

PHILOGIA

ФИЛОЛОГИЯ

44. SOFIA. 2023. СОФИЯ



Journal's scope

Philologia is an academic publication in the field of philology – linguistics, literary studies, translation, cultural studies. It was established by the Faculty of Classical and Modern Philology at Sofia University St. Kliment Ohridski in 1977.

The materials published in the journal (scholarly articles, conceptual research, view points, etc.) are blindly reviewed by two anonymous reviewers before acceptance for publication. The “Reviews” and “Chronicles” sections are not peer-reviewed and are published after an approval by the Editorial Board.

The manuscripts can be in English, French, German, Spanish, Portuguese, Italian, Russian and Bulgarian.

Frequency: Two issues per year.

Since 2023, „Philologia Journal“ has been published and indexed in CEEOL (Central and Eastern European Online Library).

Профил на списанието

„Филология“ е научно списание, в което се публикуват материали в областта на всички филологически дисциплини – езикознание, литературознание, превод, културологични аспекти на филологическите изследвания, чуждоезиково обучение. Основано е през 1977 г. от Факултета по класически и нови филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Материалите (статии, обзори, научни и концептуални изследвания и др.) се рецензират анонимно от двама независими рецензенти преди публикуването им в списанието. Разделите „Рецензии“ и „Хроника“ не се рецензират и се публикуват след одобрение от редакторския екип.

Приемат се ръкописи на английски, френски, немски, испански, португалски, италиански, руски и български език.

Списание то излиза два пъти годишно.

От 2023 г. то се публикува и индексира в CEEOL (Central and Eastern European Online Library):

<https://philologia-journal.uni-sofia.bg>

Главен редактор / Editor-in-Chief

Мадлен Данова – *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Madeleine Danova – *Sofia University*
St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Редакционна колегия / Editorial Board

Агнеш Бирталан – *Университет*
„Лоранд Йотвош“ (Унгария)

Agnes Birtalan – *Eötvös Loránd University*
(Hungary)

Александра Багашева –
Софийски университет
„Св. Климент Охридски“ (България)

Alexandra Bagasheva –
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Александър Федотов –
Софийски университет
„Св. Климент Охридски“ (България)

Alexander Fedotoff –
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Ана Паула Коутиньо Мендеш –
Университет на Порто (Португалия)

Ana Paula Coutinho Mendes –
University of Porto (Portugal)

Анастас Герджиков –
Софийски университет
„Св. Климент Охридски“ (България)

Anastas Gerdjikov –
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Барбара Хлибовицка-Вегларш –
Университет „Мария Склодовска-Кюри“
(Полша)

Barbara Hlibowicka-Węglarz –
Maria Curie-Skłodowska University
(Poland)

Венсан Ренер –
Университет Люмиер Лион 2 (Франция)

Vincent Renner –
Lumière University Lyon 2 (France)

Галина Аврамова – *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Galina Avramova – *Sofia University*
St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Георг Шупенер – *Университет*
„Ян Евангелиста Пуркине“ (Чехия)

Georg Schuppener – *Jan Evangelista Purkyně*
University (Czech Republic)

Гергана Петкова – *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Gergana Petkova – *Sofia University*
St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Детелина Мец – *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Detelina Metz – *Sofia University*
St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Димитър Веселинов –
Софийски университет
„Св. Климент Охридски“ (България)

Dimitar Vesselinov –
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Корнелия Танчева –
Университет Питсбърг (САЩ),
Университет Корнел (САЩ)

Kornelia Tancheva –
Pittsburg University (USA),
Cornell University (USA)

Майкъл Байръм – *Университет Дърам*
(Великобритания), *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Michael Byram – *University of Durham, UK,*
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Маргарита Руски – *Софийски университет*
„Св. Климент Охридски“ (България)

Margarita Ruski – *Sofia University*
St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

Марио Брдар – *Университет
„Йосип Юрай Шросмайер“*,
Осиек (Хърватия)

Милена Попова – *Софийски университет
„Св. Климент Охридски“* (България)

Ник Норууд – *Щатски университет
Колъмбъс, Джорджия* (САЩ)

Райнер Дормелс – *Виенски университет*
(Австрия)

Яна Андреева – *Софийски университет
„Св. Климент Охридски“* (България)

Mario Brdar – *The Josip Juraj Strossmayer
University of Osijek*
(Croatia)

Milena Popova – *Sofia University
St. Kliment Ohridski* (Bulgaria)

Nick Norwood – *Columbus State University,
Georgia* (USA)

Rainer Dormels – *University of Vienna*
(Austria)

Yana Andreeva – *Sofia University
St. Kliment Ohridski* (Bulgaria)

Научен секретар / Associate Editor

Милена Йорданова –
*Софийски университет
„Св. Климент Охридски“* (България)

Milena Yordanova –
Sofia University St. Kliment Ohridski
(Bulgaria)

Редактор / Language Editor

Веселина Стоянова

Veselina Stoyanova

Предпечат / Layout Editor

Иво Ников

Ivo Nikov

Преводач / Translator

Александър Костов

Alexander Kostov

Технически сътрудник / Administrative Assistant

Лидия Христова

Lidia Hristova

PHILOLOGIA

ФИЛОЛОГИЯ

44. SOFIA. 2023. СОФИЯ

*Faculty of Classical and Modern Philology
Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Факултет по класически и нови филологии
при Софийския университет „Св. Климент Охридски“*

София • 2023

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

СЪДЪРЖАНИЕ & CONTENTS

ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА / LITERATURE AND CULTURE

Igor Dorfmann-Lazarev. The Primordial Human Beings According to the Biblical Tradition.....	11
Игор Дорфманн-Лазарев. Най-древните човешки същества според библейската традиция.....	11
Сабина Тарвердиева. Женский почерк в истории азербайджанской литературы.....	40
Sabina Tarverdieva. Women's Handwriting in the History of Azerbaijani Literature	40

ЕЗИКОЗНАНИЕ / LINGUISTICS

Maria Todorova. Translating call-to-action Texts in Localization from English into Bulgarian	51
Мария Тодорова. Преводът на текстове, призоваващи към действие, при локализация от английски на български език	51
Simeon Kaynakchiev. Probleme der Übersetzung direktiver Sprechakte aus dem Deutschen ins Bulgarische.....	64
Симеон Кайнакчиев. Проблеми на превода на директивни речеви актове от немски на български език	64

ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ / FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Бисерка Велева. Приказката в обучението по чужд език на студенти	77
Bisserka Veleva. Fairy Tales in Foreign Language Teaching to University Students.....	77

Милена Кацарска. От филология към „нещо друго“ през погледа на студентите англицисти в ПУ „Паисий Хилендарски“	92
Milena Katsarska. From Philology to “Something Else” the Views of English Studies Students at Plovdiv University	92
Sofia Saraiva. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	111
София Сарайва. Чуждоезиковото обучение, базирано на задачи.....	111

РЕЦЕНЗИИ / REVIEWS

Carmelina Gioia. Enigmas and Paradigms in some 20 th -century Italian Women Writers	127
Кармелина Джоя. Енигми и парадигми при някои италиански писателки от XX век	127

ХРОНИКА / EVENTS

Nikolay Yankov. 40 years Indian Studies at Sofia University	133
Николай Янков. 40 години специалност „Индология“ в Софийския университет	133
Ева Пацовска-Иванова. Изложба „Преводачът Димитър Стоевски (1902–1981)“	140
Eva Patsovska-Ivanova. Exhibition „The Translator Dimitar Stoevski (1902–1981)“	140

Изисквания към авторите.....	145
Author’s guidelines	153

ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРА
LITERATURE AND CULTURE

The Primordial Human Beings According to the Biblical Tradition¹

Igor Dorfmann-Lazarev

Sofia University “St. Kliment Ohridski”,
Centre for Oriental Languages and Cultures (Bulgaria)

Игор Дорфманн-Лазарев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Igor Dorfmann-Lazarev. THE PRIMORDIAL HUMAN BEINGS ACCORDING TO THE BIBLICAL TRADITION

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.11-39>

Abstract. This article outlines salient features of the primordial humans as portrayed in the Book of Genesis: their creation, their nature and the qualities with which they are endowed, their relation to God and the created universe, as well as their vocation and destiny. In our compass are not only the figures of Adam and Eve, but also that of Noah who, while echoing Adam, represents yet another type of the father of humankind. In Sections I–IV the Biblical accounts are analysed against the background of ancient Mesopotamian and Egyptian sources, while Section IVI explores the localisation of the beginnings of the post-diluvian humanity on the Biblical map of the world. In Section V, a special attention is paid to the connections between the humans, the plants and the animals, before and after the flood. The focus of Section VI is on the representation of the primæval humans in Jewish and Christian para-Biblical literature. Section VII is dedicated to the reception of the Biblical tradition of human origins in the New Testament and its elaboration in early Patristic texts, apocryphal writings and figurative sources. Our investigation highlights the persistence of royal imagery in textual and figurative portrayals of Adam.

¹ The author owes a debt of gratitude to Prof. Charles Lock for his invaluable stylistic advice. Several of the themes explored in the article have been discussed in the seminars ‘Скритото и откритото’ (Hidden and Revealed) convened by Prof. Gergana Ruseva at the Centre for Oriental Languages and Cultures, Sofia University St. Kliment Ohridski. The author wishes to thank her for offering him these important occasions of scholarly exchange.

Keywords: Adam, Ararat (Mt), Apocrypha of Adam and Eve, Armenia, Dogmatical sarcophagus, Eve, Genesis (the Book of), Infancy Gospels, Kingship in the Bible, S. Maria Maggiore (iconography), Nakhichevan, Noah, Urartu

Игор Дорфман-Лазарев. НАЙ-ДРЕВНИТЕ ЧОВЕШКИ СЪЩЕСТВА СПОРЕД БИБЛЕЙСКАТА ТРАДИЦИЯ

Резюме. Статията разглежда основните черти на първите човешки същества, представени в книгата *Битие*: тяхното създаване, тяхната природа и качествата, с които са надарени; връзката им с Бог и сътворената вселена, както и тяхното призвание и съдба. Обхванати са не само образите на Адам и Ева, но и на Ной, който, макар и да отразява Адам, представлява един различен вид баща на човечеството. В разделите I–IV библейските повествования се анализират на фона на древни месопотамски и египетски източници, а раздел VI изследва мястото на зараждане на човечеството след потопа върху библейската карта на света. В раздел V се обръща особено внимание на връзките между човешкия, растителния и животинския свят преди и след потопа. Раздел VI се съсредоточава върху представянето на първите хора в еврейската и в християнската парабиблейска литература. Раздел VII е посветен на рецепцията на библейското предание за човешкия произход в *Новия завет* и на развиването на това предание в ранни патристични текстове, апокрифни писания и визуални източници. Проучването подчертава устойчивостта на царската образност в текстуалните и визуалните представяния на Адам.

Ключови думи: Адам, Арарат (планина), Апокрифи за Адам и Ева, Армения, Догматичен саркофаг, Ева, Битие (Книга), Протоевангелия, царски образи в Библията, Санта Мария Маджоре (иконография), Нахичеван, Ной, Урарту

Research/Научно изследване

The figures of the primordial human beings appear in the opening chapters of *Genesis*, the first book of the Jewish and Christian Bible. The Book of Genesis reveals numerous parallels to ancient Mesopotamian sources, yet unlike them it offers not a story of the feats and vicissitudes of gods but a systematic and focused account of the creation of the world, a deliberate and sovereign act of one God.² The opening chapters convey to the reader fundamental knowledge regarding human existence as related to the structure of the universe. They are especially concerned with the nature of the human, the relations between the human being and God, between man and woman, and between human being and the world which is designed for human habitation and activity. Within the inner structure of the book of Genesis, these chapters represent a prologue to the history of humankind; the concepts that they introduce and their narratives are to be foundational for human society.

² Carr, 2020, p. 13.

While the Hebrew Bible contains various allusions to narratives of origins (e.g. Ps. 104 and Prov. 30.4), the opening chapters of *Genesis* never serve, surprisingly, as a point of explicit reference for the later Biblical authors; even Ezekiel (28.12-17) refers to a different tradition of Paradise. In spite of this ‘silence’ of the later Biblical authors, this prologue has played a pivotal role in both Jewish (at least, since the second century BCE onwards) and Christian reflection (starting from St Paul). In different settings, it was understood either as a history of the origins or as a paradigm of the human condition.³

This article outlines salient features of the primordial humans as portrayed in *Genesis*, also taking into examination their remote background in the traditions of Mesopotamia, with which Judæan sages in exile were familiar at least since the sixth century BCE, and of Egypt, as well as the interpretation of these figures in para-Biblical and early Christian sources.

i. The First Account of Creation in the Book of Genesis

There are two accounts of creation in *Genesis*, each evidencing a distinct theological perspective. No definitive opinion has so far been reached as to the chronological relation between the two, and this complex question will not be addressed here.⁴ The first account, Gen. 1.1–2.4a, is largely regarded to have been shaped in circles expressing the outlook of the priests in the Temple of Jerusalem, either in the aftermath of the destruction of the city in 587 BCE, or reflecting the foundation of the Persian empire by Cyrus (539–529 BCE), or after the return from the Babylonian exile, ca 520–480 BCE. The priestly outlook established a link between the building of the Temple in Jerusalem and the worship therein, and the creation of the world. The very form of the account may even indicate its liturgical derivation.⁵

Following this account, the human being (*adam* and, with a definite article, *ha-’adam*) was created by God (*Elohim*) not as an individual but as a couple.⁶ No such explicit statement is made regarding the rest of living beings, created before the human, which indicates that in the Bible it is much more than a mere physiological distinction: it pertains to the inner order of the world in which humans are assigned specific tasks.⁷

The dual nature of the human being and the complementarity of the two sexes are notably stressed by means of the intercalation of singular and plural in Gen. 1.26-27: ‘Let us make a human being (sing.) in our image [...], so that they may

³ Collins, 2004, pp. 299-301.

⁴ Cf. Weinfeld, 1980, p. 433.

⁵ Weinfeld, 1981, pp. 501-512.

⁶ Ego, 2011, p. 32.

⁷ de Pury, 2016, p. 20-31.

rule (pl.) over [all the living creatures]. And God created the human being (sing.) in his image, in God's image he created him (sing.), he created them (pl.) male and female'; and, again, in 5.1-2: 'in God's likeness he made him (sing.). He created them (pl.) male and female and he blessed them and called their (pl.) name (sing.) Adam on the day on which he created them (pl.)'.

Both Gen. 1.27 and 5.1-2, which speak of the creation of the human being as a couple, also affirm their creation in 'God's image' or 'God's likeness'. The bilingual Assyrian-Aramaic inscription (ninth century BCE) discovered at Tell-Fekheriye, in the upper stream of the river Khabur, suggests that the terms *şelem* (image) and *dēmut* (likeness) are extremely close semantically.⁸ Consequently, the unique God of *Genesis* is to be thought of as reflected either in both man and woman singly or in the human being conceived of in its duality. The fact that at the beginning only one couple is created means that everything concerning them also concerns the whole of humanity understood as a single family (cf. 9.5-6).

Furthermore, the duality of 'God's image' informs the reader of the Bible of the Creator himself who, following this account, may not be thought of as a simple monad.⁹ In this connection, it may also be recalled that 'the Spirit of God' (*ruah 'Elohim*) in Gen. 1.2 is a feminine noun (cf. the form of the verb 'hovers' [over], *meraḥpet*).

The Biblical account does not explain in what God's image consists, but, as 1.26, 28 indicate, it is not so much related to the humans' bodily form as to their tasks within the world, and especially the government of the animal world and procreation: '...in our image, after our likeness, so that they should have dominion (*we-yirdu*; Septuagint: *kai arkhetōsan*)...' (Gen. 1.26).¹⁰ Unlike the beings created before humans, the latter are not defined as 'good' (cf. 1.4, 10, 12, 18, 21, 25 vs. 1.27-28). This distinction may be indicative of their freedom which stems precisely from their being God-like.¹¹

The first humans exist in relation to the beings made before them. In Gen. 1.26 and 28 they are commanded 'to subdue the earth' and 'to have dominion' over the living beings in the sea, in the air and on the earth. In the mythology of the ancient Near East, the government of the animal world was a distinctly royal task defined after descriptions of divine sovereignty over the world. Indeed, the living beings in *Genesis* represent the same three spheres composing the universe, over which gods, and hence the kings empowered by gods, exercised their rulership in ancient Babylon.¹² This kingly understanding of the human, whose dominion is not con-

⁸ See Abou-Assaf, Bordreuil and Millard, 1982.

⁹ Römer, 2018, p. 1739.

¹⁰ Waltke and O'Connor, 1990, pp. 577-578; L'Hour, 2016, p. 181.

¹¹ de Pury, 1986, pp. 21-22.

¹² Cf. *Ara-Ḥasīs* I.i, 12-16; George and Al-Rawi, 1996, p. 153; cf. Lambert and Millard, 1969, pp. 8, 45; on this source, see Section III below.

fined to any one of the three spheres, will be developed in a variety of ways in both the haggadah and midrashim, and in Christian para-Biblical and exegetical works (see Sections VI and VII below).

The verb *radah b-* ('to have dominion'), which we encounter in these two verses, derives from the descriptions of rulership going back to Akkad.¹³ The differentiation between the vegetable sources of nourishment of humans and animals (Gen. 1.29-30) excludes, though, every competition for food between them, thus implying a non-violent hierarchy within the created universe.¹⁴

Most likely, the term 'image', *šelem*, originally presupposed a carved, sculpted figure or a statue;¹⁵ this meaning is also attested in the Bible and notably in the priestly stratum of the Pentateuch (cf. Num 33.52). It may have at its background the Mesopotamian idea of the king as an image (*šalmu*) of the major gods, idea first attested in the thirteenth century BCE. In Egypt, already from the seventeenth century BCE, a king in his public appearances had furthermore been perceived as an embodiment, and therefore a representative, of divinity on earth, while his acts and words were regarded as divine manifestations.¹⁶ In the 'Instructions' allegedly given by Pharaoh Khety (?) to his son, Pharaoh Merikare (P 132), which are preserved in three fragmentary papyri and are tentatively dated to the end of the third millennium BCE,¹⁷ humans, who derive from the body of god the creator, are his images.¹⁸

Consequently, by designating the human being as an image of God, *Genesis* confers on it the vocation of a king to whom dominion over the works of God's hands is given 'in the fields, in the air and in the sea' (cf. Pss. 8.6-9). Such a conception of humans — articulated at a time when royalty in Israel had been interrupted — finds itself in contrast to the known traditions of the ancient Near East, according to which kingship was a gift of civilisation extended by gods to the human race naturally barbarous.¹⁹ Thus, the Neo-Babylonian text VAT 17019 (BE 13383), coming from the city of Babylon, which reflects a tradition shaped at the beginning of the first millennium BCE, recounts the creation of a king — a 'man who reflects and decides' and who possesses 'harmonious traits and beautiful body' — separately from the rest of humanity.²⁰

In conclusion it should also be noted that in the Bible, the same term *šelem* also designates idols (cf. 1 Sam. 6.5, 11). Appointed to govern the other living creatures,

¹³ Janowski, 2004, pp. 189-196; Neumann-Gorsolke, 2012, pp. 201-229.

¹⁴ de Pury, 1986, pp. 16-18.

¹⁵ Sasson, 1985, pp. 86-103.

¹⁶ Koch, 2000, pp. 17-20.

¹⁷ Lichtheim, 2006, p. 106.

¹⁸ Herrmann, 1961, pp. 418-420; Keel and Schroer, 2002, pp. 142, 178-179.

¹⁹ Lambert and Millard, 1969, pp. 18-21; Angerstorfer, 1997, pp. 47-58.

²⁰ Mayer, 1987, pp. 55-68.

the human being is, however, not expected to receive their worship. Consequently, such a royal conception articulated by the Biblical author may indirectly imply a polemic against the authority of the Mesopotamian kings and, in particular, against idolatry denounced in Isaiah, Jeremiah and other Biblical books.

ii. The Second Account of Creation in *Genesis*

The second account of creation, Gen. 2.4b–3.24, must arise from the sapiential tradition in Israel, which was primarily concerned with deciphering the inner order of the created universe regarded as the basis of the organisation of social life and the horizon of human activities in the world. In this account, the Lord (*Yahweh*) first forms the man Adam, then gives life to the plants and the beings inhabiting the earth and the air (2.9, 19), which, differently from the first account, become a stage in Adam's biography; eventually, the woman is 'built' (< *banah*) by the Creator (2.22) from Adam's 'rib', *ṣela*, a term also employed in architectonic contexts.²¹

This account stresses the connection between the earth (also in the specific meaning of 'ground', 'soil' and 'farmland'), Adam, the land animals, the birds and the plants. In Gen. 2.5 it is indicated that the earth was bare because there was yet 'no man (*adam*) to till the ground' (ve-'*adam*' ayn la'*abod*' eṭ ha-'*adamah*), while according to 2.7, it is 'from the ground' (*adamah*) that God, as a potter, 'moulded' (*yašar*) Adam as, successively, he did also the plants, the land animals and the birds (2.9, 19). Unlike the first account, here the animals living in water remain outside the picture. While the etymological link between *adam* and *adamah* remains uncertain, the alliteration and the assonances existing between the two terms are significant within the account quite apart from any etymological quest. They imply not only man's ontological constitution but also his vocation anticipated in 2.5 and further clarified in 2.9 where we are told that trees 'good for food' are 'made to grow from the ground'.

Adam — a name which may thus appropriately be translated as 'earthling'²² — is placed in a garden planted on purpose, which he is assigned to guard and to cultivate (Gen. 2.8-9, 15-16). He receives these tasks not only insofar as both he himself and the trees have the same 'earthly' origin (2.7, 9) and thus possess a certain kinship, but especially because in 2.5 it is stated that the earth cannot produce fruit without Adam's toil. This suggests that the earth existed in the expectation that humanity would appear.²³

To confirm the relationship between *adam* and *adamah*, later in the account the ground is 'cursed because of Adam' (Gen. 3.17), i.e. owing to his transgression. Adam will next receive the task 'to till the ground from which he was taken' (3.23),

²¹ Sarna, 1989, p. 22.

²² Speiser, 1964, p. 16.

²³ Castellino, 1957, pp. 120-121.

now accursed, and will eventually be doomed to ‘return to the ground, out of which he was taken’ (3.19).

According to both accounts of creation in *Genesis*, the world is brought into being out of concern for humanity. In both, the earth and living beings are entrusted to them. In the first account we saw that humans are given dominion over the beings inhabiting the sea, the air and the earth (Gen. 1.26); they are called to ‘be fruitful, and multiply, and replenish the earth’ (1.28); and that all the vegetables and trees are given to them as nourishment (1.29). In the second account, ‘every tree that is pleasant to the sight, and good for food’ grows in the garden in which Adam is put by God (2.8-10, 15-16). These statements may be juxtaposed with the *Instructions* addressed to Merikare (P 131-34), mentioned above, according to which the sky, the earth, the winds, the vegetable and the animal worlds are all made, and the waters are restrained, for man’s sake.²⁴

As does the idea of God’s image in the first account, the appointment of Adam to God’s garden in the second account indicates Adam’s royal dignity: it evokes the Mesopotamian idea of the king as gods’ gardener. But there is more to the Biblical account: Adam’s work, the ‘tilling of the garden and keeping it’ (Gen. 2.15), is a clear complement to that of God himself who ‘made to grow every tree’ in it (2.9). Adam thus appears as a collaborator of the Creator.²⁵

In the second account, the concern for the human being is also expressed in the extensive story (composed of six verses, Gen. 2.21-25) of the creation of woman (see Section III below), which has no parallels in the ancient Near East. The prelude to this story is to be found in 2.18: ‘And the Lord God said, It is not good that Adam should be alone (*lebad*o); I will make him a helpmate fitting him’. That upon receiving his task as God’s gardener, Adam is deemed to remain ‘lonely’ is an enigmatic statement. While it is God who enunciates Adam’s loneliness and the need of remedy, it should be acknowledged that the words ‘it is not good for Adam to be alone’ are pronounced not only on behalf of the Creator but also on behalf of his sensible creature. It should, furthermore, not be denied that the underlying tradition contained a dialogue between God and his creature, perhaps analogous to that in 3.9-13. No unambiguous indication of God’s taking charge of Adam’s self-perception is, however, to be found in *Genesis*.

In the form in which the composite text of *Genesis* has been fixed (admittedly, well before the middle of the fourth century BCE), this Biblical book does not allow us to determine whether the words contained in 2.18 are pronounced before the reader or a heavenly audience. Here, again, it may not be ruled out that this statement bears a trace of an underlying tradition which also knew of angelic witnesses of the creation of the Universe or other assistants, or even participants, in the

²⁴ Helck, 1977, p. 83.

²⁵ Keel and Schroer, 2002, p. 144.

act of creation.²⁶ Traces of such traditions still linger in the Bible (cf. Gen. 3.22; 1 Kgs. 22.19; Job 38.7), while the frequency with which angels appear elsewhere in *Genesis*, and the prominent role played by them in this book, are exceptional for the Bible.²⁷ An echo of Mesopotamian legends about divine consultation preceding the creation of humanity, which are notably reflected in the cosmogonic account *Enûma Elish* ('Whilst On High...') (iv.3-30) compiled in Babylon towards the end of the twelfth century but deriving from far more ancient Mesopotamian traditions,²⁸ may, in particular, be detected in Gen. 1.26: 'Let us make (pl.) man in our image (pl.), after our likeness (pl.)'.²⁹

Since the land animals and the birds are 'formed from the ground', like Adam, and on the same day, and since both are defined as 'living souls' (*nepes̄ ḥayah*: Gen. 2.7, 19), the phrase about God 'bringing them to Adam to see what he would call them' (2.19) may presuppose Adam's implicit familiarity with the beings that are connatural to him.³⁰ The naming of living beings (2.19-20) expresses Adam's lordship over the world, comparably to the first account of creation, which explains this (as we saw in Section 1) in even more radical terms (1.28). Adam gives names to living beings by 'calling' (*qra*) them. This again reminds us of the first account in which God 'calls' (*qra*) the light Day, the darkness Night, the firmament Heaven, the dry land Earth and the waters gathered together Seas (1.5, 8, 10). We may thus conclude that the definitive redaction of *Genesis*, by combining the two accounts, enhances the image of Adam as God's companion in the work of creation.

iii. The Creation of Woman and the Vocation of Humans, According to *Genesis*

The creation of living beings and their presentation to Adam (Gen. 2.19), immediately following the declaration of Adam's loneliness, appear as a search for a remedy or as a demonstration that a remedy is to be sought elsewhere. Only after Adam gave living beings names are we told that a fitting 'helpmate' was not found for him amongst them (2.20). The term '*ezer*', here translated as 'helpmate', is used elsewhere in the Bible chiefly as a divine title or a term indicating divine succour in situations of extreme danger.³¹ As in 2.18, so here it remains unclear whether it is Adam or God who discovers that none of the beings connatural to him could become a companion 'opposite him' (*kēnegdo*) (2.18, 20), i.e. corresponding to

²⁶ Heckl, 2012, pp. 3-37.

²⁷ Sarna, 1989, p. xv.

²⁸ See Talon, 2005, p. 99.

²⁹ Carr, 2020, pp. 20-21.

³⁰ Cf. Keel and Schroer, 2002, pp. 69, 147.

³¹ Ska, 1984, pp. 234-236.

Adam, fitting his stature, capable of standing in front of him or ‘vis-à-vis him’.³² Indeed, here too we may suspect that God speaks both in his own name and on behalf of Adam. It is upon this affirmation, i.e. primarily not in a perspective of childbearing, that Eve is then created (2.21-22).

That this occurs while Adam is in ‘deep sleep’ (*tardemah*) signifies the imponderable mystery of Eve’s advent.³³ In Adam’s reaction to her appearance in front of his eyes an implicit comparison, even a contrast can be recognised: between the woman arising from his own body (Gen. 2.21-23) — ‘brought’ to him by the Creator — and all other living creatures. The syntagma *z’ot ha-pa’am* ‘this at last’ (2.23) seems to juxtapose the woman with the living beings already presented to Adam. Therefore, Adam’s words strengthen the consequential relation that we identified between 2.18 and 2.19 (see Section II above). Hence, we can conclude that living beings are presented to the first human precisely in order that he can select an adequate counterpart, the need for which is apprehended not only by the Creator but also by Adam himself.

In the light of Gen. 2.18-23, the primordial Adam in 2.7-8, 15-20 thus cannot be deemed an accomplished being; he only becomes himself with the appearance of the woman (2.21-23), i.e. as a dialogical creature. This is notably observed in the Jewish Palestinian midrash *Bereshit Rabbah* 17 which was edited towards the beginning of the fifth century. Reporting much earlier authorities, this midrash suspects, moreover, that when living alone a human diminishes (*mēma et*) his likeness to God. In 2.23-24 the complementarity of man and woman is expressed by means of alliteration and assonance existing between the words *iš*, ‘man’, and *išah*, ‘woman’ (although these — similarly to the couple *adam/adamah* — are likely to be different etymologically).

The image of the two trees in the Garden (Gen. 2.9, 16-17 and Chapter 3) is, admittedly, related to the old Israelite tradition of wisdom as a source of life, which will not be treated here in detail. As a consequence of transgressing God’s prohibition and eating from the tree of the knowledge of good and evil, the original relationship between humankind and God is broken, and Adam and Eve are expelled from the Garden. The expulsion ensues from the autonomy with which Adam was endowed before the creation of Eve (2.16-17). The text does not allow us to see exactly what disobedience entailed for the first humans or for their offspring. *Genesis* would suggest that Adam and Eve were created mortal (3.22-23) but had the possibility of becoming immortal.³⁴ Indeed, they were expelled precisely in order to prevent them from ‘taking also of the tree of life, and eating, and living for ever’ (3.22). The expulsion of Adam and Eve inaugurates the beginning of historical time in Chapter Four of *Genesis*.

³² L’Hour, 2018, p. 234.

³³ Gunkel, 1901, pp. 9-10.

³⁴ Witte, 1998, p. 79.

The history of the first humans in *Genesis* has to be set against the background of ancient Mesopotamian sources.³⁵ The theme of wisdom and immortality, in particular, may be kindred to the myth of Adapa, which is transmitted in both Akkadian and Sumerian texts. Its earliest, Akkadian, witnesses, dateable to the middle of the fourteenth century BCE, reach us not from Mesopotamia but from Amarna on the Nile (south of Asyut), which is indicative of the vast spread of this tradition. Adapa, an antediluvian priest and advisor living in Southern Mesopotamia, is endowed with wisdom but not with immortality, gods' exclusive prerogative.³⁶ Thanks to his wisdom, Adapa represents a model human and the teacher of humankind, whereas in the Bible the primordial human being is never portrayed as a teacher of civilisation. The myth of Adapa can thus clarify the world of ideas in which *Genesis* was shaped; however, nothing would point to a direct dependence of the Biblical account on this, nor indeed on any other known Mesopotamian myth.³⁷

Amongst the ancient Mesopotamian sources of the creation of humankind, of particular interest for the understanding of the account in *Genesis* is the Old Babylonian epic poem *Atra-Ḥasīs*, i.e. the story about the One Full of Understanding (see Section 1 above).³⁸ The earliest surviving copies of the poem are preserved, albeit with significant lacunæ, on the site of the Babylonian city of Sippar on the lower Euphrates. These pertain to 1646–1626 BCE, yet the poem must already have been written down for the first time in the nineteenth–eighteenth centuries, if not earlier. It was then broadly spread across the Near East, and continued to be transmitted during the late Assyrian period. A shorter version of *Atra-Ḥasīs* was known in Sumer in the seventeenth century BCE.

The narrative framework of *Atra-Ḥasīs* reveals, admittedly, the closest affinity to the portrayal of the primordial human being in *Genesis*. Thus, clay is one of the ingredients of which the human being is moulded, similar to the dust of which humans are created in Gen. 2.7. Furthermore, similarly to *Genesis*, according to *Atra-Ḥasīs* human nature contains divine elements. These, however, are not in God's image: the clay is first mixed with the blood of a slaughtered god and with his flesh bearing a divine spirit; this mixture is then vivified by a spit of the superior gods (I.iv, 208, 212-13, 223-26, 231-34).³⁹ Unlike the Biblical account, which institutes the humans' role in the world by drawing analogies with divine activities, *Atra-Ḥasīs* makes an affirmation regarding the essence of the humans, which makes them members of the complex society of divine beings.

Indeed, an even greater difference between the ancient Mesopotamian myths and the primordial world in *Genesis* consists precisely in the fact that in the latter,

³⁵ George, 2003, p. 507.

³⁶ See A4, in Picchioni, 1981, p. 113.

³⁷ Sjöberg, 1984, pp. 217-221; Andreasen, 1981, pp. 185-194; Bottéro, 1986, pp. 190-202.

³⁸ Kvanvig, 2011, pp. 39-57, 235-263.

³⁹ George and Al-Rawi, 1996, p. 171.

the sphere and the horizon of human activities are the created world, and in particular the earth, and not the divine realm. Even descriptions of religious worship do not appear in the Bible before the account of Cain and Abel in Gen. 4.3-5.⁴⁰ In *Atra-Hasīs*, by contrast, as in other Mesopotamian myths, it is in order to relieve gods of their labours that man is created (I.iv, 192-97; vii, 337-39). In *Enūma Elish*, the creation of such a race of god's servants (vi.6-8, 32-36) is, furthermore, immediately followed by the foundation of a sanctuary as the locality of gods' repose (vi.49-53).⁴¹ The mental representation of space and time that this text suggests thus diverges significantly from that of the Bible, which is marked by the account of God's rest following the creation of the world: God's rest is not confined to any specific place (cf. Gen. 2.2-3).

iv. The Primaeval Humanity and the Story of the Flood in *Genesis*

The protagonist of *Atra-Hasīs*, a king communicating with his god, intercedes for his people in face of the disasters contrived by other gods over the world and is then instructed by this benevolent god to build an ark in which he rescues his family; these are the only people to be delivered from the universal flood (II.v – III.vii). Given its wide diffusion, both spatial and temporary, this story must have been a remote background of the Biblical story of the flood. As for the description of the flood in *Genesis* whereby, in particular, both 'all the fountains of the great deep burst apart' and 'the windows of the heavens broke open' (7.11), it is reminiscent of the Akkadian epos of Erra (ninth century BCE?). The main body of the story of the flood in *Genesis* must be of priestly origin, as is the first account of creation, in which the world is made by means of the separation between 'the waters which were under the firmament from the waters which were above the firmament' (Gen. 1.7). The renewal of the world indicated by the flood in *Genesis* is, therefore, radical (cf. 7.21-23). Unlike most of its Mesopotamian parallels, the Biblical story of the flood stresses the identity of the God who creates the world, destroys it when it becomes corrupt, falling into violence, alerts Noah, 'remembers' him and all living beings remaining 'shut in the ark' (7.16; 8.1) during the flood and saves them.⁴² Via the eternal covenant that God eventually concludes with Noah he establishes 'binding relationships with the world and its human population'.⁴³ The creation cannot be undone again (9.13-16).

The flood is especially connected to the violence that develops after the expulsion of Adam and Eve from the Garden, and it underlines the fragility of the creation. It changes the relations both between man and woman and between the

⁴⁰ Edelman, Davies, Nihan and Römer, 2011, pp. 136-137.

⁴¹ Talon, 2005, pp. 99-100.

⁴² Glassner, 2015, pp. 487-498.

⁴³ Noort, 1999, pp. 7, 18.

human and animal worlds. Indeed, in the first account of creation, all the living creatures are appointed to eat plants (Gen. 1.29-30). And although the second account does not speak explicitly of the animals' nourishment, it harmonises with the first account regarding the nourishment of Adam (2.16). The end of this non-violent world is already pronounced by God upon Adam's and Eve's expulsion from the Garden (3.15), yet it is the murder of Abel by Cain in 4.8, which actually introduces violence into the world. In 6.11-13 the earth is declared to be already 'filled with violence' (*hamas*), and not only through humans but 'through all flesh': this becomes the direct cause of the flood. Henceforth, the laws regulating the post-diluvian world will no longer foresee a non-violent human community (cf. 9.6).

Within the deteriorating world in which Adam's offspring find themselves, Noah is the only one who 'found grace in the eyes of the Lord' (Gen. 6.8) and is also declared to be the only 'righteous' (*sadiq*) human being (7.1). Insofar as he gives origin to post-diluvian humankind, i.e. immanent to that of the authors and the readers of *Genesis*, Noah — the first man born after Adam's death (cf. 5.28-29) — represents yet another Biblical type of the father of humankind. The figure of Adam, the 'earthling', may be recognised in him as a watermark. Thus, while Adam receives the commandment 'to till the soil (*adamah*) from which he was taken' (3.23), Noah, descending on earth after the flood, is called in 9.20 'a man of the soil' (*'iš ha-'adamah*).

The parallel between Adam and Noah is also stressed in the lines speaking of the ark, which echo the first week of creation (the week being a liturgical unit in the priestly outlook), in the four following ways: as the earth brings forth living creatures — and in particular fowl, cattle, creeping things and beasts (Gen. 1.20, 22, 24-25) — so these same categories of living beings are introduced into the ark (6.19-20; 7.2, 8-9, 14; cf. 8.1). The ark is thus depicted as a shrunken universe, the matrix of a new creation.⁴⁴ After the flood, living beings are brought forth by Noah from the ark so that — just as when they had first been created (1.22) — 'they may breed abundantly in the earth, and be fruitful, and multiply' (8.17, 19). Thirdly, Noah, similarly to Adam, exercises dominion over the animal world: just as Adam is appointed to be a ruler of living beings and the giver of their names, so living beings obey Noah's voice by entering the ark and, after the flood, are 'delivered into Noah's hand' (9.2). Fourthly, as the first created humans in 1.28, Noah and his descendants are blessed, and are invited to multiply and to populate the earth (9.1). The parallel between Adam and Noah is strengthened in the Septuagint version of the flood story.⁴⁵

⁴⁴ Sarna, 1989, pp. 49-50.

⁴⁵ Wright III, 2010, p. 141.

iv.1. The Ark's Landing. Excursus

Genesis allows us to identify the site of Noah's settlement with higher precision than that of the prediluvian humanity. The ark lands 'on the mountains [in plural] of Ararat' ('*al hare 'ararat*'), Gen. 8.4. Under the name 'ררר' (vocalised as *Ararat* in the Septuagint and in the Masoretic Bible) the mountainous country lying north of Mesopotamia can be recognised. Indeed, from Assyrian cuneiform sources that land is known as *Urartu* (*var.* Uraṭri, Uruaṭri or Uraaṭu).⁴⁶ The vocalisation of the name of the mountainous country, in both the Greek and Hebrew Biblical texts, was established at a time when the pronunciation of its Assyrian name, presupposing the same three consonants, had long since been forgotten.

Between the first half of the ninth century and 590 BCE, *Urartu* existed as a unified kingdom centred around Lake Van thence extending north to the river Araxes. From the end of the ninth century it expanded its territory to the bent of the Euphrates in the west and, from the middle of the eighth century BCE, also occupied territories north of the Araxes, while at the beginning of the seventh century BCE it held sway over the present-day regions of Siunik and Karabagh (Arts'akh). This kingdom thus encompassed a territory which from the later part of the sixth century BCE onwards would be known as Armenia.⁴⁷

Urartu was a powerful kingdom which was, according to Béatrice and Mirjo Salvini, 'one of the principal objectives of the Assyrian expeditions towards the mountainous north'; for the inhabitants of Mesopotamia during the Assyrian period, it embodied the idea of the mountainous country *par excellence*.⁴⁸ Elements of its topography, thus, could not be unfamiliar to Biblical authors, nor to the earliest readers of *Genesis* living on the territories subjugated to Assyria.⁴⁹

The sense of what 'the Mountains of Ararat' meant for the dwellers of the Mesopotamian lowlands and the Mediterranean coasts may be gained from Assyrian annals which stress the difficulties of access to the land of *Urartu*. Thus, on clay tablets preserved in Aššur, Emperor Aššur-bēl-kala (1073–1056 BCE) speaks of 'difficult roads', 'impassable routes', 'rugged paths' and 'difficult passes' leading to it, of 'barriers which even the [winged] birds of the sky could not pass' and of

⁴⁶ Salvini, 2003, pp. 228-229; *Ead.*, 2015, p. 84; On the durable influence exerted by the Mesopotamian cultural world on *Urartu*, see Salvini, 1995, pp. 19-20, 25-27, 36-37, 137.

⁴⁷ Salvini, 1995, pp. 14-17; on the gradual permeating of *Urartu* by the Armenians see *Ivi*, pp. 120-121; Mahé, 2012, pp. 31-34.

⁴⁸ Salvini, 2003, pp. 228, 235. The memory of *Urartu* also lingered during the late Babylonian era, and in a Babylonian chronicle of the end of the seventh century BCE this country is cited as *Uraštu*, in *Ivi*, pp. 229-230; see also Grayson, 1996, p. 3.

