12 grades), this text focuses on building a methodological variation of activities for teaching and learning reading skills in lower secondary education. What has been put forth is the idea that the FL acquired by pupils in Bulgarian language classes is a prerequisite for the successful personal and professional development of young people and their effective integration into society.

Key words: reading literacy, communicatively oriented Bulgarian language training; dealing with every day problems

Образованието по традиция е неразривно свързано със социално-икономическия и социалнополитическия контекст, като не само отразява промените, но и спомага за тяхното реализиране (Гюзелева 2007: 11). Динамичните социокултурни промени, които съпътстват социалния живот на младите хора, обуславят новите форми и модели на обучение, насочени към изграждане у учениците на умения за ефективно анализиране, осмисляне и споделяне на идеи, към формиране на нагласи и навици, които ще позволят на подрастващите да се учат през целия си живот.

По презумпция обучението по български език (ОБЕ) в средното училище съдейства в най-голяма степен за формирането и за развиването на компетентностите, необходими за пълноценното интегриране

на учениците в обществото, за тяхната успешна лична и професионална реализация. Основна цел на съвременното комуникативно ориентирано обучение по български език (КООБЕ) е подрастващите да овладеят знания и умения, които им позволяват успешно да използват опита, придобит в училище, в различни сфери на живота за решаване на житейски проблеми. Ръководейки се от новата по-широка концепция за знанието (за грамотността), езиковото обучение¹ съсредоточава своя фокус върху изграждане у учениците на т. нар. „умения за живот“, считани за конструктивни елементи на функционалната грамотност (ФГ), която се отнася до различни научни области (четене, математика, природни науки). Настоящото изследване се фокусира върху ФГ с оглед на четене и извличане/използване на информация от писмени текстове с цел решаване на житейски казуси. Умението да се осмисля и преработва информация от писмени източници, разнообразни по формат и по контекст, се схваща като метаумение, нужно за успешното справяне на личността с проблеми от различни сфери на човешката дейност. Подобно разбиране дава основание четенето да се разглежда като основно средство за развиване на ФГ на ученика.

Предвид огромната по обем и изключително разнообразна по тематика информация, организирана в писмени текстове, които заобикалят учениците в тяхното всекидневие, акцентът в обучението вече не е толкова върху запаметяване и възпроизвеждане на научна информация, а върху това, доколко резултатно обучаваното лице може да открие, да разбере, да оцени, да използва информацията, която му е необходима по конкретен житейски повод. На ФГ, формирана и развивана в часовете по български език, се гледа като на задължително условие за пълноценното участие на индивида в „обществото на знанието“.

В настоящото изложение се възприема концепцията за грамотността на PISA – програма за периодично международно оценяване на четивните умения² на 15-годишните ученици, която определя, от една страна, доколко младите хора са готови да се реализират в конкурентна среда, а от друга – доколко ефективни са образователните

¹ Терминологичните словосъчетания *обучение по български език* и *езиково обучение* се използват синонимно. Синонимна е и употребата на понятията *занятия по български език* и *езикови занятия*.

² Трите познавателни области, измервани от PISA, са четене (четивна грамотност), математика (математическа грамотност) и природни науки (грамотност по природни науки). Всеки етап на изследването оценява и трите области, като акцент се поставя върху една от тях, която се разглежда детайлно и задълбочено, а другите две се представят по-общо. Спецификата на програмата PISA е подробно представена у Петрова (Петрова 2010).

системи, чиято основна задача е да подготвят подрастващите за безпроблемно справяне с житейски проблеми, произтичащи от необходимостта човек да се развива в личностен и в професионален план, да се адаптира към социалната среда и успешно да функционира в нея. За справянето с проблеми от подобно естество е необходимо личността да е овладяла функционалната грамотност, която позволява на индивида да се информира и да използва информация за решаване на житейски казуси. Предвид това, че четенето по своята същност представлява метаумение, изпълващо основното съдържание на концепта ФГ, изложението позволява синонимната употреба на понятията функционална и четивна грамотност (ЧГ).

ЧГ на човека се схваща като *„разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и за удовлетворяване на потребности; за задълбочаване на познанията и за развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото“* (Петрова 2010: 23).

В така предложената дефиниция се открояват няколко смислови акцента, които обуславят предназначението и спецификата на уменията, които са градивни елементи на ФГ. Идентифицирането на смисъла на текста, пълноценното разбиране на неговото послание и съотнасянето на прочетеното със собствените представи и опит позволяват на личността да направи оценка на дискурса и да използва извлечената от текста информация за решаване на конкретни житейски проблеми (*„разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и за удовлетворяване на потребности“*). Благодарение на новата информация индивидът може да осмисли даден проблем по нов начин или да обогати своето познание във връзка с определена проблематика (*„за задълбочаване на познанията и за развиване на интелектуалния потенциал на личността“*). Добре развитите умения за четене са необходимо условие *„за активно участие в обществото“*, те са предпоставка, осигуряваща успешното социализиране на младия човек, изразяващо се в *„усвояване на социален опит и приобщаване към системата от социални връзки и отношения“* (Димчев 1998: 10).

Фактът, че ФГ намира приложение във всички сфери на живота, т.е. в многообразието от житейски ситуации, обуславя ключовата ѝ роля за пълноценното съществуване на индивида. Усъвършенстваните четивни умения са средство за удовлетворяване на потребностите на личността, свързани с усвояване на познание, социално общуване, лична и професионална реализация, развлечение и пр.

Образователните постижения по четене на българските 15-годишни ученици, участвали в отделните етапи на изследването на PISA, категорично сочат, че ОБЕ в България все още не допринася за формиране и развиване на умения за справяне с проблеми, които произтичат от реални житейски ситуации. Изводите, направени след критическо разглеждане на резултатите, недвусмислено подчертават необходимостта от преосмисляне и от актуализиране на целите и задачите, които стоят пред ОБЕ у нас, в това число и на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание, на учебните програми, на политиката за квалификация на учителите и пр., за да отговори то на изискванията на съвременния свят (Петрова 2010: 6).

Важна част от този сложен процес на трансформация, който предстои на българското средно образование, в частност на ОБЕ, е превръщането на ФГ в обект на целенасочено преподаване, усвояване и оценяване на езиковите занятия (5. – 12. клас), за да се даде възможност на учениците успешно да се интегрират в обществото на глобалния свят.

Ръководено от съвременните тенденции в езиковото обучение, изложението предлага част от *методически вариант на дейности*³, приложими в часовете по БЕ (след 7. клас), с цел учениците да усъвършенстват своята ФГ.

