

ТРАДИЦИЯТА КАТО ВДЪХНОВЕНИЕ

**СБОРНИК С ДОКЛАДИ
ОТ ДЕСЕТАТА ЮБИЛЕЙНА ЗИМНА ШКОЛА
НА ДЕПАРТАМЕНТ АНГЛИЦИСТИКА**



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ТРАДИЦИЯТА КАТО ВДЪХНОВЕНИЕ

СБОРНИК С ДОКЛАДИ ОТ ДЕСЕТАТА ЮБИЛЕЙНА
ЗИМНА ШКОЛА НА ДЕПАРТАМЕНТ АНГЛИЦИСТИКА

ДЕПАРТАМЕНТ “АНГЛИЦИСТИКА”

**ТРАДИЦИЯТА
КАТО
ВДЪХНОВЕНИЕ**

СБОРНИК С ДОКЛАДИ
ОТ ДЕСЕТАТА ЮБИЛЕЙНА ЗИМНА ШКОЛА
НА ДЕПАРТАМЕНТ АНГЛИЦИСТИКА



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ТРАДИЦИЯТА КАТО ВДЪХНОВЕНИЕ

Сборник с доклади от десетата юбилейна

Зимна школа на департамент “Англицистика”

Съставител и редактор: ас. д-р Станислав Богданов

Рецензенти: проф. д-р Мария Китова-Василева, гл. ас. Андрей Андреев,

ас. д-р Станислав Богданов, Христина Янисова, Галина Величкова

© Издателство на Нов български университет, 2014

ул. “Монтевидео” №21, 1618 София

www.nbu.bg

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

Дизайн и предпечатна подготовка

© Станислав Богданов, 2014

Корица

© Станислав Богданов, 2014

ISBN 978-954-535-822-7

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Станислав Богданов, НБУ</i> Предговор.....	6
Първа част: Методика – Езикознание – Литературознание	
<i>Любка Славова, НБУ</i> Испанската литературна традиция като цивилизационен модел.....	8
<i>Тад Фърни, НБУ</i> Methodological revolutions in 20th century history and literature: Time consciousness and perceptions of power	23
<i>Мария Чанкова, ЮЗУ „Неофит Рилски“</i> Speech act theorists should take a leaf out of the Internet book	54
<i>Магдалена Караджункова, НБУ</i> Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del lexico espanol por alumnos bulgaros (conclusiones generales sobre la realizacion de tareas de tipo lexico de una encuesta)	64
<i>Милка Хаджикотева, НБУ</i> Vocabulary notebooks – an option or a must?	80
<i>Стамена Христова, ЧДГ „Малкият принц“, Варна</i> Игровата методика в обучението по чужд език на деца в предучилищна възраст (от 3 до 7 години)	89
<i>Даниела Александрова Меса, НБУ</i> La competencia socio-cultural en la clase de ELE: dos propuestas didácticas	97
<i>Станислав Богданов, НБУ</i> Most students cannot write: of course we knew that	114

Втора част: Докторанти и магистри

Мария Ладовинска, НБУ

Разработване на анкета за емпирично текстолингвистично изследване на подлога на инфинитива в съвременния италиански език124

Десислава Зарева, НБУ

Звезди, астролози и медии - или за ценностите на българската жена в годината на змията144

Николай Николов, НБУ

Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения в обучението по английски език като чужд - Т.І.М.Е. (Teenodrama Interactive Method in English)159

Наталья Живаго, Томски държавен университет

Мотивационно-образна парадигма с вършиной „есть”. Миромоделирующий потенциал173

Георгиос Папакалодукас, НБУ

Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας [The use of metalanguage in course-books for teaching Greek as a foreign language]187

Справка за авторите200

ПРЕДГОВОР

Зимната школа на Департамент „Англицистика“ е ежегодно организиран форум по въпросите на чуждоезиковото обучение, обучението по превод, лингвистика, културология и литература, както и обучението на учители.

С настоящия сборник, който обединява 13 текста в два раздела, отбелязваме десетгодишния юбилей на форума. В него участват и колеги от други университети в България и чужбина.

В първия раздел **Методика-Езикознание-Литературознание** предлагаме осем статии в споменатите области. Л. Славова разглежда испаноезичната литература като цивилизационен модел. Тад Фърни анализира застъпващите се теми в методологията на историята и литературата в началото на 20-ти век и конфликта на мирогледите при тълкуването на понятието „власт“. М. Чанкова представя своето изследване върху речевите актове, като разглежда механизмите за конструиране на смисъл в пространството на уеб 2.0. Другите статии в раздела обсъждат теми от методика на чуждоезиковото обучение: изследванията в сферата на усвояване на лексика са представени от М. Караджункова (на испански език), и М. Хаджикотева (на английски език). С. Христова представя игрова методика за обучение по чужд език, като насочва вниманието върху комуникативните нужди на децата, особено по отношение на психо-емоционалните и мотивационни компоненти. Д. Меса представя две разработени дидактически единици за преподаване на специфични познания за испаноезичната култура: „Традиции в испаноезичния свят“ и „Балът на петнадесетгодишните“, насочени към студенти от началните нива на обучение.

Вторият раздел **Магистри и Докторанти** е посветен на наши студенти, които проявяват интерес към научната работа: М. Ладовинска изследва неявния подлог на инфинитива в италианския език, Д. Зарева прави контент и дискурс анализ на образа на съвременната жена в хороскопите, Н. Живаго анализира метафори и фразеологизми в руския език. Н. Николов представя своя интерактивен метод „Тийнодрама“, включващ театрални техники. Г. Папакалодукас прави сравнителен анализ на най-използваните учебници по гръцки език и критикува прекомерната употреба на метаезик.

Научните и практическите разработки в този сборник, озаглавен **Традицията като вдъхновение**, отразяват интердисциплинарните търсения на колегите, а което е още по-радостно, и на нашите студенти.

ас. д-р Станислав Богданов

ПЪРВА ЧАСТ

Методика – Езикознание – Литературознание

Испанската литературна традиция като цивилизационен модел

Любка Славова

Нов български университет, България

Резюме

Испанската литературна традиция има повече от 10 века история. Формирала се е под влияние на три основни елемента: християнски, ислямски и юдейски; възприела е от тях основните ценности на трите религии и е създала нов морален шаблон, който надхвърля границите на националната култура и се превръща в цивилизационен модел. Доказателствата на тази теза са заключени в три безсмъртни литературни образа – Дон Кихот, Дон Жуан и Селестина. Една литературна икона, една митологема и един архетип, създадени през епохата на Ренесанса от трима велики творци (Мигел де Сервантес, Тирсо де Молина и Фернандо де Рохас), на културологично ниво се сливат в идеологема, синтезираща всички аспекти на испанската култура, философия и естетика, и поемат своя път във времето и пространството като цивилизационен модел за много поколения.

Ключови думи: Дон Кихот, Дон Жуан, Селестина, испанска литература, испански писатели

Abstract

The Spanish literary tradition dates back to over ten centuries ago. Its formation was influenced by three basic factors: the Christian, the Islamic and Judaic, from which it has acquired the founding values of the respective religions, creating a new moral mould, which exceeds the boundaries of the national culture, and turns into a civilization model. The proofs of this thesis are enclosed within three immortal literary characters: Don Quixote, Don Juan and Celestina. A literary icon, a mythologeme and an archetype, created during the Renaissance by three great writers (Miguel De Cervantes, Tirso De Molina and Fernando Rojas), which – at the level of cultorology – merge into an ideologeme that synthesizes all the elements of Spanish culture, philosophy and aesthetics, and sets out on a journey through time and space in the form of a civilization model for many generations to come.

Keywords: Don Quixote, Don Juan, Celestina, Spanish literature, Spanish writers

Традицията е автобиографията на една нация. Тя се проявява във всички измерения на живота, но в някои случаи успява да прескочи националните граници и да се превърне в достояние на цялото човечество. Британският изкуствовед Джон Ръскин е казал, че: „Великите нации пишат своите автобиографии в три ръкописа – книгата на делата им, книгата на словата им и книгата на изкуството им. Не можем да разберем нито една от тези книги, ако не прочетем и другите две, но единствената, която заслужава доверие, е последната.” (вж. Кларк, 1977)

Именно чрез изкуството великите нации успяват по най-убедителен начин да пренесат във времето и пространството своите идейни и естетически послания към други времена и нации и да разпространят към тях един цивилизационен модел.

Испанската литературна традиция не представлява обикновена културологична щампа. Кенет Кларк твърди, че „големи произведения на изкуството могат да бъдат създадени и в малки общества” и те свидетелстват за наличието на местна култура.

„Една африканска маска има всички качества на голяма произведение на изкуството. На много хора днес тя би се сторила дори по-вълнуваща от главата на Аполон Белведерски. И все пак цели 400 години след откриването му Аполон е бил онази скулптурна творба, която е будила най-голямо възхищение в света”. (Кларк, 1977)

Това обяснява защо говорим за африкански култури, но за Древногръцка цивилизация. По същата причина можем да говорим за испанска цивилизация, поради огромното ѝ влияние върху всички цивилизационни аспекти на нашето съвремие.

Цивилизационният модел е семиотично понятие. Той представлява минимална структура, която пренася някакво послание във времето и пространството. Този процес на приемственост може да се извърши на ниво на конкретно произведение, но може да се осъществи и на едно по-глобално културологично или цивилизационно ниво.

Испанската култура е плод на много дълго развитие. Първият знак за бъдещия ѝ размах идва още в зората на човечеството. Палеолитните скални рисунки в пещерата Алтамира датират от 150-120 век пр. Хр., но вече са белег на много висок естетически критерий и не случайно са наречени „Сикстинската капела на първобитното изкуство“. В по-късни времена се развива иберийската култура от местните племена, обитаващи земите на днешна Испания. Към нея се добавя културата на келтите, елинистичната култура, финикийската, латино-романската, готската, испаноарабската, еврейската и други култури с по-ограничено значение. Всички тези традиции с течение на времето са асимилирани от населението на полуострова и за тях има неоспорими веществени доказателства. Макар че загубват своята самостоятелност в процеса на етническо смесване и развитие, в периода на ранния ренесанс те се превръщат в една наистина впечатляваща по обхвата си испанска или испаноезична цивилизация.

Най-важна обединяваща роля на всички отделни етнически култури има религията. Християнството е въведено официално в Испания от вестготския крал Рекарето през 589 година, когато готите завладяват полуострова след разпадането на Римската империя.

През 711 година обаче Испанското кралство преживява мощно историческо сътресение при нашествието на арабите, нахлули от Северна Африка. Полуостровът пада под владичеството на маврите, които пренасят със себе си Исляма. Присъствието на тази религия продължава почти 8 века, като създава множество разновидности на културни взаимодействия с траен и неизкореним характер.

Междувременно на полуострова се настаняват и значителни миграционни маси евреи, чиято религия донякъде се припокрива с християнството, но има и свои особености.

Към края на 15 век започва силна офанзива на християнските княжества за изтласкване на арабските нашественици и за формиране на независима Испания. Ключови фигури в този процес са Изабел Кастилска и съпругът ѝ – Фернандо Арагонски. По време на управлението им Испания не само се освобождава от арабското присъствие, но се обединява и се създава испанска нация. През 1492 година се случват няколко знаменателни за страната събития. Прогонени са арабите, евреите и йезуитите. Това гарантира, макар и относително, етническата и религиозна еднородност на нацията. Но създава и дълбоки рани в съзнанието на хората. На тях до голяма степен се дължи типично испанският комплекс за „чистотата на кръвта“. Всяко подозрение за принадлежност към друга религия, дори и да не е вярно, се превръща в повод за гонения и заплахи. Малкото потомци на араби и на евреи, дръзнали да останат, са принудени да се покръстят и да пазят в дълбока тайна произхода си. Тези исторически драми, както е логично, стават важна част и от испанската литературна традиция, която според всички

съвременни философи, изкуствоведи и литературоведи е триполюсна и отговаря на триполюсния религиозен и културен модел на Испания.

Испанската литературна традиция представлява огромно по обем книжно наследство, за съжаление не съвсем добре познато в България, въпреки, че най-ценните произведения вече са преведени на български език. Но въпреки това тя може да се обобщи в няколко образа, които ние, българите много добре познаваме. Всъщност целият свят ги познава и обича.

Става дума за Дон Кихот, Дон Жуан и една по-малко позната фигура – Селестина. Техните образи са изключително любими, преповтаряни, претворявани, продължавани и променяни стотици и хиляди пъти в Испания и извън нея. Първоначално за трите образи се говори поотделно. За пръв път ги свързва един изтъкнат испански есеист, Рамиро де Маесту и за пръв път през далечната 1926 година той ги нарича „литературни митове“. От тогава насам десетки автори подеват тази терминология и дори прибавят към тях все нови и нови образи, които също наричат „митове“ или „митологеми“.

Безспорно тези три образа са най-представителните за испанската литература и най-богати на символно съдържание. Но желанието да ги покажем в най-бляскавата им светлина не бива да подтиква към неправилна употреба на семиотични понятия. Азбучна истина е, че знаковите фигури имат форма и съдържание, които са в различно съотношение при различните образи.

На първо място се нареждат архетиповете. Това са литературни образи, представени с едно доминиращо свое качество, като се пренебрегва обичайната сложност на характерите. Архетиповете са продуктивни обикновено докато в

обществото съществуват предпоставки за наличието на доминиращото качество. Рано или късно обаче тяхното съдържание се изчерпва и те преминават към историческата съкровищница.

Литературните икони се характеризират с много голяма степен на визуализация и, както е характерно за иконите, не подлежат на усъвършенстване, защото се считат за съвършени. Обикновено те имат стабилна продуктивност, но никога вариантите не превъзхождат първообраза.

Литературните митологеми са най-динамични и адаптивни. Те могат да бъдат преповтаряни, моделирани и усъвършенствани, винаги на едно по-високо ниво. И главно, могат да бъдат демитологизирани.

И при трите понятия не става дума за литературните качества на образите. Не може да се каже, че едните са по-добри от другите. Става дума само за различна техника на изграждането им и различни коннотативни процеси.

Вече четири столетия Дон Кихот е един от най-любимите и ненадминати литературни образи. За него са изписани стотици хиляди страници на всички езици. Правени са десетки опити за продължаване на романа, за възкресяване на образа и адаптирането му към нови времена и идеи. В този смисъл и предвид богатото му символно съдържание, той наистина има знакова същност. Дон Кихот е вечен символ на борбата за справедливост и добро, дори когато това изглежда неразумно и независимо какво струва на него и на околните. Затова много критици говорят за „мита за Дон Кихот“ и сякаш с понятието „мит“ се стремят да му прикачат най-висшата степен на символиката.

Качествата на образа на Дон Кихот наистина заслужават най-висшата степен на майсторство, но има няколко обстоятелства, които не позволяват да го наричаме „мит“ или „митологема“. Никое от произведенията, които се опитват да го репродуцират няма качествата на оригинала, нещо повече – те са бледи негови копия, които в повечето случаи не обогатяват образа, а го опростяват до ниво на обикновена карикатура. А истинският Дон Кихот продължава да буди възхищение независимо от експериментите с неговото име. Истина е, че литературната критика в различни периоди разкрива или по-скоро акцентира на различни черти от характера му, но това не означава, че те не са присъствали и по-рано у образа. Просто кодовете за разтълкуване на символното съдържание на знаковите фигури не са у фигурите, а са в обществото.

И още нещо много важно. Дон Кихот не може да бъде митологема, защото е плод на процеси на демитологизация – демитологизация на странстващия рицар, на бедния идалго, на четящия интелектуалец и прочие.

Особена тревога в наше време будят така наречените адаптирани издания за деца и юноши. Такива издания има на всички езици, но те не могат да се впишат в линията на продължаване на образа, защото обикновено го лишават от трагизма и следователно изместват идейното послание на автентичния Дон Кихот.

От семиотична гледна точка е най-правилно да се говори за Дон Кихот като за литературна икона, образ който запазва индивидуалността си и идейните си послания относително непроменени, образ, чието величие, чистота и благородство могат да се сравнят само с образа на Спасителя в рамките на

християнската ценностна система. Тази идея впрочем е изказана за първи път от Мигел де Унамуно и не е отречена от никого.

Друг велик знаков образ в испанската литература е на Дон Жуан. За него всички специалисти са единодушни, че представлява изключително продуктивна митологема, в истинския смисъл на това понятие. Възникнал през Ренесанса, този образ преминава през цялата литературна история не само на Испания, но и на много други нации, без при това да губи испанската си същност. В много случаи новите интерпретации на Дон Жуан надминават и значително обогатяват първообраза и първичните послания. Достатъчно е да цитираме „Дон Жуан“ на Байрон, на Дапонте/Моцарт или на Пушкин. Нещо повече, по своята изключителна продуктивност Дон Жуан може да бъде определен като мега-митологема.

Световният интерес към мита за Дон Жуан може да се онагледява с един труд, изготвен от Арманд Сингър от Университета в Западна Вирджиния, който събира библиографски материал за него до 1965 година. Списъкът съдържа 4 660 заглавия, без да са включени автори от всички страни. Например има много малко руски източници, а български изобщо липсват. При подобен опит за събиране на библиография след 1965 година, заглавията вероятно биха били двойно повече. Рядко има образ в световната литература, който да е така продуктивен като образа на Дон Жуан.

Голяма част от читателите и критиците се обединяват около тезата, че той е прототип на похотливостта. Това разбира се е вярно, но недостатъчно, защото в такъв случай образът би се слял с този на Казанова.

Под влияние на фройдистките идеи много критици се опитват да отключат посланията на образа чрез разсъждения за фрустрирана мъжественост, за сексуална незадоволимост и други теории, които макар и доста убедителни, пренебрегват един много важен факт. Дон Жуан е демонична фигура, която причинява зло както на жените, така и на мъжете, на приятелите си, на баща си, на чичо си и изобщо на всички, с които животът го среща. Това е неговото предизвикателство – да причинява зло, независимо на кого. Това е истинската тръпка за Дон Жуан, това го кара да се чувства силен.

Всичко това ни дава основание да твърдим, че испанската литературна традиция се гради върху сблъсъка на двама титани: единият въплъщение на абсолютното добро, а другият – въплъщение на абсолютното зло. Това противопоставяне не е ново за испанската литература. То води началото си от примитивната космогония на народите, съставляващи испанската нация. Борбата между доброто и злото е задължителен елемент от всички религиозни вярвания и до ден днешен не е загубила своята актуалност. Двете противоположности обикновено са свързани като една монета с две лица, като две успоредни сили с противоположна посока.

Ако проследим внимателно тази идея, ще установим, че в романа „Дон Кихот” присъства абсолютното и безусловно Добро, но отсъства абсолютното Зло. Злото, срещу което героят се бори, винаги е относително, винаги съществува някакво, макар и незначително основание, за проявите на Злото. От друга страна, в „Дон Жуан” съществува абсолютното безпричинно Зло, но няма абсолютно Добро. Много хора стават жертви на героя, но всъщност те са жертви на собствените си слабости и трудно могат да бъдат напълно оневинени. Никоя от

жертвите на Дон Жуан не се противопоставя на Злото. Това е рядка ситуация в литературата, когато двете противоположности се проявяват не в рамките на едно произведение, а на едно по-висше културологично ниво.

Така двата образа, противоположни и взаимно допълващи се, формират една нова семиотична единица, която може да бъде наречена испанска национална културологема. Нейното съдържание е морално послание за Доброто и Злото. Тази културологема обаче има особено идеологическо значение. Тя произлиза от манталитета и националния идеал на ренесансовите испанци.

Утвърждаването на новата испанска нация през Ренесанса изисква нейното пречистване от всички неасимилирани елементи. Само чрез тяхното отричане може да се получи консолидация на националната енергия и изпълнение на така мечтаната териториална и духовна експанзия. Това превръща националната културологема в национална идеологема. Както и всички усилия на нацията, тази идеологема преследва утвърждаване на християнския морал, като го противопоставя на другите две присъстващи религии – исляма и юдейството. Не случайно и маври и евреи са прогонени от Испания и са отъждествени със злото.

В тази идеологема мястото на исляма се заема от фигурата на Дон Жуан, чиято похотливост се отъждествява с полигамията у арабските народи. А с какво се отъждествява юдейството, третото звено на испанската идеологема?

На културологично ниво ролята на липсващото звено се изпълнява от Селестина. Произведението, което дава литературен живот на Селестина се нарича „Трагикомедия за Калисто и Мелибея“. Предполагаемият му автор се

счита, че е покръстен евреин и се нарича Фернандо де Рохас. Сюжетът удивително напомня трагедията „Ромео и Жулиета“, но я предхожда с много години. В схемата на героите Селестина не заема главна роля, но тя е толкова ключова, че с течение на времето всички са започнали да наричат цялото произведение „Селестина“.

Селестина няма национална, нито религиозна принадлежност. Символното ѝ значение се ограничава само в рамките на социалната функция, която изпълнява – да бъде посредник на плътските желания на хората. Цялата ѝ личност е подчинена на тази функция и в този смисъл тя представлява архетип на сводницата, посредник на Злото, което има две основни цели – злато и влияние над хората. На културологично равнище тази посредническа функция е отредена на змията, която служейки на Злото, подтиква Адам и Ева към греха. На идеологическо ниво обаче образът се свързва по неоспорим начин с евреите, чиято посредническа роля в икономическия живот на Испания е била демонизирана и провъзгласена за противна на християнския морал.

Семиотичната роля на образа на Селестина се ограничава във формирането на испанската национална културологема, която е триполюсна. Тя играе роля на връзка между Доброто и Злото и допълва формално тяхното единство. Тоест, превръща ги в испански идеологически модел.

В качеството си на архетип, тя също има много благоприятно развитие, без да еволюира особено във времето, защото идейното ѝ послание се изчерпва. От художествена гледна точка обаче образът е толкова майсторски изграден, че и до ден днешен има нови и нови интерпретации.

На пръв поглед трите образа и трите произведения са съвсем независими и дори противоположни едно на друго. Написани са в рамките на век и половина с различни по продължителност интервали: от 1499 (Селестина) и 1605-1615 (Дон Кихот) до 1630 (Дон Жуан), но все в рамките на Ренесанса. Авторите им са съответно адвокат (Фернандо де Рохас), войн и по-късно чиновник (Сервантес) и монах (Тирсо де Молина), т.е. типични за средната испанска класа прослойки. „Дон Кихот“ е роман, „Дон Жуан“ е драма, а „Селестина“ е трудно определяема като жанр, но може да се нарече повествователна драма или диалогичен роман, т.е. нещо средно между роман и драма. Тримата герои принадлежат към основните социални групи в тогавашна Испания: Дон Жуан е богат благородник, Дон Кихот е беден идалго, а Селестина принадлежи към маргиналните слоеве на обществото. Като факт това до голяма степен показва отново една триполюсна социално-класова оценка и идеологичен характер на трите образа. Трите образа представляват различни по вид знакови структури: архетип, литературна икона и митологема, с което изчерпват основните механизми на създаването на естетически и морални послания. Всичко това показва как на една културологична плоскост тези три образа взаимно се допълват и са части от един общ естетически, морален и идеологически модел.

За онагледяване на историческия динамизъм на испанския цивилизационен модел, може да помогне корпусът от произведения, който съм съставила по един единствен критерий: да пресъздават или продължават пряко трите образа и да са литературни произведения, написани на испански език. Съзнателно съм изключила литературно-критични статии и монографии, сценични постановки, филмови и музикални продукции, макар че те биха дали

по-мощна представа за обхвата на изследваното явление, но биха разширили темата до необятност.

Корпусът от „Селестини“ включва 8 произведения, написани между 1499 и 1675 година, т.е. все в периода на Ренесанса. Корпусът от версии на „Дон Кихот“ включва 16 произведения, написани от 1605 до 2005 година, разпределени както следва: Ренесанс – 2 произведения; Просвещение – 5; Романтизъм – 2; Модернизъм – 4 и други съвременни направления – 3 произведения. Корпусът от версии на „Дон Жуан“ включва 27 заглавия от периода 1617 – 2008 година, разпределени както следва: Ренесанс – 2; Просвещение – 1; Романтизъм – 4; Натурализъм – 1; Модернизъм – 9; разни съвременни направления – 10 заглавия.

Съпоставката на тези корпуси води до няколко основни заключения: трите образа се появяват през Ренесанса, период на утвърждаване на испанската нация като отражения на триполюсния етнически и религиозен модел на обществото.

През епохата на класицизма Селестина престава да бъде продуктивна като литературен архетип. Като сценичен образ остава да живее единствено автентичната Селестина. За сметка на това Дон Кихот и Дон Жуан напускат пределите на Испания и поемат функциите на цивилизационен модел.

Романтизмът възхвалява бунта срещу всички правила. В този смисъл той развенчава моралните схеми, сваля Бог от пиедестала му на върховен съдник и оставя тази роля на индивидуалната съвест. Затова Романтизмът не докосва иконата на Дон Кихот, тя бездруго съдържа стремеж към свобода, и придава изключително значение на мита за Дон Жуан, чието его не зачита никакви табути.

Реализмът пренебрегва до голяма степен и трите образа, защото той не борави със символи, а показва нещата такива, каквито са. Парите и тяхната пагубна сила се превръщат в основна тема на Реализма. Единствено образът на Селестина има връзка с тази тема.

Модернизмът в края на XIX век довежда в Испания едно поколение автори, дълбоко разтревожени от икономическия и морален упадък на страната. Не е случайно, че те пламенно се залавят да възстановят традиционните ценности и виждат в тях единствено спасение. От позициите на литератори, философи и мислители, те ревизират традиционните литературни стойности и категорично заявяват: Дон Кихот, Дон Жуан и Селестина са най-успешният синтез на испанската идентичност.

След тях авангардизмът и съвременните литературни течения предприемат редица експерименти с образите. Всички те обаче показват само едно – нашето съвремие няма фиксирани критерии за добро и зло, но продължава да ги търси и продължава да следва същия стар цивилизационен модел.

Логично е да се запитаме, щом семиотичното съдържание на испанския цивилизационен модел е противопоставянето на Доброто и Злото, доколко този модел е испански? Не е ли това един общочовешки модел?

За да си отговорим на този въпрос е достатъчно да се опитаме мислено да поставим трите образа в някакъв друг контекст, но извън Испания. И ще разберем колко нелепа е тази идея. Възможен ли е Дон Кихот на фона на буйна зеленина, в някоя страна, където няма слънце, прашни пътища, стада овце и вятърни мелници? Възможен ли е Дон Жуан някъде другаде, освен в Севиля, град

запазил духа на някогашните маври в дворци с безбройни фонтани, с пищни портокалови дървета, където жегата блокира волята и разума на човека и оставя единствено инстинктите да ръководят поведението му. Възможна ли е Селестина извън полусянката на малките бедни улички на Саламанка, Талавера или Бургос, където хората се опитват да останат анонимни, за да не бъдат преследвани за това, което са?

Отговорът е очевиден. Не, не е възможно Дон Кихот, Дон Жуан или Селестина да бъдат отделени от Испания. И в този смисъл цивилизационните послания, които те носят са типично испански, макар че се проявяват винаги и навсякъде, където има борба между Доброто и Злото.

Библиография

Кларк, К. (1977). *Цивилизацията*. София, „Български художник“.

Maetz, R. de (1981). *Don Quijote, Don Juan y la Celestina: ensayos en simpatía*. Espasa-Calpe S.A.

Singer, A. E. (1965). *Don Juan Theme. Versions and Criticism: A Bibliography*. December 1965, Morgantown, West Virginia University Bulletin
<http://www.donjuanarchiv.at>

Unamuno, M. de (1988). «El sepulcro de don Quijote», en *Vida de don Quijote y Sancho*. Madrid: Cátedra.

Славова, Любка. (2014). *Испанската литературна традиция като цивилизационен модел*. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 8-22). София: Нов български университет. URL

Methodological Revolutions in 20th century History and Literature: Time Consciousness and Perceptions of Power

Tadd Graham Fernée

New Bulgarian University, Sofia

Abstract

This essay analyses overlapping themes in early 20th century literary and historical methodology: temporal discontinuity and linear narrative subversion. Historical methodology centres Marc Bloch (1866-1944) and Fernand Braudel (1902-85) of the Annales School. In literature, it investigates Joseph Conrad (1857-1924), Louis Ferdinand Céline (1894-1961) and William S. Burroughs (1914-97). The background is the early 20th century crisis in time consciousness. The impact of scientific and technological advances upon time experience is linked to a time crisis on the level of meaning. Altered methodologies in literary and historical production correlate to new perceptions of power, following the post-World War I crisis in the concept of universal progress. This belongs to a broader 20th century breakdown in values. The chronological beginning is Conrad's *Heart of Darkness* (1899), concluding with Burroughs' *Naked Lunch* (1959). Annales documents include Bloch's *Apologie pour l'histoire* (1949) and Braudel's *Histoire et Sciences Sociales* (1958). The comparative themes include: temporal discontinuity and narrative subversion; non-essentialism; the unconscious; and the body. These themes pervade both methodological revolutions. Both reacted to a common cultural problematic, but arrived at varying solutions to the early 20th century crisis in time consciousness. The article analyses the significance of these different solutions in terms of contemporary efforts to theorize power. The current social science paradigm is informed by these literary and historical methodological revolutions. These influences propose conflicting horizons for interpreting power: between a totalizing vista imagining new births and a context-specific pragmatics investigating solutions to historically precise problems; messianic and everyday time.

Keywords: Annales; 20th century Literature; History; Time Consciousness; Methodology; Power

Резюме

В статията се анализират застъпващите се теми в методологията на историята и литературата в началото на 20-ти век. По отношение на историята, статията се спира на методологията при Марк Блок (1866–1944) и Фернан Бродел (1902-1985) от школата „Анали“. В литературата, се разглеждат Джоузеф Конрад (1857-1924), Луи-Фердинан Селин (1894-1961) и Уилиам С. Бъроуз (1914-1997). Обсъжданите произведения са писани на фона на кризата в представата за време в началото на двадесети век. Влиянието на научните и технически постижения върху усещането за време се свързва – на смислово равнище – със сътресение в представата за време, а промяната в методологията на съставяне на исторически и литературни текстове – с ново разбиране на понятието „власт“, по линията на следвоенната криза в разбирането за всеобщия прогрес след Първата световна война. То, от своя страна се отнася към характерния за двадесети век упадък на ценностите, в по-широк смисъл. Хронологически, прегледът започва със „Сърцето на мрака“ на Джоузеф Конрад (1899 г.) и завършва с „Голият обяд“ на Уилиам Бъроуз (1959 г.). Разглежданите документи от школата „Анали“ включват „Апология на историята или занаятът на историка“ (1949 г.) на М. Блок и „История и социални науки“ (1958 г.) на Ф. Бродел. Темите, подлежащи на сравнение включват: хронологичната непоследователност и преобръщането на наративната конструкция, негатива на есенциализма, несъзнатото и тялото. Тези теми присъстват неизменно и при двете методологични революции. И в двата случая, революцията е реакция на обща културна проблематика, но разрешението на кризата по отношение представата за време, до която се достига в началото на двадесети век, е различна. Статията разглежда значимостта на тези различни изводи от гледна точка на съвременните опити за теоретизиране на „властта“. Съвременната социологическа парадигма се базира на постановките, формулирани чрез революцията в методологията на литературата и историята. Тяхното влияние предопределя конфликта на мирогледите при тълкуването на понятието „власт“: от една страна, тоталистичните визии за раждането на нов свят и месианската представа за времето, от друга – предопределената от контекста прагматика, търсеща решения за проблемите на точно определен исторически момент и разбирането за времето като ежедневие.

Ключови думи: школата „Анали“; литературата на двадесети век; история; представата за време; методология; власт

The early 20th century crisis in time consciousness

Modern time consciousness initially had a scientific impetus. Inspired by Newtonian physics, the 18th century Enlightenment sought to reconceive humanity in the true perspective of time and space. The resulting mechanistic worldview prevailed until the end of the 19th century. Its strongest manifestations on the level of meaning were in the dialectical idealism of Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) and the positivism of August Comte (1798-1857). Both viewed history as a total system transparent to human logic, and proposed linear historicism to achieve Enlightenment ideals of universal justice. The conviction of having solved the riddle of history legitimized a politics of naked power, for the truth was deemed to be scientifically whole and therefore beyond negotiation. The unity of science was one with the unity of state power in this closed vision of continuous time. The second impetus was technological. Technological acceleration grounded Enlightenment views of progressive history. Time was advancing towards the realization of an Enlightenment ideal. In the 1750s, the global power balance shifted to Europe (i.e. 1757 Battle of Plessey). Britain dominated India into the 20th century. Rising agricultural productivity engendered the Industrial Revolution around 1750. Time consciousness mirrored the rapid scale of modernization. Cities expanded as regional pressures compelled migration. The seasonal temporality of agricultural production (fields, woods, growing crops and animals) became eclipsed by the linear temporality of industrial production (mines, quarries, mills, manufactories). The fastest-growing cities were in northwest Europe (London grew from half a million in 1700 to a million inhabitants by 1800; Paris grew from 400,000 in 1700 to 750,000 on the eve of the 1789 French Revolution).

The triangle linking technology, violence and altered time consciousness – implying temporal discontinuity - only gradually became the focus of Western European cultural representation. The mid-19th century technological revolution in canals, railways and steamships was the most dramatic communications revolution prior to Internet. Time consciousness compressed speed and distance within the world market. The last Whig historian, George Macaulay Trevelyan (1876-1962), linked speed with infinite optimism. “Modern history”, he wrote, began with “England of 1780” leading to a progress rate in “man’s command over nature” ten times as fast as “in the period between Caesar and Napoleon”. Power, through this lens, was benign so long as harnessed to Enlightenment ends. The occluded meaning of technological acceleration and violent coercion was experienced initially by the colonized. Late 19th century weapons advances (quick firing artillery, machine-guns) permitted the decimation of African armies in Omdurman (1898). The British endured 140 casualties compared to over 11,000.

When Europe’s inter-imperial rivalry culminated in World War I, populations experienced the darker meaning of rapid technological advance. This fundamentally transfigured time conceptions: “On the landscape of modern time this war stands accordingly as a landmark, a milestone or turning point”. Modern time as linear advance towards a universal future – already handicapped by the French Revolutionary reality’s eclipse of the Enlightenment ideal - ceased increasingly to be credible even to mainstream observers. The Enlightenment temporality in rationalism and progress had predominated in Europe’s turn-of-the-century public culture (i.e. the German Social Democratic Party, the landslide Liberal victory in Britain’s 1906 elections, and France’s optimistic ‘*belle époque*’). The post-War 1920s subsequently reveal radical new time

imaginings. The pre-War romance with the machine (i.e. the airplane) yielded to the post-War generation's conviction that their elders "had been mistaken". The war experience shook "confidence in Western faith in progress, reason, technology, and democratic capitalism." It haunted "any subsequent evocation of the inevitability, or even probability, of human progress". The unprecedented mass slaughter inaugurated the 20th century as a "disruption of enlightenment".

Here the following themes emerge forcefully: temporal discontinuity and narrative subversion; non-essentialism; the unconscious and dreams; and the body over abstract consciousness. Their pervasiveness suggests a common cultural problematic. Veterans articulated the war experience as a transfiguration of time consciousness. For Ernst Junger the war was a "school", creating the "new man" and the "axis around which life revolves faster and faster". He rejected Enlightenment universal linear time, or the "cult of progress". He promoted the "life force", or the body, over abstraction. He described the war as "one great narcotic experience" with tanks, flamethrowers, poison gas and tracer bullets. Oswald Spengler's *Decline of the West* – expressing lost faith in Hegelian History – was a 1920s best seller. New time consciousness was embodied in the seventh art, or cinema, where "the dream of the machine, the whole romance of industrial technology that enchanted the cultural imagination of the nineteenth century" was "grimly disproved." These themes, then, were linked to a new experience of power.

On the level of cultural meaning, transformed temporality was expressed through art movements. These rejected time as a logical whole in favour of nihilism. Vorticism, Dadaism and Surrealism, among others, emphasized the temporal-spatial fragmentation of modern life. Speed, distance, destruction, urbanization and globalization were predominant themes. Dadaism sought to "re-enact the psychic upheaval of the First

World War”, declaring its aim to be “nothing, nothing, nothing. It is like your hopes: nothing like your heaven: nothing...” Marinetti declared the “beauty of speed”. Ezra Pound evoked Vorticism in terms of a “vortex, from which, and through which, and into which, ideas are constantly rushing”. The body was emphasized in public performance. These movements, preoccupied with unconscious forces, were closely related to Freudian psychoanalysis. In a seminal essay, Freud had argued that the Enlightenment project of presenting a “coherent picture of the universe which is without gaps” is a sheer “illusion”. Thus, he posited temporal discontinuity as a basic principle of reality. In the arts, similar experiments in temporal discontinuity appear in the pictorial fragmentation of Picasso or Cubism, and in collage and photomontage. The paradigmatic narrative subversion occurred during a 1920s Dadaist rally when Tristan Tzara created a poem by pulling words at random from a hat.

In philosophy, the revolution in time consciousness concerned the radical finitude of the human subject, i.e. the absence of absolute standpoint outside of human experience. There were two interrelated reactions in the early 20th century. Firstly, a shift towards everyday life and away from the traditional Platonic absolute. Secondly, a focus on epistemic rupture. A fountainhead of 20th century thought, Edmond Husserl (1859-1938), centred temporal discontinuity, in modern forgetfulness of everyday practices. Husserl’s phenomenological time placed the life-world before totalized cosmic time. In marginalizing the total ideal of mathematized nature in favour of practical everyday action, a dominant narrative was subverted. Husserl’s preoccupation with reactivating forgotten origins buried in historical sediment centres a notion of the unconscious. Husserl, in seeking the “universal structures of consciousness”, was remote in his aims from the spiritual anarchism of Dadaism. But a common perception of

overarching spiritual “crisis” in Western culture brings him closer than it initially appears. The theme of epistemic rupture, articulated by Gaston Bachelard (1884-1962), responded to Husserl. It introduced the concept of scientific revolutions, the major discontinuous time framework of the 20th century (via Michel Foucault and Thomas Kuhn). Epistemic ruptures involve potentially limitless alterations in basic reality paradigms and investigative modes. They refute the Enlightenment notion of a single objective world revealed uniformly to scientific investigation. The methodology substitutes a problem-oriented analytical history of science for the traditional empirical narrative of linear scientific progress. Bachelard’s major works involved theories of epistemic rupture (*Le nouvel esprit scientifique*, 1934) and studies of temporal discontinuity and the unconscious (*L’Intuition de l’instant*, 1932). Many contemporaneous landmark works similarly dealt with the thematic of temporal discontinuity, non-essentialism, the unconscious and the body. These included the path breaking *Being and Time* (1927) by Martin Heidegger (1889-1976), and lesser works including Wyndham Lewis’ *Time and Western Man* (1927) and John William Dunne’s *An Experiment with Time* (1927). This last one considerably influenced Burroughs’ notion of time.

