

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по класически
и нови филологии*

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Classical
and Modern Philology*

СОФИЯ 2023



SOFIA 2023

TOM/VOLUME 116

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет
по класически и нови филологии*

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Classical
and Modern Philology*

Том/Volume 116

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2023 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. д-р Димитър Веселинов (главен редактор)

проф. д-р Виолета Герджикова

проф. д-р Владимир Трендафилов

проф. д-р Александра Багашева

доц. д-р Галина Павлова

доц. д-р Донка Мангачева

проф. д-р Милена Йорданова (научен секретар)

Редактор Веселина Стоянова

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по класически и нови филологии
2023

ISSN 0204-9600

СЪДЪРЖАНИЕ

Мони Алмалех. DISCOURSES OF THE BASIC COLOR TERMS
FOR WHITE IN THE OLD TESTAMENT / 5

Мартин Колев. ЗМИИ, ПЕПЕРУДЕНИ КОЛАЖИ И РАДИОВЪЛНИ:
МОДЕРНИЯТ ЧОВЕК НА МАТВЕЙ ВЪЛЕВ
МЕЖДУ ПРИРОДАТА И ТЕХНИКАТА / 49

Еуннаре Чо. АНАЛИЗ ЗА ЕДИН ОТ РЕЧЕВИТЕ АКТОВЕ ДИРЕКТИВИ
И ИНДИРЕКТЕН НАЧИН ЗА ИЗРАЗЯВАНЕТО МУ / 84

Ирена Пенчева. ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА САМООЦЕНКА
НА ПОСТИЖЕНИЯТА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
(IV КЛАС) / 102

Нина Люцова. СЪЗДАВАНЕ НА ПИСМЕН ТЕКСТ ПРИ ИНТЕНЗИВНО
ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
(ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП, НИВО B1) / 156

CONTENTS

Mony Almalech. DISCOURSES OF THE BASIC COLOR TERMS
FOR WHITE IN THE OLD TESTAMENT / 5

Martin Kolev. SNAKES, BUTTERFLY COLLAGES, AND RADIO WAVES:
THE MODERN MAN OF MATVEY VALEV
BETWEEN NATURE AND TECHNOLOGY / 49

Eunnare Cho. ANALYSIS ON ONE OF THE SPEECH ACTS DIRECTIVES
AND AN INDIRECT WAY OF EXPRESSING IT / 84

Irena Pencheva. FORMATION OF STUDENTS' SELF-ASSESSMENT SKILLS
IN THE EFL PRIMARY CLASSROOM (4th GRADE) / 102

Nina Lytsova. WRITING DURING THE INTENSIVE STUDY OF ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE
(STAGE ONE OF SECONDARY EDUCATION, LEVEL B1) / 156

DISCOURSES OF THE BASIC COLOR TERMS FOR WHITE IN THE OLD TESTAMENT

MONY ALMALECH

New Bulgarian University

ДИСКУРСИ НА ОСНОВНИТЕ ЦВЕТОВИ ТЕРМИНИ ЗА БЯЛО В СТАРИЯ ЗАВЕТ

Abstract. The paper is focused on Hebrew and Greek Basic Color Terms (BCT) for white in the Bible. They are part of the Verbal color language that includes Prototype Terms (PT – *light, milk, and snow*), Rivals Terms of prototypes (RT – *linen*), and Terms for Basic Features of the Prototypes (TBFP – *pure, clean*). The aggregation of all words is called mega-white, mega-black, etc. The verbal and the visual colors differ. Verbal and visual Colors are treated as the Cultural Unit Color, e.g. Cultural unit White. The words’ inner form and words derivation are essential methodological tools. The method includes translation as a criterion and semiotic value, cultural and linguistic context, and Norm of Free Word-Associations as sources of non-color (secondary) meanings of verbal colors. Secondary cultural meanings of BCTs are specified.

Keywords: Hebrew, white, inner form, derivation, culture

Резюме. Статията се фокусира върху ивритските основни термини за цвят (ВСТ) за бялото в Библията. Те са част от езика на вербалните цветове, който включва термини за прототипи (РТ – *светлина, мляко и сняг*), термини конкуренти на прототипи (РТ – *лен*) и термини за основни характеристики на прототипите (TBFP – *чист*). Съвкупността от всички думи се нарича мегабяло, мегачерно и т.н. Вербалните и визуалните цветове се различават. Вербалните и визуалните цветове се третира като културна единица, например културната единица Бяло. Вътрешната форма на думите и словообразуването са основни методологични инструменти. Методът включва превода като критерий и семиотична стойност, културен и езиков контекст и Норма за свободни словесни асоциации като източници на вторични значения на словесните цветове. Извеждат се вторичните културни значения на основните термини за бяло в Библията.

Ключови думи: иврит, бяло, вътрешна форма, словообразуване, култура

1. Introduction

In the last 50 years, prevailed the fallacy of only Basic Color Term (BCT) signifies color. This is due to the authority of the structural methodology of Berlin and Kay (1969), Kay and Maffi (1999). Other words can signify color with the help of the context – Prototype Terms (PT – *light*, *milk*, and *snow*), Rivals Terms of prototypes (RT – *linen*), and Terms for Basic Features of the Prototypes (TBFP – *k pure*, *clean*). A newer fallacy is that verbal and visual color are the same thing. Both a visual and a verbal sign. All scholars, to one degree or another, have mixed color words with visual perception and sensation of colors. Humans have each a biological antenna (acoustic apparatus) to broadcast verbal tokens and a biological antenna (auditory perception) for receiving audio signals. For the visual signs, each human has a biological antenna only for receiving visual signs (perception and sensation) but no biological antenna to broadcast (speech apparatus) any visual color characters. A human's "speech apparatus" is a technology for coloring, painting objects, but it is not a natural, biological one.

Visual colors are color speech rather than color language. That is because humans do not have a biological speech apparatus for colors as they have for speech sounds. For this reason, visual colors are an incomplete sign system. Therefore, all attempts (Kress & van Leeuwen 2002) to attribute Michael Halliday's (Halliday, Matthiessen 2004) Systemic-Functional linguistics and the structural approach to distinctive features in phonology to the visual color seems untenable. Kress & van Leeuwen 2002 accept visual qualities of color - hue, saturation, purity, modulation, differentiation – as semantic distinguishing features, which appear within ideational, interpersonal and textual functions (: 355). Thus, we consider physical properties of color first, in the territory of natural language, and second, in social and individual cultures and tastes. This means that we can hardly find a specific color grammar for an entire society. I consider essential in the semiotics of color the possibility that colors may indicate ideas and feelings

The number of characters-tokens in verbal and visual color languages is different. The total number of words is up to 200 000 in natural language, while visual colors are up to 30 shades of primary colors. The number of visual colors used as signs is insufficient for complete communication.