Вариантът се реализира чрез тестове, при които към даден източник на информация са формулирани няколко въпроса. Задачите, които учениците трябва да решат, имат за цел да възпроизведат в най-голяма степен реална житейска ситуация, за да усъвършенстват уменията на подрастващите да се справят с конкретни проблеми на социалната действителност. В такъв контекст предложените тестови задачи се разглеждат не само като средство за проверка, което определя нивото на овладяна ФГ от ученика, но и като инструмент за нейното развиване, като съвкупност от дейности, подходящи за занятия, по време на които обучаваните работят с помощта на учителя за подобряване на четивните си умения. Това е причината настоящият методически вариант да не включва друг (иначе важен) елемент от педагогическата дейност, насочена към формиране и развиване на ФГ на учениците, какъвто е оценяването⁴.

³ Вж. Приложение. Изискванията към обема на настоящия текст не позволяват в приложението да намерят място всички тестови варианти (общо два), използвани за целите на изследването.

⁴ Изложението отчита ключовата роля на оценяването в цялостния процес на езиково обучение, което си поставя за задача да усъвършенства четивната грамотност на младите хора, защото именно оценяването дава обратна информация

Два типа въпроси изграждат тестовия формат:

- Въпроси с избираем (структуриран) отговор, при които ученикът трябва да избере за верен един от няколко алтернативни отговора. В предложените тестове задачите от затворен тип са два вида: (1) такива, които в условието си съдържат четири отговора, като ученикът посочва един за верен, и (2) други, при които обучаваният избира за верен един от два възможни отговора („да“/„не“), формулирани към няколко твърдения;

- Въпроси със свободен отговор, чието решаване изисква от ученика да създаде кратък текст, като по този начин сам конструира верния отговор.

Мисловните дейности, подходите и уменията, които учениците прилагат с оглед на конкретна цел, обуславят познавателните (когнитивните) процеси, които се осъществяват при решаването на задачите за четене: (1) намиране и извличане на информация; (2) обобщаване и тълкуване на информация; (3) осмисляне и оценяване на информация⁵. Реализирането на тези познавателни дейности в часовете по български език чрез предложената система от задачи ще доведе до усъвършенстване на уменията за четене, които изграждат ФГ на учениците:

- умения за намиране и извличане на информация – свързват се със способността на личността да открива и да подбира информация (ясно изразена или само загатната в текста; разположена на конкретно място в текста или „разпръсната“ из него; позната и съответстваща на очакванията на учениците или непозната и несъответстваща на очакванията им) с оглед на целта, от която се ръководи;

- умения за обобщаване и тълкуване – отнасят се до способността на индивида да разпознава смислови и логически връзки между отделни структурни елементи на текста (не е задължително да бъдат последователни); да сравнява информация; да идентифицира причинно-следствени връзки; да определя темата и функцията на текста; да обобщава информация, разположена на различни места в текста, за да направи извод по определен въпрос или да извлече основна идея от текста; да формира смисъла както на отделни текстови фрагменти, така и на цялостния дискурс;

на учителя за това доколко успешен е процесът на преподаване с оглед на поставените цели, какви затруднения имат при четене учениците и обратно – кои умения за четене прилагат с лекота.

⁵ Рамката на теста следва рамката на PISA, включваща концепти, които се отнасят до: текстовете, които се използват, когнитивните процеси, които се оценяват, и контекста, в който са формулирани конкретните задачи.

– умения за осмисляне и оценяване на информация⁶ – способността на личността да осмисля и критично да оценява информацията в текста, като я свързва с личния си опит и с познанието, което вече има за света; да изразява собствено отношение по житейски проблеми, засегнати в текста; да оценява, но и да формулира становища и хипотези.

Познавателните дейности (намиране и извличане на информация, обобщаване и тълкуване на информация, осмисляне и оценяване на информация), осъществявани в процеса на четене, не са независими една от друга и следва да се разглеждат в тяхната йерархическа последователност. Четейки даден текст, личността прилага целия комплекс от умения за четене.

Когато подхожда към текста, читателят винаги се ръководи от определена цел, свързана с удовлетворяване на някаква потребност. Най-напред той прилага умения както за разбиране на буквалните значения на думите в текста, така и за тълкуване на смислите на равнище цялостен дискурс. На следващ етап читателят използва умения за осмисляне и за използване на откритата в текста информация. През призмата на собствения опит и на знанията си за света той оценява дискурса и ползата от него. Новата⁷ информация, осмислена и извлечена от текста, се превръща в част от познанието на индивида, което има функцията да се акумулира. Този процес на взаимодействие между читателя и текста обуславя същността на ФГ, която е ключов фактор за резултатно изпълнение на всекидневни задачи и дейности, свързани с четенето, т.е. за справяне с житейски проблеми.

⁶ У Дамянова се забелязва употребата на терминологичното словосъчетание *рефлексирание и оценяване на информация* вместо *осмисляне и оценяване на информация*. Запазването на термина *reflect* от концептуалната рамка на PISA непереведен е мотивирано от това, че същността на обговаряната мисловно-познавателна дейност предполага критическа дистанция на читателя от оценявания (и рефлексирания) обект – читателят е „отвъд“ текста, докато понятието *осмисляне*, използвано в докладите на ЦКОКУО, в контекста на българската образователна практика по своето съдържание се отъждествява с *разбиране на смисъла (на текста)* – познавателна дейност, която според рамката на PISA спада към друга група процеси за обобщаване и тълкуване на информация (Дамянова 2011: 14, 18).

Настоящото изследване ползва понятието *осмисляне*, чието съдържание се обвързва с процеса, при който читателят свързва информацията в текста със своя личен опит и с вече овладяно познание.

⁷ За нова се счита всяка информация. Дори да не съдържа непозната за читателя фактология, тя се отличава с „нова емоционално-оценъчна, експресивна или функционалноезикова характеристика“ (Маровска 1998: 185).

Уменията, прилагани за осъществяване на трите познавателни процеса, си взаимодействат със знанията на ученика за смисловото, структурното и езиковото изграждане на текста. Колкото по-добре ученикът познава особеностите на текста и на социокултурния контекст, в който дискурсът функционира, толкова по-резултатно оперира с информацията в него⁸.

Вариантът на система от дейности за преподаване и усвояване на умения за четене в прогимназиалния етап на обучение е реализиран под формата на тестове⁹ и е апробиран в един от осмите класове на ПГТС „Арх. Йордан Миланов“, гр. Перник (VIII^B клас). Изборът на класа е мотивиран от това, че осмокласниците по принцип попадат в целевата група и в извадката на програмата PISA¹⁰.