Finally, we may point to T.S. Eliot’s use of a fragmentary method in *The Wasteland* (1922), where the linear march of history refuses to allow him to yield to unconscious oblivion. Lastly, the archetypal work by Marcel Proust, *In Search of Lost Time* (1913), foregrounds the fallibility of memory and the power of involuntary bodily experience. This narrative device completely disorders any linear time trajectory. Proust implies that linear time is only habit, and each new environment calls upon us to re-create the fundamentals of our identity. The mind-matter frontier is regularly subverted by dreams,

moments embedded in a half-conscious bodily existence ensnared within the intoxications of beauty, desire, cruelty and suffering. At the innermost point of modern civilization a spiritual savagery proliferates and threatens to innocently overturn it.

The Annales School

The Annales School is associated with a historical journal founded in 1929, co-founded to promote a new type of history. Methodologically, it firstly substitutes a problem-oriented analytical history for the traditionally linear narrative of events (i.e. a study of 16th century Europe may have chapters on “economic life”, “social life”, “religious strife”, “humanism” etc.). Secondly, the traditionally linear focus on political history is expanded to encompass a wider range of previously unthought everyday activities which are often non-linear (marriage, hygiene, diet, labour, etc.). These two nonlinear features entail a multi-disciplinary methodology (geography, sociology, psychology, economics, linguistics and anthropology). From the 1920s to 1945, this was a small and radical movement challenging dominant French academia. Following the Second World War, the rebels took over the historical establishment. Bloch led what has been called the 20th century’s French Historical Revolution. A student in 1900, he revolted against the Leopold Von Ranke historical paradigm focused narrowly on the history of political events (states and politics). He rejected both empiricist and dialectical methodologies as assuming a whole and linear character to history. Bloch fostered an alternative multi-centred materialism inspired by Emile Durkheim, whose sociology rejected the metaphysical continuity of Comtean positivist sociology. Durkheim analysed modern societies as interrelated historical and temporal webs involving varied economies, technologies, organizations, populations, discourses and collective imaginings. Bloch’s studies of Feudal Society focused on diverse problems

(servitude/liberty, sacred kingship, money, modes of feeling and thought, medieval sense of time, and collective memory). He analysed the open field system and the watermill, investigating technological change as a problem of collective psychology. Marginal or contingent phenomena were revealed as seminal within a wider historical ecosystem.

In his *Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien* (1949), Bloch critiqued the essentialist methodology of seeking absolute origins to explain a phenomenon. His anti-essentialism was one with his emphasis on temporal discontinuity. He declared the interaction of continuity and discontinuity to be the major problem in historical methodology. His emphasis on collective beliefs and imaginings addressed the powers of the unconscious. The focus upon everyday activities addressed the body. Bloch therefore followed the major themes of the post-World War I generation: temporal discontinuity and narrative subversion; non-essentialism; the unconscious and dreams; and the body. If this parallel is regularly overlooked, it is because Bloch did not invest these themes with the pathological dramatization and apocalyptic significance proclaimed by the Dadaists, Vorticists or Surrealists. Although nihilistic, the Dadaists and other artistic innovators (including the messianic and persecutory Marxism of Andre Breton) invested these subjects with the displaced ambiance of Judgment Day. They constructed them at the pinnacle of the metaphysical extreme. But Bloch tried to construct these themes as analytical categories within the ordinary temporality of various populations' everyday lives. There is a political ideal at stake in Bloch's rejection of the metaphysical extreme, shown the course of Bloch's real life.

The most illuminating biographical entry point is the end of Bloch's life, when he wrote *Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien*. The book was left forever

unfinished. The French Resistance fighter Bloch, prior to its completion, was discovered in hiding by the Nazis of the Vichy Regime, tortured, and murdered in 1944. In his early life, Bloch had fought in World War I. Like others of his generation, such as Heidegger and Céline, he was irreversibly transformed in his worldview by the traumatic experience. Yet, unlike them, Bloch did not renounce humanist values. He sought to reconcile traditional Enlightenment humanist values with the complex lessons of the War experience. In the interwar period, he established himself as one of France's leading historians with his original methodology which radically reconstructed the humanist heritage. This methodology challenged core Enlightenment premises in linearity and totality, while remaining committed to humanist culture and progressive intelligibility in historical change. Progressive intelligibility was based not upon metaphysical claims to absolute truth, but affirmation of historical evidence within a secular knowledge framework. This humanist epistemology rejected the occult reconstructions of revelation touted by Heidegger in his totalizing anti-modernism. Bloch never denied the spiritual savagery in our real inner lives so vividly evoked by Proust. He simply insisted, unlike Heidegger, that this spiritual savagery could not be turned into an ethical or functioning national politics. It was in the spirit of this humanist commitment that Bloch, already in his fifties, entered the French Resistance and sacrificed his life in fighting against the Vichy regime while many of his colleagues chose to preserve their careers and lives by collaborating.

In the second *Annales* phase, following World War II, Braudel refashioned temporal discontinuity to methodologically envision multiple times. In 1950, Braudel wrote an essay explaining how the violence and horror of the last forty years had forced Europeans to undertake fundamental self-re-examination. He linked the longing to exit

this cruel destiny with the secular project of recording and understanding history justly. Thus, the fundamental re-evaluation of historical methodology was linked to a broader crisis in European humanist culture. He condemned the tradition of history as a natural collection of facts, and argued that history is only properly understood when recognized as a stranger (i.e. it is not self-evident, requiring permanent maintenance and work). In condemning Hegel and Comte, he emphasized the discontinuity of historical time. Following Bloch, he elucidated change and continuity patterns while emphasizing plurality. He called for a unified basis in the social sciences, but grounded in difference and not sameness. Braudel primarily emphasised the unthought. Events such as railroad accidents, fires or the price of wheat signified a fleeting surface level which he compared to fireflies – emerging and illuminating momentarily only to disappear as quickly back into the larger night. To focus uniquely upon them in linear fashion was to overlook the many-layered texture and wider existential space of history. Without denying the reality of individuals or events, Braudel nevertheless argued that these terms were abstractions if isolated from the context of a wider sociological unthought. They required embeddedness in a multi-threaded reality or anonymous, profound and often silent history. He therefore argued that “consciousness of the plurality of social time is indispensable to a common methodology in the human sciences”.

Braudel generalized three interrelated levels to social time, each with a distinct tempo: geographical time, social time, and individual time. Geographical time is imperceptibly slow and cyclic (*longue durée*), representing the human being and environment relation (mountains, seas etc.). Social time is structural, a gradually moving tempo involving economic, political and social structures, collective beliefs and technological capacities. Individual time, or event temporality, is the fastest time. These

unseen interactions constitute research problems. The economic level, the anonymous bodies of labour, might impact the political level. The specific 16th century European pattern of economic growth, for instance, favoured specific large states. The opposing Spanish and Turkish empires warring over the Mediterranean unconsciously bore resemblance on the level of social and political structures. They unconsciously shared collective representations: the common value system (shame, honour, masculinity) shared by Christians and Muslims alike. The *longue durée*, the methodological grounds for a unified historical social science, is embedded in the wider concept of plural temporalities (social and individual times). Although this level constitutes the interface of physical space and human social activity, the fundamental principle is that time is always unique. Objects of inquiry have no fixed identities. They are ensembles of relations within context-specific historical processes. Upon each occasion we investigate unique temporal arrangements involving varied and diverse elements (i.e. geography, event, natural resources, cities, markets, culture etc.). Breaking with essentialist claims to totality, the methodology upholds materialism while perceiving collective representations as aspects for evaluation within context specific analytical problems.

The Annales methodology responded to horror over the unforeseen effects of power in the new technological-interstate ensemble and World War I. Power and historical change were interpreted in terms of multiple identifiable secular elements with an open and pluralist methodological logic. This rejected essentialist abstractions which reduce complex change uniformly to an ontology: the Will of God, Essence of History, the Will of the People, the nature of the Enemy, or other providentially infused notions. Power, made monolithic through these imaginings, legitimizes violence. By analysing power as embedded in our concrete everyday lives and environment, it

becomes possible to investigate problems in their complexity. This provides grounds for evolving more democratic forms of social organization and non-violent conflict resolution.

Joseph Conrad and Dislocated Chronology

In switching from historical to literary methodology, a short caveat is in order. The Annales School methodology concerns conceptual tools fashioned for writing history. In literature, however, we are not dealing with the transparency of a concept. Concepts in historical methodology can be grasped directly. Literature concerns the ungraspable truth in experience. Experience is filtered through the body, which is constantly aging and changing. For language to be true to experience, it must have the quality of being precise and a resonating surface. Resonations are atmospheric, blending into the air and therefore hard to grasp. This is equally true of music, and other aesthetic works we say touch the truth of experience. This is quite different to the conceptual tools of the Annales School for writing history. And this is how the subject of dislocated chronology is to be analysed here in Conrad and others. However, despite this altered angle, the analysis will be through the identical schema of temporal discontinuity and narrative subversion, non-essentialism, the unconscious and dreams, and the body.

Joseph Conrad (1857-1924) foresaw the main themes which coloured the post-World War I obsession over temporal discontinuity and power. Jeffrey Meyers has noted that Conrad "was one of the first men to question the Western notion of progress, a dominant idea in Europe from the Renaissance to the Great War, to attack the hypocritical justification of colonialism and to reveal... the savage degradation of the white man in Africa." Conrad experienced his own life as a dreamlike affair, and

experienced the somatic pains of nervous exhaustion. The deep sense of paradox and ethical conflict in his writings subverts the narratives of progressive continuity then circulating in European societies, both in Imperial and revolutionary Marxist discourses. Conrad wrote from neither the totalizing perspective of Empire nor Historical Materialism, attacking both in *Heart of Darkness* and *The Secret Agent* respectively. He collapsed unified ideals and values, delinking them from the heterogeneous complexity of material realities. He revealed the fragmented everyday time of their victims. He wrote from the perspective of rootlessness and exile, a man without a nation who used numerous languages (while in France he became delirious, speaking to his English wife only in Polish, who couldn't speak a word of either French or Polish and became frighteningly cut off from her environment). If this position of exile appears a priori as one of weakness, it later emerged as one of the more powerful instances of 20th century mass mobilization in political movements committed to return to cultural or religious roots. Such ideologies of identity are the polar opposite of what Conrad suggested in positing paradox and ethical conflict at the heart of human experience. They stem from a similar experience of radical deracination, while failing to heed Conrad's cautionary message regarding the workings of power and violence in modern politics.

Conrad's anti-narrative method probes the observing self, the multiplicity of witnesses, the increasingly fragmented information sources and the impossibility of conclusions. Conrad's method subverts time by using "delayed decoding, a technique whereby effect precedes cause". An event's impact is presented, and only following a delay is the explanation provided. For example, the chaos at the Outer Station is later explained as railway-building. What bears the name progress, when presented in reverse chronological order (i.e. the fragmentary cuttings through which we often

perceive the world), is revealed also as chaos and violence. The technique “emphasizes an ironic disparity, or possible disparity, between the events that occur and their conventional interpretation”. It also uses “chronological 'loopings' as perturbing as a maze; violent switches of narrative tempo from claustrophobic slow motion to vivid speed; passages of phantasmagoria or dream set against passages of comparative realism; one authorial voice or tone set against another”. For Conrad, nothing was pure, and his vision dealt a blow to essentialist discourses. In *Heart of Darkness*, things are never as they appear. This is not because of an essence hidden inside, but because they conceal themselves behind idealized discursive identities. These disintegrate when viewed from up close to reveal an entanglement of systematic lies and violent practices. This anti-essentialism is captured in the passage, “The conquest of the earth, which mostly means the taking it away from those who have a different complexion or slightly flatter noses than ourselves, is not a pretty thing when you look into it too much. What redeems it is the idea only.” This links the discursive ideal of unity to the occluded reality of coercive violence: “An idea at the back of it; not a sentimental pretence but an idea; and an unselfish belief in the idea—something you can set up, and bow down before, and offer a sacrifice to. ...” The modern ideal of progress becomes a primitive idol, requiring mass human sacrifice to sustain its symbolic life as the narrative binding the ruling elite in their developmental politics. The veracity of language itself is questioned. Thus, critics have observed that the “whole force of 'Heart of Darkness' seems from beginning to end fixed on challenging the idea of single meaning, and the related idea that the act of communication in words is reliable”.

Conrad’s premonitions emerged from his life experiences beginning on Europe’s margin, and never entirely leaving that reality behind. Conrad was born in a Poland

which had ceased to exist upon the European map, having been partitioned by Austria, Prussia, and Russia. His earliest memories were of imperial occupation by expansive states. Hence his sensitivity to imperial “maps”, representing the abstracted ideal (“blank spaces on the earth”) masking the more sordid realities of power (they cease “to be a blank space of delightful mystery [and] become a place of darkness”). This suggests the puerile quality of sublime ideals in politics, and the sordid realities of living political practices. Conrad had also experienced the resistance of populations to imperial occupation. His parents were impassioned Polish nationalists, exiled by the Russian authorities in punishment for revolutionary conspiracy. They embraced narratives of national martyrdom and redemption. Both of them died when Conrad was small, leaving him with a realistic sense of the physical and spiritual toll taken on those fighting in national emancipation struggles. The Enlightenment ideals that drove national independence struggles did not simply amount to an unbroken line into a better future. They could also generate fanaticism, tear apart families and turn people into the image of the political monsters they were fighting. In Conrad’s perception of the high human price exacted by political idealism, he grasped the potentially tragic discontinuity of progressive historical time. His scepticism about the much publicized narrative on Europe’s ‘imperial mission’ was prompted by his journey into the Congo in 1890. He noted evidence of “atrocities, exploitation, inefficiency, and hypocrisy”, which “convinced him of the disparity between imperialism’s rhetoric and the harsh reality of ‘the vilest scramble for loot that ever disfigured the history of human conscience’”.

Although Conrad’s *Heart of Darkness* can be read as a cautionary tale, there are intimations of nihilism. For example, evil is made interchangeable with truth: “outside, the silent wilderness surrounding this cleared speck on the earth struck me as

something great and invincible, like evil or truth, waiting patiently for the passing away of this fantastic invasion". The intimation, in contrast to Enlightenment ideals of a moral design in history, is that nature is morally neutral. Yet in subverting the dominant modern narratives of unified scientific advance, Conrad did not believe he could present the true face of reality. "Truth" on one level is dependent upon the "life-sensation of any given epoch of one's existence" (i.e. ephemeral, perishable and irretrievable, a temporal horizon), and upon another is grounded in "the night of first ages" (i.e. striving, lustful, anarchic id from cosmic nothingness). Nature, and its truth, is identified with "unapproachable silence" (i.e. death). By consequence, humans have no option (as the famous closing passage illustrates) but to lie to themselves and others in order to live at all. As for the "inner truth", it is "luckily hidden" (i.e. motivation remains within the dark unconscious despite discursive proclamations). It is an intermingling of fears and irrationality hidden behind the pretences of "the dust-bin of progress" and "the dead cats of civilization". The unconscious and its phantasms conceal no sublime secret (i.e. Providence), but animate "the devil of violence, and the devil of greed, and the devil of hot desire". In its greatest visibility in the final pages, the unconscious is a melange of "ruthless power", "craven terror", "intense and hopeless despair", as Kurtz relives his entire life "in every detail of desire, temptation, and surrender" in a "supreme moment of complete knowledge". Obviously, a dig at Hegelian absolute knowledge, this experience is simply an "image" and a "vision" which reveals the ambiguous "horror".

The unconscious deals in fictions because different cultures, with their various absolute claims to truth, are in reality relative and serve the interests of the community. Thus, "Perhaps on some quiet night the tremor of far-off drums, sinking, swelling, a tremor vast, faint; a sound weird, appealing suggestive, and wild—and perhaps with as

profound a meaning as the sound of bells in a Christian country". The fictions that human beings must tell themselves conform to unconscious archetypes (i.e. "a heavenly mission to civilize"). The fate of Conrad's character Marlowe turns in the whirlpool of unconscious archetypes, specifically doubling Dante's imaginary journey into the *Inferno*. Conrad explicitly situates Marlowe's journey in the dream realm of the unconscious: "Do you see the story? Do you see anything? It seems to me I am trying to tell you a dream—making a vain attempt, because no relation of a dream can convey the dream-sensation, that commingling of absurdity, surprise, and bewilderment ... We live, as we dream—alone. ...". In telling the tale, the narrator cannot resist lapsing into an archetypal shape unconsciously defining the limits of his imagination. Conrad implies the disintegration of ordered scientific narrative in their doubling with the illogicality and flux peculiar to dreams. The fragmented temporality of dreams is evoked through rapid montage, overlapping images, and symbolic use of colour. Rather than linear time, in dreamtime the temporal facets of future, past, and present continuously break down and merge together in strangely disconnected combinations. Conrad writes: "The mind of man is capable of anything—because everything is in it, all the past as well as all the future". A parody of optimism, this really suggests human helplessness in the face of a future that is unchangeable and unavoidable because it is already present.

Finally, the centrality of the body in *Heart of Darkness* is its role as the object of sadistic practices under the banner of the civilizing mission:

Once a white man in an unbuttoned uniform, camping on the path with an armed escort of lank Zanzibaris, very hospitable and festive— not to say drunk. Was looking after the upkeep of the road, he declared. Can't say I saw any road or any upkeep, unless the body of a middle-aged negro, with a bullet-hole in the

forehead, upon which I absolutely stumbled three miles farther on, may be considered as a permanent improvement. (Conrad, 2007, p. 23)

Yet Conrad saw beyond humans to humanity, i.e. he remained committed to normative principle. In his 'Autocracy and War', he blamed the violence of modern wars on nations depending upon commercial prosperity and the violent action required to achieve it. He called for a transformed "collective conscience" and as yet to be achieved moral "principle". Yet Conrad's methodology, or his aesthetic style, bespoke another impulse. This concerned the fragmented temporality pervading his vision, linked to the experience of exile. Exile estranges a person from the context of working, marrying and raising children, and focuses on fragmentary experiences or "roots transferred to shallower soil". This, in a way, is the archetypal modern experience where we are all strangers to ourselves. Conrad's vision radicalized this archetype. While retaining the transcendent humanism required for positing secular normative principles, he nevertheless ridiculed humanist culture and progressive intelligibility in historical change. In treating the Doppelgänger tradition, or the unconscious as secret double, he seemed to follow Dostoevsky's tendency to portray the unconscious as essentially demonic and anarchic. Conrad was restrained by memories of a Polish origin damaged by Messianic and revolutionary traditions. Those major writers who later followed his path did not always combine this aesthetic tendency with his principled restraint. They sometimes wandered deeply into nihilism and embraced nefarious political affiliations, as with his follower Céline.

Time in Louis Ferdinand Céline

Unlike Conrad, Céline's exile came later in life at the moment of the 1944 Normandy Landing, as he fled Vichy France in fear of being captured by Allied troops. He

had welcomed the German occupation following the fall of France. Céline fled through Germany to Denmark, hiding in Scandinavian castles with the final remnants of the fugitive Vichy regime, and exiled on the Baltic coast. From 1946-47 he served a year in Danish prison for collaboration. Yet his exile had been spiritual throughout his life. Céline grew up in lower middle class Paris suburbia, where poverty prevented him from being at home in the optimistic period of France's Belle Époque. He joined the French army at eighteen in 1912, where the First World War experience soon alienated him from modern ideals of progressive history. In 1916 he worked in Cameroun for a trading company, where he became ill with a tropical malady and returned to France after one year. In 1924 Céline became a medical doctor. Employed by the League of Nations, he travelled regularly to Africa and the United States. He visited the Ford factories in Detroit, where he formed vivid impressions of industrialism. During these experiences he grew to hate the dehumanizing effects of international capitalism and European colonialism. All of these experiences were recreated in surrealist fashion in his masterpiece *Journey to the End of Night* (1932), which radically twisted conventional narratives of time, and was applauded by the Left upon publication (i.e. Louis Aragon). He simultaneously developed a hatred of the Jews, partly in losing the love of his life to a Jewish rival. Upon publishing *Journey to the End of Night*, Céline visited the Soviet Union (over a rights to authorship issue) and was confirmed in his disgust with this regime claiming vanguard status in world progressive history. He decried it as a barbaric bureaucracy, roughly conterminously with André Gide's *Return from the U.S.S.R.*

Céline was one of the greatest innovators in 20th century French literature, creating an elliptical style which borrowed from street slang and captured the emotive power of ordinary language. His style, rhythmic and musical, came authentically close to

the atmosphere of the working class streets of Paris suburbia. His descriptions of these life worlds were brutally unromanticised, describing the dirt, hurt and hate rather than idealizing along Marxist lines (i.e. the soldiers of tomorrow's utopia). Yet his accounts of working class existence were also filled with hallucinations and magic, temporal divagations spilling across pages. At other times, his prose adopts scientific and detached tones to describe cruelty and suffering, mocking modern scientific objectivity. Other passages, detailing pointless everyday moments, are uproariously funny. Time was not moving towards anything special, and it is doubtful if his characters partake of history at all. Céline's methodical rapport with Conrad was explicit. The entire African episode of *Voyage to the End of Night* was intended as a rewriting of *Heart of Darkness*, and the entire novel used the same metaphor of shadows for an overriding metaphysical emptiness and chaos governing the human condition. To an extent alien to Conrad, Céline was a radical pessimist who believed that all political systems reposed upon systemic lies and war. His flirtation with Nazism grew perhaps incongruously from an anarchist loathing for all things as they currently existed. Conrad would have passionately opposed both. Céline took the impetus initiated by Conrad and updated it to suit the nihilistic mood of the European interwar period, while renouncing Conrad's humanist principle.

Like Conrad, Céline depicts human beings as lost irretrievably in their own labyrinthine unconscious: "It's hard to face the facts, even in connection with war the imagination holds its own for a long time". The novel presents a descent into the inferno, in a doubling with Conrad's novel, all of the places visited (America, Africa, etc.) invested with symbolic character. Céline thus prefaces the novel: "Travel is useful, it exercises the imagination. All the rest is disappointment and fatigue. Our journey is entirely

imaginary. That is its strength. It goes from life to death. People, animals, cities, things, all are imagined. It's a novel, just a fictitious narrative". He suggests that physical annihilation of the body is only given importance by our capacity to imagine it, as if only imagining divides us from other animals: "When you have no imagination, dying is small beer; when you do have an imagination, dying is too much." Narrative order is decomposed by narrative cuts, with time as merely existential decay. In *Journey to the End of Night*, Céline pushed Conrad's manipulations of narrative temporality in new directions. Superficially chronological, the entire novel transpires within an "indefinite present" filled with temporal anachronisms and ellipses. The narrator is transported as a slave upon a galley ship to America, collapsing the boundaries between modern and ancient in a subversion of monolithic progressive historical time. Throughout the novel, the narrator is followed by a mysterious double (his unconscious) who leads him into sprees of wickedness. This double, Robinson, has the substance of a dream:

In short, meeting Robinson again had given me a shock, and I seemed to be falling sick again. With the misery painted all over his face, I felt he was bringing back a bad dream that I'd been unable to get rid of all those years. (Céline, 2006, p. 232)

The double's appearance changes, suggesting his unreality. At an epiphany moment, the narrator confronts a swarm of ghosts emerging from a cemetery and concludes: "You have to get outside of Time".

Linear time is consistently identified with the corruption of narrative. From end to end, narrative as a spoken device is contrasted unfavourably with the virtue of silence and nothingness. The novel's opening line reads: "Here's how it started. I'd never said a word. Not one word. It was Arthur Ganate that made me speak up." This suggests that

the entire unfolding of events, beginning with the First World War and dissolving into the mundane world of daily violence in Paris suburbia at the novel's conclusion, was really the consequence of a discursive perversion imposed upon the world. Thus, the novel ends as it begins, evoking a lapse into silence: "It was summoning all the barges on the river, every last one, and the whole city and the sky and the countryside, and ourselves, to carry us all away, the Seine too — into that of which we have nothing more to say"¹ (i.e. death). After the apocalyptic visions of hell in the false progress of war, industrialism and colonization, each with a specific tempo (i.e. the repetitive rhythm of the car factory), the Paris suburb is presented as an archetype of liminal purgatory where the by-products of progress slowly fade back into the primordial silence or the true root of existence. The *Journey to the End of Night* presents a loop rather than a linear development, from one nothingness to another, and no major transition is achieved for any abstraction on the level of the world or history. The only mode of reconciliation concerns momentary personal transcendence of the lie of language to penetrate deeper into being. This the narrator achieves through medicine:

You content yourself with words instead of going deeper. That's not what you wanted. Intentions, appearances, no more. A man of character can't content himself with that. Medicine, even if I wasn't very gifted, had brought me a good deal closer to people, to animals, everything. Now all I had to do was plunge straight into the heart of things. Death is chasing you, you've got to hurry, and while you're looking you've got to eat, and keep away from wars. That's a lot of things to do. It's no picnic. (Céline, 2006, p. 207)

¹ My translation

In centring a medical doctor, Céline does not affirm the narrative of scientific progress in the modern world. The death of the small child Bébert exemplifies the hopelessness concerning scientific efforts to cure human pain. As the narrator observes on this occasion, “The sunshine has too many things to pass through; it never gives the street anything better than an autumn light full of regrets and clouds.” These and similar passages attest to the centrality of the body in Céline, and the graphic suffering body in his writing surpasses that of Conrad.

Unlike Conrad, Céline has no cautionary message for the reader. He took Conrad’s metaphor of darkness and disfigured chronology and expanded it to the heights of a metaphysic of despair. At best, we may say that Céline’s nihilistic rejection of humanism offers a cautionary example of where certain thought patterns can lead to irreversible oscillation in the coils of a remorselessly violent life in the service of genocidal power regimes. At the aesthetic level, Céline was a genius of the authentic, understanding that it can grow in the soil of temporal fragmentation and dislocation. Conrad had alerted us to the dangers of modernity hidden behind idealized discourses. Céline, imagining modernity as a monolith deserving of total condemnation, was seduced by these very discourses and dangers. His vision lent itself to totalizing power.

Time in William S. Burroughs

With Burroughs, we leave the trajectory of European writers and enter the United States. But Burroughs shared their preoccupation with mid-20th century Europe and colonial Africa (just as Céline was preoccupied with America). A central passage in his *Naked Lunch*, the Interzone, was based on the years he spent in Tangiers (indeed, much of the novel was written there in scrambled notes from 1954-57). He lived important

parts of his life in Europe, as a medical student in Vienna in 1938 seeing the rise of the Nazis (posters on the wall of Jewish faces on spider bodies) and later in the Beat Hotel in Paris where the cut up literary method was invented. Burroughs conceded his aesthetic debt to Conrad and Céline. Following in their spirit, he rejected the realist novel as mere “journalism”. Late in life, he said that Conrad was “the greatest novelist who ever lived, far and away”. An entire section of *Naked Lunch* was consciously modelled on *Under Western Eyes*. Burroughs regularly cited his debt to Céline, identifying himself and Céline with a common “picaresque” tradition where the novel “has no plot” and is “simply a series of incidents”. Moreover, like the others, Burroughs’ work concerned exile. Growing up as a homosexual in Saint Louis, Missouri, he was radically estranged from post-Civil War Southern milieu, which he regularly attacked as a supposedly matriarchal regime (i.e. the cult of the Southern Belle). Because his heroin addiction turned him into a criminal, he was forced into regular periods of exile (from the United States to Mexico, where, following the accidental killing of his wife, he was forced into exile yet again).

In the dislocated chronological tradition, Burroughs dismissed the novel as “a highly artificial form which came in the 19th century” – that is, he critiqued the narrative and dominant notions of linear time. Burroughs takes these tendencies to more radical lengths than either Conrad or Céline, and *Naked Lunch* attains a quality of formlessness. Burroughs subverted the task of realism in preserving identity from doubt and attaining absolute knowledge. In *Naked Lunch*, the ‘centre’ from which the entire panorama explodes is the consciousness of a heroin addict as he accosts a young professional on the New York subway. From this opening encounter it is 183 pages later that we realize where this ‘centre’ has been throughout the tortuous labyrinth of the narrative. The novel is governed by the theories of the “algebra of need” and the “pre-recorded

universe". We are brought to doubt the superficial time of unified consciousness: the visceral, industrial and dream unconscious entangle everyone in non-linear space. The various characters, from police to agents to underworld criminals, are all mixed up at the somatic or unconscious level of secrets beneath the skin. Thus the issues of narrative, non-essentialism, the unconscious and the body are given a unique reconstruction. The narrative dissolves unified identity continuously into underlying moods ("he looked out the window with that dreamy what I'll do when I get my pension look"), sexuality-power compounds ("The smile stayed there too long, hideous and naked, the smile of an old painted pervert, gathering all the negative evil of [the policeman's] ambiguous function") and to the even deeper level of cellular existence ("I pressed the plunger down with my thumb, feeling the junk pound through my veins to feed a million junk hungry cells"). This somatic world of disintegrating existential time is one with the hypnotic power of dream experience ("You can always find the pusher. Your need conjures him up like a ghost"). The text again reproduces the descent into Dante's *Inferno*, yet with the binary duality of heaven and hell now molecularized entirely beyond recognition (i.e. Céline had already fragmented Conrad's original use of the archetype). Thus the characters regularly have mythically monstrous bodies ("suckers on his little soft, purple-grey hands, and a lamprey disk mouth") in a world where "open life jets spurt a million forms". Images of telepathy, possession and stolen identity give the impression of being inside and outside of the self.

Like in *Journey to the End of Night*, *Naked Lunch* aspires to get "outside of time" and attain refuge in emptiness. Burroughs' basic idea is that in modern bureaucratic social orders, we are all slaves to the "algebra of need" (i.e. addicts) making verbalization mostly meaningless. The junky is a metaphor for an existential temporality: "the addict

runs on junk time. His body is his clock ... Time has meaning for him only with reference to his need". There exist multiple fragmented times which rarely mesh except by accident. In the final passage, the narrator is "occluded from space-time" and "locked out" to "never again have a key". The suggestion is that the narrator has entered a deeper multi-dimensional level of time, beyond the limits of everyday time, where a dystopian yet fantastic vision of the future materializes ("a not-yet of Telepathic bureaucracies, Time Monopolies, Control Drugs" comparable to "Da Vinci's flying machines"). As with Conrad, the future is already present. Burroughs thus says, "There's no character development in my novels. The characters are there, fully developed". This is the mythic dimension: "a mythological character is a character who is representative of something, but has no development at all".

Naked Lunch is grounded in a fundamental division between 'insider' and 'outsider' knowledge. This is its view of power. Perspectivism is affirmed over objectivity and power struggle over neutrality. It problematizes the legitimacy of modern institutions of authority and the scientific knowledge which grounds them. It attacks the narrative of 'objective knowledge' as paving the road to social progress. It prefigured and influenced the theories of Michel Foucault on the link between knowledge and power in hospitals, insane asylums and prisons. Identity is a ghostly ventriloquism linked to ubiquitous powers of media, science and the state exerting themselves through language. The body and the unconscious are subordinated to a rationalized technological consciousness.

In analysing Burroughs' methodology of cutups, we see how he sought to manipulate the basic patterns of time. Burroughs traced cutups to modern experiments in music, painting and cinema (i.e. John Cage) as a random technique for tapping the

unconscious. He linked this to everyday life and particularly “urban perception”: “Every time you walk down the street or look out the window your consciousness is being cut by random factors”. It is “closer to the facts of perception than straight linear narrative”. It follows a theory in which “all things are happening at the same time”. The source material was dreams which often reveal the future, and a “dream is actually a film” (i.e. the ending is already there before we experience it). The cutup is like film editing. Burroughs appealed to a deeper level of intelligence in dreams, to which consciousness remains blind. (Lotringer, 2001, p. 679) And dreams, for him, were the key to transcending the biological limits of the human form and entering outer space: “from the evolutionary point of view, dreams are very important. Man is an artefact designed for space conditions ... I’m sitting in time. The transition into space is the escape from time, immortality even.” For him, “dreams are an intimation of what space is like”. Burroughs said that the “flaw in all utopias is seeking victory without war”. Burroughs eventually argued that “immortality” was the only worthwhile aim in human existence. This notion of the “weightless astral body”, experienced in dreams, became his utopia and grounds for rejecting the modern world in its entirety as it now exists. He thus joined the tradition of essentially religious radical modernists who hold no particular opinion on the world, except that it should be radically other than it is. Despite embracing Korzybski inspired critiques of essentialism in the verb “to be”, Burroughs came to invest the category “human” as monolithically embodying everything he despised and wished to supersede to make way for an otherworldly other. Burroughs fell victim to his own unconscious archetypal shapes, an ontological monolith, as Conrad predicted for modernist revolutionaries a century before.

Conclusion

The 20th century crisis in time consciousness, in literary and historical methods, produced unanimous rejections of history as a totality moving towards a uniform end. They commonly critiqued narrative continuity and essentialism. They differed over the unconscious. Conrad was a cautionary voice, warning of violent power realities hidden behind ideal discourses while promoting normative ethical standards. He used temporal narrative techniques to unveil the violence in claims to progress. After World War I, this was a widely shared project. The literary writers who followed Conrad tended to embrace nihilism, envisioning modernity as a totality to be abolished for one utopia or another. Both Céline and Burroughs – despite the latter paving the way to imagining coercive power in ‘objective’ institutions (hospitals, schools, etc.) – envisioned power in this way. This was particularly true for Burroughs in his later years. He had often affirmed the power of human struggle to change the world (i.e. he pioneered gay rights and censorship issues in the United States). By the 1980s, disillusioned with the Reagan era, the apocalyptic and world renouncing current always latent in his thought surfaced during a time of particular influence for him. Viewing the human condition in terms of metaphors of the Inferno, they saw only delusion in beliefs that the future may be in human hands. Everyday struggles over political justice or bread and butter issues, finally, were merely sham struggles compared to a greater horizon of total change. Social rituals (romantic love, marriage, family, friendship etc.) were self-denial and repression of an anarchic unconscious which promised to unveil a new beginning. Burroughs produced apocalyptic narratives foretelling inescapable worldly destruction. Asserting that historical time was predetermined (the “magical universe”), he reconstructed a quasi-religious faith that an irredeemably evil world would yield to a higher world in

space. Both Burroughs and Céline constructed the unconscious (following Conrad) as an inherently destabilizing and demonic force, a hero for anarchism without Dostoyevsky's 'higher' Christian counterthrust. The post-1960s French poststructuralist Left, so deeply demoralized by the appalling reality of the Soviet Union and China, often followed their quasi-messianic notion of power in order to hold onto the lost promise of Marxism. This shaped the vista of 'spiritual' currents in American Left academia and the influential Indian Subaltern School.

The Annales historians viewed the unconscious differently, based on Durkheim's concept of collective representation. This permitted a more everyday notion of the unconscious, embedded in the banality of ordinary experience. In this way the Annales historians could construct a many-sided, open-ended and material vision of modernity more suited to solving the social problems of everyday life. It was also less inclined to imagine transcendental utopias which reproduce the monolithic historicist point of departure they had all initially sought to escape. Today, social science methodology often remains – perhaps unconsciously – riven between these two alternatives.

References

- Bloch, Marc (1974). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin.
- Braudel, Fernand (1969). *Ecrits sur L'Histoire*. Paris: Flammarion.
- Burroughs, William (1959). *Naked Lunch*. New York: Grove Press.
- Burke, Peter (1990). *The French Historical Revolution. The Annales School, 1929-89*. Cambridge: Polity Press.
- Céline, Louis Ferdinand (1983). *Journey to the End of the Night*. New York: New Directions.
- Conrad, Joseph (1990). *The Heart of Darkness*. Mineola: Dover.

- Gay, Peter (Ed.). (1995) *The Freud Reader*. New York: W W. Norton.
- Herf, Jeffrey (1984). *Reactionary Modernism: Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich*. New York: Cambridge University Press.
- Hopkins, David (2004). *Dada and Surrealism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lotringer, Sylvère (2001). *Burroughs Live. The Collected Interviews of William S. Burroughs 1960-1997*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Jeffrey Meyers, (1991). *Joseph Conrad: A Biography*. New York: Cooper Square Press.
- Vincent Sherry, (2005). *The Cambridge Companion to the Literature of the First World War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stape, John H. (Ed.). (1996). *The Cambridge Companion to Joseph Conrad*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orwell, George (1994). *Essays*. London: Penguin.
- Williams, Chris (Ed.). (2004). *A Companion to Nineteenth-Century Britain*. Malden: Blackwell.
- Wilson, Peter H. (Ed.). (2008). *A Companion to Eighteenth-Century Europe*. Malden: Blackwell.

Fernée, Tadd Graham (2014). Methodological Revolutions in 20th century History and Literature: Time Consciousness and Perceptions of Power. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 23-53). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

Speech act theorists

should take a leaf out of the Internet book

Mariya Chankova

South-West University Neofit Rilski Blagoevgrad, Bulgaria

Abstract

This contribution takes a look into the construction of meaning in the participative Web 2.0 in order to promote a neo-Austinian framework of illocutionary acts. Parallels are drawn between communication in hyperspace and communicative frames, that are typically examined by speech act theorists to show that illocutionary acts are social practices that go beyond communication and linguistic meaning.

Keywords: illocutionary acts, conventions, communication, hyperspace.