⁴⁹ The topography of *Urartu* could also have been known to Biblical authors via the Hurrians who inhabited the area of Harran, Abraham's ancestral land according to *Genesis*, and the highlands rising to the north-east of Harran. The Hebrew Bible contains a number of indications of contacts between Hurrians and Hebrews; Speiser, 1964, pp. xl, xliii, 42, 46, 55, 69, 80; Wilhem, 1989, pp. 5, 7, 41, 50, 53, 74-75.

a way that had to be ‘hacked out with bronze picks’ before his army could enter that land.⁵⁰ These lines most certainly describe a passage through the defiles of the mountains of Gordyene (Kordu-k’, in Armenian) leading to Lake Van in the north.⁵¹ It is in this terrain that the first steps of the postdiluvian humanity were imagined by the Biblical authors. The Aramaic Biblical translation of Onqelos (second century CE?), reflecting a Babylonian Jewish tradition, locates Ararat precisely in that chain, in the ‘Mountains of Qardo’.⁵²

In later times, Gordyene would represent the southern fringes of Armenia.⁵³ According to Origen (*ca* 185 – *ca* 254), three revisions of the Septuagint — made between the first century BCE and 200 CE under different theological premises and traditionally associated with the names of Theodotion, Aquila and Symmachus — all interpreted ‘Ararat’ as Armenia in the translation of Gen. 8.4 (cf. ‘*Armenias*, i.e. [mountains] ‘of Armenia’).⁵⁴ The earliest of these revisions was carried out in Palestine.⁵⁵ Besides, this localisation of the ark’s resting is also confirmed by the translation of ‘the land of Ararat’ as Armenia in the Septuagint version of Is. 37.38, deriving from Alexandria, and by several witnesses of Greek translation of 2 Kings (4 Kings) 19.37.⁵⁶ Eusebius of Cæsarea, furthermore, preserves for us a retelling of Noah’s story transmitted by the Greek rhetorician Apollonius Molon, native of Caria and active in Rhodes and in Rome at the beginning of the first century BCE. According to Molon, ‘after the flood, the man who survived [it] left Armenia with his sons’.⁵⁷ This is indicative of the spread of the tradition identifying Ararat with Armenia by the first century BCE, amongst both Jews and pagans, across the Mediterranean region and up to the south-western coasts of Asia Minor, thence extending further west.⁵⁸ This version of events will be inherited by later traditions, both Jewish and Christian. The reference to Gordyene that we find in the translation of Onqelos and later Aramaic and Syriac versions does not necessarily imply a divergent localisation of Ararat with respect to Armenia because if a southern, Mesopotamian, viewpoint is adopted, Gordyene stands out as the first region where a traveller proceeding northwards would encounter a consistent Armenian population, and the one which also formed part of the Artaxiad and Arsacid Armenian kingdoms. Josephus, writing *ca* 93/94 CE, reports a tradition relating to the flood

⁵⁰ Grayson, 1991, p. 91; Salvini, 2003, p. 230; cf also references to a campaign against Urartu conducted by Shalmaneser III in 858 BCE, in Grayson, 1996, p. 14.

⁵¹ Salvini, 1995, p. 20.

⁵² Stone, 2010, p. 309; *Id.*, 2015, pp. 398-401.

⁵³ Mahé, 2012, pp. 25-31; Hewsens, 2001, maps 17, 19, 62, 110.

⁵⁴ Field, 1875, p. 26 (t. 18b–25a).

⁵⁵ Kreuzer, 2021, pp. 449-458.

⁵⁶ Field, 1875, p. 690.

⁵⁷ Stern, 1974, p. 150.

⁵⁸ Stone and Topchyan, 2022, p. 2, n. 7.

and associated with Berosus, a Babylonian contemporary of Alexander the Great: it locates the ‘mountain of the Cordyæans’ precisely in Armenia (*AI* 1.93).

Josephus furthermore tells us that the Armenians kept the memory of the site of the ark’s return to the land — the same upon which Noah and all those present in the ark first trod when leaving the ark. According to Josephus, it was called by the Armenians precisely ‘Place of Landing’ (*apobatêrion*, *AI* 1.92). While speaking of ‘Armenians’, he must imply that the Biblical account was received there also in a non-Jewish environment. The tradition of the ‘Place of Landing’ could have endured in Armenia through centuries and have been preserved there in the name of the city of Nakhichevan: while in the earliest Armenian documents it is recorded as *Nakhchawan*, later — certainly under the influence of popular etymology — its name was written as *Nakhidjewan* (the name under which the city is known in Armenian until today): this can be interpreted in Armenian as ‘Place of the First Descent’.⁵⁹ Both summits of Ararat, situated *ca* 110 km to the north-west, are clearly visible from the city (today in Azerbaijan).⁶⁰ The Armenian apocryphal account ‘Concerning the Good Tidings of Seth’ provides an ætiological explanation of this name precisely as the place of Noah’s descent.⁶¹ This tradition was memorialised in Nakhichevan by a mediæval chapel, of uncertain dating and destroyed by Azerbaijani authorities at the end of the twentieth century, which had been considered by the local population and by pilgrims to be Noah’s mausoleum.⁶²



Little and Greater Ararat as seen from Nakhichevan

⁵⁹ The name of the city is built upon the adjective *nakh* (‘first’) and the noun *ijewan* (‘place of descent’, deriving from the root [ēj-], ‘to descend’); see Stone, 2010, pp. 307-316.

⁶⁰ Stone and Topchyan, 2022, p. 10 (also with reference to R.H. Hewsen).

⁶¹ Lipscomb, 1990, p. 188.

⁶² Donabédian, 2023, pp. 74-75.

v. Humans vis-à-vis Animals

Although the figure of Noah can be closely assimilated to that of Adam, the relation of humans to plants and the command that humans should dominate the animal world (Gen. 1.26-30) are modified after the flood: humans are now allowed to eat both green grass (which in 1.30 had been reserved exclusively for the rest of the living beings) and other living beings themselves (9.3). This enables us to conclude that in the Bible, the peace between living beings characterises life beyond the temporary frame of the historical world, i.e. both the beginnings of the universe and the End Times (cf. Is. 11.6-9; 65.25; Ezek. 34.25; Hos. 2.20). This would allow the apocryphal *Life of Adam and Eve* (Latin 37 / Greek 10) to claim that after Adam's fall, the beasts renounced their obedience to man (see Sections VI and VII below).

Nevertheless, in both the accounts of creation, as well as in the account of the flood, gardening and the cultivation of the ground are foreseen as the central tasks of humanity and their main source of food (cf. Gen. 1.28-29; 2.8-16; 3.23 vs. 8.22; 9.20). The specific indications of human activities regarding the soil and the differentiated treatment of plants are not matched by any reference to cattle which, astonishingly, are assigned no particular role amongst the rest of living beings, either in the accounts of Adam or in that of Noah. And this, in spite of Adam's knowledge of the animal world explained by his naming of living beings in the second account of creation and even in spite of the distinction between 'clean' and 'unclean' animals, both of which enter the ark (7.2, 8). The 'toil' and the 'sweat' connected to the obtaining of food after the transgression will be a result of tilling the soil and not of pastoral work or animal herding (3.17-19). Even the permission to eat living beings after the flood does not allow us to discern any society based on animal husbandry: 'Every moving thing (*remeš*) that lives shall be food for you' (9.3). Thus, also after the flood the primacy in the construction of the primæval human civilisation in *Genesis* continues to belong to agriculture.

Yet *Genesis* was moulded in a world profoundly marked not only by various activities involving stock breeding and husbandry, but also by specific distinctions, proper to Israelite society, between the animals licit and illicit for food, as well as by detailed precepts regulating the offering of sacrifices, the slaughter of cattle and the consumption of meat. All the more striking, therefore, is the fact that the diversity of the categories of animals that were present to the Israelites' minds does not structure either story in the prologue of *Genesis*, those of Adam or that of Noah: both the land animals and the birds are all part of a single whole, that of the 'living souls', when in the second account they are presented to Adam in order to receive their names (cf. Gen. 2.19 vs. 2.7). Analogously, fowl, cattle, creeping things and beasts all obey Noah's voice. This raises the question regarding the role to which the world of speechless beings as such was assigned by the authors of *Genesis* in their depiction of human origins. This role had necessarily to correlate with, and

yet to be contrasted with, the ancestral beliefs inherited by the implied readers and auditors of the accounts of Adam and Noah.

While analysing the accounts of creation in *Genesis*, Othmar Keel and Silvia Schroer pointedly observe that

people in ancient Israel evidently viewed themselves as relatives of the animals which were feared as much as admired [...]. The Israelites clearly felt themselves closer to animals than we do. About forty appellations of animals served them also as personal names [...]. Numberless comparisons and metaphors show how closely against the background of animals and the patterns of their behaviour they perceived themselves.⁶³

To this it may be added that one of the consequences of such a rapprochement of humans with animals was, conversely, a certain degree of humanisation of the animals; indeed, side by side with humans, they feature as protagonists of the stories of Adam and Noah.

The importance of observation and description of the animal world, presupposed by the accounts of naming and calling animals in the prologue of *Genesis*, can be observed far beyond the framework of the ancient civilisations of the Near East, transmitted whether in the form of coherent worldviews or as residual beliefs integrated within various mythological and religious systems. One encounters it starting from the most remote antiquity of humankind onwards, in cultures distant from each other not only in time but also in space.⁶⁴ By apprehending the pervasive presence of animals in diverse mythological and magical traditions, one is led to surmise that the interpretation of the animal world, which in *Genesis* is indicated by its naming, was inherent to the elaboration of human identity itself, as occurred in various eras and various regions.

The prominence of animals in the two foundational accounts in *Genesis* clarifies the Biblical authors' intention to dissociate themselves from such traditions: in spite of their proximity to humans — endowed as they are with souls, being named by Adam and called by Noah — the animals do not become their real interlocutors; nor do they provide humans with any access to the world of spirits. The profound distinction subsisting according to the Bible between the two is epitomised in the affirmation of Adam's 'loneliness' *vis-à-vis* the rest of the ensouled world (Gen. 2.18, 20; see Sections II–III above).

⁶³ Keel and Schroer, 2002, pp. 69, 147.

⁶⁴ Robert-Lamblin, 2001, pp. 203–208; Clottes and Lewis-Williams, 2012, pp. 18–21.

vi. Retellings of the Biblical Story of the Primordial Human Beings

That the later Biblical authors make almost no explicit references to the first chapters of *Genesis* is, arguably, one of the reasons that prompted the profusion of later Jewish and Christian speculation about human origins. Its witnesses we find especially in apocrypha preserved in the languages of various Christian traditions. The transmission of ancient texts of Jewish origin in the Christian environment and their later textual and pictorial elaborations were a consequence of those metaphysical questions which had been sown by Christianisation, yet could not be answered exhaustively by the texts officially sanctioned by Churches.

One of the earliest witnesses of retelling of the story of *Genesis* is to be found in the Book of Jubilees which was originally written in Hebrew in the middle of the second century BCE. It is fully preserved only in Ge'ez into which it had been translated from Greek: the Ethiopian Church is also the only one to recognise *Jubilees* as canonical. *Jubilees* stresses the dignity of the human being created in God's image and acting in the world as a participant in creation: thus, in Jub. 3.1-6, Adam's naming of living beings is spread over a week, as a reflection of the six days of creation.

One may perceive a certain rationalising bent in *Jubilees* in its treatment of the Biblical account. Thus, it offers us a slightly different picture of the advent of the woman, thereby attempting to resolve the enigma of the second account of creation in *Genesis*: while naming the living beings presented to him, Adam observes that they live in couples. When he realises his dissimilarity from them, he apprehends his loneliness, and it is by endorsing Adam's apprehension that God eventually creates a woman (Jub. 3.1-3). This ancient tendency to rationalise the account of *Genesis* is inherited by the midrash *Bereshit Rabbah* 17.5.

Jubilees also strengthens the reciprocity of the images of Adam and Noah. Thus, in Jub. 3.27, upon leaving the Garden, Adam burns incense at its gate. While prefiguring the acts of a priest (cf. Exod. 30.7-8, 34-38; Lev. 16.12-13; Num. 17.5), he is also acting here in anticipation of the history of Noah who, upon 'going forth of the ark', sacrifices burnt offerings (Gen. 8.20; Jub. 6.3). Consequently, the Garden, according to *Jubilees*, prefigures not only the Temple but also the ark.⁶⁵

Other writings, which are not included in the Hebrew Bible, develop the idea of God's image impressed on Adam. Thus, the Book of Ben Sira, written in its earliest part in Hebrew *ca* 190 BCE, probably in Jerusalem, expanded a few decades later, then several times revised, is our earliest datable source making an explicit reference to the story of Adam and Eve from *Genesis*. Ben Sira insists that the first humans were endowed with the capacities of discernment (*diaboulion*) and reasoning (*dianoia*), with knowledge (*epistèmè*) and understanding (*synesis*) (Sir. 17.6, 7, 11; cf. 15.14). So do also several texts discovered at Qumran by the Dead Sea, such

⁶⁵ Hayward, 2012, pp. 375-404.

as the liturgical prayer *Words of the Heavenly Luminaries* (Cave Four Q504, fragment 8), according to which Adam was filled ‘with understanding and knowledge’ (*binah wa-da‘at*) in order to rule over the Garden.⁶⁶ Such statements may directly be dependent on the account of Adam’s naming of living beings.⁶⁷

The earliest surviving interpretations of *Genesis* contain only fleeting references to the event that changed human existence at the dawn of the history of the world. They allow us to draw only a fragmentary picture of the variety of ways in which that event, and especially the effects of human disobedience, were understood.⁶⁸ Ben Sira does not mention any prohibition to eat of a tree, nor does he know of an original sin which would produce a radical change of human nature; according to him, God from the beginning had allotted humans ‘numbered days and time’ (Sir. 17.2; 41.4). Yet Ben Sira also affirms that ‘because of a woman we all die’ (Sir. 25.24) which must indicate that he knew the second account from *Genesis*. This viewpoint of Ben Sira becomes standard in later traditions, including the New Testament.⁶⁹

According to the *Wisdom of Solomon*, a book written in Greek in the second half of the first century BCE, ‘God created man for incorruptibility (*ep’ aphtharsiai*), made him to be an image of his own eternity (*var. his proper being*)’ (Wis. Sol. 2. 23), whereas in the following verse this incorruptibility is opposed to man’s mortality after his fall: ‘Nevertheless through envy of the devil came death into the world’ (2. 24).

The *Book of the Watchers* (1 Enoch 1–36), an apocalyptic text shaped, admittedly, towards the end of the third century BCE, knows of the tree of wisdom. It is by eating from it that the primordial man and woman learnt wisdom. After they ate of its fruits, their eyes were opened, they knew that they were naked and they were expelled from the Garden (32.6). However, according to the *Book of the Watchers*, ‘the holy ones [also] eat its fruits and learn great wisdom’ (32.3). Eating from this tree is thus not regarded as an act contrary to God’s will. Neither a prohibition to eat from that tree, nor the incurring of death on account of eating are mentioned in this book in reference to the primordial humans.

The *Book of the Watchers* does not specify the reason of the expulsion from the garden, nor does it explain its consequences. It furthermore suggests that woman was created in order to perpetuate life (1 Enoch 15.4-7), which, again, does not allow us to draw any conclusion about an ontological change occurring after the expulsion from the Garden.⁷⁰ It was precisely this indeterminacy regarding the consequences of the key event in the Biblical story of primordial humankind for hu-

⁶⁶ Baillet, 1982, p. 162.

⁶⁷ Collins, 2012, pp. 157-175.

⁶⁸ Ego, 2011, pp. 44-45.

⁶⁹ Collins, 2017, pp. 273-288.

⁷⁰ Collins, 2017.

mans themselves and for the world, that would provoke and nourish the thinking of para-Biblical authors, Rabbis and Fathers of the Church. One of the crucial questions being asked was who should be blamed for the disasters of human history. This question was linked to another one, whether humans are supposed to resign themselves to adversity or to resist it.

The account of the two trees in *Genesis* reveals a discrepancy between the initial threat for disobedience and the actual punishment: the couple does not die but is only expelled from the Garden. This leads the reader to conclude that, if humankind still survives, it is because of God's benevolence. The apocryphal *Life of Adam and Eve* and its expansions preserve elaborate stories about the penitence of the primordial humans after their expulsion from Paradise. The Armenian and Georgian versions of the *Life of Adam and Eve* (11.1; 16.3), admittedly deriving from a Greek original now lost (second – third centuries CE), seem to reflect an earlier Jewish tradition which minimised Adam's sin by presenting it as a fact of inadvertency. According to the Armenian *Sermon about Adam and Eve* and *Departure of Adam and Eve from Paradise*, the present condition of humankind is not so much a result of the first humans' disobedience as that of their deception by Satan that occurred *after* their expulsion from Paradise.⁷¹ The Samaritan midrash *Asāṭīr*, which regards Adam as the 'foundation' (Samar. Aram. 'rś) of the world, blurs Eve's and Adam's responsibility for the transgression, while only mentioning the fruits that 'were plucked (*helaqtu*)', in passive voice, without indicating the agent.⁷² The elaboration of the story of the first humans' disobedience and their expulsion from Paradise, the change of human nature after the fall, as well as the legends about their temptation, penance, continuing deception by Satan and Satan's contract with them, must, however, remain beyond our compass.

vii. The Primordial Human Beings in the New Testament and Early Christian Interpretation

According to 4 Ezra, a Jewish apocalyptic text from the end of the first century CE, 'the first Adam, burdened with an evil heart, transgressed and was overcome, as were also all who were descended from him'. 'The disease' thus 'becomes permanent' for all Adam's descendants (4 Ezra 3.21-22; 7.118).⁷³ Paul, however, accords Adam a level of responsibility even superior to 4 Ezra and, indeed, to any known early Jewish source: according to Rom. 5.12, sin came into the world through Adam, and death came through sin, and so death spread to all.

However, Paul also regards Adam as the 'type of the one who was to come' (*typos tou mellontos*), i.e. Christ (Rom. 5.14). While Adam introduced death and

⁷¹ Stone, 2002, pp. 3-9, 71-72, 84-85, 112-116.

⁷² Tal, 2021, p. 264.

⁷³ Böttrich, 2011, p. 80.

universal sinfulness into the world, Christ, ‘The Last Adam’ (I Cor. 15.45, 47), became a new beginning of human history (I Cor. 15.21-23; Rom. 5.15-17; 8.29).⁷⁴ The Gospel of Luke even traces the genealogy of Jesus back to Adam (Lk. 3.38) in order to indicate that Christ’s salvific work involves all the previous generations of the human family.⁷⁵ Ever since, there would exist in Christian thought a direct line between Adam and Christ (e.g. Heb. 2.7-9).⁷⁶ Apocryphal legends, one of the earliest of which is transmitted by Origen, explain the name ‘Golgotha’, i.e. ‘The Place of the Skull’ (Mk. 15.22; Mt. 27.33; Jn. 19.17), as the ancient burial place of Adam’s skull (*Commentary on Matthew* 27.32).⁷⁷ The prologue of *Genesis* was thus not only perceived as the story of the origins — a sequence of single and distinct events that had taken in a remote past — but was also endowed, typologically, with timeless and enduring validity.⁷⁸

In the New Testament, Christ not only has Adam as his prototype but is himself, more truly than Adam, the image (*eikon*) of God (II Cor. 4.4; Col. 1.15). This becomes a premise of Patristic anthropology. According to Tertullian (*fl.* 196 – 214), while kneading the clay in order to create Adam, God was thinking of Christ — ‘the man to come’ (*On the Resurrection of the Flesh* 6.IV). The human being is, therefore, ‘an image of the image’ (e.g. Marius Victorinus [*ca* 282 – *ca* 365], *Against Arius* 1.20). The creation of humans in the image of God (Gen. 1.26, 27) is understood as designating the scope towards which humankind must tend, namely, becoming Christ-like (Col. 3.9-10). According to Paul, bearing now ‘the image of the man of dust, we shall also bear the image of the man of heaven’ (I Cor. 15.49; II Cor. 3.18; cf. also I Jn 3.2). This eschatological dimension of God’s image could also be sustained by one peculiarity of the Septuagint version of Gen. 1.26, in which the abstract noun ‘likeness’ (*dēmut*) is translated by the deverbal noun *omoiōsis*. This allows the Greek Fathers to understand the process of likening, or assimilation, to God as a goal set forth before the human being at its creation. Man will acquire for himself God’s likeness by his own earnest efforts to imitate God (e.g. Origen, *On First Principles* 3.6.1).

The New Testament conceives not only of the Saviour’s advent but also of the structure of Christian society against the background of the history of human origins. Paul expects that Christ ‘may be formed’ (*morphōthei*) in his flock (Gal. 4.19), while the Epistle to the Ephesians considers the relations between man and woman, as defined in Gen. 2.23-24, to be a prototype of the relations existing between Christ and the Church (Eph. 5.30-32).

⁷⁴ Böttrich, 2011, pp. 83, 109.

⁷⁵ Bovon, 1989, pp. 186-191.

⁷⁶ Murrelstein, 1928, pp. 245-252.

⁷⁷ Aptowitz, 1924, pp. 148-153; Grypeou, and Spurling, 2013, pp. 72-74.

⁷⁸ Stone, 2019, p. 155.

Christianity situated the present between, at one extremity, the origins (including the story of Adam and Eve and the Flood, which would explain the human condition as it is today) and, at the other end, the End Times, the attaining of God's likeness by humans and the return in glory of the Last Adam, i.e. Christ. This transcendent horizon of human life conditioned the understanding of time and chronology. It underlay numerous para-Biblical writings and, throughout almost two millennia, has played a defining role in the formation of biographical, historiographical and figurative representations.

References to the primordial humans are to be found in both the apocrypha related to the beginning and the end of Christ's ministry in the world. In the first part of the *Questions of Bartholomew*, written towards the end of the second century in Greek and transmitted in various languages, Jesus disappears from the Cross at the moment when the darkness envelops the earth, then becomes visible again and converses with Adam whom he has delivered from the realm of death (1.7-22).⁷⁹ In an analogous way, Chapters 17–27 of the *Gospel of Nicodemus (Acts of Pilate)*, which, admittedly, were composed in the fifth–sixth centuries in Latin, then underwent numerous alterations in various languages down to the beginning of the twentieth century, recount Christ descending into Hades after his crucifixion, taking hold of Adam and raising him up from the abyss (24.1).⁸⁰ This account has exercised an important influence on the development of iconographic traditions, in particular in Byzantium and in the Orthodox countries.⁸¹

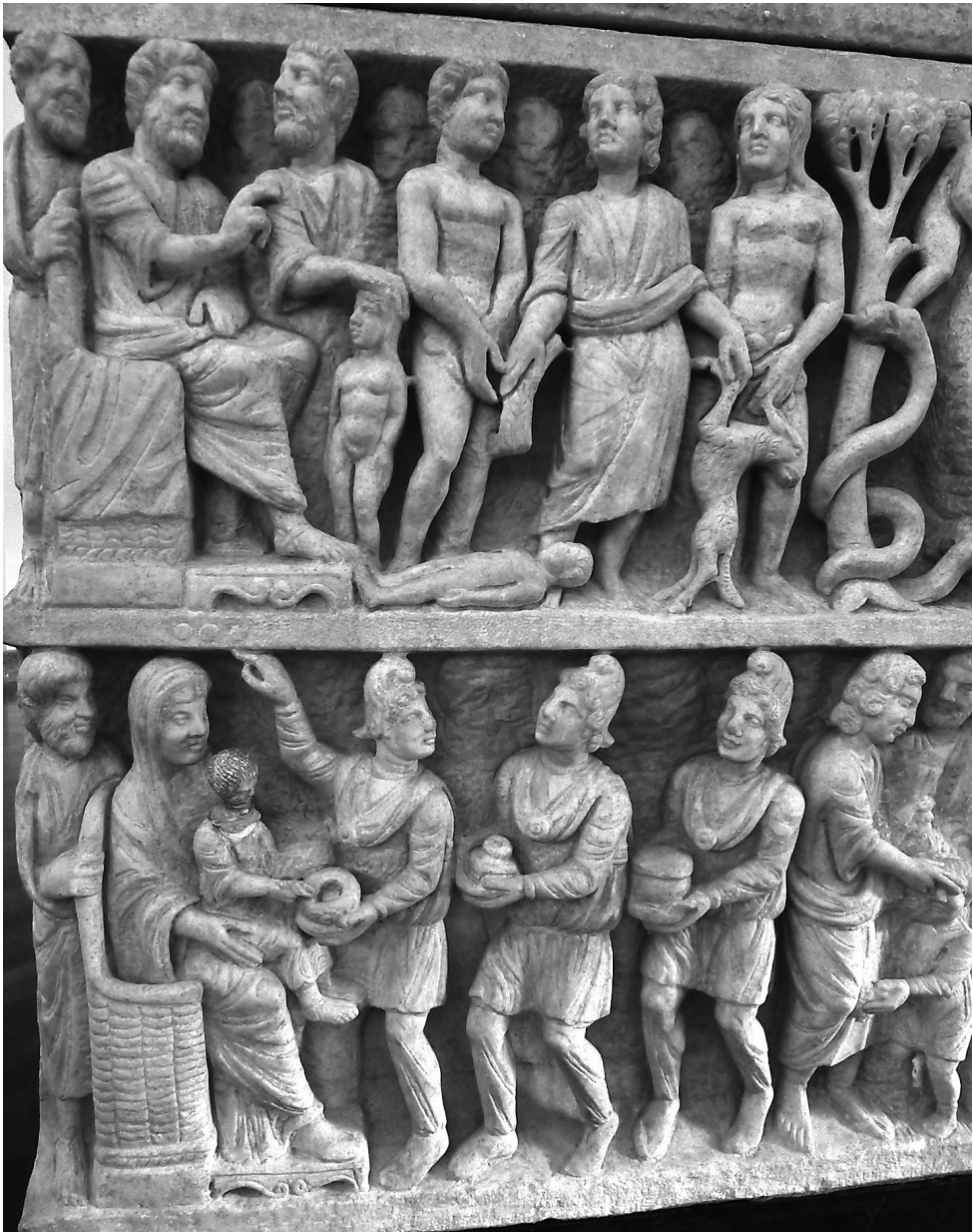
The Nativity of Christ echoes the creation of the first humans. This is notably reflected in the iconographic programme of the so-called 'dogmatical sarcophagus' (330-40 CE) from the basilica of *San Paolo Fuori le Mura*, Rome. Conceived for a privileged burial and originally located in the most honourable place of the basilica, it must reflect the doctrine upheld by the Roman Church. The narrative sequence of its lower register commences with the scene of the Adoration of the Magi, whereas the opening scene of its upper register, situated exactly above the scene of the Adoration, depicts the Creation of Eve by the Triune God. The formal characteristics of the two scenes, and especially the gestures and the gaze of the first of the three Wise Men, create a web of semantic links between these scenes. They suggest that the creation of Eve is in the Magi's minds and forms the background to Christ's Nativity which they have come to celebrate in Bethlehem.⁸²

⁷⁹ Kaestli, 1997, pp. 268-271.

⁸⁰ Gounelle, 2008.

⁸¹ Kartsonis, 1986.

⁸² Dorfmann-Lazarev, 2014, pp. 292-298, 310-323, 334; *Id.*, 2020, pp. 276-293; *Id.*, 2021^b, pp. 306-313.



Dogmatical sarcophagus, fragment. Museo Pio Cristiano, Vatican. Photo of the author

Adam is not only shaped in the anticipation and in the likeness of the future Saviour; he is himself depicted as the recipient of a revelation regarding the course of the history of the world. A text preserved in Qumran hints at a book given to

Adam by God (4Q417.2.I.15-18).⁸³ In the Latin version of the *Life of Adam and Eve* 29.7,⁸⁴ which admittedly derives from a Greek original predating the extant Greek recensions, and in the Syriac *Testament of Adam* 3.1-4 (third century CE) Adam tells his son Seth about the revelation received from God concerning the future coming of the Saviour.⁸⁵ A cognate tradition is also reflected in the *Apocalypse in which Adam Informed his Son Seth* 85.19-24 (ca 200 CE) — a document attributed to the Gnostic current which in Christian heresiological literature is identified as Sethian — from the Coptic library of Nag Hammadi (NH V.5).⁸⁶ Four Armenian documents, which must have been shaped before the sixth century, speak of God's written revelation received by Adam,⁸⁷ while three of these describe how this document reached the Magi.⁸⁸ These accounts may derive from an ancient tradition first attested in Qumran.

In the Armenian *Script of the Lord's Infancy* (sixth century?) the new-born child is, moreover, visited by Eve who, suddenly reappearing in the world, recognises in him her awaited Saviour and ministers as his midwife. Eve may, arguably, also be recognised in the scene of the Adoration of the Magi in the mosaic (433–40 CE) of what is now the triumphal arch in the church of *Santa Maria Maggiore*, Rome. To the right of the infant, who is enthroned and is receiving the Magi's gifts, we see his Mother. On his left, symmetrically, and on an even larger scale than Mary, is depicted an enigmatic matron whose posture strongly reminds of Eve's gesture of contrition on the fresco in the New Catacomb in Via Latina, Rome (ca 320-50 CE).⁸⁹

The Syriac *Cave of Treasures*, which was elaborated in the Church of Edessa starting from the third century and was enriched with successive additions until the sixth century, highlights Adam's royal dignity which we observed in Sections I–II: after receiving their names from Adam, all the living creatures honour him as their king. Moreover, all that exists was created for Adam's sake. According to the *Cave of Treasures*, Adam was created in the middle of the earth, the place where the creation of the earth had been completed. In the same place Adam was also invested as king, priest and prophet. There also Adam's and his children's salvation shall be realised. In the middle of the earth Adam was also buried.⁹⁰ The *Cave of Treasures* also indicates that Adam's bones were carried in Noah's ark in order to be bequeathed to the postdiluvian world (Ms. Oc. II.15-25; Ms. Or. II.16, 22; v.11-

⁸³ Collins, 1999, pp. 609-618.

⁸⁴ Pettorelli, 2012, p. 350.

⁸⁵ Kmosko, 1907, pp. 1339-1342, 1345-1348; Stone, 1992, pp. 53-63.

⁸⁶ Parrott, 1979, pp. 155, 193, 195.

⁸⁷ Stone, 1982, pp. 28, 30, 54-58.

⁸⁸ Dorfmann-Lazarev, 2014, pp. 298-309, 325-333.

⁸⁹ *Ivi*, pp. 292-298, 310-323, 334.

⁹⁰ Grypeou and Spurling, 2013, pp. 50-54.

12; xvii.21; xviii.3, 6; xlix.5-7, 9-10; Oc. et Or. xxii.9; xlix.2-3). Adam, i.e. the one who was created by God's hand, and his memory of promised redemption were regarded as a foundation stone of the new world, and of new Christian kingdoms,⁹¹ as well as a token of the future salvation of humankind.

Reflecting these ideas, in a mosaic covering the floor of a church at Haurate near Apamea (ca 486–87) Adam, already clothed, reigns surrounded by animals. The fragmentary image from Hamma and that preserved in the National Museum of Denmark, Copenhagen, must reflect an analogous conception of the first human being.⁹² It harmonises with Gregory of Nyssa (ca 335 – ca 395 CE) according to whom 'our nature' is, from the first, created 'fit for the exercise of royalty' (*eis basileias energeian epitêdeion*) ('On the Creation of Man' 4).

Bibliography

- Abou-Assaf, A., Bordreuil, P. and Millard, A.R. (1982), *La statue de Tell Fekherye et son inscription bilingue assyro-araméenne*, Paris.
- André-Salvini, B and Salvini, M. (2015), The Myth of Ararat and the Fortresses of Urartu, in Aruz, J. et al. (Eds), *Assyria to Iberia at the Dawn of the Classical Age*, New York, 83-86.
- Andreasen, N.-E. (1981), Adam and Adapa: Two Anthropological Characters, *Andrews University Seminary Studies*, Vol. 19, 179-194.
- Angerstorfer, A. (1997), Ebenbild eines Gottes in babylonischen und assyrischen Keilschrifttexten, *Biblische Notizen*, Vol. 88, 47-58.
- Aptowitz, V. (1924), Les éléments juifs dans la légende du Golgotha, *Revue des Études Juives*, Vol. 79 (158), 145-162.
- Baillet, M. (1982), *Qumran Grotte 4.111: 4Q482-4Q520*, Oxford.
- Bisconti, F. (1988), Un fenomeno di continuità iconografica: Orfeo citaredo, Davide salmista, Cristo Pastore, Adamo e gli animali, *Augustinianum*, Vol. XXVIII, 429-436.
- Bottéro, J. (1986), *Naissance de Dieu. La Bible et l'historien*, Paris.
- Bovon, F. (1989), *Das Evangelium nach Lukas*, Vol. 1 (Lk I,1-9,50), Neukirchen.
- Böttrich, Ch. (2011), Adam und Eva im Christentum, in Böttrich, Ch., Ego, B. and Eissler, F., *Adam und Eva in Judentum, Christentum und Islam*, Göttingen, 79-137.
- Canivet, P. and Canivet, M.T. (1987), *Haurate. Sanctuaire chrétien d'Apamène (IVe-VIe s.)*, Paris.
- Carr, D. (2020), *The Formation of Genesis I–11. Biblical and Other Precursors*, Oxford.
- Castellino, G. (1957), Les origines de la civilisation selon les textes bibliques et les textes cunéiformes, in de Boer, P.A.H. (Ed.), *Volume du Congrès International pour l'étude de l'Ancien Testament*, Strasbourg 1956, Leiden, 116-137.

⁹¹ Dorfmann-Lazarev, 2016, pp. 493-515; *Id.*, 2021^a, pp. 250-253, 286-287.

⁹² Canivet, 1987, Vol. I, pp. 213-215, ill. 67, 70; *Ivi*, Vol. II, ill. cxvi-cxix; Donceel-Voûte, 1988, pp. 102-115, figs 71, 78, 79, pl. hors-texte 5; Bisconti, 1988, pp. 429-436.

- Clottes, J. and Lewis-Williams, D. (2012), 'Palaeolithic Art and Religion', in J.R. Hinnells (Ed.), *A Handbook of Ancient Religions*, Cambridge, 7-45.
- Collins, J.J. (2004), Before the Fall: The Earliest Interpretations of Adam and Eve, in Najman, H. et al. (Eds), *The Idea of Biblical Interpretation*, Leiden, 293-308.
- Collins, J.J. (2012), The Interpretation of Genesis in the Dead Sea Scrolls, in Moriya, A. et al. (Eds), *Pentateuchal Traditions in the Late Second Temple Period*, Leiden, pp. 157-175.
- Collins, J.J. (1999), In the Likeness of the Holy Ones: the Creation of Humankind in a Wisdom text from Qumran, in Parry, D. et al. (Eds), *The Provo International Conference on the Dead Sea Scrolls*, Leiden, 609-618.
- Collins, J.J. (2017), The Pre-Christian Adam, in Amsler, F. et al. (Eds), *La Vie d'Adam et Ève et les traditions adamiques*, Lausanne, pp. 273-288.
- Donabédian, P. (2023), The Monumental Heritage of Arts'akh and Nakhichevan: Christian Architecture, in Dorfmann-Lazarev, I. et al. (Eds), *Monuments and Identities in the Caucasus. Karabagh, Nakhichevan and Azerbaijan in Contemporary Geopolitical Conflict* (Texts and Studies in Eastern Christianity; XXXI), Leiden, 65-88.
- Donceel-Voûte, P. (1988), *Les pavements des églises byzantines de Syrie et du Liban. Décor, archéologie et liturgie*, Louvain-la-Neuve.
- Dorfmann-Lazarev, I. (2014), The Cave of the Nativity Revisited: Memory of the Primæval Beings in the Armenian Lord's Infancy and Cognate Sources, *Travaux et Mémoires*, Vol. 18, 285-334.
- Dorfmann-Lazarev, I. (2021^a), Concerning Four Kings From the Land of "Deep Ravines, Dense Forests and Dark Thickets", in Forness, Ph.M. et al. (Eds), *The Good Christian Ruler in the First Millennium: Views from the Wider Mediterranean World in Conversation*, Berlin, 249-288.
- Dorfmann-Lazarev, I. (2020), Eve, Melchizedek and the Magi in the Cave of the Nativity According to the Armenian Corpus of Homilies Attributed to Epiphanius of Salamis, in Bremmer, J.N. et al. (Eds), *The Protevangelium of James* (Studies on Early Christian Apocrypha; 16), Leuven, 264-311.
- Dorfmann-Lazarev, I. (2021^b), The Historian's Craft and Temporal Bridges in Apocrypha and in Early Christian Art. Para-Biblical Sources in the Light of Marc Bloch's Œuvre, in Id. (Ed.), *Apocryphal and Esoteric Sources in the Development of Christianity and Judaism: The Eastern Mediterranean, the Near East, and Beyond*, Leiden, 295-312.
- Dorfmann-Lazarev, I. (2016), Kingship and Hospitality in the Iconography of the Palatine Church at Alt'amar, *Rivista di Storia e Letteratura Religiosa*, Vol. 52/3, pp. 493-515.
- Edelman, D., Davies, P.R., Nihan, Ch. and Römer, Th. (2011), *Opening the Books of Moses. Volume One of The Books of Moses*, Sheffield.
- Ego, B. (2011), Adam und Eva im Christentum, in Böttrich, Ch., Ego, B. and Eissler, F., *Adam und Eva in Judentum, Christentum und Islam*, Göttingen, 11-78.
- Field, F. (Ed.) (1875), *Origenis hexaplorum quae supersunt*, Vol. I, Oxford.
- George, A.R. (2003), *The Babylonian Gilgamesh Epic*, Oxford.
- George, A.R. and al-Rawi, F.N.H. (1996), Tablets from the Sippar Library VI. Atra-ḥasīs, *Iraq*, Vol. 58, 147-190.
- Glassner, J.-J. (2015), « Noé » dans les sources mésopotamiens, *Revue de l'histoire des religions*, Vol. 232/4, 487-498.

- Gounelle, R. (2008), *Les recensions byzantines de l'Évangile de Nicodème. Euangelium Nicodemi byzantinum*, Turnhout.
- Grayson, A.K. (1991), *Assyrian Rulers of the Early First Millennium BC*, Vol. I (1114–859 BC), Toronto.
- Grayson, A.K. (1996), *Assyrian Rulers of the Early First Millennium BC*, Vol. II (858–745), Toronto.
- Grypeou, E. and Spurling, H. (2013), *The Book of Genesis in Late Antiquity*, Leiden.
- Gunkel, H. (1901), *Genesis (Handkommentar zum Alten Testament)*, Göttingen.
- Hayward, C.T.R. (2012), Genesis and its Reception in *Jubilees*, in Evans, C.A. et al. (Eds), *The Book of Genesis. Composition, Reception, and Interpretation*, Leiden, 375-404.
- Heckl, R. (2012), Die Exposition des Pentateuchs. Überlegungen zum literarischen und theologischen Konzept von Genesis 1–3, in Berlejung, A. et al. (Eds), *Ex oriente Lux. Studien zur Theologie des Alten Testaments*, Leipzig, 3-37.
- Helck, W. (1977), *Die Lehre für König Merikare*, Wiesbaden.
- Herrmann, S. (1961), Die Naturlehre des Schöpfungsberichtes. Erwägungen zur Vorgeschichte von Genesis 1, *Theologische Literaturzeitung*, Vol. 86, 414-424.
- Hewsen, R.H. (2001), *Armenia. A Historical Atlas*, Chicago.
- Janowski, B. (2004), Die lebendige Statue Gottes. Zur Anthropologie der priesterlichen Urgeschichte, in Witte, M. (Ed.), *Gott und Mensch im Dialog Festschrift für Otto Kaiser zum 80. Geburtstag*, Berlin, pp. 183-214.
- Kaestli, J.-D. (1997), Questions de Bathélemy, in Bovon, F. et al. (Eds), *Écrits apocryphes chrétiens*, Vol. I, Paris, 255-295.
- Kartsonis, A.D. (1986), *Anastasis: the Making of an Image*, Princeton.
- Keel, O. and Schroer, S. (2002), *Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen*, Goettingen.
- Kmosko, M. (Ed.) (1907), *Testamentum Adae*, in *Patrologia Syriaca*, Vol. 2, Paris, 1306-1360.
- Koch, K. (2000), *Imago Dei – Die Würde des Menschen im biblischen Text*, Hamburg.
- Kreuzer, S. (2021), Kaige and “Theodotion”, in Salvesen, A.G. et al. (Eds), *The Oxford Handbook of the Septuagint*, Oxford, 449-458.
- Kvanvig, H.S. (2011), *Primeval History: Babylonian, Biblical, and Enochic. An Intertextual Reading*, Leiden.
- Lambert, W.G. and Millard, A.R. (1969), *Atra-Hasīs. The Babylonian Story of the Flood*, Oxford.
- L'Hour, J. (2016), *Genèse 1-2,4a. Commentaire*, Leuven.
- L'Hour, J. (2018), *Genèse 2, 4b-4,26. Commentaire*, Leuven.
- Lichtheim, M. (2006), *Ancient Egyptian Literature*, Vol. 1, Berkeley.
- Lipscomb, W.L. (1990), *The Armenian Apocryphal Adam Literature*, Atlanta.
- Mahé, A. and Mahé, J.-P. (2012), *Histoire de l'Arménie des origines à nos jours*, Paris.
- Mayer, W.R. (1987), Ein Mythos von der Erschaffung des Menschen und des Königs, *Orientalia*, Vol. 56/1, 55-68.
- Murmelstein, B. (1928), Adam, ein Beitrag zur Messiaslehre, *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, Vol. 35, 242-275; *Ivi*, Vol. 36 (1929), 51-86.
- Neumann-Gorsolke, U. (2012), *Wer ist der »Herr der Tiere«? Eine hermeneutische Problemanzeige*, Goettingen.