Експерименталното тестиране е проведено (на 14.11.2014 г.) от учителя¹¹, който води обучението по български език и литература на съответния клас, без присъствие на външни лица, за да се избегнат смущаващи учениците фактори, които биха повлияли на тяхното представяне. Проучването се осъществява посредством два тестови варианта¹²:

Вариант 1 (Зорбинг)¹³

Формат на текста: смесен

Контекст: личен

Тестирани ученици: 12

Общи резултати:

- При задачите, чието изпълнение изисква осъществяване на когнитивния процес намиране и извличане на информация, учениците демонстрират затруднения при разпознаване на перифразирана информация в текста, която е съсредоточена на едно място и не изисква комбиниране на различни елементи от дискурса (въпрос 1). Не по-

⁸ За видовете текст, функциониращи в различни социокултурни контексти и характеризиращи се с различна степен на сложност, които PISA използва за оценителските си цели, вж. у Дамянова (Дамянова 2011) и у Петрова (Петрова 2010).

⁹ Вж. Приложение.

¹⁰ В изследването на PISA 2009, фокусирано върху четивната грамотност, участват български ученици от 7., 8., 9. и 10. клас. Точното разпределението на подрастващите, попаднали в извадката, по класове е: 87,5% деветокласници, 7% осмокласници, 3,9% десетокласници и 1,6% седмокласници (Петрова 2010: 18).

¹¹ Изказваме сърдечните си благодарности на учителката Ирина Йорданова за оказаното съдействие.

¹² Всеки ученик работи само върху един от тях – този, който е избран за него на случаен принцип.

¹³ Вж. Приложение.

лесни се оказват за осмокласниците задачи, които изискват прилагане на умения за откриване и подбор на явна информация от прекъснат текст (въпрос 3);

- Сериозни трудности срещат подрастващите и при въпроси, възпроизвеждащи житейски проблеми, за решаването на които в рамките на познавателния процес обобщаване и тълкуване трябва да се приложат умения за сравняване на няколко елемента (разположени в непосредствена близост) от информацията в текста (въпрос 2);

- Най-добри постижения учениците имат при задачи, които изискват конкретни твърдения да бъдат определени за верни или неверни чрез прилагане на различни познавателни дейности (намиране и извличане, обобщаване и тълкуване, осмисляне и оценяване на информация).

Вариант 2 (Пейнтбол)¹⁴

Формат на текста: непрекъснат

Контекст: личен

Тестирани ученици: 12

Общи резултати:

- Всички ученици дават верен отговор на задачата, за решаване на която трябва да се приложат умения за намиране и извличане на информация с цел разпознаване на смислови съвпадения. Безпроблемното справяне с този казус показва, първо, че дистракторите са лесно разпознаваеми, което приписва ниска степен на трудност на задачата, и второ, че учениците се справят най-добре с въпроси, които предлагат няколко готови алтернативни отговора, каквито (въпроси) по традиция се използват най-често на езиковите занятия;

- Добри резултати постигат учениците и при задачата, която очаква от тях да определят конкретно твърдение за истинно или неистинно, прилагайки умения за откриване, подбор и осмисляне на информация, като се има предвид, че някои от твърденията дословно повтарят информация от текста, което улеснява процеса на нейното идентифициране и локализиране;

- Много по-сложни за подрастващите се оказват задачи, чието решаване изисква ученикът сам да конструира верния отговор. Доказателство за това е въпрос, възпроизвеждащ житейски казус, за решаването на който ученикът трябва да приложи умения за откриване и подбор на явно изразена информация, съсредоточена в една част на текста (нито един ученик не дава напълно верен отговор на въпроса¹⁵). Твърдението се подкрепя и от отговорите, дадени на друг

¹⁴ Препоръчителният обем на изложението не позволява поместването на тестовия вариант в приложението.

са¹⁵). Твърдението се подкрепя и от отговорите, дадени на друг въпрос, изправящ ученика пред житейски проблем, за справянето с който е необходимо да бъдат приложени умения за обобщаване и тълкуване на информация.

Извод: Резултатите от осъществения образователен експеримент недвусмислено сочат, че осмокласниците срещат сериозни трудности при решаване на задачи по четене, възпроизвеждащи житейски казуси. Затрудненията на учениците се забелязват при прилагане на всички видове познавателни дейности, имащи отношение към задачи, които не се характеризират с висока степен на трудност. Прави впечатление, че част от подрастващите не познават някои от използваните понятия (като „първообраз“ и „минимален“), което е допълнителна предпоставка за даване на грешен отговор. Това насочва към друг проблем, който има отношение към ефективното четене, а именно – развиване на речниковия запас на ученика в часовете по БЕ.

Осмокласниците демонстрират липса на умения и на опит за решаване на задачи, определящи (но и развиващи!) нивото на овладяна ФГ. Този факт – от една страна – обяснява резултатите по четене, които българските ученици постигат на международните оценителски изследвания, а от друга – доказва необходимостта преподаването и усвояването на ФГ да се превърне в една от основните цели на съвременното КООБЕ (5. – 12. клас).

За да отговори адекватно на промените на новото време, езиковото обучение трябва да съобрази своите цели с конкретните потребности на обучаваните.

¹⁵ Изложението работи с понятията *частично* и *напълно верен отговор* в зависимост от това дали конструираният от ученика отговор при задачите от свободен тип е резултат от пълно или частично разбиране на текста. В хода на тази логика, когато тестирането се извършва с цел оценяване на уменията за четене на учениците, частичният верен отговор ще бъде точкуван (там, където задачата позволява) съобразно със степента на разбиране на текста, демонстрирана от ученика.

Приложение

Прочетете текста и изпълнете задачите към него (от 1. задача до 4. задача вкл.).



ЗОРБИНГ

Какво е зорбинг?

Зорбингът е нещо, което ще ви отърси от стреса и от седмичното напрежение, ще ви завърти главата и ще изкара всички мисли от нея, а емоцията, която ще ви даде, е неопишуема. Всички излизат от зорба в приповдигнато емоционално състояние и винаги първите им думи са: „СУПЕР Е!“.

Какво е зорб?

Зорбът е прозрачна сфера с диаметър 3,2 метра, с вътрешна камера за зорбонавт (пасажер), предназначен е за спускане и търкаляне по хълмове, планини и други възвишения. Теглото на зорба е около 80 кг. Разновидност на топката „зорб“ е Water Ball („водна топка“).

Кой и кога е изобретил зорба?

През 1973 г. френският инженер Жил Еберсол изобретява и патентова пластмасова прозрачна сфера за спускане на човек по хълмове и други възвишения – „La BALLULE“ („чудесна сфера“). Интересно е, че шлюзът за влизане на човека вътре в сферата се закопчава с цип.