Резюме

Докладът разглежда механизмите за конструиране на смисъл в пространството на уеб 2.0, за да аргументира нео-Остинова теоретична рамка за изследване на речевите актове. Основната теза за илокутивните актове набляга на тяхната същност на социални явления, които надхвърлят сферата на общуването и езиковото значение. Тази теза частично се защитава като се прави паралел между общуването в интернет и комуникативните ситуации, които традиционно се разглеждат в изследванията на речевите актове.

Ключови думи: речеви актове, общуване в интернет, конструиране на смисъл

Speech act theory is traditionally associated with John Searle – he developed and extended the theory of speech acts that has now been in circulation for over 60 years. The critiques of that theory are equally numerous, as it has been criticized for its over-reliance on language, resulting in a mixing of both semantic and pragmatic features (Streeck, 1980; Levinson, 1981; Rolf, 1990), the “sequencing controversy” or its inability to cope with discourse (Verschueren, 1985; Burkhardt, 1990), or its circular nature (Dörge, 2004). I have also conducted a complete deconstruction of Searle’s theory elsewhere (Chankova, 2013). Therefore, this paper will not contain any criticism of Searle’s theory. Rather, I will present an unexpected argument in favor of the neo-Austinian notion of illocutionary acts that I am advocating.

The medium in which communication takes place undoubtedly has an effect on means and strategies employed and it redefines what successful communication is. The interest in Internet-based communication rather lies in the particularities of the medium itself which affects the way meaning is constructed. The crux of the argument I wish to present here is that it is precisely the mechanism of information and meaning construction in hyperspace that shows unequivocally that social practices involve conventions and an equal share of all of the participants in the performance, echoing the performance of illocutionary acts. I will take a look into computer-mediated communication and traditional communicative frames in speech-act theoretic research not to seek a comparison, but rather seek to generalize on the nature of social reality.

Illocutionary acts and conventions

The theory of speech acts as developed by Searle does not provide any definition of illocutionary acts, but showcases different features that are generalized to hold as

principles. It is my belief that Searle's theory strayed too far from Austin's original intention to study a particular kind of social phenomenon and this was the reason why I turned back to Austin in search of a definition (Chankova, 2013). I will present below the reconstructed definition of illocutionary acts that I came to adopt. Illocutionary acts are phenomena that concern social practices (and concern but marginally language use). One could argue that illocutionary act performances involve communication in the larger sense of creating interpersonal rapport with an interlocutor in both verbal and non-verbal way. An act is an illocutionary act *if*:

- 1) It is a conventional act in the sense that it requires conformity to a conventional procedure and has a conventional effect, and
- 2) It requires the securing of uptake in order to take effect.

The conventions at play here are not linguistic conventions – using words with particular meanings does not make an act an illocutionary act; rather, the conventional procedure that is recognized and accepted by the members of a social group is what makes an illocutionary act. In Chankova (2013) I presented the full argument in favor of a neo-Austinian framework of illocutionary acts. I will only emphasize here two prominent features – the acts' conventionality and their being directed at a recipient (or a hearer). Austin's illocutionary acts are socially conditioned conventional moves which, upon uptake, result in the implementation of conventionally attached effects. My hypothesis was that these features were so much so part of social reality that they would be found in other communication mediums as well.

It is important to underline here that both speaker and hearer are equal participants in the construction of conventions and act performance. Illocutionary acts

seem to be the product of a collective intentionality, they are realized as social conventions and their success is rooted in hearer-based conditions of satisfaction. Thus, act performance is not guaranteed by the speaker's intention to perform it, nor is it guaranteed by uttering sentences which, according to the speaker, will accomplish the goal. To root this into the familiar ground of verbal interaction, if a speaker utters "Get me a cup of coffee" intending it to be an order and the hearer utters in return "Say 'please' or go get it yourself", the order was attempted but infelicitous because the hearer clearly does not recognize the speaker's authority to issue orders. Even though the hearer understood the attempted act and the linguistic meaning of the utterance perfectly well, the act did not come off. It is part of the conventional procedure for ordering that the speaker be in a special position of power enabling her to issue orders. When this condition is not complied with, the act is infelicitous.

New forms of meaning construction

Hyperspace is a multimodal environment that enables new forms of text and communication. Early research on computer-mediated communication focused on the possibility of users to participate in open exchanges, unburdened by matters of social status (Herring, 2001). Nowadays, with the participative Web 2.0, hyperspace is an extension of the real world, especially with the rise of social networking. Virtually all social "cues" have found their way onto the web, actively constructing identities, relations, images.

Participative Web 2.0 has important features that make all users active participants in meaning construction in hyperspace. Two of them specifically are of interest here: first, the very essence of hyperspace is that it is a non-linear environment,

in which the author (text-creator or webpage-creator) is no longer in charge of sequentially arranging information; and second, users construct their own individual sequences of information led by their interest, which cannot be predicted by the author (Storrer, 2002). The additional modes of representation (Kress 2005 mentions image, but we can include other modes, such as video, interactive image-based content, etc.) available in hyperspace make sequentially arranged segments of language-based information mere parts in the overall process of meaning construction.

Non-linear environments rely on hyperlink navigation to jump to other web pages or multimodal content. However, unlike traditional sequentially arranged texts, there is no pre-given order in which information is consumed, indeed “no clearly discernible reading path” (Kress, 2005, p. 9). The user may visit a website at any node of its usually hierarchical structure without necessarily having a global knowledge of its size, nor of the way information is presented, thus actively constructing individually tailored information strings, that may differ greatly from the ideas the author may have had in mind (cf. Storrer, 2002). Communication in hyperspace takes advantage of the new possibilities of representation: in a multimodal environment, all of the elements that make up the message are present simultaneously on the screen for the user to see and grasp (also, Kress, 2005). Deep reading in the traditional sense is a rare process in hyperspace, where decisions about navigation paths need to be taken (cf. Conklin, 1987) and multimodal elements need to be taken in. Some scholars even suggest that multimodal environments might encourage a skim-through sort of reading that favors a quick retrieval of essential information (see Rowlands et al. 2008). Translated into speech-act theoretic terms, this means that the supremacy of the speaker in putting

forth a linguistic utterance for the hearer to interpret is taken away from him; it is the hearer who will pick and choose the pieces of the overall message she is interested in.

Computer-mediated communication frames and traditional frames

The traditional conversation frames discussed in the speech-act theoretic literature typically involve a speaker and a hearer (or hearers) in a situation of face-to-face communication. Later developments of the theory (Searle & Vanderveken, 1985) do not require the presence of a hearer, as in cases of soliloquy. Usually, linguistic utterances are involved that need to be interpreted so that the hearer grasps the message and the communicative intention of the speaker. This is how Searle defines the subject matter of speech act theory by describing the typical (albeit simplified) speech act scenario: "(...) S (speaker, M.C.) goes up to H (hearer, M.C.) and cuts loose with an acoustic blast; if all goes well, if the appropriate conditions are satisfied, if S's noise is infused with intentionality, and all kinds of rules come into play, then the speech act is successful and nondefective." (Searle, 1992, p. 137), painting a picture of hearers as passive receivers of acoustic blasts that they need to interpret. Context does not figure prominently in the setting analysis, but is usually mentioned as a set of given features, including background, the exact nature and number of which is too bothersome to try and describe. To date, context is an elusive notion that is not yet formalized in speech act theory. The creative use of linguistic means along with combinatorial possibilities of language makes utterance interpretation a difficult feat. The idea that illocutionary acts are somehow central to the generation of linguistic meaning make illocutionary force an aspect of utterances rather than something that speakers do, making act recognition practically a matter of linguistic competence.

Hyperspace offers a wide variety of platforms for communication and information exchange, be it social networking sites like Facebook or Academia.edu or multimodal platforms that combine instant messaging, microblogging (such as Twitter), etc. This variety of frames seemingly provides unlimited possibility of expression for users. The common denominator is still language – computer-mediated communication (henceforth: CMC) is still (mostly) achieved via language. An obvious characteristic of CMC is its conventionality. This conventionality concerns two main aspects: software-conditioned limitations and code conventions. The latter takes form of shorthand, abbreviations and emoticons (or acronyms, such as LOL), partially to compensate for the lack of intonation and emotive expression, and partially to resolve matters of tone, which is somewhat impeded in written language. CMC genres have their own conventions and an intuitive measure of what constitutes appropriate use for different formats. As for the former, large social platforms like Facebook or Academia.edu standardize some CMC actions by providing a button-like command (recall the Like it button on Facebook, or the Follow button on Academia.edu). One possible explanation for the high degree of conventionalization of CMC is efficiency – short-circuited, button-like actions provide a quick achievement of a particular (communicative) goal – another characteristic of hyperspace. Technological facility is another – designing standardized commands and buttons is easier than multi-response software. Data collection is also facilitated by standardized platforms. Efficiency reasons aside, conventionalized commands do more than provide effort-sparing shortcuts for users. They encompass the very nature of social reality – the user hits a particular button in order to perform an action, say inviting somebody to be her friend on Facebook. The procedure is recognized by all the actors in the setting and the act can be said to have been successfully performed if the invitee responds accordingly (i.e. by accepting the invitation).

Computer mediated communication does not have to follow the same mechanism as does face-to-face communication, nor does it have to be modeled by the same goals and means of obtaining communicative goals. But what it does show is the nature of social action. CMC very explicitly follows identifiable patterns or procedures. Interpreting the message relies on genre and code conventions more heavily than face-to-face communication. And despite the lack of physical context, social arrangements and marks of power “carry over into cyberspace to create an uneven playing field” (Herring, 2001, p. 625), enabling power redistribution and definition of the self in this medium. All the acts users perform in hyperspace are ‘suspended’ until they get a response from a hearer. To better emphasize this point, imagine the last person on a post-apocalyptic earth inviting friends on Internet or sharing photos. Users perform these actions at least partially because they want others to witness them. If no response is coming, these acts become pointless.

Conclusion

Almost every aspect of interpersonal relations is a product of conventions. Austin’s idea is that people influence their reality by performing conventional acts. What is meant by conventional does not coincide with Searle’s take on the notion – Searle describes convention as “X stands for Y in context C” (in his words, this is the form constitutive rules would take, 1969, p. 35). This is not how Austin construes the term. Austin gave some indications as to how the notion of convention should be understood. It is not supposed to name a ritual-like sequence of actions which is associated with mystical or religious-like workings. The very nature of the procedure for social actions is vague, and it is often the set precedent that comes into play in interpretation (Austin, 1962, pp. 27-32). Social reality is built of conventional actions (rituals included) and it is

precisely this aspect of social reality that Austin wished to capture in his discussion of illocutionary acts – that socially agreed-upon actions redesign and redistribute power relations, interpersonal relations, commitments, obligations, duties and liberties. These actions are sometimes achieved in linguistic interaction, but, strictly speaking, language is not necessary for their performance. Language is the tool that societies use to articulate their social reality, but the construction of the said reality, although realized in language, is not made meaningful because of language.

References

- Austin, J. L. ([1961]1979). *Philosophical Papers*. Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burkhardt, A. (1990). Speech act theory – the decline of a paradigm. In A. Burkhardt (Ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions* (pp. 91-128). Berlin: W. de Gruyter.
- Chankova, M. (2013). *Illocutionary acts: a case for assertion*. (Doctoral dissertation. RWTH - Aachen, Germany). Retrieved from <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2013/4424/>
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *Computer*, 20, 17-41.
- Dörge, F. C. (2004). *Illocutionary acts: Austin's account and what Searle made of it*. (Doctoral dissertation. Eberhard Karls University of Tübingen, Germany). Retrieved from German National Library (IDN = 979 505 232)
- Herring, S. (2001). Computer-mediated discourse. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612-634). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: new forms of text, knowledge, and learning. In *Computers and Composition*, 22(1), pp. 5-22
- Levinson, S. (1981). The essential inadequacies of SA models of dialogues. In H. Parret, M. Sbisà & J. Verschueren (Eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, (pp.473-492). Amsterdam: John Benjamins.
- Rolf, E. (1990). On the concept of action in illocutionary logic. In A. Burkhardt (Ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions*, (pp. 147-165). Berlin: W. de Gruyter.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., & Fieldhouse, M. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 60(4), 290-310.

Sbisà, M. (2007). How to read Austin. *Pragmatics*, 17(3), 461-473.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R., Parret, H., & Verschueren, J. (1992). *(On) Searle on Conversation*. Pragmatics and Beyond New Series 21, Amsterdam: John Benjamins.

Storrer, A. (2002). Coherence in text and hypertext. *Document Design*, 3(2), 156-168.

Streeck, J. (1980). Speech acts in interaction: a critique of Searle. *Discourse processes*, 3(2), 133-154.

Verschueren, J. (1985). *What people say they do with words*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Chankova, Mariya (2014). Speech act theorists should take a leaf out of the Internet book. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 54-63). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español por alumnos búlgaros

(conclusiones generales sobre la realización de tareas de tipo léxico de una encuesta)

Magdalena Karadjounkova

Nueva Universidad Búlgara

Резюме

Основната цел на настоящата статия е да обобщи конкретните резултати от анкета, проведена сред български студенти и ученици по испански език на различни нива, целяща проверка на усвояването на компонента „лексика“. Авторът си поставя за задача да представи трудностите, които среща изучаващият испански език българин при овладяването на речниковия запас, да анализира стратегиите и механизмите, които той прилага, за да разреши възникнали проблеми при употребата на испанската лексика. Предложеното в статията изследване на лексикалната компетентност на българския ученик и студент по испански език почива на теорията за интерезика и анализа на грешките.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, методика на обучението по испански език, лексикална компетентност, усвояване на испанския речников фонд от българи

Abstract

The main purpose of the article is to summarize the specific results of a questionnaire, given to Bulgarian school and university students learning Spanish at different levels of language competence, which aims at assessing their vocabulary acquisition. The author has set out to reveal the difficulties encountered by the Bulgarian learners of the Spanish language when attempting to master vocabulary, and to analyze the strategies and mechanisms the learners apply for solving the problems arising while using Spanish lexis. The study of lexical competence of the Bulgarian school and university students learning Spanish, exposed hereby is based on Interlanguage theory and error analysis.

Keywords: Foreign language learning, Spanish language teaching methods, lexical competence, mastering the Spanish lexis by Bulgarians

Revisión literaria sobre la problemática en cuestión

El foco de la atención investigadora del presente artículo está orientado hacia el estudio del nivel de dominio del vocabulario de la lengua española por alumnos búlgaros, hacia las particularidades que este proceso implica en el ámbito de la enseñanza del español en Bulgaria con sus dificultades y puntos de éxito detectados.

El trabajo de investigación sigue la propuesta metodológica aplicada por varios lingüistas, entre ellos José M. Bustos Gisbert, Javier de Santiago Guervós, Sonsoles Fernández e Isabel Santos Gargallo. Sus trabajos han sido utilizados de modelo para elaborar el cuestionario que se ha ofrecido a los alumnos búlgaros por medio del cual hemos obtenido datos necesarios para analizar el grado y las características del dominio del léxico español por dichos estudiantes.

Con el fin de garantizar resultados óptimos para analizar, hemos realizado la encuesta con un grupo de alumnos de institutos y universidades búlgaros que muestran un alto grado de motivación por estudiar y aprender el español. Son los llamados *buenos aprendices*, término usado por José M. Bustos Gisbert (2006) aplicando las ideas básicas sobre el tema que se derivan de algunos estudios clásicos como los de Reiss (1985), Gillette (1987) y Lennon (1989).

Método de investigación

El propósito que ha originado el presente artículo ha sido el indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español por alumnos búlgaros a base de una encuesta. Nos hemos planteado la tarea de estudiar las dificultades que el estudiante enfrenta, por qué etapas de formación léxica pasa y cómo evoluciona en su adquisición,

qué mecanismos y estrategias utiliza para solucionar problemas vinculados al uso del vocabulario. Con el motivo de llevar a cabo la investigación, hemos diseñado la encuesta orientada a seguir y controlar el aprendizaje del léxico español, dividida en dos partes: una composición sobre el tema *“El viaje de mis sueños”*, cuya finalidad implica el estudio del conocimiento global sobre el vocabulario, y seis pruebas objetivas que investigan la capacidad del alumno para resolver casos lingüísticos concretos relacionados con el dominio del léxico. Los aspectos que se controlan a través de las pruebas objetivas son la fraseología y su dominio, el conocimiento del léxico por campos semánticos según la definición del significado de la respectiva unidad léxica, la formación de palabras y la distinción y el uso de los verbos *ser* y *estar*.

Participantes

Hemos destinado la encuesta a un número total de 60 estudiantes búlgaros de lengua española que pertenecen a distintas etapas de aprendizaje del idioma por lo que los hemos dividido en dos grupos esenciales: 40 alumnos de los dos últimos cursos de Bachillerato de la Enseñanza Secundaria y 20 alumnos de la Universidad de Sofía y la Nueva Universidad Búlgara. Al tener en consideración los planes de estudios pertenecientes a las mencionadas etapas de enseñanza-aprendizaje del español y, al intentar respetar el Marco Común Europeo de Referencia, hemos determinado de manera condicional su respectivo nivel de formación lingüística a C1 (para el primer grupo) y C2 (para el segundo).

Procedimiento

Para realizar el objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación, hemos estudiado la interlengua de los dos grupos en su parte referida al aprendizaje del léxico.

El análisis de esta “competencia léxica transitoria” comprende la presentación de los errores como los elementos más característicos que se dan a la hora de estudiar una lengua extranjera. Al mismo tiempo, en el proceso de la interlengua se registran producciones correctas. Nuestra investigación ha marcado también los elementos lingüísticos adecuados, proporcionados por el alumno encuestado puesto que, por una parte, aquellos son una prueba irrefutable del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y, por otra, sirven de apoyo y contraste en el análisis del error. A su vez, este último tiene por objetivo deducir cuáles son los problemas más relevantes que se perfilan en el transcurso de la formación léxica del estudiante búlgaro.

Resultados y análisis

El presente artículo expone las conclusiones que hemos sacado al investigar sobre la interlengua del alumno búlgaro de español en su parte de carácter léxico. Nos detendremos en la descripción de las producciones del alumno ya registradas en la realización de los diferentes tipos de actividades, delineando y contrastando los resultados a nivel de la composición y de las pruebas objetivas; analizaremos también las estrategias de las que hace uso el estudiante.

1. Descripción general de la interlengua del alumno búlgaro de E/LE a base del estudio de las pruebas diseñadas en la encuesta

A continuación presentaremos una síntesis de los datos extraídos del corpus de lengua escrita por los alumnos búlgaros encuestados, cuyos estudios de español siguen un programa de formación lingüística especializado, bien alineado y detallado. El proceso de formación lingüística de nuestros informantes es de carácter institucional, sometido al plan curricular del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria en su parte

referida a los objetivos, las tareas y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

El desarrollo de la interlengua de los encuestados ha señalado los siguientes resultados.

1.1. La descripción formal de los textos y las estructuras lingüísticas utilizadas

En cuanto a *la descripción formal de los textos* de los dos grupos de alumnos, analizados por separado, podríamos concluir que destacan tanto las diferencias cuantitativas como cualitativas. En primer lugar, nos gustaría subrayar que la longitud total de los textos del grupo C2 representa un poco más de las 2/3 del valor total de la misma variable para el C1 (compárese las 4203 unidades léxicas y morfemáticas usadas por el C1 frente a las 2853 para el C2) y, encima, que los estudiantes de la Universidad son la mitad del número total de los alumnos del Bachillerato. Todo ello marca una evolución gradual positiva del proceso de enseñanza con respecto al nivel más avanzado de estudios. La misma característica se observa en el sector referente al estudio del léxico: el número total de lexemas utilizados por los encuestados del C2 forma justo las 2/3 del número de los lexemas de los que ha hecho uso el grupo del Bachillerato (compárese las 2626 unidades léxicas en total empleados por el C1 frente a las 1750 pertenecientes al C2). Por último, la riqueza léxica de los dos grupos registra un desarrollo gradual positivo referente al nivel superior de estudios del español ya que los alumnos de la Universidad muestran una mayor abundancia léxica a la hora de redactar en la lengua meta (1816 lexemas diferentes del C1 en comparación con 1198 que han usado los estudiantes del C2).

Todo ello permite concluir que, a nivel intergrupar, a la hora de profundizar y avanzar en la enseñanza-aprendizaje del idioma, se perfila un proceso de formación lingüística progresivo hacia la mayor longitud textual que, a su vez, corresponde a un mayor y mejor grado de expresividad, riqueza léxica y matización del enunciado. Además, el análisis del vocabulario, en su sector cualitativo, hace evidente otra característica fundamental e importante: la frecuencia de uso de los vocablos de las cuatro categorías básicas. El estudio sobre el cuadro de las unidades léxicas que más se han repetido justifica que, en las redacciones del grupo C2 hay más diversidad y heterogeneidad léxica. En sus composiciones, la repetición y la uniformidad de la expresión lingüística son menos marcadas.

Los datos mencionados son una prueba de un desarrollo progresivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario en los centros de enseñanza búlgaros, que es una explicación lógica y natural de cualquier avance y movimiento evolutivo.

1.2. La característica global de los errores. Los errores léxicos

Quisiéramos examinar, a continuación, si podríamos concluir lo mismo sobre *el cuadro del total de errores* cometidos por nuestros informantes en la composición y en las pruebas objetivas. ¿Disminuyen los errores y los fallos en el nivel más avanzado de estudios lingüísticos, cuáles son sus características y peculiaridades?

El recuento global de errores de la composición registra una suma de 500, lo que como media produce un total de 8,3 errores por composición. Distribuidos en los dos grupos, perfilan el cuadro siguiente: 352 errores detectados en las redacciones del C1 y una media de 8,8 por composición, y 148 para el C2 con una media de 7,4 por composición. La evolución a nivel intergrupar es positiva puesto que, con el aumento de

la producción, disminuyen los errores. Por consiguiente, los fallos registrados en el C1 son un 70,4% del total de errores, mientras que los del C2 presentan el 29,6%. Debido a que nuestra investigación indaga en el área del error léxico, veamos la correlación del porcentaje de los errores con la longitud de los textos. Las desviaciones de tipo léxico en todas las composiciones son 149 distribuidas según corresponde: 101 para el C1, o sea un 67,8% de todos los errores léxicos registrados y un 20,2% del número global de errores cometidos, y 48 para el C2 que son el 32,2% de todos los errores léxicos y un 9,6% de los 500 errores en total detectados en las 60 composiciones que hemos encuestado. En cuanto a la evolución global de los errores de vocabulario, se verifica una disminución de los mismos aunque esta es muy leve y apenas percibida. Es decir, en relación al grado superior de enseñanza-aprendizaje del español, los errores léxicos extraídos a base de la composición de nuestro corpus de investigación anotan una reducción cuyas dimensiones no están tan bien marcadas, pero están presentes. En conclusión, el aumento de la producción lingüística que se delinea con el avance del proceso de estudios del español marca una tendencia progresiva hacia un mejor dominio cuantitativo del vocabulario, que comprende el uso de un vocabulario más abundante y rico, aunque la superación del error en este campo se resiste todavía.

Entre *los errores léxicos*, los más relevantes son los que atañen a la forma, en total 79. Los semánticos son 70. Es curioso señalar también que, entre el aspecto formal, a nivel intergrupo, se observa una reducción más fuerte de los errores en el nivel más alto de estudios, el C2, en comparación con la disminución de los mismos en el área semántica. Así, por ejemplo, los errores léxicos formales del grupo C2 son casi tres veces menos que los del C1 en el sector mencionado. La distribución es, respectivamente, 21: 58 a favor de los estudiantes de la Universidad. El cuadro-síntesis de los fallos en el

aspecto semántico no alcanza un nivel tan alto de diferencias en su repartición entre los dos grupos: 48 errores para el C1 frente a 22 para el C2.

La investigación sobre los tipos de errores en estas dos categorías demuestra que, los contenidos más problemáticos relacionados con la forma son el reconocimiento del género y la formación de palabras. El reparto de los fallos en el elemento *género* no marca una disminución considerable para el C2, que ha cometido 11 errores, en relación con los 24 que pertenecen a los estudiantes del C1. La *lexicogénesis* es el elemento en el que la diferencia intergrupala en el dominio es evidente y sustancial: el C1 con 34 registrados frente al C2 con 10. En resumen, el contenido léxico formal que más errores ha marcado, en general, es la formación de palabras (44 errores en total) con una importante observación: para los alumnos de la secundaria resulta mucho más complicado que para el grupo universitario. En cierto grado, nuestros encuestados han obtenido resultados parecidos en la realización de las últimas dos actividades de las pruebas objetivas dedicadas al mismo contenido, la formación de palabras. Por consiguiente, la lexicogénesis se perfila como un contenido difícil para los estudiantes. El número de errores cometidos por grupos en la efectuación de las pruebas señaladas es mucho más alto que el número de los fallos detectados en la composición puesto que, las seis actividades diseñadas son de formato más estricto y tienen por objetivo controlar el dominio de los elementos concretos. Debido a ello, en su realización han surgido diferentes ocurrencias fuera de la norma, aparte de las correctas. En general, la formación de palabras ha sido el elemento más complicado de todas las seis pruebas para los alumnos del C1. En este mismo apartado, los estudiantes búlgaros de la secundaria han registrado el mayor porcentaje de respuestas fallidas. El grupo

universitario ha obtenido resultados medianos para su nivel, aunque, en comparación con los del Bachillerato, mejores.

El sector de los errores léxico-semánticos se caracteriza por fallos en el uso de los verbos *ser* y *estar* y en el empleo incorrecto de lexemas por semejanza formal, por desconocimiento o por interferencia de la LM. Este último apartado alcanza el número más alto de errores: 58, a nivel de los cuatro tipos de desviaciones detectadas en las categorías básicas de forma y de significado. Los errores referidos al grupo verbal de *ser* y *estar* llegan apenas a 12 para los dos grupos en conjunto, lo que es casi cinco veces menos que los errores semánticos vinculados al uso no adecuado de lexemas en la composición. Aquí cabe mencionar, una vez más, que los dos verbos en cuestión registran el mejor dominio de todos los contenidos controlados en la encuesta. El apartado dedicado a esta pareja verbal tanto a nivel “composición” como a nivel “pruebas objetivas”, ha marcado los máximos resultados de respuestas correctas. Las producciones fallidas con *ser* y *estar* en la composición presentan solo un 8% de todos los errores léxicos cometidos y el 2,4% del total de errores. La media de respuestas correctas en el uso de la pareja verbal alcanza el máximo resultado a nivel de las pruebas: el 71,7% frente al 28% de las no acertadas y el 0,3% de falta de respuesta, este último es el más bajo de las seis actividades que forman el conjunto de las pruebas diseñadas.

Los errores léxico-semánticos que atañen al uso incorrecto o inadecuado de lexemas son el 39% del número total de los errores de vocabulario registrados en la composición que, a su vez, representa el porcentaje más alto de fallos. Las causas se originan en la semejanza de significado, en la interferencia del búlgaro, en el desconocimiento de la unidad léxica correcta o en la elección de lexemas que pertenecen

a un mismo campo semántico pero no son intercambiables en un contexto determinado. La evolución de las desviaciones de este carácter señala una disminución fuerte en el grupo C2 puesto que sus 16 errores registrados son 2,6 veces menos que los 42 fallos cometidos por el C1.

2. El tratamiento del error léxico y las estrategias utilizadas

Después de presentar el cuadro de los errores de vocabulario en la composición y en las pruebas, quisiéramos seguir el análisis con la búsqueda de las causas que los originan y las estrategias de las que hace uso el alumno búlgaro para solucionar problemas de tipo léxico que se le sugieren.

La primera conclusión que se desprende es que todas las estrategias que llevan a cabo los alumnos encuestados son de carácter universal y no son propias de un grupo o de otro, aunque en diferentes etapas se acentúan más unas que otras y, también, algunos de los mecanismos son más marcados en las producciones del C1 que en las del C2, y viceversa. Asimismo, las estrategias pueden ser usadas según las preferencias individuales del informante y según el caso que se le plantea, pero siempre dentro del marco de las presentadas más abajo.

Las líneas que siguen, son un cuadro que resume las causas de los errores léxicos detectados en el corpus de investigación y los respectivos mecanismos y estrategias que se relacionan con ellos.

Los errores cometidos por los alumnos búlgaros son de carácter interlingüístico e intralingüístico que, por su parte, delinea el contenido que a continuación se presenta.

El error en la composición surge ante alguna de las situaciones siguientes:

Para los errores de carácter formal

Reconocimiento de género

- interferencia de la LM;
- generalización de las reglas de la lengua meta;
- oposiciones que funcionan en la LM pero son de diferente distribución en el idioma objetivo.

Formación de palabras

- confusión formal con otro lexema;
- hipótesis falsa;
- generalización de las reglas;
- creación.

Para los errores de tipo semántico

*Los verbos **ser** y **estar***

- conocimientos parciales sobre el sistema lingüístico español;
- falta de control sobre el sistema lingüístico español;
- desconocimiento de los rasgos semánticos de los adjetivos atribuidos.

Uso inadecuado de lexemas

- conocimientos parciales sobre el sistema lingüístico español;
- confusión por semejanza formal, desconocimiento u olvido del lexema que se solicita;
- analogía de significado con lexemas comunes o próximos pero no apropiados en el contexto;
- falta de conocimiento o confusión en los valores gramaticales que repercuten en el campo léxico-semántico;
- influencia del lexema de más uso;
- transferencia negativa de la LM.

Los errores generados en las pruebas objetivas se deben a:

- hipótesis falsa;
- estrategias de evasión o huida del problema;

- estrategias creativas de comunicación;
- creación de paráfrasis equivalentes a la unidad léxica no disponible o desconocida y uso de frases explicativas;
- sustitución;
- generalización;
- acuñación de vocablos no normalizados en español;
- uso de hiperónimos o lexemas genéricos;
- desconocimiento de los rasgos semánticos de los adjetivos atribuidos;
- interferencia de la LM.

Bien se nota que las estrategias que mayor uso han marcado son las de interferencia de la LM; la generalización de las reglas del español; las de analogías formales o de significado, las de creación, evasión o huida del problema. No nos atreveríamos a determinar en qué momento cuál de las estrategias arriba enumeradas elegiría el alumno para resolver el caso lingüístico que le ha surgido. Normalmente, en un primer momento, la dificultad que origina el error concierne a la aparición de una estructura de la LM, es decir, el estudiante acude al búlgaro para buscar solución. La transferencia negativa de la LM, según es evidente de la tabla, es de una presencia marcada y fuerte, a pesar de que nuestros encuestados se encuentran en niveles altos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un tema que impone la reflexión didáctica orientada a adoptar medidas para restringir su influencia. Además de la interferencia, al percibir el problema, el estudiante intenta formular hipótesis, algunas falsas, otras más precisas, que él deduce espontáneamente basándose en estructuras más usuales y conocidas. Dichas hipótesis generan formaciones que, o están fuera de la norma, o simplemente no son adecuadas al determinado contexto, o resultan acertadas. Al mismo tiempo, el alumno generaliza o hace analogías con elementos lingüísticos próximos. Junto a los mecanismos que hemos señalado, funcionan también otros que son

marcadamente comunicativos: el uso de paráfrasis, sustituciones, reestructuraciones de la forma. Ya hemos mencionado varias veces que nuestros informantes destacan por su capacidad creativa que, aunque en muchas ocasiones, produce formas no normalizadas en español, se considera un rasgo positivo en el proceso de aprendizaje. Hemos registrado también ejemplos de aplicación de estrategias de evasión, reducción o de huida del problema. Del análisis de nuestro corpus se desprende que, a nivel intergrupar, todos los mecanismos y procedimientos mencionados, han señalado diferente distribución de uso. Por ejemplo, según el resultado de la ejecución de las respectivas actividades diseñadas, las estrategias de generalización y de creación se han dado más en las producciones del C1 que en los trabajos del C2. La creatividad de los estudiantes del Bachillerato sobresale también en la realización de las pruebas objetivas. Hemos registrado también un considerable número de formaciones no atestiguadas en español pero, como ya hemos destacado, del procedimiento utilizado se podría sacar provecho. Llevado por la dirección correcta de enseñanza y desarrollo lingüístico se llegaría a resultados positivos. La estrategia de creación ha sido utilizada también por el grupo C2, aunque en menor medida, se ha manifestado más en las pruebas objetivas que en la composición. Para el grupo de los estudiantes universitarios es también característica la aplicación del mecanismo de la huida del problema. Dicho procedimiento se pone de relieve en la realización de las actividades que forman las pruebas objetivas. En su momento, al ofrecer el comentario sobre el caso, supusimos que la causa se engendraba en la conciencia más precisa y estricta del aprendizaje y de la producción lingüística relacionada con la preferencia por la falta de respuesta en vez de contestar incorrectamente.

Conclusiones

En resumen, todos los tipos de errores detectados en el corpus estudiado han sido originados por diferentes razones vinculadas algunas al conocimiento lingüístico sobre el área del vocabulario y otras, al carácter psicológico, como por ejemplo, la distracción, la fatiga, el estado de ánimo, el miedo a la interacción lingüística. Puesto que nuestra tarea básica está en el fondo de la presentación y el estudio de la interlengua del alumno búlgaro, referida al tema del vocabulario, y concierne a la explicación del error, dedicaremos las líneas siguientes al análisis de la evolución del error.

Es bien sabido que los errores fosilizados son los de desarrollo o transitorios. Estos aparecen esporádicamente y no exigen mucho trabajo para ser corregidos. Normalmente no afectan a la comprensión de lo comunicado. En la mayoría de los casos son de carácter interlingual. Por el contrario, los errores fosilizables o permanentes son los que más se resisten y necesitan mucho tiempo y dedicación para ser superados.

En nuestra opinión, los errores detectados en la composición y en las pruebas objetivas, son de carácter transitorio, son fosilizados o de desarrollo.

Los errores transitorios referidos al reconocimiento del género se manifiestan en los nombres terminados en *-e* o en consonante y en la determinación del género por la transferencia negativa. En el nivel más avanzado de enseñanza-aprendizaje tienden a disminuir y desaparecer y permanecen, sobre todo, en el contenido referido a la interferencia de la LM.

Los errores fosilizados que atañen al elemento de la lexicogénesis se producen por las causas que mencionamos a continuación: formación de lexemas no atestiguados en español debido a la confusión de fonemas o semejanza formal; supergeneralización

de las reglas de la formación de palabras, lo que provoca una aplicación de sufijos a casos en que la norma española no lo admite; transferencia negativa de la LM en la formación de nombres propios. Los mencionados errores transitorios no tienden a convertirse en permanentes. Su aparición es esporádica. Sin embargo, nos gustaría llamar la atención al subapartado de la interferencia del búlgaro en la formación de los nombres propios que necesita, a nuestro juicio, una dedicación metodológica más especial.

El contenido referente a los verbos *ser* y *estar* es el que menos errores ha registrado en el corpus. Son estos de desarrollo o fosilizados y conciernen al intercambio de los dos verbos en la estructura “uso copulativo + adjetivo” que destaca como tipo de error más marcado y al intercambio en la estructura “uso predicativo que indica lugar” que se manifiesta en muy pocos ejemplos. Las mismas categorías de errores aparecen como permanentes en el nivel superior de aprendizaje, aunque los casos son poquísimos, pero debemos tener en cuenta que su presencia es siempre posible.

En cuanto a los errores semánticos referentes al uso no apropiado de lexemas, los calificamos también transitorios o de desarrollo. Se originan en el empleo no adecuado de unidades léxicas por confusión formal; por transferencia de significado a otros lexemas no apropiados al determinado contexto; por neutralización de la carga semántica de lexemas del mismo campo semántico; por confusión en el significado de lexemas que forman pares de oposiciones; por traducción literal a base de la interferencia de la LM. En su evolución tienden a una reducción considerable, pero los que más se resisten son los errores provocados por la transferencia de significado a otros lexemas del mismo campo semántico y los de traducción literal por interferencia del búlgaro.

Referencias bibliográficas

- Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, Servicio de Publicaciones: Universidad Complutense de Madrid, pp. 11-40. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724>
- Bustos Gisbert, J. M. & Sánchez Iglesias, J. J. (coords.) (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- De Santiago Guervós, F. J. & Bustos Gisbert, J. M. (2006). Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes. In J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. (pp. 133–155). Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gillette, B. (1987). Two successful language learners: an introspective report. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research*. (pp. 96-112). Clevedon Avon, England: Multilingual Matters.
- Lennon, H. (1989). Introspection and intentionality in advanced second language acquisition. In *Language Learning* 39, 375 – 395.
- Reiss, M. (1985). Helping the unsuccessful language learner. *Canadian Modern Language Review* 39, 257-266.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid).
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Karadjounkova, Magdalena (2014). Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español por alumnos búlgaros. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 64-79). София: Нов български университет. URL

Vocabulary notebooks – an option or a must?

Milka Hadjikotaeva

New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria

Abstract

University students are supposed to be skilled at taking notes while listening to lectures, which undoubtedly needs a lot of effort and practice. So does keeping a vocabulary notebook in their foreign language classes. Although students are strongly advised to do it while attending their English as Foreign language classes in order to acquire new vocabulary more successfully, and become autonomous learners, there has hardly been any systematic approach adopted which helps organize new vocabulary information effectively. The article discusses the major benefits of using vocabulary notebooks, examines what is worth noting down and suggests a way of organizing information based on a model developed by Robert Marzano (2004), which meets the needs of introduction and acquisition of scientific terms. It has been adapted in the present article to help university students, non-specialists in the field of linguistics, enrolled in EFL courses in their first and second year at university expand their vocabulary and foreign language knowledge.

Keywords: EFL, university students, vocabulary, knowledge

Резюме

От студентите се очаква да си водят записки по време на лекции, което несъмнено изисква усилия и практика от тяхна страна. Усилия и практика са им необходими и при воденето на тетрадка-речник в курсовете по чужд език. Макар преподавателите да препоръчват записването на нова информация в тетрадката-речник по време на занятията по английски език с цел обогатяване на речниковия запас и превръщане на студентите в автономни обучавани, едва ли е възприет системен подход. В статията се обсъждат някои от ползите при използването на тетрадка-речник, разглеждат се значими видове информация и се предлага начин за организирането ѝ въз основа на модел, разработен от Робърт Марцано (2004), използван за нуждите на въвеждане и усвояване на научни термини. В настоящата статия моделът е адаптиран за целите на чуждоезиковото обучение на студенти неспециалисти в областта на лингвистиката през първата и втората година на обучението си в университета, за които е важно да обогатят лексикалните си знания и да овладеят изучавания от тях чужд език.