The interface between the verbal and visual languages of colors is the prototype. Prototypes are universal and become cultural units (Eco 1985) in all cultures and languages.

The focus here is on the BCTs. The rest of the white biblical presences (PT, RT, and TBFP) will be discussed in another article.

2. White 1 – *Lamed-Bet-Nun*¹ לבן

There are several roots in Biblical Hebrew, which form the BCTs for white. The root of Lamed-Bet-Nun forms adjectives and verbs and is the most frequent, just as in the Modern Hebrew. Although the most commonly used is the BCT for *white* לבן [lavàn], “its theological significance is relatively limited” (TWOT in BibleWorks). From my point of view, it is this term precisely that gives rise for hypotheses (as follow further) that intertwine structural, semiotic and theological issues.

It is unanimous that the root Lamed-Bet-Nun is used in all Semitic languages with root’s meanings *white*, clear and bright objects: Gesenius 1996 [1857]: 510; Brenner 1982: 186–187; Bulakh 2006: 186–187; Carretero 2017: 42–44; Hartley 2010: 95–97; Clines 1993–2011, vol. 4: 513–518). According to TWOT:

The Semitic root LVN referred to a range of light colors including: the white of snow, the light brown or creamy color of fresh wood and manna, the grey of the moon, the white of yogurt (Lebanese Arabic), and, finally, either the white snow caps of the Lebanon mountains or their light colored limestone. Arabic meaning ‘milk’ gives reason to Gradwohl (4: 34) to suggest it is natural to a nation of nomads and shepherds would see the color of milk as ‘white’ par excellence.

Like in Ancient Greek language, the references of Biblical white לבן [lavàn] vary at different nuances of white: from brilliant white, shining white, dominant white or prototypical white “as snow” to grayish-white, yellowish white (See Carretero 2017: 64).

This availability of the root in all Semitic languages gives grounds for Gradwohl (1963) to propose a linguistic-cultural link between Arabic milk and BCT for white in Hebrew: “Later, [lavàn] had fallen out of use as ‘milk’ and its original reference came to be signified by [halàv]. In order to substantiate his argument further, he cites Arabic, where lexemes from both roots LVN and HLV denote various types of milk.” (Brenner 1982: 81)

Brenner proves that this hypothesis is irrelevant and concludes: “There is no reason to believe – with Gradwohl – that לבן [lavàn], originally referred to ‘milk’. Neither the text nor the evidence of cognate languages support this assumption.” (1982: 93)

What is interesting in the hypothesis of Gradwohl, is that ten years before the Theory for prototypes appeared (Rosch 1973), he derives the BCT for white in

¹ The Hebrew letter *Bet* has two phonetical values namely, the voiced bilabial stop [b] or voiced labiodental fricative [v]. When there is no dot, *dagesh* in the middle, the letter ב is pronounced [v], and with the dot, *dagesh*, בּ [b]. When we pronounce the letters of the alphabet, we usually say Aleph, Beth, Gimel, etc., although Bet may be the sound [v]. Therefore, no matter what sound we have in a root derivative, we will write Bet, just as it is in The name of the root – LAMED, BET, NUN. Similarly, we always say Vav, although this letter has phonetic values [v], [o], [u], [a].

Hebrew from one of the prototypes, the *milk*. Linguistic and cultural processes in Jewish society deny Gradwohl's hypothesis, but as a culturization of the prototype, it seems reasonable.

In Biblical Hebrew, there are few nouns, derived from the root, motivated by their white color:

- Plants: *poplar* לִבְנֶה [livnè] (Gen 30:37)
- A poetic term for *moon* לִבְנָה [levanà] (Isa 24:23, 30:26; Sol 6:10), alongside routine word for moon יָרֵחַ [airèah] (Gen 37:9; Deut 4:19; 17:3; Job 25: 5; 31:26, etc.)
- Two artifacts: *frankincense* לִבְנָה [levonà] and *brick* לִבְנָה [levenà]
- The verbs *make bricks* לָבַן [lavàn] and *be white* לָבֵן [lavèn]. *Make bricks* לָבַן [lavàn] will be left for further analysis because, although it contains the white color as inner form, it does not mean a BCT for white, see the translations. The frequency of BCTs *white*, *be white*, *become white* in the Hebrew Bible is an important issue.

Carretero (2017: 64) points at the number of 38 (“29x as an adjective, 5x as a verb and 4x as a substantive of the significant presence of לָבֵן in the Masoretic Text (MT)”). It remains unclear why the four substantives are included in the “significant presence of לָבֵן in the MT”, in case that these four nouns are “not linked with color, apparently” (: 64). Especially that Carretero describes thoroughly the use of nouns, derived from the root: “*poplar* לִבְנֶה [livnè], *moon* לִבְנָה [levanà] (3 times, p. 62), *frankincense* לִבְנָה [levonà] (19 times p. 43) and *brick* לִבְנָה [levenà] (10 times, p. 43)”. In terms of Carretero, “the significant presence of לָבֵן in the MT’ should be 34 plus 3 for *moon* plus 19 for *frankincense* plus 10 for *brick* plus all uses of *poplar*. Total 66 plus all uses of *poplar* are ‘the significant presence of לָבֵן in the MT’”.