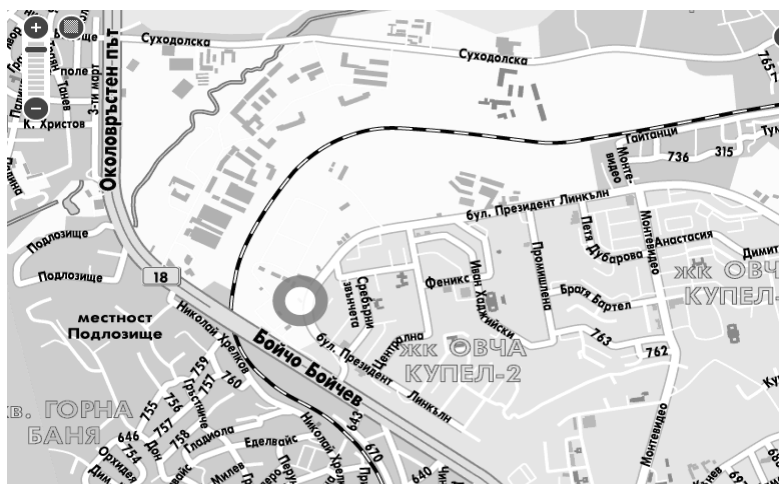
През 1980 г. Еберсол увеличава диаметъра на сферата до 4 метра, а през 1985 г. – до 6 метра. В такава сфера най-напред той се спуска от 10-метров водопад, а после – от Фуджияма, Япония (3776 м надморска височина).

Всяка година конструкцията на топката претърпявала подобрения. Чрез опити се установило, че най-добрият материал за кълбото е поливинилхлоридът. Изчислен е и оптималният размер на кълбото – 3 м и 20 см, количеството на струните, дебелината на стените и т.н, в резултат на което през 90-те години на ХХ в. светът получил три основни версии на топката, които, макар и да носят различни наименования, много си приличат помежду си.

Зорбът е изработен от специален полимер, който с лекота издържа на студове до – 50°C, което го прави подходящ за спускане по

снежни склонове и заледени участъци през зимата, както и по тревни или пясъчни възвишения през останалото време от годината, но винаги е безопасен.

Местоположение на зорб арената: намира се в столичния комплекс „Овча купел“, близо до разклона за Околовръстния път (ул. „Обиколна“, пазар „Овча купел“). Игрището е разположено на мястото на бившите оранжерии. Входът е от страната на улица „Обиколна“ (входът за старите оранжерии). Точен адрес: бул. „Президент Линкълн“ 98 (ул. „Обиколна“ 98), зад ресторант „Фантазия“.



По ваше желание зорб мероприятиято може да бъде организирано на избран от вас терен, стига да отговаря на изискванията за безопасност.

Работно време: всекидневно, с предварителна заявка.

Кой може да се търкаля в зорб топка? – Всеки. Зорбингът е особено подходящ за детски партита и фирмени мероприятия.

Цени:

– от 5 до 10 души – 20 лв. на човек;

– над 10 души – 15 лв. на човек.

Цена извън зорб арената: направи запитване.

Минимален брой участници: 5.

За резервации: 0878412433 и 0898412433.

Източник: <http://www.paintballsofia.com>

1. Кой е първообразът на зорб топката?

Верен отговор: пластмасова прозрачна сфера – „La BALLULE“ („чудесна сфера“).

Коментар на въпроса. За да стигне до верния отговор на въпроса, ученикът трябва да осмисли значението на понятието „първообраз“, което не се среща в текста, след което да приложи умения за смислово разпознаване на перифразирана информация в текста. Задачата развива уменията на учениците за намиране и извличане на информация.

Резултати: трима ученици не отговарят изобщо, петима дават грешен отговор, трима – частично верен отговор (пластмасова прозрачна сфера) и *само един ученик дава напълно верен отговор* („пластмасова прозрачна сфера – „La Ballule“).

2. Колко лева общо ще платят шестима приятели, които искат да организират свое зорб събитие на терен, който се намира извън арената, но отговаря на изискванията за безопасност?

Верен отговор: сумата, която шестимата приятели ще платят, ще бъде известна едва след отправяне на запитване до Пейнтбол София.

Коментар на въпроса. От ученика се очаква да предложи решение на конкретен житейски проблем, като сравни няколко елемента от информацията в текста и осмисли значението на прочетеното. Задачата е за овладяване от учениците на умения за обобщаване и тълкуване на информация в писмен текст.

Резултати: *само двама ученици предлагат вярно решение* на конкретния житейския проблем, останалите (10) отговарят грешно.

3. Кой е най-лесният и бърз маршрут, по който да стигнете от ъгъла на ул. „Суходолска“ и бул. „Околовръстен път“ до зорб арената?

Верен отговор: ъгълът на ул. „Суходолска“ и бул. „Околовръстен път“ – бул. „Бойчо Бойчев“ – бул. „Президент Линкълн“ – зорб арена (Пейнтбол София).

Коментар на въпроса. За да се справи с житейския проблем, през създаден в условието на задачата, ученикът трябва да приложи умения за откриване на явна информация в текста. Задачата, освен че развива уменията на подрастващите за намиране и извличане на информация, спомага и за усъвършенстване на уменията им за работа с прекъснат текст (карта) и с т.нар. смесен тип текст („Зорбинг“), който съчетава в себе си елементи на прекъснатия и на непрекъснатия текстов формат.

Резултати: *трима ученици дават напълно верен отговор*, останалите седем изброяват няколко, но не всички пунктове от маршрута – петима пропускат по един пункт, а двама посочват само един.

4. Прочетете изреченията от таблицата. Като имате предвид съдържанието на текста, оградете верния отговор.

1. Зорбингът не е подходящ за деца.	ДА/НЕ
2. Изобретателят на прозрачната сфера се спуска с нея първо от десетметров водопад, а после – и по склона на една от най-красивите планини, представляваща конус на изгаснал вулкан.	ДА/НЕ
3. За да играете зорбинг, трябва да подадете заявка една седмица по-рано.	ДА/НЕ
4. Материалът, от който е изобретена зорб топката, прави възможно спускането с нея по различни терени – снежни, тревни и др.	ДА/НЕ

Верен отговор: твърдение 1 – НЕ; твърдение 2 – ДА; твърдение 3 – НЕ; твърдение 4 – ДА.

Коментар на въпроса. Учениците имат за цел да определят предложените твърдения като истинни или неистинни, използвайки и усъвършенствайки уменията си за намиране и извличане на информация (1. и 4. твърдение – ученикът търси и подбира информация от текста с оглед на критерия „верен/неверен“), за обобщаване и тълкуване на информация (3. твърдение – ученикът анализира информацията в текста и формира смисъл, който не е изрично заявен), за осмисляне и оценяване (2. твърдение – за да категоризира израза като верен или неверен спрямо съдържанието на текста, ученикът трябва да се позове на вече усвоено познание за света) на информация.