Keywords: английски като чужд език, студенти, лексика

Many high school students prefer taking notes in class to just sitting and listening to the explanations of their teachers. Later on when they start attending universities they usually get accustomed to taking notes during their lectures on topics of their professional interest and most of them keep vocabulary notebooks in their foreign language classes. Usually their notes consist of words in isolation, sometimes phrases they are not familiar with, accompanied by the “equivalents” in their mother tongue. Hardly do many students realize that their vocabulary notebooks may range from classical notebooks to vocabulary cards¹. Although students are advised to keep vocabulary notebooks to help them acquire new vocabulary and become autonomous learners, there is hardly any systematic approach to be offered to students to write down as much information as they need to help them create a larger picture of the word itself and be able to use it in context. The present article overviews some of the benefits of using a vocabulary notebook suggested by different authors, discusses the kind of information to be taken into consideration, and suggests a way of organizing information based on a widely spread model, which has already proved its efficacy.

Some benefits of using a vocabulary notebook

Certain authors enumerate a number of benefits of keeping vocabulary notebooks. They are considered to empower students with a structured learning approach, practicality, a personal progress tool of assessment and autonomous learning skills (D’Onofrio, 2009).

Beyond any doubt the abovementioned benefits deserve a closer examination. First, vocabulary notebooks provide a structured learning approach, offering a

¹ on vocabulary cards see Tashevska, S. (2010). *Foreign Language Teaching*, 6, 31-43.

systematic way of reviewing and acquiring different aspects of vocabulary knowledge. By keeping and regularly consulting them students make use of a number of strategies (e.g. consolidation, discovery, memory strategies, Nation, 2001) that allow for a better development of their foreign language skills. Moreover, they are practical since they are easy to use and carry and give the chance to be personalized by students in the ways they prefer: they may use either paper-based or electronic versions, depending on their interests and needs, which gives room for individual progress. What is more, due to the fact that vocabulary notebooks are considered a kind of a portfolio, “a personal word store” (Schmitt & Schmitt, 1995), students can easily review and check their knowledge of the already learned vocabulary items as well as add new ones, which leads to the fourth benefit, namely developing learner autonomy. It means that they start managing their own vocabulary acquisition, experimenting with different types of organization and information written down in their notebooks.

To wrap up, vocabulary notebooks may play a significant role in students’ practice, revision and acquisition of vocabulary items in a foreign language. They help them become independent learners and empower them with a number of strategies to use.

Information to be taken into consideration

A number of researchers consider vocabulary notebooks as personal dictionaries (Schmitt & Schmitt, 1995; Bozcurt & Walters, 2009). They are viewed as invaluable tools used by students to acquire new vocabulary and to start being independent learners (O’Malley & Chamot, 1990). There are theoretically substantiated suggestions what kind of information a vocabulary notebook word entry can include. According to

Schmitt & Schmitt (1995) the possible information to be taken into consideration is the following: *an L1 translation, keyword illustration, stylistic note, number of times heard in two days, part of speech, pronunciation, semantic map, example sentence, derivative information, collocations, an L2 definition.*

These authors recommend that students choose which of the abovementioned information to include. However, students should be guided and supported by their teachers to start making use of such a way of organizing information. It is the area where the ESL teacher sets an example, explains and shows how to proceed and monitors how successful students are in their attempts to note down, revise and remember relevant information. Naturally, some aspects of vocabulary items are to be noted down at a stage when students become more fluent, but it is important to foster basic knowledge about pronunciation, parts of speech, style, derivational processes, semantics, etc. at a fairly early stage of a foreign language acquisition. Schmitt & Schmitt also recommend how to use the unfamiliar vocabulary items written down in vocabulary notebooks. What is more, they insist on students studying the words in their vocabulary notebooks periodically based on a memory schedule. Finally, Schmitt & Schmitt give a sample schedule of implementing vocabulary notebooks. In a future research dedicated to the efficacy of keeping vocabulary notebooks by university students, non-specialists in the field of linguistics, a number of Schmitt & Schmitt's suggestions are envisaged to be tried out via introducing a few of the techniques they suggest at a time.

All in all, noting down information related to the morphology, syntax and semantics of vocabulary items presents students with an opportunity to organize

unfamiliar items in a structured way and provides room for personalization of the whole process.

Marzano's Six Steps and a suggested model

Many authors suggest that students start keeping vocabulary notebooks from the very first lesson, while teachers are expected to demonstrate efficient ways of writing down and collecting information. There are different suggestions how to proceed. Robert Marzano (2004), a leading researcher in education, has developed six steps for teaching new terms in science, the first three of which introduce and develop initial understanding, while the last three – shape and sharpen understanding.

The first step requires the teacher to provide a description, explanation or example of the new term, while the second step involves the students - they are supposed to restate the explanation of the new term in their own words. The third step suggests that students create a non-linguistic representation of the term explained. The fourth step involves students periodically in activities that help add to knowledge the already studied terms. In the fifth step the teacher asks students to discuss terms with each other, while in the sixth step students are involved in games that allow them to play with the terms already studied.

The six steps developed by Marzano may meet the needs of foreign language students by being adapted as follows:

Step 1: The teacher provides a description, explanation, or example (story, sketch, ppt).

Step 2: The teacher asks students to restate the description, explanation, or example in their own words (in pairs/groups), monitors and corrects the personalized definitions.

Step 3: The teacher asks students to construct a picture, symbol or graphic for each word.

Step 4: The teacher engages students periodically in activities to expand their word knowledge (add new items in their vocabulary notebooks, use personalized organizer formats). The teacher is expected to point out what part of speech the items belongs to; to highlight the importance of noting down prefixes, suffixes, roots; pay attention to synonyms and antonyms (at higher levels); list related words; remind of commonly confused and misused words, etc.

Step 5: The teacher asks students to discuss vocabulary words with one another (collaborate, test each other)


Step 6: Students play games with the words (bingo with definitions, charades. New English File iPack vocabulary bank games)

Although the six-step procedure can hardly be applied to each and every vocabulary item studied in class, using some features may be helpful. As regards definitions that are included in vocabulary notebooks, it is beneficial to include a “student-friendly” definition based on a monolingual dictionary definition as well as a nonlinguistic representation of the meaning of the item whenever possible. It is reasonable to use predominantly English as a language of instruction in the classroom, although all the students share one and the same mother tongue. However, the teacher may be forced to provide some explanations in the students’ native language at lower levels of fluency or when parallels between the two languages are drawn. In most cases, translation or transition from the language of instruction to the mother tongue cannot be excluded, especially when there are clear cases of similarity or dissimilarity in the meaning of the items in the foreign and native language. The first four steps may be used successfully in compiling the most important aspects of a vocabulary item to be included in the vocabulary notebooks. Based on them, the following model of writing down and collecting information is suggested:

Fig. 1 Vocabulary Items in Six Squares

Word prefix suffix	Part of speech	Example (in a sentence)
Picture	Personalized definition	Phrases/synonyms/antonyms/related words

For example:

Word beautiful prefix suffix -ful	Part of speech adjective	Example (in a sentence) She is wearing a beautiful dress. beautiful weather/music a beautiful lady
Picture 	Personalized definition smth pleasant/nice	Phrases/synonyms/antonyms/related words nice/pretty/handsome/ugly

The model consists of six fields, providing information on word formation, parts of speech, synonyms/antonyms, definition in English and suggests visualizing the unfamiliar items in order to boost associations via an image/a picture. It is important for students to be acquainted with basic morphological information contained in vocabulary items. For that reason it is beneficial to familiarize them at an early stage of their EFL acquisition with most frequently encountered prefixes and suffixes, their respective meanings and the parts of speech they are typical of. The latter is a quite significant part of their grammatical knowledge as well as particularly important when constructing sentences. Consequently, it is recommended to include this information in their vocabulary notebooks. Students should be advised to work on their own and asked frequently to bring their notebooks in class to be reviewed by the teacher. Since no word is used in isolation, having a number of examples both in sentences and phrases is very useful. Thus students are familiarized with different contexts and in this way they are prompted to remember some of them more easily. To associate unfamiliar words

with their respective synonyms and antonyms is another important aspect of vocabulary acquisition and for that reason it is important to include such information as well. What is more, a personalized definition is really helpful, especially when it is written in English and is based on definitions provided in monolingual dictionaries. However, the most important aspect of this definition is that it should be adapted by each student, thus highlighting personal preferences and previous knowledge. The process of reading a definition in a monolingual dictionary, clarifying it via the use of an English-Bulgarian dictionary or a discussion with the teacher in class and adapting it to suit the unique identity of each student is probably the most important step in defining a vocabulary item. Last but not least, adding a picture, either drawn by the student or a copy/pasted image, to a word document or an excel sheet may enrich the associations each individual student has in his/her mind.

In fact, vocabulary notebooks kept electronically as Excel or Word files are a possibility as well. Using Excel, students may open a new Excel spreadsheet and create a new sheet for each topic or letter of the alphabet. Then column headings may be set up on each sheet containing the information to record about each vocabulary item.

Conclusion

The article explores the usability of vocabulary notebooks in a pursuit to help students become independent learners and to introduce them to a strategy that enhances their vocabulary acquisition. It outlined some of the benefits of using vocabulary notebooks, provided information on various aspects of vocabulary items worth noting down and introducing the six steps used by Marzano to explain and acquire scientific terms, presented a model of vocabulary items explained in six squares.

Vocabulary notebooks prove to be important for students and it is reflected in the new developments of technology as well. Vocabulary Notebook android application offers its users to learn new vocabulary by inserting definitions, sample sentences, importance ratings and categories. Consequently, if vocabulary is deemed to be of great importance to learners in our high technological era, then learners of English should be made aware of the various options they have to choose from in their pursuit to enrich it.

References

- D'Onofrio, G. (2009). *The role of vocabulary notebooks in the retention and the use of new words*. (MA Thesis, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada). Retrieved from <http://spectrum.library.concordia.ca/976320/1/MR63292.pdf>
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical implications. *ELT Journal*, 49(2), 133-143.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walters, J. & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13(4), 403-423.

Hadjikoteva, Milka (2014). *Vocabulary notebooks – and option or a must?*. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 80-88). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

Игровата методика в обучението по чужд език на деца в предучилищна възраст (от 3 до 7 години)

Стамена Христова

ЧДГ „Малкият принц”, гр. Варна, България

Резюме

Настоящият доклад има за цел да представи игровата методика за обучение по чужд език, като насочва вниманието върху комуникативните нужди на децата, особено по отношение на психо-емоционалните и мотивационни компоненти, които влияят на процеса на обучение. Специфичната цел на игровата методика е осигуряването на принципи на работа и предложения за учителите, с които те да планират, организират и ръководят определени дейности, така че те се възприемат от детето като игрови и следователно - неразривно мотивиращи, предизвикателни, забавни, увличащи и социализиращи. Направените заключения са резултат от задълбочена изследователска работа в областта и практическото приложение на игровия метод в обучението по английски език с деца от предучилищна възраст.

Ключови думи: игрова методика, ранно чуждоезиково обучение, игра

Abstract

The present report aims to present a playful language teaching methodology (playful LTM), focusing on the communicative needs of children, especially in terms of psycho-emotional and motivational components that influence the learning process. The specific purpose of the playful LTM is to supply the teacher with operational principles and suggestions with which to plan, organize and manage certain activities so that they are perceived by the child as playful and therefore intrinsically motivating, challenging, amusing, absorbing, and naturally socialising. Conclusions are the result of extensive research work in the field and practice of the playful methodology in teaching English to preschool children.

Keywords: playful methodology, early foreign language learning and teaching, preschool, game and play.

Съвременните тенденции в обучението по чужд език в предучилищна възраст налагат все по-категорично насоката към използване на ефективни методи, които предизвикват активност и обхващат съдържателно особеностите на детското развитие, като превръщат обучението в обогатяващо, смислено и вълнуващо преживяване. Игровата методика (playful language teaching methodology) отговаря напълно на тези изисквания, като разкрива детската самоценна значимост и перспективност и ясно признава развлечението, забавата и естествено на играта, като неизменни компоненти и смислообразуващи прояви за децата.

Игровата методика разкрива многоаспектното въздействие на игрите, като им възлага стратегическа стойност за развитието на лингвистични, познавателни, релационни умения и културни познания (Caon & Rutka, 2004; Caon, 2006). Тя е в състояние да отговори на комплексността на цялостното детско развитие.

В рамките на игровата методика, понятието „игра“ се разглежда в светлината на своята образователна, формираща и развиваща стойност и получава стратегическо значение в обучението. Твърдението, че игрите трябва да се разглеждат като централна, а не периферна програма за езиково обучение се акцентира от множество изследвания в областта (Lee, 1979; Richard-Amato, 1988).

Игрите в обучението по чужд език са цялостен опит за детето, в който са интегрирани компоненти в различни нива на разпространение (в зависимост от типологията на играта):

- **Афективни** (забавление, удоволствие);
- **Социални** (екип, група);
- **Моторни и психомоторни** (движение, координация, баланс);
- **Познавателни** (изработване на игрова стратегия, учене на правила);
- **Емоционални** (страх, напрежение, чувство на освобождаване);
- **Културни** (специфични правила и условия на взаимоотношения);
- **Транс-културни** (необходимост и потребност от правила и тяхното спазване за да може играта да се осъществи).

Играта, като смислено обучение е сложна и свързана с опита, защото активира напълно децата и позволява, чрез практика, постоянно и естествено да усвояват езика, увеличавайки своите знания и компетентност. Всяко дете преживява индивидуално придвижването си в процеса на обучение и осъзнава в нагледно-практически план всяко едно постижение в опита си. Следователно е налице двойна форма на участие на обучаемите в игровата дейност:

- в **синхронен план** (по време на хода на играта) - мулти-сензорна мотивация и участие;
- в **диахронен план** (при повторното изпълнение на играта) - компетенциите постоянно се развиват и мотивацията се подновява, защото обучаемите се стремят към постигане на целта.

Значението на игрите се крие и в разнообразните задачи, които се решават; с действията, които се изпълняват в тях; с богатството от правила и взаимоотношения, които позволяват отличаването на индивидуалните особености на всяко дете. Те поощряват детската самостоятелност и инициативност, като същевременно насърчават отборен дух и социално

поведение. Спомагат за овладяването на нови, социално значими похвати на поведение и общуване.

Игрите включват всяко едно дете в процеса на обучение. Взаимодействието в играта се осъществява в атмосфера на взаимно разбирателство, интерес и ангажираност към резултата от дейността. То позволява на децата да се вълнуват и съпреживяват; да се проявяват и изразяват, изпитвайки заедно усещането за успех. Присъствието на тази благоприятната емоционална и психическа игрова атмосфера развива у децата самостоятелност, увереност, самочувствие, емпатия и чувство за отговорност.

При игровата методика, емоционалният фон се отличава с висока динамика и положително отношение към усвояване на езика, защото, обуславяйки личната изява на децата, информацията се трансформира в личностно значими знания и умения. В педагогически смисъл, езиковата компетентност, става важна за самостоятелната реализация на детето. Поддържането на емоционалния тонус в групата стои на преден план, защото непринудеността, смехът и радостта в процеса на дейността, засилват чувството на удовлетвореност и стимулират стремежа към изпълнение на поставените задачи.

Игровата методика зачита следните **основни принципи**, които могат да бъдат обобщени:

- Вниманието към комуникативните нужди на децата (особено по отношение на психо-емоционалните и мотивационни компоненти, които влияят на процеса на обучение);

- Значението на езика като инструмент за лично изразяване и социално взаимодействие (с особено внимание към социално-културните, межкултурните, основните и допълнителни езикови аспекти);
- Концепцията за учене като конструктивен процес, в който обучаемите трябва да бъдат активно ангажирани в създаването на знания. Това създаване възниква от връзката между това, което те са научили от една страна и съществуващите вече знания от друга;
- Осъзнаване и валоризация на различията сред обучаемите, които произтичат от тяхната личност, социално обкръжение, специфични интереси, както и техните когнитивни умения и стил на учене;
- Концепцията за ролята на учителя като фасилитатор по отношение на обучението.

Игрите включват целия познавателен, емоционален, социално и сензорно-моторен капацитет в процеса на обучение. Игровата дейност влияе върху развитието на мотивационно-потребната сфера, вниманието, паметта, мисленето, моториката, въображението и всички когнитивни процеси. Благодарение на тези свои качества, на игрите се предоставя централно място в ранното чуждоезиково обучение. Защото, като обучителна стратегия, са в състояние да отговорят на комплексността на **цялостното детско развитие**.

Игровата методика насърчава и зачита естествените механизми за усвояване на езика от детето. От тази гледна точка, ранния подход за изучаване на втори език чрез игрова методика следва:

- да се основава на стратегии за естествено, имплицитно езиково усвояване, което децата вече са придобили или са в процес на придобиване на техния роден език;

- да осигурява пътища и последователност на имплицитно усвояване, където вторият език се превръща в естествена, неразделна част от учебна обстановка, в която децата могат да използват и опознават езика, да имат смислен опит за тяхното развитие;
- да се оставят децата да проучат оперативното измерение на втория език, правейки нещата;
- да се подкрепи невро-сензорното развитие на децата, чрез езикови дейности, които включват няколко сетивни модалности едновременно.

Игровата методика поддържа концепцията за ролята на учителя като фасилитатор, т.е. учителят обезпечава успешната групово комуникация; съблюдава правилата, процедурите и регламента, като позволява на участниците, да се концентрират върху целите и съдържанието. Улеснява работата на групата, организира, ръководи, често влиза в ролята на сътрудник, активен участник или патнър, с цел – по-голяма ефективност. Преподавателят, избрал игровата методика, застава пред своите обучаеми не просто като изпълнител на нечия програма, а ясно осъзнава своята креативна роля и значимост в обучението. Игрите променят самия стил на взаимоотношение между децата и учителя, където той не може да се налага. За да постигне своите цели, учителят-фасилитатор използва играта, като стратегическа модалност за постигането на образователните цели и лингвистични умения, характерни за чуждоезиковото обучение. Въпреки, че в играта, знанията се превръщат във все по-сложни концептуални мрежи, те са разширени и организирани. Това се случва в един динамичен непрекъснат процес, при който ясно се разкриват функциите на игрите:

- **Мотивационни** – създават мотив за дейност, който е значим за детето и не се отлага във времето – участникът се включва в дейността веднага;
- **Образователни** – в процеса на подготовка за играта и по време на нейния ход, детето получава знания и умения, които се усвояват значително по-бързо и трайно поради практическото им използване в игровия процес;
- **Възпитателни** – развиват детската способност за позитивно и уважително отношение към ценностите на другите, коректно затвърждаване на собствените възгледи, привикване към култура на поведение;
- **Развиващи** – общата двигателна активност и цялостната моторика на тялото; развиват бързина на реакциите, гъвкавост на ума и поведението, концентрация, наблюдателност, памет, креативност, организационни качества и умения;
- **Комуникативни** – развиват умения за култура на общуване, способност за поведение, стимулират уменията за контакт, изграждане и поддържане на комуникация;
- **Компенсаторни** – компенсират необходимостта за възрастова проява, включваща децата в социално значими връзки;
- **Релаксиращи и терапевтични** – премахват емоционалното напрежение и стреса, развиват способността за погасяване на конфликти и агресивни прояви, разсейват негативните емоции.

Игрите и игроподобният опит, планиран и управляван от учителя може да се превърне в ефективен „посредник“ при предаването на понятия, като следствие, от които обучаемият да извлече подходящи структури, лексика и нови познавателни стратегии. Цялостният мотивиран опит въвлича децата от познавателна, емоционална, социална и творческа гледна точка. Ето защо, като спонтанна интеграция на вътреличностните и междуличностни сфери, характерни за игровата дейност, тя може едновременно да благоприятства, от

дидактическа гледна точка развитието на езикови и когнитивни компетенции, заедно със социални и образователни такива.

Игрите в чуждоезиковото обучение са забавление с голяма педагогическа стойност. Те приковават вниманието, стимулират, мотивират и дават възможност на децата да придобият нови преживявания и смислен опит за тяхното развитие; да използват и опознават езика, като същевременно създават определени езикови автоматизми чрез практика. Добре осмислените и организирани игри са подходящо средство за формиране на цялостен комплекс от качества – елементи от езиковата компетентност, които подготвят децата за общуване на езика-цел.

Игровата методика представя ясна и обоснована картина на детските възможности през предучилищния период – смислово съгласувана със съвременните психолого-педагогически науки и експериментално проверена във всички свои компоненти. Тя е напълно съобразена с детската същност и потребности, като предлага всички шансове за децата да разгърнат свободно своя потенциал, без да им бъде отнемано детството.

Литература

Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.

Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning and Teaching*. Perugia: Guerra.

Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.

Richard-Amato, P. A. (1988). *Making it happen: Interaction in the Second Language classroom: From Theory to Practice*. New York: Longman.

Христова, Стамена (2014). *Игровата методика в обучението по чужд език на деца в предучилищна възраст (от 3 до 7 години)*. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 89-96). София: Нов български университет. URL

La enseñanza de la competencia sociocultural en clase de ELE: dos propuestas didácticas

Daniela Aleksándrova Meza

Nueva Universidad Búlgara

Резюме

Статията разглежда необходимостта от преподаване на социокултурни познания и умения, които са добре дефинирани от Общоевропейската езикова рамка. Според определението на А. ван Ек (2000), социокултурната компетентост включва различни нива на познание, свързани с ежедневието и с традициите и обичаите на един народ. Авторката дава примери за ситуации, в които не е достатъчно владението на езиковия код, за да може изучаващият чужд език да се справи адекватно в чуждата езикова среда и представя две разработени дидактически единици за преподаване на специфични познания за испаноезичната култура: „Традиции в испаноезичния свят” и „Балът на петнадесетгодишните”, насочени към студенти от началните нива на обучение.

Ключови думи: социокултурната компетентост, испаноезична култура, дидактически единици

Abstract

The article focuses on the necessity of teaching socio-cultural knowledge and skills as clearly defined by the Common European Framework of Reference for Languages. According to the definition by A. van Ek (2000), the socio-cultural competence comprises different levels of knowledge related to the everyday life and traditions of a people. The author gives examples of situations, in which the mastery of the language code is not sufficient for the language learner to cope with the challenges of the foreign language environment. She also presents two lesson units which she has developed for teaching specific knowledge about the Spanish language and culture – “The Traditions of the Spanish Speaking World” and “The Quinceañera” – targeted at students at beginner levels.

Keywords: socio-cultural knowledge, Spanish language and culture, lesson

Les propongo imaginar la siguiente situación: estamos en Venezuela, es la Noche Vieja y toda la familia está reunida en casa. De repente, algún primo tercero pregunta:

-Oye, ¿te has puesto las pantaletas amarillas?

Les aseguro que frente tal indiscreción cualquier europeo se quedaría bastante incómodo ya que no solemos comentar nada sobre nuestra ropa íntima, al menos en público. No se trata tan solo de entender la frase y saber el idioma para responderla, sino se necesita otra información mucho más amplia que les permita desarrollarse adecuadamente en un ambiente de otra cultura. Ahora bien, en esta situación aparentemente engorrosa, el pariente no ha transgredido las normas de buena conducta, sino ha hecho un acto de amistad e inclusión, ya que todos saben (en Venezuela, claro) que los bikinis amarillos son un elemento obligatorio de la vestimenta festiva: todos los venezolanos se las compran y se la ponen al revés la noche del 31 de diciembre porque esto les trae buena suerte. Visto así, se darían cuenta que el pariente expresa su simpatía, asegurándose de que ustedes llevan el símbolo de la buena suerte, las pantaletas amarillas que les darán salud y mucha felicidad a lo largo de todo el año.

Al emprender el estudio de una nueva lengua se descubre ante el aprendiz un universo nuevo que no siempre se entiende tan solo a través del código lingüístico. Preguntas del tipo: ¿Saben que en España la cena es entre las 9 y 11 de la noche? o ¿Quién le trae los regalos a los niños españoles? están relacionadas con información que queda fuera de los conocimientos léxico-gramaticales que el Marco Común Europeo prescribe para cada nivel de lengua extranjera.

Por eso, dentro de los marcadores para los diferentes niveles se ha establecido otro criterio que cubra las necesidades del estudiante de saber la cultura, las tradiciones

o los hábitos del país cuya lengua aprende. Se trata del conocimiento sociocultural y el primer autor que lo define detalladamente es Jan A. van Eck, autor de *Objectives for foreign language learning*, editado por el Consejo de Europa.

A propósito del castellano, existen diferentes publicaciones respecto la enseñanza de las competencias socioculturales, muchas de ellas del Instituto Cervantes.

Se han delimitado varios niveles de competencia sociocultural que abarcan un amplio registro y que ofrezco solo esquemáticamente en las líneas siguientes.

En primer lugar, la competencia sociocultural comprende la información necesaria para el correcto desarrollo de las interacciones cotidianas y prácticas, por ejemplo, cómo responder a un cumplido en la cultura hispana: en ningún caso deberíamos explicar con lujo de detalles de dónde y por qué precio hemos conseguido la nueva blusa, lo bonita que es, etc., sino debemos limitarnos a expresar con modestia que no es nada del otro mundo, aunque nos hubiera costado un tesoro. Por otra parte, se incluye aquí el conocimiento de las tradiciones y fiestas populares - fechas, símbolos, cómo y cuándo saludar o hacer regalos, etc., como también el conocer el imaginario popular, desde los personajes famosos del mundo infantil (héroes de televisión, cuentos de niños) hasta las leyendas urbanas, chistes y otra información, relacionada con la creación de estereotipos que serían indescifrables para un extranjero sin la información previa. Finalmente, la competencia sociocultural abarca el conocimiento de códigos para la comunicación no verbal (gestos, saludos). Piensen en los dos besos típicos en la cultura española o el mover la cabeza al revés, que nos caracteriza tan bien a los búlgaros, que aun cuando decimos sí por la boca, lo negamos con la cabeza.

Respecto a la enseñanza de ELE de estudiantes búlgaros, la dra. Níkleva, profesora de la universidad de Granada, tiene observaciones interesantes que se pueden encontrar en la revista didáctica marcoELE. Cito aquí su ejemplo de la dedicatoria de un libro navideño, regalado por niño español a su amiguito búlgaro. En vez del saludo esperado “Que tengas mucha salud, mucho éxito en el cole” o algo similar, el texto dice:

*“Pero mira cómo beben los peces en el río,
Pero mira como beben al ver a Dios nacido”.*

Imposible captar el mensaje si se desconoce la existencia de los villancicos, estas bellas canciones navideñas y el texto de uno en concreto, el que el niño ha elegido para su dedicatoria.

Expuesto todo lo anterior, queda fundamentada la necesidad de incluir en nuestras clases actividades que preparen a los estudiantes para un contacto -y disfrute- más pleno con la realidad del país de la lengua meta. Por eso he creado las propuestas didácticas que detallo a continuación y que son para los niveles A1 o A2 según el Marco común de referencia. Se basan en una presentación de PowerPoint que ofrece un acercamiento a los personajes elegidos y una hoja de trabajo donde los estudiantes, tras haber adquirido la información nueva, ponen en práctica sus conocimientos.

Bibliografía

- Ate van Ek, Jan (2000). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope, Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication.* Council for Cultural Co-operation, Council of Europe. Obtenido de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Scope_VanEk_EN.doc
- Níkleva, Dimitrinka G. (2011). Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía. *marcoELE*, 13. Obtenido de http://marcoele.com/descargas/13/nikleva_inmigrantes-bulgaros.pdf

García Santa –Cecilia, Álvaro (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.

Arnold, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (A. Valero, Trans.). Madrid: Cambridge University Press.

Williams, Marion & Burden, Robert L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trans.). Edinumen.

Meza, Daniela Aleksándrova (2014). La enseñanza de la competencia sociocultural en clase de ELE: dos propuestas didácticas. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 97-112). София: Нов български университет. Obtenido de

PRIMERA UNIDAD DIDÁCTICA

La magia de las tradiciones del mundo hispano: Ratoncito Pérez y los Reyes Magos

1. El ratoncito Pérez

- a) es un juguete famoso entre los niños hispanos.
- b) es el nombre que los pequeños usan para para llamar al dentista.
- c) es un personaje fantástico.

2. El ratoncito

- a) se lleva los dientes de los niños y les deja un regalito.
- b) les trae a los pequeños dientes nuevos a cambio de una monedita.
- c) vende pasta de dientes para niños.



Las respuestas correctas de las dos primeras preguntas son 1-c) y 2-a). En este momento de la presentación el profesor podría animar a los estudiantes a que cuenten sus recuerdos infantiles o buscar un personaje equivalente en su cultura nativa.

3. Mira el castillo del ratoncito trabajador.

- a) ¿Te gusta el castillo?
- b) ¿Crees que es fácil construir un castillo tan grande?
- c) ¿Qué ha hecho el ratoncito para tenerlo?

4. Ahora que ya sabes tanto,

- a) ¿sabes qué le ha pasado a Juanito?
 - b) ¿puedes contarle basándote en la imagen?
- ¿Quieres aprender un poco más?



Utiliza la Hoja de Trabajo 1.

Después de la presentación, los estudiantes reciben la HOJA DE TARBAJO 1 que contiene tres actividades.

Actividad 1: Ordena los verbos de la historia de Juanito

	Acostarse	
	Encontrar la monedita	
	Caérsele el diente	
1	<i>Jugar al futbol</i>	
	Salir por la ventana	
	Ponerlo debajo de la almohada	
	Venir el ratoncito Pérez	
	Despertarse	
	Estar muy contento	
	Dejarle una monedita	

Actividad 2: ¿Qué le ha pasado a Juanito? ¿Puedes escribir un cuento breve? Usa los siguientes adverbios: ***esta mañana, después, antes de, por la noche, primero..... y después....., a la mañana siguiente.***


Actividad 3: Y en tu país, ¿qué hacen los niños cuando se les cae el primer diente? ¿Cuál es el personaje fantástico más querido por los niños de tu país?

La segunda parte de esta propuesta didáctica presenta a los estudiantes a otros personajes tradicionales de la cultura hispana: Los Reyes Magos. Incluyo aquí las páginas de la presentación.

Los Reyes Magos

1. ¿Sabes qué significan las palabras Rey y Mago? Aquí lo tienes:



<p>2. Los Reyes Magos son:</p> <p>a) reyes europeos que se dedican al arte de magia. b) magos secretos que quieren dominar el mundo. c) personajes bíblicos.</p>	<p>3. Según la Biblia, los Reyes magos son:</p> <p>a) los gobernantes de Jerusalén. b) pastores que van a saludar al niño Jesús. c) magos enviados por Dios para proteger al niño Jesús.</p>
<p>4. En el mundo hispano, la fiesta de Reyes:</p> <p>a) es el 22 de marzo. b) es el 6 de enero, en invierno. c) es el día de cumpleaños del Rey de España.</p>	<p>5. ¿Por qué vienen los Reyes Magos?:</p> <p>a) Para saludar a los hombres llamados Yordán. b) Para traer regalos navideños a los niños. c) Para hablar con el Rey de los problemas económicos de España.</p>
<p>6. ¡Es verdad! Los niños hispanos reciben más regalos el día de Reyes, 6 de enero, que en Navidad.</p> <p><i>Papá Noel</i> es más joven que <i>Los Reyes</i>, además, es de "importación anglo".</p> 	<p>7. ¿Todos los niños reciben regalos? ¿Y si no se han portado bien?</p> <p>a) Los niños siempre son buenos y hay regalos para todos. b) Para los niños ricos hay regalos y para los pobres hay carbón. c) Los niños buenos reciben regalos, y los niños malos reciben carbón.</p>

8. ¿Como vienen los Reyes?

Si quieres saber más, haz los ejercicios de la Hoja de trabajo 2.

Después de ver la presentación, se ofrece a los estudiantes la HOJA DE TRABAJO 2 que consta de varias actividades. Se trata de que pongan a prueba los nuevos conocimientos adquiridos y trabajen también la redacción escrita y la comprensión de lectura. Los ejercicios están orientados hacia la práctica del pretérito perfecto de Indicativo.

Actividad 1: La fiesta en imágenes

1. El día de Reyes es una fiesta muy importante para España y América Latina. ¿Sabes qué significan estas palabras? Son cosas que se pueden ver y oír durante las fiestas navideñas. Escribe debajo de cada imagen la palabra correspondiente:

pandereta, cabalgata, camello, árbol de Navidad, villancico, el Belén













Actividad 2: Después de ver la presentación, completa libremente las frases

1. El 6 de enero es _____
2. Los Reyes Magos vienen del Oriente y traen _____ a los niños.
3. La tradición de Reyes es típica para los países _____.
4. El día 5 de enero los Reyes Magos llegan a las ciudades y los niños salen a la calle para ver la _____ de Reyes.
5. En el mundo hispano conviven las dos tradiciones, la de Papa Noel, que es más _____ y la de Reyes, que es la más _____.

Actividad 3: La carta de Aimara

1. Según la tradición, los niños escriben una carta a los Reyes Magos y les piden regalos. ¿Puedes ayudar a Aimara a ordenar sus ideas? Ella tiene 6 añitos y no sabe hacerlo sola. Conjuga los verbos entre paréntesis en pretérito perfecto para saber de qué habla Aimara con su hermano:

Aimara: - No sé cómo hacerlo, no lo sé. ¿Este año me he portado muy bien, verdad, Rico?

Ricardo: -Sí, eso dice mamá. Yo también (*ser, yo*) _____ muy bueno, así que me traerán el equipo de Spiderman, estoy seguro.

- Desde luego. ¿Pero tú ya (*escribir, tú*) _____ una carta?

Aimara: - Claro, Mara, ¿y tú? ¿Todavía no lo (*hacer, tú*) _____?

Ricardo: - Es muy difícil. No sé qué poner ...

Aimara: -Mira, tienes que contarles lo del verano. Y después, cuentas un poco del cole. ¿Te acuerdas? ¡En el cole este año (*sacar, tú*) _____ siempre

Rico: un diez en todo! Eres muy lista, ¿sabes?

- ¡Gracias, hermanito! Y además, este verano (*aprender, yo*) _____ a nadar.

Aimara:

- ¿Ves? Es muy fácil. También las flores, (*plantar, tú*) _____ tantas flores en el jardín... Y ya (*aprender, tú*) _____ a ir sola al colegio, ¿no?

Ricardo: Si les cuentas a los Reyes, te aseguro que te van a traer la cocina de Barbie que tanto te gusta.

- Y también les diré que este mes (*ir, yo*) _____ a visitar al abuelo

todos los sábados, y (*ayudar, yo*) _____ a mamá a preparar la torta de su cumpleaños.

Aimara:

2. ¿Crees que la niña se ha portado bien? ¿Qué le traerán los Reyes Magos?

a) carbón

b) regalos

3. Ahora te toca a ti. ¿Puedes ayudar a Aimara a redactar su carta?

¡Ojo! Cuidado con las personas gramaticales.

Cuando la niña redacta su carta, transforma las palabras de su hermano como en el ejemplo:

Frase de Ricardo “En el cole **has sacado** un diez en todo.”

La carta de Aimara: “En el cole **he sacado** un diez en todo.”

Queridos Reyes Magos:

He dejado en el balcón, al lado de mis zapatos, un chocolate para Gaspar, unas gominolas para Melchor y unos polvorones para Baltasar ☺

¡Muchas gracias!

Aimara

Actividad 4: El secreto

1. La fiesta de Reyes es una celebración muy grande para todos los hispanos. En los periódicos se publican fotos, comentarios y también, artículos como el siguiente. Léelo y responde a las preguntas.

Las navidades son unas fechas de gran alegría... sobre todo para los pequeños de la casa. Con gran ilusión ponen la estrella en lo alto del árbol de Navidad, colocan las figuras del Belén, tocan la pandereta y cantan villancicos en la fiesta del colegio y, claro, escriben la carta a Reyes Magos. Después de la emoción de ver la cabalgata de Reyes, sus carrozas, recoger caramelos... entran de prisa en casa para poner unos duces para los Reyes Magos, comida para los camellos y colocar los zapatos donde los Reyes dejarán los regalos.

Es una época muy feliz también para los padres que ven y comparten la emoción de sus pequeños, pero siempre llega un día en que todo cambia. «Papá, mamá, ¿quiénes son los Reyes Magos?, ¿es verdad que vienen de Oriente?, ¿cómo pueden llevar en una sola noche juguetes a todos los niños del mundo?, y los camellos, ¿cómo entran en el salón?»

El secreto de los Reyes Magos se descubre antes o después, pero... ¿qué hacemos ante las preguntas curiosas de los niños?

Según Ana Roa, psicopedagoga, no tenemos que descubrir a los niños este secreto cuando todavía son pequeños y no pueden entender «este misterio». Los Reyes Magos no solamente traen regalos, sino también representan una tradición cultural o religiosa llena de emociones, magia e ilusiones.

Preguntas	
1.	¿Cómo se sienten los niños en navidades? _____ _____
2.	¿Cuáles son los adornos típicos para esta época? _____ _____
3.	¿Qué hacen los niños en los colegios? _____ _____
4.	¿Cómo se preparan para la llegada de los Reyes a sus casas? _____ _____
5.	¿Qué descubren los niños cuando crecen? _____ _____
6.	Según Ana Roa, ¿qué tienen que hacer los padres? _____ _____
7.	Según Ana Roa, ¿qué representan los Reyes Magos? _____ _____

SEGUNDA UNIDAD DIDÁCTICA

La celebración de los quince en América Latina

La segunda propuesta didáctica está orientada hacia el conocimiento de otra tradición hispana: la de la celebración de los quince años, edad que se considera el paso del mundo de las niñas al mundo de las mujeres.

La presentación incluye un texto breve que ofrece información acerca de la fiesta. Está estructurado a modo de preguntas, basadas en imágenes que los estudiantes deben responder libremente.

1. ¿Qué ves en esta foto?

a) a dos novios en su boda. b) un baile de cumpleaños. c) un desfile de moda en Paris



2. ¿Sabes cuál es el cumpleaños más importante para las niñas de América Latina?