The article of Carretero (2017) is written in an accessible language, with knowledge of most of the sources. It is positive fact the author uses the terms *prototype white*, *prototypical color*, *prototypical white* three times (pages 59; 60; 61) for comparisons “white as snow” or snowy white. Beyond my research (Almalech 2010; 2011; 2012b) this is the first another author who makes the link between color terms and a “prototype color”. Unfortunately, he does not explain anything and anywhere what a prototype of color means, and what the Prototype theory is. Quite the opposite, he introduces snowy white as a prototypical white according to Lyons (1999: 43), but Lyons presented quite an aristocratic reference to Wierzbicka 1990; 1992: 218–222 not mentioning Rosch's research and idea. As Kay formulates it: “Lyons makes some general theoretical and methodological comments, which invite clarification.” (Kay 1999: 78). The problem is that Wierzbicka denies the claim of B&K tradition that basic color terms name neural response, and BCTs have universal sequence. Instead, she offers her theory of Semantic Primes and the universals (1992; 1996) with claim for universality of a Natural Semantic Metalanguage. MacLaury (1997) points out a crucial element of Wierzbicka's Semantic Primes and universals: “Curiously, she finds no primes among color terms, not even

a “light” versus “dark”, color-term universals notwithstanding. So why does she venture her untenable account? Surely she cannot, in this trivial case, object to a semantics that includes neurally grounded and primal nonpropositional imagery.” (MacLaury 1997: 630)

Lyons’ point of view is to mix the prototypes (grass, sky, blood) with the BCTs and RTs (lemons, blond, etc.):

What I mean by prototypicality in the present context can be explained by example, as follows: if asked what is the color of grass, of lemons, of the sky, of the blood (of human beings), etc., we might reply, unhesitatingly, that grass is green, that lemons are yellow, that the sky is blue, that blood is red, and so on. In saying this, we do not mean that this is their color in all instances, under all conditions and in all seasons: we mean that this is their color prototypically or, to use the philosopher’s term, paradigmatically. Lexicographers commonly rely on this notion of prototypicality in their definition of what they take to be the more basic color terms in particular languages. So to do advocates of the (so-called) prototype theory of color-vocabulary, cf. Wierzbicka 1990, 1992: 218-225. (Lyons 1999: 42)

Kay responded to this mixture of Lyons: “The B&K tradition of research is not about second order color words. It is about ordinary color adjectives (or verbs), which signify properties of familiar material objects.” (Kay 1999: 81).

Thus, in Carretero’s article (2017) *snowy white* is really a prototypical color, but the reference to Lyons is not a satisfactory one, as the mixture of the four nouns with the adjectives and verbs.

I count the BCTs in the current canon of Hebrew Bible formed at first century AD by the Council of Jamnia (Yavne in Hebrew). The Council of Jamnia excluded from the canon very popular Jewish books like Sirach, Esdras, Tobit, Judit, Maccabees, and Letter of Jeremiah, included in Septuagint (third century BC) and commented in the Talmud (fifth century AD). In Christianity, these books are known as Deuterocanonical. Clines (1993–2011) counts at Sirach 43:18 the noun *whiteness* (vol. 4: 515), he also accepts that the white of the horses described by Zechariah (6:3; 6) should be treated as nouns (vol. 4: 514) which is not my point of view.

Finally, it seems strange that Carretero does not use Scholem’s (1979–1980) material *Colors and Their Symbolism in Jewish Tradition and Mysticism*.

There are good reasons for Hartley and Clines to include Sirach in their works. It is because their goals differ from single description of Hebrew Bible.

Clines includes the Hebrew Bible (excluding the Aramaic portions) and a wide range of Hebrew Texts: Ben Sirach; the Dead Sea Scrolls and related texts; inscriptions and other occasional texts.

Hartley (2010) also includes Ben Sirach; the Dead Sea Scrolls and related texts, but he adds the corresponding translations in all Semitic languages, Targum in Aramaic, Peshitta Talmudic developments, Septuagint, Vulgate, and others.

Now then, the number of appearance of BCTs for white in the Hebrew Bible according to different authors who have compiled Biblical Hebrew dictionaries or monographs and articles about the colors are:

Brenner (1982: 81) counted, in the late 1970s and without the help of computer programs and concordances such as TWOT in BibleWorks, 29 uses (24 adjectives and 5 verbs).

In Clines' (1993-2011 vol. 4: 513–514) dictionary, the exact number of adjectives, verbs, and nouns is not clear.

Hartley (2010) points out 34 uses (5 verbs: p. 91; 29 adjectives: p. 97).

Carretero (2017: 64) points out 34 uses – 5 verbs; 29 adjectives: “I exclude the four nouns not linked with color, apparently” pointed at the same page as not relevant to BCT requirements.

In the 1990s, without the help of computer programs and concordances, I counted 32 appearances (Almalech 2006: 287). In the twenty-first century, using the assistance of BibleWorks², I counted 29 uses of the adjective *white* לבן [lavàn], and five uses of the denominative verb *be white, become white* לבן [lavèn]. The adjective appears 19 times in Leviticus³ at a medicine context – for skin diseases; three times for horses (Zech 1:8; 6:3; 6); twice for goats (Gen 30:35; 37); once for teeth (Gen 49:12); once for manna (Exo 16:31); once for clothes (Eccl 9:8), and once for moral cleansing in king's David prayer (Psa 51:9). The verb is used five times in Psa 51:7 [H 9]; Isa 1:18; Dan 11:35; 12:10; Joel 1:7.

Total – 34 uses of BCTs for white in the Masoretic text of the Hebrew Bible.

Carretero (2017) claims that “[...] if we compare לבן with the rest of “color terms” in the Bible, it will reveal itself as the most common of them all.” (: 41). Brenner (1982) also pretends that “לבן [lavàn] is the most frequent color term in the OT.” (: 81). But this is not true.

The most frequent Basic Color Term in the OT is *blue* תְּחֵלֶת [tehèlet] used independently (e.g. Exodus 26:4; 28:28; 31; 36:11; 39:21; 22; 31, etc.), in a group of

² BibleWorks4 databases include the Copyrights for TWOT; WTM JDP – Groves-Wheeler Westminster Morphology and Lemma Database (WTM), Hebrew-Aramaic and English Lexicon of the Old Testament (Abridged BDB-Gesenius Lexicon) by Francis Brown, D.D., D.Litt., S. R. Driver, D.D., D.Litt., and Charles A. Briggs, D.D., D. Litt., finished in 1906 and based upon Wilhelm Gesenius Lexicon Manuale Hebraicum et Chaldaicum in V. T. Libros, 1833 as translated into English from Latin and expanded by Edward Robinson, 1833-1854; LXX/OG Morphology and Lemma Database (BLM), 1999-2001; BDB-GESENIUS Hebrew-Aramaic and English Lexicon of the Old Testament. Complete and unabridged by Francis Brown, S.R. Driver, and Charles Briggs (all D.D., D.Litt.), finished in 1906 and based upon several works of Wilhelm Gesenius and editors, dated 1833 1858 and 1895; HALOT – The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament by Ludwig Koehler and Walter Baumgartner subsequently revised by Walter Baumgartner and Johann Jakob Stamm with assistance from Benedikt Hartmann, Ze'ev Ben-Hayyim Eduard Yechezkel Kutscher, Philippe Reymond under the supervision Of M.E.J. Richardson © 1994-2000 Koninklijke Brill NV, Leiden, Netherlands.