- Noort, E. (1999), The Stories of the Great Flood: Notes on Gen 6:5-9:17 in its Context of the Ancient Near East, in García Martínez, F. *et al.* (Eds), *Interpretations of the Flood* (Themes in Biblical Narrative, Jewish and Christian Traditions 1), Leiden, 1-38.
- Parrott, D.M. (Ed.) (1979), *Nag Hammadi codices V, 2-5 and VI with Papyrus Berolinensis 8502, 1 and 4*, Leiden.
- Pettorelli, J.-P. (Ed.) (2012), *Vita latina Adae et Evae* (Corpus christianorum; series apocryphorum 18), Turnhout.
- Picchioni, S.A. (1981), *Il poemetto di Adapa*, Budapest.
- de Pury, A. (1986), *Le chant de la création. L'homme et l'univers selon le récit de Genèse* (*Cahiers bibliques*; 1), Aubonne.
- de Pury, A. (2016), Commentaires, in Id. *et al.*, *L'Ancien Testament commenté. La Genèse*, Geneva.
- Robert-Lamblin, J. (2001), Chauvet : un regard anthropologique, in Clottes, J. (Ed.), *La grotte Chauvet. L'art des origines*, Paris, pp. 200-208.
- Römer, Th. (2018), « homme et femme il les créa » : la complémentarité entre le masculin et le féminin dans les deux récits de création de la Bible, *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 1737-1742.
- Salvini, B. and Salvini, M. (2003), Ararat and Urartu: Holy Bible and History, in Deutsch, R. (Ed.), *Shlomo. Studies in Epigraphy, Iconography, History and Archaeology in Honor of Shlomo Moussaieff*, Tel Aviv, 225-242.
- Salvini, M. (1995), *Geschichte und Kultur der Urartäer*, Darmstadt.
- Sarna, N.M. (1989), *The JPS Torah Commentary. Genesis* בראשית, Philadelphia.
- Sasson, V. (1985), The Aramaic Text of the Tell Fakhriyah, *Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft*, Vol. 97, 87-103.
- Sjöberg, Å.W. (1984), Eve and the Chameleon, in Barrick, W.B. *et al.* (Eds), *In the Shelter of Elyon. Essays on Ancient Palestinian Life and Literature in Honor of G.W. Ahlström*, Sheffield, 217-225.
- Ska, J.-L. (1984), “Je vais lui faire un allié qui soit son homologue” (Gn 2.18) À propos du terme ‘ezer – “aide”, *Biblica*, Vol. 65, 233-238.
- Speiser, E.A. (1964), *The Anchor Bible. Genesis*, New York.
- Stern, M. (1974), *Greek and Latin Authors on Jews and Judaism*, Vol. I, Jerusalem.
- Stone, M.E. (2002), *Adam's Contract with Satan. The Legend of the Cheirograph of Adam*, Indiana U.P.
- Stone, M.E. (2019), Armenian, in Kulik, A. (Ed.), *A Guide to Early Jewish Texts and Traditions in Christian Transmission*, Oxford, 139-164.
- Stone, M.E. (1982), *Armenian Apocrypha Relating to Patriarchs and Prophets*, Jerusalem.
- Stone, M.E. (2015), Biblical and Apocryphal Themes in Armenian Culture, in Gounelle, R. *et al.* (Eds), *La littérature apocryphe chrétienne et les Écritures juives*, Prahins, 393-408.
- Stone, M.E. (1992), *A History of the Literature of Adam and Eve*, Atlanta.
- Stone, M.E. (2010), Mount Ararat and the Ark, in Id. *et al.* (Eds), *Noah and His Book(s)*, Atlanta, 307-316.
- Stone, M.E. and Topchyan, A. (2022), *Jews in Ancient and Medieval Armenia. First Century BCE to Fourteenth Century CE*, Oxford.

- Tal, A. (2021), Bridging the Gaps in the Samaritan Tradition, in Dorfmann-Lazarev, I. (Ed.), *Apocryphal and Esoteric Sources in the Development of Christianity and Judaism: The Eastern Mediterranean, the Near East, and Beyond*, Leiden, 262-275.
- Talon, Ph. (2005), *The Standard Babylonian Creation Myth. Enūma Eliš*, Helsinki.
- Waltke, B.K. and O'Connor, M. (1990), *An Introduction to Biblical Hebrew Syntax*, Winona Lake.
- Weinfeld, M. (1980), The Old Testament – the Discipline and Its Goals, *Supplements to Vetus Testamentum*, Vol. 32.
- Weinfeld, M. (1981), Sabbath, Temple and the Enthronement of the Lord: The Problem of the *Sitz im Leben* of Genesis 1:1–2:3, in Caquot, A. et al. (Eds), *Mélanges bibliques et orientaux en l'honneur de M. Henri Cazelles*, Kevelaer.
- Wilhem, G. (1989), *The Hurrians*, Warminster.
- Witte, M. (1998), *Die biblische Urgeschichte Redaktions- und theologiegeschichtliche Beobachtungen zu Genesis 1,1 – 11,26*, Berlin.
- Wright III, B.G. (2010), Noah and the Flood in the Septuagint, in Stone, M.E. et al. (Eds), *Noah and His Book(s)*, Atlanta, 137-142.

Igor Dorfmann-Lazarev

Researcher 3rd degree

dorfmann@uni-sofia.bg

Author ID (SCOPUS):56167161200

ORCID ID:0000-0002-1596-6006

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Centre for Oriental Languages and Cultures

79 Todor Alexandrov Blvd., Sofia 1303

Bulgaria

Игор Дорфман-Лазарев

Изследовател III ниво

dorfmann@uni-sofia.bg

Author ID (SCOPUS):56167161200

ORCID ID:0000-0002-1596-6006

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Център по източни езици и култури

бул. „Тодор Александров“ 79, София 1303

България

Женский почерк в истории азербайджанской литературы

Сабина Тарвердиева

Бакинский славянский университет (Азербайджан)

Sabina Tarverdieva. WOMEN’S HANDWRITING IN THE HISTORY OF
AZERBAIJANI LITERATURE

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.40-47>

Abstract. The article examines the history of the development of women’s creativity in Azerbaijani literature. The stages of the historical development of women’s writing are traced against the background of general historical processes. The features of the development of socio-political life of Azerbaijan at different historical stages are especially emphasized and the influence of these processes on the development of women’s creativity in general is considered. The achievements of Azerbaijan in the East and in world civilization are listed.

The work of such poets as Mehseti Ganjavi, Agabeim aga Javanshir, Khurshudbanu Natavan, Ashug Peri, Khairan Khanum is analyzed. Using specific literary samples from the works of poets, thematic and stylistic features of women’s writing are revealed. Some biographical data of poetesses that influenced the development of their creativity are also noted.

The importance of the activities of Azerbaijani educators, who influenced the solution of the women’s issue and the formation of women’s creativity, is also noted.

As a result of the study, we can come to the conclusion that thanks to the activities and creativity of the above-mentioned poetesses, women’s creativity found further development in Azerbaijani literature at further stages.

Keywords: Women’s creativity, history, literature, poetess.

Сабина Тарвердиева. ЖЕНСКИЯТ ПОЧЕРК В ИСТОРИЯТА НА АЗЕРБАЙ-
ДЖАНСКАТА ЛИТЕРАТУРА

Резюме. В статията се разглежда историята на развитието на женското творчество в азербайджанската литература. Проследяват се етапи от историческото развитие на женската поезия на фона на общоисторическите процеси. Подчертават се специфи-

ките в развитието на общественно-политическия живот на Азербайджан в различните исторически етапи и се разглежда влиянието на дадени процеси върху развитието на женското творчество като цяло. Изброени са достиженията на Азербайджан на изток и в световната цивилизация.

Анализира се произведенията на такива поетеси като Мяхсяти Гянджяви, Агабяим ага Джаваншир, Хуршудбану Натаван, Ашъг Пяри, Хейран Ханум. Чрез конкретните литературни примери от съчиненията на поетесите се представят тематични и стилистични особености на женското писане. Също така се отбелязват и някои биографични данни на поетеси, оказали влияние върху литературното им развитие.

Обръща се внимание и на значението на дейността на азербайджанските просветители, повлияли върху решаването на женския въпрос и формирането на женското творчество.

В резултат на проучването стига се до заключението, че благодарение на литературната дейност на горепосочените поетеси женското творчество е намерило по-нататъшното развитие в следващите етапи на азербайджанската литература.

Ключови думи: женско творчество, история, литература, поетеси

Научно изследване/Research

История мировой литературы насыщена образцами женского творчества. Не вызывает сомнений, чтобы достичь такого размаха потребовалось много усилий. Для этого обществу необходимо было пройти множество перипетий, переступить определенные законы и выступить против стереотипов. В этом сложном процессе женщины обретали права на различных этапах исторического развития. Шаг за шагом расширялись границы деятельности женщин, благодаря чему перед ними вырисовывался совершенно новый образ совершенствующей женщины. Не случайно, что уже в современном мире обсуждаем женское творчество в различных сферах искусства.

Вместе с тем даже сегодня неоднозначно многими читателями воспринимаются женский писательский почерк и художественное слово. И это вполне понятно. Веками длившиеся горячие споры великих мужей по поводу получения женщинами образования, наконец, получило свое разрешение. Вся проблема в том, что без нее решали все жизненно важные вопросы: должна ли она иметь образование; какими знаниями и навыками она должна обладать; каково ее место в обществе и в семье; какие вопросы вправе она решать, а какие сложны для нее. Этот перечень вопросов можно продолжить. Однако, все это не означало, что женщины не были в состоянии или же не стремились выразить себя в различных сферах общественного развития. Несомненно одно: женщины начали выражать себя через всевозможные сферы деятельности.

В связи с историческими, национальными, региональными религиозно-нравственными условиями у разных народов этот процесс решался по-раз-

ному. В каждом отдельном случае — это был свой набор запретов и обязанностей со национальной спецификой развития. Однако, изучив историю развития женского творчества у различных народов, можно легко обнаружить одну объединяющую основную линию развития как в плане отношения к женскому творчеству, так и в плане тематических и жанровых особенностей, нравственно-философского пласта и восприятия. Все изменения были результатом долгой и упорной борьбы просвещенных членов общества.

В этом ракурсе история развития женского творчества в азербайджанской литературе не является исключением. Азербайджан как своеобразный локомотив на Востоке во многих аспектах. Это страна, где впервые на Востоке женщины обрели право голоса ещё в 1918 году. Добавим к этому, что это событие произошло во времена первой на Востоке Демократической Республики Азербайджана. Именно тогда была отменена смертная казнь, был создан парламент, университет европейского образца, первая консерватория, первая опера. Благодаря процессам, которые были начаты в этот период, мы можем говорить о творчестве первой на Востоке женщине — композиторе Шафиги Ахундовой. Стоит упомянуть и имя первой женщины-дипломата Сара Хатун, деятельность которой возвращает нас в XII век. Все перечисленные факты истории говорят о том, что просветительство в Азербайджане имело генетическую основу.

Следует отметить, что женское творчество в самых различных сферах искусства не исключение. Первой в галерее женских авторов является Мехсети Гянджеви, которая жила и творила в XII веке, во времена азербайджанского ренессанса. Известно, что она была высоко образованной поэтессой, а некоторое время даже была придворной поэтессой. Родилась и всю жизнь прожила в древнем азербайджанском городе Гянджа, откуда и ее псевдоним Гянджеви. По некоторым историческим источникам Мехсети также является ее литературным псевдонимом и означает «самая большая». По преданиям этот псевдоним в знак её величия таланта дал Султан Санджар. Ее имя можно встретить в различных рукописях. В XIII веке Шемс Гейс Рази и Джамаледдин Халил Ширвани, в XIV веке Хамдуллах Гезвини и Гияседдин Хандемир, в XV веке Довлатшах Самарганди отмечали значимость ее поэзии. В ее честь, предположительно азербайджанским поэтом Абдулла Джовхари Заргер Табризи, был написан дастан (эпос) «Эмир Ахмед и Мехсети». Образ жизни и тематика ее рубаи (форма восточного стихосложения) воспроизводят перед нами очень смелый женский образ, говорящий и о её безупречном образовании и таланте. Она не только придворная поэтесса, но и, шахматист, композитор, танцовщица. Ее образ окутан мифами и легендами, что делает ее более загадочной. В своем творчестве она воспевает любовь, вино, язык танцев. Иными словами, диапазон тем, которые она затрагивает довольно обширен.

*Облѣкся небосвод в седую тьму,
Тоску, быть может, я вином уйму.
Никто не любит так, как я, веселья,
А небо шлет мне горе. Почему?*

*Играй на чанге, свод приличий ложен,
Прельщайся пеньем и ковровым ложем.
Молитвенный же коврик ни к чему –
Мы за кувшин вина его зложим.*

*Меня сдружила с горем красота,
Я стала, словно золото, желта.
Я часто пью вино, но только лаской
Твоею опьяняюсь иногда.*

(Рубаи. Мехсети Гянджеви)

В этих строках мы видим раскрытие нестандартной для первой азербайджанской поэтессы темы, в которой она выступает ярким представителем свободной и талантливой восточной женщины.

Другая веха развития женского творчества в азербайджанской литературе начинается с творчества Агабеим ага Джаваншир, которая жила и творила в конце XVII и в начале XVIII веков. Дочь второго Карабахского хана Ибрагим Халил хана, жена Фатали шаха Гаджара, поэтесса, которая воспевала красоту родного края, говорила о своей тоске по Родине в своих баяты (лаконичные четверостишья).

*Я в тебя влюблена, Карабах,
Ах, Шеки, ах, Ширван, Карабах!
Тегеран если станет мне раем,
Все равно не забыть Карабах.
“Сад родины” – яркий и пестрый,
Где ж в нем твой цветок, соловей?
Скажи, отчего ты весь пестрый
Под грудкой лишь желт, соловей?!*

(Агабеим ага Джаванши – я в тебя влюблена)

Она владела иностранными языками, вела переписку с членами европейских династий. Именно благодаря своему уму, красоте и знаниям, она была представлена как главная женщина в гареме шаха. Следует отметить, что «ага» — это обращение к мужчине, что на азербайджанском означает «хозя-

ин». Такое обращение к женщине также является показателем почета и особого внимания.

Агабеим ага Джаваншир была тетей еще одной яркой звезды азербайджанской поэзии XIX века, которая также относится к Карабахским поэтессам Хуршудбану Натаван. Дочь Карабахского хана – Мехти Кули Хана Карабахского, внука Ибрагим Халил хана также была высокообразованна как ее тетья Агабеим ага. Ее воспитанием занималась Гевхар ага, которая тоже была талантливой поэтессой. Ее имя можно встретить в книге Александра Дюма – старшего, где он пишет о красоте и образованности княгинь Натаван и ее дочери.

Поэтесса была замужем за князем Хасай ханом Уцмиевом. Однако она не выдержала тоски по Родине и вернулась в город Шуша. После развода, спустя годы она вышла замуж по любви за простого ремесленника. Для восточной женщины это очень дерзкий поступок, однако, поэтесса всегда жила по зову сердца. В своих газелях и рубаи она воспевала красоту и любовь к Родине. В своих газелях и рубаи говорила о своей любви, и параллельно о тяжелой судьбе женщины. Всем своим творчеством, интеллектом и образом жизни она являлась примером для женщин, примером борца, общественного деятеля.

Потеряв молодого сына, она воспевала свою материнскую боль и горе, тоску по сыну.

*В груди моей печаль, тоска, я умираю,
Я грудью полегла из-за тебя, поверь, я умираю.
Я по ночам не сплю до самого утра, в тревоге,
Душа ушла, но мысленно – с завитками волос, я умираю.
Весной цветущей я была, листвой осенней стала,
Грудь окровавлена, как мак весенний, умираю...*

(Рубаи. Мехсети Гянджеви)

Она создала в городе Шуша культурно-поэтический центр «Меджлисе унс». «Меджлис» в переводе означает «собрание», а «унс» – «общение», где проводились поэтические и музыкальные встречи. Это Восточный вариант салонной культуры, которая была популярна в Европе. Именно поэтому Шушу называют культурной столицей.

Образы поэтессы Натаван – Хан гызы («дочь хана») и ее любимого города Шуша своеобразно дополняют друг друга. Параллель можно провести на уровне величавости, стойкости, гордости, красоты...

В этом контексте следует особо отметить творчество Ашуг Пери. Прежде всего это обусловлено тем фактором, что ашуги традиционно являются мужским видом творчества. Ашуг Пери стала первой женщиной ашугом. Ашуги, что в переводе означает «ашиг» – влюбленный, играя на древнем тюркском

струнном инструменте сазе, поют дастаны (эпосы), посвященные пехлеванам (народным героям), воспевая гимн любви и преданности. Ашуг Пери также родилась в Карабахе, в Джебраильском крае. Впоследствии переехала в Шушу и до конца жизни прожила там. Но в личной жизни она не была столь счастлива и поэтому одной из основных тем в ее поэзии было переживания, страдания одинокой женщины.

*Эй, Пери, поспеши с вопросом откровенным,
Есть ли изъян в твоём искусстве совершенном,
Ты рвешься на зурне сыграть в сем мире бренном...
Что ж, на том свете и сыграешь, может быть (б).*

(Ашуги-женщины и поэтессы Азербайджана)

Рассматривая галерею женских авторов в азербайджанской литературе, стоящих у истоков, мы должны вспомнить и творчество Хейран Ханум. Она родилась в древнем азербайджанском городе Нахчевань, жила и творила в начале XIX века. Ее творчество также овеяно тоской по родному краю, темой несчастной любви и одиночества. Стиль ее поэзии был близок к восприятию и чаяниям простых людей.

Естественно, что выше отмеченные факты не только дали толчок развитию женского творчества, но и способствовали их образованию – открытию первых школ для девушек.

Тематический анализ и стилевые особенности произведений женских авторов раскрывают характерные особенности исторических реалий литературы данного периода. Было бы неверным утверждать, что творчество указанных женщин авторов явились выражением борьбы за права женщин. Вместе с тем, мы не можем и отрицать то, что они своим примером и творчеством доказали каких высот способна достичь женщина в патриархальном обществе.

Аналогичную картину мы наблюдаем в истории развития «женского вопроса» на Западе. Естественно, что и здесь мы сталкиваемся с определенными различиями. Но процессы развития женского творчества на Западе и на Востоке в целом схожи. Все они сталкивались с серьезным сопротивлением общества, а самым сложным было пробиться через религиозные преграды. Таким образом, они меняли веками сложившееся сознание и восприятие общества в вопросе эмансипации женщины.

Эти первопроходцы зачастую сталкивались с очень серьезными препятствиями, преодоление которых иногда было почти невозможным. Так, Сакина Ахундзаде, первая на Востоке женщина, автор пьес, прозы и учебника, за свой счет она организовывала школу у себя дома, где обучала девушек. Позже она была приглашена в Баку известным меценатом Зейналабдином Тагиевым в школу для девушек, где преподавала литературу. Там она создает театраль-

ный кружок. Необходимо особо отметить, что начало XIX века в Азербайджане характеризуется новым этапом просветительских идей. Именно на этот период приходится становление и эволюция творчества таких просветителей как А.Бакиханов, Г.Зардаби, Н.Везиров, М.Ф.Ахундзаде, Дж. Мамедкулизаде, Сабир и др. Как видим, в этот период формируется целая плеяда азербайджанских писателей, которые в своем творчестве освещали многие проблемы своего времени и «женский вопрос» в том числе. Именно с помощью этих прогрессивно мыслящих деятелей продвигался вопрос эмансипации женщины и роли её в обществе. Таким образом, мы становимся свидетелями трудного пути приобретения женщиной Востока, в частности Азербайджана, равных прав наравне с мужчинами и возможности заниматься писательским творчеством. Мы вкратце раскрыли как указанные женщины-первопроходцы прокладывали свой собственный путь в обществе и добились успеха в писательском творчестве. Благодаря этим первопроходцам, мы сегодня смело можем говорить о женском почерке в искусстве, говорить о целой галерее женских авторов в истории азербайджанской литературы.

Библиография

- Агабеим ага Джаванши – я в тебя влюблена, Карабах, available at: <https://1905.az/ru/агабеим-ага-я-в-тебя-влюблена-карабах/> (accessed 12.03.2019)
- Антология азербайджанской поэзии, available at: <http://91.144.189.235/fulltext/Aser.pdf/> (accessed 20.12.2016)
- Антология женщин-поэтов Азербайджана, (2005), (азерб. *Azərbaycan qadın şairləri antologiyası*). Баку: Avrasiya press, с.256.
- Аслан, З.М. Роль Хуршидбану Натаван в формировании литературной среды Карабаха XIX в. (September 2019), Alfred Nobel University Journal of Philology № 2(18), с.75–79.
- Ашуги и женщины-поэты Азербайджана (азерб. *Azərbaycanın Aşıq və Şair Qadınları*). (1974), Баку, с. 185.
- Ашуги-женщины и поэтессы Азербайджана, available at:https://dzen.ru/media/id/5e1e49ca0be00a00af8223cc/ashugijensciny-i-poetessy-azerbaidjana-5ec1f1069503d838e3eb9f89?utm_referer=www.google.com (accessed 18 мая 2020)
- Великие поэтессы. Литературная среда Шуши в XIX веке, available at:http://www.anl.az/down/meqale/novo_vremya/2022/may/797110.htm (accessed 17 мая 2022)
- Джафарова, Т. (2019), Из женской лирики Азербайджана. Литературный Азербайджан № 2.
- История азербайджанской литературы (азерб. *Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi*), (1960), Баку, Т. 2, с. 511.
- Кривоносов, В. (1938), Ашуги Азербайджана, Советская музыка, № 4.
- Мамедов, Камран. (1971), Агабейим Ага, Минуты из жизни азербайджанских писателей. Баку: Гянджлик, с. 37–38.

Нахчыванская поэтесса Тебриза, available at: <https://atalar.ru/wp-content/uploads/2018/03/Нахчыванская-поэтесса-Табриза-Нейран-ханум-19-век.pdf> / (accessed 13.07.2016)

Рубаи. Мехсеги Гянджеви, available at: <https://stihi.ru/2010/12/09/8428> (accessed 09.12.2010)

Ценнее золота. Фольклор и литературные памятники Азербайджана (обзорная статья академика НАНА Б.А.Набиева, чл.-корр. НАНА Т.А.Керимли, составление, биографические справки и комментарии А.М.Багирова), (2010). Москва, 646 с.

Доц. д-р Сабина Тарвердиева
s.y.tarverdiyeva@gmail.com
ORCID ID:0009-0001-9408-2099
Бакински славянски университет
ул. „Сюлейман Рустам“ 33, Баку
Азербайджан

Assoc. Prof. Sabina Tarverdieva, PhD
s.y.tarverdiyeva@gmail.com
ORCID ID:0009-0001-9408-2099
Baku Slavic University
33 Suleyman Rustam str., Baku
Azerbaijan

ЕЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Translating call-to-action Texts in Localization from English into Bulgarian

Maria Todorova

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

Мария Тодорова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Maria Todorova. TRANSLATING CALL-TO-ACTION TEXTS IN LOCALIZATION
FROM ENGLISH INTO BULGARIAN

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.51-63>

Abstract. This paper focuses on the translation of call-to-action (CTA) texts in localization from English into Bulgarian, providing insights into the most commonly applied translation solutions, the linguistic and extralinguistic factors that affect these solutions, as well as into matters of conventionality in the CTA text type. To provide those insights an analysis of three websites of digital platforms that belong to the same domain (air travel) and that have been localized from English into Bulgarian is performed. All CTA texts from the English homepages of these three platforms are excerpted in parallel with their equivalents from the Bulgarian versions thereof with the aim of identifying potential conventions and patterns. When any inconsistent solutions are encountered, they are analysed within their superstructural context so as to determine the potential circumstances that have led to their use.

The paper contributes to the study of translation problems in localization from English into Bulgarian, outlining issues related to one of the key text types in digital media. However, further research is needed on translation problems related to other text types within the digital genres in order to build a comprehensive picture of localization-specific translation problems in the English-to-Bulgarian language pair.

Keywords: call-to-action, software localization, website localization, digital genres, translation problems

Мария Тодорова. ПРЕВОДЪТ НА ТЕКСТОВЕ, ПРИЗОВАВАЩИ КЪМ ДЕЙСТВИЕ, ПРИ ЛОКАЛИЗАЦИЯ ОТ АНГЛИЙСКИ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Резюме. Статията е посветена на превода на текстове, призоваващи към действие (от английски: *call-to-action texts*, или *СТА*), при локализация от английски на български език, като целта е да се опишат най-често прилаганите преводни решения, езиковите и извънезиковите фактори, които оказват влияние при вземането на тези решения, както и да се очертае конвенционалността на текстовете от типа *СТА*. За да се стигне до заключения по тези въпроси, са анализирани три уебсайта на дигитални платформи, които принадлежат към една и съща област (въздушен транспорт) и които са локализиращи от английски на български език. Всички призоваващи към действие текстове от английските начални страници на тези три платформи са ексцерпирани паралелно с техните еквиваленти от българските версии на страниците с цел да се идентифицират потенциални конвенции, зависимости и модели. Откритите несъответствия с тези конвенции и зависимости са анализирани в рамките на суперструктурния им контекст, за да се определят потенциалните обстоятелства, довели до употребата им.

Статията допринася към изследванията в областта на проблемите при превода при локализация от английски на български език, като очертава въпроси, свързани с един от ключовите типове текст в дигиталните медии. Въпреки това са необходими допълнителни изследвания на проблемите при превода, свързани с останалите типове текст, употребявани в рамките на дигиталните жанрове, за да се изгради цялостна картина на специфичните за локализацията проблеми при превода в двойката английски – български език.

Ключови думи: призив за действие, локализация на софтуер, локализация на уебсайтове, дигитални жанрове, проблеми при превода

Research/Научно изследване

Introduction

Website and software localization aims to adapt digital products for a specific audience determined by its locale. The ultimate goal is to create in users an intuitive experience of the product as if it has been created in the user's locale in the first place. As a process, localization can be applied to several general types of media: software, websites, mobile phone applications, video games, as well as a fifth set of sub-categories that can be grouped under the cap of "multimedia advertising" (Ardelean, 2014, p. 26). Although it emerged as early as the 1970s, initially, localization mainly dealt with software applications and relevant technical documentation, "accelerating in volume and intensity with the mass commodification of personal desktop computers in the mid to late 1990s" (Folaron, 2006). Before resulting in an ever-growing need for localization, this acceleration gave rise to various new text types, communicative purposes, and genres.

When discussing the pragmatic quality of translation solutions in localization, Jimenez-Crespo refers to the conventionality in genres and translation adequacy in finding corresponding conventions in source and target languages (Jimenez-Crespo, 2009, p. 68). Conventions in the website/digital genres, however, when it comes to globally and commercially minor languages such as Bulgarian, should be approached with caution. Even if generic conventions do exist in regard to the medium, they have been heavily influenced by localization practices, because at the dawn of localization “the majority of software and web applications [were] being developed [in English] in the United States” (Esselink, 2000, p. 4). Hence, most revolutionary digital products with their underlying generic conventions have originally appeared in English and the latter have further been established in other languages through finding functionally equivalent solutions to already existing paradigms in English originals. As Postolea puts it, “especially when their target language is lesser known and terminologically standardised, specialised translators, just like journalists or authors, are creators of language too [...] From this perspective, specialised translators have responsibilities towards the target language too and they should be wary of the risk of introducing loose translations and poor style into the target context.” (2016, 63) Later on, in her review of the relationship between genre analysis and translation studies, Biel points out their importance of focusing on text types in translation training. She then goes on to specify the main role of genre analysis in translation studies as that of “identifying differences in generic structures, conventions and expectations across languages and cultures” (2018, 151–155).

Nevertheless, research into text types, conventions, and translation problems related to localization into Bulgarian can be defined as scarce at best and this further surfaces in translation programmes curricula in Bulgaria, where localization is rarely mentioned out of the scope of technical-competence disciplines. More systemic research is needed related to specialized translation for localization, which belongs to the greater field of Applied Translation Studies, in order to inform the creation of new disciplines or improve existing curricula.

In the current paper, we focus on a text type found in digital platforms or websites, namely the text type of call-to-action (CTA) texts. CTA texts are essential elements of websites and applications as they encourage user engagement and drive conversions (Investopedia, 2022). Examples of such texts are the standard “SEARCH”, “CLOSE” and “NEXT” buttons which you would find in almost any piece of software. Our aim will be to answer the following research questions:

- What translation solutions are applied in CTA translation from English into Bulgarian?
- Can we speak of conventionality found therein?
- Can any factors affecting the translation solutions regarding CTAs be identified?

- Based on those findings can a set of guidelines be proposed for the translation of this text type?

In order to investigate the translation problems in the localization of CTA buttons from English to Bulgarian and their solutions as applied in real localization projects, we will analyse a set of CTAs and their translation across three different platforms. Such an analysis will help identify best practices in translation for localization from English to Bulgarian that can inform translation training curricula, as well as future localization-related textbooks and style guides.

CTAs Selection

CTAs in general products and websites can vary based on the product or website's intended functionality. Thus, in order to achieve a high level of generalisability of the study, the CTAs analysed are excerpted from the homepages of localized platforms as the homepage is a critical element of any website, regardless of its specific purpose and domain. Furthermore, to achieve comparability, all three platforms chosen are of the same type, namely transport booking platforms focused on air travel. The platforms are selected based on their visibility and are the three top results on Google when searching for plane ticket platforms localized from English into Bulgarian¹: Skyscanner, Esky and Kiwi.

The main limitation of the study is the lack of open access to the technical files and procedural context in which the websites analysed were localized in. This is a significant problem in localization research since the main subject of such research are privately-owned digital products (websites, software, applications) where deep-dive research can be conducted on a single-case basis within terms determined by the owner. Nevertheless, conclusions can still be drawn in regard to the translations produced, taking into account both linguistic and extralinguistic factors that are standard for the medium and the textual components analysed.

Analysis

One of the first findings in our analysis of the three homepages was that the CTAs found can be divided into two main groups:

- **Navigation-oriented CTAs:** buttons and links that the user is prompted to click on or names of fields the user is prompted to complete that correspond to the navigation of the digital medium.

- **Marketing-oriented CTAs:** call to action in headings and informative texts, such as “Compare and book cheap flights from anywhere to everywhere” (Skyscanner), where the action implied is rather marketing-oriented and promotes one of the unique selling points of the platform at hand.

¹ Airline-specific websites excluded.

The excerpted CTAs can be systematised as follows:

- eSky² – 23 in total, divided into 13 navigation-oriented and 10 marketing-oriented ones;
- Skyscanner³ – 23 in total, divided into 13 navigation-oriented and 10 marketing-oriented ones;
- Kiwi⁴ – 30 in total, divided into 16 navigation-oriented and 14 marketing-oriented ones.

Due to their pragmatic function, CTAs in English always contain a verb in the imperative mood. Our research showed, however, that its Bulgarian equivalent might not necessarily be a verb, and even when it is, further translation decisions have to be made for an equivalent to be identified. We will discuss each platform's solutions individually, trying to identify conventions, patterns or inconsistencies and compare or contrast them with the solutions in the other platforms where possible. In one of the cases, a further comparison is made to the conventions observed in top Bulgarian-original websites.

eSky

In eSky, the prevalent solution (83% of all) in both types of CTAs is a verb in the imperative where all verbs are in the singular, implying an individual addressee, i.e. the specific user accessing the homepage. For instance, "Continue with Google" is rendered as "Продължи с Google", and "Register" as "Регистрирай се". This choice speaks of a unified approach focusing on familiarity with the platform's users. An argument can be made here about the platform shortening the distance too hastily and risking a tone of voice that can come out as intrusive and rude, yet eSky is the most visited platform in Bulgaria out of the three analysed⁵, its ranking showing that no harm has been done to its popularity in terms of competition.

Three exceptions (17%) to the consistently used equivalent were identified – all translated as nouns, as follows:

- "Log in" – a navigation-oriented CTA translated as „Вход“;
- "Check details" – a navigation-oriented CTA translated as „Детайли“;
- "Depart" and "Arrive" – navigation-oriented CTAs translated as „Отиване“ and „Връщане“.

In the case of "Log in" – a CTA present at any account-based platform, the inconsistency is possibly due to an existing convention. Although, out of the 3 platforms analysed only 2 opt for „Вход“ as opposed to "Влизане" that Skyscanner chooses, a comparative check of the 40 top-ranking non-localized but Bulgarian-

² www.esky.bg, accessed 11 March 2023

³ www.skyscanner.net, accessed 11 March 2023

⁴ www.kiwi.com/bg/, accessed 11 March 2023

⁵ Data from <https://www.similarweb.com/> for August 2021

original websites on SimilarWeb, shows that 80% use „Вход“ and 10% use „Влез“, 7.5% use a combination of both „Вход“ and „Влез“, and 2.5% use „Влезте“ (only *dnevnik.bg* uses this CTA). What is more, a terminology search for the phrase “log in” within the Microsoft products included in the Microsoft localization termbase shows a prevalent preference for „Влизане“ as a single CTA (i.e. a button), but also an inconsistency between „Влизане“ and „Влезте“ in longer-phrased CTAs⁶. The observations made so far can be summarized as follows:

- Although a universal convention for the “Log in” CTA cannot be singled out across the localized and Bulgarian-original websites observed, the „Вход“ equivalent is the most common within top-ranking Bulgarian-original websites. Their higher visibility and reach are prerequisites for the establishing of „Вход“ as an equivalent of preference, hence, its use in eSky and Kiwi.

- Nevertheless, one of the most prominent global digital product owners, Microsoft, opts for the verbal noun „Влизане“ in the same context. As a tech giant, Microsoft can be considered a trend/convention-setter in localization – it not only offers a terminology database for any of the languages it offers its product in, but also provides open access to its localization style guides for these languages – resources no Bulgarian institutional body provides.

- Apart from the two nouns discussed above, there are two verb solutions that are less frequently observed: „Влезте“ in Microsoft’s database and in one of the top-ranking Bulgarian websites, and „Влез“ in seven of the Bulgarian-original top-ranking websites. Once again, we encounter the juxtaposition of singular/plural or formal/informal. In this context, a nominal solution can be further justified as one that overcomes this duality, maintaining a neutral approach. Yet, the nominal solution removes the “call” from the “call to action”, the text remaining a descriptive signifier rather than a prompt to action.

These observations demonstrate a lack of universality in CTA conventions – in localization from English to Bulgarian, but also in Bulgarian-original products. Such a lack can be due to the several linguistic asymmetries between English and Bulgarian, namely the paradigm of inflections in Bulgarian imperative verbs as opposed to the non-inflected English one, which further extends to the asymmetry in relation to the category of number and the choice of register, or tone of voice as put in marketing terms.

The second inconsistent solution „Детайли“ might have another, technical rather than linguistic explanation. Limited character space due to inflexible design is one of the main challenges in localization into Bulgarian (Todorova 2022) and if we look at the CTA design in this case, we will see that the button the text belongs to is not flexible – it does not decrease or increase in size proportionally to the text

⁶ See <https://www.microsoft.com/en-us/language/Search?&searchTerm=log%20in&langID=93&Source=true&productid=0>

it contains. Testing some alternative phrasings shows how „Детайли“ can have indeed been chosen due to visual considerations. (Fig. 1).



Fig. 1. The eSky “Check details” CTA in English and Bulgarian; and alternatives

The third inconsistent solution is rather standard as the CTAs are not actual links or buttons, but headings to date fields. As such, an alternative in line with the prevalent solution observed in the homepage would have required the use of a preposition, which might be the reason it was avoided (Fig. 2).



Fig. 2. Third inconsistent translation pair and alternatives

Skyscanner

In Skyscanner, the prevalent solution (100%) in marketing-oriented CTAs is also a verb in the imperative, however, here all verbs are in the plural, implying either the general audience as an addressee or an individual user addressed in a polite tone. In the case of navigation-oriented CTAs, however, there does not seem to be a consistent approach. 46% of the CTAs in this category have been translated as the CTAs from the first category and 54% have been translated as nouns (Table 1).

Table 1. Navigation-oriented CTAs in Skyscanner.net’s homepage

	PLURAL IMPERATIVE		NOUN
Explore everywhere	Пътувайте навсякъде	Log in	Вли...(Влизане)
Add date	Добавете дата	Continue with email	Продължаване с имейл
Find out more	Научете повече	Search	Търсене
Explore flight deals	Разгледайте оферти за евтини самолетни билети	Compare cheap hotels	Сравняване на евтини хотели
Work with us	Работете с нас	Compare cheap car hire	Сравняване на евтини автомобили под наем
Advertise with us	Рекламирайте при нас	Explore	Разглеждане
		Save	Запис

It is difficult to identify any consistent pattern in these translation solutions. The only solution that seems consistent is that CTAs consisting of a verb only are always translated as nouns. However, their number (4) is hardly sufficient to draw this as a conclusion for the overall strategy adopted in the website.

Moreover, when the CTAs expand to include objects or adjuncts, no pattern can be identified as we can see such instances in both nominal and plural imperative solutions. Three of the CTAs are even part of the same modal (Fig. 3) and follow the same syntactic structure, yet, they have been translated inconsistently – i.e. they have been considered as individual translation units rather than part of a bigger coherent whole.

Разгледайте оферти за евтини самолетни билети →
 Сравняване на евтини хотели →
 Сравняване на евтини автомобили под наем →

Fig. 3. A set of navigation-oriented CTAs in Skyscanner.net

Yet another example portraying the lack of stricter quality assurance is the “Log in” CTA. The equivalent „Влизане“, Microsoft’s term of choice, is used. However, the design limitations have not been taken into consideration as the text does not show fully leaving the user to rely on the icons for navigation and context (Fig.

4). An alternative solution such as „Вход“ might have been the better, functional choice here.



Fig. 4. Skyscanner.net's homepage top banner in Bulgarian

Kiwi

In Kiwi, although the prevalent solution for marketing-oriented CTAs is a verb in the imperative, as in the rest of the platforms, and in the plural (or in the formal register), as in Skyscanner, two exceptions are found, where nouns have been used: “Download boarding passes” translated as „Изтегляне на бордните карти“ and “Get exclusive offers and prices” translated as „Получаване на информация за специални предложения и цени“. Those inconsistencies are part of a bulleted section listing the advantages of the platform’s app, where the rest of the items are all nouns (Fig. 5), so a strive for consistency can be the rationale behind opting for an equivalent that does not follow the strategy adopted in the other CTAs – as opposed to what was observed earlier in Skyscanner.

Възползвайте се максимално от услугите на Kiwi.com с нашето мобилно приложение

С приложението на Kiwi.com ще намерите следващото си приключение само с едно докосване. С мобилното приложение на Kiwi.com ще получите достъп до скрити функционалности и специални предложения.

- ✓ Изтегляне на бордните карти
- ✓ Резервации с едно щракване
- ✓ Получаване на информация за специални предложения и цени
- ✓ Известията за пътувания



Fig. 5. App features modal in Kiwi.com's Bulgarian homepage

In regard to navigation-oriented CTAs, however, Kiwi demonstrates even greater inconsistency than Skyscanner, rendering 44% with a noun, 31% with a plural imperative, 19% with a singular imperative (Table 2), and 6% (1 CTA) left untranslated which will not be included in the analysis.

Table 2. Navigation-oriented CTAs in Kiwi.com’s homepage

	PLURAL IMPERATIVE		NOUN		SINGULAR IMPERATIVE
Continue to your account	Продължете към своя профил	Sign in	Вход	Continue	Продължи
Sign in or register with your email	Влезте или се регистрирайте със своя имейл адрес	Create an account	Създаване на профил	Show more	Покажи повече
Discover	Разгледайте	Subscribe to newsletter	Абониране за бюлетина	Continue with one of these:	Продължи по един от следните начини
Explore deals	Вижте офертите	Explore	Разглеждане		
Find out more	Научете повече	Check accommodation with Booking.com	Проверка на настаняването чрез Booking.com		
		Manage my booking	Управление на моите резервации		
		Log in/ Register	Влизане/ Регистриране		

Once again, no strict structural pattern can be identified in the excerpted translation solutions, neither can any patterns based on extralinguistic factors. On the contrary, the verbs “Discover” and “Explore” whose CTA modals seem to perform similar functionalities have been translated as a verb („Разгледайте“) and a noun („Разглеждане“) based on the same root. Yet, “Explore deals” has been translated with a verb with a different root: „Вижте офертите“, where if any factor played part, it must have been the character-length limitation of the design (Fig. 6) which would not have allowed for alternatives such as „Разгледайте офертите“ or „Разглеждане на офертите“.