La tradición del *Baile de los quince* es muy antigua. En la actualidad, las familias organizan una gran fiesta. La cumpleañera se viste de traje de noche, de princesa o de vestido blanco o rosa. Lleva zapatos de tacón muy elegantes. ¡Está muy linda! La acompañan jóvenes caballeros de su edad. ¡Todo el ambiente es muy elegante!

La celebración se organiza en una sala de bailes, en un hotel, en un restaurante o en la casa de la chica. Hay un programa de bailes, a veces con profesionales. Se sirven comidas y bebidas, pero lo más importante es la torta, muy grande y muy bonita.

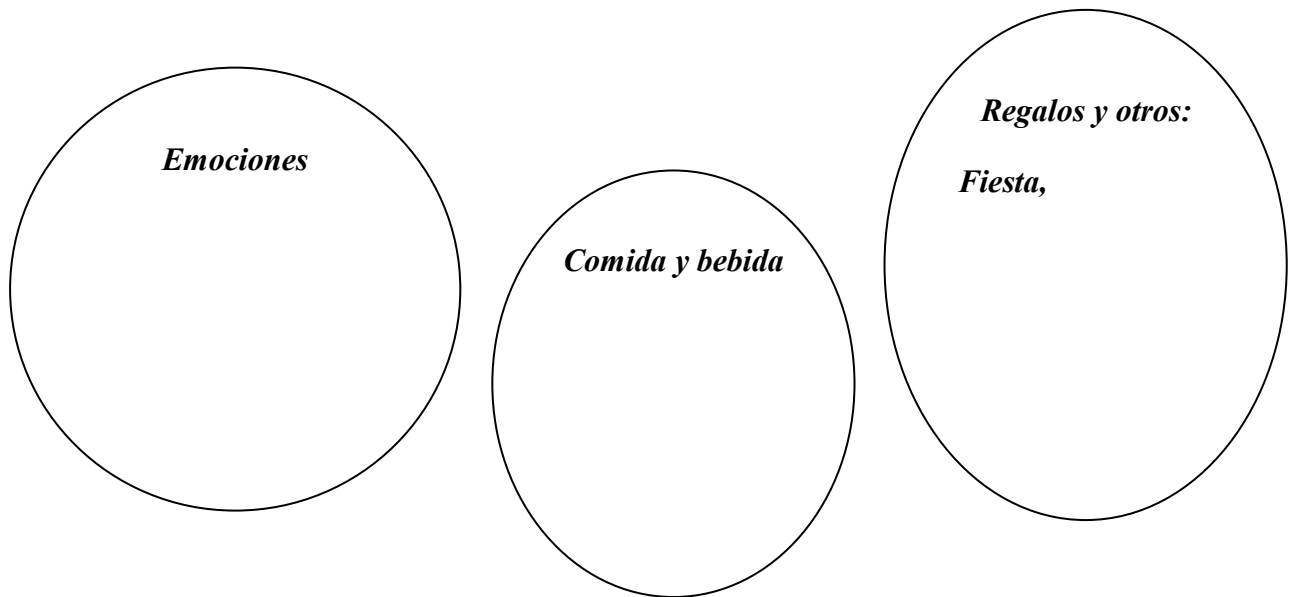
3. ¿Sabes qué está haciendo esta chica?



Es la ceremonia de las quince velas. Si quieres saber más, haz los ejercicios de la HOJA DE TRABAJO 3.

Actividad 1: Mapa conceptual de cumpleaños

¿Sabes qué significa “cumpleaños”? Escribe algunas palabras relacionadas con el cumpleaños:



Actividad 2: ¿Quieres saber más sobre los quince?

Rellena este texto con las palabras siguientes:

recuerdo, emocionante, princesa, quince, mujer, de noche, vida, de tacón, bailadores, los amigos

El baile de los quince se organiza cuando la niña cumple _____ años. Es una tradición muy antigua que se celebra con una gran fiesta. La cumpleañera lleva un vestido de _____ o se viste de traje _____. Hay invitados especiales: los familiares y _____ de la chica de su misma edad. El primer baile es de la niña con su padre. En algunos países el papá le regala zapatos _____ como símbolo de su paso al mundo de los adultos. ¡Ya no es una niña, es una _____! Hay regalos especiales para los invitados como _____ de este día tan importante. Actualmente existen muchas empresas que organizan las fiestas de los 15. Hay _____ profesionales, Dj, comida especial y claro, una torta muy linda. La cumpleañera prepara quince velas para las quince personas más importantes a lo largo de su _____. Les entrega una velita a todas sus personas queridas y prepara un discurso de agradecimiento. ¡Es el momento más _____ de la fiesta!

¿Y cómo se celebran los cumpleaños en tu país? ¿Hay alguna fiesta parecida a la fiesta de los quince?

Actividad 3: Las quince velas

Hoy es el baile de los quince de Tuli. Ella quiere regalarles a sus padres una vela para agradecerles todo el amor que le dan. Lee lo que les dice la quinceañera a sus padres el día de su cumpleaños. Es muy emocionante, ¿verdad?

Querida mami:

Gracias por estar a mi lado siempre que te necesito. Gracias por tu paciencia, tu cariño y la amistad que nos une. Eres la persona más importante de mi vida. ¡Te amo!

Querido papá:

Con esta vela quiero expresarte todo el amor y agradecimiento por tu sabiduría, tu ayuda, tu cariño y tu amistad. Eres la persona más especial en mi vida. ¡Te adoro!

¿A quién le vas a regalar tus velitas? Rellena primero este modelo y después redacta tú solo una tarjeta para alguien muy especial.

Una vela para mi abuela

Querida abuelita:

Hoy cumpla _____ años y quiero darte las _____ por tu cariño, por tu apoyo y por la comprensión que siempre tienes conmigo. Gracias por enseñarme a cantar y a bailar. Gracias por los dulces _____ que me preparas y por _____ que siempre me cuentas. Tu buen humor y tus cuentos me encantan. ¡Te amo, abuelita!

Piensa en una persona muy importante en tu vida. Luego, escribe una tarjeta que le vas a entregar como recuerdo de tu cumpleaños:

Velita para mi _____

Querido/a _____:

Most Students Cannot Write: Of course we knew that

Stanislav Bogdanov

New Bulgarian University, Bulgaria

Abstract

The article presents survey data from a small investigation carried out in 2012 and 2013 collected through a questionnaire from 135 university students in B2 level (CEFR) English language courses. The aim was to explore the students' behavior on the Internet with regard to their written language production, namely frequency and amount of written text produced online. The analysis showed a preference for a particular online service and limited written language output. The results are discussed in the light of the need to support university students in their attempts to produce longer pieces of narratives, argumentative and discursive types of texts. Suggestions are made for modifying pedagogical practices so as to engage students in activities that promote extensive writing.

Keywords: foreign languages teaching, writing, social media

Резюме

Статията представя данни от проучване, събрани чрез въпросник, проведено през 2012 и 2013 година с 135 студенти в курсове по английски език на равнище B2 (CEFR). Целта на проучването е да изследва поведението на студентите в интернет с оглед на произвеждане на писмен текст, и по-специално честотата и количеството писмен текст онлайн. Анализите показват предпочитания на студентите към определена онлайн услуга и ограничена писмена продукция. Резултатите се обсъждат в светлината на необходимостта да се подпомогнат студентите в опитите им да композират по-дълги аргументативни и експозиционни текстове. Правят се предложения за модифициране на преподавателските дейности, като се ангажират студентите в дейности, насърчаващи по-обширна писмена продукция.

Keywords: чуждоезиково обучение, писане, социални медии

Writing as ability and as a skill. Writing is one of the most complex skills and is taught last. Considering the other skills and abilities, a child starts recognizing sound i.e. starts developing listening abilities even before birth; for the next 6-7 years speaking is in focus. Reading starts at about the age of 5, and writing is the last of the skill to be developed. That is, students have been developing the other skills more for about seven years before writing is introduced. Moreover, it takes further several years before a child moves away from the mechanics of writing to the expression of thoughts in a written form. Therefore writing is the last to be mastered.

Writing in school. A part of the problem with underdeveloped writing skills lies in pre-university education. In primary education the focus is mostly on mechanics of writing and graphemic representation and literacy. Until age 14 the focus shifts to literacy (syntax and morphology) and composing short pieces of text mainly in Literature classes. By the time students finish secondary education, most writing occurs in Literature classes and occasional other subjects. In short, in mainstream schooling writing is avoided by both students and teachers whenever possible. It is seen as time-consuming and as a result is very often neglected. Students have little practice in expressing their own ideas in a structured form in writing. Their skills in writing are developed mostly in foreign language classes at intermediate or higher levels. Yet, writing texts longer than 200 words is almost never considered since no external or internal body requires written output of such length.

Writing in university. When at university, under the false assumption that the first and second year students have mastered writing as a skill, faculty expect them to compose coherent, logically structured text in the form of course papers, projects, project proposals and theses. At the same time course assignments increasingly move to

alternative ways of evaluating students' knowledge and performance in the form of standardized tests, multimedia projects, and various forms of visual engagement of the new Net generation to capture new skills and literacies. As a consequence, the 'old-fashioned' essay or course project is equally frowned upon by the management, the faculty and the students.

As a part of the final exam at B2 level at New Bulgarian University (NBU) the students are required to write an essay, so this is taught in language classes. However, both students and teachers face difficulties. Therefore, this study set out to explore some of the reasons for the students' difficulties in writing a longer piece of an argument. The hypothesis is that the frequency and amount of the students' language production on the Internet influence their skill level in foreign language writing tasks. The reality as evident from the results presented in this article show that students do not engage in writing activities online as an opportunity for improving their writing skills.

Method

Participants

Participants were 135 students from eight groups in B2 level (CEFR) English language courses. The age range (Figure 1) was 19-22 (25.9%) for the male students, 19-22 (48.1%) for the female ones and 19-27 (25.9%) unreported. The biggest group was 19-year-olds comprising a third of the participant population. First and second year students comprised two thirds of the participants (Figure 2).

The participants represented a large array of majors (Table 1) with 44% of the majors being very much related or somewhat related to ICT, computer technology and social media like Informatics, Mass Communications, Tourism, Graphic design, etc. *Very much related* is understood as studies that involve computer programming, computer graphics and design, while *somewhat related* is viewed as much of the work in the profession being done through and/or with social media and Internet communication being involved.

Materials and Procedure

Data was collected over two years in 2012 and 2013 at the beginning of each term through a survey by means of a questionnaire comprising 17 questions about the frequency and amount of the students' written text production on social media platforms on the Internet. The questionnaire asked about whether the students had accounts on Twitter, Facebook, forums, blogs and email and how often and how much text they produced. The questionnaire also included questions about the frequency and amount of texting on mobile phones and smart phones. For visual comparison of text quantity the students were presented with a handout containing chunks of 50, 100 and 200 words of Lorem Ipsum dummy text generated on <http://www.lipsum.com>.

Results

The results are summarized in Table 2; what follows is a breakdown of the results for the different online services.

Twitter. Nearly 93% of the students have no Twitter accounts. Those who reported having Twitter accounts send about 10 tweets weekly.

Facebook. A little over 96% of the students have Facebook accounts (48.1% female, 22.2% male, 25.9% unreported) with an online activity of 15 posts on average daily.

Forum. Posting on discussion forums and groups is similar to the activity on Twitter. Over 81% of the students do not post to forums and only 18.5% do with an average of 12 posts (comments) weekly. The male-female ratio is 1:5, i.e. female students post more comments in online forums.

Blog. Nearly 89% of the students have no blogs. While 4% of the participants own a blog but do not post, 7 % of the total research population post on other people's blogs. Furthermore, their comments are in Bulgarian language.

E-mail. Students send 31 emails weekly on average which makes about one email message a day. Data in Table 3 provides a breakdown as per the number of words in email messages. As can be seen, nearly two thirds of the students report sending emails of 50 or fewer words, 26% report their email messages contain between 50 and 100 words, and no one has reported sending emails of 200 words or longer.

Texting. Texting turned out to be the second most used communication service. Only one student reported not having a mobile phone and 74% reported they owned a smartphone. In total close to five hundred sms messages weekly have been reported on average. Further ad-hoc investigation revealed that of those students who owned a smartphone, 85% texted using the chat-based mobile application provided by Facebook. On the whole the students reported being connected and using this feature "all the time" "every day".

Discussion

A lot of the communication on the Internet is through a written medium. The platforms and online services included in the questionnaire – Twitter, Facebook, forums, blogs, email – allow for different amounts of text ranging from no text to an unrestricted amount, the later being forums (discussion boards and discussion groups), blogs and email. It is thought that language output produced on blogs, forums and in email is longer, more logically structured with the author having considered the target audience, the argumentation, the choice of vocabulary and the established style. It is also thought that students who write longer texts and who write more often would feel more confident in their writing skills.

However, the results show that students do not produce written text online longer than 200 words. Moreover, the most used online service is Facebook which would rarely encourage longer narratives or argumentative texts. The data confirm earlier informal, unstructured observations that students do not often engage in extensive writing activities, therefore they underperform in university settings when they are required to write extended narratives or any kind of structured written text.

There is plethora of research on using digital tools for developing writing skills. A number of researchers report on various positive outcomes from using blogs, to mention a few: improved students' attitudes toward writing and increased students' motivation to write (Drexler, Dawson & Ferdig, 2007), confidence in writing, self-expression and engagement in learning writing in real-life situations (Fageeh, 2011). The later study also showed that university students' interest was incremented. Other researchers' findings are that students become more careful with planning their tasks

and improved error correction before submitting their work (Vurdien, 2011). Positive outcomes from peer feedback in using blogs for promoting text production were reported in a study by Álvarez (2012). Sampath&Zalipour (2009) have shown positive outcomes from approaches to product, process and post-process in writing. Sousa&Soares (2009) report on the development of discursive skills, contributing to linguistic analysis practices in the classroom.

The issue should be addressed at all levels of education concerned. When students come underprepared from secondary education, the university does not see compensating for this as its major objective. However, if we are to do our job, we have got to move students away from the click-share happy texting and Facebook behaviour to the blogging and wiki culture. By promoting students' collaboration, peer-assessment and evaluation, we could encourage deeper discussion, drafting and re-writing thus improving their writing skills.

References

- Álvarez, Guadalupe (2012). New Technologies in the University Context: The Use of Blogs for Developing Students' Reading and Writing Skills. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 9(2), pp. 185-199.
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1160>
- Drexler, W., Dawson, K. and Ferdig, R. (2007). Collaborative Blogging as a Means to Develop Elementary Expository Writing Skills. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, pp. 140-160. Retrieved from
<http://ejite.isu.edu/Volume6/Drexler.pdf>
- Fageeh, Abdulaziz Ibrahim (2011). EFL Learners' Use of Blogging for Developing Writing Skills and Enhancing Attitudes towards English Learning: An exploratory study. *Journal of Language and Literature*, 2(1), pp. 31-48.
- Sampath, Dilani and Zalipour, Arezou (2009). The pedagogical potentials of weblog in developing students' writing skills. Retrieved from
http://academia.edu/1147062/The_Pedagogical_Potentials_of_Weblog_in_Developing_Students_Writing_Skills

MOST STUDENTS CANNOT WRITE

Sousa, S.C. T., & Soares M.E. (2009). Developing Writing Skills Through the Use of Blogs. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(2), pp. 71-90.

Vurdien, Ruby (2011). Enhancing writing skills through blogs in an EFL class. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2). doi:10.1080/09588221.2011.639784

Bogdanov, Stanislav (2014). Students Cannot Write: Of course we knew that. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 113-122). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

Notes

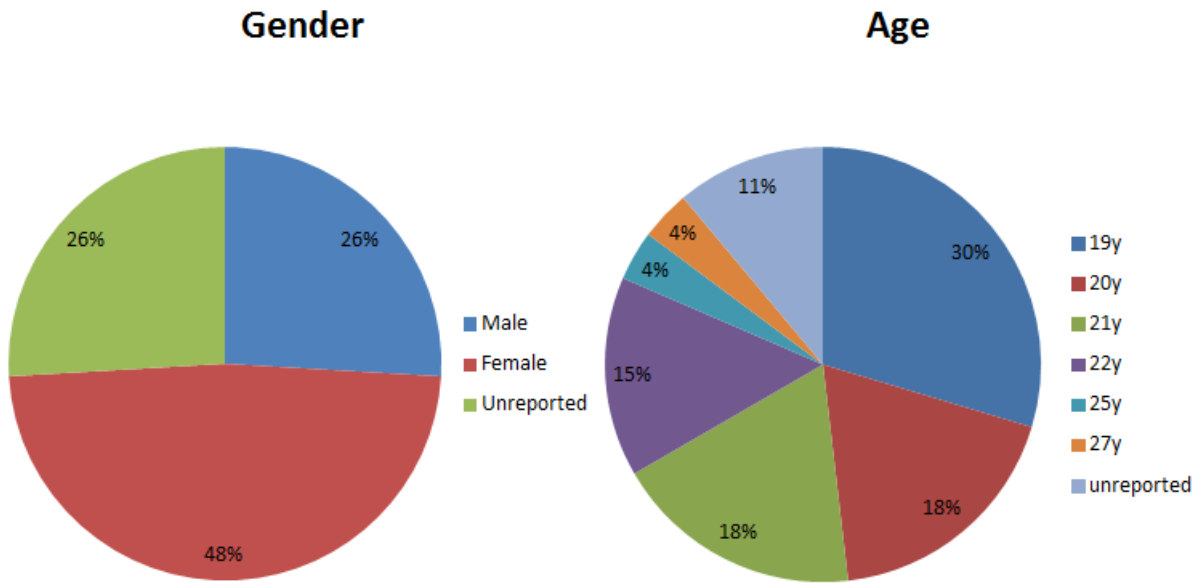


Figure 1. Participants by age and gender

Year at Uni

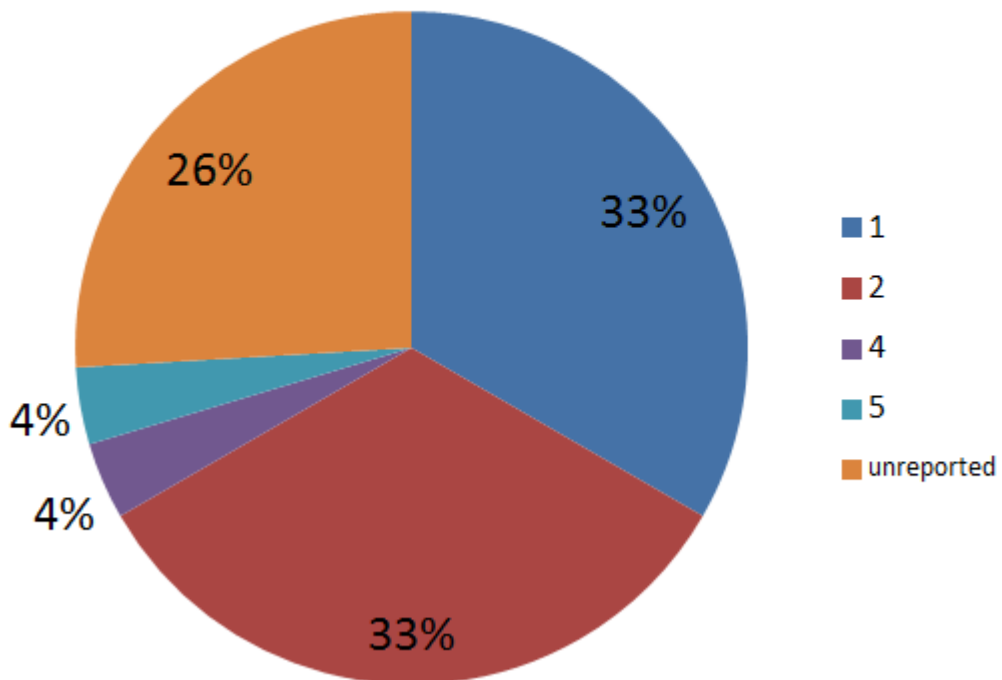


Figure 2. Year at university

Table 1. *Majors*

Major	%	related
Mass communications	3,7	Very much related
Telecommunications	3,7	
Information Technology	3,7	
Informatics	3,7	
Business Administration	3,7	Somewhat related
Public Administration	3,7	
Administration and management	3,7	
Tourism	7,4	
Graphic Design	3,7	
Interior Design	3,7	
Finance	3,7	Not related
Civil and Corporate Security	11,1	
Psychology	14,8	
History of Arts	3,7	
*Unreported	22,2	
	56%	

Table 2. *Students' online activity*

online activity	sms	twitter	facebook	forum	blog
yes	85,1%	7,4%	96,2%	18,5%	7,4%
no	14,8%	92,5%	3,7%	81,4%	88,8%

Table 3. *Words in email*

words in emails	up to 50	50-100	100-200	200+	Obtained responses
Male	18,5%	3,7%	3,7%	0%	100%
Female	61,5%	15,4%	0%	0%	76,9%
Unreported	28,6%	42,8%	14,3%	0%	85,7%
Total	65,2%	26,1%	8,7%	0%	85,2%

ВТОРА ЧАСТ

МАГИСТРИ И ДОКТОРАНТИ

Разработване на анкета за емпирично текстолингвистично изследване на подлога на инфинитива в съвременния италиански език

Мария Ладовинска

Нов български университет, България

Резюме

Статията представя параметрите, въз основа на които е събран и сведен до анкета емпиричният материал, залегнал в основата на текстолингвистично изследване върху подлога на инфинитива в съвременния италиански език. Анкетата цели да идентифицира стратегиите, които прилагат носителите на езика в процеса на интерпретация на синтактично деструктурираните изказвания, съдържащи инфинитив, чийто подлог е с неясна референция.

Ключови думи: анкета, инфинитив, подлог, текстолингвистика, италиански език

Abstract

The article presents the parameters serving as the base on which the empirical material underlying text linguistics research into the infinitive subject in contemporary Italian has been collected and turned into a questionnaire. The questionnaire aims at identifying the strategies used by native speakers when interpreting syntactically destructured statements, containing an infinitive with no clear subject.

Keywords: questionnaire, infinitive, subject, text linguistics, Italian (language)

Статията представя разработването на анкета като инструмент за емпирично изследване върху италианския инфинитив и неговия подлог. Идеята за обекта на това изследване се породи по време на опит да се извлекат от страниците на съвременни италиански прозаични текстове *конструкции, образувани от управляващ глагол и инфинитив, в които подлогът на инфинитива не съвпада с този на управляващия глагол*. Така бяха констатирани употреби на инфинитива с неявен подлог, които традиционната граматика, или по-точно граматиката на изречението, не би одобрила. В наблюдаваните случаи имплицитният подлог на инфинитива се оказва напълно понятен и лесен за идентифициране, но единствено при наличието на достатъчно обширен контекст, който надскача рамките на отделното изречение. Казано с други думи, неявният подлог не може да се извлече с помощта на синтаксиса на изречението.

Теоретични основи

За теоретична основа на текстолингвистичното изследване на подлога на инфинитива е извършен анализ на механизмите и средствата за повърхнинна свързаност (кохезия), както и на регулативните принципи на кохерентността, които обезпечават смисловото единство на текста и правят възможно еднозначното тълкуване на актанта, обозначен от нулевата подложна позиция.

Кохезията представлява съвкупността от граматически механизми, които имат задачата да свързват на повърхнинно ниво различните части, от които е изграден един текст (срв. Симоне, 2008, р. 406; Кафи, 2002, р. 94). Тези експлицитни връзки са осъществени посредством различни лексикални и граматически механизми като конектори, анафора, пунктуация.

Кохерентността се създава от смисловите връзки между частите на един текст, които, дори и при липса на явни лексикални или граматически връзки, позволява текстът да бъде разтълкуван. Казано другояче, под кохерентност се разбира глобално смислово единство или казано с думите на Р. Симоне „кохерентността на даден текст не се състои в присъщите му езикови характеристики, а в съвкупността от фоновите познания, посредством които адресатът го преработва и сравнява и които възприятието на текста активира у него.” (Симоне 2008, р. 448).

Метод

Избор на изследователски инструмент

Изследователският инструмент цели да събере емпирични данни, за да се изследва начинът, по който разглежданото езиково явление бива интерпретирано от носителите на езика и да се идентифицират елементите, които гарантират семантичната цялост на текстове, съдържащи изследваното явление, или по точно:

- да опише контекстуалните условия, при които функционира инфинитивният подлог с неясна референция;
- да анализира едно от най-неексплицитните и най-непрозрачни средства за анафорично подемане в съвременния италиански език, т. нар. „нулева анафора”, явление, срещащо се в случаите, в които поради инфинитивната си форма, глаголът е лишен от какъвто и да било белег за флективност, който да ни ориентира в идентифицирането на подлога му;

- да открие стратегиите, които прилагат носителите на езика за идентифициране на подлога на инфинитива с неясна референция, посредством анализ на техните отговори на създадена за целта анкета.

За инструмент е избрана анкета, базирана на корпус от примери. Анкетата представлява:

[...] инструмент за събиране на информация, дефиниран като структурирана съвкупност от въпроси и съответните категории отговори, зададени предварително от автора на анкетата, или по-точно като съвкупност от т. нар. „затворени“ въпроси, при които от интервюирания (т.е. този, който отговаря на въпросите в анкетата) се изисква да посочи измежду предложените му отговори онзи, който в най-голяма степен изразява позицията му, и/или от „отворени“ въпроси, които не предполагат предварително зададени отговори (Замунер, 1996).

Като се има предвид дефиницията на Замунер, от теоретична гледна точка, е наложително да се подчертае, че анкетата е съставена от отворени въпроси. Този избор бе продиктуван от факта, че единственият начин да бъдат получени свободни отговори и качествена информация беше инициативата за отговора да бъде поверена на усета и логическата мисъл на информантите, въпреки потенциалния риск това да доведе до получаване на непълни, неясни, неподходящи отговори или дори до липса на отговори.

Друго предвидено ограничение за достоверността на резултатите от анкетата е ангажиментът от страна на информантите. За да не бъдат демотивирани, в анкетата бяха включени обозримо количество примери. В

крайна сметка, попълването на подобна анкета изисква от анкетирувания да подходи старателно и да посвети достатъчно време и търпение съвсем безкористно.

Изграждане на корпус

Корпусът е съставен от примери, почерпани от писмената форма на езика, защото по правило тя е, така да се каже, програмираната форма на езика, подвластна на правила, както твърди и Л. Сериани:

Писмената форма на езика е регулирана и програмирана, докато устната му форма в ситуация е винаги в някаква степен 'замърсена' (странични за разговора шумове, дефекти на говора или на изпълнението на говорещите) и предполага неизменна доза неяснота, като подтиква слушателя към съдействие [...] Писмената форма на езика е стегната и последователна и не предлага възможност за обратна връзка (*feedback*). При диалог, този, който говори, има винаги възможност да проследи реакциите на събеседника [...].¹ (Сериани 2010, р. 2)².

Примерите от корпуса са ексцерпирани от малко повече от 1000 страници съвременен италиански текст художествена проза - пет романа от съвременни автори, публикувани през периода 1989 – 2006 г. (вж. Приложение):

- “Va’ dove ti porta il cuore” („Следвай гласа на сърцето”), Сузана Тамаро³,
- “Novecento” („Новеченто”), Алесандро Барико⁴,

¹ мой превод

² [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

³ спойка между литературните жанрове епистолярен роман и дневник

⁴ опростен и гладък изказ

- “Un posto nel mondo” („Кътче в света”), Фабио Воло⁵,
- “Mal di pietre” („Лек за камъни”), Милена Агус⁶,
- “Due di due” („Двама от двама”), Андреа Де Карло⁷.

По данни на лингвостатистиката извадката е представителна, ако съдържа около 200 000 словоупотреби, тоест приблизително 500 страници текст (Илиева, 1995, р. 145).

Всеки пример представя изречението, в което е изолирано разглежданото явление, тоест управляващ глагол следван от инфинитив, чиито подлози не само имат различни референти, но и референцията на неявния подлог на инфинитива не е съотносима с елемент с функция на допълнение в главното изречение (неизменно предписание, давано в такива случаи от нормативните граматика). В изследването не са използвани примери от устната форма на езика по две причини. На първо място, защото би било трудно, дори невъзможно, да се документира подобно явление в речта. Изолирането му в писмени текстове коства неколкократно внимателно прочитане, от което следва, че същият процес, приложен към устната форма на езика, би трябвало да е значително по-труден. В подкрепа на този избор е удачно да се приведе констатацията на Скуте, че

[...] между устната и писмената форма на езика съществуват значителни различия [...], зависещи от различните паралингвистични средства на разположение. За устната употреба на езика – мимика, жестове, модулация на гласа, пауза; за писмения му вариант – пунктуация, подялба на абзаци, оформление на страницата и т.н. Тук трябва да се добави индивидуалният

⁵ разговорен и достъпен език

⁶ свеж и непринуден език, наподобяващ ежедневния

⁷ рязък и остър стил, плавен и гладък изказ

фактор (стилистичните предпочитания и вариации, както и комуникативната ситуация) – степента на взаимни очаквания по отношение на комуникацията и (не)споделените фонови познания, все важни фактори за възможността за инференция. Взаимното познаване и доверие оставят широко поле на инференцията и обратно.⁸ (Скюте, 2009, р. 111).

Разработване на анкетата

Примерите от корпуса бяха включени в анкета, разделена на две части. Всяка от двете части е предшествана от два неизменни въпроса във връзка с подлога на инфинитива от съответния откъс. Съвсем целенасочено въпросите са формулирани като е избегната специализирана терминология, която би могла да повлияе на резултатите.

В първата част на анкетата е изолирана съвкупността управляващ глагол и подчинен инфинитив плюс ядрените, а понякога и малкото обстоятелствени елементи, които заедно образуват текст, който би трябвало да е напълно разбираем, ако не е неясният подлог на инфинитива. Това са изречения, които са „извлечени от текстуалния или ситуационния им контекст, които са отворени за различни тълкувания. Поставяйки ги в конкретен текстуален или ситуационен контекст (в света на споделените познания на събеседниците), декодирането чрез инференция става лесно и очевидно.”⁹ (Скюте 2009, р. 110).

⁸ мой превод

⁹ мой превод

С цел да стане ясен и конкретен подлогът на глагола, който управлява инфинитива, в два от примерите (извлечени от романа на Ф. Воло) е представен и спрегнатият глагол, който предшества тази съвкупност:

“Era il papà di Fede. Ultimamente mi chiamava spesso per parlare con lui.”

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

Анкетата във втората част на изследването се състои от 14 откъса¹⁰, докато първата част се състои от 20 откъса. Шестте допълнителни откъса са извлечени по-късно, през лятото на 2010 г., когато данните от първото пилотиране на анкетата бяха вече събрани. Новите шест примера, открити върху близо 380-те страници на романа “Due di due” на Андреа Де Карло затвърдиха убеждението в съществуването и достоверността на констатираното явление – употребата в съвременния италиански език на инфинитивния подлог с неясна референция (който не може да се извлече от непосредствения контекст).

Откъсите във втората част на анкетата представят номинативната верига на инфинитивния подлог с неясна референция. Всеки откъс представя минимално необходимия контекст за идентифицирането на неявния подлог. Ето защо често пъти цитираният откъс не спира до изследвания подлог, а включва и следващи членове на веригата му. Това означава, че при описанието на контекстуалните условия, в които функционира инфинитивният подлог с неясна референция, са взети предвид всички елементи на номинативната му верига – както предходни, така и следходни.

¹⁰ Първоначалният вариант на анкетата съдържаше два откъса в повече, извлечени от романа на Ф. Воло, които бяха елиминирани в хода на работата. Освен това, един от останалите 14 откъса претърпя съществени съкращения – за целите на анализа бяха отстранени онези части от текста, които го утежнявах ненужно и не бяха необходими за правилното тълкуване.

Процедура

Първо пилотиране на анкетата: Първият опит за събиране на данни чрез анкетата датира от есента на 2009 г. Тогава анкетата бе подложена на критичния прочит на български студенти, обучавани в пети семестър на програма „Романистика (италиански език)” в НБУ, които посещаваха 30-часов курс по Фонетика и фонология на италианския език (ITLB511), воден на италиански. Тъй като, в голямата си част, резултатите се оказаха незадоволителни (отговорите издаваха сериозни трудности при разбирането на текста на италиански), анкетата бе разпространена сред носители на езика. В подкрепа на този избор е и констатацията, че:

Адресатът до голяма степен определя „съдбата” на текста – чрез встъпването си в ролята на реципиент той осигурява възможност на текста да изпълни комуникативното си предназначение; съответно чрез отказа или пък чрез неспособността си да възприеме знаковия продукт адресатът блокира самата комуникация, а по този начин и възможността съответният знаков продукт да се прояви актуално като текст. (Добрева, Савова, 2000, р. 37).

От друга страна, „адресатът не е участник в създаването на текста [...], но е (съ)участник в създаването на смисъла на текста – чрез своята субективна интерпретация адресатът не само получава вече изразени значения, но влага и собствен смисъл в текста.” (пак там: рр. 37-38).

Не на последно място, в подкрепа на липсата на информанти неносители на езика се явяват и твърденията на Добрева и Савова, че „общуването се

затруднява значително [...] при съществени различия във владенето на езика [...]” (пак там: р. 39) или, казано по друг начин – „в зависимост от това, доколко смисловата интерпретация на текста в съзнанието на адресата се доближава до изходния замисъл на адресанта, може да се стигне до различна дълбочина на разбирането – напр. до относително пълно (или правилно разбиране), до недоразбиране, неразбиране или „криворазбиране”.” (пак там: р. 59).

Второ пилотиране на анкетата: Данните от второто пилотиране на анкетата са събрани в периода септември 2009 – април 2010 година. Въпросите в анкетата бяха подложени на критичния прочит на 20 информанти, носители на езика. Съвсем съзнателно са подбрани информанти с майчин език италиански, студенти, след като стана ясно, че стопроцентовото разбиране на откъсите от корпуса изисква отлично владение на италианския език.

С оглед професионалното обкръжение на автора на проучването, както и предвид целите на изследването, най-достъпните информанти бяха именно тези от академичните среди. Сред двадесетте информанти само двама са анкетиранни в присъствието на анкетиращия, като инструкциите са дадени и в устна форма. Всички останали са интервюирани чрез електронна поща. Анкетите, изпратени в електронен формат, достигнаха университетите в Милано, Флоренция и Торино и бяха върнати по пощата, попълнени на хартия. Така за целите на изследването бяха събрани:

- две анкети, на чието попълване интервюиращият е присъствал,
- четири анкети, попълнени в електронен формат и изпратени по електронна поща¹¹,

¹¹ Анкетираните бяха сред участниците в международната школа по семиотика, проведена в Созопол през септември 2009 г., в която участва и интервюиращия. Един от участниците попълни

- четиринадесет анкети, попълнени на хартия от интервюираните и изпратени по пощата.¹²

Участници

След като бяха събрани и систематизирани резултатите от анкетата, стана ясно, че този изборът на информанти от академичните среди, наложен от обстоятелствата, е осигурил значителна еднородност с оглед на възрастта и, до известна степен, с оглед на социалния статус на информантите.

Що се отнася до профила на информантите, абсолютно всички са обявили италианска националност, с изключение на един с двойна (с италианска и френска националност), и роден език италиански, с изключение на двама информанти с по два майчини езика (италиански и френски; италиански и немски). Трябва също да се отбележи, че две от анкетите останаха анонимни, така че, събирането на данните, касаещи профила на информантите е направено въз основа на 18 от анкетите.

Всички обявяват, че знаят от един до пет чужди езика. Сред тези езици изпъква английският (18 информанти), следван от датския (10), от френския (8), от немския (5) и от още пет езика, всеки от които се владее от един анкетиран (португалски, шведски, японски, руски, български).

Четири от анкетираните учат или са учили специалност, различна от Езици и/или Литература. Сред всичките двадесет информанти четири са докторанти

анкетата в качеството си на лектор по италиански в курсовете на Италианския културен институт в София.

¹² Девет студенти от Милано попълниха анкетите по молба на лектора им по датски, Ингер-Мари Вилърт Бортигнот; четирима от Флоренция - по молба на лектора им Ана Вегенер. Контактът с един участник от Торино бе осъществен по електронна поща със съдействието на Карла Марело, преподавател по Дидактика на съвременните езици в университета в Торино, чрез Гунвер Скуте.

или изследователи. Всички останали или учат (студенти в първи, втори, трети или пети курс), или са се дипломирали. Студентите са на не повече от 25 години, докато изследователите (докторанти и доктори) са между 30- и 40-годишни.

Резултати и обсъждане

Резултатите потвърждават необходимостта от по-широк контекст, който е представен във втората част на анкетата. От анализа на отговорите на информантите произтичат няколко интересни извода.

Въз основа на данните, събрани чрез анкетите, може да се твърди, че информантите имат определени очаквания по отношение на интерпретацията на дадена конструкция тъй като разчитат на езиковия си опит.

Друг важен извод, до който се достига след внимателен преглед на попълнените анкети, се отнася до спорадичните случаи на погрешно тълкуване от страна на информантите дори и на откъсите с обширен контекст. Очевидно, препращането към референта невинаги е точно и еднозначно. От тази гледна точка, изборът да бъде представен всеки откъс от корпуса в два различни по дължина и подробност контекста се оказва удачен, тъй като дава възможност да се констатира, че понякога изречението, което е било изтълкувано първоначално по определен начин, поставено в по-обширен контекст дава възможност за съвсем различна интерпретация.

Често анкетираните предлагат различни интерпретации по отношение на един и същи откъс, като си служат с различни насочващи елементи в текста. Следователно, дори и носителите на езика изпитват понякога сериозни

затруднения да дешифрират докрай посланията. Датската италианистка Хане Янсен предлага доста убедително обяснение на това явление, което хвърля светлина върху връзката между възприятие и интерпретация: „всеки елемент от съдържанието, колкото и да е „обективен“, бива винаги филтриран от ума на говорещия, тъй като всеки акт на възприятие предполага винаги някаква доза интерпретация.” (Янсен 1999, р. 157)¹³.

Анализът на данните разкри една находчива стратегия – при липса на сигурни граматически опори, адресатите си служат, може би съвсем интуитивно, но доста умело с лексикални елементи в текста, които допринасят за идентифицирането на имплицитния подлог. Стана ясно, също така, че в някои откъси тези лексикални елементи не са предварително въведени текстови референти (срв. Конте 1988, р. 32), а се появяват в качеството си на междутекстови референти.