³ 13:3; 4; 10 twice; 16;17; 19 twice; 20; 21; 24 twice; 25; 26; 38; 39; 42; 43.

three (e.g. Exodus 39:1), and of four colors at the color tetrad: *blue* תְּכֵלֶת [tehèlet], *purple* אֶרְגָּמָן [argamàn], *scarlet* תְּלַאֲת שָׁנִי [tolàat shani], *fine linen* שֵׁשׁ [shesh]. Because the colors appear in a constant group, they work in a *sacral color synergism*. The tetrad is used in a version of *blue* תְּכֵלֶת [tehèlet], *purple* אֶרְגָּמָן [argamàn], *crimson* כְּרִמְלִי [harmil], *fine linen* בִּרְזִי [argamàn] (2Chronicles 2:6 [H7]; 14 [H13]; 3:14). According to BibleWorks, the total uses of תְּכֵלֶת [tehèlet] are 50, and Hartley points out 49 uses. Such a frequency deserves special attention that should be discussed separately, especially in most cases, where the sacral four-color synergism is in the sacred space of the Temple or mark wealth and aristocracy.

It is hard to understand how skilled scholars like Brenner and Carretero claim the supreme frequency of לָבָן [lavàn]. Maybe the explanation is the vast amount of the use of Prototype Terms (circa 1000 uses of *Light, Milk, Snow*) in the Hebrew Bible, which caused such impression and influenced the subconscious of experienced researchers. The situation with black is similar – only nine uses of BCT for black and circa 1000 uses of PT for black.

In any case, the terms for color leave no doubt that they imply a white color, regardless of the fluctuations caused by the context. Almost the same is the effectiveness of all listed substituents as a suggestion for white color but with addition associations. The collective suggestion of whiteness on the linguistic consciousness and subconscious of the reader makes the picture of the messages of the text reliable in its complexity of suggestions of an ideological type. The suggestions based on the white are large and versatile and not simply inherited in the text of the OT vision for 1000 years on the 34 BCT for white referring the message for the Sephiroth system and the pre-creation's white fire of Torah encoded in the text.

It is hard to believe that books so important to biblical narrations are excluded from the Jewish canon for the sole purpose of encrypting in the text the presence of 34 BCT for white expressing the idea that before the creation the written Torah is a white fire. The reasons are more complex, e.g. the end prophetic era at about 250 years BC for which there is no clear explanation, except that at that time there are no more people of high moral to bear the burden of prophetic qualities and lifestyle. In addition, this encryption has been done in Jamnia Council with BCT in contexts that do not have an important theological value.

2.1. Hypotheses

Any hypothesis on BCTs for white is irrelevant if we are not familiar with Jewish mentality, and history or carriers thereof. This happened already with the greatest researcher on Jewish mysticism, Gershom Scholem. Scholem claims “existence of an esoteric mystical tradition within the heart of early rabbinic Judaism” (Swartz 2007: 204), because he treated facts of written documents after decades of reading Jewish manuscripts in Hebrew and Aramaic, possessing close knowledge on Jewish mentality, history, and practices. Swartz counts the scholars who did not

agree with Scholem's interpretation of facts from the Talmudic and pre-Talmudic era. From my point of view, these academic researchers stay far from the Jewish mentality and treatment of historical realities.

Scholem is a pioneer in the academic study of Helakhot literature⁴ related to Ezekiel's vision on God's Chariot (Eze 1; 10).

Swartz commented:

Also, Scholem draws attention to the inevitable connections and relations with the Hellenistic culture and the mutual influence and resemblance of the mysticism of Maasei Merkabah and Gnosticism. In fact, the contact between Judaism and the Hellenistic culture, in the face of the Neo-Platonists, affects all spheres which materialized in the first translation of the Pentateuch into another language (the Septuagint) and led to the emergence of the Alexandrian Judaism, which differed in some interpretations by Jerusalem's Judaism, and by the understandings and interpretations of the Qumran essence sect. (Swartz 2007: 217)

Arbel (2003: 11) marks the richness of Jewish tradition in mysticism alongside with Hellenistic links and mutual influences.

I accept Scholem's view of the guided significant place of the Jewish mysticism in the Jewish history, mentality and textual Jewish heritage (Talmud, commentaries on Maasei Beresit and Maasei Merkabah, ritual poetry etc.), and large portion of Jewish mystical visions and practices remain out of written documents because of the nature of mysticism as forbidden for writing down visions, but sharing only speaking "from mouth to ear".

Scholem reported a mystical saying for the written and oral Tora, starting with the third-century AD saying of the Palestinian teacher Simon ben Lakish pretending that "before the creation of the world the Torah was written on God's arm in black fire on white fire":

The white fire clearly means the parchment on which is written the Torah destined for ritual use in the synagogue. According to Isaac, the Blind's new interpretation of this thought the white fire which means the primeval form of the written Torah and the black one the primeval form of the oral one; this last, given on Mount Sinai, continues

⁴ The Hekhalot literature is part of Maasei Merkabah theme, It is connected to Ezekiel's chariot (Eze 1) "ascent to heaven," and "vision of divine palaces." It is a written form of practitioners of Hekhalot. "Hekhalot and Merkavah literature consists of several anonymous and enigmatic manuscripts, each of which includes various literary genres and diverse traditions. [...] Hekhalot and Merkavah material have been preserved as well in the work of early Jewish philosophers from the tenth century and in polemic Karaite literature. Additional fragments, the authorship of which is attributed to the ninth century, have been found in the Cairo Genizah. Short segments of the Hekhalot and Merkavah texts were also included in various Midrashim and in the Babylonian and Jerusalem Talmuds." (Arbel 2003: 8)

to develop throughout generations and represents the application of the Torah to them all. (Scholem 1979–1980: 65)

The whiteness of the written Torah could be implanted in the whole Hebrew Bible accepting the exclusion of quite popular Hebrew/Jewish books, called today Deuterocanonical. Also, the pure mystical and the most popular in Dead Sea Scrolls findings Book of Enoch⁵ regarded as canonical by the Ethiopian Orthodox Church but not canonized by other Christian churches, as well as by the Jewish canon.