Want to fly for even less?

Search our best deals, price drops, and travel hacks.

Explore deals

Желаете ли да летите още по-евтино?

Разгледайте нашите специални предложения, намаления и хакове за пътуване.

Вижте офертите

Fig. 6. Deals modal in Kiwi.com’s English and Bulgarian websites

A further inconsistency in Kiwi's homepage are the three CTAs translated in the singular imperative. In the case of "Show more" translated as „Покажи повече“, it could be argued that the original call-to-action differs from the rest to begin with, as, despite being a button, it does not really address the user, but rather represents a means for the user to address the platform itself. With this inanimate addressee implied, an inconsistent singular solution provides for differentiation of addressee and functional directionality. The question arises, however, if such an approach can (and should) be adopted for CTAs that are not explicitly addressing the platform or the user. For instance, "Search" and "Save" which we encountered in Skyscanner can rather be actions performed by the platform and not the user.

The second and third singular translation solutions, "Continue" rendered as „Продължи“ and "Continue with one of these" rendered as „Продължи по един от следните начини“, however, cannot be rationalized in the same terms and are rather a matter of inconsistency. If we analyse their contextual superstructures (Fig. 7), we see that they are in apparent incongruity with the rest of the CTAs therein. What is more, the factors potentially leading to inconsistent solutions, such as character limitations or the platform being the intended individual addressee, cannot be applied here – a longer solution such as „Продължете“ would have worked and even if the platform could be perceived as an addressee to "Continue", this idea stands in contrast with the rest of the CTAs in terms of cohesion.

Продължете към своя профил

Получавайте по-добри предложения, запаметявайте данните си за лесно резервиране и преглеждайте всичките си пътувания на едно място.

Продължи по един от следните начини:

✉ Имейл >

f Facebook >

G Google >

🍏 Apple >

Резервирали сте с грешен имейл адрес?

Продължете към своя профил

Влезте или се регистрирайте със своя имейл адрес

напр. vash@email.com

Продължи

Fig. 7. Inconsistent and incohesive CTAs in Kiwi.com's Bulgarian homepage

Conclusions

The analysis showed that marketing-oriented CTAs, with some exceptions, are translated consistently with a verb in the imperative. This verb can either be singular or plural and this solution seems to depend on the overall brand approach of the platform at hand. The plural form can also be interpreted as a polite form of address, especially in the case of Kiwi.com, where some of the CTAs contained the respective formal pronouns (such as „Ви“ and „Вие“).

When it comes to navigation-oriented CTAs, more factors seem to be at play and therefore more inconsistency and variability in solutions is seen. Again, there were two main delineations based on plurality or formality, but there was also a third type which completely abandons the verb phrase in favour of a nominal solution.

Several factors that can affect the choice of functional equivalent to a CTA in translation from English into Bulgarian were identified:

- Preferred tone of voice – this would depend on the platform’s market positioning, target audience and intended brand image.
- Space limitations due to design inflexibility – the translation might have to conform to a particular character limit.
- Superstructural context – if the CTA is part of a bigger structure that includes other CTAs, it is important to keep those consistent and preserve cohesion.
- Intended addressee – if the platform could be perceived as the intended addressee of a CTA, this can lead to differentiation between 2 types of addresses and therefore two translation strategies used.
- Functionality – it is important to consider whether the translation solution would preserve or damage the functionality behind the original CTA, e.g. whether a noun would be enough of a prompt to the user.

With the level of inconsistency encountered in the solutions analysed, it is difficult to speak of conventionality in this text type. There seem to be some solutions that are more common than others, especially when it comes to standard CTAs that exist in most digital domains, but even in those, various solutions can still be found across commonly visited platforms.

Due to the lack of conventionality, it is impossible to set a clear universal standard for the translation of CTAs in localization from English into Bulgarian. One main conclusion can be drawn as a guideline, however, and it is related to the importance of consistency and functionality. It is crucial for translators to be acquainted with the factors that can affect the functionality of their solutions so that they can provide translations of higher quality, functionality and consistence. Being aware of all the factors at play and of common solutions for this text type will help them make more informed choices and if necessary adopt different strategies for different contexts.

The lack of conventionality found highlights the need for research into localization-specific translation problems in the English-Bulgarian language pair, which

would be valuable in the creation in translation training materials and in the potential establishing of more unified standards for texts in digital media.

Bibliography

- Ardelean, C. (2014), *Localisation: The New Challenge for Translators*, Editura Conspress, Bucharest.
- Biel, L. (2018), Genre analysis and translation, in Malmkjoer, K. (ed.), *The Routledge Handbook of Translation Studies*, Routledge, London and New York, pp. 151–164.
- Esselink, B. (2000), *A Practical Guide to Localization*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia.
- Folaron, D. (2006), Putting the cart behind the horse: Rethinking localization quality management, in Dunne, K. J. (ed.), *Perspectives on Localization*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, pp. 95–117.
- Kenton, W. (2022), What a Call to Action (CTA) s and How It Works, available at: <https://www.investopedia.com/terms/c/call-action-cta.asp> (accessed 10 March 2023)
- Jimenez-Crespo, M. A. (2009), The evaluation of pragmatic and functionalist aspects in localization: towards a holistic approach to Quality Assurance, in *The Journal of Internationalization and Localization*, Volume 1, Issue 1, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, pp. 60–93.
- Postolea, S. (2016), Translating in a Specialised Context: Challenges and Risks, in *Buletinul Institutului Politehnic din Iasi* (Bulletin of the Polytechnic Institute of Iasi), LXII(LXVI), f.1, TUIASI, Iasi, pp. 51–66.
- Todorova, M. (2022), Translation Problems in Localization from English into Bulgarian: the case of ferryhopper.com (case study), in *Paisiy Hilendarsky University of Plovdiv – Bulgaria Research Papers – Languages and Literature*, vol. 59, University of Plovdiv, Plovdiv, pp. 321–331.

Maria Todorova, PhD

mivanovat@uni-sofia.bg

ORCID ID:0000-0002-8167-4757

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15 Tzar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504

Bulgaria

Мария Тодорова, д-р

mivanovat@uni-sofia.bg

ORCID ID:0000-0002-8167-4757

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504

България

Probleme der Übersetzung direktiver Sprechakte aus dem Deutschen ins Bulgarische

Simeon Kaynakchiev

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

Симеон Кайнакчиев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Simeon Kaynakchiev. PROBLEMS OF THE TRANSLATION OF DIRECTIVE SPEECH ACTS FROM GERMAN TO BULGARIAN

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.64-73>

Abstract. Manuals for technical devices can be found in almost every household. They provide instructions for the assembly, use, maintenance and disposal of technical products and are an essential prerequisite for consumer safety. The aim of this article is to examine the means of expressing instructions in the German language and their translation into Bulgarian. Based on Searle’s theory of speech acts, the methods of expressing directive speech acts in German and Bulgarian are analyzed. Comparative analysis of translations of German imperative infinitive constructions to Bulgarian shows that the imperative mood is the preferred equivalent construction in Bulgarian. Furthermore, the analysis demonstrates possible problematic interpretation of German infinitive constructions as descriptive instead of instructive sentences. Finally, strategies to prevent misinterpretations of imperative infinitive constructions are presented.

Keywords: Speech act, Instructions, Imperative, Infinitive

Симеон Кайнакчиев. ПРОБЛЕМИ НА ПРЕВОДА НА ДИРЕКТИВНИ РЕЧЕВИ АКТОВЕ ОТ НЕМСКИ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Резюме. Ръководствата за употребата на технически изделия са широко разпространени и се ползват в почти всяко домакинство. Те предоставят инструкции за сглобяване, използване, поддръжка и изхвърляне на техническите изделия и са съществена предпоставка за безопасната употреба. Целта на статията е да разгледа средствата за изразяване на инструкции в немския език и превода им на български. На базата на теорията на Сърл за речевите актове са анализирани методите за изразяване на дирек-

тивни речеви актове в немския и българския език. Чрез сравнителен анализ са разглеждани преводи на императивни инфинитивни конструкции и възможните им проблемни интерпретации като описателни вместо инструктивни изречения. В заключение са представени стратегии за предотвратяването на погрешни интерпретации на императивните инфинитивни конструкции.

Ключови думи: речеви акт, инструкции, императив, инфинитив

Research/Научно изследване

1. Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit der kontrastiven Beschreibung von Ausdrucksformen für direktive Sprechakte in deutschen und bulgarischen technischen Anleitungen. Darauf aufbauend werden anhand eines kleinen Korpus mehrsprachiger Bedienungs- bzw. Betriebsanleitungen Probleme bei der Übertragung direktiver Sprechakte mittels des imperativischen Infinitivs aus dem Deutschen ins Bulgarische kommentiert.

Unter technischen Anleitungen werden in diesem Beitrag alle bedingt direkten Texte verstanden, d. h. Anleitungen, Anweisungen und Vorschriften zum Gebrauch bzw. Bedienung oder Betrieb von Geräten. Damit wird der Auffassung von Rolf (1993) gefolgt, nach der Anweisungen und Anleitungen „ihre bindende Kraft wiederum nur unter der Bedingung [entfalten], daß der Adressat von sich aus eine entsprechende Handlung realisieren will“ (Rolf, 1993, p. 232) und deshalb in ihrer kommunikativen Funktion ähnlich sind, obwohl sie im Titel unterschiedliche Textdeklarationen enthalten.

Die technischen Anleitungstexte sind ein Teil der technischen Dokumentation (vgl. Schmitt, 2016, p. 195), die sich grob in fachinterne und fachexterne Dokumentation unterteilen lässt (vgl. Drewer, Ziegler, 2014, p. 24). Sie gehören zur unternehmensexternen Dokumentation, die „zur Versorgung unternehmensexterner Zielgruppen mit produktbezogenen Informationen erstellt wird“ (Schlömer 1997, p. 14). Technische Anleitungen sind produktbegleitende Dokumente, die technische Produkte beschreiben, ihre Funktionsweise erläutern und praktische Anweisungen zu ihrer korrekten Montage und/ oder sicheren Verwendung enthalten.

2. Searles Klassifikation der Sprechakte

Bei der Beschreibung der direktiven Sprechakte in deutschen und bulgarischen Bedienungsanleitungen wird im Beitrag von der Klassifikation von Sprechakten nach Searle ausgegangen. Searle unterscheidet folgende Klassen von illokutionären Sprechakten:

„*Repräsentativa* sind z.B. behaupten, mitteilen, berichten, informieren, feststellen, beschreiben sowie klassifizieren, diagnostizieren, taxieren, datieren, vorhersagen usw.

Direktiva sind z.B. bitten, befehlen, anordnen, verbieten, eine Weisung geben, einen Antrag stellen sowie raten, vorschlagen, empfehlen, aber auch erlauben und fragen.

Kommissiva sind z.B. versprechen, geloben, garantieren, schwören, vereinbaren, ausmachen, sich verabreden sowie drohen, wetten und anbieten.

Expressiva sind z.B. danken, Beileid aussprechen, gratulieren, klagen, willkommen heißen, grüßen, verfluchen, fluchen, auf etwas trinken, jemandem etwas wünschen (z.B. jemandem eine gute Fahrt wünschen) sowie sich entschuldigen.

Deklarationen sind z.B. ernennen, entlassen, nominieren, abdanken, den Krieg erklären, kapitulieren, taufen, trauen, verhaften, begnadigen, jemandem etwas vermachen sowie definieren, jemandem oder etwas einen Namen geben, etwas als etwas abkürzen und schließlich auch freisprechen, schuldig sprechen sowie eine Tatsachenentscheidung treffen (Tatsachenentscheidungen werden z.B. von Schiedsrichtern ausgesprochen).“ (Searle, 1976, nach Hindelang, 2010, p. 44).

Die Unterscheidung von Sprechaktklassen orientiert sich nach den fundamentalen Funktionen der Sprache – zu informieren, Informationen anzufordern und zu bestimmten Handlungen zu veranlassen (vgl. Jary, Kissine, 2014, p. 12). Demnach würden Deklarativsätze, Interrogativsätze und Aufforderungssätze der Realisierung der entsprechenden Sprechakte dienen. Die unterschiedlichen Satzarten entsprechen aber nicht eins-zu-eins den Sprechakttypen (vgl. Kissine, 2013, p. 192). Aufgrund fehlender linguistischer Kategorien (wie optatives System und hortatives Modus) in den verschiedenen Sprachen ist keine zwischensprachliche Entsprechung zwischen Satzarten und illokutionären Sprechakttypen zu erwarten (vgl. ebd.).

3. Illokutionsstruktur technischer Anleitungen

Die primäre kommunikative Funktion von technischen Anleitungen besteht darin, Anweisungen zur Verwendung eines bestimmten Geräts zu geben (vgl. Schreiber, 2004, p. 54). Dementsprechend dominieren in diesen Anleitungstexten direktive Sprechakte mit ca. 63% (vgl. Nickl, 2001, p. 245). Aber auch repräsentative Sprechakte spielen eine Rolle, denn es gehört zu den Funktionen technischer Anleitungen, den Benutzer darüber zu informieren, „wie das Produkt ausgepackt, aufgestellt, angeschlossen, in Betrieb genommen, gereinigt, gewartet, außer Betrieb genommen und entsorgt werden kann“ (Schmitt, 2016, p. 195).

3. 1. Formulierung direkter Sprechakte in deutschen technischen Anleitungen

In ihrer empirischen quantitativen Erhebung zur Frequenz der Äußerungsformen direkter Sprechakte in deutschen Bedienungsanleitungen stellt Göpferich fest, dass der „imperativische Infinitiv“ mit 59,69% dominiert. Es folgen der Imperativ (10,74%), die Konstruktion „sein + zu“ (5,16%), Passiv-Formen (6,56%) sowie unterschiedliche Modalverben (insgesamt 10,18%) (vgl. Göpferich, 1996, p. 78).

Hansen kommt zu einem ähnlichen Ergebnis in einer Untersuchung zum translatologischen Umgang mit direkten Sprechakten in Gebrauchsanweisungen und Bedienungsanleitungen (vgl. Hansen, 2009, p. 84). Sie nennt folgende Formen zum Ausdruck der imperativischen Funktion in deutschen technischen Anleitungen:

- Imperativ
- Imperativ + bitte
- Modalverb
- Modaler Infinitiv: „ist...zu“
- Äußerungen des Typs „Es empfiehlt sich/ Wir empfehlen“
- Aussagesätze (nur selten)
- Konj. I (man vermeide)
- Infinitiv usw.

Nach Göpferich ist für die effiziente und sichere Nutzung technischer Produkte besonders wichtig, dass „der Benutzer sofort erkennt an welchen Stellen eines Mensch/Technik-interaktionsorientierten Textes er über die Funktionsweise des Systems, des Geräts usw. informiert und an welchen instruiert wird, selbst etwas zu tun“ (Göpferich, 1998, p. 147). Daher „ist es sinnvoll, Formulierungen zu verwenden, die sofort als repräsentativ bzw. direktiv zu erkennen sind“ (ebd.). Damit diese Differenzierung erfolgen kann plädiert Göpferich dafür, Anweisungen nicht hinter Beschreibungen zu verbergen, sondern Instruktionen eindeutig zu vermitteln bzw. zum Ausdruck direkter Sprechakte den Imperativ (*Klicken Sie das rechte Feld an.*) und den imperativischen Infinitiv (*Das rechte Feld anklicken.*) zu verwenden (vgl. Göpferich, 1998, p. 147).

Im Unterschied zu Göpferich ist Becker-Mrotzek der Meinung, dass sich der imperativische Infinitiv in technischen Anleitungen durch illokutive (kommunikative) Unbestimmtheit charakterisiert und „sowohl als Anweisung als auch als informierende Aussage gelesen werden kann“ (Becker-Mrotzek, 2003, p. 2). Es ist der Leser selbst, der je nach Kontext entscheidet, wie er den imperativischen Infinitiv interpretiert (vgl. ebd.)

Schreiber rät sogar vom Gebrauch des modalen Infinitivs in Betriebsanleitungen ab, da er „nicht immer eindeutig“ sei (Schreiber, 2004, p. 54).

3. 2. Formulierung direkter Sprechakte in bulgarischen technischen Anleitungen

Im Bulgarischen dient der Imperativ als konventionelles direktes Mittel zum Vollzug direkter Sprechakte. Er bezeichnet eine Handlung, deren Ausführung dem Willen des Sprechers unterliegt (vgl. Tilkov, 1983a, p. 367). Unter „Wille“ wird dabei nicht nur ein Befehl im engeren Sinne, sondern auch ein Wunsch und sogar eine Bitte verstanden (vgl. ebd.). Nach Nitsolova fordert der Imperativ zu einer unreal gewünschten Handlung des Sprechers auf, verbunden mit einem Anreiz für den Hörer, diese Handlung auszuführen, d.h. der Imperativ verleiht dem Sprechakt auch eine spezifische illokutionäre Kraft (vgl. Nitsolova, 2008, p. 324). Nitsolova weist auch darauf hin, dass im Bulgarischen Sätze mit einem Verb im Imperativ die am häufigsten verwendete Äußerungsform direkter Sprechakte ist (vgl. Nitsolova, 1984, p. 130).

Weitere (indirekte) Ausdrucksformen direkter Sprechakte im Bulgarischen sind u.a.:

– das modale Passiv bzw. modale unpersönliche *ce*-Formen in der 3. Person, die eine mögliche, notwendige, erlaubte oder unerlaubte Handlung bezeichnen (vgl. Nitsolova, 2008, p. 241 u. 246)

– *da*-Konstruktionen, die „die Einstellung des Sprechers zum Sachverhalt sowie auch Notwendigkeit, Verbindlichkeit oder eine Ablehnung des Sachverhalts“ (Tilkov 1983b, p. 131) ausdrücken.

Was die Verwendung von Sprachmitteln zum Ausdruck direkter Sprechakte in bulgarischen technischen Anleitungen betrifft, so kann von einem Wandel in den Präferenzen im Laufe der Zeit gesprochen werden. Die Analyse eines Korpus aus 11 bulgarischen Bedienungsanleitungen für Haushaltsgeräte aus dem Zeitraum 1960-2020 hat ergeben, dass bis 1990 die Verwendung von Passivformen mit imperativischer Funktion überwiegt:

[1] *Регулирането на силата се постига чрез копче 1, фиг. 1¹.*

[2] *Монтажът се извършва в следната последователност².*

[3] *Свалят се картонената опаковка и полиетиленовият плик, покриващ пералнята³.*

[4] *Плочите се командват от петтактов превключвател⁴.*

¹ Радиоприемник „Мелодия 2“, Слаботоков завод „София“, 1963.

² Газов котлон домакински „Янтра 2“, Инструкция за експлоатация, ВРЗ „Ивайло“ – Велико Търново, 1988.

³ Пералня електрическа барабанна автоматична „Перла 04“, Техническо описание и инструкция за експлоатация, СК за домакински електроуреди – Варна/Завод „Елпром“ – Варна, о. J. (Modelljahr ~1980).

⁴ Печки „Раховец 01“; „Раховец 01а“; „Раховец 02“; „Раховец 03“; „Раховец 03м“, Техническо описание и инструкция за експлоатация, СО „Инвестмаш“/Комбинат за складова техника – Горна Оряховица, 1987.

In den Anleitungen, die nach 1990 verfasst worden sind, fällt die verstärkte Verwendung des Imperativs auf, der bei der Formulierung von direktiven Sprechakten bzw. von Anweisungen, Empfehlungen, Warnungen, Verboten u.ä. neben den Formen des modalen Passivs vorkommt:

[5] *Поставете превключвателя (6) на символа „Ударно пробиване“⁵.*

[6] *Винаги се подменят едновременно двете четки⁶.*

[7] *За да включите електрическият ключ, натиснете бутона до упор и отпуснете⁷.*

Eine mögliche Erklärung für diese Dynamik könnte in den interlingualen Einflüssen liegen, die im Zuge einer immer intensiveren mehrsprachigen Erstellung und Übersetzung technischer Dokumentation zum Vorschein kommen und auf die u.a. Hempel aufmerksam macht (vgl. Hempel, 2006, p. 238) Man könnte in diesem Sinne annehmen, dass der Wandel in der sprachlichen Gestaltung direkter Sprechakte in bulgarischen technischen Anleitungen vor allem unter dem Einfluss des Englischen erfolgt ist, in dem der Imperativ in 81,82% „aller Anweisungen und Verbote in den betreffenden Anleitungsarten“ (Göpferich, 1998, p. 156) vorkommt.

Die Ausdrucksmittel direkter Sprechakte in deutschen und bulgarischen technischen Anleitungen weisen sprachspezifische Besonderheiten auf, die für die Übersetzung relevant sind. In deutschen technischen Anleitungstexten werden direkte Sprechakte vorwiegend mit dem imperativischen Infinitiv formuliert. Im Bulgarischen konkurrieren in dieser Funktion der Imperativ und das unpersönliche Passiv miteinander, wobei diese Formen als funktional äquivalent zum deutschen imperativischen Infinitiv betrachtet werden können.

4. Zur Übertragung des imperativischen Infinitivs in deutschen technischen Anleitungen ins Bulgarische – Beispieldiskussion

Das Korpus, das als empirische Grundlage zur Darstellung von Problemen der Übersetzung des imperativischen Infinitivs ins Bulgarische gedient hat, enthält

– die Originalbetriebsanleitung zum Klimaservicegerät der Marke Bosch (ACS 753)⁸

– die Bedienungsanleitung Heat Convector 4000 der Marke Bosch (HC-4000)⁹

– die Gebrauchsanleitung für den Rasenmäher RME 339.0 der Marke Stihl (RME 339.0)¹⁰

⁵ Ударна бормашина Raider, User’s manual, o.J.

⁶ Ebd.

⁷ Бойлер електрически Tesy BiLight, Инструкция за употреба и поддръжка, o.J.

⁸ http://mediathek.bosch-automotive.com/files/bosch_wa/974/603_v2.pdf [17.08.2023]

⁹ https://www.bosch-homecomfort.com/ocsmedia/optimized/full/o368977v47_6720883017.pdf [17.08.2023]

¹⁰ <https://tinyurl.com/4ay3h375> [18.08.2023]

und ihre bulgarischen Übersetzungen, die jeweils Teil eines mehrsprachigen Produktdokuments sind.

Beispiel 1:

Um das Tagesprogramm P6 einzustellen:

- Menü Parametrierung aufrufen (→ Kapitel 4.3.1, Seite 7).

За да настроите дневната програма P6:

- Извикайте меню Задаване на параметри (→ глава 4.3.1, страница 20).

HC-4000, S. 11 (Deutsch)//24 (Bulgarisch)

Mit dem imperativischen Infinitiv wird in diesem Beispiel ein eindeutig direkter Sprechakt bzw. eine eindeutige Instruktion (*Menü Parametrierung aufrufen*) formuliert. Der vorangehende Finalsatz (*Um das Tagesprogramm P6 einzustellen*) gibt dabei den Zweck der auszuführenden Handlung an. Durch die imperativische Konstruktion in der bulgarischen Übersetzung (*Извикайте меню Задаване на параметри*) wurde die anweisende Funktion des imperativischen Infinitivs adäquat wiedergegeben.

Beispiel 2:

5.1 Transportverpackung entfernen

1. Metallbänder vom Karton entfernen.
2. Karton entfernen.

5.1 Сваляне на опаковката, която е използвана по време на транспортиране

1. Отстранете лентите, които обвиват кашона.
2. Отстранете кашона.

ACS 753, S. 14 (Deutsch)/303 (Bulgarisch)

In diesem Beispiel fällt die differenzierte Herangehensweise bei der Übertragung des imperativischen Infinitivs ins Bulgarische auf. Der Formulierung in der Überschrift *Transportverpackung entfernen* entspricht in der bulgarischen Übersetzung eine nominale Phrase mit deverbativem Zentrum (*Сваляне на опаковката, която...*) d.h. der Übersetzer hat den infinitivischen Imperativ nicht als Instruktion, sondern als Information interpretiert. In den anderen beiden Fällen wurde der infinitivische Imperativ (*Metallbänder vom Karton entfernen; Karton entfernen*) als eindeutige Anweisung verstanden und dementsprechend im Bulgarischen mit Aufforderungssätzen im Imperativ (*Отстранете лентите, които обвиват кашона. / Отстранете кашона.*) wiedergegeben.

Beispiel 3:


Funktion	Beschreibung	Функция	Описание
Sprache wählen	Eine Sprache unter den angezeigten Sprachen auswählen (Werkseinstellung = Englisch).	Избор на език	Избор на език измежду тези визуализираните. Езикът по подразбиране е английски.
Datum und Zeit	Datum und Uhrzeit einstellen.	Дата и час	За програмиране на машината за текущите дата и час.

ACS 753, S. 12 (Deutsch)/300 (Bulgarisch)

In diesem Textabschnitt hat der imperativische Infinitiv eine benennende / beschreibende Funktion. Dies geht explizit aus den Bezeichnungen in den Vorspalten der Tabelle (*Funktion; Beschreibung*) hervor. In der Übersetzung ist auf diese Besonderheit Rücksicht genommen worden und die imperativischen Infinitive sind ins Bulgarische nominal, durch Wortgruppen mit deverbativem Kern übertragen worden, was als eine kontext- und funktionsgemäße Übersetzungsentscheidung bewertet werden kann.

Die repräsentative Funktion des imperativischen Infinitivs kann im Bulgarischen sprachlich auch anders ausgedrückt werden, wie das folgende **Beispiel 4** zeigt.



Beispiel 4:

3		PROG	Zwischen Betriebsart Heizbetrieb und Betriebsart ECO automatisch umschalten.	3		ПРОГ	Превключва автоматично между работния режим Режим отопление и работния режим ECO.
---	---	------	--	---	---	------	---

HC-4000, S. 8 (Deutsch)//21 (Bulgarisch)

In diesem Beispiel erscheint in der bulgarischen Übersetzung als Entsprechung für die Konstruktion mit imperativischem Infinitiv (*Zwischen Betriebsart Heizbetrieb und Betriebsart ECO automatisch umschalten.*) ein elliptischer Aussagesatz mit ausgelassenem Subjekt (*Превключва автоматично между работния режим „Режим отопление“ и работния режим ECO.*)

Beispiel 5:

Position	Betriebsart	Beschreibung	Позиция	Работен режим	Описание
1		Heizbetrieb Temperatur für die Betriebsart Heizbetrieb einstellen.	1	 Режим на отопление	Настройте температурата за работния режим Режим отопление.

HC-4000, S. 8 (Deutsch)//21 (Bulgarisch)

Auch in diesem Beispiel lässt der Indikator „Beschreibung“ in der Vorspalte der Tabelle auf die repräsentative Funktion des infinitivischen Infinitivs (*Temperatur für die Betriebsart Heizbetrieb einstellen*) schließen. Trotzdem ist diese Konstruktion im Bulgarischen mit einem Aufforderungssatz bzw. als Instruktion übersetzt worden (*Настройте температурата за работен режим „Режим отопление“*), was aus funktionaler Sicht unangemessen ist.

Die angeführten Beispiele belegen die Polyfunktionalität des imperativischen Imperativs in deutschen technischen Anleitungen. Er kann sowohl zum Ausdruck von direktiven Sprechakten (Aufforderungen) als auch von repräsentativen Sprechakten (insbesondere in (Unter)überschriften oder in Textteilen, die explizit als Beschreibungen erkennbar sind) verwendet werden. Dementsprechend ist bei der Übersetzung dieser Konstruktion auf die Auswahl funktional äquivalenter zilsprachlicher Entsprechungen im Bulgarischen besonders zu achten.

5. Zusammenfassung

Im Beitrag wurden die sprachlichen Mittel zur Realisierung direkter Sprechakte in deutschen und bulgarischen technischen Anleitungen beschrieben, wobei der Fokus auf die Übertragung des imperativischen Infinitivs aus dem Deutschen ins Bulgarische gelegt wurde. In deutschen technischen Anleitungstexten wird zum Ausdruck direkter Sprechakte vorwiegend der imperativische Infinitiv verwendet. Diese Konstruktion ist aber illokutiv nicht immer eindeutig und kann in Anleitungen auch als Ausdrucksform repräsentativer Sprechakte dienen. Im Bulgarischen werden zur Formulierung direkter Sprechakte in technischen Anleitungen vor allem der direkte Imperativ und das modale Passiv passiv benutzt.

Die Analyse eines kleinen Korpus aus deutschen Anleitungstexten und ihren bulgarischen Übersetzungen hat ergeben, dass die Bestimmung der kontextuellen Funktion des imperativischen Infinitivs nicht immer unproblematisch erfolgt, was zur inadäquaten oder inkonsequenten Übersetzung der Konstruktion ins Bulgarische führen kann. Letzteres könnte im Extremfall die ordnungsgemäße und sichere Verwendung technischer Geräte verhindern. Um dies zu vermeiden, müssen sich die Übersetzer für die unterschiedlichen kommunikativen Funktionen des imperativischen Infinitivs und die entsprechenden funktionalen Äquivalente im Bulgarischen sensibilisieren. Dies könnte nicht nur bei der Erstellung von Übersetzungen technischer Anleitungen aus dem Deutschen ins Bulgarische von Vorteil sein, sondern auch beim Post-Editing maschinell übersetzter Anleitungen.

Bibliography

- Becker-Mrotzek, M. (2003), „Schriftliches Instruieren: eine Bedienungsanleitung schreiben“, Köln.
- Drewer, P. und W. Ziegler (2014), *Technische Dokumentation. Eine Einführung in die übersetzungsgerechte Texterstellung und in das Content-Management. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Vogel Business Media GmbH & Co. KG, Würzburg, p. 24.
- Göpferich, S. (1996), „Direktive Sprechakten im Textsortenspektrum der Kraftfahrzeugtechnik: Konventionen im Deutschen und im Englischen“, in Baumann, K.-D. und H. Kalverkämper (Hrsg.), *Fachliche Textsorten: Komponenten, Relationen, Strategien*, Gunter Narr, Tübingen, pp. 65–99.
- Göpferich, S. (1998), *Interkulturelles technical writing: Fachliches adressatengerecht vermitteln: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Hansen, G. (2009), „Übersetzung von direkten Sprechakten in Gebrauchsanweisungen und Bedienungsanleitungen“, *Professional Communication and Translation Studies*, 2 (1–2), pp. 77–86.
- Hempel, K. G. (2006), „Adressatenbezug und Expliziertheit: zur Übersetzung italienischer Bedienungsanleitungen“, *Translation Theory and Methodology. Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen*, pp. 234–252.

- Hindelang, G. (2010), *Einführung in die Sprechakttheorie*, De Gruyter, Berlin/New York.
- Jary, M. und R. M. Kissine (2014), *Imperatives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kissine, M. (2013), „Speech act classifications“, in Sbisà, M. und K. Turner (Hrsg.), *Pragmatics of speech actions*, De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, pp. 173–203.
- Nickl, M. (2001), *Gebrauchsanleitungen: ein Beitrag zur Textsortengeschichte seit 1950*, Narr, Tübingen.
- Nitsolova, R. (2008), *Balgarska gramatika. Morfologia*, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.
- Nitsolova, R. (1984), *Pragmaticen aspekt na izrechenieto v balgarskia ezik*, Narodna prosveta, Sofia.
- Rolf, E. (1993), *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. De Gruyter, Berlin, Boston.
- Schlömer, T. (1997), *Kundenservice durch Benutzerinformation. Die Technische Dokumentation als Sekundärdienstleistung im Marketing*, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Schmitt, P. A. (2016), *Handbuch Technisches Übersetzen*, BDÜ Fachverlag, Berlin.
- Schreiber, M. (2004), „Sprechakte in Bedienungsanleitungen aus sprachvergleichender Sicht“, *Lebende Sprachen* Vol. 49, Nr. 2, pp. 52–55.
- Tilkov, D. (1983a), *Gramatika na savremennia balgarski knizhoven ezik, T. 2*, Balgarska akademija na naukite, Sofia.
- Tilkov, D. (1983b), *Gramatika na savremennia balgarski knizhoven ezik, T. 3*, Balgarska akademija na naukite, Sofia.

Assist. Prof. Simeon Kajnakchiev

s.kajnakchi@uni-sofia.bg
 Sofia University “St. Kliment Ohridski”
 15 Tzar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504
 Bulgaria

Ас. Симеон Кайнакчиев

s.kajnakchi@uni-sofia.bg
 Софийски университет „Св. Климент Охридски“
 бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504
 България

ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

FOREIGN LANGUAGE
TEACHING

Приказката в обучението по чужд език на студенти

Бисерка Велева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Bisserka Veleva

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

*Bisserka Veleva. FAIRY TALES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO
UNIVERSITY STUDENTS*

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.77-91>

Abstract. The topic of the present article explores the place of the *fairy tale* in foreign language learning for adults. The research aims to reveal the rich potential of the fairy tale for the successful training of foreign students in the Bulgarian language in foreign universities. Tasks of the research are: analysis of the fairy tale as a *literary genre*, as a *linguistic text* and as a methodological tool and some features of *foreign language learning for adults*, in this case for *students*. From a theoretical and methodological point of view, there are detailed statements of German-speaking linguists and specialists in the field of teaching a foreign language, and from a practical point of view, the development is based on the teaching of Bulgarian as a foreign language for students at the Institute of Slavic Studies at the University of Jena “Friedrich Schiller” in Germany and at the Baku Slavic University in Azerbaijan. The general conclusions of the study indicate that the use of the fairy tale in the process of foreign language learning is undoubtedly both a very successful and no less interesting tool. What is innovative in this research is the focus on the age group of the participants in the foreign language process – the students, who are adult participants. In this sense, the tale reveals additional possibilities and ideas for application, which would contribute both to the practical learning process of foreign languages in general, but also to theoretical scientific disciplines, such as linguistics, methodology of teaching foreign languages, lexicology, foreign studies of the countries whose language is taught, sociolinguistics and so on.

Keywords: Fairy Tale, Text, Foreign Language Learning, Bulgarian Language

Резюме. Темата на настоящата статия анализира мястото на *приказката* в чуждоезиковото обучение на възрастни. Изследването цели да разкрие богатия потенциал на приказката за успешното обучение на чуждестранни студенти по български език в чуждестранни университети. Задачи на изследването са: анализ на приказката като *литературен жанр*, като *лингвистичен текст* и като *методологическо средство* и някои особености на *чуждоезиковото обучение на възрастни*, в случая – на *студенти*. В теоретично и методологическо отношение тук се посочват детайлно разработени постановки на немскоезични лингвисти и специалисти в областта на преподаването на чужд език, а в практическо отношение разработката се основава на обучението по български език като чужд за студенти в Института по славистика към Йенския университет „Фридрих Шилер“ в Германия и в Бакинския славянски университет в Азербайджан. Обобщените изводи на изследването сочат, че използването на приказката в процеса на чуждоезиковото обучение безспорно се оказва както много успешно, така и не по-малко интересно средство. Новаторското в това изследване е фокусирането върху възрастовата група на участниците в чуждоезиковия процес – студентите, които са възрастни участници. В този смисъл приказката разкрива допълнителни възможности и идеи за приложение, което би имало принос както към практическия учебен процес по чужди езици въобще, така и към теоретични научни дисциплини като лингвистика, методика на преподаването на чужди езици, лексикология, странознание на страните, чийто език се преподава, социолингвистика и др. под.

Ключови думи: приказка, текст, чуждоезиково обучение, български език

Научно изследване/Research

1. Въведение

Темата за ролята на *приказката* в чуждоезиковото обучение (ЧЕО) присъства в разработките на редица изследователи и преподаватели по роден или чужд език. Проблемът за широката приложимост на приказката в ЧЕО досега е бил анализиран от различни аспекти: езикови, литературоведчески, комуникативни, социо- и межкултурни, психо- и социолингвистични и др. Жанровите характеристики на *приказката*, определящи я като особено подходяща за младата читателската аудитория, деца, ученици в началното училище и отчасти юноши, са причина за това публикуваните досега многобройни изследвания по този въпрос да визират проблеми на *ранното* ЧЕО, например по немски език (Белчева, 2010 и др., Дестанова, 2023), английски език (Маргаритова, 2010), български език за ромски деца билингви в България (Порфинова, 2023) и мн. др.

Новото в настоящата статия е, че тук ролята на *приказката* се изследва като метод на ЧЕО не в областта на *ранното чуждоезиково обучение*, а в обучението на *възрастни* учещи се, в случая – *студенти* по чужд език.

Анализът и обобщените изводи в края на разработката биха отговорили на интересите на преподавателите по чужди езици, но и на изследователи в посочената област.

Темата за приказката в ЧЕО няма да загуби актуалността си във времето, защото винаги ще се появяват и дискутират въпроси, чиито решения биха допринесли за усъвършенстване на методическо-педагогическия подход на преподавателите, биха повишили мотивацията на учещите се и като резултат биха повишили ефективността на обучението по език.

2. Същност на изследването

Както бе вече посочено, новият момент в това изследване е целта да се представят някои *основни* акценти от методологическия потенциал на *приказката* за нуждите на ЧЕО на студенти, които изучават чужд език. Главната теза тук е да се докаже, че и в обучението на *възрастни* приказката може да служи като ефективно средство за учене на чужд език. Твърдението се доказва чрез конкретните стъпки в изследването, които илюстрират приказката като *литературен жанр*, *лингвистичен текст* и методически *похват* в процеса на преподаване и усвояване на чуждоезиков материал с изтъкване на основни специфики на ЧЕО при студенти.

Проучването е резултат от практиката ми на преподавател по *немски език* на български ученици от I до XII клас в 73-о СОУ – София, и студенти от ФЖМК, ЮФ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, както и на лектор по *български език* на чуждестранни студенти в два различни университета – в Института по славистика към Йенския университет „Фридрих Шилер“ в Германия и в Бакинския славянски университет в Азербайджан, избрали да изучават българския като основен чужд език в съответствие с нуждите на техните специалности.

В текста са представени важни постановки от лекционните ми курсове по *Теория на ранното ЧЕО* и *Детска и юношеска литература*, водени на немски език, за участници в два квалификационни курса, проведени през академичната 2003/2004 г. във Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Затова базисните теоретико-методологически постановки на анализа се основават на научни схващания на немскоезични лингвисти и изследователи по методика на преподаването на чужди езици, чиито високи резултати са намерили отражение както в многобройни изследвания, така и в общата концепция и практиките, използвани в рамките на Гьоте институт.

С така предложения анализ на проблема, с практическите идеи и предложения за включване на *приказката* в обучението на чуждестранни студенти по български език, което е напълно приложимо и в обучението на български студенти по различни чужди езици, с изводите и обобщенията в заключителната си част се очаква изследването да допринесе и в теоретичен план за решаване на проблеми в науките, свързани с функционирането на човешкия език.

2.1. Приказката като литературен жанр

Приказката е един от най-старите и най-разпространени епически литературни жанрове. Тя може да бъде слушана, четена, гледана, драматизирана, съответно пресъздавана чрез реч, слово, багри, мелодия, танц. Обичайното мнение е, че тя е предназначена за най-малките слушатели, за децата в предучилищна възраст и учениците в началното училище, за да разкрие на подрастващите картини от заобикалящия ги свят, да ги подготви за бъдещия им живот, като съдейства за тяхното огромяване и възпитаването им в общочовешките морални ценности и добродетели. Представлявайки художествена фикция, която отразява една или друга страна на действителността, приказката предлага неограничени възможности – както за обучение по роден език, така и за успешното усвояване на чужди езици.

Приказката е поетичен жанр, създаван от народа и векове наред предаван в устна форма. Редом с песните и музиката, танците и обичаите, заедно с басните, легендите, поговорките и пословиците тя значително е обогатила лексикалния фонд на народния фолклор, съхранявайки езика, историята, традициите, мъдростта, морално-етичните ценности и възделенията на всеки народ. В нея се разказват истории за хора, животни или митични създания (магьосници, феи, великани и др.) в свят, чиито граници преливат между реалност и фантазия или където царят безвреме и безпространственост. Този фантастично-магичен свят, изпълнен с мечти и желания, живее и диша чрез вечните конфликти между добро и зло, любов и омраза, благосъстояние и нищета, в който най-често добрата сила побеждава лошата и накрая възтържествува справедливостта (Veleva, 2004, pp. 17–19).

Сюжетната линия на традиционната приказка се характеризира с богата събитийност, възникване на проблем, който се разгръща с нарастващо напрежение и преодоляване на определен брой перипетии, достигане до кулминация на конфликта, разрешаван често с неочакван обрат, след което настава успокоение. Този модел на развитие напомня за *Поетиката* на Аристотел, за неговата естетика и принципите на драматичния театър и трагедията, според които чрез съпреживяване и катарзис се постига нравствено пречистване на човешката душа. Точно този момент мотивира хората, малки и големи, без значение от тяхната възраст, да възприемат приказката като „рецепта за живо-

та“, като дълбоко съдържателно, увлекателно, но и забавно учебно средство, на което се дължи широката ѝ приложимост в обучението на деца и възрастни по чужд език.