Най-разнообразните и понякога странни насочващи елементи, които информантите предлагат, подсказват интерпретативното усилие, което е положил всеки един от тях. А данните, получени благодарение на анализа на отговорите на анкетираните намират обяснение в констатацията на Скюте, че „и при интерпретация от страна на различни читатели, носители на езика, могат да съществуват значителни различия, зависещи от разнообразна гама от фактори (възраст, образование, морална и политическа ориентация, интереси и т.н.)” (Скюте 2008, р. 358)¹⁴.

¹³ мой превод

¹⁴ мой превод

Отговорите на информантите представляват, освен всичко друго, доказателство за значимостта на споделените между адресата и адресанта на посланието фонове знания, които се оказват изключително важно условие за сполучливото тълкуване на голяма част от откъсите.

Заклучение

Анкетата с отворени въпроси, залегнала в основата на проучването, предопредели по-голяма ангажираност от страна на анкетирания както и по-голямо усилие от страна на автора, при тълкуването на отговорите. Въпреки ограниченията, които по правило предполагат отворените въпроси, този начин на събиране на емпирични данни, с оглед на изследваното езиково явление, се оказва подходящ за целите на проучването.

Получените резултати след анализа на отговорите на информантите хвърлят светлина върху стратегиите, прилагани от носителите на езика в процеса на интерпретация. Освен това, разкриват насочващите елементи, които помагат да се достигне до подлога на инфинитива с неясна референция, а също и още много детайли около начина, по който носителят на езика се ориентира в така наречените „синтактично деструктурирани изказвания“ (Симоне 2008, р. 375).

Анализът на емпиричния материал не се ограничава до текстолингвистичния подход, а стига и по-далече, черпейки, всеки път, когато е нужно, от понятийния апарат на прагматиката и на когнитивната лингвистика.

Библиография

- Добрева, Савова (2000). Добрева, Е., Ив. Савова. *Текстолингвистика*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
- Замунер (1996). Zammuner, V. L. *Interviste e questionari*. Roma: Borla Edizioni.
- Илиева (1995). Илиева, К. Явно и неявно изразяване на местоименния подлог в българския прозаичен текст. В Димитрова, Ст. (ред). *Лингвистика на текста*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Казадеи (2001). Casadei, F. *Breve dizionario di linguistica*. Roma: Carocci.
- Кафи (2002). Caffi, C. *Sei lezioni di pragmatica linguistica*. Genova: Name.
- Конте (1988). Conte, M.-E. *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Сериани (2010). Seriani, L. *Lingua scritta*, In *Enciclopedia dell'Italiano*.
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Симоне (2008). Simone, R. *Fondamenti di linguistica*. Roma: Laterza.
- Скюте (2008). Skytte, G. Il concetto di enciclopedia e la traduzione, In A. Nesi & N. Maraschio, (a cura di), *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*. Pisa: Pacini Editore. 351-361.
- Скюте (2009). Skytte, G. La connessione “implicita”, *Linguistica XLIX*. 107-120.
- Янсен (1999). Jansen, H. Da riassunto a ridondanza. Densità informativa, In G. Skytte, I. Korzen. P. Polito, E. Strudsholm (a cura di): *Strutturazione testuale in italiano e in danese. Risultati di una indagine comparativa*. København: Museum Tusulanum Press.
- Ладовинска, Мария (2014). Разработване на анкета за емпирично текстолингвистично изследване на подлога на инфинитива в съвременния италиански език. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 124-143). София: Нов български университет. URL

Приложения

Ексерпирани литературни източници

Агус (2006). Agus, Milena. *Mal di pietre*. Roma: Nottetempo.

Барико ([1994]2006). Baricco, Alessandro. *Novecento*. Milano: Feltrinelli.

Воло (2006). Volo, Fabio. *Un posto nel mondo*. Milano: Mondadori.

Де Карло (1989). De Carlo, Andrea. *Due di due*. Milano: Mondadori.

Тамаро ([1994]1996). Tamaro, Susanna. *Va' dove ti porta il cuore*. Milano: Feltrinelli.

Анкета

Nelle pagine che seguono troverai 16 frasi. Leggile attentamente ad una ad una e prova a completare i due spazi vuoti sotto ogni frase con l'informazione richiesta seguendo le istruzioni:

1) Nella casella contrassegnata dal numero 1, che segue ogni frase, cerca di indicare, magari con un pronome (io, tu, lui...), la persona o la cosa che compie l'azione espressa dal verbo evidenziato;

2) Nella casella numero 2 indica l'elemento della frase che ti ha aiutato a risalire a quest'informazione.

NB! Il questionario è composto di due parti e di 6 pagine (I parte: pagg. 1 e 2; II parte: pagg. 3,4,5 e 6) che vanno completate in maniera separata e nell'ordine cronologico indicato dai rispettivi numeri, cioè andando avanti dalla prima in poi e concludendo con la sesta pagina.

MA(29)

non c'era pericolo **di dimenticarlo**

1	
---	--

2	
---	--

MA(40/41)

diceva sempre che non c'era ragione strategica **per aver mutilato** la città in quel modo

1	
---	--

2	
---	--

AB(51/52)

Come sono andate le cose, poi, **dopo esser sceso** da là, quella è un'altra storia.

1	
---	--

2	
---	--

FV(28)

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

1	
---	--

2	
---	--

FV(34)

Ed è stato molto difficile **liberarsi** da questa paura...

1	
---	--

2	
---	--

FV(60)

Le ho chiesto **di diventare** socio...

1	
---	--

2	
---	--

FV(67)

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

1	
---	--

2	
---	--

FV(89)

dovevo accompagnarlo a Livorno **per spedire** il container con tutte le cose della posada...

1	
---	--

2	
---	--

FV(110)

Era il papà di Fede. Ultimamente mi chiamava spesso **per parlare** con lui.

1	
---	--

2	
---	--

FV(220)

Il bar sotto casa nel periodo che sono stato via ha cambiato gestione e quella nuova ha messo la pay TV **per guardare** le partite.

1	
---	--

2	
---	--

FV(257)

Speriamo **di esserci** ancora per vederla donna.

1	
---	--

2	
---	--

ST(61a)

Il senso di sconfitta era troppo grande **per poterlo ammettere**.

1	
---	--

2	
---	--

ST(61b)

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

1	
---	--

2	
---	--

ST(67/68)

Da un lato la decisione **di ricorrere** a un medico **per uscire** dal suo stato di crisi perpetua mi dava una sensazione di sollievo.

1	
---	--

2	
---	--

Adesso ripeti la stessa analisi, tenendo presenti le frasi che seguono:

1) Cerca di indicare, magari con un pronome (io, tu, lui...), questa persona o cosa nelle caselle (contrassegnate dal numero 1) che seguono ogni frase.

2) Quale elemento della frase ti ha aiutato a risalire a quest'informazione (casella numero 2)?

MA(29)

Il Reduce (...) nonostante avesse una gamba di legno e la stampella era un uomo bellissimo. Nonna, dopo cena, appena arrivata in camera, subito si mise allo scrittoio a descriverlo nei particolari, così se non lo avesse visto più nell'albergo, non c'era pericolo **di dimenticarlo**. Era alto, scuro e profondo di occhi e morbido di pelle.

1	
---	--

2	
---	--

MA(40/41)

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

1	
---	--

2	
---	--

AB(51/52)

Io, dal Virginian, ci scesi il 21 agosto 1993. C'ero salito sopra sei anni prima. Ma mi sembrava fosse passata una vita. Non ci scesi per un giorno o per una settimana: ci scesi per sempre. (...) Tutto in regola. Avevo chiuso, con l'Oceano.

Non è che mi piacesse quella vita (...) non riesco a pensare veramente che potesse andare avanti per sempre. Se fai il marinaio allora è diverso, il mare è il tuo posto, ci puoi stare fino a

schiattare e va bene così. Ma uno che suona la tromba... Se suoni la tromba, sul mare sei uno straniero, e lo sarai sempre. Prima o poi, è giusto che torni a casa. Meglio prima, mi dissi. (...) Come sono andate le cose, poi, **dopo esser sceso** da là, quella è un'altra storia. Magari mi riusciva perfino di combinare qualcosa di buono se solo non si ficcava di mezzo quella dannata guerra, pure lei.

1	
---	--

2	
---	--

FV(28)

Una sera avevamo appuntamento alle nove a casa mia, ma alle dieci non era ancora arrivato. Lo chiamo ma non risponde. Strano che non mi abbia avvisato. Fosse stata una serata qualsiasi non mi sarei preoccupato, ma era mercoledì (...) Il mercoledì se è in ritardo me lo dice. (...)

Lasciando stare il terremoto, quale sarà delle quattro possibilità **per non venire**? Si sarà ubriacato? Sarà andato a far vedere un appartamento a una cliente (...) ?

1	
---	--

2	
---	--

FV(34)

Per questo motivo per me "cambiamento" era una brutta parola. Significava stare male. Ed è stato molto difficile **liberarsi** da questa paura che mi ha paralizzato per molti anni.

1	
---	--

2	
---	--

FV(60)

"Adesso sto con Sophie. L'ho conosciuta a Boa Vista, mi è piaciuta subito. Cercava qualcuno che l'aiutasse a trasformare una vecchia casa in una posada. Ho iniziato a lavorare per lei e di lì a poco ci siamo innamorati. Le **ho chiesto di diventare** socio, però. Dopo un po' ha accettato. Non al cinquanta per cento, perché non me lo posso permettere: solo una piccola quota per il mio lavoro. Così ora eccomi qua a fare la mia parte. (...)"

1	
---	--

2	
---	--

FV(67)

"Una volta Michele mi ha raccontato che una sera tu gli hai fatto un discorso e che dopo un po' hai cambiato totalmente vita e te ne sei andato, hai iniziato a viaggiare. Michele parla un sacco di te. Com'è stato **cambiare** così radicalmente la propria vita, **trovare** la forza di farlo? Non credo sia stata una cosa facile, no? Non sai quante volte anch'io ci ho pensato."

1	
---	--

2	
---	--

FV(89)

Nel pomeriggio, appena finito di lavorare, sono passato a prendere Federico perché dovevo accompagnarlo a Livorno **per spedire** il container con tutte le cose della posada. Il camion con la merce era già arrivato. La moto del padre era perfetta per i tragitti a breve raggio, città e provincia, ma non per andare fino a Livorno. Avrei potuto prestargli la mia moto, ma mi sembrava una buona occasione **per fare** un bel viaggio insieme, come ai vecchi tempi, visto che qualche giorno dopo sarebbe partito anche lui.

1	
---	--

2	
---	--

FV(110)

Il 10 aprile mi sono svegliato e come sempre sono andato a lavorare.

Mentre scrivevo l'articolo sulle diete è suonato il telefonino. Era il papà di Fede. Ultimamente mi chiamava spesso **per parlare** con lui. Ho pensato che volesse sapere dov'era.

«Pronto, Giuseppe, come stai? Se cerchi Federico non è con me.»

Giuseppe piangeva e non riusciva a parlare, diceva solo: «Federico Federico Federico...»

«Giuseppe, che c'è, perché piangi? Federico cosa? Cosa è successo?»

«Federico ha fatto un incidente con la moto...»

1	
---	--

2	
---	--

FV(220)

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

1	
---	--

2	
---	--

FV(257)

Chissà se anche mia figlia assomiglierà a me? Cerco di immaginarmi Alice a tutte le età. Quando la vedrò la prima volta, quando avrà cinque anni, poi venti, poi donna. Speriamo **di esserci** ancora per vederla donna.

1	
---	--

2	
---	--

ST(61a)

Dopo la sua tragica scomparsa, per diversi anni non ho più pensato a lei. Alle volte mi rendevo conto di averla dimenticata e mi accusavo di crudeltà. C'eri tu da seguire, è vero, ma non credo fosse questo il vero motivo, o forse lo era in parte. Il senso di sconfitta era troppo grande **per poterlo ammettere**.

1	
---	--

2	
---	--

(ST61b)

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

1	
---	--

2	
---	--

ST(67/68)

Tua madre si è curata da uno psicanalista o supposto tale per quasi dieci anni (...) Quando mi aveva comunicato questa nuova attività ero rimasta un po' perplessa e le avevo detto: "Credi proprio che sia necessario andare fino laggiù per trovare un buon medico?"

Da un lato la decisione **di ricorrere** a un medico **per uscire** dal suo stato di crisi perpetua mi dava una sensazione di sollievo. In fondo, mi dicevo, se Ilaria aveva deciso di domandare aiuto a qualcuno era già un passo avanti...

1	
---	--

2	
---	--

Completa per favore i seguenti dati (sono necessari per l'elaborazione statistica dei risultati).
Metti una crocetta dove necessario:

nome:

nazionalità:

madrelingua:

lingue conosciute:

corso di laurea o di dottorato in:; anno di studio

lavoro attuale: (per i laureati)

età approssimativa: dai 20 ai 25 anni
 dai 26 ai 30 anni
 dai 31 ai 40 anni
 dai 41 ai 50 anni
 dai 51 ai 60 anni
 dai 61 anni in su

Grazie per il tempo dedicato a compilare il questionario!

Stars, Astrologers And The Media – What Were Bulgarian Women (Supposed To Be) Like In The Year Of The Snake?

Desislava Zareva

New Bulgarian University, Bulgaria

Abstract

The present article is part of a bigger research project dedicated to the analysis of horoscopes as found in women's magazines. It looks into the messages 'sent to women by the stars', interpreted by the astrologers, multiplied and promoted by the media. It investigates the types of personal qualities and values found in the horoscope columns in ten Bulgarian magazines and websites published in 2013 targeted at female readers from different age groups and different socio-economic backgrounds. The analysis of the corpus through Content and Critical Discourse Analysis methods reveals that *emotions, work, success, finances, leisure time and travelling, appearance and looking after self, relationships, love, romance health, family and home* are among the main values favoured and promoted by the horoscope writers. As far as the personal qualities are concerned the positive outnumber the negative.

Keywords: discourse analysis, horoscope, genre, values, women's magazines

Резюме

Настоящата статия изследва хороскопите от 10 български женски списания и уебсайтове в качеството им на специфичен медиен жанр. Цел на изследването е да се установят образът и ценностната система на съвременната българка, изграждан и мултиплициран с усилията на астролози и медии. Два основни метода за анализ на събрания корпус са контент и дискурс анализ. Резултатите от проведеното изследване показват, че според авторите на хороскопи и издателите на женски списания, българската жена (се очаква да) *цени своите чувства, работа, успех, финанси, свободно време, външен вид*; отдава голямо значение на *романтиката и любовта в своите връзки*, грижи се за своето *здраве, семейство и дом*. Що се отнася до качествата, които притежава или към които следва да се стреми, *чар, сексапил, интуиция, изобретателност, дипломатичност, амбициозност, усърдие и упоритост, увереност, сила и умение да държи нещата под контрол, независимост* са сред най-често споменаваните в хороскопите.

Ключови думи: дискурс анализ, хороскоп, жанр, ценности, женски списания

The article opens with a brief overview of existing academic research on astrology and horoscopes focusing on relevant issues that emerge from the literature. It then proceeds with the discourse analysis of a sample of horoscopes published in several Bulgarian women's magazines in 2013 (The Year of the Snake according to the Chinese calendar). Finally, some tentative conclusions are offered outlining the image of Bulgarian women created and promoted by the respective media.

Scholarly investigation of horoscopes: brief overview

Astrology as a (pseudo) science dates back to ancient times but it “quietly became a mainstream media phenomenon when the Sunday Express published an ad hoc horoscope for Britain's infant Princess Margaret in the 1930s” (Moore, 2012, p. 2). The increasing popularity of astrology and more specifically the horoscope has led to a growing body of academic research dedicated to their appeal and ways of influencing human behavior. Outlined below are just a few of the issues dealing with the kind of astrology one can find in contemporary media and which throw light on the subject of research in this article.

I will begin with the first line of investigation which concerns the historical development of astrology and the distinction it makes between different types of horoscopes. Understandably, this topic is a priority for scholars with astrology-related background and their main attempt is to explicate the differences between the highly personalized birth-charts and their simplified versions - the sun- sign horoscopes that are “based on brief readings for individuals born with the sun in the respective signs of the zodiac and consisting of a combination of generalised advice and prediction” (Campion, 2004, p.132). Two points, important for this study, emerge from the writings:

professional astrologers do acknowledge the existence of mass-media horoscopes as a separate genre, which they mainly see as a lucrative business or a form of public entertainment. And, to quote Campion (a British astrologer and columnist) again, the “existence of sun-sign columns is a matter of some argument amongst astrologers”, since many of them “regard such columns as responsible for astrology’s poor public reputation” (Campion, 2004, p. 132). Nevertheless, he goes on to admit that there are also groups of serious professionals “who both write and publicly defend such columns” (Campion, 2004, p. 132).

The rise of the sun-sign horoscopes has apparently led to certain socio-cultural changes in astrology and they go in several directions. First of all, there seems to be a shift in the major functions astrology used to fulfil in the past. Once being preserved for the selected few, it is now available to anyone interested. Along with its newly acquired entertainment value, astrology may also “be used as a tool for human potential and self-actualization” (Hand, 2005). Astrology needs to be treated as a human need since the public mind is preset “to believe that [it] is able to provide some control over unexpected variables in life” (Komath, 2009, p. 1572). The astrologers seize the opportunity and readily extend “low cost, non-threatening therapy for mundane worries (ranging from marriage alliance to stock-market investment” (Komath, 2009, p. 1572), something psychologists seem to fail to provide. In other words, astrologers are subject to transformation as well. They should no longer be perceived as the mystic mediators between the stars and a particular person, as they break away from a tradition of predicting future events. Instead most of them “describe upcoming planetary conditions, with the understanding that clients have the free will to respond to planetary influences in different ways. Like a meteorologist, an astrologer can only predict trends and

probabilities - not details” (Lewis, 2003, p. xviii). Lewis goes on to conclude that currently there are two types of astrologers: ones that “primarily predict events and advise clients on when to perform certain actions in the world, and astrologers who primarily see themselves as quasi-therapists, leading their clients to deeper understandings of themselves” (Lewis, 2003, p. xviii).

With the rapid advance of the new technologies and the numerous information channels through which horoscopes reach potential readers, one does not have to be a skilled astrologer as long as they possess the right software with a good database of character reading and/or ready-made forecasts. On the other hand, what they really need to rely on is good knowledge of the mass media market combined with certain business skills, which easily turns astrology into a multi-billion dollar business (Campion, 2004, Komath 2009).

Last but not least, one could talk about changes in types of audiences attracted by astrology. As previously mentioned sun-sign horoscopes are a comparatively recent invention but due to their popularity, there seems to be a revived interest in astrological practices among the people living in the New Millennium. Wynne Jordan (2007) observes that nowadays

[...] astrology is more of mainstream interest than is commonly conceived, and that it is not just confined to New Age adherents. It attracts all levels of society, from the highest political and economic strata to the common ground of the general public (Jordan, 2007, p. 7).

Moreover, studies reveal that many people tend to believe the messages they find in the horoscopes, though they may not readily admit it publicly. Consequently, there

have been numerous attempts to sketch the profile of the “horoscope believers”. It is perhaps best summarized by Bauer & Durant (1997) who claim that

serious believers in astrology tend to be: female rather than male; single rather than living with partners; younger rather than older; and religiously motivated rather than indifferent; and inclined to attribute scientific status to astrology. The non-serious and playful astrology consumer also tends to be female and to live alone, to be less educated, less in control of their affairs, and to consider astrology to be more scientific than the sceptics allow (p. 68).

A second line of scholarly investigation concerns the effect horoscopes might have on human beliefs and behavior. Various branches of psychology examine the degree to which humans are actually influenced in their choices after consulting their horoscopes in the paper but I will only outline those that are strongly related to the aims of this article. First of all, it is hardly surprising that astrology and horoscopes tend to affect women rather than men. Blackmore & Seebold’s study (2001) confirms the strong influence of astrology on women’s lives and behavior, especially when their relationships are concerned (Blackmore & Seebold, 2001). Another piece of research looks at the horoscope from the point of view of consumers’ behavior and the ways it could be influenced by the daily predictions we find in the media. The authors report changes in behavior of their respondents after reading both unfavourable or favourable horoscopes and go on to suggest ways in which this influence can be used for the purposes of marketing, mainly for better positioning of goods on the market. Hyeongmin, Kulow, & Kramer (2014) claim that

marketers of indulgences, such as chocolates, ice cream, or cake, might advertise in close temporal or spatial proximity to horoscopes published in newspapers, magazines, or online, so that consumers who believe their fate to be malleable, or

those who have been primed with malleable fate, respond more favorably to the advertised indulgent product (p. 1146).

I will conclude this part of the article by introducing two more studies dealing with horoscopes and values they help create and promote. Eggins and Iedema (2007) believe that “horoscopes are useful texts for stylistic analysis, as not only do ... magazines contain them, but they encode in a very distilled form the resident astrologer’s judgment of readers’ interests and needs” (Eggins and Iedema ,2007, p.183). Fehérváry (2007) echoes this understanding with her own argument that “being used as tools for negotiating the uncertainties and demands of the post-socialist world” and “in their capacity as a popular culture genre” horoscopes are “able to shape and constrain subjectivity [...] and are particularly effective in fulfilling demands for transformation of self and worldview” (Fehérváry,2007, p. 563) Compared to other popular media genres horoscopes also possess the potential to redefine core values, a claim she aims to support by focusing her attention on vocabulary used in Hungarian horoscopes published in monthly general interest magazines. She observes that some vocabulary evokes

the longstanding positive character traits mentioned above: conviction, steadfastness, productivity, planning and goal-directedness. Others clearly evoke the new terms of the market economy, such as: risk, credit, team-work, change, flexibility, and entrepreneurship... Also missing entirely are older terms describing the moral qualities of a respectable citizen, such as modesty, respect, honour, or trustworthiness. In this way, horoscopes have the potential to redefine core values and modes of being in a manner similar to other popular media genres (p. 570).

Method

Corpus

Horoscopes from 10 journals and websites published in Bulgaria have been selected for the purposes of this paper. The following set of criteria has been applied to the final shortlist of publications:

- Place of publication – Bulgaria, as the researcher is interested to find out what images of Bulgarian women are created and promoted by Bulgarian media, as well as to see the types of values they are expected to cherish and aspire to.
- Aiming at female audiences from different age groups and different socio-economic /educational background. As the previously quoted research shows, it is women who tend to be more influenced by what they read in the horoscopes. In addition and this specific genre is mainly popularized through media targeting at female readers.
- Magazines /sites with Bulgarian origin and international brands published for the Bulgarian market. It may be interesting to compare the set of values promoted by “genuinely” Bulgarian and the ones identifiable in the international brands. If change in values is taking place it may well be the case that some of them “imported” from outside contexts and promoted by the Bulgarian clones of multi-national brands.
- Magazines available both online and as paper editions.
- Period of publication – the same year (2013), approximately the same period (August/September).

Market information (whenever available) is quoted from the respective media kits published officially and available to the public on the publishers' websites. In addition to these other sources (e.g. editorials, mission statements, interviews with editors and owners) have been used in order to sketch out the potential reader's profile. Information has also been requested directly from the publishers of EVA and VSICHKO ZA ZHENATA but by the time no response has yet arrived.

Table 1. The Media

title	origin	readership	online	print
BELA	Bulgarian	Age group: 30 - 45+ Education: more than 50% are university graduates women	✓	✓
BG MAMMA (http://www.bg-mamma.com/)	Bulgarian	1) 35% of all female Internet users in Bulgaria. Age group: 18 - 35. 2) Mothers - 500 000 visitors each month; 6 times per month. Age group: 18-44 , 70% married with at least one child.		
COSMOPOLITAN (BG)	International brand	83% - women Age group: 59% - 18-34 average age - 31 years old 51% - with high social status 53% - live in Sofia and 5 big cities 54% - single 54% - working 29 % - in full time education; 73% - have a bank account:	✓	
ELLE	International brand	89% - women Age group: 80% - 18-49 36 years average age 66% - live in Sofia and big cities 56% - with high social status 53% - married or living with a partner 61% - working 14% - in full time education	✓	✓
EVA	Started as originally Bulgarian, currently part of a bigger international brand	Age group: 25-55 ; modern and dynamic, well-educated, socially and professionally active women;	✓	✓
JOURNAL ZA ZHENATA	International brand	97% - women Age group: 37% - 25-39 y.o., 33% - 40-54 42 years old - average age 56% - live in towns 35% - with high social status 70% - married/living with a partner 70% - live in a household of 3-4 people 81% - working		✓

GLAMOUR	International brand	Sex: Women - 100% Age group: 18-24 (30%), 25-35 (45%), 36-44 (15%), +45 (10%) Marital status: Mostly single Education: 70% with university degree, 30% with high school education Social status: Middle and upper middle class		✓
GRAZIA	International brand	Age group: 15-20 (22%), 21-35 (58%), 36-45 (18%), +46 (2%) Education: 64% university degree, 35% highschool, 1% 8th grade Social status: 33% students, 62% employed, 5% unemployed	✓	✓
VSICHKO ZA ZHENATA	Bulgarian	Age group: n/a It aims at active women who would like to look perfect, live in a cozy home, take care of her family and look after herself.		✓

Research methods

The two main research methods employed in this study are Content and Critical Discourse Analysis (CDA). The former is used to identify the significance each publication assigns to the horoscope. The latter, CDA, allows exploring the recurrent patterns in vocabulary use, typical grammar structures, cohesion and text structure. For more detail on the method see Zareva (2013a, 2013b).

Results and Discussion

The outcomes are organized in three main categories: astrologers, horoscopes, and values, which tend to mirror the main issues discussed at the beginning of the article.

I will start with the media policy towards the inclusion of horoscopes. All ten magazines and websites do include horoscopes and have them as a distinguished rubric, however three of them seem to place more importance on this genre than the others. For example, the paper edition of BELA dedicates 14 full pages (out of 48) to their monthly horoscope. It appears as a special section (Astronavigator) in both the paper issue and

the website and is even annotated in the kit with promotional materials aiming at potential advertisers. The reader learns the name of the astrologer and has her contact information. The online version of Cosmopolitan and the BG MAMMA website are the other two media which publish various types of horoscopes for their users (13 in Cosmopolitan). The other two extremes are GRAZIA and JOURNAL ZA ZHENATA online. Although they do have horoscope sections these are rarely updated and in the case with GRAZIA the same texts seem to be randomly rotated each month.

The astrologers

The astrologers are anonymous in half of the magazines (COSMOPOLITAN, JOURNAL ZA ZHENATA, GRAZIA and VSICHKO ZA ZHENATA); anonymous but introduced as “our astrologer” in BG MAMMA, and appearing with a name in the rest magazines from the sample. One could draw some tentative conclusions about the degree to which each medium adds additional value to the horoscopes it publishes: e.g. ELLE announces the section with “From your astrologer Dona Petkova”, which can be a sign for taking the rubric seriously, while GRAZIA and GLAMOUR simply refer to it with “Texts written by...” and the respective names of columnists. That in turn may be a sign that horoscopes are considered just one of many rubrics the magazine offers with no special value. EVA could be claimed to introduce a deal of mysticism by hiring an astrologer with an oriental name such as Yasmina. Finally, as far as the anonymous astrologers are concerned, they may raise suspicions, whether the horoscopes are cast by an astrologer at all, if they are simply borrowed and translated from their international counterparts (e.g. COSMOPOLITAN and GRAZIA), and if they should be trusted at all.

The horoscopes

The horoscopes are easily identifiable in each medium; they are usually signposted in the content page (home page in the case of websites). They vary in terms of layout and length (50-400+ words). Content-wise, they may either project very specific messages or be completely vague in formulation. Surprisingly, the anonymous horoscopes (especially the longer ones) contain more vocabulary categorized as astrological jargon, while the authored ones may lack terminology at all (e.g. ELLE, Dona Petkova). The weekly and monthly forecast in BG MAMMA and COSMOPOLITAN ONLINE) are among the vaguest ones in the whole sample.

In line with the new **functions** the sun-sign horoscopes are believed to fulfill, among the most commonly identified in the sample are:

- A simple description of the qualities a representative or a sign is said to possess, or a situation someone may be in, for example:

A Pisces needs two things to be completely happy: water and a camera. As she is a romantic soul, who likes going back to her memories, she will diligently record each moment. You can see her contemplating some wooden bridge in the vicinity of Krushunski Falls, with a backpack next to the Seven Rila Lakes or lying with a book on an isolated beach. She doesn't like noisy places and people, who invade her personal space. GLAMOUR

- Giving specific advice or a more generally formulated action plan in accordance with the planetary positions, for example: "Add a dose of sex appeal today. Think

about a fancy change of the colour or the length of your hair. Indulge in shopping and try to find a small black dress". COSMOPOLITAN

- Predictions, e.g. "Whatever you start today, you will be able to complete it", "There are some good business deals ahead", "New acquaintances, new love" etc., BG MAMMA MONTHLY.
- Flattering and paying compliments: "You are passionate, generous, and charming without efforts", "Focus on the wise girl in yourself". COSMOPOLITAN
- Direct insults aiming at the reader:

At the end of the month your partner wants you to agree with his opinion on several issues – you'd better do it, so that you're not sorry later. [...] A woman is interested in him but he's not. Do not let things happen between them, just because of your stupid behavior. COSMOPOLITAN

So far this function is only detectable in Cosmopolitan and could allow for different interpretations. On the one hand it might be a novelty in the horoscope writing tradition, which is penetrating the Bulgarian market through a multi-national corporation such as Cosmopolitan. On the other hand, such function may be possible only in anonymously published horoscopes.

The major **topics** which find place in the horoscopes in each magazine of the sample are: emotions; work; success; money (finances); personal qualities and values; leisure time and travelling; appearance and looking after self; planning; relationships; love; romance health, family and home. They all appear in each medium of the sample with a slight variation: e.g. while magazines targeting at younger women (18-30) focus

on topics such as love, leisure, relationships and career, those oriented towards the age group (35-50+) more often than not deal with topics related to home, family and kids.

Conclusions

Personal qualities and values: “What was the Bulgarian woman supposed to be like in the year of the snake?”

If this woman is a dedicated reader of women’s magazines, can afford to spend a good sum of money (around 30% of the minimum salary in Bulgaria) and buy all the magazines discussed, possesses good internet connection and is free enough to check the sites regularly, but above all, if she is interested in what horoscopes have to say, she will know that she is: *charming, sexy, a magnet for men, with a lot of admirers*. She is also *emotional*, can sometimes be *capricious, jealous* and *easily hurt*, she is *intuitive* and *empathic* and *attracted by mystery*. She is also *creative* and *imaginative* which helps her be *successful* in any area related to arts (e.g. music, drawing, fashion, TV) and sciences (e.g. chemistry, astrology and astronomy). In addition she is also *diplomatic, ambitious, active, with good morals, strong*, being able to *keep things under control, self-confident* and *independent*. She enjoys *good income*, though sometimes she *acts carelessly* with the finances, and last but not least she *has the love and respect* of people she communicates and works with.

As one can see the focus in the horoscope is more on the positive qualities. They outnumber the rare ones which could be classified as negative: e.g. not being careful with the money. Whenever such qualities appear they are usually introduced in the context of something which should undergo changes and improve. Below is the advice sent by the stars and mediated by the astrologers and the respective magazines.

In the Year of the Snake the Bulgarian women should focus more on:

- Giving, without asking anything in return
- Demonstrating their qualities more actively and without being modest
- Being careful and taking precautions
- Being more patient
- Being self-reliant and more decisive
- Taking risks more often
- Taking into consideration other people's opinion more often.
- Following her own dreams
- Promoting positive qualities

And it only remains to be seen what stars will say to women in 2014, how astrologers will interpret their message and what the media will choose to promote.

References

- Bauer, M. & Durant, J. (1997). Belief in Astrology: a social-psychological analysis. *Culture and Cosmos*, 1(1). Retrieved from <http://www.cultureandcosmos.org/abstracts/1-1-BauerAndDurant.html>
- Blackmore, S. & Seebold, M. (2001). The effect of horoscopes on women's relationships. *Correlation*, 19(2), 17-32.
- Campion, N. (2004). *Prophecy, cosmology and the new age movement: the extent and nature of contemporary belief in astrology*. (Doctoral dissertation, Bath Spa University, UK). Retrieved from <http://researchspace.bathspa.ac.uk/1453>
- Eggins, S. & Iedema, R. (2007). Difference without diversity: semantic orientation and ideology in competing women's magazines. In R. Wodak (Ed.), *Gender and Discourse* pp.165-196. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Fehérváry, K. (2007). Hungarian Horoscopes as a Genre of Postsocialist Transformation *Social Identities Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 13(5), 561-576 doi:10.1080/13504630701580134

- Hand, R. (2005). *Towards a Post-Modern Astrology*. Edited transcript of a talk given at the 2005 annual conference of the British Astrological Association in York, UK. Retrieved from http://www.astro.com/astrology/in_postmodern_e.htm
- Jordan, W. (2007). *Enchanted Modernity: Refutations of Weber's disenchantment thesis with particular focus on the re-emergence of astrology in contemporary culture*. Ontario: Department of Religious Studies at Queen's University in Kingston
- Kim, H., Kulow, K. & Kramer, T. (2014). The interactive effect of beliefs in malleable fate and fateful predictions on choice. *Journal of Consumer Research*, 40(6), 1139–1148. doi:10.1086/674196
- Komath, M. (2009). Testing astrology. *Current Science*, 96(12), 1568-1572.
- Lewis, J. (2003). *The astrology book. The encyclopedia of heavenly influences*. Detroit, Detroit: Visible Ink Press.
- Moore, R.C. (2012). As predicted: fact and improbability in news coverage of astrology. *Journalism Studies*, 13(3). doi:10.1080/1461670x.2012.667286
- Zareva, D. (2013a) Values: written in the stars; promoted by the media. In *20th ICC Annual Conference "Language, Identity and Culture in Language Education" Conference proceedings*, ICC the international language association. pp.143-151 http://icc-languages.eu/media/documents/ICC_AC_edited_volume_2013.pdf
- Zareva, D. (2013b) Cross-cultural analysis of horoscopes in British and Bulgarian women's magazines. In *Инновационные процессы в исследовательской и образовательной деятельности Тезисы докладов II Международной научной конференции (г. Пермь, 23 апреля 2013 г.)*, Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, стр.13-15
- Zareva, D. (2014). Stars, Astrologers And The Media – What Were Bulgarian Women (Supposed To Be) Like In The Year Of The Snake?. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 144-158). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения на чужд език

или

T.I.M.E. (Teenodrama Interactive Method in English)

Николай Николов

Нов български университет

Abstract

The dramatization of, and on, educational texts and theatrical performances is a popular method of developing the communicative competence of foreign language learners of different age groups. Its implementation is frequently connected with the mechanical memorization of the script with dubious learning outcomes. The purpose of the study is to test the hypothesis that learners' foreign language interactive speaking skills and overall communicative competence could be significantly enhanced through providing learners with instruction in professional acting techniques, along with their participation in stage activities in the target language (English). Two groups of teenage learners of English as a foreign language at level B1-B2 (CEFR) participated in the experiment. The analysis of the results showed a marked tendency of improvement in the foreign language oral communicative competence of the learners from the experimental group. The major outcome is the foundation of the Teenodrama Interactive Method in English (T.I.M.E.).

Keywords: T.I.M.E., drama, acting techniques, teenagers, interactive speaking skills

Резюме

Драматизацията на и по учебни текстове и актьорски постановки е популярен похват за усъвършенстване на комуникативната компетентност на изучаващите чужд език от различни възрастови групи. Често обаче приложението му се свързва с механичното наизустяване на авторски текст със съмнителни обучителни резултати. Целта на изследването е да провери доколко чрез преподаване на професионални театрални техники, съпътствани с участие в сценична дейност на чуждия език, се повишават интерактивните говорни умения на обучаваните. Обект на изследването са две групи обучавани в юношеска възраст, които изучават английски език като чужд на нива B1-B2 по Общоевропейската езикова рамка. Анализът на резултатите показва подчертана тенденция на усъвършенстване на интерактивните говорни умения на чуждия език на участниците в експерименталната група. Основният резултат от изследването е създаването на Интерактивния метод на тийнодрамата (T.I.M.E.).

Ключови думи: T.I.M.E., драма, театрални техники, тийнейджъри, интерактивни говорни умения

В последните 15 години се наблюдава все по-слаба мотивация у юношите изучаващи английски език, което до известна степен е и резултат от еднотипните учебни системи и програми по чужд език, които колкото и да са основани на комуникативния елемент, все пак рамкират процеса на преподаване и усвояване, а в следствие на това не рядко и при най-опитните преподаватели, обучаваните с отегчение чакат края на учебния час. Подобни проблеми, според повечето преподаватели, представляват притеснителна тенденция в сферата на чуждоезиковото обучение. В същото време, често говорните умения остават на заден план в обучението по чужд език, тъй като в много случаи по различни обективни или субективни причини в часовете по чужд език няма баланс в учебния материал и на изучаващите чуждия език се поднася основно граматика и лексика, като се смята, че след време те някакси ще проговорят на езика цел сами.

В тази връзка голяма част от учителите по чужди езици са в постоянно търсене на мотивиращи занимания и дейности, които дават по-висока ефективност в усвояването на езика цел. Често един от похватите за усъвършенстване на комуникативната компетентност на изучаващите чужд език от различни възрастови групи, наред с традиционните упражнения от типа „Ролева игра“ (Role play), заложили в почти всяка съвременна учебна система, е драматизацията на и по учебни текстове и актьорските постановки (Drama).