Of course, this is guided by the Jewish understanding, as it is both mystical and officially recorded in Gen 1:1 that God's instrument of Creation is the God's Word and the first created objects were made of light. Apostle John reveals this doctrine:

In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God. He was in the beginning with God. All things came into being through Him, and apart from Him nothing came into being that has come into being. In Him was life, and the life was the Light of men. The Light shines in the darkness, and the darkness did not comprehend it. (John 1:5 NAU)

Scholars usually accept the Creation (Gen 1) as a myth because God's instruments of Creation are the verbs *say* (Gen 1:3; 5; 8; 9; 10; 11; 14; 20; 24; 26; 28; 29), *call* (Gen 1:5; 8; 10), *make* (Gen 1:7; 16; 25; 31), *create* (Gen 1:1; 21; 27), *see* (Gen 1:4; 10; 12; 18; 20; 21; 25; 31), but in the light of John 1:1-5 it becomes clear that it is a basic and Old Jewish mystical doctrine.

Usually, when we use the term Oral Tora, we mean the priests' interpretations of the day-to-day application of the 613 commandments from the Pentateuch, collected and published in the Talmud.

I agree with Scholem that Sefer Yetzirah ("Book of Creation") is an element of the big theme of Maasei Bereshit (The Work of Creation). Sefer Yetzirah is a linguistic hypothesis for the Creation, see *The name of God and the linguistic theory of the Kabbala* (Scholem 1972). It seems reasonable to accept also the infiltration

⁵ The Book of Enoch, the great-grandfather of Noah, describes the fallen angels, and their descent to earth. The oldest copies of the Book of Enoch, date from the third century BC in Qumran scrolls. The whole book is found only in Ethiopic, but parts of it have been discovered in Greek and Aramaic in Qumran. Slavonic Enoch (2Enoch) is a proof that monotheistic people are interested in the ascent to paradise and angelic level, as well as the deeds of fallen angels. Slavonic Enoch is a Jewish pseudepigraphon preserved only in the Slavonic language. The central theme of the text is the celestial ascent of the seventh antediluvian patriarch Enoch through the heavens, his luminous metamorphosis near the Throne of Glory, and his initiation into the heavenly mysteries. The Ethiopic Book of Enoch is one of the most important pieces of apocalyptic literature; it furnishes extensive contributions to our knowledge of Jewish folklore in the last pre-Christian centuries; it shows apocalyptic literature in its beginnings, and above all it is a source of information upon the religious ideas of Judaism, see Jewish Encyclopedia, Enoch books of (Ethiopic and Slavonic).

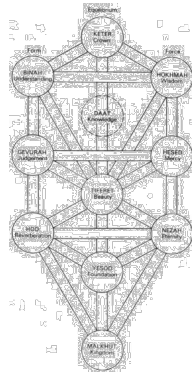
of Platonic and Pythagorean influence. The system of the first created subjects, the ten Sephiroth, 22 letters of Hebrew alphabet, and the total 32 Paths of Wisdom that organized the cosmos, is known from the text of Sefer Yetzirah (Book of Creation or the Book of Formation). Some scholars placed it in the first century BCE (Reitzenstein 1904: 291).

The theme of the Creation of the world is marked by the doctrine of the ten Sephiroth, which are the first ideal essences created by God. Their substance is light and their level is cosmic, not earthly. Each of them has a basic name, which sometimes varies with two or even three variants. The first Sephirah is the closest to constant the unveiled God before the Creation started *Ein Sof* (literally, “Endless”). In the XIIIth – Vth centuries it was conceived as an adverb (“Endless”), and after, for every-day simplicity, as a noun – infinity. Sephiroth doctrine is influenced by Neoplatonism, although it is also traditionally Jewish.

The links between the ten Sephiroth are 22 channels, symbolizing the letters in the Hebrew alphabet. This means that Sephiroth and their relationships are postulated in the terms of the letters. The letters are not the letters we see but are the ideas for the letters made of light, and in some interpretations, the channels between the Sephiroth are also made of light. The last tenth Sephirah is called the Kingdom (Malkut) which unites everything before it, that is, 9 Sephiroth plus 22 letters, total 32. This first created ideal world of Sephiroth is named in different names, one of which is 32 Paths of Wisdom. Each Sephirah has one predominant color and a wrong side, marked by the red color. The first Sephirah is perfectly white and the last one is the perfect black. Black is understood as light, not the black one we see with our eyes. The last Sephirah is understood as a symbol of the Sea of Wisdom (Sophia) in which the 31 rivers flow into the Sea of Wisdom, and it as blue. The idea of the synthesis of the tenth Sephirah containing everything before it – the nine Sephiroth and the 22 ideas for the letters – is reflected in another symbolism of the tenth Sephirah – an apple garden with red, green and white colors, conceived as the active female principle. The ten Sephiroth are also the cosmic First Man Adam. (See Scholem 1979–1980; Matt 1983.)

If we accept that at the end of the first century AD, after the destruction of the Second Temple by the Romans, Sefer Yetzirah has been known, remains the contradiction of figures of 32 Paths of Wisdom and 34 BCT for white. We know from medieval Kabbala a version with 11 Sephiroth. The eleventh Sephirah is hidden, and its name is Daat, “Knowledge”. We do not know what the wise men from the Council of Jamnia have been in the preference of 34 as a collection of Sephiroth and the 22 channels that connect them. We know for certain, that in the Middle Ages there are versions with 12th and 13th Sephirah⁶. Therefore, in the field of mysticism, the differences are not excluded.

⁶ See <http://www.kosmic-kabbalah.com/13-sefirot-2>



Through the 34 uses of Basic Color Terms for white in the text of the Hebrew Bible, it is encoded the mystic point of view that “before the creation of the world the Torah was written on God’s arm in black fire on white fire” (Simon ben Lak-ish); the white fire means the primeval form of the written Torah and the black one the primeval form of the oral one” (Isaac the Blind, 1160-1235, Provence, France) (According Scholem 1979-1980: 65).