2.1.1. Съдържателни и формални характеристики на приказката

А. Тематика

В приказките се разглеждат основни човешки теми като живот и смърт, любов, щастие, възпитание, образование, приятелство, предателство, връзката родител–дете. Непрекъснато откриваме мотиви, разкриващи морално-етичните принципи на обществото, където човешките черти се извеждат чрез съпоставяне на противоположностите, например добър и зъл, смел и страхлив, красив и грозен, властващ и потиснат, верен и предателски, истински и фалшив.

Б. Език

Специфичното в стила на приказката се изразява в нейния силно формализиран език, който се състои от идиоми, сравнения, пословици, поговорки, метафори, повторения, езикови средства за степенуване, чиято цел е нарастване на напрежението в сюжетната линия. Примери за това са твърдения като „най-малкият (обикновено третият) син“ решава задачите, „третата дъщеря“ е „най-добрата или най-красивата“, „третият опит“ успява и т.н.

В. Мотиви

Богатството от повтарящи се мотиви като говорещи животни и предмети, метаморфози, превъплъщения и омагьосвания на хора, тайнствеността на определени фрази, значението на числата – всички тези елементи изпълват приказката с тайнствена символика, характерна за сагите и легендите.

Г. Събитийност

Това, което определя жанра на европейската приказка според С. Елерс е „причинно-следствената и последователна верига от отделни събития, които следват едно от друго в определена зависимост: всяко събитие е предпоставка за това, което предстои, например избавление ще има след омагьосване, а престъпването на забрана предполага наличието ѝ“ (Ehlers, 2004, p. 65).

Д. Класификация

Съществуват различни видове приказки: народни приказки, приказки за животни, вълшебни, приключенски и авторски (художествени) приказки. Всеки тип приказка има своя специфична морфологична структура.

- *Народната приказка* изобразява фантастични събития, които са измислени. Народите по света имат приказки, при които често се откриват сходни сюжети, конфликти и мотиви, защото социалните условия сред народите не се различават много.

- *Приказката за животни* заема важно място във фолклора на руските, северноамериканските и особено африканските народи, тя е тясно свързана

с тотемизма. С течение на времето този вид приказка губи своя магически характер и се доближава до поучителните басни.

- Първоначално основана на митичния свят на народите, *вълшебната приказка* е имала магическо значение. Добре познатите ѝ компоненти са побеждаването на различни дракони, чудовища и многоглави змии и откриването на прекрасни предмети.

- Героят в *приключенската приказка* трябва да премине през много приключения и различни трудни изпитания в конфронтация с доброто и злото, природните и свръхестествените сили. Тези приключения и изпитания са обективно неверни. В миналото те обаче са били рецитирани като истина, като знак за човешката победа над опасността, мизерията и социалното потисничество.

- В *авторската (художествената/литературната) приказка* действията, мотивите и конфликтите са свободно измислени (Е. Т. А. Хофман, В. Хауф, Х. Кр. Андерсен).

2.1.2. Естетически компонент

Естетическият компонент играе съществена роля при работата с приказки. Разказването им допринася много за развитието на обучаемия като човешка и социална личност, за усвояването на майчиния, но и на чуждия език, за формиране на езиковия стил/изразяване (синоними, антоними, атрибути и др.), за откриване и развиване на творческите способности, известни също като извънезикови умения. Днешният обучаем може да бъде утрешният поет, писател, художник, композитор или учен (Veleva, 2004, p. 4).

Особено приятно за преподавателя и силно мотивиращо преживяване за студентите е, когато те сами започнат да разбират съдържанието и поуките на приказките, да установяват разширяване на своя кръгозор и обогатяване на лексикалния си фонд на български език.

2.2. Приказката като лингвистичен текст

Всяка приказка представлява езиков продукт и е някакъв вид текст.

2.2.1. Теоретична база

Като теоретична база за тълкуване на понятието *текст* тук можем използваме издадения през 2004 г. *Учебник по лингвистика*, в който авторите подробно разработват проблемите на текстолингвистиката, акцентирайки върху комуникативно-функционалната функция на езика (Linke et al., 1994, pp. 212–264). Лингвистите различават две основни понятия – *текст* и *говор*. Според тях с термина *Text* (текст), който е „продуктът от свързването на повече изречения в едно цяло“ (Linke et al., 1994, p. 215), се означава писмено реализираният език и той представлява основната единица на *текстолингвистиката*. Основните въпроси са:

– *правилата за образуване на текст*, според които от различни изречения възниква смислен текст;

– *критериите относно текстуалността* на езиковия продукт; и

– *целостта на даден текст* (Linke et al., 1994, p. 215).

Понятието *Gespräch* (говор), устната форма на езика, те приемат за основна единица на *Gesprächsanalyse* (анализ на говора), а предмет на *Gesprächsanalyse* е *говоримият език*, по-точно „разкриването на несъзнателните правила и автоматизми, които позволяват (няколко) партньори последователно да въвеждат своите реплики в хода на разговора и да се координират, така че да следят събитията в разговора и съответно да знаят къде се намират в момента“ (Linke et al., 1994, pp. 258–259). Това са двата аспекта на употреба на човешкия език, които не само не се изключват взаимно, а дори могат да се допълват. Това е едно по-съвременно тълкуване на историческото откритие на Фердинанд де Сосюр от 1921 г. за системния характер на езика, който разделя понятията *langue* (език), днес познато и от генеративната граматика като *competence* (езикова компетенция), и *parole* (говор), разпространено като *performance* (езикова употреба) (Велева, 2008).

2.2.2. Възприемане на приказката като текст

Работата с приказките като текстове може се раздели на три категории в зависимост от творческия елемент, който се влага в отношението към текста:

– рецептивно отношение;

– репродуктивно отношение;

– продуктивно отношение.

Рецептивното отношение към приказката се изразява във възприемането на мисловното ѝ съдържание като текст независимо от волята на реципиента, което цели авторът. Другият важен момент се разкрива в паралелния анализ на лексико-граматичния подбор на авторовите средства, както и на синтактичните, семантичните и експресивно-интонационните особености, които допълват съдържанието, определят текста към една или друга форма, категория или вид. Очевидно е, че при тази дейност човешката активност се реализира в областта на мисловно-рецепторните органи.

При този вид възприемане на текста реципиентът по-скоро играе ролята на *пасивен* потребител, който получава наготово даден информационен продукт, познание за света или знания. Значимостта на посочения вид работа с текст не се изчерпва с тези аргументи, които развиват изглеждащите само на пръв поглед по-леки умения като *четене* или *слушане с разбиране*. При този етап на текстово възприемане в паметта на читателя, съответно на слушателя, се активират стари или се оформят нови взаимовръзки за обектите и лицата в света около и в него, които служат като създаване или обогатяване на вече съществуващата база от познания.

Важна особеност на ЧЕО при студентите е, че при начинаещите езиковите умения и познания може да са нулеви или минимални при ниво А1, но затова пък те вече разполагат с определено количество информационни източници – това са знания и умения, придобити в часовете по общообразователните предмети като история, география и литература. Този факт доста облекчава протичането на учебния процес по чужд език, а още повече ако приказките са познати на повечето студенти, което коренно се различава от ситуацията на ЧЕО при децата.

Трети съществен момент при този вид текстова работа е, че когато в час се използват *български* народни или авторови приказки, обучаваните студенти освен усвояването на българския език получават *солидни познания* за неговите носители, за народопсихологията, историята и традициите на българския народ. Познания за света и за други народи могат да се придобият и когато *на* или *чрез* българския език се представят приказни герои от други страни по света.

Два са основните въпроси, чиито отговори потвърждават ползата на приказките като художествени текстове за преподаването на чуждия език:

А) Какво се съобщава?

Б) Как се изразява?

Първият въпрос засяга информационното съдържание на чуждоезиковия текст, семантичната цялост и завършеност на текстовия откъс. Вторият се занимава с външната форма на езика, със спецификата му като лингвистичен продукт, характерен със своя мелодия, граматични и лексикални особености, експресивност.

Обобщеното дефиниране на отговорите на тези два въпроса разкрива системния характер на текста, който в стила на Чомски се разбира като „висша форма на организацията на езика“ (Chomsky, 1965) и представя изречението в ролята му на градивен елемент на текста, чието основно свойство – *текстовостта* – трябва да отговаря не само на критериите от структурен, но и от съдържателен характер.

Под *репродуктивно отношение* към приказката се разбира възпроизвеждането на даден текст, който съществува независимо от нашата воля. При тази дейност реципиентите (студентите) активират създадените в миналото мисловни връзки за фактите в реалния и имагинерния свят, чието повторение е невъзможно без участието на човешкия език. В чуждоезиков план това означава предаване на вече познато съдържание с помощта на познати езикови единици по всеобщите закони на българския език. Актуализирането на съответните езикови единици се опира на изборния за работа в час материал на български език под формата на художествен текст; в конкретния случай това могат да бъдат оригинални или преводни приказки на български език. Добро упражнение би бил преводът на приказки от български на роден език, значително повече усилия ще трябва да се вложат при превода от родния на български език.

При *продуктивно отношение* към приказката се цели самостоятелно създаване на нов текст на чуждия език, без наличие на опорен помощен материал. Разчита се изключително на съществуващите вече в паметта на говорещия или пишещия учещ се (студент) взаимовръзки между обектите, лицата и явленията в действителността при самостоятелно и съзидателно използване на градивните елементи на българския език, стъпвайки само на обективните езикови граматико-синтактични закони, творчески прилагайки лексикално-експресивния потенциал на чуждия език. Тези учения бележат степента на владеене на българския език.

2.3. *Приказката в структурата на часа по чужд език*

Правилното използване на *приказката* в часа по чужд език поставя въпроса за структурата на самия урок. Знае се, че всички учебни системи са изградени с цел създаване на основните четири езикови умения *четене, слушане, писане и говорене*, както и на задължителното включване в учебното пособие на определено количество от езиковите области *лексика, граматика, стилистика, фразеология* и т.н. Модерното чуждоезиково обучение изисква включването на текстове, в които структурата и употребата на чуждия език се разпознават като два езикови елемента, които си влияят взаимно и в същото време се развиват динамично. От друга страна, термини, взети от психологията на ученето, като *методи на преподаване, техники на учене, езиково развитие, обучение и умения, анализ на грешки* и т.н., играят също важна роля. В тази връзка Сн. Пейчева представя три различни метода на преподаване в ЧЕО: а) *системен*; б) *структурен (системно-структурен)*; и в) *функционален (функционално-комуникативен) метод* (Пейчева, 1988). Важно е четирите умения *четене, слушане, писане и говорене* да се тренират въз основа на живия език и видовете текстове, които се използват в практиката. А *приказката* предоставя на преподавателя по чужд език тъкмо тези възможности.

2.3.1. *Модел за работа с текстове*

Залогът за успех на всеки преподавател по чужд език при работа с текст, в това число с приказките, е изискването той да притежава необходимото равнище на познания от методическо и дидактично естество. Критерий за ефективна работа е умението му да направи правилен подбор на текстовете по чужд език, с което да отговори адекватно на езиковото ниво на обучаемите.

Това се отнася и за обучението на чуждестранните студенти, изучаващи български език като чужд. Те не бива нито да се надценяват, нито да се подценяват. За спазване на този принцип може да послужи т.нар. *План-схема за „разбиране“ на немски текстове* (FSD 1990). Това е комплекс от десет последователни стъпки, вид методическо указание, съставено специално за чужденци, които имат за цел да работят с текстове на немски език. Концепцията на тази *План-схема* напълно съответства на теоретичните възгледи на

А. Линке за възприемане на даден текст и работа с него (Linke et al., 1994, pp. 248–252) и затова може да се използва в обучението по *всякакъв чужд език*. Правилното прилагане на модела гарантира постигането на високи резултати и в обучението на чуждестранните студенти по български език.

Стъпките при работата с текст по този модел са следните: *предварителни познания, заглавие, форма на текста, илюстративен материал, думи, контекст, основна информация, вътрешна структура на текста, синтактични връзки (между изреченията) и текстови връзки (смислови връзки), речник* (Велева, 2007, с. 6–9).

Ценни са коментарите към всяка стъпка от работата с текстове, а именно:

- Стъпка 1. *Предварителните познания* играят много важна роля за разбирането на приказката като текст, включително знания по различни учебни дисциплини от различен познавателен характер (очаква се, че такива знания притежават повечето студенти, завършили общообразователното училище).

- Стъпка 2. *Заглавието* посочва темата на текста, за която се говори в текста. Добро упражнение тук би било трансформацията на цели части от текста с ясно формулирани изречения, групи от думи или думи – това върви добре с обучението по четене с разбиране.

- Стъпка 3. Разпознаването на *формалната страна* на текста и неговата функция, учащите свързват формата със съдържанието. Каква е функцията на приказката? Кратки текстове (приказки) могат да се използват като различни упражнения за преобразуване (например трансформация на времената на българските глаголи от сегашно в минало свършено или несвършено време, в перфектно време, в неопределено, в бъдеще време и т.н. или от пряка реч в непряка и т.н., упражнения с местоимения, прилагателни и мн. др.).

- Стъпка 4. *Илюстрациите* играят специална роля за разбирането на текста в приказките. Тук могат да се разработват истории по картини в устна или писмена форма, като се използват картини, рисунки и под.

- Стъпка 5. Тук става въпрос за *ключови думи*, например интернационализми, които се срещат в много езици, но които също имат свои собствени еквиваленти на различните езици, например *радио, телевизия* и под. Този етап включва текстова работа, при която въпросните думи се подчертават и анализират. Този вид „игра“ с думи, познат още като „фалшивите приятели“, служи да се установява разликата в значението на лексемите, които поставят въпроси като за сходни значения, многозначност, омонимия и други явления от българската лексикология. Така наречените *празни текстове* (текстове за попълване на думи или изрази) за разграничаване на синоними, граматически времена и т.н. се оказват много практични в този контекст.

- Стъпка 6. *Контекстът* помага за актуализиране на значението на думата. Подходящото значение на думата се актуализира в съответната езикова среда. Упражненията за разширяване на речниковия запас са характерни за

напреднали студенти, които умеят да установяват и употребяват лексикалната многозначност.

- Стъпка 7. *Основната информация* на текста се дава с помощта на ключови думи. Това е добре за развиване на четене с разбиране или разказване на истории.

- Стъпка 8. *Вътрешната структура на текста* може да бъде представена графично. Тази стъпка насърчава уменията за четене с разбиране и разказване на истории и събития.

- Стъпка 9. Много важни като цяло са *синтактичните връзки* между изреченията и текстовете – *съюзи, местоимения, относителни местоимения* и всякакви *езикови елементи*, които свързват частите на текста в едно цяло. Тук текстовете за попълване на пропуснати думи са много ефективни.

- Стъпка 10. Използване на *речник*, когато се явяват трудности при разбиране на текста. Това са случаите на превод от роден на български като чужд език, особено характерно за напредналите студенти.

Темата на настоящото изследване поставя много, разнообразни и интересни въпроси. Някои от тях още нямат решения, например „Ако разглеждаме *текстовете* като компактни единици на социално езиково действие, въпросът за разграничаването на текстовете може да бъде решен само с помощта на ясни концепции на теорията за действието – а те все още ни липсват“ (Linke, 1994, p. 256).

2.3.2. Методологически особености при използване на приказката в ЧЕО

Какво приложение могат да намерят приказките в часовете по чужд език? Като ментален продукт на човешкия ум от различни времена и страни приказките могат да служат на езиковите и културни цели на обучението по ЧЕО. К. и Р. Бетерман дефинират предимствата на приказките в обучението по чужд език като „мостове между минало и настояще, между далечни светове и нашия собствен свят, между фантазията и реалността“; техният „език е познат, красив и загадъчен“; те „имат своето място в медийния свят на учещите се“ (Bettermann, Ch. et R., 2005, p. 9).

Много подробно с този проблем се занимава С. Елерс. Тя поставя отчетливи граници между различните области при работа с приказки в часовете по ЧЕО:

- Езикови упражнения с приказки: (упражнения с приказки, насочени към усъвършенстване на езика):

- използване на асоциограми, картинки на приказки (общи или конкретни) – за активиране на предварителните знания на обучаемите;

- метод на ключовата дума – като средство за ориентиране в съдържанието на текста;

- текстове за попълване – за запомняне на лексикални, граматически структури и съдържателни елементи;

– структуриране на приказката като текст – като помощно средство при изучаване на тънкостите на разказване и говорене;
– съчетаване на илюстрации с текстове – като преход от разказване към свободно говорене.

• Задачи за четене с разбиране на текстове от приказки:

– записване на хода на действието чрез идентифициране на отделните сегменти на действието, тяхното наименуване и последователност;

– определяне на характерните черти на героите в приказките;

– описване на отделните етапи в развитието на героите в приказките;

– посочване и назоваване на мотивите;

– работа с последващи дискусии върху общочовешки проблеми и теми, като смисъла на живота, смъртта, любовта, приятелството и др.;

– съставяне на нови текстове.

• Развитие на наративни умения:

– писмено довършване на приказка след зададено начало;

– преразказване на приказка (устно, писмено);

– диалогизиране и драматизация на приказка;

– конструиране на приказка по различен начин и пресъздаването ѝ от различна перспектива (място и време);

– създаване на приказка с помощта на предварително зададени елементи.

• Дейност с културологична насоченост (тези упражнения трябва да се извършват на езиково и стилово ниво; сравнението на културите засяга елементите на приказката, като действия, характери, конфликти, символи и т.н.):

– сравняване на различни версии на една и съща приказка;

– сравняване на адаптации/нови интерпретации на една и съща приказка;

– сравняване на приказки от различни култури, които имат едни и същи елементи.

• Интернет проекти

Тук се включва обменът между учещи се от страната и чужбина на всякакъв вид информация, която може да се отнесе до конкретни приказки, при което се използват предимствата на интернет (Ehlers, 2004, pp. 72–75). Обучението по чужд език при използване на приказка се оказва много успешно и предпочитано от учещите се по *метода на станциите* (Bettermann, Ch. et R., 2005, p. 12).

• Критерии за успеха на обучението по чужд език

Важни критерии, които трябва да се вземат под внимание в часовете по ЧЕО, са: *възрастта* на обучаемите, *поредността на чуждия език* (първи, втори, трети чужд език и т.н.), *езиковото ниво* на целевата група и *целите* на ЧЕО.

2.4. Някои особености на ЧЕО на студенти

На този етап се наблюдава аналитичното възприемане на реалния и имажинерния свят, словото почти е изместило картината и звука като най-общо и достъпно за възрастните хора средство за предаване на информация.

Словото преобладава пред зрително-слуховото възприемане на света. Като реализация на различните типове обобщение на възприемане и представяне на света около и у нас очевидно са се появили и различните видове изкуство: художествената литература – чрез слова, музиката – чрез тонове, и изобразителното изкуство – чрез цветове и форми.

При студентите вече са оформени различните видове памет (зрителна, слухова, моторна и аналитична), които улесняват процеса на ЧЕО.

Вече са налице индивидуалните заложби на студентите, подпомагащи изучаването на чужди езици.

3. Заключение

В нашето съвремие на модернизация, интернационализация и глобализация приказката заема важно място в процеса на ЧЕО на студенти.

По отношение на качествено усъвършенстване на обучението на чуждестранни студенти по български език с още по-голяма прецизност като фактор за подобряване на работата на преподавателя с цел увеличаване броя на студентите в обучението е препоръчително използването на откъси или на цели текстове на български народни приказки, които могат да отговорят на тяхното интелектуално ниво, на езиковите им интереси и възможности.

Оригинален или адаптиран, текстът от позната или неизвестна българска или чуждестранна детска книга би могъл да се превърне в неповторимо преживяване в часа по чужд език дори за студенти, в отлично средство за усвояване на чуждоезичната лексика и граматика, в мощен стимул за поощряване на фантазията, усъвършенстване на езиковите умения и в чудесно средство за естетическа наслада, възпитаващо в човечност и мъдрост.

Приказките дават възможност за извършване на различни учебни дейности, които, съчетани с игрови моменти, се посрещат с интерес и желание не само от децата, но и от студентите. По този начин те постигат своята възпитателна цел и желанието за ново познание чрез художественото творчество.

Приказките като вид художествени текстове, съхранили цялата информация за народите в исторически план в съчетание с елементи на художествено-творческа измислица, по категоричен начин предоставят познание не само за света, но и за езика, употребяван в определен исторически етап на човешко развитие или който днес се използва за нуждите на съвременната чуждоезикова комуникация.

Библиография

- Белчева, В. (2010), „Методически идеи за развитие на интеркултурната компетентност в обучението по немски като чужд език в началното училище.“ *Чуждоезиково обучение*, год. 26, 3. с. 21–26. (Belcheva, V., 2010, „Metodicheski idei za razvitie na interkulturnata kompetentnost v obuchenieto po nemski kato chuzhd ezik v nachalnoto uchilishte.“ *Chuzhdoezikovo obuchenie*, god. 26, 3, pp. 21–26.)
- Велева, Б. (2008)а, „Художествената детско-юношеска литература и обучението на деца по чужд език.“ *Годишник „Съвременно образование и чужд език“*. УИ на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Търново. („Hudozhestvenata tetsko-yunosheska literature i obuchenieto na detsa po chuzhd ezik.“ *Godishnik „Savremenno obrazovanie i chuzhd ezik.“* UI na VTU „Sv.sv. Kiril i Metodiy“, Tarnovo.)
- Велева, Б. (2008)б, „Текстовете на художествената литература и ранното чуждоезиково обучение.“ *Четвърта конференция на младите учени и докторантите от ФКНФ*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, с. 133–141. („Tekstovete na hudozhestvenata literatura i rannoto chuzhdoezikovo obuchenie.“ „Chetvarta konferentsiya na mladite ucheni i doktorantite ot FKNF.“ UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofia, pp. 133–141.)
- Дестанова, Ст. (2023), „Методи в чуждоезиковото обучение. Театърът в часа по чужд език. Педагогическа практика“. *Продължаващо образование*. Том 18. На <https://diuu.bg/emag/14306/> (23.09.2023). (Destanova, St., 2023, „Metodi v chuzhdoezikovoto obuchenie. Teatarat v chasa po chuzhd ezik. Pedagogicheska praktika.“ *Prodalzhavashto obrazovanie*. Tom 18, na <https://diuu.bg/emag/13853/> (23.09.2023)).
- Маргаритова, Д. (2010), „Усвояване на произношението и развиване на говорни умения чрез приказки в ранното чуждоезиково обучение“. *Годишник на департамент „Чужди езици и литератури“*. Нов български университет, София, на <https://ebox.nbu.bg/cel2/did06.html> (25.09.2023). („Usvoyavane na ptioznoshenieto i razvivane ne govorni umeniya chrez prikazki rannoto chuzhdoezikovo obuchenie.“ *Godishnik na department „Chuzhdi ezitsi i literaturi“*. Nov balgarski universitet, Sofia, na <https://ebox.nbu.bg/cel2/did06.html> (25.09.2023).
- Профирова, Р. (2023), „Ролята на приказките в обучението по български език за интегрирането на ученици в двуезична среда. Методически аспекти.“ *Продължаващо образование*. Том 18, на <https://diuu.bg/emag/13853/> (21.09.2023). (Profirova, R., 2023, „Rolyata na prikazkite v obuchenieto po balgarski ezik za integriraneto na uchenitsi v dvuezichna sreda. Metodicheski aspekti.“ *Prodalzhavashto obrazovanie*. Tom 18, nalichno na <https://diuu.bg/emag/13853/> (21.09.2023).
- Пейчева, Сн. (1988), (Съст.). *Проблеми на овладяването на чужд език*. Народна провета, София, с. 17–19. (Peycheva, Sn., 1988, (Sast.), *Problemi na ovladyavaneto na chuzhd ezik*. Narodna prosveta, Sofia, pp. 17–19.
- Bettermann, Ch. u. R. (2005), „*Helft Schneewittchen!* Thema: Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht“, *Frühes Deutsch*. Jena. Nr. 4.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Mass. M.I.T. Press, Cambridge.
- De Saussure, F. (1931), *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. De Gruyter, Berlin (u.a.).
- Ehlers, S. (2004), „Märchen und Fremdsprachenlernen. Thema: Literatur, Kunst und Musik im DaF/DaZ-Unterricht“, *ÖDaF-Mitteilungen*, Nr. 1, p. 65.

- FSD. (1990), „Arbeit mit Texten“, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 2, Stuttgart, E. K. International GmbH.
- Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann, P. R. (1994), *Studienbuch Linguistik*. 2. Aufl., Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Veleva, B. (2004), *Kinder- und Jugendliteratur*. (Vorlesungskurs, o. Ausgabe).
- Veleva, B. (2004), *Einführung in den frühen Fremdsprachenunterricht*. (Vorlesungskurs, o. Ausgabe).
- Veleva, B. (2009), „Das Märchen und der Fremdsprachenunterricht“. *Езикът – феномен без граници*. (Съст.) Департамент по чуждоезиково обучение, комуникации и спорт към Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, Варна. (Veleva, B. (2009) „Das Märchen und der Fremdsprachenunterricht.“ *Ezikat – fenomen bez granitsi*. (Sast.) Departament po chuzhdoezikovo obuchenie, komunikatsii i sport kam Meditsinski universitet „Prof. d-r Paraskev Stoyanov“, Varna.)
- Veleva, B. (2012), „Die Texte der schöngeistigen Literatur und der Journalistik als Hilfsmittel im DaF–Unterricht.“ *Език и професионална комуникация*. 30 години специализирано университетско чуждоезиково обучение. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, с. 29–35. (Veleva, B. (2012), „Die Texte der schöngeistigen Literatur und der Journalistik als Hilfsmittel im DaF–Unterricht.“ *Ezik i profesionalna komunikatsiya*. 30 godini spetsalizirano universitetsko obuchenie. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofia, pp. 29–35.)

Доц. д-р Бисерка Велева

b.veleva@uni-sofia.bg

ORCID ID:0000-0002-0988-0118

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504

България

лектор по български език и литература

Бакински славянски език

Баку

Азербайджан

Assoc. Prof. Bisserka Veleva, PhD

b.veleva@uni-sofia.bg

ORCID ID:0000-0002-0988-0118

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15, Tzar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504

Bulgaria

Lecturer in Bulgarian language and literature

Baku Slavic University

Baku

Azerbaijan

От филология към „нещо друго“ през погледа на студентите англицисти в ПУ „Паисий Хилендарски“

Милена Кацарска

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ (България)

Milena Katsarska

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski” (Bulgaria)

Milena Katsarska. FROM PHILOLOGY TO “SOMETHING ELSE” THE VIEWS OF ENGLISH STUDIES STUDENTS AT PLOVDIV UNIVERSITY

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.92-110>

Abstract. The text reflects on the dynamic changes that have occurred in the makeup and rationale of English Studies associated majors on offer at Plovdiv University Paisii Hilendarski (PU) as revealed through the views of students enrolled in three distinctive strands of programs. The contours of these developments are addressed by comparing cohorts of ES students at PU across time. Namely, the discussion relies on a comprehensive student survey that registered students’ views in 2008 and 2018, i.e. with a time lapse of a decade, against the background of broader contextual developments and narrowly institutional such (PU institutional policies) in the interim period. Within the institutional context of PU, the developments amount to diversifying the portfolio of BA degree options from traditionally philologically-oriented such to those following an applied linguistics model on one hand, and majors involving a degree of interdisciplinary “hybridization” on the other. These transformations appear further nuanced with a view to the distinctive features that come across the responses of three qualitatively different student cohorts. One, those pursuing ES degrees within a more conventional philological model; two, those engaged in ES related degrees following an Applied Linguistics model; and finally, those who study ES as a component in combinations with IT, Marketing and Business Administration. Even if limited to the institutional context of PU, the survey offers scope for considering the implications for the HE philological horizons of foreign language education from the perspective of the changing expectations, attitudes and career aspirations of the undergraduates involved in them.

Keywords: philology, applied linguistics, English studies (ES), comprehensive survey questionnaire

Милена Кацарска. ОТ ФИЛОЛОГИЯ КЪМ „НЕЩО ДРУГО“ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИТЕ АНГЛИЦИСТИ В ПУ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“

Резюме. Статията предлага рефлексия върху промените, настъпили в съдържанието и мисленето за специалностите с английски език, които се предлагат в ПУ „Паисий Хилендарски“, така както ги виждат студентите, които се обучават в тях. Контурите на тези промени са уловени чрез съпоставителен анализ на възгледите на студенти, ангажирани в три качествено различни направления в отстояние от десет години. Анализът се опира на проведени идентични социологически анкети, съответно през 2008 и 2018 г. Това десетилетие е белязано с промени в по-широкия контекст (на англицистиката и на България в рамките на ЕС), както и в по-тесния институционален такъв – с промените в институционалните политики на ПУ с разкриването на бакалавърски специалности, които не следват традиционен „филологически модел“ (ФМ), а се опират на модела на приложната лингвистика (ПЛ) или залагат на „хибридност“ в интердисциплинарен план. Нюансите на промяната са уловени през възгледите на три групи студенти англицисти: (а) следващите в специалности по традиционен филологически модел; (б) обучаващите се в специалности по модела на приложна лингвистика; и (в) изучаващите англицистика като „компонент“ в програми с ИТ, маркетинг и бизнес администрация. Макар и ограничено до институционалния контекст на ПУ, изследването отваря поле за възможни прочити на трансформациите във филологическите хоризонти на чуждоезиковите специалности с оглед на очакванията, нагласите и кариерните ориентации на обучаемите в тях.

Ключови думи: филологически модел, приложна лингвистика, англицистика, анкетно проучване

Научно изследване/Research

Уводни бележки и контекстуални съображения

Настоящият текст обръща поглед към някои динамични промени, които настъпват в конвенционалния модел на англицистиката, която исторически се основава на „филологически модел“ (ФМ) в контекста на ВО в България през частния случай на институционалния опит на студентите, ангажирани в обучение по англицистика в бакалавърски програми в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ (ПУ). Промените в студентския профил, очаквания, интереси и кариерни ориентации или заявки са регистрирани чрез провеждането на две обхватни и идентични анкетни проучвания, проведени в отстояние от десетилетие, съответно през 2008 и 2018 г., които обхващат съвкупността

от бакалаври, следващи в три оразлично поставени видове специалности (не задължително направления по смисъла на номенклатурата на специалностите по направления като 2.1. Филология или 1.3. Педагогика на обучението по...).

А именно:

(а) студенти англицисти в специалност „Английска филология“ (АФ);

(б) студенти англицисти, които следват в бакалавърски програми по модела на „Приложна лингвистика“ (ПЛ) и комбинират английски с друг чужд език; и

(в) студенти англицисти в специалности, които хибридизират англицистиката с комбинации като „Лингвистика и информационни технологии“ (ЛИТ), „Лингвистика и маркетинг“ (ЛМ) и „Лингвистика и бизнес администрация“ (ЛБА), също в комбинация с друг (втори) чужд език.

Акцентите в настоящия коментар падаат върху съпоставката на резултатите в отстояние от десетилетие и няма да представят контрастно и в детайли качествените разлики между трите групи студенти англицисти, въпреки че някои от тях ще станат видими в процеса на изложението. Иначе казано, фокусът в настоящата статия пада върху историческите промени, настъпили както в институционалния контекст на ПУ, така и във възгледите на студентите англицисти в период от десет години. Въпреки това редица оразличаващи характеристики между нагласите на студентите, които избират и следват във филологически специалности, или такива от друг тип (ПЛ, ЛИТ, ЛМ и ЛБА), ще се очертаят при съпоставката.

Тъй като целта на настоящата статия не е теоретична или теоретизираща, нито пък дълбоко и плътно историзираща, разбирането за традиционен или конвенционален ФМ тук следва да бъде мислено като конвенции и традиции на институционален практически опит. От една страна, този опит е уловен от номенклатурата на областите на знание и направленията като 2.1. Филология (по-горе) в областта на ВО в България. От друга страна, заложен е като разбиране в триединството на изучаването на език, лингвистика и литература като трите основни елемента, които характеризират съдържанието на учебните планове и програми във филологическите специалности. В по-абстрактен смисъл ФМ е информиран от историческата конвергенция около четири „принципа“, или „оси“: фиксиране на текста; изявен интерес към произход, генезис и оригинал; заложен хоризонт и стремеж към единство и холистичност; и историческа институционализация по смисъла на Бъргър и Лукман (Berger and Luckman, 1966, p. 72). Подробна дискусия около ФМ на знание като конвергенция около четири оси и във връзка с англицистиката в световен мащаб се съдържа в Gupta (2015), особено в Част първа „Филология“ (Gupta, 2015, pp. 9–42).

Десетилетието между 2008 и 2018 г. е маркирано с редица промени в българския контекст, които имат отношение както към институционалното разви-

тие в сферата на висшето образование с оглед на англицистиката в частност, така и към по-общи промени в обществото като цяло. Тук са приведени няколко разнопосочни и по различен начин свързани с предмета на дискусиата примери, които подсказват динамиките на контекстуалните промени, настъпили между първото и второто проучване на студентските възгледи. Докато първото проучване беше проведено в непосредствена близост до пълноправното членство на България в ЕС през 2007 г., през 2018 г. българският контекст има повече от десетилетен опит в европейското пространство, управлявано от единни политики в сферата на висшето образование като цяло и по отношение на чуждоезиковото обучение в частност, включително и в средното образование в посока на стандартизация на степените на образование и кохерентност (като приемане на *CEFR* наред с други), политики за стимулиране на езиково многообразие и плурилингвизъм и др. През 2008 г., макар и в непосредственото минало, членството в ЕС все още запазва белезите на „стремеж“ като пожелателен и желан хоризонт за съпоставяне, съотнасяне и развитие. Десет години по-късно този тип нагласи се движи в зоната на напрежение между визията за разширяване на ЕС и в известна степен нарастващия евроскептицизъм в различни европейски контексти (вж. Vargaonu et al., 2016; Styczynska, 2015; Stoyanov and Kostadinova, 2021; наред с други). В по-директен и практически план пълноправното членство означава засилена и безпроблемна – дотолкова, доколкото е ясно рамкирана и канализирана със съответните правни и регулаторни инструменти – образователна мобилност в границите на европейското пространство, далеч надхвърляща рамките на краткосрочния образователен обмен, заложен в програми като „Еразъм +“. Едно от непосредствените последствия тук е, че зрелостниците, завършващи средното си образование в България, имат възможност да избират да продължат образованието си в целия спектър от специалности и институции в Европа (което до 2020 г. включва и Великобритания).

Същевременно и що се отнася до броя на зрелостниците, завършващи гимназиалното си образование в България, периодът, за който става дума, е белязан със спадаща демографска крива като отражение на раждаемостта през 90-те години на миналия век. Един от начините да се видят измеренията на тази динамика е с помощта на медийния дискурс, който всяка годишна коментира задължителните зрелостни изпити (матури) по български език и литература (БЕЛ). Според новинарски публикации в Би Ти Ви от 2010 г. през 2008 г. на матура по БЕЛ се явяват 72 533 гимназисти, през 2009 г. те са 74 216, а през 2010 г. възлизат на 65 853 (*bTV новините*, 4 юни 2010 г.). Според други медийни източници, които се позовават на броя зрелостници, явяващи се на матура по БЕЛ, в последващите години, става дума за 52 000 през 2015 г. (*Образование & Специализации в чужбина*, 5 юни 2015 г.) и 52 553 през 2017 г. (*Dnes.bg*, 21 март 2017 г.). Динамиката на общата демографската крива в пери-

ода може да се отчете и през възрастовата разбивка на населението в данните, предоставяни от Националния статистически институт (НСИ) в различни години. През 2008 г. във възрастовата група 15–19 години населението наброява 445 510, за групата на 20–24 годишните – 523 522. Десетилетие по-късно най-ниската точка е регистрирана през 2016 г. съответно с 309 596 и 350 006 души (НСИ, Infostat, 2022). Паралелно с гореизложените съображения, през първите години на периода се наблюдава нарастващ брой институции, предлагащи висше образование в местен (национален) мащаб, което се свежда до обратнопропорционалната корелация, че нарастващ брой институции (независимо дали в международен, или национален план) се състезава за намаляващ брой зрелостници, завършващи средното си образование.

Местните институционални стъпки от страна на ПУ, които се предприемат като евентуален противовес на потенциално негативните въздействия от някои от маркираните по-горе процеси или за да се капитализират върху някои предимства, заложен в тях, особено що се отнася да специалностите с така наречена филологическа ориентация, могат да се обобщят като екстензивни. Иначе казано, отчитайки настъпващите контекстуални промени, институцията залага на разширяване и диверсификация на предлаганите специалности на ниво бакалавър във Филологическия факултет в спектър от комбинации на и с различни езици. Това води до разкриването, първо, на бакалавърски специалности по „Приложна лингвистика“ (ПЛ в комбинация английски и втори чужд, както впоследствие и огледалната комбинация), чиито учебни планове не следват традиционно филологическите „смесени специалности“ като „Български език и английски език“ или „Руски език и английски език“, познати от края на 80-те и началото на 90-те години на ХХ век. През 2018 г. ПУ приема 83 първокурсници в ПЛ английски език в комбинации с испански, китайски, италиански, немски, руски, корейски, френски и турски (изброяването е по низходящ ред на броя приети студенти) за съответната година. Хронологично второто развитие е разкриването през 2010 г. на „хибридна“ специалност „Лингвистика и информационни технологии“ (ЛИТ). През 2018 г. записаните в нея първокурсници възлизат на 70 със заявка да изучават английски език в комбинация с френски, немски, испански и руски. Последното развитие¹, което попада в изследвания период, е въвеждането на бакалавърски специалности като „Лингвистика и бизнес администрация“ (ЛБА) и „Лингвистика и маркетинг“ (ЛМ). През 2018 г. в ЛБА се обучават 54 първокурсници

¹ Около 2018 г., както и впоследствие посоката на диверсификация и разширяване на спектъра от предлагани бакалавърски специалности в ПУ продължава с разкриването на други, в които участва „английски компонент“. От една страна, това са комбинациите на англицистика с природо-математически науки като „Биология и английски език“, „Химия и английски език“ и т.н., от друга – предлагат се комбинации в областта на хуманитаристиката със специалности като „Английски език и културно наследство“, „Английски език и гражданско образование“ наред с други. Тези развития не попадат в обхвата на настоящото изложение.

в комбинация с френски, немски, испански, руски, турски и новогръцки. В ЛМ са записани 47 първокурсници в комбинация с френски, немски, испански и руски. Съответно всички изброени по-горе специалности са акредитирани според нормативната база на ЗВО.

В цялост учебните планове (УП) на различните специалности във ФФ на ПУ в съответните години на прием са публично достъпни на институционалния сайт (УП, <https://slovo.uni-plovdiv.bg/учебни-планове>). Основните разлики между програмите и профилите на трите групи студенти англицисти, които бяха анкетирани през 2018 г., може да се обобщят, както следва:

- Първа група – „Филология“, които следват по традиционния модел, комбиниращ езиковедски и литературоведски дисциплини и придобиват преподавателска квалификация според действащите нормативни уредби към момента на дипломирането си.
- Втора група – „Приложна лингвистика“, които придобиват учителска и преводаческа квалификация за първи чужд език (в случая английски), който изучават, и само преводаческа квалификация за втория чужд език; в УП на тези специалности са запазени някои литературоведски дисциплини в общообзорен план и с по-малък хорариум, които включват и „Творческо-критически методи в преподаването на (англоезична) литература“, като е запазен пълният набор от езиковедски дисциплини с по-малък хорариум за аудиторна заетост и съответно присъдени *ECTS*.
- Трета група – „Лингвистика +“ (информационни технологии или маркетинг или бизнес администрация), които завършват без преподавателска професионална квалификация, нямат задължителни литературоведски дисциплини по УП и запазват пълния набор от езиковедски дисциплини с хорариум и кредити, съпоставими с втората група.

През 2018 г. общият брой обучаеми в специалности, които имат отношение към англицистиката по гореописания начин, възлиза на 1115 бакалаври (общо от I до IV курс), които са разположени, както следва: ФМ (397), ПЛ (280) и ЛИТ, ЛМ и ЛБА (438)². Второто анкетно проучване обхваща 250 респонденти и е представително за съвкупността от обучаеми в програмите, свързани с англицистиката в ПУ в онзи момент. В процеса на изложението коментарите, свързани с отличителните характеристики между трите групи по-горе, са базирани на 10% и повече значима статистическа разлика, която отчита статистическата грешка. Следващите абзаци описват приложената методология за осъществяване на съпоставката на данните с тези, събрани чрез анкетното проучване през 2008 г., в което бяха заложени други цели и което имаше по-широк обхват, т.е. включваше две други институции (СУ и ВТУ). За подробен анализ на първото анкетно проучване вж. Katsarska and Keskinova

² В настоящата 2023/2024 академична година те възлизат на над 1200 студенти.

(2011), за по-плътни и контекстуално обусловени анализи на институционализацията на англистиката в България в исторически план вж. Katsarska (2010) и Katsarska (2012).