Резултати: твърдение 1 – трима ученици дават грешен отговор, а останалите *девет – верен*; твърдение 2 – има дадени *девет верни отговора* и три грешни; твърдение 3 – *девет ученици отговарят правилно*, а трима – не; твърдение 4 – дадени са *осем верни отговора* и четири грешни.

ЛИТЕРАТУРА

- Гюзелева 2007:** Гюзелева-Димитрова, С. *Професионална подготовка на учителя по чужд език*. София: Нов български университет, 2007.
- Дамянова 2011:** Дамянова, А. *Как българските ученици да постигнат победителни резултати по четивна грамотност*. // Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009. София: ЦКОКУО, 2011.
- Димчев 1998:** Димчев, К. *Обучението по български език като система*. София: Сиела, 1998.
- Маровска 1998:** Маровска, В. *Стилистика на българския език*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 1998.
- Миланова 2013:** Миланова, Е. *Понятието за функционална грамотност в системата от понятия, представящи комуникативната компетентност на личността*. // *Български език и литература*, кн. 6, София: Аз Буки, 2013, 554 – 564.
- Петрова 2010:** Петрова, С. *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009*. София: ЦКОКУО, 2010.
- Петров 2012:** Петров, А. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*. София: Булвест 2000, 2012.
- PISA 2009 Assessment Framework.** Key competencies in reading, mathematics and science. www.oecd.org (13.11.2014).

ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ТОВА ИЗИСКВА СВЕТЪТ, В КОЙТО ЖИВЕЕМ ДНЕС

Даниела Стракова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

INTERCULTURAL EDUCATION IS WHAT TODAY’S WORLD REQUIRES

Daniela Strakova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

The intensity of intercultural processes in today’s society changes communication fundamentally. Contemporary sociolinguistic and psycholinguistic theories and studies lay the ground for intercultural discourse as a key to the interpretation of social interactions in the global society. The requirements of individual competence also change at the same time. This competence is comprehended as a complex of knowledge, skills and attitudes that allow effective coping of individuals in situations determined more frequently by cultural differences. The teaching of Bulgarian language and literature is teaching culture and our study interprets the context of intercultural communicative education as the change and the challenge of today’s world. We are together – it is only necessary is to learn how to live together.

Key words: intercultural competence, intercultural education, literary education, globalization, challenge

„Най-доброто образование е това, което не забелязваш“
(„La meilleure éducation est celle dont on ne s’aperçoit pas“)
Андре Малро (1901 – 1976)

Интензивността на межкултурните процеси в днешното общество променя комуникацията на фундаментално равнище – като практика и като поведение. Съвременните социо- и психолингвистични теории и изследвания налагат интеркултурния дискурс като ключов при интерпретирането на социалните взаимодействия между хората в глобалното общество. Едновременно с това е нормално да се

променят и изискванията към индивидуалната компетентност, разбрана като комплекс от знания, умения и отношения, позволяващ ефективното справяне на индивида в ситуации, които са все по-често детерминирани от културните различия. В този смисъл лингвистичната компетентност се възприема като част от общата комуникативна компетентност, което определя тясната връзка между въпросите на езиковото разнообразие и социалната адаптивност на индивида, а също и тяхната значимост за социалната стабилност, за откриването на път не само към другите, но и към себе си. Затова смятаме за изключително важно да бъдат разгледани образователните аспекти на тези въпроси в контекста на межкултурната комуникативна компетентност като една от ключовите цели на съвременното образование.

Съгласни сме със схващането, отразено в ДОИ за учебно съдържание, че обучението по български език и литература (БЕЛ) е обучение по култура и че у учениците се формира интеркултурна компетентност, което е приоритет на ЕС и обект на нашия интерес. Общоевропейската езикова рамка също акцентира сериозно върху междуезиковото(и)межкултурното посредничество, разбирано от нас като умение. По-засиленото интегриране на такива умения в ученето и преподаването на език и литература в средното училище е необходим приоритет на всяка държава, която е членка на Европейския съюз и която е част от света. Интеркултурната компетентност оказва влияние върху съвременната глобална икономика и мултикултурното общество. Образователният процес трябва да разшири обхвата си и от преподаване предимно на теоретични знания да се преориентира към насърчаване на способности за общуване, към формиране и развиване на умения за интеркултурен диалог. В текста си мислим уменията като квинтесенция на компетентностите, а отношенията са част от интегрираната в самите тях основа.

В контекста на нарастващия мултикултурен обмен в съвременния свят и динамичните глобализационни процеси въпросът за интеркултурната компетентност и многоезичието добива особена актуалност както в аспекта на тяхната значимост за личностната реализация, така и по отношение на осигуряването на социална кохезия в демократичното общество. Ето защо според Р. Клувер „способността за ефективно справяне с присъщите на комуникацията културни различия става повече от конкурентно предимство в модерния свят“ (Клувер 2004: 435). Това разбиране определя приоритетното място на интеркултурната компетентност в концепцията за ключовите компетентности за учене през целия живот. И това е съвсем естествено, като се

има предвид стремежът към обединеност на държавите членки – „да се постигне по-голямо единство между страните членки“, като тази цел се осъществява „чрез възприемане на общ подход в областта на културата“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 11). Обръщаме внимание на интеркултурната компетентност и заради непосредствената ѝ свързаност с гражданското образование. Тя е важна за формиране на идентичността на младия човек и за осъзнаването на родината като ценност. В България след приемането на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание по БЕЛ¹ част от учените и преподавателите възприемат идеята, че ще се изгражда и ще се оценява комплекс (корпус, ядро) от компетентности, необходими, за да се получи на изхода на средното образование един достатъчно образован и комуникативно компетентен млад човек, конкурентоспособен на европейския и световния пазар. Това е основанието да аргументираме по-нататък, че тази компетентност трябва да бъде приоритетна и на национално ниво. Така или иначе интеркултурното образование е реалност и бъдеща перспектива на образователните системи по света.