Another hypothesis is that the number of basic terms for white is a code for the level of the Sephiroth.

2.2. The proper name Laban is not just a pun

The proper name of Jacob’s father-in-law, Lavan (Laban) לָבָן [lavàn], means *white*. The proper name *Laban* לָבָן [lavàn], is used 21 times (Gen 24:29; 30; 32; 25:20; 27:43; 28: 2; 28: 5; 29: 5; 29:10; 29:13; 29:14; 29:15; 20:19; 29:21; 29:22; 29:24; 29:25; 29:26; 29:29; 30:25; 30:27; 30:34) before the first appearance of the Basic color term *white* לָבָן [lavàn] in Genesis 30:35. The use of the Laban begins as early as 24 chapter of Genesis, i.e. six chapters before the BCT *white* appears in Chapter 30. The name is used 21 times before the first use of the *white*. This name appears also tens of times after Gen 30.

Even for high-educated commentators, it could be challenged. Driver, Plummer, Briggs (1895) are very careful in the interpretation of the name Laban: “Laban’s motive in removing: the variegated animals to a distance of three days’ journey is obvious; he wished to reduce to a minimum the chance that any such animals should henceforth be born amongst those now entrusted to Jacob – [white] Heb. *laban*, perhaps a play on Laban’s name.” (Driver, Plummer, Briggs 1895: 392)

Very often, the Bible presents skillful, sophisticated and delicate ways to inform us. What is the semiotic value of the 21 uses of the proper name Laban preceding the first appearance of BCT white in Genesis 30:35?

Jacob was caused by Laban to serve as a shepherd 14 years for his wives. Chapter 30 of Genesis presents the answer of Jacob-Israel to the Laban’s selfish

greed. The chapter's narration presents the first artificial insemination conducted by Yakov-Israel to avoid the Laban's conditions whose goal Jacob to remain a poor and dependent person.

The fact that a proper name, related to the English Mr. White, appears before the use of the BCT *white*, indicates that the color term is well known to the bearers of the language and BCT is available for a long time in the tongue. In order to be able to form a proper name derived from the term for *white*. A proof for this process is the 21 uses the proper name Laban before the appearance of the BCT for white for the first time. This is an anomaly with regard to B & K tradition for BCTs. The OT text categorically and systematically violates the theory of Berlin and Kay (1969), if we assume OT as a document of the historical development of Hebrew. Another example of such a violation of the B & K tradition is the fact that the first BCT term used in the text is neither white nor black, nor red, but green. This is in the first lines of the OT – *green* יָרֵךְ [ièrek] (Genesis 1:30).

Carretero (2017: 41) accepts the opinion of Brenner (1982: 81) that BCT white לָבָן [lavàn] and the derivative verb to *become white* origin goes back to the age of Kings tenth century BC). From my point of view, the massive use of the proper name Lavan (Lavan) prior to the BCT is a sign of the much long-standing presence of the BCT for white in Hebrew.

On the one hand, diachronic availabilities in the OT cannot be denied; on the other hand, the fierce selectivity of the linguistic expressions represented by the intent of the authors of the OT do not allow an entirely diachronic look at the OT as document of the historical development of Hebrew.

2.3. The normative word-associations of BCT *white*, the visual *white*, and theological meanings of white color

The use of white clothes and fine linen from kings and priests in monotheistic and polytheistic societies and cultures can be explained by the common understanding of the ritual and spiritual values and meanings of white garments. It is striking that ordinary people who are not familiar with ritual strategies and doctrines indicate the same meanings of white color by the test of free word-associations (Kent and Rossanof 1910) at the end of the twentieth century. The Bulgarian Norm of word-association (Almalech 2001) is a result of the responses of people lived in Bulgaria in the period of 1979-1996, and this fact points to universal, culturalized meanings of whiteness over the centuries.

Bulgarian Normative meanings of white, as associations of the BCT (Almalech 2001: 171–174; 2011: 160–184), produced by the test are: cleaned; pureness; clean/pure/immaculate *adv.*; clean/pure/immaculate, *noun*; purity/immaculacy; freedom; free; tender/delicate/fragile *adj./adv.*; beauty; beautiful; good/nice/kind; goodness/kindness; innocent; peace; peacefully; peaceableness; like snow; milk; perfect; calmness; calm; joy/gladness/delight/glad/joyful/joyous; the eternity/the

perpetuity; eternal/everlasting/perpetual/immortal; angel; spiritual/mental/intellectual; severe/strict; severity/strictness; optimism; wise/prudent/reasonable; independent; magnificent/splendid; pleasant/agreeable/nice/enjoyable; sparkling; shining/shiny; healthy; ill; love/affection; whiteness; disinfected; basic; snow; like snow.

In the area of visual color language white becomes a cultural unit following the meanings explicated in the Norm for Free Verbal Associations. Daubuz (1842) pointed out accurately the meanings of the biblical white but in our terms, these values are not of the BCT but relate to the concepts RT: symbol of beauty, comeliness, joy, and riches (: 56). For garments, namely fine linen (an RT for white), Daubuz (1842: 78–79) postulates the motivation or the doctrine for the use of white clothes. The extract of the text of Daubuz can be represented as separate meanings as follows. To be clothed in white signifies:

[...] the holiness of their lives, the purity of their conscience, being free from pollution, 'eing in God's favour (Ps 51:7; Is 1:18; Eccl 9:7-8); tokens of joy and pleasure (Eccl 9:8; Is 52:1; 61:10; Rev 3:4); not spotted with any uncleanness; honour, glory, purity, holiness (Ex 28: 2; 40; Lev 16:4); in the prophetic style to be prosperous and successful, victorious, to be holy, happy, honoured, and rewarded; priestly garments, in particular, are the symbols, [...] of honour, power, and dominion; [...] to put on clean garments after washing signifies freedom from oppression, care, and evil, together with honour and joy, in proportion to the nature of the washing, and the splendor of the clothes put on. (: 74–75)

Daubuz (1842) bode pagan kings and priests worn white garment by the same ligic and motivation: "The same custom of wearing white garments upon festival days was also amongst the pagans. Kings and nobles were also arrayed in white [...] garments. [...]" (Daubuz 1842: 78-79). If it is true for the priests, white is not the most preferred color for kings and rich members of society. "[...] not to defile ones garments signifies, in the highest sense, not to pollute one's self with idolatry and consequently to abstain from all inferior kinds of pollution Rev 3:4." (Daubuz 1842: 78–79) As revealed by the archaeological finding, e.g. the tomb of Tutankhamun, purple, red, scarlet, violet, blue, gold, precious and semiprecious stones of different color, pearls, fine purple linen, violet linen or linen which is embroidered are typical of those in power and rich people. Biblical facts point exactly to the same trend, See Esther 1:6; 8:15; Eze 23:6; 27:16; Jer 10:9; Rev 18:12.