От съображения за обем в изложението по-долу няма да бъдат коментирани динамиките на променящия се профил на студентите, които избират да продължат образованието си в ПУ в отстояние от десетилетие. Първата част на анкетата е насочена именно към улавяне на профила на студентите с оглед на пол, гражданство, етническа принадлежност, предходно образование, езикова компетентност, мобилност в страната за целите на придобиване на университетско образование, финансова обезпеченост, работна ангажираност наред с други характеристики. Параметрите на значимите разлики между двете исторически съвкупности, както и между трите качествено различни групи, които към по-късна дата се обучават в ПУ, са засегнати в Katsarska (2022, pp. 68–71) и представляват интерес за бъдещи дискусии. Една от основните характеристики, които отличават цялата съвкупност на студентите към по-късна дата, е свързана с езиковата им компетентност. Както декларираният брой и разнообразие от езици в различна степен на владене, така и самооценката за степента на владенето им (с оглед на умения за четене, писане и говорене) бележат значимо нарастване. Докато самооценката за степента на увереност в английския език остава без промяна (той е водещ по брой и самооценъчна скала на компетентност), а френският език например бележи известен спад, самооценъчната карта ясно показва нарастване за немски и испански език, които са особено ярко изразени в третата група на „хибридизираните“ специалности (ЛИТ, ЛМ, ЛБА). С оглед на естеството на програмите, които студентите в ПУ следват, и липсата на втори чужд език в УП на филологическите специалности в първата група именно при тях английският се явява като единствен чужд език (за 56,6% от студентите), докато по този параметър в групата на ПЛ и в тази на ЛИТ, ЛМ и ЛБА процентите са съответно едва 9,7 и 14,7.

Предвид институционално заложените входни нива за владене на английски език (вж. КСК справочник), както и изходните нива, към които са ориентирани всички специалности, в които английският език е водещ във ФФ на ПУ (те бяха отразени и ретроспективно в отговорите на респондентите с осреднена самооценка за четене 4,75 по петобална скала), анкетните карти и в двата случая бяха предоставени на студентите на английски език. И в двата случая проучванията се проведеха в присъствието на консултант с инструкцията за стандартизирани разяснения, в случай че възникнат въпроси от езиково естество. След методическите съображения изложението се фокусира предимно върху очакванията, интересите и пожелателните кариерни траектории на студентите.

Методика на извадката и анализа на данните

Емпиричните изследвания са проведени през 2008 и 2018 г. и сред студенти в специалности с английски език в Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“. И в двете изследвания е формирана едностепенна гнездова извадка, възпроизвеждаща структурата на генералната съвкупност по тип на програмата и курс на обучение. Генералната съвкупност възлиза на 591 студенти през 2008 г. и 1124 студенти през 2018 г. Реализираната извадка е с обем 202 студенти през 2008 г. и 250 студенти през 2018 г. Структурата на реализираната извадка през 2008 за разлика от 2018 г. е със значими отклонения от структурата на изследваната съвкупност, което налага претегляне на данните за 2008 г.

За обработка и анализ на емпиричните данни е използван IBM SPSS Statistics 25³. Данните за всички променливи са обобщени чрез относителни дялове (%). За променливите на ординални скали са изчислени средни стойности. За сравнението на данни между години е приложен Т-тест за две независими извадки (*Independent Samples Test*), а за сравнение на данни в дадена година – тест за зависими извадки. Заключениеята са при 95% гаранционна вероятност, т.е. статистически значимите разлики са при $p < 0,05$.

Студентски очаквания

Регистрирането на очакванията на респондентите в проучването се осъществи по предзададен набор от 16 твърдения и тристепенна скала за отговори (*true for me/somewhat true for me/not true for me*). През 2018 г. водещата група твърдения, които обхващат очакванията на студентите и регистрират най-висока степен на пълно съгласие, са свързани с улавянето на доминиращо практическата ориентация на бакалаврите, особено що се отнася до практическото овладяване на английския език. Това са „да подобря уменията си за писане“ (85% – „Вярно“, и 11% – „Вярно в известна степен“), говорене (съответно 81 и 15%), слушане (съответно 76 и 17%), четене (съответно 76 и 16%). В тази първа изявена група на студентските очаквания попада и придобиването на компетентност за превод (писмен и устен), съответно 79 и 18%, което заема и второ място в ранглистата на студентските очаквания. Този аспект загатва и потенциалните кариерни ориентации, за които става дума по-нататък. Макар и с най-ниска позиция, в тази първа група на очакванията се забелязва и първата по-теоретично ориентирана нагласа на възгледите, а именно изучаването на английска граматика, фонетика, морфология и синтаксис.

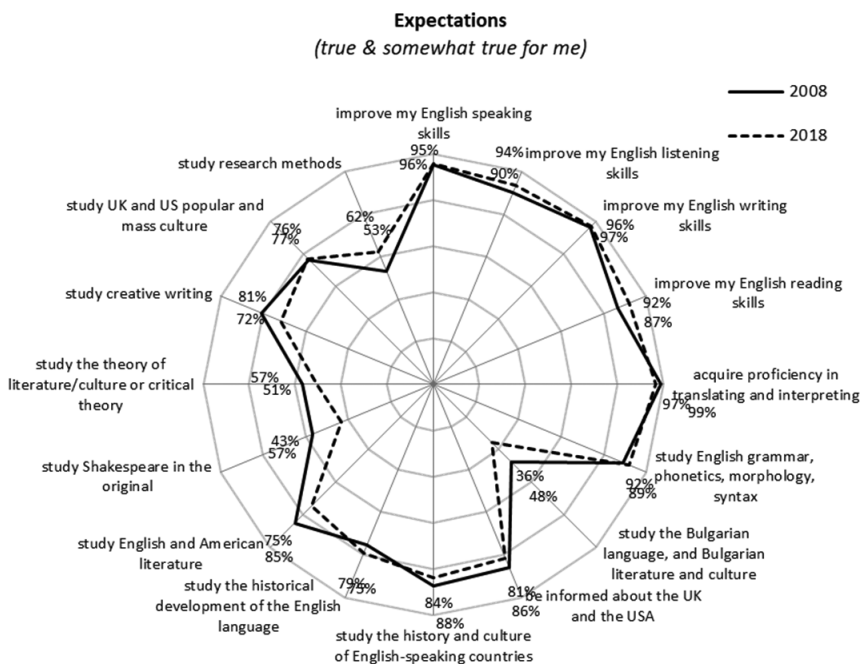
Във втората група по интензитет с висока степен на съгласие между 39 и 44% се съдържат твърденията, които се отнасят в по-голяма степен до собствено предметното съдържание на англицистиката като история и култура

³ Обработката на статистическите данни е извършена със съдействието на Донка Кескинова.

на англоезичните страни, култура на Великобритания и САЩ, включително масова и попкултура. Очакването за изучаване на историческото развитие на езика в тази група е с най-ниска степен на пълно съгласие (35%) и все пак достигащо 79% в комбинация с частичното съгласие. Изучаването на английска и американска литература е със значимо по-високо позитивно очакване (48%), но като цяло е с по-ниска изявеност на общото очакване.

Бакалаврите в специалностите с участие на английски език най-малко очакват да изучават изследователски методи и подходи, литературна/културна теория или критическа теория, Шекспир в оригинал, както и български език, литература и култура.

Както редът на очакванията, така и интензитетът им са се променили за изминалия период от десет години. Очакванията за изучаването на граматика, фонетика, морфология и синтаксис са се покачили значително поради доминиращото присъствие на лингвистично ориентирани специалности със съответните дисциплини и хорариум, които са въведени на по-късен етап. Подобна динамика се забелязва и в очакването да се изучават историята и културата на англоезичните страни за разлика от намаления интензитет на очакването да се изучават непременно двата контекста (на Великобритания и САЩ). С други думи, асоциирането на двата специфични геополитически и културни контекста с изучаването на английски не е така ярко изявено, колкото е било преди. Тази асоциация е категорично и статистически значимо валидна за студентите по ФМ, но не и за другите две групи, съответно с 57,8 срещу 33,3%. Общо взето, именно сред студентите в специалностите, следващи поплътно филологическия модел, се изявява по-силно очакването да се учат: (а) двата доминантни контекста, традиционно свързани с идеята за оригинален контекст или като носители на дисциплината източник; (б) литературата, експлицитно свързана с тях; (в) историческото развитие на езика; както и (г) Шекспир в оригинал; със стойности на разликата, които варират между 20 и 36%. Въпреки че другите две групи студенти имат ниски очаквания към изучаването на литературата, те са далеч по-склонни да очакват занимания с творческо писане например в процеса на следването си. Фигура 1 представя съпоставката на студентските очаквания през 2008 и 2018 г., като е запазен оригиналният език на анкетата.



Фиг. 1

Видно е, че изучаването на „Шекспир в оригинал“ не само слиза в класацията, но и бележи значим спад в изразената степен на съгласие според респондентите. През 2008 г. 57% от студентите изразяват средна или силна степен на одобрение, през 2018 г. той е около 43. Като цяло очакването да се изучават изследователски методи се е покачило в отстояние от десетилетие, но тук разликата също е поради разликата в трите групи студенти. Студентите по ПЛ най-малко очакват да изучават изследователски подходи и методи с разлика от 15% в сравнение с тези в другите две съвкупности. Техните интереси и очаквания са категорично с практическа ориентация за сметка на теоретичните и/или изследователските дисциплини. Очакванията, свързани с изучаването на български език и литература, остават неизменно в дъното на графиката, като „Не е вярно за мен“ е 64,4% през 2018 г., а през 2008 г. то важи за 52%.

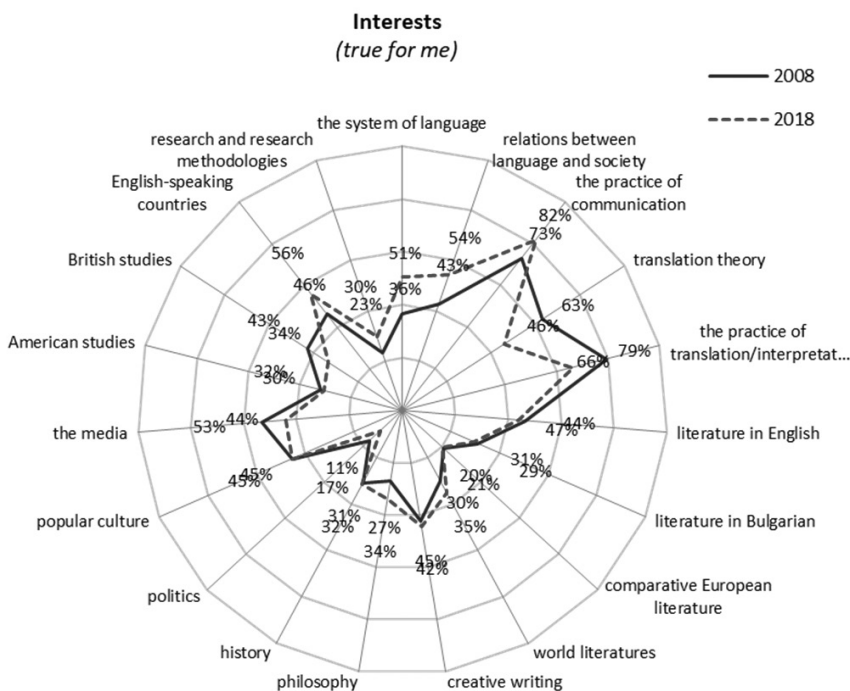
Мнозинството студенти смятат, че специалностите, които следват, отговарят на очакванията им „В известна степен“ – 75% през 2008 г. и 70% десет години по-късно. Въпреки че са най-малката група, процентът на студентите, които заявяват, че програмата никак не е отговорила на очакванията им, се е удвоил до 17 в сравнение с предишните. На този етап не можем да твърдим с положителност дали това се дължи на разнообразното портфолио за избор към

настоящия момент за разлика от по-канализираните и традиционни очаквания, които следват отдавна познати модели в миналото, или на други фактори.

Интересите на студентите

В съпоставителен план студентските интереси запазват реда на класирането през годините. Първите три са идентични с тези, заявени през 2008 г., но силното съгласие относно интереса към практиката на превода (писмен и устен) е със статистически значим спад от 76 на 66%, макар и да запазва позицията си в челната група на студентските интереси. В края на изследвания период този спад се дължи най-вече на ниските нива в третата група, докато групата на ПЛ е декларирала най-висок интерес в това отношение. Същевременно обаче най-значителният спад в заявените интереси на студентите между двете точки на сравнение е в областта на теория на превода, особено що се отнася до студентите по ЛИТ, ЛМ и ЛБА. Всъщност тази ниска степен на заявен интерес се споделя между трите групи сред студентите през 2018 г., все едно практиката на превода „няма нищо общо“ или няма голяма връзка с теоретичното ѝ обговаряне. Като продължение на повишените очаквания към изучаването на фонетика, морфология и прочее по-горе по-съвременните студенти заявяват и по-засилен интерес към „системата на езика“.

Фигура 2 визуализира съпоставката между двете анкетни проучвания. Като вид продължение на изложените по-горе съображения за доминиращите контексти по отношение на очакванията на студентите интересът към тях като „носители“ или контейнери на съдържанието на англицистиката е намалял. Това е така дори и ако се фокусираме върху на пръв поглед „същите“ стойности на деклариран интерес към „англоговорящите страни“. Този интерес е отбелязан „Вярно за мен“ от 74,4% от студентите по ФМ, а е валиден едва за 46% в другите две групи. Техните интереси не са непременно обвързани дори с англоезични контексти. Картината, която постепенно се очертава по отношение на променящите се „усещания“ за „съдържанието на англицистиката“, е за едно по-глобално разбиране, а за английския език – като *lingua franca*. Нито изучаването на езика, нито съдържанието на дисциплината според студентските възгледи изглеждат особено твърдо обвързани с определени или господстващи геополитически контексти. Паралелно с това студентите, които избират да следват ФМ за бакалавърската си степен, дори в известен смисъл втвърдяват възгледите си за обвързаността на своето програмно съдържание с Великобритания или САЩ като негови локации. Това има нещо общо с дисциплините (особено литературните), които са концептуализирани по този начин, а е много вероятно и да е изражение на техния начин да се оразличат като „идентичност“ от другите студенти бакалаври в специалности с английски език във ФФ на ПУ.



Фиг. 2

„Интересът към литература/и“ на пръв поглед изглежда непроменен и сравнително по-нисък, но вътрешната динамика е различна: по-съвременните студенти филолози заявяват по-силен интерес към различни литературно ориентирани формулировки не само от връстниците си в другите специалности, но и в сравнение с филолозите от 2008 г. Единственото изключение тук е интересът към „литература на български“, която е най-силно изявена в групата на ЛИТ, ЛМ и ЛБА. Частично обяснение може да има и в разбирането на понятието „литература“ тук, т.е. дали то се разбира като „художествена“, или в по-широк смисъл, тъй като в тази група има регистриран най-висок процент на равнопоставено използване на двата език (български и английски) в процеса на обучение (като основни текстове, език на преподаване и комуникация и др.). За студентите ПЛ този параметър е „предимно на английски език“, а за ФМ най-висок процент студенти посочва „само на английски език“.

Мястото на „медиите“ също заслужава внимание. Заявеният интерес в това отношение е спаднал значително за десет години. Този спад е валиден в еднаква степен за всички съвкупности. В последната част на анкетата, която обръща внимание на кариерните очаквания на студентите, медиите също така

бележат най-драстичния спад като желана сфера на бъдещо професионално поприще, за което става дума по-долу. Както и преди, на дъното на класацията в студентските интереси е „политиката“, като дори и тази ниска позиция е белязана със значим спад. Това вероятно се дължи на тясно разбиране на понятието (партии, избори, политици и т.н.), като може би е свързано и със съображенията за „медии“ и участието им в политическия дискурс. Ако ги поставим в по-широка рамка, в подобни тенденции вероятно се крият и разбираня и глобални „тревоги“ около медиите, свързани с „фалшиви новини“, *post-truth age* и др.

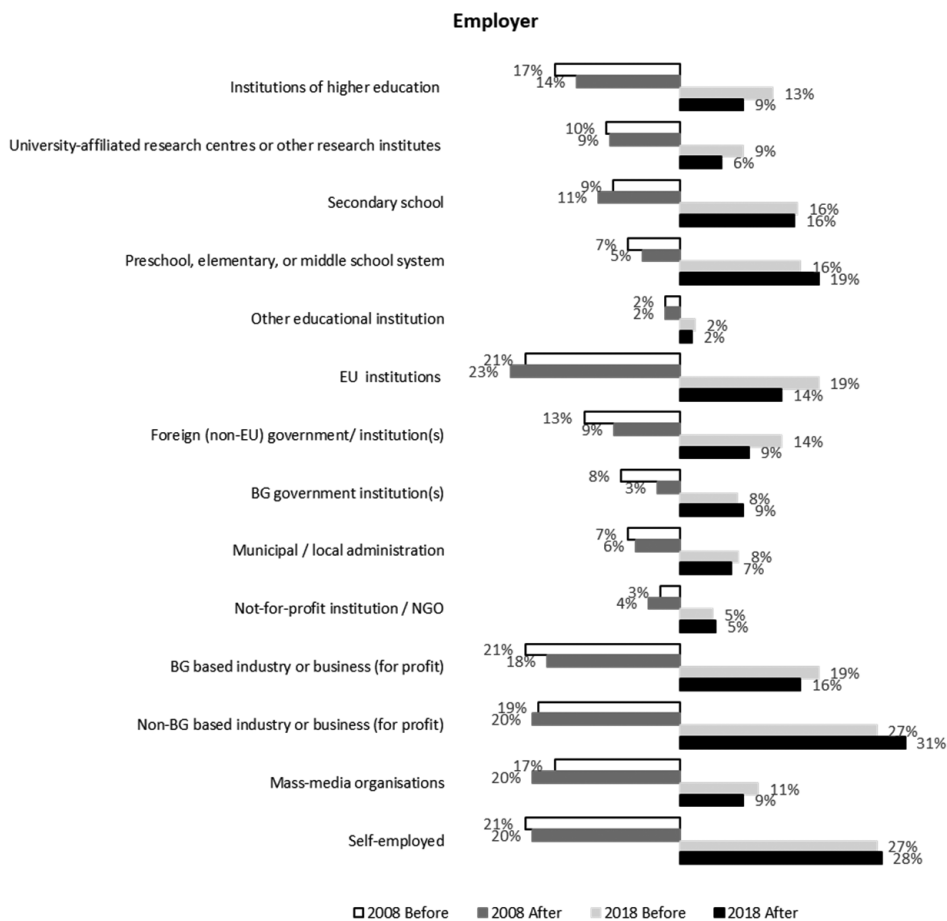
Кариерни нагласи и очаквани работодатели

Последната област на сравнение в променящата се динамика на възприятията на студентите относно програмите, свързани с англицистиката в ПУ, е по отношение на очертаването на перспективите за реализация като избор на кариера и (желана) работа по начина, по който самите студенти са ги формулирали съответно през 2008 и 2018 г.

Въпросите на анкетата по тези теми се стремят да уловят промените във възгледите на студентите по време на курса на обучение. Графиката по-долу дава представа за това как (и дали) в хода на следване на съответните им бакалавърски степени се променят представите на студентите за техните перспективи за професионална реализация. Десет години по-късно писменият и устният превод все още са начело с ясна разлика от над 40% в сравнение с други професионални сфери. Тук отстоянието е 30% през 2008 г. Промяната, която се появява в това отношение при по-скорошните студенти, е, че по време на курса на обучение изборът за такава кариера е намалял със статистически значима разлика от 11%. Както мениджмънтът, така и държавната служба отбелязват спад от 10% в сравнение с мнението на студентите от 2008 г., което всъщност разкрива дори още по-ясно изразено оттегляне на предпочитанията за тази област от страна на студентите, които се обучават в специалности по ФМ или ПЛ.

Учещите ЛИТ, ЛМ и ЛБА са тези, които идентифицират сферата в положителни термини на 40,7% преди тяхното университетско обучение, което освен това вижда допълнително увеличение в процеса на следване до 48,9% към IV курс, което е разбираемо предвид съдържанието на втория „компонент“ на тяхната смесена специалност. Това, което е в дъното на желаните кариерни пътеки през 2008 г., а именно преподаването, се е повишило значително с 11% в рамките на десетилетието. Така педагогическата сфера заема второ място в класацията на пътищата за професионална реализация. Отчитането на кариера в преподаването като добра професионална перспектива също става малко по-изразено в хода на следването на студентите.

Тази положителна нагласа е дори по-значима, ако отчетем факта, че през 2008 г. всички студенти следват в бакалавърски програми, които предполагат придобиването на учителска професионална квалификация, докато към по-късната дата това важи само за половината от анкетираните студенти. Сред трите групи ФМ, ПЛ и ЛИТ/ЛИМ/ЛБА най-високият дял респонденти, които поставят преподавателската кариера на първо място, се очертава около ФМ на англицистите с 55% в началото на следването и 62,2% към края му на процеса на следване. Този аспект ги отличава и от другите специалности, които водят към придобиването на учителска квалификация (към 2018 г. тя е обезпечена със същите съдържателни курсове и хорариум по смисъла на действащата нормативна база към онзи момент). За студентите ПЛ заявеното предпочитание важи за 24,6 и 30,4% преди и в процеса на следването съответно.



Фиг. 3

Фигура 3 дава представа за „типа работодател“ в нагласите на студентите след завършването на курса на обучение. Начело в класацията през 2008 г. са европейските институции, които придобиват още по-изразена пожелателна тежест в процеса на следването им. Десет години по-късно тази „визия“ заема едва пето място и бележи спад на интерес от 15% в процеса на следването. Изглежда, в непосредствения контекст на присъединяването на България към ЕС институционалните контексти на управлението в ЕС все още носят положителни и пожелателни характеристики с оглед на материален и символен капитал във възгледите на студентите. Някои от по-общите контекстуални съображения в началото на изложението имат отношение към регистрираната промяна в нагласите. При всички случаи резултатите от проучването през 2018 г. ясно показват тенденцията на спадащ интерес в това отношение, който става още по-ясен в процеса на обучение. Същевременно и въпреки че неизменно заемат по-ниски стойности, се забелязват още две тенденции с оглед на „работата в институции“. Едната е, че работата за „чужди такива“ (извън ЕС) намалява по време на следването през 2018 г. със статистически значима разлика. Другата такава се забелязва в „пожелателния хоризонт“ за институции в България. През 2008 г. преди следването на 3 до 9% през 2018 г. в процеса на обучение, независимо че подобни възгледи се споделят от малцина.

Работа в сферата на масмедииите заема позиция в челната група на предполагаемите работодатели през 2008 г. Десетилетие по-късно едва 11% от студентите виждат медийните институции като желан работодател. Макар и с минимална разлика, тук също се наблюдава спад в студентските очаквания, който настъпва в процеса на следването им. Съображенията по-горе, що се отнася до интересите на студентите, важат и тук. По всяка вероятност тук се отразяват и по-общии тенденции като сравнителната несигурност и липса на прозрачност във финансово отношение в този сектор, както и като цяло негативните доклади и публикации по параметри като баланс на собствеността в масмедииите в страната, ниските индекси за свобода на медиите и прочее. В рамките на десет години България пада от 36-о до 111-о място сред 180 страни според индексите на *MFR* например (Cf. Media Freedom Reports at RSF (Reporters without Borders) – <https://rsf.org/en/white-paper-media-freedom-bulgaria>).

Сферата на образованието се радва на най-значимия повишен интерес сред студентите. Въпреки че в сектора на висшето образование се регистрира известен спад, училищното образование бележи статистически значима разлика от 15% за „работа в училище“ (без отчитане на различните степени). Тук се отчита и разлика между трите групи студенти в отделните специалности. Именно студентите, следващи по ФМ в специалности като „Английска филология“ или „Български език и английски език“, декларират изявен интерес към кариера в преподаването независимо дали в прогимназиален, или

гимназиален етап. Тези положителни предпочитания дори се засилват с 6%, докато студентите следват в избраната специалност. Факторите, които се отразяват тук, по всяка вероятност са свързани със сравнителна стабилност на трудовите договори в сектора, ясно очертаните стъпки и законови процедури за кариерно израстване и не на последно място, промяната на финансовото обезпечаване (заплати) в сектора през този период⁴.

През 2018 г. най-изявеното предпочитание към работодател е „чужд/не-български бизнес (с търговска цел“ и подобно на връстниците си от 2008 г. те се виждат като „самоосигуряващи се“, което се засилва в процеса на обучението им. Първото важи в най-голяма степен за третата група студенти при 31,2% (преди) и 45,2% (след) за разлика от ПЛ, където процентите съответно са 16,7 и 14,1. Последните са и тези, които се виждат най-вече като самоосигуряващи се – 25% (преди) и 29,6% (след). Това е тяхното най-изявено желание. То в голяма степен отговаря на пазарното структуриране във връзка с преводаческите услуги, тъй като „преводаческата квалификация“ е валидна и за двата чужди езика в техните специалности. С други думи, вътрешната динамика на кариерните очаквания и възгледите за желан работодател ясно оразличават трите групи студенти, които са ангажирани в специалности с водещ английски език. Съпоставката с предходните данни, от друга страна, ни позволява да видим не само вътрешното разнообразие между съвкупностите, но и да отчетем някои от настъпилите промени от политическо, икономическо, културно и прочее естество в контекста на България през изминалото десетилетие.

В заключение

Дискусията на резултатите по-горе предлага една „моментна снимка“ на промените, които настъпват при институционализирането на различно поставени програми по англицистика. Тази картина вече има „исторически измерения“, тъй като обсъжда отминал период, т.е. до 2018 г. Със сигурност към настоящия момент тя вече е по-различна и заради настъпилите междувременно драматични обрати в по-широк или по-тесен мащаб (като пандемията от ковид-19 наред с други), както и заради натрупването на „традиция“ в иначе сравнително „новите“ към миналия момент специалности. Проучването на студентските възгледи и нагласи обаче може да зададе параметри за професионална рефлексия, не на последно място свързана със съдържанието на

⁴ По въпроса за динамиката на трудовото възнаграждение към 2017–2018 г. вж. „Минималната учителска заплата става 920 лв. – News.bg 11 юни 2018 г.; <https://news.bg/education/minimalnata-uchitelska-zaplata-stava-920-lv.html>; и „Заплатите на учителите се вдигат с 15–16% от януари“ – Mediapool.bg, 17 август 2020 г.; <https://www.mediapool.bg/zaplatite-na-uchitelite-se-vdigat-s-15-16-ot-yanuari-news311116.html> (дата на достъп 15 декември 2023 г.).

„англистиката“ в местен план като единственост на дисциплина по ФМ или като плуралност от такива. Когато дават своя „дефиниция“ за областта на знание, студентите от 2008 и 2018 г. не се различават особено като осреднени стойности, но за тях местната (националната) англистика все повече означава „предимно програма по език и езикознание“. А в съпоставката между трите групи за тези, обучавани по ФМ, тя означава все повече „предимно литература и култура“ (25%), което всъщност я доближава до институционализираното разбиране за *English Studies* в англоезични контексти, различаващо се от традиционно континентално филологическото за неанглоезични контексти. От друга страна, за 35,5% от студентите по ПЛ тя е „предимно свързана с приложни умения за придобиване на езикова компетентност“, като английският език е само един от поне двата, а в повечето случаи – трите или четирите, на които те гледат по този начин. В рамките на ФФ на ПУ именно групата на ПЛ е тази, която осъществява повече академична мобилност с цел обучение или стаж, по-активно обсъжда и сравнява институционални разлики между ВУЗ-ове в страната или чужбина в разговори с преподавателите, посещава по-активно събития с гост-лектори и т.н., като процентите в повечето случаи са двойно по-големи от тези в другите групи.

Освен очертаните по-горе нюанси между отделните групи студенти в различни аспекти един от основните е, че англистиката все по-малко се свързва директно и стабилно с доминиращите контексти на Великобритания и САЩ като „носители“ на дисциплината. Онези, които все повече държат на тази обвързаност, са намаляващо малцинство, докато другите нарастват като численост и динамика на прием в съответните специалности. За тях английският (като език) е средство за различни и множество разнообразни цели и той не е обвързан с произходна локация, а е по-скоро *lingua franca* в глобален план. Именно тези студенти по-рядко се виждат като бъдеща реализация в организирани на национално ниво централизирани институции и/или такива в публичната сфера в България. Как тези уловени динамики влияят на установеното и институционализирано разбиране за филологическо образование в местен контекст, е въпрос, който заслужава внимание.

Библиография

- Bargaoanu, A. & Radu, L. & Negrea-Busuioac, E. (2016), The Rise of Euroscepticism in Time of Crisis: Evidence from the 2008–2013 Eurobarometers., *Romanian Journal of Communication and Public Relations*. 16. 9. DOI: 10.21018/rjcp.2014.1.185
- Berger, P. and T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondworth: Penguin.
- Gupta, S. (2015), *Philology and Global English Studies*, New York: Palgrave Macmillan.
- Katsarska, M. (2022), One Institution, Ten Years On: Students' Perceptions of English Studies at Plovdiv University, *Child is Father of Man. 30 Years of English Philology at Paisii Hilendarski University of Plovdiv*. Eds. Y. Rowland, S. Grancharova, R. Ilieva-Marinova, D. Karamitev, and N. Georgieva, Plovdiv: Plovdiv University Press, pp 63–83.
- Katsarska, M. (2012), “Fringes and Thresholds: English Practice Classes in the English Philology Degree.”, *Plovdiv University – Bulgaria. Research Papers – Languages and Literature*, Vol. 50, book 1, part C, pp. 533–546.
- Katsarska, M. and D. Keskinova (2011), Student Perceptions of English Studies in Bulgaria. // *Nordic Journal of English Studies*, Vol. 10, N 1, pp. 155–181.
- Katsarska, M. (2010), English Studies in Non-Anglophone Contexts: Bulgaria. // *Globalization in English Studies*. Eds. M. Georgieva and A. James. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 212–240.
- Stoyanov, D. and P. Kostadinova (2021), Bulgarian political parties and European integration: From anticommunism to Euroscepticism. *European Politics and Society*, 3/15, vol. 22, issue 2, pp. 222–236.
- Styczynska, N. (2015), (Non)Existence of Bulgarian Party-Based Euroscepticism – Why Should We Care? // *Politeja*, 12, pp 201-214. DOI: 10.12797/Politeja.12.2015.33.10.
- Media Freedom Reports at RSF (Reporters without Borders) <https://rsf.org/en/white-paper-media-freedom-bulgaria> (accessed 18.12.2023)
- Онлайн списание „Образование & Специализации в чужбина“ (5 юни 2015 г.). Матури 2015: повече двойки, по-малко шестици, <https://studyabroad.bg/news/матури-2015-повече-двойки-по-малко-шестици/> (дата на достъп 11 декември 2023 г.). (Online spisanie „Obrazovanie & Spetsializatsii v chuzhbina“, (05.06.2015). Maturi 2015: povече dvoiki, po-malko shestitsi, <https://studyabroad.bg/news/maturi-2015-poveche-dvoiki-po-malko-shestitsi/> (accessed 11.12.2023)
- bTV новините (4 юни 2010 г.), „Над 3 хиляди слаби оценки на матурата по БЕЛ“, https://btvnovinite.bg/328814977-Nad_3_hilyadi_slabi_otsenki_na_maturata_po_BEL.html (дата на достъп 10 декември 2023 г.). (bTV novinite (4 юни 2010 г.), „Nad 3 khilyadi slabi otsenki na maturata po BEL“ https://btvnovinite.bg/328814977-Nad_3_hilyadi_slabi_otsenki_na_maturata_po_BEL.html (accessed 10.12.2023)
- Dnes.bg (21.03.2017), „Над 50 хиляди зрелостници се явяват на матурите“, <https://www.dnes.bg/obrazovanie/2017/03/21/nad-50-hil-zrelostnici-se-iyaviavat-na-maturite.335519> (дата на достъп 11.12.2023) (Dnes.bg (21.03.2017), „Nad 50 hilyadi zrelostnitsi se yavyavat na maturite“ <https://www.dnes.bg/obrazovanie/2017/03/21/nad-50-hil-zrelostnici-se-iyaviavat-na-maturite.335519> (accessed 11.12.2023)

Учебни планове на ФФ на ПУ <https://slovo.uni-plovdiv.bg/учебни-планове> (дата на достъп 15.12.2023) (Uчебni planove na FF na PU <https://slovo.uni-plovdiv.bg/учебни-планове> (accessed 15.12.2023))

Гл. ас. д-р Милена Кацарска

mkatsarska@uni-plovdiv.bg

ORCID ID:0000-0002-0635-2002

WoSc ResearcherID: JBT-4900-2023

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

ул. „Цар Асен“ 24, Пловдив 4000

България

Senior Assist. Prof. Milena Katsarska, PhD

mkatsarska@uni-plovdiv.bg

ORCID ID:0000-0002-0635-2002

WoSc ResearcherID: JBT-4900-2023

University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“

24 Tsar Assen Str., Plovdiv 4000

Bulgaria

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Sofia Saraiva

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Bulgaria)

Sofia Saraiva

Camoesh Institute for Cooperation and Language (Bulgaria)

Sofia Saraiva. TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

<https://doi.org/10.60055/phl.2023.44.111-124>

Abstract. This paper aims to present the communicative approach of task-based language teaching (TBLT) and the most significant contributions towards the definition and establishment of this methodology. After a brief overview on foreign language teaching, we will present the origins of the TBLT and its most prominent characteristics. We will go through the principles behind how language is conceived in this methodology and we will recover its main guidelines regarding course design (selection and sequencing of contents). In conclusions, we will present some of the limitations some authors point out in relation to this methodology, as well as its main advantages in language teaching.

Keywords: task-based language teaching, foreign language learning, communicative approaches

София Сарайва. ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ, БАЗИРАНО НА ЗАДАЧИ

Резюме. Целта на статията е да представи комуникативния подход на дейностно ориентирания подход в обучението по чужд език (ТВЛТ) и най-значимите приноси към дефинирането и изграждането на този вид методология. След кратък обзор на обучението по чужд език се представят произходът на *TBLT* и най-важните му характеристики. Разглеждат се принципите, чрез които се разбира езикът в тази методология, и се извеждат основните насоки за дизайна на курса (подбор и последователност на съдържанието). В заключението се представят част от ограниченията, които някои автори изтъкват в тази методология, а също така и предимствата ѝ в преподаването на чужд език.

Ключови думи: дейностно ориентиран подход, обучение по чужд език, комуникативни подходи

Introdução

O campo do ensino de línguas estrangeiras experienciou, nos últimos 60 anos, profundas transformações, com contributos de novas áreas científicas, oriundos em particular do foro da psicologia e das neurociências. Os inúmeros aportes trazidos por estes dois domínios ao campo da linguística, aliados a um mundo cada vez mais global onde a aprendizagem de línguas se tornou uma necessidade cada vez mais central, proporcionaram terreno para a realização de múltiplos estudos e investigações que permitissem abordagens mais adequadas e eficazes.

É neste marco que surgem teorizações sobre novas concepções de língua e do seu ensino, em que ganham especial relevo as que a concebem enquanto algo instrumental de que um usuário se serve para realizar ações, estabelecendo-se, assim, as bases da abordagem comunicativa e as primeiras propostas de operacionalização desta metodologia assente num ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT).

A publicação, em 2001, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas representa a consolidação desta visão sobre o ensino de línguas, ao preconizar um ensino orientado para a ação, destacar o valor instrumental de uma língua e o papel de agente social de um aprendente, e veicular uma preferência pelo ensino através da realização de tarefas comunicativas.

Neste artigo, procura-se recuperar o caminho percorrido até ao estabelecimento das bases do ELBT, bem como os mais importantes contributos na definição dos seus princípios orientadores e metodológicos, procurando fundamentar a pertinência e centralidade desta metodologia de ensino, que se afigura como solução para o hiato deixado pelos programas nocionais-funcionais entre o desenho de curso e a sua implementação.

1. O ensino de línguas estrangeiras – breve percurso cronológico

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE) constituem um campo no qual, ao longo das últimas décadas do século XX, se verificaram mudanças significativas. As novas necessidades de aprendizagem aliadas às novas concepções linguísticas sobre o conceito de língua, bem como o crescente interesse e necessidade em homogeneizar a aprendizagem de LE impulsionaram o desenvolvimento de novos olhares sobre os métodos de ensino.

Com efeito, após a introdução, pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1957) de uma concepção de língua enquanto sistema criativo não derivado exclusivamente da imitação, toda a tradição estruturalista no ensino de línguas estrangeiras é colocada em causa. De acordo com o autor, todos os falantes possuem aquilo

que designa por “competência linguística”, uma capacidade inata que lhes garante um conhecimento inconsciente das regras da sua língua materna e lhes permite produzir uma quantidade infinita de enunciados.

A aprendizagem de uma língua não pode, por isso, como admitiam os modelos estruturalistas de até então, cingir-se à repetição mecânica e recursiva de certas estruturas, de um número limitado de signos que possibilitem um conjunto fechado de realizações. A língua, devido ao seu caráter criativo e, por conseguinte, imprevisível, não pode aprender-se através de um modelo condutivo e linear de aprendizagem, baseado no binómio estímulo-resposta. Os materiais didáticos utilizados, especificamente desenhados para o ensino de uma bateria de vocabulário e estruturas gramaticais que se pretendia desenvolver, revelam-se insuficientes em garantir uma utilização adequada da LE, já que pressupõem como condição para uma aprendizagem bem-sucedida o domínio desses conteúdos gramaticais e a memorização de algum léxico de uso mais frequente.

As limitações deste modelo tornar-se-iam ainda mais evidentes com a introdução, a princípio dos anos 70, pelo linguista Hymes (1972), do conceito de “competência comunicativa”, que previa a necessidade, para o domínio de uma língua, da adaptação a uma série de fatores externos à língua enquanto sistema, como são o contexto da comunicação, a relação entre os falantes, a intenção comunicativa, entre outros, tornando claro que a aprendizagem de uma língua transcende o domínio da totalidade de elementos que compõem uma língua e das suas possíveis combinações, uma vez que requer a integração de fenómenos extralinguísticos, tendo em conta a centralidade da sua dimensão social.

À introdução deste conceito veio aliar-se o interesse do Conselho da Europa em homogeneizar o ensino das línguas europeias como resposta às necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, colocando em marcha, até finais da década de 80, diferentes estudos e projetos, com a participação de inúmeros especialistas oriundos de diferentes países e áreas do saber, com o objetivo de encontrar métodos inovadores no ensino de línguas, que tivessem como ponto de partida uma conceção de língua enquanto sistema de comunicação interpessoal.

No âmbito destes estudos, o linguista britânico Wilkins (1972), em consonância com a perspetiva de Hymes sobre a indissociabilidade do uso da língua do contexto em que ele ocorre, introduz dois conceitos fundamentais para facilitar a sistematização da definição e seleção de conteúdos de programas de ensino de LE aplicável a todas as línguas europeias: o conceito de categoria nocional (em que se incluem os expoentes linguísticos que traduzem noções de tempo, quantidade, espaço, duração, etc.) e o de função comunicativa (em que se organizam as categorias gramaticais necessárias a diferentes ações realizáveis através da língua: apresentar-se, pedir, oferecer, queixar-se, opinar, etc.). Este trabalho, posteriormente desenvolvido e ampliado, estabeleceu as bases para a publicação do *The Threshold Level* (1975), no âmbito do projeto *Linguae Vivas* do Conselho da Europa, coordenado por John

Trim, no qual elencam, de maneira ordenada e sistemática, as noções e funções de uma língua, bem como as formas linguísticas de que um falante precisa para poder expressá-las. Este trabalho, posteriormente revisto e aumentado, apresenta a língua como um sistema instrumentalizado de que um falante se serve para comunicar com um objetivo específico, sendo, por isso, indissociável de uma série de fatores extralinguísticos, tais como a intencionalidade do emissor, o contexto em que decorre a comunicação, os objetivos que pretende alcançar, entre muitos outros. O ensino de uma língua já não pode cingir-se à aquisição de uma sequência finita de estruturas, maioritariamente gramaticais, e de uma lista de léxico mais frequente, mas deve sustentar-se numa conceção nocional-funcional da língua, na qual esta, enquanto elemento central das relações sociais, não se pode estudar de forma isolada dos objetivos do seu uso.

Posteriormente a esta publicação, os manuais de pendor estruturalista vão sendo progressivamente abandonados e os conteúdos gramaticais vão deixando de constituir o centro dos conteúdos a transmitir, começando a ser trabalhados em função do objetivo comunicativo que se pretende atingir. No entanto, as propostas indubitavelmente comunicativas surgem apenas no início da década de 90, como resultado dos contributos introduzidos por Michael Canale y Merrill Swain (1980), que, reconhecendo a relevância dos aportes de Hymes e Wilkins, alargam o conceito de “competência comunicativa”, incluindo três novas habilidades necessárias para uma comunicação eficaz: a de relacionar diferentes enunciados, a de adequar o discurso ao contexto em que este decorre e a de conhecer certos aspetos culturais próprios do contexto em que se usa a LE em questão. A competência comunicativa resulta, pois, segundo estes autores, da soma de cinco subcompetências: a linguística ou gramatical, que supõe o domínio das unidades e regras de funcionamento da língua e a sua correta utilização; a discursiva, que corresponde à capacidade de relacionar partes de um discurso ou discursos distintos e, assim, compreender e produzir mensagens coerentes e coesas; a sociolinguística, que regula a adequação do discurso à situação comunicativa, tendo em conta o papel dos interlocutores e a intenção comunicativa; a estratégica, que consiste na capacidade de proceder aos ajustes necessários para que a comunicação seja eficaz, através do recurso a sinais extralinguísticos, tais como gestos, pausas, partículas de ênfase ou matização; e a sociocultural, que assume o conhecimento de determinados aspetos da cultura dos países onde se fala a LE como determinante para o êxito da atuação comunicativa.