Общоевропейската езикова рамка обръща внимание на това, че междукултурността се основава на междуезиковото взаимодействие. Естествена е взаимовръзката и взаимозависимостта между двете. Езиците и литературата като език стоят в основата на постигането на разбиране и приемане на различните култури по адекватен начин – не само на лингвистично ниво. Умението за междуезиково и междукултурно посредничество има голямо значение за обществото ни през 21. век, особено що се отнася до работоспособността, глобалното сътрудничество и международния диалог. Като имаме предвид, че интеркултурната комуникация е обект на изследване от много посоки, смятаме, че се налага да направим няколко понятийно-терминологични уточнения и уговорки за нашата гледна точка по въпроса. В настоящата работа ще използваме понятията „междукултурно“ и „интеркултурно“ като синоними с уговорката, че ясно съзнаваме разликата между двете, която напоследък се дискутира в педагогическата литература, но която е ирелевантна на нивото, на което тук разглеждаме проблема. Затова правим уточнението, че през последните години, когато се употребява понятието „интеркултурно“, в него се влага разбирането

¹ Държавните образователни изисквания по български език и литература се регламентират с Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание, обн. в ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г.; в сила от 13.06.2000 г.; изм., бр. 46 от 28.05.2004 г.; в сила от 01.07.2004 г.; изм. и доп., бр. 58 от 18.07.2006 г.; издадена от министъра на образованието и науката. <http://mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=25>

за взаимен обмен, който не само приема другостта, но и утвърждава уважение към нея. При признаване на правото и употребата на понятието „межкултурно“ е достатъчна среща между участници, принадлежащи към различни култури. Последното обаче според нас не изключва обмена и приемането на другостта, а напротив – също ги включва. Затова приемаме подхода на англоезичната литература, при който интеркултурно, межкултурно и „cross-cultural“ се използват като синоними.

Европейските институции и документите на ООН говорят за същността на интеркултурното образование и правата на човека. Основата е **Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН на 10.12.1948 г.** Тя става универсален инструмент за развитие на процесите в тази област. В чл. 26 (и особено в ал. 2) от нея се разглеждат проблемите на образованието. Правото на образование се приема като основно човешко право и то трябва да е изпълнено с дух на разбиране, дружелюбие и приятелство към всички народи, расови и религиозни групи и да е насочено към разбирателство и мир между народите. Всъщност тук са определени и основните характеристики на интеркултурното образование.

Друг документ, създаден по-късно във времето, е **Конвенцията на ООН за правата на детето от 20.11.1989 година.** Без да цитираме целия чл. 29, само искаме да отбележим, че според него образованието на детето ще бъде насочено към: „в) развитие на чувство на уважение към родителите, към неговата собствена културна идентичност, към езика и ценностите, към националните ценности на страната, в която детето живее, и на страната, от която то може да произхожда, и към цивилизациите, различни от неговата собствена“.

Последният документ, на който искаме да обърнем внимание, е **Общата европейската езикова рамка от 2004 година.** Тя е създадена с цел да стимулира съвместната работа на европейските образователни институции, и най-вече да направи езиковите компетенции съизмерими и сравними в една валидна за цяла Европа скала. От страна на европейските институции е констатирана необходимостта от създаването на инструмент, който да описва диференцирано чуждоезиковите умения на работното място въз основа на единна европейска система на компетенциите и който да бъде отнесен точно към международния пазар на труда.

С помощта на ОЕЕР, създадена по препоръка на Европейския съвет за културно сътрудничество, вече може по-лесно и диференцирано да се направи оценка на това доколко даден човек може да се

справи в различни (комуникативни) ситуации. Оценяват се компетенциите в четирите дейности: слушане, четене, говорене, писане. В рамките на тези четири дейности ОЕЕР дефинира шест нива на езикови компетенции – от А1 (начинаещи) до С2 (почти майчин език). Като цяло, въпреки че се ангажира с ученето, преподаването и оценяването на степените на владеене на чужди езици, „Общата европейска езикова рамка представя обща основа за разработване на учебни програми по езици, нормативни документи, изпити, учебници и др. в Европа“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 11) и „допринася за постигането на главната цел на Съвета на Европа[...], а именно „да постигне по-голямо единство между страните членки“, като тази цел се осъществява „чрез възприемане на общ подход в областта на културата“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 12). Освен това, ако Комитетът на министрите подчертава значимостта на „насърчаване на многоезичието в европейски контекст“, то в страна – членка на обединена Европа, каквато е България, образованието по български език и литература не може да си позволи да не се съобразява с т.нар. „многоезичен подход“: „[...] с постепенното разширяване на езиковия опит на даден индивид – като се започне от езика в семейството, премине се през езика на цялото общество и се стигне до езиците на други народи, които той усвоява в училище, университета или чрез директен опит – той не класира тези езици поотделно. По-скоро се изгражда лична комуникативна компетентност, за която допринасят всички езикови знания и опит, като езиците са взаимносвързани и си взаимодействат. [...] Това означава, че целта на езиковото обучение ще се промени основно. Не става въпрос да се овладеят един, два, три и повече езика независимо един от друг, като за абсолютен модел служи „идеалният носител на езика“. Целта е по-скоро да се развива езиков репертоар, в който всички езикови способности да намират своето място“ (Обща европейска езикова рамка 2004: 15). Мислени в контекста на многоезичието, компетентностите по БЕЛ, респективно – методиките, най-общо казано, на ученето, преподаването и оценяването на успешността и адекватността на ползването му, е необходимо да споделят обща концептуална рамка, каквато предлага Общата европейска езикова рамка. „Комуникативната езикова компетентност, разглеждана като многоезикова и многокултурна компетентност, представлява единно цяло (т.е. включва вариантите на родния език и на един или повече чужди езици)“ (Общоевропейска езикова рамка 2004: 167). „Рамката многократно подчертава своя недогматичен, „отворен“ характер – тя цели да подпомогне, да ориентира, да предостави възможност за избор и за

намиране на собствени, оригинални решения за конкретни действия на всички актьори в образователния процес“ (Дамянова 2007: 1). Същевременно е и най-категоричният показател, че ако нашата държава се стреми да бъде наравно с другите европейски страни, да култивира достатъчно конкурентоспособни на пазара на труда млади хора, то превръщането на образованието ни в интеркултурно образование в мултикултуралната среда е неизбежно. Смятаме, че човекът е едно „същество в отношение“. Неговата личност не може да бъде определена във от динамичния контекст на многообразните взаимоотношения с другите, а неговата идентичност се формира под влиянието както на собствения опит, така и на културата на групата, в която живее. Вярно е, че всяко общество е продукт на волята на определена група индивиди да живеят заедно и да обитават света, те обаче притежават културно своеобразие. Съвременното общество е общество на различията, то е плуралистично – политически, икономически, културно, както и е общество на контактите, като сега изолацията е невъзможна, а контактите са контакти на различия. Плуралистичното ежедневие изисква всеки да има нагласата да приема другите хора и същевременно да конструира една свободна от конфронтации личност.