Especially for linen ritual clothes, Daubuz points out: "Bysse is a plant of which was made the finest and most shining white linen. It grew chiefly in Egypt and Palestine: and the linen garments of the Jewish priests were made of it. Bysse garments were also worn by the Egyptian priests. And hence a white bysse garment, as being the most valuable, denotes, symbolically, the highest and most perfect holiness and prosperity." (Daubuz 1842: 78–79)

Plutarch (46-119 AD) was not privy to any secret religious knowledge, and one could, perhaps, suppose that this secret, mystic-religious knowledge has its origins very far back, even before Plutarch's time. He informs us on Ancient Greek doctrine, way of thinking, and ritual practice such as the funeral on Ancient Greek visual color language at the burial ritual (Rose's translation):

Why do the women, when in mourning, wear white dresses and white kerchiefs? Do they, as the Magi are said to do, take sides against Death and darkness by this action, and assimilate themselves to light and brightness? Or do they consider that as the body of the dead is dressed in white, so the relatives should be? They adorn the body in this manner because they cannot do so to the soul, which they desire to dismiss bright and clean, as one that has now come victorious from a great and complex struggle, Or is frugal simplicity most becoming on such occasions, while dyed garments are some of them expensive, some, mere vanities? For we may say of black, just as truly as of purple, 'These be cheating garments and cheating colors.' Naturally black (wool) is really dyed, not by art but by nature, being mixed with a preponderance of dusty matter. Only natural white therefore is pure and unmixed, neither stained nor imitable by dyes; it is therefore peculiarly fitting to the dead at burial. For a dead man is become simple, unmixed, pure, in short freed from the ingrained dye of the body. In Argos, Socrates records, they wore white garments, washed in water, when in mourning. (Plutarch 1936. Roman questions, No 26: 131).

Goodenough (1964) comments this passage in Plutarch and the degree of whiteness in technology and cultural perspectives among different cultures:

The undyed sheep's wool would certainly not be white in our sense, but by its lightness it represented life as against the darkness of death; the lightness of a soul that had finished the agony of this life, about which we have had such frequent occasions to speak; the purity of one free from contamination with the body – that is – moral purity as it was considered in all Platonic tradition. The newly clothed priests and those who worshipped at the shrine of Asclepius at Pergamum, those who worshipped at Priene and Andania, all wore 'white' garments, as did mourners in the procession of Aratus and mourners of the third century before Christ at Gambreion and of Iulis in Keos of the fifth century. The reader should not misunderstand what I have said about the meaning of *leukos*: the Egyptian portraits so commonly show really white dress that apparently the Egyptians wanted a costume as near as possible to what we would call white. The Pompeian paintings give the same impression. But any light colour would do for contrast with dark clothing. We have seen that the white of Lucius' costume of initiation was *candore puro luminosi*, which seemed to make of his dress an adaptation of the 'robe of light' of earlier Egypt. (Goodenough 1964: 165–167)

The same point of view for the meanings of white "robe of light" for Egypt, Greece, and Judaism, is expressed in Goodenough 1969 with a rich material on ritual white garments based on large amount of archaeological findings and scholar information and debates.

A question arises: How is it possible that the respondents who have nothing to do with theology give the same or similar meanings of white color in the second half of the twentieth century? The answer is simple: it is possible because these meanings are universal for white color. They are in the linguistic consciousness and subconsciousness, and they are members of the Cultural Unit White.

2.4. White horses in the Bible

As stated above, there is a predominant opinion that white expressed in Basic Color Terms has no theological significance in the Hebrew Bible. This is not the case, if we consider that three of the total uses in the Hebrew Bible are for white horses from the mystical visions of Zechariah 1:8; 6:3; 6. Then actually, these three uses remain undecoded because of their highly mystical reference.

The evaluation of Apocalyptic, Messianic, Maaseh Bereshit (“Works of Creation”), and Maaseh Merkabah (“Works of Chariot”) literature leads to the conclusion that all of them are mysticism, despite some differences. See Charlesworth ed. 1983: 235. The System of Sephiroth is an element of Maasei Bereshit. Yauri comments on the Platonic and Pythagorean influence in the number 10 and the number of channels-letters 22: “It is also very interesting to observe the use of the numbers and the primordial elements in the Sepher Yetzirah’s cosmogony. This document can be seen as a syncretic cosmogony of the Hebrew and Greek thought, because Platonic and Pythagorean Thought, as well as the Ionic School, can be recognized in it.” (Yauri 2017: 70) Along with this, the mathematical cosmogony of Pythagoras is treated “as an atheist one”. Stenudd (2011: 61–63) states “Then the mathematical cosmogony of Pythagoras would rightly be categorized as an atheist one”. Orlov (2017: 103) points out the mystic link between Apocalyptic, Messianic, Maaseh Bereshit, and Maaseh Merkabah literature.

Boustán & McCullough (2014) are among a number of critics of Scholem’s opinion. From my point of view, their criticism serves the division between Christianity and Judaism as a doctrine. Their critic suffers from a chronic ignorance of the Jewish way of thinking reflected in the Bible as well as the enormous erudition and personal knowledge of Aramaic and Hebrew texts. The last few decades demonstrated that without linguistic expertise biblical studies suffer from patriotic extremes, but “Scholem was the epitome of the working historian, of the philosophical perfectionist” (Wasserstrom 1999: 244). An instance of what is being a giant researcher is the friendship between Scholem and Corbin (Wasserstrom 1999: 53).