A amplificação da definição de competência comunicativa vem promover a consolidação de novas abordagens no ensino de línguas, sustentadas em princípios derivados de estudos das áreas da sociolinguística e da psicolinguística — tais como a valorização da aprendizagem a partir de situações reais de comunicação ou o recurso a materiais autênticos —, que procuravam dotar o aluno da capacidade de interagir linguística e culturalmente de forma adequada em diferentes situações comunicativas. O método comunicativo, não constituindo uma rutura relativamente

aos programas nocionais-funcionais, vem colmatar o vazio que estes, ao contemplar unicamente os conteúdos a ser trabalhados e não os procedimentos para a consecução dos objetivos definidos, tinham deixado, propondo diretrizes claras para a atuação didática.

A culminação de todos estes trabalhos ver-se-ia materializada com a publicação, em 2001, pelo Conselho da Europa, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em que se apresentam uma série de pressupostos teóricos que estão na base de um ensino orientado para a ação e se estabelecem seis diferentes níveis de consecução, definidos mediante descritores apropriados, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. A dimensão e âmbito desta publicação deram início, um pouco por toda a Europa, a um processo de harmonização dos programas de ensino de LE que não tardaram em adotar a metodologia orientada à ação preconizada pelo QECR.

2. O ensino de línguas baseado em tarefas – uma proposta orientada para a ação

A proposta do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) surge nos anos oitenta, aquando do estabelecimento do método comunicativo. Tem na sua génese uma conceção do aprendiz de uma língua enquanto “agente social”, cujas necessidades de aprendizagem se prendem com a sua atuação em situações da vida real, em que são levados a exprimir-se de variadas formas e a realizar tarefas de diferentes naturezas:

Ver os aprendizes como agentes sociais implica envolvê-los no processo de aprendizagem, possivelmente com descritores como meio de comunicação. Isso também implica reconhecer a natureza social da aprendizagem de línguas e do uso da linguagem, a interação entre o social e o individual no processo de aprendizagem. Ver os aprendizes como usuários de línguas implica o uso extensivo da língua-alvo na sala de aula – aprender a usar a linguagem, em vez de apenas aprender sobre a linguagem (...). Ver os aprendizes como seres plurilíngues e pluriculturais significa permitir que eles usem todos os seus recursos linguísticos quando necessário, incentivando-os a perceber semelhanças, regularidades, bem como diferenças entre línguas e culturas. Acima de tudo, a abordagem orientada para a ação implica tarefas propositadas e colaborativas na sala de aula, cujo foco primário não é a linguagem. Se o foco principal de uma tarefa não é a linguagem, então deve haver algum outro produto ou resultado (por exemplo, planear um passeio, fazer um póster, criar um blogue, projetar um festival, escolher um candidato, etc.).

(Council of Europe, 2020, p. 30)

Importa, no entanto, recuperar a distinção proposta por vários autores, entre os quais Ellis (2003), entre duas vertentes na aplicação didática da abordagem comunicativa com recurso à realização de tarefas, uma a que designam de “fraca”, em que o ensino se centra nas realizações de diferentes noções e funções da língua, e uma “forte”, que prevê que a aquisição de uma língua ocorre através da comunicação. Estas duas opções didáticas estão na base da distinção entre um ensino de língua suportado por tarefas, que corresponderia à abordagem fraca, e um ensino baseado em tarefas, decorrente da abordagem forte.

A primeira propõe um procedimento baseado na apresentação-exercitação-produção, em que, primeiramente, se expõe um determinado item linguístico através da apresentação de diferentes exemplos do seu emprego, acompanhados ou não de uma explicação, que é depois posto em prática por meio da realização de exercícios e, finalmente, aplicado numa oportunidade de comunicação livre, correspondendo este momento à realização de uma tarefa comunicativa. Segundo esta visão do ensino de uma língua, os alunos são sequencialmente guiados desde um primeiro momento em que manuseiam, de forma controlada, o uso de novas estruturas linguísticas, para depois criar textos em que aplicam de forma autónoma essas mesmas estruturas. As principais críticas apontadas a este modelo prendem-se com a perceção do ensino de uma língua através da apresentação e execução de uma série de produtos, que desvalorizam a ideia processual da aprendizagem de uma língua, mas também com a tendência para, na realização da tarefa final, o aluno se sentir tentado a utilizar a estrutura em foco, transformando a tarefa comunicativa num mero exercício de aplicação e exercitação.

A corrente forte desta abordagem está plasmada no ELBT e, embora seja possível elencar outras atividades ditas comunicativas cuja finalidade não se prende com a realização de uma tarefa – como são as visitas de estudo, a participação em conferências ou a interação, própria de uma sala de aula, entre alunos e entre estes e o professor -, esta metodologia de ensino define como elemento central a realização de tarefas comunicativas que são organizadas em função da sua proximidade com uma situação real, sendo as mais próximas definidas como tarefas finais. Uma das vantagens apontadas a esta abordagem prende-se com o facto de eliminar o hiato existente entre os conteúdos programáticos definidos e a metodologia a utilizar para os atingir, uma vez que torna explícitos tanto o que se vai aprender como a forma em que essa aprendizagem se vai concretizar.

O ELBT afigura-se como uma resposta à operacionalização da abordagem orientada para a ação, preconizada no QECR, que visa o desenvolvimento de diferentes competências, isto é, de um conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências

comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

(Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Deste modo, é possível observar que no ELBT ganham importância alguns aspetos antes pouco valorizados, relacionados com os processos que subjazem à aprendizagem e às condições em que esta ocorre: a aprendizagem é concebida como um processo de construção que implica ativamente o aluno, que apenas resulta significativa se derivar de uma interação contínua entre a informação nova apresentada e aquela que o aluno possuía previamente. Para que exista essa interação, as atividades propostas devem ter em conta os interesses e as necessidades dos estudantes e devem proporcionar um uso linguístico ajustado a situações reais, próximas do universo dos alunos, proporcionando a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.

Inscrito nas teorias do construtivismo social, dentro da psicologia cognitiva, o ELBT é considerado um dos mais significativos referentes metodológicos da abordagem comunicativa, que utiliza a realização de uma „tarefa final“ como unidade organizadora dos diferentes componentes do processo de ensino-aprendizagem e, assim, planifica o caminho que o estudante deve percorrer até à sua resolução.

3. Planificação, organização e sequenciação didáticas segundo o ELBT

O ELBT constitui uma proposta de operacionalização didática com vista à aquisição de uma competência comunicativa. Tem como elemento central a decisão sobre um produto ao qual se quer chegar — a tarefa final —, que vai determinar a definição de todos os conteúdos a trabalhar e, por conseguinte, a planificação de todas as atividades ou tarefas intermédias necessárias para a sua consecução, funcionando, assim, como princípio organizador. Os conteúdos deixam de desempenhar o papel primordial e passam a ocupar a posição de „recursos“ para a realização das tarefas, que são organizadas de acordo com a dificuldade de execução exigida. A tarefa final é, então, o núcleo central da planificação da unidade didática, a partir da qual se definem os seus objetivos gerais, listam os exponentes linguísticos necessários para a sua realização e planificam as atividades requeridas para a aquisição e treino desses conteúdos, vistas como tarefas intermédias, facilitadoras ou possibilitadoras. Estas centram-se nos conteúdos subsidiários e necessários para a concretização da tarefa comunicativa, sendo, por isso, interdependentes.

Estaire (1990) propõe os seguintes passos para a programação de uma unidade didática segundo os preceitos do ELBT:

1. Seleção do tema/ área de interesse;
2. Programação de tarefa(s) final(is) em que se coloque em evidência a consecução dos objetivos definidos;
3. Definição dos objetivos comunicativos da tarefa;
4. Especificação dos componentes necessários para a realização da(s) tarefa(s) final(is);
5. Planificação de tarefas possibilitadoras comunicativas necessárias para a realização da(s) tarefa(s) final(is);
6. Avaliação contemplada como parte do processo de aprendizagem.

Willis (1996), por sua vez, divide em três grandes momentos a estruturação de uma sequência didática centrada na realização de uma tarefa:

(i) a fase pré-tarefa, na qual se introduz o tema e a tarefa propriamente dita, e que serve para ativar conhecimentos prévios dos estudantes e pode incluir momentos de realce de palavras e sequências frásicas adequadas para a sua resolução, embora não preveja a introdução de novas estruturas, ou a exposição a modelos de resolução de tarefas semelhantes;

(ii) o ciclo de realização da tarefa, também dividido em três momentos – o de execução, geralmente desenvolvido a pares ou em grupos, com recurso às estruturas que os estudantes possuem, com monitorização encorajadora do professor, que deve corrigir eventuais erros apenas quando solicitado, de forma a colocar ênfase no uso espontâneo e exploratório da LE por parte dos pequenos grupos; o de planificação, em que os estudantes são convidados a partilhar os procedimentos que adotaram e os resultados a que chegaram, durante o qual devem elaborar um rascunho – com a ajuda do professor (que utiliza este momento para esclarecer dúvidas linguísticas concretas que surgem em contexto), dos pares e do recurso a instrumentos como dicionários – que apoie a realização de uma breve exposição pública de forma clara, organizada e precisa; e o de apresentação, em que alguns grupos apresentam aos restantes elementos as suas descobertas ou conclusões, que estes são convidados a ouvir e comparar com os seus, enquanto o professor afere, sem fazer correções, os itens linguísticos mais problemáticos;

(iii) e o momento pós-tarefa, em que os estudantes ouvem, por exemplo, uma gravação de falantes nativos ou com um nível de fluência superior a executar a mesma tarefa e comparam essa produção com a sua.

Fernández (2001, p. 14), introduz ainda outros aspetos a ter em conta no ELBT, ao ressaltar a importância da inclusão de atividades que proporcionem o desenvolvimento de estratégias e competências transversais, como a criatividade, a responsabilização pela aprendizagem e a autonomia, já que o trabalho baseado em tarefas deve incitar os alunos a “(...) tomar la iniciativa, negociar, elegir, decidir, ensayar, descubrir, asumir, encargarse, ser responsable (...)”. Nesse mesmo sentido, vários

autores defendem a participação dos alunos na negociação dos critérios de avaliação da tarefa, com o objetivo de amplificar o seu compromisso e responsabilidade no alcance dos objetivos previstos, bem como uma maior reflexão acerca das aprendizagens alcançadas.

4. Características de uma tarefa no ELBT

O objetivo último do ELBT consiste em que os alunos ampliem a sua competência comunicativa, através do trabalho das diferentes subcompetências que a compõem. Devem, por isso, oferecer aos alunos situações a partir das quais possam desenvolver, de forma natural, processos autênticos de interação, garantindo, através da sua participação ativa em todo o processo de aprendizagem, a sua motivação, a sua responsabilidade e o desenvolvimento da sua autonomia. Assim, as tarefas definidas devem ser representativas de processos de comunicação inerentes a situações da vida real e, por isso, levar os alunos a escrever, entender e falar sobre coisas que antes não eram capazes, e devem tratar temas que estejam de acordo com os interesses e necessidades do grupo, pois só assim se poderá garantir que sejam significativos e, conseqüentemente, suscetíveis de promover a aprendizagem.

Para Prabhu (1987), um dos precursores da teorização e aplicação de tarefas significativas no ensino de línguas, estas podem dividir-se em três tipos: (i) atividades de lacuna de informação (information gap), que envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra, em que cada uma detém apenas uma parte da informação total e, para completar a tarefa, precisa de obter a informação que não possui e transferir aquela de que está em posse; (ii) atividades de raciocínio (reasoning gap), que se referem à descoberta de informação nova, através de processos de inferência, dedução e negociação, em que os alunos são convidados a tomar decisões em conjunto para atingir um determinado objetivo ou resolver um determinado problema; e (iii) atividades de troca de informação (opinion gap), que pressupõem a expressão de preferências pessoais ou atitudes em relação a uma situação e a manifestação de acordo ou discordância entre os intervenientes.

Estaire e Zanón (1990) classificam as tarefas segundo cinco características que as definem: em primeiro lugar, serem representativas de um processo de comunicação autêntico e de exigirem o suprimento de uma necessidade comunicativa própria da vida real; em segundo lugar, serem identificáveis enquanto unidade de atividade em sala de aula; em terceiro lugar, serem intencionalmente projetadas para ocasionar aprendizagem linguística; em quarto lugar, serem desenhadas com um objetivo, uma estrutura e estarem integradas numa sequência de trabalho; e, finalmente, o facto de estarem orientadas à consecução de um objetivo de manipulação de informação ou de significados.

Por sua vez, Willis (1996) elenca quatro características fundamentais para a aprendizagem de uma língua, que devem ser tidas em conta na definição e opera-

cionalização dos ciclos de execução da tarefa: (i) deve proporcionar exposição a mostras de língua ricas e autênticas, adequadas ao nível dos alunos, que podem advir do professor, dos seus pares, ou do input cedido durante o momento que antecede a realização da tarefa; (ii) deve proporcionar uma oportunidade real de utilização da língua, em que os estudantes podem expressar-se e interagir espontaneamente entre pares e, posteriormente, na apresentação de resultados, dirigir-se a um público mais alargado com preparação prévia de um discurso planificado, revisto e ensaiado; (iii) deve dar lugar a uma motivação intrínseca de ouvir, ler, falar e escrever, derivada da execução da tarefa e da comparação do seu produto com o de outros; (iv) deve ocasionar foco na forma, no sentido de evitar a fossilização de erros e desafiar os alunos a melhorar a sua competência comunicativa, especialmente nos momentos de preparação/ treino para a apresentação de resultados e de análise após a sua realização, em que são convidados a trabalhar ao seu ritmo e fazer as suas descobertas de forma autónoma, focando-se em aspetos que lhes despertam maior interesse, como sejam a pronúncia, o vocabulário, ou outros.

Em 2007, numa publicação conjunta com Dave Willis, a autora (Willis & Willis 2007) propõe uma classificação de sete tipos de tarefas, de acordo com o que exigem do aprendiz: (i) listagem (criar uma lista, a pares, com as pessoas mais importantes do século XX, indicando, para cada uma, a razão da sua inclusão, por exemplo); (ii) ordenação (contar uma história a partir da ordenação prévia de uma série de imagens); (iii) correspondência (associar textos a imagens, justificando as opções); (iv) comparação (discutir com um colega diferenças culturais entre dois países e apresentar as suas conclusões); (v) resolução de problemas (listar com um colega possíveis soluções para a poluição ambiental da cidade onde vivem, apontando as vantagens e limitações de cada uma, tendo em conta os custos associados, por exemplo, e, posteriormente, apresentar e discutir as soluções com o grupo); (vi) partilha de experiências pessoais (relatar a um colega diferentes vivências, pedindo-lhe que identifique as que não correspondem a experiências verdadeiras); (vii) tarefas criativas ou projetos (realizar uma sondagem e apresentar aos colegas os resultados com apoio de um cartaz).

Ellis (2003), numa publicação de referência no campo do ELBT, destaca algumas características de tipo qualitativo que permitem distinguir com clareza uma tarefa de uma atividade ou exercício, residindo a principal no facto de a consecução da primeira requerer que os estudantes atuem como “utilizadores da língua”, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades no mundo real, sendo a aprendizagem concebida como acidental, decorrente da atuação linguística, enquanto que a realização de exercícios requer que os participantes atuem como “estudantes”, pelo que a aprendizagem é intencional. Neste ponto, o autor destaca o papel do professor enquanto facilitador da focalização da atenção do aluno na forma, através da possibilitação de momentos que permitam uma planificação prévia a uma

tarefa de produção, do destaque de certas características do input concedido ou da interação (*feedback*) com os estudantes quando estes revelam problemas na compreensão ou produção da língua-meta. O autor elenca ainda outras diferenças, a saber: o foco de uma tarefa reside sempre no sucesso da comunicação e não no uso correto da linguagem, como acontece na resolução de um exercício; a tarefa pressupõe a existência de um vazio de informação que o falante precisa de resolver, ao contrário daquilo que exige a conclusão de um exercício; numa tarefa, os aprendentes são convidados a pôr em uso os recursos que possuem (linguísticos e não linguísticos) para a completar, em vez simplesmente aplicar uma estrutura sugerida e previamente manipulada; e, finalmente, o sucesso na realização de uma tarefa advém da consecução do seu objetivo e resolução do vazio de informação existente – um resultado genuinamente comunicativo – e não do correto emprego de um conteúdo-alvo.

Além desta distinção, o autor apresenta uma proposta de tipologia de tarefas estabelecida de forma dicotômica:

- a. tarefas unidirecionais vs. bidirecionais: diz respeito à forma como se produz a comunicação – nas primeiras, um dos estudantes precisa de partilhar informações, enquanto o(s) outro(s) exercitam as suas competências de receção e, nas segundas, a comunicação é feita de forma dialogada;
- b. tarefas abertas vs. fechadas: dependente do resultado previsto – nas primeiras, não existe uma só solução, enquanto que nas segundas o resultado possível é apenas um;
- c. tarefas convergentes vs. divergentes: derivado da tipologia de resposta pretendida – nas primeiras, os aprendizes devem chegar a um acordo sobre como resolver uma determinada situação, enquanto que as segundas admitem diferentes resultados, com base nas opiniões distintas de cada um;
- d. tarefas-alvo vs. tarefas pedagógicas: relaciona-se com o âmbito da tarefa – as primeiras são tarefas da vida real transpostas para a sala de aula e as segundas correspondem a interações criadas especificamente para instrução em sala de aula;
- e. tarefas de input vs. output: depende do tipo de competência exigida – as primeiras exigem que os aprendizes acionem sobretudo as suas competências de receção (leitura e audição), enquanto que as segundas preveem a utilização das competências de produção (oralidade e escrita);
- f. tarefas focadas vs. desfocadas: decorre do tipo de utilização linguística prevista: as primeiras são criadas para induzir a utilização e treino de uma determinada característica linguística, enquanto que as segundas não são planeadas com esse objetivo, antecipando que os alunos escolham estruturas variadas.

Martín Peris (2004) destaca ainda algumas características de pendor qualitativo: a tarefa deve (i) ser unitária, isto é, ter um princípio, um meio e um fim; (ii) ser

exequível, ou seja, adequada ao nível de língua da totalidade dos alunos; (iii) ser realista, interessante e útil, resultando próxima do universo dos alunos; (iv) estar vinculada aos objetivos do currículo em que se insere; (v) e estar aberta à tomada de decisões, permitindo a integração do aluno em todo o processo, inclusivamente na avaliação do seu desempenho já que, uma vez conhecedor e, idealmente, coautor dos seus critérios de avaliação, é capaz de, autonomamente, fazer uma apreciação acerca da sua performance.

5. Conclusão

O modelo de ELBT apresenta inúmeras potencialidades no que toca ao desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira, ao mesmo tempo que reforça a motivação, a disponibilidade e a reflexão sobre a aprendizagem por parte dos alunos e possibilita a observação contínua do seu desempenho por parte do professor, fornecendo dados valiosos para os sempre necessários ajustes decorrentes da atuação didática.

Ao oferecer uma abordagem estruturada, em que o *quê* e o *como* ensinar estão intrinsecamente ligados, permite ao professor uma planificação e uma prática passíveis de adaptação e melhoria contínuas, em função dos interesses e desempenhos dos seus estudantes.

Por outro lado, ao preconizar o uso de materiais autênticos e a realização de tarefas que aproximam a realidade externa ao ambiente escolar à sala de aula, facilita a perceção de utilidade e satisfação dos alunos – que deixam de percecionar o processo de aprendizagem de uma LE como algo artificial, porque realizam ações e resolvem vazios de informação com ela, valorizando o seu natural carácter instrumental – estimulando, assim, uma aprendizagem mais significativa e possibilitando, ao mesmo tempo, uma mais ampla acomodação a diferentes estilos de aprendizagem.

Ao ver-se envolvido no processo, desde a negociação das tarefas a realizar à definição dos critérios de avaliação a empregar, o aluno sente-se, naturalmente, mais empenhado e consciente da sua aprendizagem. O trabalho a pares e em grupos, muitas vezes preferido nesta abordagem, proporciona momentos de interação espontânea, promove a confiança no uso da língua-meta e permite a heterocorreção, ao mesmo tempo que cria oportunidades para o desenvolvimento de competências não estritamente linguísticas, como a estratégica, a capacidade de negociação, de tomada de decisão, o trabalho colaborativo ou a autonomia.

Assim, e apesar das limitações do ELBT apontadas por alguns autores (como a ocorrência de eventuais constrangimentos na preparação para realização de exames com exercícios estritamente linguísticos, a impossibilidade de implementação do ELBT em contextos onde a aprendizagem não é vista como um processo colaborativo e experiencial, ou a escassez de estudos formais sobre o seu impacto em sala de aula, para indicar alguns), não há dúvida de que esta abordagem reúne muitos dos

princípios que regem atualmente o ensino de LE, colocando o aluno no centro da sua aprendizagem, sem impedir que o professor funcione como guia e orientador, avaliando continuamente as necessidades do seu grupo e decidindo os caminhos mais adequados para as suprir.

Bibliography

- Canale, M. y Swain, M. (1980), Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing (acedido a 15 de dezembro de 2023).
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, Haia.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Traduzido por M. J. P. Rosário e N. V. Soares, Edições Asa, Porto, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documents/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (acedido a 12 de dezembro de 2023)
- Council of Europe. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe, Strasbourg, disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/16809ea0d4> (acedido a 12 de janeiro de 2024)
- Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Estaire, S. (1990), La programación de unidades didácticas a través de tareas, *Cable – Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 28–39, disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redE-LE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811 (acedido a 8 de janeiro de 2024)
- Estaire, S. e Zanón, J. (1990), El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo, *Comunicación, Lengua y Educación*, disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm (acedido a 10 de janeiro de 2024)
- Fernández, S. (2001), Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas, *Frecuencia-L*, 17, pp. 6-16, disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm (acedido a 12 de janeiro de 2024)
- Hymes, D. H. (1972), On Communicative Competence, in Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269–293.
- Martín Peris, E. (2004), ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, *RedE-LE -Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redE-LE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 (acedido a 12 de dezembro de 2023)
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford.
- Wilkins, D. A. (1972), *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*, Londres.
- Willis, J. (1996), *A Flexible Framework for Task-Based Learning*, London.

Willis, D., & Willis, J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford.

Van Ek, J.A. (1975), *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*, Council of Europe, Strasbourg.

Sofia Saraiva

sofia.saraiva@camoes.mne.pt

Portuguese Lecturer of Camões

Institute for Cooperation and Language

7th Pozitano street, Bl. 3, 5th Fl., Sofia 1000

Bulgaria

София Сарайва

sofia.saraiva@camoes.mne.pt

Лектор по португалски език и култура

Институт за сътрудничество и език

ул. „Позитано“ 7, бл. 3, ет. 5, София 1000

България

РЕЦЕНЗИИ

REVIEWS

Enigmi e paradigmi in alcune scrittrici italiane del XX secolo

Enigmas and Paradigms in some 20th-century Italian Women Writers

Carmelina Gioia

Istituto Italiano di Cultura di Sofia (Bulgaria)

Carmelina Gioia

Italian Cultural Institute (Bulgaria)

Гешева, Радея. *Енигми и парадигми при някои италиански писателки от XX век*. София: Парадигма, 2023. 285 pp. ISBN 978-954-326-506-0

Il presente libro della Radeya Gesheva, attualmente professoressa, PhD di Letteratura Italiana nella Specialità d’Italianistica dell’Università di Sofia “San Clemente d’Ocrida”, ripercorre il rapporto donna-scrittura nel contesto letterario italiano dall’Unità d’Italia alla fine del Novecento. L’opera si presenta come un vero trattato della letteratura al femminile di gran utilità per chi in Bulgaria studia, s’interessa o vuole avere una conoscenza sul tema.

Con una scrittura precisa tanto nell’analisi sociale del ruolo della *femina scribens* quanto nell’indagine psicologica del contesto specifico, l’autrice mette in luce l’importanza del tema ripercorrendo due teorie di concetto, quella della presenza dell’antropologo Ernesto de Martino e quella filosofica dell’uso di Giorgio Agamben. Il testo si percepisce, dunque, come un trattato scientifico che pone la letteratura in una intensa relazione con la sociologia, nella quale il processo di formazione e sviluppo della scrittura al femminile in Italia giunge al vaglio del rapporto tra scrittura e corpo come elemento essenziale di espressione e, allo stesso tempo, funzionale all’idea del contesto di vita che si intende narrare.

La monografia è corredata anche di una breve sintesi sul contenuto del libro in lingua italiana e inglese ed è articolata in tre capitoli.



Il primo capitolo è dedicato allo sviluppo del progetto *Écriture féminine* a partire del Settecento fino all'approdo sul territorio italiano. L'autrice parte dalla visione della donna concepita per secoli come inferiore all'uomo e come tale allontanata dalla vita politica, dall'istruzione e di conseguenza esclusa dal mondo letterario. Procedo nel tratteggiare il pensiero delle autrici della corrente dell'*Écriture féminine*, le quali pienamente consapevoli della concezione austera radicata tanto nella psicologia sociale quanto sul piano filosofico e su quello linguistico, denunciano fortemente questa tradizione e pubblicano testi a partire dall'esperienza femminile. Questo primo capitolo giunge a raccontare di donne protagoniste che rac-

contano le esperienze vissute attraverso il proprio corpo. In tal modo la corporeità femminile si assume a mezzo per esprimere la situazione e la reazione delle donne nei confronti del patriarcato e la letteratura assume una funzione caratteristica. È in questo contesto che si collocano i riferimenti attraverso i romanzi di scrittrici come Christine de Pizan e Virginia Woolf. In sostanza questo primo capitolo rappresenta, a mio parere, non solo una buona introduzione alla materia della monografia, bensì una sorta di sintesi al tema dell'evoluzione della figura della donna.

Segue un secondo capitolo in cui si affronta la storia della scrittura femminile in Italia. Un ruolo importante gioca certamente il fenomeno del femminismo – la cui storia è suddivisa in tre “ondate” – ma l'autrice evidenzia come gli scritti sull'importanza dell'emancipazione delle donne risalgono alla fine del Settecento, un secolo prima della cosiddetta prima ondata femminista. Continua nel raccontare come nel Belpaese la lotta per l'emancipazione della donna si accese in ritardo rispetto al resto dell'Europa, perché il quadro sociale era abbastanza arretrato anche per l'influsso della Chiesa cattolica. Ma un notevole contributo alla divulgazione della condizione femminile giunse attraverso scrittrici italiane e tra queste si distinguono in modo particolare quelle del Novecento come Matilde Serao con i suoi romanzi a forte impegno sociale e Sibilla Arelamo con il suo romanzo autobiografico “*Una donna*”.

Nel terzo capitolo l'autrice analizza il ruolo del corpo nella letteratura e confronta i modi e le tecniche con cui viene messo in rilievo attraverso la teoria dell'esercizi demartiana e quella dell'uso di Agamben. La comunicabilità delle donne scrittrici si rivela attraverso il loro corpo come mezzo per esprimere le proprie reazioni nel patriarcato. In questa parte della monografia vi è molto di più di un classico tratteggio dell'evoluzione del fenomeno della scrittura al femminile, vi è un profondo collegamento al processo evolutivo storico in cui la professoressa Gesheva delinea tre modalità di scrittura – di assenza, di ansia, di provocazione – attraverso

scrittrici come Natalia Ginzburg, Dacia Maraini ed Elena Ferrante. E così la scrittura al femminile italiana viene del tutto presentata attraverso il percorso delle tre ondate del femminismo.

In veste della memoria che determina e va oltre il progetto dell'*Écriture féminine*, termina la monografia una selezione di manifesti sulla scrittura al femminile italiana, tradotti in lingua bulgara per la prima volta dalla stessa autrice. E ancora un glossario dei termini usati per facilitarne la lettura.

La professoressa Gesheva offre dunque agli studiosi e ai lettori interessati un vero e proprio compendio sul tema. Per i contenuti e per lo stile di esporli, per la quantità di esplicazioni, ritengo che tale monografia ben s'imponesse all'attenzione del panorama scientifico letterario in Bulgaria. Sono inoltre sicura che questo testo fa riflettere non solo per l'impostazione e i contenuti, ma costituirà nel tempo nel contesto letterario un punto di significato sia sul tema del "*punto di vista femminile*" visto come sezione autonoma nel vasto mondo della letteratura, quanto sul tema della scrittura come abilità di osservazione, di analisi dei tempi e di espressione del proprio io. L'autrice riesce dunque a gettare le basi per ulteriori e approfondite riflessioni sulla scrittura al femminile come luogo di memoria, ricostruzione di vicende storiche e documento sulla questione femminile. Vengono studiate importanti scrittrici italiane, come Sibilla Aleramo, Grazia Deledda, per citarne solo alcune, che tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, raccontano in testi autobiografici, quasi cronachistici, ambienti, vicende e sensazioni. Figure consapevoli della propria condizione e del loro ruolo nella storia che utilizzano la scrittura non solo per esprimere idee, ma per evocare gesti, emozioni, sensazioni, sentimenti attraverso il linguaggio del corpo.

Per tali motivi mi sento dunque di fare i migliori complimenti alla professoressa Radeya Gesheva per questo testo così interessante, consigliandone vivamente la lettura e lo studio.

Carmelina Gioia

linagioia@gmail.com

Italian Lecturer

Italian Cultural Institute in Sofia

2B, Parizh Street, Sofia 1000

Bulgaria

Кармелина Джоя

linagioia@gmail.com

Лектор по италиански език и литература

Италиански културен институт в София

ул. „Париж“ 2Б, София 1000

България

ХРОНИКА

EVENTS

40 years Indian Studies at Sofia University

40 години специалност „Индология“ в Софийския университет

Nikolay Yankov

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

Николай Янков

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

The 40th commemoration of the launch of the Indian Studies Programme at Sofia University was marked with a three-day national conference featuring international participation under the title “Narrating India: Traditions, Attitudes and Directions”, which was held from October 16 to 18, 2023.

The conference welcomed attendees from a diverse range of countries, including Austria, Belgium, Croatia, Hungary, India, Norway, Poland, and Russia. In addition, esteemed individuals who had completed their studies within Sofia University’s Indian Studies Programme and have gone on to teach at renowned universities in Germany, Canada, the United States, and other nations, also participated in the event. The primary objective of the forum was to showcase the latest accomplishments of both Bulgarian and international Indologists and scholars engaged in academic research related to Indian culture.

The Aula in the Rectorate hosted the inauguration of the academic forum. During the opening ceremony, Prof. Milena Bratoeva, Deputy Dean of the Faculty of Classical and New Philologies, underscored the significant role of Sofia University’s Indian Studies Programme in enhancing the understanding of India in Bulgaria and in nurturing a considerable number of Bulgarian experts who have achieved notable success both within the country and on the global stage. The Indian Ambassador to Bulgaria Sanjay Rana congratulated Sofia University for the work that has been accomplished so far and pointed out that the Centre for Eastern Languages and Cultures has become one of the leading centers of Indian studies in Europe.

The official addresses from the rector Prof. A.Gerdzhikov and the dean of the Faculty of Classical and Modern Philologies Prof. Madeleine Danova were followed by a 30-minute lecture, read by the keynote speaker at the conference Prof. Knut Jacobsen, a professor and lecturer in Religious Studies in the Department of Archaeology, History, Cultural Studies and Religion at the University of Bergen, Norway. His presentation “Two, one, zero Kapilas: Kapila in Hinduism and Indology” explored the numerous identities of Kapila’s ancient figure, considered the founder of the Sāṃkhya philosophical system. His analysis of Kapila’s personality led him to conclude that the Indian sources know not one but a couple of figures, known as Kapila, which are quite contradictory in their essence. His thought-provoking presentation put the question of how Western and Indian traditions construe their worldviews. What for Western scholars appears to be ‘history’ happens to be a ‘myth’ for Indic traditions and what Indic traditions would consider ‘history’, Western scholars would unambiguously consider a ‘myth’.

After the lecture of Prof. Jacobsen the program continued with the first panel of the conference, which was dedicated to the Vedic texts. The session was launched by the paper of Prof. M. Bratoeva, an expert on Vedic and Sanskrit literature. Her topic, entitled “Brahma is austerity: an attempt to approach performatively to Bhṛguvalli chapter of *Taittirīya Upaniṣad* (3.1-6)” drew the attention of the audience to the pragmatic function of the sacred language, employed in the *Upaniṣadic* text as an effective performative tool to make the hearers of it (the disciples) to imagine themselves as identical with the portrayed personage Bhṛgu. The panel continued with the presentation of Assoc. Prof. Ivan Andrijačić from the University of Zagreb, who raised a question on the credibility of using some of the modern methodologies for the verification of ancient texts. The next participant joined the session from the Jawaharlal Nehru University in New Delhi. Prof. C. Upender Rao explored the importance of mind in Ancient India, stressing the necessity of a holistic approach in medical treatment, integrating both the importance of the physical and mental state of the individual. The Vedic cosmogonic views and concepts of Time were examined in the next paper, read by Assoc. Prof. Leonid Kulikov from Ghent University. An interesting perspective in the field of cognitive linguistics on the conceptualization of the heart as a cave was presented by Assoc. Prof. G. Ruseva. The discourse in cognitive linguistics was continued by Dr. Al. Bogdanov who explored the various aspects of the metaphorical understanding of ritual speech as a chariot.

The second panel was more diverse in topics. It was launched by a guest from Hungary, Dr. L. Főrizs who analyzed the life and the poetry of one of the most important but less researched Vedic poet priests *Dīrghatamas*. The next presentation was given by B. Mitruiev, a Junior Research Associate at the Kalmyk Scientific Center of the RAS. He presented scientific data on two Kalmyk seals in Sanskrit, clarified the content of the inscriptions, and offered an interesting hypothesis of their

origin. The highlight of this panel was the presentation, given by Prof. Shashibala, Dean of K. M. Munshi Centre of Indology in the Bharatiya Vidya Bhavan, New Dehli. She gave an inspirational 15-minute lecture on femininity as divine power (*Shakti tattva*) in Indian mythology and put forward the discourse on women and their social status in a country like India. The end of this panel was given by Assoc. Prof. T. Miązek from the Department of Indology in Wroclaw, Poland. She discussed the theory “from the story to the drama on the stage” of the Hindi writer and theater director D. R. Ankur in his pursuit to search for the roots of Hindi theater.

Womanhood and social issues were the main accent in the third and final for the first day of the conference panel. It began with the papers of two graduates of the Indraprastha College for Women. Prof. R. Sethi gave a talk on how body, sexuality, and desire are presented in four of Krishna Sobti’s novels. The reading of a woman’s desires and her awareness about her body and sexuality has been an important tool for breaking up the patriarchal norm and redefining the identity of Sobti’s personages. Assoc. Prof. V. Sinha on her part critically examined the female voices in some of Anamika’s poems, revealing the depths of female pride and the unique feature of resilience of some of her characters. Her online presentation was notably enhanced by the interview she had with the author of the poems herself. The next contributor was Dr. J. Sharma from Sant Hirdaram Girls College in Bhopal who dedicated her research on the less examined aspect of Jaishankar Prasad’s plays – the female characters. She demonstrated how most of the female characters in his plays follow and respect the traditions of India and at the same time are in favor of new directions and changes which was in accord with Prasad’s beliefs and views on the development of an independent India. The most emotional and inspirational presentation was undoubtedly that of Dr. G. Nik Ilieva whose focus was Susham Bedi’s insights on the complex nature of the immigrants’ experience. The Indologist spoke about her friendship with the author and gave several examples from first hand experience with representatives of the immigrant community in the USA. The major questions Dr. Nik Ilieva raised were about acculturation and assimilation, integration and separation, adaptation and marginalization. The closing paper was given by Maria Puri, a scholar and translator from Poland, who made research on life writings, authored by Indian women, and discussed particularly the Neelakshi Singh’s latest book, the autobiography *Hukum deś kā ikkā khoṭa* / “When the Ace of Spade turns out to be a fake”.

The second day of the program differed in spirit as the conference room turned into a tribune for really fruitful and constructive debates on different scholarly issues. The first panel combined papers from various fields. The opening presentation, entitled “To look at the spring – the word *cheśm* in Persian, Hindi, and Bulgarian Language”, was a team-work research between the Indian and the Iranian studies. Dr. S. Kostadinova, Assist. Y. Hristova and Dr. N. Yankov traced back the etymology of the word “*cheśm*” from the Proto-European root *k^we^k – with the se-

mantics of “see” or “look” and outlined the journey of the word, its spreading from the Persian language into Hindi and Bulgarian language and the semantic transformations and distinctive characteristics that these words acquired during their adaptation into a foreign land. Dr. V. Chervenkova-Antonova presented her views on how Rabindranath Tagore’s poetry in the collection “Stray Birds” is reminiscent of the traditional Japanese lyrical genre of *haiku* and how Japanese *haiku* is used as an effective therapeutic tool in various mental and psychiatric conditions. The next study was presented by the art historian P. Dimitrova-Racheva who outlined the contributing moments of Boris Georgiev’s publications about India, made between 1934–1937. The most captivating presentation that enlivened the audience with plenty of positive reactions was that of Dr. S. Doklev from the Arabian Studies Department who gave a talk on how the tenth-century Arabian traveler al-Biruni, often called the “first anthropologist” and “the father of Indology”, not only pictured India with scrutiny and objectivity, which were rare phenomenon for his times but also how skillfully he tried to justify Hindu cultural and religious peculiarities in front of the Islamic world.

The second panel maintained the spirit and the atmosphere of the previous one as Prof. T. Evtimova added to the topic of al-Biruni’s work *Kitab-ul-Hind*, by examining his contribution to the Indian history from an Indological point of view. According to her Biruni’s work easily may be described as “Encyclopaedia Indica”. This diversity in perspectives was followed up by the next paper of Dr. S. Kostadinova from the Iranian department who in her work aimed to reveal the symbolism of the lotus flower in the Persian literature of its classical period and answer the question of whether the flower is associated with beauty, spirituality and purity as in Indian culture, or is present in a different way within the Persian poetic tradition. The next contributor, Dayana Ivanova, a researcher at the Department of African and Indo-Pacific Studies, presented Vietnam’s long-standing cultural interactions with Hinduism, by acquainting the audience with one of the most significant Hindu temples, located in the centre of Ho Chi Minh City – Mariamman Temple. A lot of meaningful and useful questions were provoked by the paper of the next contributor, Yashar Abdulselyamoglu from the Iranian Department who elaborated on Max Weber’s ideas on asceticism and mysticism, especially in the comparative approach of world religions. The very rich and intriguing panel was closed with another philosophical approach to Indian culture. Dr. K. Yankova expressed her ideas on sacred sounds and invocations, especially in connection with the magical, the invisible, and these states of consciousness, which perceive different aspects of reality, including the dream and the dreamless state.

“If someone wants to know India, then it is very important to know the people of India” – sounded the statement that underlined the next paper. The next panel was orientated more or less toward pop and folk culture. It began with Dr. I. Kyulanova’s paper “What’s Indian about Netflix’s Indian Matchmaking?”. The paper

raised the question of stereotypization of Indianness, and showed the difference between what is expected to be “Indian” and what is “real” Indian in a popular production like Indian Matching. Dr. A. Pathak from Pandit Ravishnagr Shukla University researched the Kajri folk songs of North India as a predecessor of the so-called *Nirgun* cult of the *bhakti* movement which sees the divine in its indefinite and indefinable forms in contrast to the cult which portrays God in definite forms and characteristics. The analysis of folk beliefs of the region of North India continued with Dr. P. Robova’s comparative analysis of different aspects of two classes of mountain deities – *lha* and *pari* – among the Brogpa community in Ladakh – an interesting example of the cohesion of Buddhist and Islamic influences. Dr. L. Klasanova on her part offered valuable insight on the image and concept of *ḍākinī* within the Hindu and Buddhist traditions. Although the two traditions developed in parallel in India, still they have their own specific features that set them apart. The concept of *ḍākinī*, which refers to both an individual female figure and a class of deities, varies significantly and in some texts, the term denotes a race of demons who eat the flesh or life essence of humans, while in other under *ḍākinī* is meant the name of a goddess who is often associated with one of the energy centers (*cakra*) or seven basic elements (*dhātu*) of the human body.