Днес интеркултурността е изключително актуална тема може би защото е сравнително нов феномен. Тя засяга всички сфери – политика, право, етнос, религия, доколкото се основава на принципите на свободата, толерантността и любовта. Зависи и от състоянието на международните отношения както в региона, така и в световен мащаб. У нас се споделя от мнозина тревогата, че българското училище остава изолирано от доста европейски образователни процеси. Смятаме, че значението на проблематиката на интеркултурализма в европейското образователно пространство ще нараства. Един от аргументите за това твърдение ни дава Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението, прицелена към 2020 г. (ЕСЕТ), приета през 2009 г. Първата стратегическа цел, „превръщането на ученето през целия живот и мобилността в реалност“², несъмнено имплицира, че средното образование трябва да набавя интеркултурни умения за един свят, в който се очаква „периодите на учене в чужбина – и в Европа, и в целия свят – да станат по-скоро правило, отколкото изключение. Третата стратегическа цел – „Утвърждаване на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданско участие“ – директно заявява: „Образованието

² Заключение на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (ЕСЕТ 2020 г.).

следва да насърчава межкултурните компетентности, демократичните ценности и зачитането на основните права и опазването на околната среда, както и борбата срещу всички форми на дискриминация, като подготвя младите хора за положително взаимодействие с връстниците им с различен произход“ (пак там). Оттук следва изводът, че основно за интеркултурността и уменията за межкултурно посредничество е, че те постулират необходимост от позитивни контакти между групите и индивидите в обществото, те са едно разбиране, един метод, една перспектива на действие.

Интеркултурното взаимодействие (употребява се и терминът „интеркултурна комуникация“) засяга различни форми на отношения между културите: разпределения на продуктите за консумация, масмедийни емисии и т.н. Тази комуникация се основава на плурализъм на културите. Анализирайки предмета на интеркултурната комуникация, Юлияна и Клаус Рот на базата на преглед и съпоставяне на много изследователски позиции стигат до извода: „Общо за всички дефиниции е, че те определят интеркултурната комуникация като интерактивен процес, участниците в който произхождат от различни култури“ (Рот 2007: 15).

Като се вземе предвид възрастта на учениците в средното училище, е съвсем естествено, че у тях се засилва чувството за културна идентичност. Според нас е важно да отбележим, че това усещане може да бъде едновременно и условие, и пречка за интеркултурна комуникация; възприемането на другите като чужденци засилва диференциращите механизми у подрастващите. Тези механизми затрудняват едно адекватно оценяване на различията. Изборът на подходяща интерактивна методика на обучение е много важен момент за всеки педагог, за да може да акцентира на другите като подобни и така да се достигне до разбиране и разпознаване.

Според Манфред Стегър, изследовател на проблемите на глобализацията, конкретното обществено състояние днес, „както всички състояния, е обречено да отстъпи на ново, качествено различно положение на нещата“ (Стегър 2005: 30). Подобно твърдение предполага, че настъпването на промяна може да се случи бавно или бързо, но то винаги означава видоизменение на настоящите условия. Интересен е въпросът доколко ние, като българи и граждани на света, сме готови да приемем тези промени – предизвикателства, които през последните години се оказаха не опции, възможности, а „състояния“, в които се налага да живеем заедно. Една от основните трудности, с които се сблъскваме по отношение на интеркултурното взаимодействие, се

оказва усещането, че то е наложено отвън, т.е. от европейски директиви и други документи. В този смисъл нашето образование се оказва не толкова добре подготвено да преподава гражданско самосъзнание и да подготвя младите хора за европейското (и световното) многообразие. Литературата като „преживяване“ е необходимо да възпитава „отвореност“ към другия – съсед, приятел, чужденец или от друга етническа група. Според Ст. Пинкър „човешките същества мразят враговете си, предателите и малцинствата“ (Пинкър 2013: 556 – 557). Съгласни сме с това твърдение, което е доказало верността си през развитието на цялата човешка история, но именно тук застава интеркултурализмът като съвременна алтернатива – неговото място се оказва „арбитражно“, защото той е необходим за разбиране на миналото: идентичността (личностна, културна, социална); историята и културата на другите; проявите на антисемитизъм, расизъм и др. Той е нужен и за посрещане на предизвикателствата на настоящето: ксенофобия, фундаментализъм, насилие. Той е и основата на живота в бъдеще: мирно съжителство; солидарност; уважение на другите хора.

Съвременното състояние на обществото ни е свързано с живеещото в общности. Това предизвиква обмяна на опит, сътрудничество, единен пазар на труда, заличаване на предразсъдъците и „наднационално“ възприемане на света. Леонард Орбан, европейски комисар по многоезичието, по време на петия брюкселски дебат на 10 октомври 2008 г. „Многоезичието – мост или бариера при интеркултурния диалог“, заявява: „Имаме нужда от конкретна обмяна и взаимно разбиране не само между представителите на общността, но и между тези, които те представляват: обикновените хора. Като награда за това ще получим по-сплотени и устойчиви общества. Диалогът е ключовата съставка. Той е маята, която позволява на обществата ни да узреят – от мултикултурализъм към интеркултурализъм“. Тоест, в основата на многообразието стои всъщност единството, „другият“ не е враг, а същият като мен. Другото стои в основата на същото. Напълно се съгласяваме с твърдението на Жак Дерида „Едното е единствено отложено друго, едното е различаващото се от другото“ (цит. по Марковски 2002: 78). Въпросът е как да възпитаваме младите хора в намаляване на напрежението между интеркултурното образование и „етноцентризма“, което откриваме немалко пъти.

ДОИ за учебно съдържание полага като нормативна (а не проблемна) представата за българската литература като „част от европейския литературен процес“ (ДОИ за УС, с. 14). В мисловните сюжети, в които пишем този текст, обръщаме внимание само на някои различни начини,

по които може да се конципира една национална литература през призмата на интеркултурализма. В учебната програмата по литература наименованието на ядро 1 звучи обнадеждаващо – „Социо-културни компетентности“, т.е. у учениците би трябвало да се изграждат знания, умения и отношения, свързани с адекватно и пълноценно пребиваване в обществото („социо“) и отвореност към другите, която предполага във всички свои дефиниции понятието „култура“. Така в учебната програма (УП) за 6. клас надеждата, която имаме, че на учениците ще се преподава в интеркултурна насока, много бързо бива унищожена от парадокса, който се получава с колона 4, която ни дава доста обемен набор от нови понятия за изучаване все в „националистичен дух“: „родно“, „национално пространство“, „национална общност“, „национални ценности“, „национален герой“ (Учебна програма 2004). Освен това четем понататък, че на учениците трябва да се даде възможност да коментират: „в прочетените произведения **националните** ценности като фактор за изграждане на човешката идентичност“; „възможността за проблематизиране на образите на **родното**“. Освен това в Ядро 1 в Очаквани резултати по теми за учениците в България в 6. клас се наблюдава трайно използване на понятията „общочовешки“ и „нравствени“: „1. Изградят представа за общочовешките нравствени норми и формират съзнание за тяхната непреходност“; „3. Осъзнаят културната роля на твореца за утвърждаването на общочовешките нравствени норми“. В адаптираните варианти за ученици извън страната откриваме също толкова трайна смяна на двете понятия с „морални“ и „устойчиви“: „1. Изградят представа за моралните норми и да формират съзнание за тяхната устойчивост“, както и „3. Осъзнаят културната роля на твореца за утвърждаването на устойчивите морални норми“. Освен това в УП са застъпени конкретни произведения за изучаване спрямо тематиката, като „Хайдутти“, „Под игото“ (с цел познаване на основни образи на родното) и „Към родината“ (с цел проблематизиране на образа на родното), докато в адаптираната учебна програма (АУП) няма никакви посочени творби за изучаване. Тази кратка съпоставка всъщност ни навежда на мисълта, че в България сякаш няма ясно изградено и възпитано чувство за общност и поради тази причина се повтаря многократно понятието, а неприсъствието му в приспособените варианти за други държави откроява нашето усещане, че ние все още не сме като другите, ние все още не сме постигнали това „живеене заедно“ като другите или откроява българските предразсъдъци и страхове.