Субективните наблюдения на изследователя и официалните резултати от международно-признатите изпити по английски език като чужд на два независими изпитни борда (Cambridge и Pearson) на обучаваните в училището, в което беше проведено изследването, показват значително по-добро цялостно

представяне, но най-вече в частта за проверка на уменията за говорене, на ученици, които активно вземат участие в творческо-артистични извънкласни занимания. Именно този подход (включване на драма елементи в обучението по английски език), който от години е възприет от автора в обучението по английски език, паралелно с традиционните преподавателски методи, мотивира това изследване. То показва ефекта от драматизацията на текстове и сценичната дейност на езика цел, като ясно очертава разликата между ефекта от стандартната училищна форма на подобни занимания – механичното наизустяване на авторски текст и сценична игра, която е плод на субективното усещане на преподавателя за театър и драма в контекста на драматизираното произведение – и драмата, базирана на професионални театрални техники и правила изключващи (или поне минимизиращи в този случай на непрофесионални театрали) субективизма на учителя, както и изкуственото подражание, което Станиславски нарича „общочовешки шаблони“ и „кривене“ (Станиславски, 1945, р. 46).

Плод на експерименталните дейности стана създаването на **Интерактивния метод на тийнодрамата** или за по-кратко абривиатурата на английски език **T.I.M.E.** (The Teenodrama Interactive Method in English). Под **тийнодрама** се разбира интерактивно чуждоезиково обучение на юноши чрез преподаване на професионални театрални техники, драматизация на текстове и участие на обучаваните в сценична дейност на езика цел (английски), по време на която те правят самооценка и оценка на артистичните и езиковите си умения.

Метод

Изследването включва три етапа – констатиращ експеримент, обучителен експеримент в две фази и заключителен експеримент. Целите на изследването са от една страна да демонстрира, че преподаването на професионални театрални техники на чуждия език цел (английски), съпътствано с участие на обучаваните в сценична дейност на езика цел, повишава интерактивните им чуждоезикови говорни умения и от друга страна, да покаже доколко **Т.І.М.Е.** (Интерактивният метод на тийнодрамата) прави обучаваните по-мотивирани да участват активно в процеса на чуждоезиково усвояване и допълнително развива у тях редица паралингвистични умения.

Предмет на изследването е развитието на интерактивната устна реч на обучаваните чрез прилагането на **Т.І.М.Е.** - т. е. чрез преподаване на професионални театрални техники и участие на изучаващите чуждия език в сценична дейност на езика цел.

Участници

В изследването взеха участие 16 юноши (тийнейджъри) на възраст между 13 и 18 години, които са носители на български език и в началото на експеримента говорят английски като чужд език на ниво В1-В2 според Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР). За целите на изследването в началото на експерименталните дейности обучаваните са разделени в две съизмерими по характер групи от по 8 човека – Контролна Група (КГ) и Експериментална Група (ЕГ). И в двете групи 6 от обучаваните са със стартово ниво по английски език В1

(ОЕЕР) и се подготвят през учебната 2012/2013 година за следващото ниво В2, а 2 от обучаваните са със стартово ниво В2 и се подготвят за следващото ниво С1.

Констатиращ експеримент

По време на констатиращия експеримент беше установено чрез съпоставка на официалните индивидуални резултати на обучаваните от КГ и ЕГ от международно-признат стандартизиран тест по английски език като чужд на стартовото ниво на участниците в експеримента (В1 и В2 - ОЕЕР), че всички 16 обучавани имат съизмеримо ниво по езика цел, като средният резултат за изпитния компонент говорене (Speaking) на КГ е 81%, а на ЕГ е 84%. С анкета беше установено и съизмеримо ниво на увереност при говорене на чуждия език от участниците в двете групи (80% увереност за КГ и 88% увереност за ЕГ). Очаквано обаче, бяха констатирани известни различия в предпочитанията за начините, по които обучаваните желаят да развиват интерактивните си говорни умения по английски език. За участниците в КГ сред трите най-предпочитани начина са общуването със съучениците и учителите на английски и общуването с естествени носители на английски език в България. За участниците от ЕГ най-приоритетни са участието в артистични занимания на английски (на първо място) и четенето на повече книги и списания на английски език. Общото предпочитание и на двете групи е посещението на страни, в които езикът цел се говори като роден. Трите основни притеснения при говорене на английски за участниците и от двете групи са възможното неразбиране от страна на събеседника, изпадането в неловка ситуация вследствие на поправянето от събеседника и липсата на достатъчно граматични и лексикални знания.

Част от констатиращия експеримент беше и полагане от страна на обучаваните от КГ и ЕГ на стандартизиран входящ устен тест (заснет на видео) по английски език като чужд на нивото цел (B2 и C1), за което участниците в експеримента се подготвят. С цел триангулация на данните и повишаване на тяхната валидност, всички участници попълниха и бланки за самооценка на езиковите и комуникативните параметри на говорните им умения непосредствено след теста. След анализ на резултатите бяха констатирани съизмерими нива на говорните умения (Speaking) и на двете групи.

Обучителен експеримент

В рамките на обучителния експеримент обучаваните от КГ и ЕГ разучиха две пиеси на езика цел – авторската мини-пиеса “Snowwhite And The Seven Dwarfs” в първата фаза и адаптираната за ниво B2 пиеса на Оскар Уайлд “The Importance of Being Earnest” във втората фаза. Участниците от КГ изучаваха двете пиеси по стандартния начин – чрез четене и изпълнение на езикови задачи паралелно с набор от фонетични и интерактивни упражнения, а обучаваните от ЕГ изучаваха пиесите освен чрез четене и изпълнение на езикови задачи, и чрез драматизация на съдържанието им и сценична дейност. С цел отчитане на прогреса в интерактивните говорни умения на езика цел по време на обучителния експеримент обучаваните от КГ и ЕГ взеха участие в две ролеви игри-междинните (пролетно и лятно) измервания на прогреса в говорните умения.

В първата фаза обучаваните от ЕГ се обучаваха на базата на стандартно интегриране на драма-елементи в преподаването – чрез наизустяване на текста на мини-пиесата и сценичната ѝ постановка изцяло на базата на субективното усещане на преподавателя за сценичност и театралност. Във втората фаза

участниците от ЕГ бяха обучавани на професионални театрални техники на езика цел включващи набор от театрални упражнения за тяло, речеви (фонетични) упражнения и актьорски упражнения, разработени основно от Стела Адлер (Adler, 1988, pp. 11–99) по Системата на Станиславски, както и от други театрали, като Йордан Черкезов (Черкезов, 1976, pp. 50–146) и прилагани с цел усъвършенстване на интерактивните говорни умения на обучаваните на езика цел. По време на финалните репетиции обучаваните от ЕГ също попълваха бланки за оценка и самооценка на езиковото и артистичното си представяне на сцената. Тази триангулация на експерименталните данни беше важна за повишаване на тяхната валидност.

Заключителен експеримент

Заключителният експеримент установи нивото на прогрес в интерактивните говорни умения на обучаваните от КГ и ЕГ, като всички те положиха стандартизиран изходящ устен тест (заснет на видео) по английски език като чужд на нивото цел (B2 и C1), за което участниците в експеримента се подготвят. Анализът на резултатите показва несъизмерими нива на уменията за устно общуване на участниците в двете групи в полза на обучаваните от ЕГ. Непосредствено след теста всички 16 участници освен бланка за самооценка на езиковите и комуникативните параметри на говорните им умения, обобщени данни от която са представени в Диаграма 1 и Диаграма 2, попълниха и анкети за ефекта и полезността на артистичния проект за тяхното комуникативно чуждоезиково развитие. Въпреки различията на участниците от двете групи (КГ и ЕГ) в самооценката на развитието на езиковите и комуникативните параметри

на индивидуалните им говорните умения, беше дадена висока оценка на проекта от всички анкетирани.

Участниците от ЕГ допълнително взеха участие в ролева игра (за финално измерване на говорните умения), по време на която всяка от наблюдаваните двойки импровизирано създаваше своя мини-пиеса с декори от подръчни материали и в продължение на минимум 15-20 минути говореше свободно езика цел в контекста на ситуацията описана в творческата задача. Внушителен беше и фактът, че по време на тези импровизации обучаваните използваха огромно количество лексикален материал от пиесата на Оскар Уайлд, но в контекста на новата ситуация, за разлика от стандартизирания тест по английски като чужд език, проведен в същия ден непосредствено преди ролевите игри, по време на който почти не ползваха реплики от "The Importance of Being Earnest". Подробният анализ на данните от тези ролеви игри предстои.

Резултати и обсъждане

За целите на изследването и анализа на индивидуалното и груповото представяне на участниците от КГ и ЕГ бе изработена таблица от показатели за отчитане както на пропуските, така и на достиженията в уменията за устно общуване на обучаваните – т.е. на продуктивните умения за говорене (Speaking), в тясна връзка с рецептивните умения за слушане (Listening) в процеса на комуникативния акт (Widdowson, 1978, p. 57). Наборът от показатели отразява освен вербалните и невербални проявления в процеса на комуникация на езика цел (Saville, 1982, p. 143), като например естествения език на тялото, съзнателната употреба на паралингвистични комуникативни стратегии, като

жестове и мимики (Bialystok, 1990, p. 39; Thornbury, 2011, pp. 29–30). На базата на съпоставка между представянето на обучаваните от КГ и ЕГ в началото и края на експеримента по време на стандартизираните устни тестове по английски език като чужд на нивото, за което обучаваните се подготвят, може да се направи изводът, че участниците от ЕГ са постигнали значително по-висок прогрес в развитието на интерактивните си говорни умения на езика цел в сравнение с участниците от КГ благодарение на прилагането на метода **Т.І.М.Е.** Сравнителната таблица (Таблица 1) ясно очертава разликите в обобщените резултати за двете групи (КГ и ЕГ) и особено значимия превес на ЕГ над КГ по показателите „свобода на говорене” и „стратегии за общуване”.

Бяха отчетени съизмерими резултати на КГ и ЕГ за показателите „точност” и „комуникативни стратегии”. Употребата на комуникативни стратегии от обучаваните е средство за справяне с възникнали езикови проблеми в процеса на комуникативния акт, но и индикация за липса на достатъчно граматични и/или лексикални знания. Затова в изследването е възприет подходът по-рядката употреба на комуникативни стратегии да се отчита като позитив способстващ прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните. В същото време обаче, по-честата употреба на комуникативни стратегии от страна на участниците от ЕГ в сравнение с участниците от КГ е една от причините за значителната разлика в резултата на групите по показателите „свобода на говорене” и „стратегии за общуване” в полза на ЕГ.

А мащабът на успеха на участниците от ЕГ по отношение на цялостния прогрес в интерактивните им говорни умения се вижда ясно в Диаграма 3.

Предвид резултатите от анкетите и цялостното поведение и отношение на участниците от КГ и ЕГ към проекта по време на експеримента може да се направи заключение, че всички обучавани, и особено участниците от ЕГ, които в по-голямата си част са екстроверти, търсеци социална изяви и внимание с присъщите за възрастта им проявления на бърза смяна на настроенята, желание за независимост, силен стремеж за автономия и самостоятелност, както и силно изявени мечти и въображение, се проявиха като сериозни, отговорни и отдадени на проекта младежи

Изводи

На базата на наличните резултати могат да бъдат формулирани следните заключения:

Първо, прилагането на **Т.І.М.Е.** повишава интерактивните говорни умения на обучаваните, като в същото време развива у тях уменията за оценка и самооценка, доказателство за което са сходните резултати между оценките и самооценките на езиковото и артистичното представяне на обучаваните дадени от самите тях и тези дадени от преподавателя във финалните репетиции на пиесата на Оскар Уайлд.

Второ, методът значително повишава увереността при говорене на езика цел и мотивацията за учене, като гарантира забавен и интересен начин за учене според повечето анкетирани от ЕГ.

Трето, чрез прилагането на **T.I.M.E.** се развиват и други паралингвистични умения у обучаваните, като умението за работа в екип (според над 70% от анкетиранияте от ЕГ).

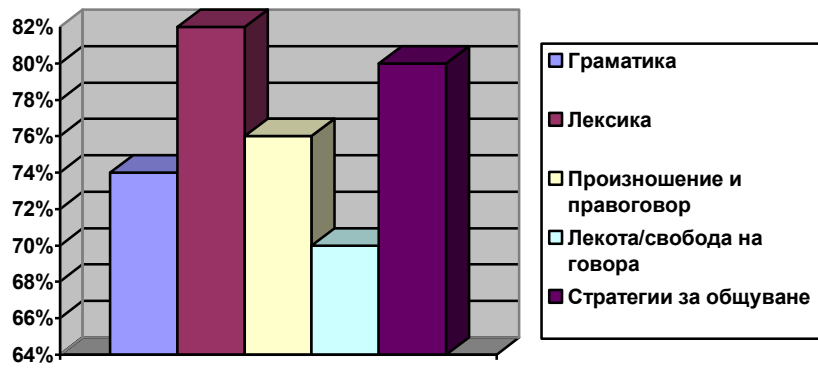
Освен това, според обучаваните от ЕГ **T.I.M.E.** гарантира много по-голяма ефективност в изучаването на художествени текстове и развиването на интерактивните говорни умения на изучаващите чуждия език чрез участие в сценична дейност на езика цел в сравнение със стандартния често прилаган непрофесионален подход при драматизацията на учебни текстове. Това е така и предвид видимо по-доброто представяне на обучаваните от ЕГ в сравнение с участниците в КГ по време на междинните измервания на прогреса в интерактивните говорни умения на участниците в експеримента (ролевите игри), подробният анализ на които предстои, както и предвид по-доброто представяне на ЕГ в текущите езикови задачи (напр. сравнението на резултатите от писмената езикова задача базирана на пиесата на Оскар Уайлд – 82,7% за ЕГ и 74,5% за КГ). Ефективността на **T.I.M.E.** обаче може да бъде постигната само в случай, че участниците в подобно обучение не са „мързеливи, нетърпеливи, несериозни, срамежливи и скептично настроени към изкуството“, единодушно споделиха участниците в ЕГ.

Накрая, но не на последно място, трябва да бъде отбелязано, че **T.I.M.E.** в никакъв случай не може да бъде разглеждан, като автономен способ за изучаване на чужд език, тъй като прилагането му изисква предварителна чуждоезикова компетентност на обучаваните на минимум средно ниво или ниво над средното според ОЕЕР.

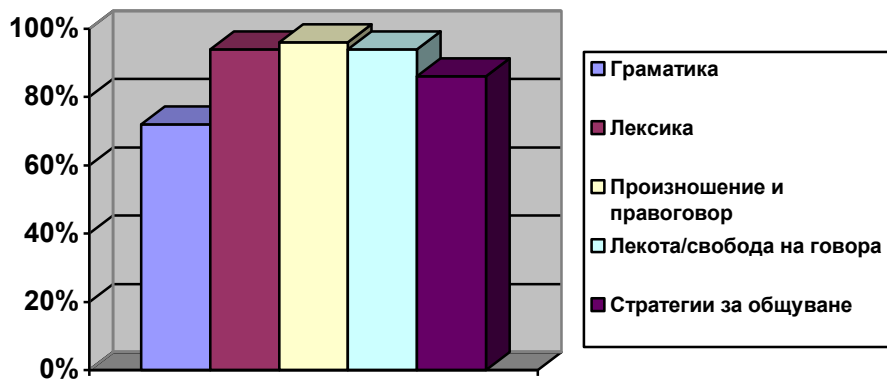
Библиография

- Adler, S. (1988). *The Technique of Acting*. New York: Bantam Books.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies A psychological Analysis of Second-Language Use*. Padstow, Cornwall: T. J. Press.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: CLA Ltd.
- Thornbury, S. (2011). *How to teach speaking*. Pearson Education Ltd.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Георгиев, Л. С. (2005). *Психология на развитието и възрастова психология*. София. Retrieved from http://star05.net/infusions/booklib/book.php?book_id=784
- Станиславски, К. С. (1945). *Работата на актьора над себе си*. Дирекция на народната култура при Министерството на информацията и изкуствата. София.
- Черкезов, Й. (1976). *Художествена театрална самодейност*. София: Наука и изкуство.
- Янкулова, Й. (2012). *Педагогическа психология*. София: Парадигма.

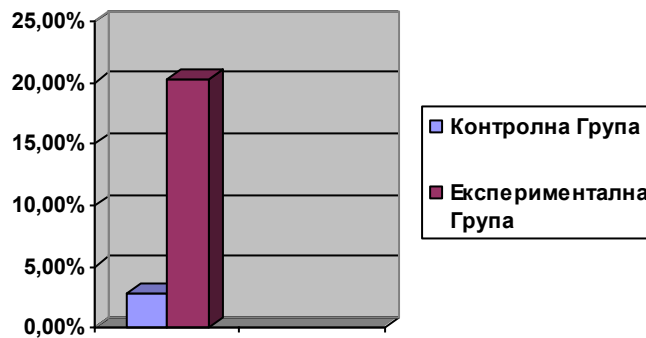
Николов, Н. (2014). Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения на чужд език. В С. Богданов (ред.), *Традицията като вдъхновение*, (pp. 159-172). София: Нов български университет. URL



Диаграма 1. Самооценка на повишените езикови умения за общуване на контролната група



Диаграма 2. Самооценка на повишените езикови умения за общуване на ексерименталната група



Диаграма 3. Общ прогрес в комуникативните говорни умения

Таблица 1

Сравнителна таблица на комуникативните параметри на говорните умения на обучаваните от КГ и ЕГ

COMPARISON TABLE / СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА		
EXPONENTS/ ПОКАЗАТЕЛИ	CG PROGRESS/ ПРОГРЕС НА КОНТРОЛНА ГРУПА	EG PROGRESS/ ПРОГРЕС НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА
ACCURACY/ТОЧНОСТ	+2.25%	+3.62%
FLUENCY/СВОБОДА НА ГОВОРЕНЕ	+0.55%	+5.56%
INTERACTION/ОБЩУВАНЕ	-0.86%	+10.95%
COMMUNICATION STRATEGIES/ КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ	+0.92%	+0.05%
OVERALL PROGRESS/ ЦЯЛОСТЕН ПРОГРЕС	+2.86%	+20.18%

Мотивационно-образная парадигма с вершиной «Есть».

Миромоделирующий потенциал.

Наталья Живаго

Томский государственный университет, Томск, Россия

Аннотация

В статье анализируется миромоделирующий потенциал мотивационно-образной парадигмы с глагольной вершиной «есть» (поглощать пищу) на материале глагольной метафоры, образной лексики и фразеологии русского языка. Выявлены и охарактеризованы модели регулярной многозначности, определены исходная чувственная и новая понятийная области существования исследуемых единиц парадигмы, а также типовые образные представления, связанные с явлением поглощения пищи.

Ключевые слова: кулинарная метафора, метафорическая модель, образная лексика.

Abstract

The article deals with the world-reproducing potential of verb figurative lexis and phraseology which realize the paradigm of culinary metaphors with the top 'to eat'. Metaphoric models are identified and characterized, and typical notions connected with eating are represented.

Keywords: culinary metaphor, metaphoric model, figurative lexis

«Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет».
А. П. Чудинов

Языковая метафора, как и другие разряды образных средств языка, является значимым ресурсом языковой системы и выполняет многочисленные функции (коммуникативная, информативная, жанрообразующая, эмоционально-оценочная и др.) (Харченко, 2007).

Учение о метафоре имеет длинную и богатую историю, его истоки связывают с именем Аристотеля, рассматривающим в труде «Поэтика» метафору исключительно как риторическую фигуру, а не как индивидуальное языковое явление.

Значительно позже в трудах А. А. Потебни («Мысль и язык» (1862)), Ш. Балли («Французская стилистика» (1909)) было положено начало исследованию языковой стороны метафоры.

Однако учение о теории метафоры получило дальнейшее развитие и концептуальное оформление в конце XX – начале XXI вв.

Обзор литературы

Следует отметить, что в настоящее время интерес к языковой стороне метафоры не угасает. Это подтверждает множество работ, связанных с изучением языковой метафоры в различных типах дискурса: метафора в политическом дискурсе (Чудинов, 2002; Баранов, Караулов, 1991), метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (Уткина, 2008) и др.

Большой интерес представляют научные работы в области изучения бытования кулинарной метафоры (Капелюшник, 2001). Е. В. Капелюшник утверждает, что «гастрономическая сфера в целом и отдельные ее части становятся основой концептуализации мира, представляют собой один из важнейших этнических модулей, посредством которого люди выстраивают свой национально-специфический образ мира» (Капелюшник, 2001, с. 6). Кулинарная

метафора в языке отражает отношения физического, механического, физиологического, ментального, психологического, социального характера и носит миромоделирующий характер. Метафоризация процесса поглощения пищи имеет глубинное отношение к культуре, мифологии.

Метод исследования

Если говорить о процессе поглощения пищи как реальном действии, то он легко расчленяется на следующие этапы:

1. помещение пищи в рот (*целиком или частично: уминать или отгрызть кусочек*);
2. пережевывание пищи зубами (*быстро, с жадностью жрать или смаковать*);
3. проглатывание пищи.

Однако очевиден метафорический перенос процесса поглощения пищи как физиологического процесса.

В данной статье рассмотрена часть мотивационно-образной парадигмы с глагольной вершиной «есть» (поглощать пищу) с позиции миромоделирующего потенциала.

Актуальность темы обусловлена отсутствием четкой систематизации образных значений и потребностью в ее создании в гастрономической сфере.

Объектом исследования являются образные лексические единицы мотивационно-образной парадигмы с вершиной «есть», собственно образные слова, образные устойчивые выражения с глагольной вершиной «есть».

Предмет исследования составляют семантика, текстовое функционирование образных лексических единиц, мотивированных глаголом *есть* (поглощать пищу).

Цель исследования заключается в анализе миромоделирующего потенциала мотивационно-образной парадигмы «Есть» на материале глагольной метафоры, образной лексики и фразеологии русского языка.

Процедура сбора материала

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. сформировать мотивационно-образную парадигму с глагольной вершиной «Есть»;
2. с опорой на имеющиеся толкования МАС, ряда фразеологических словарей отметить прямые и имеющиеся в словарях переносные значения слов, входящих в мотивационно-образную парадигму с глагольной вершиной «Есть»;
3. исследовать контексты употреблений образной лексики и фразеологии Национального корпуса русского языка, входящих в состав мотивационно-образной парадигмы с глагольной вершиной «Есть»;
4. создать базу контекстов, в которых данные лексические единицы реализованы в качестве образных;
5. выявить и охарактеризовать сферы номинации и сферы-мишени метафорических моделей, отраженных в семантике образных единиц.

Материалом исследования послужили образные лексемы, лексико-семантические варианты и устойчивые образные выражения современного русского литературного языка, мотивированные исходным глаголом *есть* (поглощать пищу).

Материал исследования

Источниками выборки материала послужили «Словарь русского языка» в четырех томах под ред. А. П. Евгеньевой, «Словарь образных выражений русского языка» под ред. В. Н. Телия, «Фразеологизмы в русской речи» под ред. А. М. Мелерович и В. М. Мокиенко.

Источником контекстного материала послужили тексты художественных, публицистических произведений, тексты СМИ, рекламы, Интернет-

коммуникации, входящие в состав контекстной базы Национального корпуса русского языка с ресурсом более 85 000 документов.

Для дальнейшей работы следует определиться с дефинициями некоторых ключевых терминов, используемых в статье.

Под образным значением в исследовании вслед за Е. А. Юриной понимается «двуплановая содержательная структура языковой (лексической) единицы, в которой взаимодействием предметно-понятийного и ассоциативно-образного планов содержания передается стереотипное (прототипическое) конкретно-чувственное представление о называемом явлении посредством метафорического воплощения признаков этого явления» (Юрина, 2008, с. 75).

Термин языковая метафора понимается как одна из структурно-семантической разновидности образных слов и определяется как «семантически мотивированные образные лексические единицы с переносным значением» (Юрина, 2008, с.55). Согласно определению Г.Н. Складневской, это вторичная косвенная номинация «при обязательном сохранении семантической двуплановости и образного элемента» (Складневская, 1989, с. 25).

Собственно образное слово также является структурно-семантической разновидностью образных единиц, однако здесь «семантическая двуплановость характеризует систему в целом, а не один из ее лексико-семантических вариантов» (Юрина, 2008, с.58)

Под мотивационно-образной парадигмой вслед за Е. А. Юриной понимается «объединение образных слов и мотивационно связанных с ними необразных единиц на основании их структурно-семантической области, проявляющейся в качестве корневой морфемы, значение которой метафорически переосмысливается в образных единицах парадигмы» (Юрина, 2003, с. 202). Также автором подчеркивается, что по своей структуре мотивационно-образная парадигма имеет схожие черты со словообразовательным гнездом, однако в состав мотивационно-образной парадигмы входят только собственно-образные лексемы или языковые метафоры.

На концептуальном уровне первичный чувственный образ посредством ассоциации формирует устойчивую метафорическую модель. Метафорическая модель - это существующая и / или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: "X - это Y". Метафорическая модель характеризуется двусторонностью и соответственно содержит в себе две понятийные области: исходная чувственная область (иначе сфера-источник) и новая понятийная область (сфера-мишень). Исходная понятийная область охватывает собой неметафорические смыслы, является исходным чувственным образом. Новая понятийная область отражает метафорические смыслы, образованные путем ассоциативного переноса исходного образа на иное представление (Чудинов, 2002, с. 46-48).

Результаты и обсуждение

По данным словаря под ред. А. Н. Тихонова словообразовательное гнездо глагола «есть» содержит 117 единиц, включая видовые пары производных глаголов, из них 81 единица представлены языковыми метафорами, собственно образными словами.

Систематизация понятийных сфер метафорической номинации – сфер-мишеней была осуществлена в соответствии с классификационной схемой, предложенной Г. Н. Скляревской с некоторыми изменениями.

1. Группа «Материальный мир» раскрывает действия субъектов, связанных с объектами естественного происхождения (натурфактами) и предметами, созданными человеком (артефактами). В данную сферу входят явления механического, физического и физиологического порядка.

2. Группа «Нематериальный мир» включает в себя явления, связанные с ментальной, социальной, эмоциональной сферами деятельности человека.

Видовая цепочка *есть/съесть/съесть* имеет прямое лексическое значение *поглощать/поглотить пищу*. Данная видовая цепочка формирует глагольную вершину мотивационно-образной парадигмы. Было

проанализировано около 54 000 документов (включая омонимичные значения), контекстная база состояла более чем из 388 000 контекстов. В итоге отобрано более 700 контекстов, которые отражают наличие языковой метафоры, собственно образных слов видовой пары *есть/съесть/съесть* со всеми ее возможными словоформами.

Рассмотрим выявленные метафорические модели.

I. Понятийная сфера «Материальный мир»

1. Группа «Явления механического порядка» включает в себя следующие метафорические модели:

1.1. Сферой-источником служит видовая пара *есть/съесть* в значениях

а) Прокусывать небольшие участки кожи/прогрызть маленькие дыры и привести вещь в негодность. *Спробовал уже: курить можно. Хоть вонливо, зато комар не ест... Три дня кухню не подвезут — ладно, сухарика из рукава поточу* (Евгений Носов).

б) Разрушать поверхность, структуру вещества посредством процесса окисления, трения. — *Главное — красить раз в два-три года, чтоб ржавь не съела* (Роман Сенчин).

Эта сфера-источник формирует метафорическую модель **«Принять пищу -- разрушить физический объект»**.

1.2. Сфера-источник «съесть» в значении безвозвратно принимать платежные средства через автоматическое устройство формирует метафорическую модель **«Принять пищу -- подвергнуть исчезновению физический объект»**. *Автомат зажужжал, съел купюру, и в окошечке, где латинскими буквами было написано CREDITS, появилась красная цифра «1000»* ⁽¹⁾.

1.3. Значение «съесть» как уничтожить полностью, безвозвратно является сферой-источником для метафорической модели **«Принять пищу -- уничтожить**

физический объект». Держа их на весу и поворачивая так, чтобы пламя съело бумаги целиком, она дождалась, когда они сгорели (2).

2. Явления физического характера включают в себя модель **«Принять пищу -- подвергнуть утрате предмет физической действительности»**, где сферой-источником служит видовая цепочка *есть-съесть-съедать* в значениях

а) тратить силы на что-либо;

б) тратить время на что-либо. *А контроль съедает массу времени и сил (3).*

2. Группа явления физиологического характера включает в себя две метафорические модели:

2.1. **«Принять пищу -- подвергнуть разрушению биологический объект».**

Сферой-источником являются:

а) устойчивое выражение «есть глаза» в значении «Раздражать слизистую оболочку глаза посредством пара, дыма, мелких частиц пыли». *Сигаретный дым ел глаза, помимо телефона, на столе и в карманах гостей, не умолкая, настырно тренькали сотовые (4).*

б) видовая цепочка «есть-съедать» в значении «разрушать организм человека неизлечимой болезнью». *Поэтому взрослые были такие зачихшие: оголяя и начищая до блеска их черепа, истощая и заставляя разлагаться заживо тела, их постепенно съедала лучевая болезнь (5).*

2.2. Метафорическая модель **«Принять пищу -- утратить речевые сигналы»** сформирована исходя из сферы-источника «Съесть/съедать слова (окончания, фразы)», то есть не проговаривать слова, произносить их неотчетливо. *Одновременно кладет в рот пирожок, ест его, а заодно съедает и главную часть фраз (6).*

II. Понятийная сфера «Нематериальный мир» включает в себя метафорические модели групп явлений ментального и психологического порядка, явлений социальной деятельности.

1. Явления психологического и ментального характера отражают одну метафорическую модель:

1.1. Метафорическая модель **«Принять пищу – подвергнуть переживанию негативных эмоций»**. Сферой-источником является видовая цепочка Есть/съесть/съесть в значении «мучиться от душевных страданий, испытывать депрессивное состояние, испытывать душевные муки». *И то сказать: с лица спал, почти не спит, во сне словеса плетет непонятные... Тревога его ест, что ли...* ⁽⁷⁾. Также глагол «съесть» в значении «Пережить, прочувствовать некий жизненный период». *За три месяца Климов «съел» войну со всеми ее потрохами: терял друзей, на сутки оставался в заложниках...* ⁽⁸⁾.

III. Явления группы «Социальная деятельность» имеют наибольшее количество употреблений и, следовательно, насчитывает большее количество метафорических моделей. Также многие из выявленных лексических значений не были толкованы ранее в словарях.

1. **«Принять пищу – подвергнуть переживанию негативных эмоций».**

Сфера-источник следующие видовые цепочки:

а) есть/съесть/съесть в значении «Причинять душевные страдания, муки, разрушать как личность, лишать жизненных сил, надоедать, досажая». *Жизнь съедала людей, обгладывала или разносила до объемов дубовой колоды, лишая стержня* ⁽⁹⁾.

б) видовая пара съесть/съесть живьем/съесть с потрохами в значении «разозлиться на кого-то, отругать, сильно бранить». *Он сказал, что если бы он прочел доклад типа моего о коррупции, то его бы живьем съели...* ⁽¹⁰⁾.

2. **«Принять пищу – привести к утрате денежных средств».**

Сфера-источник видовая пара есть/съесть в значении «расходовать денежные средства в убыток кому-либо, уменьшая его доходы». *Гонорары артистов съела инфляция, а костюмы – моль* ⁽¹¹⁾.

3. **«Принять пищу -- воспринимать информацию».**

Сферой-источником служит видовая цепочка есть/съесть/съедать в значении «получать информацию безропотно, будучи готовым к ней». *Бизнесмены говорили о наболевшем. Журналисты слушали и ели. «Интернет-общественность» безмолвствовала* ⁽¹²⁾.

4. Метафорическая модель **«Принять пищу – привести к исчезновению предмета социальной действительности»** сформирована от сферы-источника съесть в значении «лишать развития соперника, побеждать его в конкурентной борьбе». *И съел Олег, действительно, Жилку, через полгода, отправив его, как он сказал, похохатывая, на незаслуженный отдых* ⁽¹³⁾.

5. Сфера-источник съесть в значении «завоевать фигуру соперника в шахматной игре» формирует метафорическую модель **«Принять пищу – привести к утрате артефакт»**. *Потом потихоньку завершил развитие, съел предложенные в жертву пешки, а в глубоком эндшпиле вернул завоеванное, взамен сплетя из немногих оставшихся фигур изящную матовую сеть для короля соперника* ⁽¹⁴⁾.

6. Фразеологизмы «съесть пуд соли с кем-либо» в значении «пережить с кем либо трудные моменты жизни, многое узнать и испытать», «есть из одного котла с кем-либо» в значении «быть близкими друзьями, быть в доверительных отношениях» формируют метафорическую модель **«Принять пищу -- испытать совместный опыт»**. *Ты знаком с кем-то миллион лет, съел с ним пуд соли, выпил три бочонка водки и уверен, что точно знаешь, как он может поступить, а на что не способен ни при каких обстоятельствах* ⁽¹⁵⁾.

7. Фразеологизм *и рыбку съест и в дамки сесть или и в лужу не сесть* в значении «получить всё сразу, не прикладывая усилий», а также *Съесть/кто смел, тот и съел/кто успел, тот и съел* в значении «присваивать чужие деньги под прикрытием осуществления благих намерений» формируют метафорическую модель **«Принять пищу – получить блага, денежные средства»**. *Вам охота и рыбку съест и в дамки сесть чтобы я вам из рукава вынул и шубу, и кольца и сберкнижки, а откуда это и что н и мур-мур* ⁽¹⁶⁾.

8. Фразеологизм *съесть собаку/съесть зубы на ч-либо* в значении приобрести значительный опыт, навык в чем-нибудь, владеть чем-либо в совершенстве является сферой-источником для метафорической модели **«Принять пищу – получить опыт, знания»**. *Благо хозяин – профессор, доктор наук и, очевидно, съел на этом деле собаку* ⁽¹⁷⁾.

9. Устойчивое выражение «есть глазами» в значении пристально смотреть является сферой-источником для метафорической модели **«Принимать пищу – внимательно смотреть»**. *Потому что буфетчица, безусловно, смотрела на нее с особым выражением, просто ела ее глазами и даже, кажется, собиралась что-то сказать, но в последний момент передумала.* ⁽¹⁸⁾.

10. Устойчивое выражение «А Васька слушает да ест» в значении быть глухим к упрекам, увещаниям и творить по-прежнему свои неблагоприятные дела образует метафорическую модель **«Принимать пищу -- продолжать заниматься прежним делом»**. *Пока не будут узаконены эти рычаги и для вредных выбросов, дело будет идти, как в известной басне Крылова: «А Васька слушает, да ест».* ⁽¹⁹⁾

11. Фразеологизмы *зря (не зря) есть чужой (свой) хлеб, кто не работает, тот не ест* в значениях заслуженно (незаслуженно) получать награду за свою работу, не получать награды, благ без прикладывания усилий формируют метафорическую модель **«(Не) принимать пищу -- (не) получить награду за труд»**. *Я как бы обязана приносить пользу и по меньшей мере доказать, что не наношу вреда, не ем зря чужой хлеб, не занимаю чужое место* ⁽²⁰⁾. *В месткомех твердо знали, что «кто не работает, тот не ест», что родители обязаны содержать своих детей только до 18 лет, и даже воцарившаяся безработица не могла их заставить нарушить эти заповеди* ⁽²¹⁾.

12. Устойчивое выражение *есть с рук кого-либо* в значении доверять, и поглощать знания, материальные ценности от кого-либо является сферой-источником метафорической модели **«Принимать пищу – усваивать знания»**. *Это с моих рук она ела и Гарсиа Маркеса, и Марселя Пруста, и Теннесси Уильямса, и Беккета, и Олби...* ⁽²²⁾.

Заключение

Обычно явление поглощения пищи связано со следующими типовыми образными представлениями:

1. с явлениями, влекущие за собой негативные последствия. На уровне физических, биологических объектов, артефактов, реалий, связанных с душевными переживаниями, социальным взаимодействием.
2. поедание пищи ассоциируется с обретение чего-либо: опыта, знаний, материальных благ.

Исследуемая мотивационно-образная парадигма глагола «есть» охватывает все понятийные сферы, связанные со сферами физического мира, психических явлений, явлений ментально-речевой сферы, социальных явлений и отражает специфику отношений внутри этих сфер.

Литература

- Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 367 с.
- Капелюшник Е.В. Кулинарный код культуры в семантике образных средств языка: дис.. канд. филол. наук. Томск, 2012. 198 с. Автореферат доступен по ссылке
<http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000421473>
- Уткина Т. И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе. Пермь: Изд-во ПГУ, 2008. Автореферат доступен по ссылке
<http://www.psu.ru/psu/files/1080/0022.doc>
- Потебня. А.А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
- Склярская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб, 1993. 151 с.
- Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики семантических единиц. – М., 1986, -- 141 с.
- Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. – 2-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1990.
- Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). – Екатеринбург, 2002, 248 с.

Харченко, В. К. Функции метафоры: Учебное пособие. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 96 с.

Юрина, Е. А. Образная лексика русского языка. Ч. I. Семантика: Учебное пособие. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. 144 с.

Юрина, Е. А. Лексическая структура ассоциативно-образного семантического поля. // Вестник ТГУ. № 227, 2003.

Словари и интернет-источники

Словарь русских политических метафор – Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. М., 1994. – 351 с.

Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

Словарь образных выражений русского языка/ под. ред. В.Н. Телия. М.: Отечество, 1995, 368 с.

Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – Под. ред. В.М. Мокиенко. М.: «Русские словари», 1997. 864 с.