“People of God: On Understanding Christianity and Religious Belonging in India” was the title for the first presentation from the third and last panel for the day. It was presented by Dr. I. Angelova from the University of Bremen. In her paper, she elucidated the lifeworlds of the Christianized minorities from the Naga and Mizo ethnic groups that migrate in the capital of New Delhi. The paper offered valuable reflections on how their choices reflected their lives, social status and identity. The next contributor returned on the table the discussion of Vedic philosophy, by setting forth Roberto Calasso’s (1941–2021) interpretation of Vedic myths. Calasso built his fiction stories on a vast number of texts, dedicated to Indian ritual and its founding myths for the purpose of rewriting the narrative regarding the origins of Indo-European civilization and literature. Dr. D. Haas from the University of Vienna presented the results of his ongoing research on the Vedic text *Kaṭha-Upaniṣad*. By using the discipline of text linguistics and its methods such as recurrence, coreference and coherence he analyzed the structure, concept, and creative process of the text and argued that from the very beginning, *Kaṭha-Upaniṣad* was conceived as a compilation intended to combine new contemplative and yogic teachings with the ritual mysticism of the Vedic *Agnicāyana* ceremony. The next paper carried the audience into the field of divination. Georgi Krastev, a PhD student, explored the topic of dream consciousness and the specific methods of obtaining visionary experiences, characteristic of some Tantric and Buddhist schools. In the next presentation, Prof. D. Dimitrova from the University of Monreal studied the concept of yoga and *bhakti* in the tradition of Radhasoami, by analyzing the main ritual practice of this branch, known as *surat śabda yoga* (yoga of the sound of the in-

ner current) and its annual pilgrimage tradition. The second day of the conference concluded with a presentation by Dr. Kanchan Sharma, a visiting professor in the Indology department at the University of Sofia. Dr. Sharma offered her insights on the interconnectedness of fine arts and performing arts within the framework of Indian traditions. Her perspective, as a modern scholar and a poetess, uniquely encompassed both aspects, enriching the discourse.

The last day of the conference commenced with a presentation by the MA student, R. Boshnyashka, who delved into the earliest texts, focusing exclusively on the profound concept of “renunciation of the world” within the *Samnyāsa Upaniṣads*. She offered a thorough analysis of Brahmanical asceticism, its objectives, and its distinctive characteristics. It was followed by the PhD student T. Bentecheva’s presentation on another text from the Upaniṣadic tradition – *Īśāvāsya Upaniṣad*. Her research focused on the specificity and the meaning of the concept of the supreme personal God (*Īśa*) and his immanent presence within man. Another PhD student M. Karagyozyova talked about the concepts of the creative process of consciousness in the tradition of Kashmir Shaivism and its ideas on the subject of the primordial vibration, called *spanda*. The next presentator in this panel was the PhD student A. Nacheva who explored the etymology and semantic evolution of the word *kośa* as found in the *Ṛgveda*, *Atharvaveda*, the *Brāhmaṇas*, the principal *Upaniṣads*, and Shankara’s commentaries. Eliya Alichkova, also a PhD student in the Indology Department, closed this panel with her presentation on the concept of karma and momentariness as contained in the Buddhist *Yogācārā* school.

The closing panel varied much in subjects. It started with Prof. I. Vlaeva’s talk on the peculiarities of A. R. Rahman’s works, his development as a musician and producer and the huge impact he has had on Indian cinema and music. The panel continued with two papers on political issues. Assoc. Prof. V. Petroussenko from the University of Plovdiv “Paisii Hilendarski” outlined the main changes in the political environment in India in the last decade. Dr. I. Lidarev, a specialist in Indo-China relations, expanded upon his insights regarding Indian diplomacy. He delivered a detailed and strongly substantiated analysis of the emergence of Buddhist diplomacy as a key component of India’s approach to address the growing Chinese influence in the Southeast region. His presentation raised intriguing questions about the challenges that these two economic powerhouses will confront in the future. The panel continued with Dr. M. Kaushik’s paper on the identity and legacy of the little but significant in respect of cultural impact over India Parsi community. The last contributor of the panel was Dr. B. Kamova, whose paper shed light on the dynamic nature of the Ancient Indian law books. She demonstrated how the contained in the texts prescriptions altered in time and shifted in their views about the strictness of the norms, especially those concerning the relation between social class and professional specialization. The conference concluded with a brief recap of the three days of scholarly exchange, provided by Dr. Nikolay Yankov, the Head

of the Indology Department at Sofia University. The audience was also extended an invitation to attend three public lectures on various aspects of the Indian cultural heritage, featuring some of the distinguished guests who participated in the event.

The conference was a resounding success in achieving its primary goal, which was to provide a platform for the exchange of ideas within the broader scope of East Asian studies and facilitate dialogue between the East and the West in the context of globalization. The event was organized by the Indian Studies Section of the Classical East Studies Department, Faculty of Classical and Modern Philology (FCMPh) of Sofia University “St. Kliment Ohridski” (SU), in cooperation with the Embassy of India in Bulgaria, East-West Indological Foundation and Devam Foundation.

Senior Assist. Prof. Nikolay Yankov, PhD

njankov@uni-sofi a.bg

ORCID ID:0000-0001-8023-9393

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15 Tzar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504

Bulgaria

Гл. ас. д-р Николай Янков

njankov@uni-sofi a.bg

ORCID ID:0000-0001-8023-9393

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504

България

Изложба „Преводачът Димитър Стоевски (1902–1981)“

Exhibition “The Translator Dimitar Stoevski (1902–1981)”

Ева Пацовска-Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Eva Patsovska-Ivanova

Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria)

В периода 14–21 ноември 2023 г. в галерия „Алма Матер“ в Ректората на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ се проведе изложбата „Преводачът Димитър Стоевски (1902–1981)“, посветена на изтъкнатия преводач от немски език Димчо Чолаков (с псевдоним Димитър Стоевски), който в резултат на своя шестдесетгодишен преводачески труд е завещал на българската читателска аудитория огромна по обем преводна продукция. В нея влизат произведения както на утвърдени немскоезични класици като Валтер фон дер Вогелвайде, Г. Е. Лесинг, Й. В. фон Гьоте, Фридрих Шилер, Хайнрих Хайне, Теодор Фонтане, Стефан Цвайг, Франц Кафка, Бертолт Брехт и др., така и на съвременни на преводача автори от ГДР като Франц Фюман, Юри Брезан и др.

Изложбата е осъществена в рамките на проекта „Преводачът Димитър Стоевски – живот, творчество, принос за рецепцията на немскоезичната литература в България“ от екип към катедра „Германистика и скандинавистика“ към Факултета по класически и нови филологии в състав доц. д-р Ренета Килева-Стаменова, ас. Симеон Кайнакчиев и гл. ас. д-р Ева Пацовска-Иванова (ръководител на проекта). Целта е да се представи на академичната общност и на по-широка аудитория ценното преводно наследство на Димитър Стоевски и по този начин да се допринесе за съхраняването на паметта за него.

Изложбата се проведе като част от честванията на 100-годишнината на специалност „Немска филология“, която бе отбелязана през 2023 г., не на по-

следно място и като инициатива от страна на катедра „Германистика и скандинавистика“ по случай навършилата се през 2022 г. 120-годишнина от рождението на Димчо Чолаков. Организацията на събитието бе осъществена в тясно сътрудничество с наследниците на преводача и по-специално с неговия племенник Радко Чолаков, който с всеотдайност съхранява паметта за своя родственик.

Откриването се проведе на 14 ноември 2023 г. в пространството на галерия „Алма Матер“, където се помещаваше самата изложба. Приветствено слово към събралата се аудитория отправи доц. д-р Ренета Килева-Стаменова, която подчерта подходящия контекст на юбилея на специалност „Немска филология“, в който попада изложбата, а също и важноста на преводаческото дело на Димитър Стоевски за българската германистика и за рецепцията на немскоезична литература в България. Тя отбеляза, че качествата на Димитър Стоевски като преводач са били дълбоко ценени от основателя на българската германистика проф. Константин Гълъбов, който е говорел за него като за „свой даровит приятел“. Доц. Килева благодари на ас. Кайнакчиев за неговите заслуги по отношение на графичното оформление на таблата от изложбата, а също и за дигитализирането на ценни материали от семейния архив на семейство Чолакови, свързани с дейността на Димчо Чолаков. Тя изказа благодарност към сродниците на преводача за достойния начин, по който съхраняват наследството му. Доц. Килева поясни, че в рамките на проекта изложбата се съпътства и от изготвянето на пълна библиография на Димчо Чолаков, изработена от екип на отдел „Библиографско и информационно обслужване“ към Националната библиотека „Св. св. Кирил и Методий“. Включените в нея библиографски единици многократно надхвърлят преводаческата дейност на Димитър Стоевски и отразяват същевременно и неговата активна медицинска, публицистична и творческа дейност. Организираната изложба имаше за цел да онагледи и тези аспекти от заниманията на Димитър Стоевски.

В словото си доц. Килева представи накратко биографията на Димитър Стоевски, който завършва медицина в Грац, Австрия, и дълги години упражнява в България професията на лекар по белодробни болести и рентгенолог под своето рождено име Димчо Чолаков, успявайки да я съвмести със заниманията си на преводач на немскоезична медицинска и художествена литература. След 1954 г. преустановява медицинската си кариера и се посвещава на преводаческата, публицистичната и творческата работа, като превежда многобройни текстове от всички жанрове от различни епохи в немската литература. Нещо повече, със своя талант и усет за езика той се превръща в учител и пример за поколения български преводачи.

В съответствие с тази богата дейност изложбата се състоеше от седемнадесет табла, в които бяха представени накратко житейският път и работата на Димчо Чолаков, приел псевдонима Димитър Стоевски. Първите три табла от-

разяваха основните моменти в биографията му и позволяваха на посетителя да надникне в личния му свят благодарение на съхранени семейни снимки и кореспонденция с видни негови съвременници. Следващите табла поетапно онагледяваха развитието му като преводач – от преводи на тривиална литература и публицистика към преводи на редица ключови автори от немскоезичното пространство. Отделни табла бяха посветени на преводите на Димитър Стоевски на Хайне, Шилер, Гьоте, Теодор Фонтане, Томас Ман, Стефан Цвайг, Бертолт Брехт, Франц Кафка. Заслужено място бе отделено и на преводната му продукция по отношение на детската литература, претворявайки на български широко познати произведения като „Приказки“ на Братя Грим, „Макс и Мориц“ на Вилхелм Буш, както и творби на Вилхелм Хауф. Последните пет табла от изложбата запознаваха посетителя с теоретичните разсъждения на Димитър Стоевски относно превода, с мненията на други известни български преводачи за неговата работа, както и с останалите му публикации, плод на активната му здравнопросветителска, публицистична и творческа дейност. Творбите на Стоевски „Чудният роман на Кум Лисан“ (1938) и „Веселите футболисти“ (1956) биват преиздавани и до днес.



Част от изложбата бяха и три витрини, в които посетителите можеха да видят предмети от личния свят на преводача – снимки, отличия, телеграми, а също и програми на преведени от него театрални пиеси и не на последно място, книги в негов превод, немалко от тях в своето първо издание.

В откриването на изложбата се включи и родственикът на Димчо Чолаков Радко Чолаков, който разказа свои спомени за чичо си, като по този начин придаде допълнителна плътност на обрисувания от изложбата образ на човека Димитър Стоевски.

Събитието завърши с кратко четене, подготвено от студентките Теодора Авджиева, Аделина Славова и Михаела Петкова, обучаващи се в профил „Превод“ в IV курс на специалност „Немска филология“, които прочетоха откъси от знакови теоретични статии на Димитър Стоевски за превода, на Венцеслав Константинов за Димитър Стоевски, както и стихотворение на Хайне в превод на Димитър Стоевски. След това посетителите имаха възможност да разгледат експонираните материали и да разговарят лично с Радко Чолаков и с екипа, изготвил изложбата.

Събитието, организирано от катедра „Германистика и скандинавистика“, даде възможност на събралата се аудитория, включваща широк кръг от хора, заинтересовани от областта на превода, да надникнат в личния и професионалния свят на Димитър Стоевски и по този начин допринесе за възстановяването на разговорите и поддържането жива на паметта за един преводач, който си е извоювал достойно място сред майсторите на превода от немски език.

Гл. ас. д-р Ева Пацовска-Иванова

pacovska@uni.sofia.bg

ORCID ID:0000-0003-2752-7825

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

бул. „Цар Освободител“ 15, София 1504

България

Senior Assist. Prof. Eva Patsovska-Ivanova, PhD

pacovska@uni.sofia.bg

ORCID ID:0000-0003-2752-7825

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15 Tsar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504

Bulgaria

ИЗИСКВАНИЯ КЪМ АВТОРИТЕ

ОБЩА ИНФОРМАЦИЯ

1. В списание „Филология“ се приемат за рецензиране статии (студии, прегледи, доклади, казуси, глави от книги, дискусии, редакторски материали) в тематичните области: общо и приложно езикознание, литературознание, превод, културология и методика на чуждоезиковото обучение със специален фокус върху интердисциплинарните и граничните изследвания, мултилингвизма и транскултурализма. Обемът на статиите е до 20 стандартни страници. Публикациите в списание „Филология“ са на английски, френски, немски, испански, италиански, португалски, руски или на български език (с резюме на български и на английски език и библиография на български и английски).

2. Текстовете на предлаганите статии се изпращат на адрес philologia@uni-sofia.bg в обявения срок и при спазване на редакционните изисквания.

За подпомагане на процеса на изготвяне на статии за научни списания можете да се обърнете към платформата Early Birds, <https://su.b-smart.tech/>.

3. Постъпилите ръкописи се преглеждат за съответствие с изискванията към авторите от член на редакционната колегия, определен от председателя на редакционния съвет. Ръкописи, които не отговарят на изискванията, се връщат за доработка на авторите. Останалите ръкописи се допускат за рецензиране. Членовете на редакционния съвет могат да публикуват статии в списанието при стриктно спазване на условията и стандартите на списанието.

4. Редакционната колегия определя за всяка от постъпилите статии по двама рецензенти. Рецензиите се изготвят в срокове, определени от редакционната колегия и в съответствие с изискванията към рецензентите.

5. Рецензирането на статиите се извършва в съответствие със стандартите за оценка на постъпващите ръкописи чрез системата на двойносляпа проверка (*double-blind peer review*). При оценката на рецензентите водеща роля имат критериите: обхват на изследването, новост на изследваните проблеми, оригиналност на приносите, съответствие между заглавието и съдържанието, логика на структурата и последователност на изложението, адекватност на методологията, обосновааност на резултатите, доказване на тезата, приложимост на резултатите, обосновааност на изводите и заключенията, коректност и актуалност на цитиранията, научност и яснота на стила на изложение.

6. Окончателното решение за публикуване се взема от редакционната колегия на основата на заключенията в рецензиите. Решението може да бъде за публикуване без промени, за публикуване след отразяване на направени препоръки в рецензиите, за отказ за публикуване. При решение за отразяване на препоръки ав-

торите преработват ръкописите и представят в редакционната колегия доклад за тяхното отразяване в определен срок, въз основа на който редакционната колегия взема решение за публикуване или отказ за публикуване.

7. При противоречивост на заключенията в рецензиите редакционната колегия може да определи допълнителен рецензент (рецензенти).

ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ОФОРМЛЕНИЕТО И СТРУКТУРАТА НА СТАТИИТЕ

8. Предлаганите за рецензиране статии трябва да бъдат във формат на *Word* документ, както следва:

- Шрифт: *Times New Roman 12*
- Форматиране на страниците: *Page Setup – Top 2,5 см, Bottom 2,5 см, Left 2,5 см, Right 2,5 см*
- *Line Spacing: 1,5 lines; First Line 1,5 см; Paper Size A4*

9. Основните структурни елементи на статиите са, както следва:

- Начална страница
- Въведение
- Основно изложение
- Заключение
- Референции

10. Начална страница (страницы)

Началната страница включва:

Заглавие на статията. Препоръчително е заглавието на статията да е кратко (5–10 думи) и да представя основната тема на изследването.

Имена на автора (авторите). Всички съавтори трябва да се добавят при подаването на ръкописа в *ScholarOne* и да бъдат подредени с коректна последователност; авторът (авторите) се представя с научна степен, академична длъжност, имейл адрес на кореспондиращия автор, име и адрес на академичната институция.

Резюме. Резюмето на публикациите, независимо на какъв език са написани, е на български и на английски език. То трябва да е кратко и ясно, като сбито съдържа следните елементи:

- Въведение („фон“ на изследването) (задължително)
- Цел и задачи на изследването (задължително)
- Приложена методология („постановка на изследването“) (задължително)
- Постигнати основни резултати (задължително)

- Изводи (заключения) (задължително);
- Ограничения на изследването и последици (ако има такива)
- Практически последици (ако има такива)
- Оригиналност/стойност (задължително)

Максималната дължина на резюмето не трябва да надвишава 250 думи.

Ключови думи. Посочват се до 5 ключови думи на български и английски език.

Класификация на статиите. Авторите трябва да категоризират своите документи, което е част от процеса на представяне на работата им. По-долу можете да видите списъка с категории и да изберете тази, до която най-много се доближава вашият документ.

- **Научно изследване.** Тази категория покрива такива документи, които дават информация относно всякакви изследвания, направени от автора/ите. Това изследване може да е свързано с конструирането или тестването на модел или рамка, изследване на действия, тестване на данни, маркетингово изследване или обзор, емпирично, научно или клинично изследване.
- **Гледна точка.** Всеки документ, в който съдържанието зависи от авторското мнение или интерпретация. В тази категория се включват и журналистически статии.
- **Техническо изследване.** Описва и оценява технически продукти, процеси и услуги.
- **Концептуално изследване.** Тези документи не се базират на изследване, а създават хипотези. Те са по-скоро дедуктивни и покриват философски дискусии и сравнително изследване на нечия друга работа или мислене.
- **Казус.** Казусите описват фактически интервенции или опит в самата организация. Те могат да са субективни и не могат генерално да се опиричат като изследване. Описанието на съдебен или хипотетичен казус се използва като обучаващ метод, който също може да бъде причислен към тази категория.
- **Генерален преглед.** Категорията покрива тези документи, които предоставят основен преглед или историческо изследване на някаква концепция, техника или феномен. Документите са по-скоро описателни от рода на „как да“, отколкото дедуктивни.
- **Данни за автора (авторите).** Данните включват пълни имена, академична длъжност и научна степен, последна месторабота и по преценка предишни такива, имейл адрес, адрес за кореспонденция (до 40 думи за автор).

11. Въведение

Въведението има за цел да убеди читателите, че публикуваната разработка съдържа новост и е приложима, като отговаря на следните въпроси:

- Какъв е проблемът?
- Има ли някакви съществуващи решения (посочва се степента на проучване на проблема към момента)?
- Кои са най-добрите решения според автора?
- Какво е основното ограничение на изследването?
- Какво се очаква да се постигне от автора с направеното изследване?

12. Основно изложение

Основното изложение се структурира в отделни раздели, разграничени със свои заглавия (заглавията трябва да бъдат кратки, с ясна индикация за разликите между тяхната йерархия. Предпочитаният формат за изписване на основните заглавия е те да бъдат получерни, а подзаглавията да бъдат изписани в курсив. Шрифт – *Times New Roman 12*, главни букви, ляво подравняване).

Основното изложение включва:

Цел и задачи на изследването. Те трябва да осигурят разбирането за фокуса на публикацията и да аргументират нейната структура. След тях е необходимо да се посочи:

- Каква е значимостта на материала?
- Защо е важен и оригинален?
- За кого е предназначена публикацията?

Допълнително могат да бъдат коментирани потенциалната полезност за практиката, значимостта за бъдещи изследвания, по-подробно ограниченията на изследването и др.

Основна теза и хипотеза (хипотези) на изследването. Представят се аргументите на автора за тяхната обосновааност.

Приложена методология и методика. Авторът трябва да посочи основните използвани от него методи под обособено за това заглавие. Той трябва да демонстрира, че методологията е стабилна и подходяща за постигане на целите. Очаква се да се съсредоточи върху главната тема, като посочи основните етапи на своите изследвания, използваните от него методи, влияния, които определят изборания от него подход, да приведе аргументи за това, защо е избрал специални примери, и др.

Постигнати основни резултати. Когато се представят резултатите, важно е авторът да се фокусира върху най-важното. Публикацията трябва да съдържа само основните факти и тези с по-широко значение, без да се дават много подробности за всяка възможна статистика. Ако разработката изобилства със статистически данни, е възможно те да преобладават пред изводите и като цяло публикацията да бъде възприемана предимно като изброяване на факти, а не като научно изследване. Основната теза на автора трябва да е ясно проследима и стабилно доказана.

При описанието на резултатите авторът трябва да потърси отговори на следните въпроси:

- Предоставяте ли интерпретация за всеки един от представените от вас резултати?

- Резултатите ви в съответствие ли са с това, което други изследователи са открили?
- Има ли някакви разлики? Защо?
- Има ли някакви ограничения?
- Дискусията логично ли води до вашето заключение?

Важно е при представяне на резултатите да не се правят изявления, които надхвърлят онова, което резултатите могат да потвърдят.

13. Заключение

Общото правило е, че заключението не трябва да съдържа единствено обобщение на изследването (то се съдържа в резюмето). В заключението се дава отговор на зададения в началото на публикацията въпрос и се посочват възможностите за по-нататъшни изследвания. Добре би било да се разкрие как представените резултати ще се приложат в практиката и да се посочат ограниченията в това отношение. Макар и да се посочва как това изследване може да се приложи и разшири в бъдещи изследвания, не е прието тук да се въвежда нов материал или да се изтъква очевидното. В заключението следва да се подчертае онова, което е различно в изследователските резултати, онова, което се откроява в разработката или е неочаквано.

14. Бележки

Бележките трябва да се използват при крайна необходимост и да бъдат идентифицирани в текста с последователни номера в квадратни скоби и изброени в края на статията.

15. Спонсориране на научното изследване

Източниците на финансиране на научното изследване в статията се представят в раздел „Признателност“. Описва се ролята им в целия работен процес – от постановката на научното изследване до постигането на крайните резултати.

16. Фигури

Всички фигури (схеми, диаграми, скици, уеб страници/снимки на екрани и фотографски снимки) трябва да бъдат предадени в електронна форма. Те трябва да са с високо качество, четливи и номерирани с арабски цифри.

- Фигурите да са правени по възможност в графични програми (*Corel Draw*, *Adobe Illustrator*, *Adobe PhotoShop*) или *Excel*. Да не са във формат *Picture*, за да може да се коригира текстът в тях, ако е необходимо! Да се номерират последователно според реда на цитиране в текста. Номерацията и заглавията на фигурите се поставят под тях. Да се избягват много надписи в самите фигури.
- Снимки и сканирани изображения да бъдат правени на отделни файлове, за предпочитане в *JPG* или *TIFF* формат, а не вмъкнати в текста. Снимките трябва да са с добро качество и подходящи за печат. Цветни илюстрации се приемат по изключение след специално договаряне и евентуално заплащане на допълнителните разходи!

- За изработване на формули да се използва *Word Equation*. Номерата на формулите да се изписват в малки скоби в лявата част на страницата!

17. Таблицы

Таблиците трябва да са направени в *Word Table* или *Excel*. Номерират се последователно според цитирането им в текста. Всяка таблица трябва да има заглавие. Номерацията и заглавията на таблиците се поставят над тях. За предпочитане е тя да се събира на страницата, без да се обръща широката част на листа хоризонтално. Необходимите обяснения се дават под нея, като се означават със съответните символи/знаци.

18. Референции

Референции към други публикации трябва да бъдат изписани в стил *Harvard* и да бъдат внимателно проверени за пълнота, точност и съгласуваност.

Цитираните автори се представят по някой от следните начини:

- Фамилията на автора и година на публикация (напр. Adams, 2006)
- Цитиране на имена на фамилиите на двамата автори на публикацията и годината на публикуване (напр. Adams, Brown, 2006)
- При повече от трима автори се изписват само името на първия автор и годината на публикуване (напр. Adams et al., 2006)

Списъкът с референциите трябва да бъде посочен по азбучен ред в края на документа.

За книги	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на книгата, издател, място на издаване</p> <p>e.g. Harrow, R. (2005), <i>No Place to Hide</i>, Simon & Schuster, New York, NY.</p>
За глава на книга	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на главата в кавички, фамилия на редактора, инициали, заглавие на книгата, издател, място на публикация, страници</p> <p>e.g. Calabrese, F.A. (2005), “The early pathways: theory to practice – a continuum”, in Stankosky, M. (Ed.), <i>Creating the Discipline of Knowledge Management</i>, Elsevier, New York, NY, pp. 15–20.</p>
За списания	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на статията в кавички, име на списанието, том, брой, страници</p> <p>e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005), “Loyalty trends for the twenty-first century”, <i>Journal of Consumer Marketing</i>, Vol. 22 No. 2, pp. 72–80.</p>

<p>За публикувани сборници</p>	<p>Фамилия, инициали (година на публикация), заглавие на документа в кавички, във: фамилия, инициали, заглавие на публикуваната проява и място и дата, на които се е състояла, издател, място на публикация, номер на страниците</p> <p>e.g. Jakkilinki, R., Georgievski, M. and Sharda, N. (2007), “Connecting destinations with an ontology-based e-tourism planner”, in <i>Information and communication technologies in tourism 2007 proceedings of the international conference in Ljubljana, Slovenia, 2007</i>, Springer-Verlag, Vienna, pp. 12–32.</p>
<p>За непубликувани сборници</p>	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на документа в кавички, документ, представен на името на конференцията, дата на конференцията, място на конференцията, налично на: URL, ако е свободно достъпно в интернет (дата на достъп)</p> <p>e.g. Aumueller, D. (2005), “Semantic authoring and retrieval within a wiki”, paper presented at the European Semantic Web Conference (ESWC), 29 May-1 June, Heraklion, Crete, available at: http://dbs.uni-leipzig.de/file/aumueller05wiksar.pdf (accessed 20 February 2007).</p>
<p>За работни документи</p>	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на статията в кавички, работен документ [брой, ако е наличен], институция или организация, място на организацията, дата</p> <p>e.g. Moizer, P. (2003), “How published academic research can inform policy decisions: the case of mandatory rotation of audit appointments”, working paper, Leeds University Business School, University of Leeds, Leeds, 28 March.</p>
<p>За енциклопедични вписвания (без автор или издател)</p>	<p>Заглавие на енциклопедията (година), заглавие на вписването в кавички, том, издание, заглавие на енциклопедията, издател, място на издаване, страници.</p> <p>e.g. <i>Encyclopaedia Britannica</i> (1926) “Psychology of culture contact”, Vol. 1, 13th ed., Encyclopaedia Britannica, London and New York, NY, pp. 765–71.</p> <p>(За вписвания с посочен автор вижте насоките за изписване на имената за глава на книга.)</p>

<p>За статии във вестници (с автор)</p>	<p>Фамилия, инициали (година), заглавие на статията в кавички, <i>име на вестника</i>, дата, страници</p> <p>e.g. Smith, A. (2008), “Money for old rope”, <i>Daily News</i>, 21 January, pp. 1, 3–4.</p>
<p>За статии във вестник (без посочен автор)</p>	<p><i>Име на вестника</i> (година), заглавие на статията в кавички, дата, страници</p> <p>e.g. <i>Daily News</i> (2008), “Small change”, 2 February, p. 7.</p>
<p>За електронни източници</p>	<p>(Ако източникът е достъпен в интернет, пълният интернет адрес (<i>URL</i>) трябва да се посочи в края на референциите, както и датата, на която сте го използвали.)</p> <p>Фамилия, инициали (година), име на статията в кавички, достъпно на: <i>URL</i> адрес, (дата на достъп)</p> <p>e.g. Castle, B. (2005), “Introduction to web services for remote portlets”, available at: http://www-128.ibm.com/developerworks/library/ws-wsrp/ (accessed 12 November 2007).</p> <p>(Ако се използват електронни източници без посочени автори и дата, <i>URL</i> трябва да бъде включен или със скоби в основния текст, или препоръчително е да бъде посочен като бележка – с римски цифри с квадратни скоби заедно с текст, последван от пълния <i>URL</i> адрес в края на документа.)</p>
<p>За източници на български език</p>	<p>За всеки цитиран източник на кирилица – на български език, трябва да се даде същият източник, изписан по правилата на Закона за транслитерацията.</p> <p>e.g. Ерхард, Л., 1993. <i>Благоденствие за всички</i>, София, <i>УИ „Стопанство“</i>. (Erhard, L., 1993. <i>Blagodenstvie za vsichki</i>, Sofia, <i>UI „Stopanstvo“</i>.)</p>

AUTHOR'S GUIDELINES

GENERAL INFORMATION

1. *The Philologia Journal* accepts for review articles (original articles, reports, discussions, studies, editorial materials) in any of the following research areas: general and applied linguistics, literary studies, translation, cultural studies and teaching of foreign languages with a specific focus on interdisciplinary and border studies areas, multilingualism and transculturalism. The volume of the articles should not exceed 20 standard pages. Publications in *Philologia Journal* could be written in English, French, German, Italian, Spanish, Portuguese, Russian or Bulgarian (abstracts and bibliographic information in English and Bulgarian).

2. Authors could submit their manuscripts to *the Journal*'s Editorial Team via electronic and/or print versions to: <https://su.b-smart.tech/>, or philologia@uni-sofia.bg.

3. The received manuscripts are reviewed in accordance with Author's Guidelines by a member of the Editorial Board. Manuscripts that do not comply with the requirements shall be returned to the authors for revision. Manuscripts that meet the requirements shall be admitted for review. The members of the Editorial Board shall have the right to publish in the journal following all the rules and requirement valid for the other authors.

4. For each of the submitted and approved articles the Editorial Board shall assign two reviewers. Reviews shall be made in terms defined by the Editorial Board and in accordance with its requirements to the reviewers.

5. Reviewing of articles shall be done in accordance with the standards for the evaluation of manuscripts through the double-blind peer review system. Please do not include Authors' names and information in your Main Document. Authors' names and information should be only included in your Title Page. The reviewers give their assessment of the manuscripts in terms of the following criteria: scope of the research, novelty of the examined issues, originality, accuracy and clarity of the abstract describing the main text, logic structure and sequence of the submission, relevance of the methodology, validity of the results, proving the thesis, applicability of the results, validity of findings and conclusions, propriety and relevance of citations, accuracy and clarity of language.

6. The Editorial Board commits the final decision for publication, based on the conclusions of the reviewers. The decision can be: publish it without revisions, publish it after revision in accordance with the recommendations made in reviews, refusal to publish. If the Editorial Board commits a decision to publish the manuscript after revision upon recommendations, authors should review and answer to the Editorial Board's e-mails. The authors have to revise their manuscripts and present a report of the

revisions they made in terms defined by the Editorial Board, upon which the Editorial Board commits a decision whether to publish it or refusal to publish the manuscript.

7. If there are contradictions of the reviews, the Editorial Board may determine an additional reviewer (reviewers).

SUBMISSION AND STRUCTURE REQUIREMENTS OF THE ARTICLES

8. The article submissions shall be provided in Microsoft Word format, as follows:

- Font: Times New Roman 12
- Format of the pages: Page Setup: Top: 2,5 sm, Bottom: 2,5 sm, Left: 2,5 sm, Right: 2,5 sm
- Line Spacing: 1,5 lines; First Line: 1,5 cm; Paper Size: A4.

9. The main structure of the article shall include:

- Title page – You should upload it as a separate from the Main Document file
- Introduction – It is included in the Main Document
- Main text – It is included in the Main Document
- Conclusion – It is included in the Main Document
- References – It is included in the Main Document.

10. Title page (pages)

The Title page/s should be as a separate from the Main Document file and includes:

Title of the article (it is recommended the title of the article to be short (5–10 words) and to present the main topic of the study);

Author Details: All contributing authors' names should be added to **the ScholarOne** submission, and their names arranged in the correct order for publication. All authors shall comply the following information: names, academic title/position, correspondence address, including institutional affiliation (incl. University, institution, etc.), state/city and country. In co-authoring, one of the authors must be designated as lead author and write his/her e-mail address. It is the responsibility of the lead author to ensure that the list of authors and individual contribution to the study of each of them are clearly indicated.

Abstract. The abstract of the articles, no matter in what language they are, should be written in Bulgarian and English. It should be short and clear and concisely contain the following elements:

- Introduction (“background” of the study) (required)
- Purpose and objectives of the study (required)
- Applied methodology (“staging of the research”) (required)

- Achieved major results (required)
- Leads (conclusions) (required)
- Limitations of the research and consequences (if applicable)
- Practical implications (if applicable)
- Originality/Value (required).

The maximum length of the abstract should not exceed 250 words.

Keywords (specify up to 5 keywords).

11. Introduction

The purpose of the introduction is to convince readers that the published research contains novelty and it is applicable. It answers the following questions:

- What is the main problem?
- Are there any existing solutions (indicates the level of study the problem at the moment)?
- What are the best solutions according to the author's/s' opinion?
- What is the main limitation of the research?
- What is expected to be achieved by the author of the research?

12. Main Text

The main text is structured into separate sections, distinguished by their titles (headings should be brief, with clear indication of the differences between their hierarchy). The preferred format for writing the main titles is to be bold format and subtitles to be written in italics. Font – Times New Roman 12, capitals, left alignment).

The main text should include:

Purpose and objectives of the study. The purpose and objectives of the study should ensure the understanding of the publication's focus and should justify its structure. After that, authors should specify:

- What is the significance of the publication?
- Why the publication is important and original?
- To whom is the publication designed?

Additionally can be discussed potential utility of practice, importance for future studies, detailed limitations of the study and others.

Main thesis and hypothesis of the research. Authors' arguments about their merit are presented.

Applied methodology and methods. The author should indicate the main methods used by him in a separate title. Author should demonstrate that the methodology is robust and appropriate to achieve the objectives. It is expected by the author to focus on the main theme, to point the main stages of his research, to show the used methods and influences that determine the chosen approach by him/her, to give arguments why he/she has chosen specific examples and others.

Achieved major results. When presenting the results, it is important authors to focus on the essentials. The publication must contain only the essential facts and those with a wider meaning, without giving many details of every possible statistics. If development is full of statistics, it is possible to prevail over the conclusions and after all the

publication to be seen primarily as an enumeration of facts, not a scientific study. The main thesis of the author must be clearly traceable and steadily established.

- When describing the results author should seek answers to the following questions:
- Do you provide interpretation for each of the submitted results you want?
- Are the results consistent with what other researchers have found?
- Are there any differences? Why?
- Are there any limitations?
- Does the discussion logically lead the reader to your conclusion?
- It is important when presenting the results not to make statements that go beyond what results can acknowledge.

13. Conclusion

The general rule is that the conclusion should not only contain a summary of the research (it can be found in the abstract). The conclusion should give answers to the set at the beginning of the publication questions and to indicate opportunities for further research. It would be better to reveal how the achieved results will be applied in practice and to identify constraints in this regard. While indicating how this research can be applied and extended in future studies, it is not accepted in the conclusion to introduce new material or to be state the obvious. In the conclusion it should be emphasized what is different in the research results, what stands out in the design or it is unexpected.

14. Notes

Notes or Endnotes should be used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets and listed at the end of the article.

15. Funding Agencies

The funding sources of the scientific research should be added in Step 5 of the submission process on ScholarOne system. Funding sources of the scientific research in the article are presented in section “Acknowledgements”. Authors should describe the role of these funding sources throughout the whole workflow – from setting of the research to achieving the final results.

16. Figures

All Figures (charts, diagrams, line drawings, web pages/screenshots, and photographic images) should be submitted in electronic form.

All Figures should be of high quality, legible and numbered consecutively with arabic numerals. Graphics may be supplied in colour to facilitate their appearance on the online database.

- If possible, the figures should be made in graphical programs (Corel Draw, Adobe Illustrator, Adobe PhotoShop) or Excel. The figures should not be in Picture format. They should be numbered consecutively in order of citation in the text. Numbers and titles of the figures are placed below them. Authors should avoid many inscriptions inside the figures.

- Pictures and scanned images can be made into separate files, preferably in JPG or TIFF format, not embedded in the text. Photos must be of good quality and suitable for printing. Color illustrations are accepted in exceptional cases after special agreement and eventual additional costs!
- If authors make a blueprint they should use Word Equation. The numbers of formulas to be written in brackets in the left side of the page!

17. Tables

Tables should be typed in Word Table or Excel format. They should be numbered consecutively according to citation in the text. Each table should have a title. Numbers and titles of the tables are placed over them. It is preferable it to fit on the page without turning widest part of the sheet horizontally. The necessary explanations are given below by means of appropriate symbols/ characters.

18. References

References to other publications must be in Harvard style and carefully checked for completeness, accuracy and consistency.

The cited authors should be presented at any of the following ways:

- Surname and year of publish (ex. Adams, 2006)
- Citing both names of two and year of publish (ex. Adams, Brown, 2006)
- When there are more than three authors, it is typed the surname of the first author and year of publish (ex. Adams et al., 2006)

At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied.

<i>For books</i>	Surname, Initials (year), <i>Title of Book</i> , Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005), <i>No Place to Hide</i> , Simon & Schuster, New York, NY.
<i>For book chapters</i>	Surname, Initials (year), Chapter title, Editor's Surname, Initials, <i>Title of Book</i> , Publisher, Place of publication, pages. e.g. Calabrese, F.A. (2005), The early pathways: theory to practice – a continuum, in Stankosky, M. (Ed.), <i>Creating the Discipline of Knowledge Management</i> , Elsevier, New York, NY, pp. 15–20.
<i>For journals</i>	Surname, Initials (year), Title of article, <i>Journal Name</i> , volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005), Loyalty trends for the twenty-first century, <i>Journal of Consumer Marketing</i> , Vol. 22 No. 2, pp. 72–80.

<p><i>For published conference proceedings</i></p>	<p>Surname, Initials (year of publication), Title of paper, in Surname, Initials (Ed.), <i>Title of published proceeding which may include place and date(s) held</i>, Publisher, Place of publication, Page numbers.</p> <p>e.g. Jakkilinki, R., Georgievski, M. and Sharda, N. (2007), Connecting destinations with an ontology-based e-tourism planner, in <i>Information and communication technologies in tourism 2007 proceedings of the international conference in Ljubljana, Slovenia, 2007</i>, Springer-Verlag, Vienna, pp. 12–32.</p>
<p><i>For unpublished conference proceedings</i></p>	<p>Surname, Initials (year), Title of paper, paper presented at Name of Conference, date of conference, place of conference, available at: URL if freely available on the internet (accessed date).</p> <p>e.g. Aumueller, D. (2005), Semantic authoring and retrieval within a wiki, paper presented at the European Semantic Web Conference (ESWC), 29 May-1 June, Heraklion, Crete, available at: http://dbs.uni-leipzig.de/file/aumueller05wiksar.pdf (accessed 20 February 2007).</p>
<p><i>For working papers</i></p>	<p>Surname, Initials (year), Title of article, working paper [number if available], Institution or organization, Place of organization, date.</p> <p>e.g. Moizer, P. (2003), How published academic research can inform policy decisions: the case of mandatory rotation of audit appointments, working paper, Leeds University Business School, University of Leeds, Leeds, 28 March.</p>
<p><i>For encyclopedia entries (with no author or editor)</i></p>	<p><i>Title of Encyclopedia</i> (year) Title of entry, volume, edition, Title of Encyclopedia, Publisher, Place of publication, pages.</p> <p>e.g. <i>Encyclopaedia Britannica</i> (1926) Psychology of culture contact, Vol. 1, 13th ed., Encyclopaedia Britannica, London and New York, NY, pp. 765–71.</p> <p>(For authored entries please refer to book chapter guidelines above)</p>
<p><i>For newspaper articles (authored)</i></p>	<p>Surname, Initials (year), Article title, <i>Newspaper</i>, date, pages.</p> <p>e.g. Smith, A. (2008), Money for old rope, <i>Daily News</i>, 21 January, pp. 1, 3–4.</p>

<i>For newspaper articles (non-authored)</i>	<p><i>Newspaper</i> (year), Article title, date, pages.</p> <p>e.g. <i>Daily News</i> (2008), Small change, 2 February, p. 7.</p>
<i>For archival or other unpublished sources</i>	<p>Surname, Initials, (year), Title of document, Unpublished Manuscript, collection name, inventory record, name of archive, location of archive.</p> <p>e.g. Litman, S. (1902), Mechanism & Technique of Commerce, Unpublished Manuscript, Simon Litman Papers, Record series 9/5/29 Box 3, University of Illinois Archives, Urbana-Champaign, IL.</p>
<i>For electronic sources</i>	<p>If available online, the full URL should be supplied at the end of the reference, as well as a date that the resource was accessed.</p> <p>e.g. Castle, B. (2005), Introduction to web services for remote portlets, available at: http://www-128.ibm.com/developer-works/library/ws-wsrp/ (accessed 12 November 2007).</p> <p>Standalone URLs, i.e. without an author or date, should be included either within parentheses within the main text, or preferably set as a note (roman numeral within square brackets within text followed by the full URL address at the end of the paper).</p>
<i>For Bulgarian sources:</i>	<p>For each source quoted in Cyrillic – in Bulgarian language should be given the same source, written according to the regulations of the transliteration.</p> <p>e.g. Erhard, L., 1993. <i>Blagodenstvie za vsichki, Sofia, UI „Stopanstvo“</i>. (Ерхард, Л., 1993. <i>Благоденствие за всички, София, УИ „Стопанство“</i>.)</p>