Верина Петрова в непубликувания си докторски труд „Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното

училище“ изследва проблема на нивото на институционалните регламенти – ДОИ и учебни програми, валидни днес – и стига до заключението, че българското образование не познава термина „интеркултурно образование“. Тя установява как учебната програма за 5. клас защитава несмелия си жест чрез изрични уговорки: „познават“ „различните представи за устройството на света и житейския цикъл; основните празници от българския народен календар и най-общо – празниците на другите етноси, живеещи в България“, „да споделят личните си впечатления от празнуването на Коледа, Великден и пр.“. Пропукването в етноцентричното преподаване, плахият опит за приемане на различието („да съпоставят произведения от различни епохи, като откриват общото и различното, представите за добро и зло“) е овладяно и всъщност отречено в идеята за „универсалност“ („общочовешка морална система“, „чрез изучаваните текстове осмисля общочовешки представи за добро и зло, красиво и грозно, справедливо и несправедливо“). Етноцентрични нагласи присъстват в нашите програми не само на експлицитно ниво, а и в неогласените и неказани равнища. Ако в пети клас общностите са множество и разнообразни в езиково, религиозно и културно отношение, то в шести клас се очертава „българският свят“ (както споменахме по-горе), минавайки през фантазията, другите и реалността. При това българският свят се оказва достъпен през канонични за сакралните зони на официозния разказ за българската идентичност възрожденски и ранноследосвободенски („Отечество любезно“) текстове. Подобен сюжет, както отбелязва А. Дамянова в изследването „Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка“, се повтаря на всеки етап, следвайки симетрично траекторията от чуждото към своето (7. и 8. клас; 11. и 12. клас са посветени единствено на българската литература). Никъде в очакваните резултати или в междупредметните връзки в действащите програми не е посочено умение, което има отношение към интеркултурното образование и културния плюрализъм, независимо от това, че литературният „материал“ го предполага и изисква. Многократно и компетентно е отбелязвана от българската методическа наука пасивността, която програмите приписват на ученика, и обезвластяването му като сътворец в конструирането на знание. В споменатия по-горе труд на В. Петрова се обобщава, че нормативните документи (респективно авторите им умират, институционализирайки се от МОН), които конституират литературното образование в България, насърчават монокултурност, характеризират се

с етноцентризъм и боравят със статични и есенциалистски разбирания и концептуален апарат.

Според Юлиана и Клаус Рот интеркултурната компетентност би могла да се постигне единствено по пътя на интеркултурното образование. То „не си поставя за цел даване на знания за цялостни култури... преди всичко то насочва към начините на откриване на културните различия и възможностите да се справим с тях, като използваме знанията си така, че да действваме адекватно в интеркултурни ситуации. С други думи, става въпрос за постигане на интеркултурна компетентност, която се схваща като една разновидност на социалната и комуникативната компетентност“ (Рот 2007: 297).

Интеркултурният подход в обучението по български език и литература ще даде възможност на младите хора за по-дълбоко проникване в други култури и начин на живот, ще разшири хоризонта им и ще помогне за преодоляване на лични и глобални ограничения. А в епохата на глобализация и интернационализация това става все по-важно. Днес разбирането и общуването придобиват нова важност, а културата попада в центъра на вниманието. Овладяването на умение за междукултурно/междуетниково посредничество, т.е. развиване на интеркултурна компетентност у учениците, е задача – предизвикателство пред българското образование и перспектива пред всяко едно образование в света.

ЛИТЕРАТУРА

Всеобща декларация за правата на човека 1948: *Всеобща декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на ООН на 10.12.1948 г.* < <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx> >

Дамянова 2007: Дамянова, А. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. // *Български език и литература* (електронна версия), 2007, № 4, © *Електронно списание LiterNet*, 04.11.2007, № 11 (96), Български език и литература, 2007, № 4.

Заклучения 2009: Заклучения на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (ЕСЕТ 2020 г.). // *Официален вестник* № С 119 , 28.V.2009, 2 – 10. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:-119:0002:0010:BG:PDF>>

- Конвенция на ООН за правата на детето 1989:** *Конвенцията на ООН за правата на детето от 20. 11. 1989 г.* <http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_bulgarian_language_version.pdf>
- Клувър 2004:** Kluver, R. *Globalization, Informatization, and Intercultural Communication.* // *Intercultural communication. A global Reader.* Sage publications, Inc., 2004, 435.
- Марковски 2002:** Марковски, М. П. *Жак Дерида и литературата. Ефектът на вписването.* София: СОНМ, 2002.
- МОН 2004а:** *Адаптирана учебна програма за VI клас за обучение на децата на български граждани в чужбина. Културно-образователна област: Български език и литература.* София: МОН, 2004.
- МОН 2004б:** *Учебни програми за V, VI, VII, VIII, XI и XII клас – I част. Културно-образователна област: Български език и литература.* София: МОН, 2004.
- Обща европейска езикова рамка:** *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване.* Варна: 2004.
- Петрова 2013:** Петрова, В. *Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование.* София, 2013, непубликувана докторска дисертация.
- Пинкър 2013:** Пинкър, Ст. *Материалът на мисълта.* София: Изток-Запад, 2013.
- Рот 2007:** Рот Ю., К. *Студии по интеркултурна комуникация.* София: Проф. М. Дринов, 2007.
- Стегър 2005:** Стегър М. *Глобализация.* София: Захарий Стоянов, 2005.

**Пловдивски университет
„Паисий Хилендарски“**

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ
том 52, кн. 1, сб. Б, 2014**

Филология

*Предпечатна подготовка: Гергана Георгиева
Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“*

Пловдив, 2015
ISSN 0861-0029