Национальный корпус русского языка <http://www.ruscorpora.ru>

Источники контекстов из Национального корпуса русского языка

(1) А. Геласимов. Дом на Озерной. М.: Эксмо, 2009

(2) Елена и Валерий Гордеевы. Не все мы умрем. М.: Вагриус, 2002

(3) Ирина Фадеева. «Антикризис» по-ульяновски: возьмите фабрику и сделайте так, чтобы она работала. Журнал «Мебельный бизнес», 2003.05.15

(4) Влада Валеева. Скорая помощь. М.: Вагриус, 2002

(5) Д. Глуховский. Метро 2033. М.: Эксмо, 2005

(6) Вениамин Смехов. Театр моей памяти. Изд. «Вагриус», 2001

(7) Елена Хаецкая. Синие стрекозы Вавилона/ Обретение Энкиду. Изд. «Терра Северо-Запад», 2004

(8) Татьяна Кузнецова. Жизнь лейтенанта // «Аргументы и факты», 2001.06.06

(9) Виктор Козько. «И никого, кто бы видел мой страх...» // «Дружба народов», 1999.05.15

- (10) Юрий Азаров. Подозреваемый. М.: Вагриус, 2002
- (11) Янина Соколовская. Настя и ее верный султан. Главный украинский телесериал сняла и покажет Россия // «Известия», 2003.02.21
- (12) Андрей Анненков. За наше и ваше регулирование. Сетевая организация -- угроза государству // «Известия», 2002.02.27
- (13) Алексей Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010
- (14) Максим Ноткин. Страшно далеки они от народа (2004) // «64 — Шахматное обозрение», 2004.10.15
- (15) Елизавета Козырева. Дамская охота. М.: Вагриус, 2001
- (16) Братья Вайнеры. Лекарство против страха. М.: «Советский писатель», 1986
- (17) Е. И. Парнов. Александрийская гемма. -- М.: Московский рабочий, 1992
- (18) Вера Белоусова. «Жил на свете рыцарь бедный». М.: Вагриус, 2000
- (19) Коллективный. Из писем в редакцию // «Химия и жизнь», № 12, 1967
- (20) Любовь Гурова. В промежутке — жутко // «Неприкосновенный запас», 2002.09.12
- (21) Эмма Герштейн. Мемуары. М.: Захаров, 2002
- (22) Галина Щербакова. Моление о Еве. М.: Вагриус, 2001

Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας/ The use of metalanguage in course-books for teaching Greek as a foreign language

Γεώργιος Παπακαλοδούκας/Georgios Papakalodoukas

Abstract

In a comparative evaluation of the most frequently used course-books for teaching Greek as a foreign language, an attempt is made to focus on the importance attached by the authors in the use of metalanguage in the educational process. More specifically it is observed that the course-books follow traditional teaching methods, rely mostly on metalanguage commentary of grammatical phenomena, are influenced by the metalanguage model on which the teaching of the Greek language as a mother tongue at schools is mostly based. The textbooks of teaching Greek are adjusted to teach the language for the language, but not the language itself. It is obvious through a comparative evaluation of these textbooks that the grammar terminology is the key element on which the language teaching is based, while the lack of knowledge of metalanguage makes the learners "unable" to participate successfully in the classroom and achieve the expected progress. Finally, it is noteworthy that most course-books are more compatible with the needs of adults, who are able to understand metalanguage concepts, rather than with the needs of children.

Keywords: course-books, учебници, Greek language, metalanguage, comparative analysis.

Резюме

В статията се прави сравнителен анализ на най-често използваните учебници за преподаване на гръцки като чужд език, и се обръща внимание на важността, която авторите на учебниците придават на използването на метаезик в процеса на обучение. По-конкретно, отбелязва се, че учебниците, следващи традиционния подход на преподаване, разчитат най-вече на метаезик при обяснение на граматическите особености, и че тези учебници са повлияни от модела на помагалата, използвани при преподаването на гръцки като майчин език в училищата. Учебниците по гръцки език са построени така, че да преподават езика за езика, а не самия език. Сравнителният анализ ясно показва, че граматическата терминология е ключовият елемент при преподаването, поради което, при непознаване на този метаезик, обучаваният се оказва „неспособен“ да участва пълноценно в учебните часове и да постига очаквания напредък. Заслужава си да се отбележи също, и че повечето учебници са по-подходящи за възрастни, които са в състояние да разберат металингвистичните понятия, отколко за нуждите на децата.

Keywords: учебници, гръцки език, метаезик, сравнителен анализ.

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ως εκ τούτου είναι πιο απαιτητή από το παρελθόν, καθώς όπως προανέφερα περισσότερο από ποτέ σήμερα είναι απαραίτητη η γνώση ξένων γλωσσών στο πλαίσιο των διεθνών κοινοτήτων και η εξοικείωση με διαφορετικούς πολιτισμούς, η προσαρμοστικότητα με την εθνική και πολιτιστική ετερότητα λόγω και των υφιστάμενων μετακινήσεων των πληθυσμών που δεν είναι κάτι που παρεκκλίνει από την ευρωπαϊκή ιδέα. Νέα παιδιά σπουδάζουν στο εξωτερικό, φοιτητές κάνουν Erasmus, επικαλούνται ξενόγλωσση βιβλιογραφία στις εργασίες τους, ανταλλάσσουν μηνύματα με την ευκολία των τεχνολογικών μέσων σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, και άλλα πολλά που είναι γνωστά και δε χρειάζεται να σχολιαστούν εδώ. Όταν όμως όλα γύρω μας αλλάζουν είναι λάθος να παραμένουν σταθεροί οι τρόποι διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Δε θα μπω στη διαδικασία να κατακρίνω τις μεθόδους του παρελθόντος, την αναποτελεσματικότητα τους και την εμμονή τους στους τύπους, στη μορφή και όχι στην επικοινωνία. Αυτά είναι λίγο πολύ γνωστά. Το ζητούμενο είναι να δούμε τι μπορεί να γίνει από εδώ και στο εξής και κατά πόσο η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μπορεί να μετεξελιχθεί σε ένα πρακτικό εργαλείο που θα ωθεί τους εκπαιδευόμενους στην επικοινωνία. Ο τρόπος διδασκαλίας και τα γλωσσικά εγχειρίδια χρειάζονται αναπροσαρμογή. Αυτό δε σημαίνει ότι καταργούμε ό,τι με ασφάλεια υιοθετήθηκε στο παρελθόν. Η προοδοπληξία μπορεί να γεννήσει πλήθος άλλων προβλημάτων, όπως επίσης και η εμμονή και προσκόλληση στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Η έρευνα

Ένα καίριο ζήτημα στο οποίο θα ήθελα να αναφερθώ στη σημερινή μας συγκέντρωση έχει να κάνει και με το γεγονός ότι πλέον οι αρμόδιοι φορείς, όπως

υπουργεία, τα παιδαγωγικά ινστιτούτα, η γενική γραμματεία νέας γενιάς επιμόρφωσης ενηλίκων κ.ά., αλλά και εμείς οι ίδιοι οι γλωσσολόγοι και καθηγητές ξένων γλωσσών, αδιαφορούμε ή τουλάχιστον δεν επιδεικνύουμε τον απαιτούμενο ζήλο για τα προγράμματα και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούνται και προγραμματίζουν τη διδαχθείσα ύλη στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Έχει παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα γλωσσικά προγράμματα και βιβλία εμμένουν προσκολλημένα στο παραδοσιακό μοντέλο εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Σε μια συγκριτική αξιολόγηση των εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, έγινε προσπάθεια παρατήρησης της σημασίας που αποδίδουν οι συγγραφείς στη χρήση της μεταγλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται πως τα εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ακολουθούν το πρότυπο διδασκαλίας της παραδοσιακής μεθόδου, στηρίζονται ως επί το πλείστον στο μεταγλωσσικό σχολιασμό των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, είναι επηρεασμένα από το μεταγλωσσικό μοντέλο πάνω στο οποίο βασίζεται ως επί το πλείστον και η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας στα σχολεία. Τα εγχειρίδια λοιπόν για τη διδασκαλία της ελληνικής είναι προσαρμοσμένα να διδάξουν τη γλώσσα για τη γλώσσα και όχι την ίδια τη γλώσσα και τις επικοινωνιακές της προεκτάσεις. Είναι δε έκδηλο μέσα από τη συγκριτική αυτή αξιολόγηση αυτών των εγχειριδίων ότι η γραμματική ορολογία είναι η βασική συνιστώσα πάνω στην οποία στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία, ενώ η ελλιπής γνώση της μεταγλώσσας ή η απουσία της, καθιστά τον εκπαιδευόμενο "ανίκανο" να συμμετάσχει επιτυχώς στην τάξη και να επιτευχθεί

και η αναμενόμενη πρόοδος. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι τα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια είναι περισσότερο συμβατά με τις ανάγκες των ενηλίκων, οι οποίοι είναι σε θέση να κατανοούν μεταγλωσσικές έννοιες, παρά με τις ανάγκες των παιδιών.

Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα εξήχθησαν κατόπιν συστηματικής εξέτασης, πρακτικής ενασχόλησης και εμπειρίας που έχω και εγώ ο ίδιος ως εκπαιδευτής της ελληνικής γλώσσας με τα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το θέμα, όπως προανέφερα, δεν είναι η επίρριψη ευθυνών στους ιθύνοντες. Από την άλλη όμως δεν επιτρέπεται να αφήνουμε να θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους οι εκπαιδευόμενοι για τις γλωσσικές τους αδυναμίες. Γιατί κάτι τέτοιο συμβαίνει και είναι λυπηρό να επιτρέπουμε να διαιωνίζεται μια τέτοια κατάσταση. Είναι μια πραγματικότητα το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι μιας ξένης γλώσσας επιρρίπτουν την ευθύνη στον εαυτό τους, όταν δεν μπορούν να μάθουν, όταν αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες του ξενόγλωσσου συστήματος. Και εδώ έρχεται να προστεθεί ότι σαφέστατα και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Μήπως όμως το ίδιο το σύστημα δυσχεραίνει έτι παραπάνω την κατάκτηση της ξένης γλώσσας και την εξοικείωση με τη γλώσσα στόχο;

Αν επιδιώξουμε να δούμε τι πταίει, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι από τα γλωσσικά εγχειρίδια ελλείπει ο σκοπός διδασκαλίας της γλώσσας. Υπάρχουν πολλοί μαθητές στο σχολείο που μισούν τα αγγλικά ή άλλες γλώσσες (γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά) και εντούτοις είναι υποχρεωμένοι να τις μαθαίνουν ως ένα από τα βασικά μαθήματα και μάλιστα να αξιολογούνται με βαθμό. Ένας κακός βαθμός σαφέστατα και εγείρει θέμα για την άποψη που θα έχει ο

εκάστοτε μαθητής για το εν λόγω μάθημα. Η διευκρίνηση λοιπόν των σκοπών εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι σημαντική, για να θέσουν στόχους οι μαθητές. Ο σκοπός εκμάθησης μιας γλώσσας διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή. Άλλοι θα ήθελαν να μάθουν να μιλούν καλύτερα για παράδειγμα παρά να γράφουν και το αντίστροφο. Άλλοι θα ήθελαν να μάθουν μια γλώσσα για να ταξιδεύουν, άλλοι για να σπουδάσουν στο εξωτερικό, άλλοι πάλι για να τη διδάξουν ενώ άλλοι πάλι αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και στη μητρική τους γλώσσα, οπότε η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας φαντάζει πολυτέλεια τόσο για τον ίδιο όσο και για τους γονείς του που ανησυχούν για το μέλλον του.

Πέρα όμως από το σκοπό το θέμα έχει να κάνει και με τη γλωσσική διδασκαλία αυτή καθαυτή. Είναι γνωστό σε όλους μας, είτε γιατί το έχουμε ζήσει είτε γιατί το ερευνούμε ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια έχουν αναγάγει τη γραμματική σε πρωτίστης σημασίας παράγοντα, για να μάθει κανείς να ομιλεί μια γλώσσα. Φανταστείτε λοιπόν ότι ένα παιδί ή ακόμη και ενήλικας ο οποίος παρουσιάζει πρόβλημα εκμάθησης και κατανόησης της γραμματικής του μητρικού του γλωσσικού συστήματος, πόσο αποτρεπτική του είναι εξ αρχής η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Για του λόγου το αληθές θα θέσω ένα ρητορικό ερώτημα: δεν αποτελεί πραγματικότητα η σειρά εκμάθησης της γραμματικής μιας ξένης γλώσσας, να μαθαίνουμε δηλαδή πρώτα τον ενεστώτα, έπειτα τον παρατατικό, τον μέλλοντα και ούτω καθεξής;

Πόσα είναι τα γλωσσικά εγχειρίδια που απέχουν από τη λογική της τοποθέτησης του μέλλοντα ή του αορίστου σε γλωσσικές ασκήσεις αντί του ενεστώτα; Σχεδόν κανένα. Φυσικά το ως άνω αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα, χωρίς περαιτέρω προεκτάσεις και σε αλλά πιο σύνθετα ζητήματα, όπως είναι

μεταγλωσσικές έννοιες του τύπου: μέρη του λόγου, ποιόν ενεργείας κλπ. Τουλάχιστον στα γλωσσικά εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν υπάρχει κανένα που να απέχει από αυτή τη λογική.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η μεταγλωσσική ορολογία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής και έχει παγιωθεί σε όλους ως "ασφαλής πρακτική", σε συγγραφείς διδακτικών βιβλίων, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους που τον έχουν αναγάγει σε "κανόνα ζωής". Για να αρθούν οι ως άνω ανησυχίες που εύλογα προκύπτουν απαιτείται επαναπροσδιορισμός των σκοπών της μάθησης της Γ2, σκοποί που τίθενται από το υπουργείο και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων.

Πρόσθετα η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να είναι μια ευχάριστη διαδικασία και όχι μια επίπονη ταλαιπωρία. Αυτό όμως προϋποθέτει συστηματική οργάνωση, για να μπορέσει να επιτευχθεί. Έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτή και του συντάξαντος το γλωσσικό εγχειρίδιο, για να μπορέσει να συμβεί κάτι τέτοιο. Σε κάθε περίπτωση η αρνητική στάση που επιδεικνύουν οι πλείονες των υποψηφίων ομιλητών μιας ξένης γλώσσας αποτελεί και την αποτυχία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την αναζήτηση νέων τρόπων διδασκαλίας, ούτως ώστε το μάθημα της ξένης γλώσσας να καθίσταται μια ευχάριστη διαδικασία. Η αναπροσαρμογή των γλωσσικών εγχειριδίων λοιπόν και της στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί μια ζωντανή πραγματικότητα την οποία δε θα πρέπει σε καμία των περιστάσεων να περιφρονούμε.

Είναι όμως αδήριτη ανάγκη να επισημάνω άλλη μια σοβαρή απουσία που παρουσιάζουν τα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λόγω της εμμονής τους να προσκολλώνται στη μεταγλωσσική θεώρηση της γλώσσας στόχου και δεν είναι άλλη από αυτή που προκύπτει λόγω της παντελούς έλλειψης στοιχειώδους αναφοράς στο πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας, εν προκειμένω της Ελλάδας. Τα περισσότερα βιβλία ασχολούνται ελάχιστα έως καθόλου με την καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής των ελλήνων, την κουλτούρα τους και τον πολιτισμό τους. Όπως γίνεται αντιληπτό η γλώσσα δε δύναται και δε γίνεται να είναι αποκομμένη από τον πολιτισμό της, την ιστορία της, τους κατοίκους της, τις ασχολίες τους, τον καιρό τους, τις αντιλήψεις τους, τα ήθη και τα έθιμά τους. Η έλλειψη επαφής του εκπαιδευόμενου με τα ως άνω τον καθιστά έναν "επιδερμικό ομιλητή" της γλώσσας στόχου ενώ δεν του επιτρέπει να σκεφτεί διαφορετικά από τον τρόπο σκέψης που η μητρική του γλώσσα του επιβάλλει. Και αναφέρω "επιβάλλει" γιατί ο εκάστοτε ομιλητής συμμορφώνεται στον τρόπο σκέψης που η δική του γλώσσα ενταγμένη σε ένα δικό της κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του επιτρέπει, και δη όταν δεν έχει άλλο πολιτιστικό υπόβαθρο να πιαστεί και να συνδέσει με τη γλώσσα στόχο. Η σπουδαιότητα πάντως σε κάθε περίπτωση της πολιτιστικής διείσδυσης στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα στόχος είναι απαραίτητη για την εμβάθυνση που απαιτείται προκειμένου να καταστεί "ευχερής ομιλητής" ο εκπαιδευόμενος και να πλησιάσει ή και να φτάσει ακόμη το φυσικό ομιλητή.

Άλλο μεταγλωσσικό φαινόμενο που παρατηρείται στα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας είναι η προσκόλληση όχι μόνο σε γραμματικούς τύπους και κανόνες αλλά και συντακτικούς. Η δομή υποκείμενο

ρήμα αντικείμενο ή κατηγορούμενο απαντά πολύ συχνά σε όλα τα εγχειρίδια ενώ φυσικά παρουσιάζονται και άλλοι μεταγλωσσικοί όροι (επιρρηματικό κατηγορούμενο, ονοματικό και κατηγορηματικό σύνολο, εμπρόθετοι προσδιορισμοί κλπ) και είναι σύνηθες το φαινόμενο ο υποψήφιος ομιλητής της γλώσσας στόχου να τα αγνοεί στη μητρική του γλώσσα. Τα ίδια προαναφερθέντα λοιπόν προβλήματα που παρουσιάζονται σε γραμματικό επίπεδο επεκτείνονται και σε συντακτικό καθιστώντας το πρόβλημα ακόμα πιο σύνθετο. Με τον τρόπο αυτό τείνει να γίνει προαπαιτούμενο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας η προϋπάρχουσα γνώση βασικής μεταγλωσσικής ορολογίας σε επίπεδο τόσο σημαίνοντος όσο και σημαινόμενου.

Οι στρατηγικές τώρα εκμάθησης που εντοπίζονται στα περισσότερα εγχειρίδια στηρίζονται σε προκατασκευασμένα κείμενα, με απλουστευμένο λεξιλόγιο και διαλογικά μέρη που απέχουν από το ύφος και τον τρόπο ομιλίας των φυσικών ομιλητών, τοποθετώντας ρήματα και συντακτικά σύνολα έτσι διαμορφωμένα, ώστε να διδαχθούν στην πορεία με μεταγλωσσικούς όρους, κατηγοριοποίηση σε κανόνες γραμματικούς και συντακτικούς κλπ. Η όλη όμως αυτή διαδικασία απομακρύνει τον εκπαιδευόμενο από τον αυθεντικό τρόπο επικοινωνίας των φυσικών ομιλητών. Σαφέστατα και δε νοείται ο αρχάριος να αντιλαμβάνεται τους όρους και το ύφος ενός αυθεντικού κειμένου, όμως μπορεί κάλλιστα να προτιμηθεί μια διασκευή ή απλούστευση ενός αυθεντικού κειμένου, ή να προτιμηθεί ένα αυθεντικό κείμενο χωρίς καμία αλλοίωση και να διδαχθούν τα οποία φαινόμενα είναι άξια επισήμανσης στηριγμένα σε κανόνες εμπειρικούς, χωρίς να είναι απαραίτητη η αναγωγή των όρων στους αντίστοιχους τύπους της μεταγλώσσας. Και αυτό γιατί η εκμάθηση της γλώσσας ωφελεί να είναι μια

επικοινωνιακή δραστηριότητα (προφορική ή/και γραπτή και όχι η πλήρης συνειδησιακή αντίληψη για το πώς λειτουργεί η γλώσσα. Θα μπορούσε στο σημείο αυτό να γίνει μια αντιπαραβολή με τη γνώση χειρισμού των υπολογιστών. Είναι άλλο πράγμα ο προγραμματιστής και άλλο ο χειριστής. Ο προγραμματιστής οφείλει να γνωρίζει πώς λειτουργεί ένα λογισμικό πρόγραμμα, τι συμβαίνει και ο υπολογιστής μπορεί και επεξεργάζεται τις εντολές και τις εκτελεί. Ο χειριστής όμως κάποιου προγράμματος δεν οφείλει να γνωρίζει τι γίνεται από "πίσω" παρά μόνο να δίνει εντολές. Το πώς εκτελούνται, ή ποια γλώσσα προγραμματισμού χρησιμοποιεί ο προγραμματιστής ποσώς ενδιαφέρει τον χειριστή. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τη γλώσσα. Ο εκπαιδευόμενος δεν ενδιαφέρεται για το πως δομείται το όλο γλωσσικό σύστημα ή τι είναι γραμματικά και συντακτικά ο κάθε όρος. Ενδιαφέρεται πρωτίστως να μάθει τη γλώσσα να την χρησιμοποιεί. Στο πλαίσιο κατά το οποίο η μεταγλωσσική συνειδητότητα βοηθάει την εκμάθηση και κατάκτηση της γλώσσας τότε σαφέστατα και δεν υπάρχει κανενός είδους πρόβλημα να μάθει ο εκπαιδευόμενος και μεταγλωσσικούς όρους. Έχει να κάνει με την ποιότητα του εκπαιδευόμενου, αν δηλαδή αντιλαμβάνεται γλωσσολογικές έννοιες και αν τις συνδέει με την εκμάθηση της γλώσσας. Συνήθως κάτι τέτοιο συμβαίνει με τους ενήλικες και όχι τόσο με τους ανήλικους οι οποίοι πολλές φορές βρίσκονται στη δυσάρεστη θέση να βρίσκονται αντιμέτωποι με μεταγλωσσικούς όρους που δεν έχουν ακόμη αντιμετωπισθεί και κατανοηθεί στη μητρική τους γλώσσα.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Πέρα όμως από τα παραπάνω έχει διαπιστωθεί ότι όλη αυτή η προσήλωση των διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής στη μορφή και στον

τύπο έχει ως συνέπεια ο εκπαιδευόμενος να μην αντιλαμβάνεται τη γλώσσα 2 ως ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα το οποίο θα πρέπει να μάθει να το χρησιμοποιεί χωρίς αντιπαραβολές και αναγωγές συμπερασμάτων από τη μητρική του γλώσσα. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργείται η αίσθηση ότι η ξένη γλώσσα είναι μια συνέχεια της μητρικής, αφού από τη μητρική έχει χρησιμοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, για να στηριχθούν και να ενταχθούν σε καλούπια οι γλωσσικοί όροι της γλώσσας στόχου. Έτσι ως βασικός τρόπος χρήσης της γλώσσας στόχου είναι η μετάφραση από τη μητρική με όλα τα γνωστά επακόλουθα που μπορεί να επιφέρει κάτι τέτοιο.

Η ενδελεχής δε έρευνά μου με τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας ανέδειξε και αλλά προβλήματα που ευστόχως και η Βάσω Τοκατλίδου είχε επισημάνει από το 1986 στο βιβλίο της "εισαγωγή στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών" και που όμως παραμερίστηκαν τόσο οι διαπιστώσεις της όσο και οι λύσεις που προτείνει, καθιστώντας το βιβλίο της ένα διαχρονικό παράδειγμα για την αναποφασιστικότητα των ελληνικών συστημάτων να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και να εγκαταλείψουν πεπαλαιωμένες πρακτικές που έχουν αποδειχθεί πέρα από αναποτελεσματικές και προβληματικές. Είναι έκδηλο λοιπόν στα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής ότι η εμμονή στη μεταγλώσσα ακολουθείται από ασκήσεις βασισμένες στη μορφή χωρίς κανένα επικοινωνιακό ενδιαφέρον. Ζητούνται ασκήσεις σε συγκεκριμένο χρόνο ή φωνή (ενεργητική ή παθητική) ενώ δεν δίνεται η δυνατότητα παραγωγής λόγου μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες που εύστοχα ο κάθε ικανός εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει και να θέσει ως συνομιλητές τους εκπαιδευόμενους. Επίσης η

εμμονή σε μορφή και τύπο απομακρύνει τους υποψήφιους ομιλητές της ελληνικής από την παραγωγή λόγου σε ποικίλα γλωσσικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Άλλη γλώσσα για παράδειγμα χρησιμοποιείται για τη σύνταξη μιας επίσημης επιστολής, άλλη για την παραγωγή ενός ανεπίσημου φιλικού διαλόγου, άλλη για τη δημοσίευση ενός άρθρου σε ένα σχολικό περιοδικό κλπ. Το πρόβλημα που δημιουργείται εν ολίγοις είναι ότι η διδασκαλία εμμένει στη μεταγλωσσική γνώση και όχι στην παραγωγή λόγου. Για παράδειγμα διδάσκεται ο μέλλοντας χωρίς να διασαφηνίζεται πού και πώς χρησιμοποιείται στο λόγο.

Η εμμονή επίσης στη μεταγλώσσα που παρουσιάζουν τα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής δημιουργούν και ένα ακόμη πρόβλημα, αυτό της μη παραγωγής λόγου με το κατάλληλο ύφος, αυτό που χρησιμοποιούν δηλαδή και οι φυσικοί ομιλητές. Η προσκόλληση στον τύπο και στη μορφή, η παράθεση κατασκευασμένων κειμένων που χρησιμοποιούνται τόσο ως προς τη γραμματική τους επεξεργασία όσο και ως προς την παραγωγή αντίστοιχων κειμένων από τους εκπαιδευόμενους, δίνουν μια εσφαλμένη αντίληψη για τον τρόπο που μιλούν οι Έλληνες σε καθημερινό επίπεδο, αντίληψη που απέχει μακράν από την καθημερινότητά τους, τις συνήθειές τους, τις γλωσσικές τους επιλογές.

Μέσα σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και ο αυταρχικός τρόπος που μεταδίδονται οι μεταγλωσσικού περιεχομένου ασκήσεις, η διατύπωση των οποίων δημιουργεί μια εξουσιαστικού τύπου επιβολή που εκφωνεί ο εκάστοτε καθηγητής της ελληνικής, όταν διαβάζει τις ασκήσεις και οφείλουν να τηρούν απαρέγκλιτα οι εκπαιδευόμενοι. Έτσι παραδείγματα του τύπου " να αντικαταστήσεις, να βάλεις τους τύπους, αναγνώρισε, κλίνε το ρήμα κλπ."

συναντώνται μονίμως στα σχολικά εγχειρίδια με συνέπεια να χάνεται η διαλεκτική σχέση και ο εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση που οικοδομούν μια ασφαλή οδό για εποικοδομητική και ασφαλή εκμάθηση της γλώσσας στόχου και όχι μόνο.

Τέλος, η εμμονή στη μεταγλωσσική διδασκαλία της ελληνικής, καθιστά τους μαθητές παθητικούς δεκτές μηνυμάτων, που δε μαθαίνουν να παρεμβαίνουν και να αλλάζουν τη ροή μιας συζήτησης. Και αυτό γιατί η διδασκαλία με τον τρόπο αυτό στηρίζεται στη χρήση γ' προσώπου ενώ η χρήση ά και β' ενικού και πληθυντικού προσώπου, πρόσωπα βασικά για να μιλήσει κάποιος για τον εαυτό του, να δείξει ότι συμπάσχει και ο ίδιος σε μια κατάσταση, να αποταθεί σε ένα εσύ, ελλείπουν με όλες τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται.

Ο διακεκριμένος γλωσσολόγος και καθηγητής μου Γεώργιος Μπαμπινιώτης διαρκώς διατείνεται ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται. Εγώ θα προσθέσω από εδώ ότι μαζί εξελίσσονται και αλλάζουν και οι δομές της κοινωνίας μας. Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει αλλάξει καθοριστικά τις σχέσεις των ανθρώπων σε γλωσσολογικό επικοινωνιακό επίπεδο, τόσο με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όσο και τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία (μεταφραστικά, applications εκμάθησης ξένων γλωσσών από το κινητό κ.α.) που δεν αφήνουν σε καμία των περιπτώσεων αδιάφορους τους γλωσσολόγους οι οποίοι οφείλουμε να επαγρυπνούμε και να καταγράφουμε τις αλλαγές και να προσαρμοζόμαστε στα νέα δεδομένα.

Βιβλιογραφία

- A. Χααραλαμπόπουλος (επιμ.), Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη 2006, εκδόσεις ΙΝΣ.
- A. Βουγιούκας, Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 2010, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Ανδρέου, Πρόγραμμα σπουδών για την ελληνική γλώσσα, Α' επίπεδο / Modern Greek Language Curriculum, Checkpoint A, Θεσσαλονίκη 2012, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Βάσω Τοκατλίδου, εισαγωγή στη διδακτική των ξένων γλωσσών, Αθήνα 1986, εκδόσεις Οδυσσέας.
- Βαλσαμάκη, Ρ. Καμαριανού, Λ. Κανέλλου, Έ. Κατούδη, Τα ελληνικά είναι ένα... παιχνίδι. Βιβλίο του μαθητή, Θεσσαλονίκη 2003, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Βαλσαμάκη, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Β' κύκλος. Βιβλίο του μαθητή, Θεσσαλονίκη 2001, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Βαλσαμάκη, Ρ. Καμαριανού, Λ. Κανέλλου, Έ. Κατούδη, Τα ελληνικά είναι ένα... παιχνίδι. Βιβλίο του δασκάλου, Θεσσαλονίκη 2003, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Βαλσαμάκη, Δ. Μανάβη, Ορίστε! Ελληνικά για αρχάριους, Θεσσαλονίκη 2010, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ., Τα νέα ελληνικά για ξένους, Θεσσαλονίκη 2011, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ., Ορίστε! Βιβλίο δραστηριοτήτων, Θεσσαλονίκη 2013, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Διδακτικό προσωπικό του Σχολείου Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ., Τα νέα ελληνικά για ξένους. Βιβλίο ασκήσεων, Θεσσαλονίκη 2009, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Καμαριανού-Βασιλείου, Ομήρου Οδύσσεια. Συντομευμένη και απλουστευμένη απόδοση για ξενόγλωσσους, Θεσσαλονίκη 2005, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Κοκκαλίδου-Ναχμία, Όταν οι Έλληνες γιορτάζουν [Greeks in a Festive Mood], Θεσσαλονίκη 1995, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Παναγοπούλου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Τα ελληνικά για προχωρημένους. Γ' κύκλος, Θεσσαλονίκη 2010, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Τάνης, Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Β' κύκλος. Βιβλίο του δασκάλου, Θεσσαλονίκη 2001, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Τόγιας, Το μάθημα των νέων ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833–1967). Τόμος Α', 1988. Τόμος Β', Θεσσαλονίκη 1990, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Χατζηπαναγιωτίδη, Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8–12 χρόνων. Βιβλίο του μαθητή, Θεσσαλονίκη 2001, εκδόσεις ΙΝΣ.
- Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Τσακαλίδης, Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8–12 χρόνων. Βιβλίο του δασκάλου, Θεσσαλονίκη 1996, εκδόσεις ΙΝΣ.

Papakalodoukas, G. (2014). Η χρήση της μεταγλώσσας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας [The use of metalanguage in course-books for teaching Greek as a foreign language]. In S. Bogdanov (Ed.), *Tradition as Inspiration*, (pp. 187-199). Sofia: New Bulgarian University. Retrieved from

СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ



Любка Славова е родена през 1961 година. През 1984 завършва испанска филология в СУ „Св. Климент Охридски“. Специализира испаноамериканска литература. От 1985 до 1990 работи като преводач в БОДК и хоноруван преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“ към катедра „Чужди езици“. От 1994 е редовен преподавател в УНСС. От 2007 е преподавател в НБУ в департамент „Чуждоезиково обучение“ и програма „Испанистика“. Преподава испански език, история и цивилизация на Испания и история на испанската литература, както и специализиран превод. Автор е на следните заглавия: *“По суша, въздух и море”* – учебник по испански език за студенти, изучаващи “Туризъм”, Стопанство, София, 05; *Испанско – български речник по туризъм и туристически дейности*; Велес, София, 06; *Apuntes de historia de la literatura española (Записки по история на испанската литература)*; Колибри, София, 08.
Email: lslavova@nbu.bg



Д-р Магдалена Караджункова е главен асистент по съвременен испански език в НБУ, Факултет за Базово Образование, Департамент „Романистика и Германистика“. Завършила е специалността Испанска филология в СУ „Св. Климент Охридски“ през 1988 г. През 2005 г. записва докторантура в Мадридски Университет „Комплутенсе“, където през март 2009 г. защитава докторска дисертация в областта на методиката на чуждоезиковото обучение. Изследователските ѝ интереси са в сферата на обучението по чужд език, теорията и практиката на превода, лексикологията и лексикографията. Научните публикации на Магдалена Караджункова разглеждат различни аспекти от проблематиката, свързана с обучението по испански език като чужд, както и теми от испанското езикознание.
Email: mkaradjunkova@nbu.bg



Даниела Александрова Меса е доктор по историческа граматика на испански език и е главен асистент в НБУ. Преподава в общообразователните курсове по испански език и в курсове към програма „Испанистика“. От 2009 г. е сътрудник на Института Сервантес в София и участва в комисийте на изпитите за испанска диплома DELE. Научните ѝ интереси са в областта на историята на испанския език и на дидактиката на испанския език като чужд. Има публикации на дидактически единици в специализирания сайт за преподаватели по испански език todoele.net и в редица научни списания, както и участия на конференции.
Email: dalexandrova@nbu.bg



Ms **Milka Hadjikotaeva** teaches EFL and ESP courses at the department of English Studies at New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria. She has been an assistant professor at NBU since 1996. Ms Hadjikotaeva earned her master's degree in British and American studies, translation and ESL teaching at Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria. Her doctoral thesis, defended in 2012, is a major contribution to the methodology of teaching conceptual metaphors. She specialized in Britain, Hungary, Germany, USA and Iceland. Her articles are published in Bulgarian and foreign journals as well on the net. Apart from teaching, Ms Hadjikotaeva's interests lie in translation theory and practice. Her translations in the field of politics, philosophy and fiction are printed by the NBU publishing house, Siela publishing company, etc.

Email: mhadjikotaeva@nbu.bg



Mariya Chankova obtained her PhD in English linguistics from RWTH – Aachen, Germany. Her research interests include illocutionary acts, communication, pragmatics, semiotics, and philosophy of language. She teaches English and French at undergraduate and graduate levels. She is currently working on the Academic Communication in Multimedia Environment project, funded by the Alexander von Humboldt foundation.

Email: mariyachankova@gmail.com



Стамена Христова завършва специалност „Предучилищна педагогика с чужд език“ и магистърска програма „Образование в извънучилищна среда“ във ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“. Работи като учител по английски език в ЧДГ „Малкият принц“, гр. Варна. Научните ѝ интереси са свързани с педагогиката, ранно чуждоезиково обучение и арттерапията, а творческите – в областта на изобразителното изкуство и театъра за деца. Участва активно в национални и международни конференции и проекти в областта на предучилищното образование. Автор на статии и научни разработки и носител на награди от национални и международни участия и конкурси.

Email: stamena_hristova@dir.bg



Tadd Graham Fernée is the author of *Enlightenment and Violence: Modernity and Nation-making* (Sage: 2014) and co-author of *Islam, Democracy and Cosmopolitanism: At Home and in the World* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014). He has a doctorate in comparative history. In 2010, he was a research fellow at the Institute for Advanced Studies at Jawaharlal Nehru University in New Delhi, India. He was subsequently a researcher for New York University. Tadd Fernée is currently a guest lecturer at New Bulgarian University in Sofia, Bulgaria.

Email: tfernee@nbu.bg, tfernee@hotmail.com



Stanislav Bogdanov earned his PhD in FLT Methodology and Educational Technology at New Bulgarian University. His research interests include pedagogical usability and e-learning materials design and development, translation and language localization and ICT teacher training. He is currently Assistant Professor and teaches at undergraduate and graduate levels at New Bulgarian University.

Email: stanbogdanov@nbu.bg

МАГИСТРИ И ДОКТОРАНТИ



Мария Ладовинска е завършила италианска филология в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. От 2003г. е редовен асистент, а от 2007г. е редовен докторант в Нов български университет, където освен общообразователните курсове по практически италиански език е водила и вводни курсове по фонетика и фонология на италианския език, както и по лексикология и словообразуване в италианския език. Научните ѝ интереси, представени чрез няколко публикации и участия в проекти, са в областта на съвременното италианско езикознание, текстолингвистиката, превода и чуждоезиковото обучение.

Email: mladovinska@nbu.bg



Desislava Zareva is a teacher, teacher trainer, and author of ELT materials. She has a Mlit degree in Cultural Studies from Strathclyde University, UK and a MA degree in Applied Linguistics from New Bulgarian University, Bulgaria, where she has been working for over 15 years. Culture studies, intercultural education, learner autonomy, online learning, learning technologies and CLIL are some of the topics she is currently interested in and actively working on.

Email: desi.zareva@gmail.com



Николай Марков Николов завършва магистратура по Английска филология в СУ „Св. Климент Охридски“ през 2004 г., а през 2005 г. магистратура по Тюркология. Придобива Cambridge CELTA, TKT (Modules 1, 2, 3, YL, CLIL). Преподава английски език преди да основе свой Езиков Център „Марконис“ – Ботевград през 2005 г. Н. Николов е акредитиран устен изпитващ и оценител за изпитите на Pearson и Cambridge ESOL. Участва в международни проекти и конференции в сферата на чуждоезиковото обучение. За продукта си “Markoni’s Fancy-dress Balls” през 2012 г. Н. Николов става първият българин номиниран в категория „Местни иновации“ за наградите на Британския Съвет в Обединеното Кралство “ELTons 2012” – „Оскар“ за иновации в обучението по английски език.

Email: info@markonis.bg



Наталья А. Живаго окончила Томский государственный университет по специальности "Бакалавр филологии", в настоящее время является магистранткой ТГУ по специальности "Методика преподавания русского языка как иностранного", младший научный сотрудник кафедры русского языка ТГУ. Сферы интересов: когнитивная лингвистика, диалектология, корпусная лингвистика, морфология русского языка.

Email: zhivago.natalia@gmail.com



Ο **Γιώργος Παπακαλοδούκας** γεννήθηκε στη Ρόδο και κατάγεται από τη Σύμη. Αποφοίτησε από το Πανορμίτειο Γυμνάσιο και Λύκειο Σύμης. Κατόπιν φοίτησε στη φιλοσοφική σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και συγκεκριμένα στο κλασικό τμήμα της Φιλολογίας. Στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές (master) στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο γλωσσολογικό τμήμα της Φιλολογίας Αθηνών. Σήμερα είναι υποψήφιος διδάκτωρ στη μεθοδολογία και διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο New Bulgarian University. Είναι επίσης φοιτητής της Νομικής σχολής στο τρίτο έτος στο πανεπιστήμιο Νεάπολις της Κύπρου. Στο παρελθόν διετέλεσε συντονιστής και υπεύθυνος των πολιτιστικών εκδηλώσεων του Φεστιβάλ Σύμης για εννιά χρόνια, την περίοδο 2002-2011. Παράλληλα διδάσκει την ελληνική γλώσσα συμμετέχοντας ως εκπαιδευτής σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Από το 2008 έως και σήμερα εργάζεται ως διοικητικός υπάλληλος στο Δήμο Σύμης.

Email: giorgospapakalodoukas@yahoo.gr