2.4.1. White horses in the Old Testament

The colors in Ezekiel 6 are attributed to the horse's symbol. In ancient Jewish culture, the horse is a sign of warfare and the Lord's superiority. Ryken et al. (1998) note quite correctly the symbolism of the horse (Ryken et al. 1998: 1371). The horses of the eighth vision of Zechariah are the divine army that brings moral to different lands. Daubuz (1842: 104) indicated two very interesting points on horse symbolism. The first is the "noble description of the horse in the book of Job" (Job 39:18-25), and the second is "therefore, when the prophet Zechariah 10:3, said, "that God hath made Judah as his goodly horse in the battle", the meaning is, that he will make them conquerors over his enemies, glorious and successful. (*ibid.*)". The noble description of the horse serves to present God's mightiness in the creation of such a marvelous creature as the horse is.

If King David has chosen the donkey as the royal animal (2Samuel 13:29; 18:9; 1Kings 1:33), and prophets predict that the Messiah will come riding "son of a donkey" (Zechariah 9:9), royalty should be removed from the symbolism of the horse with regard to the Jewish community and symbolism. Usually, kings adopt the horse as a royal symbol. "Israelite kings were not to accumulate horses (Deut 17:16), nor were Israel's armies to fear horses and chariots (Deut 20:1)." (Ryken et al. 1998: 1372).

As for the chariots, "in nearly 150 references to chariots in the Bible, three categories of references dominate: chariots as royal vehicles, chariots as battle vehicles and the divine chariot" (Ryken et al. 1998: 503). In the vision of Zechariah, the chariots are used for battles and as divine vehicles. Together with the warfare symbolism of the horses, it makes an apocalyptic picture of God's engagement to fight evil on the earth.

The horses and the chariots are a compound symbol of an angelic nature. They "are going out from standing in the presence of the Lord of the whole world" and they are "spirits of heaven". The term *angel* means *messenger* [malàh] derived from the Hebrew word [halàh] meaning "go" or "walk".

Zechariah 6:1-8

[...] looked up again – and there before me were four chariots coming out from between two mountains – mountains of bronze! The first chariot had red horses, the second black, the third white, and the fourth dappled – all of them powerful. I asked the angel who was speaking to me, "What are these, my lord?" The angel answered me, "These are the four spirits of heaven, going out from standing in the presence of the Lord of the whole world. The one with the black horses is going toward the north country, the one with the white horses toward the west, and the one with the dappled horses toward the south. (NIV)

Red, black and white horses are named in Hebrew with Basic Color Terms (BCTs): red אַדְמִים [adumim], black שְׁחֹרִים [shehorim], white לְבָנִים [levanim]. The

horses in the fourth chariot are named with the term בְּרָדִים [berudim], which are not BCT according to the criteria of B&K tradition. The Hebrew term is a derivate of *hail* בָּרָד [baràd]. The inner form of the term בָּרָד [baràd] is a Rival Term (RT) for color – *hail*. Thus, the categorization is based on an RT. Middle East hail very often is a mixture of sand and ice, thus the color of hail in the Holy Land is not the whiteness of European hail but yellow-whitish, or gray, or could be dappled, grizzled, or spotted. For Hebrew בְּרָדִים [berudim], few translations prefer *dappled* (NIV, NIB, NAS, NAU, RSV, NRS, etc.), others use *grizzled* (KJV, ASV, WEB), and RWB – *spotted*.

The structure chosen by Prophet Zechariah to name the colors of the horses in the four chariots is three BCT + one RT.

Being exiled, in the sixth century BC in Babylon, prophet Ezekiel revokes the color tetrad color tetrad of the Tabernacle and the First Temple (*blue* תְּלֶחֶת [tehèlet], *purple* אֶרְמָזָא [argamàn], *scarlet* יָנֵשׁ תַּעֲלוּת [tolàat shanì], *fine linen* שֵׁשׁ [shesh] Gen 35) for the clothing of the Levites (44:17) in the temple. This happens in the vision of the prophet on the occasion of the restoration of the Jerusalem temple, known as the Second Temple. Several decades after Ezekiel, Zechariah presented a new divine expression of colorful synergism – the four colors of the horses that are “four spirits of heaven” (6:5) sent into three different geographical directions to fight for God and his laws. These “four spirits of heaven” have the ability of “standing in the presence of the Lord” (6:5), which gives them the status of angelic beings because they do not die in the presence of God.

There is a significant difference between the temple’s color tetrad and the four-color of Zechariah: the temple four-colors are sacred multicolored synergism, and the four-color horses are multicolored synergism of the Divine level. This is because of the popular understanding that the sacred level is a mediator (transformer) between the celestial divine and the earthly human level. Figuratively speaking, the sacred level is in the middle – between the earth and heaven, bringing communication between man and God, as well as to bringing down God’s commandments. That is why in the temple, each object has a symbolic significance representing the divine to people in the form of symbols.

In Zechariah 6:1-6, “the chariot with black horses is going toward the north, the one with the white horses toward the west, and the one with the dappled horses toward the south.” Geographic directions, which are sent chariots with horses, did not bring any information. It is well known that different cultures attribute color differently to the world’s directions. For example, for the ancient Greeks, the north is black and the south is white, while in the Chinese tradition the west is white and the north is black. In Maya culture, white represents north, red – the east, black is connected to the west, and yellow – to the south, etc. For Ryken et al. (1998: 1373) “colors correspond to the four points of the compass” but it is insufficient. There is nothing universal about colors and geographical directions because different cultures assign different colors to the four points of the compass. In fact,

the colors of the horses indicate different kinds of war to different kinds of sinful behavior.

What is really interesting is that the chariot with the red horses did not go anywhere. Keeping in mind that Zechariah prophesied to Jewish people after the return from exile in Babylon in the sixth century BC it seems that the chariot with the red horses remained at the Holy Land.

Another interesting and fixed fact in the biblical text is the effect of horses' work. The chariot and horses were sent to "patrol the world" (verse 7), but God has been satisfied only by black horses' work: of "those who are going to the land of the north have appeased my wrath in the land of the north." (v. 8). Ergo, white, red, and dappled horses and their chariots still work to please God in the vision of the prophet.

There are colorful horses also in Chapter 1 of Zechariah:

Zechariah 1:8-11

During the night I had a vision – and there before me was a man riding a red horse! He was standing among the myrtle trees in a ravine. Behind him were red, brown and white horses. I asked, "What are these, my lord?" The angel who was talking with me answered, "I will show you what they are." Then the man standing among the myrtle trees explained, "They are the ones the LORD has sent to go throughout the earth." And they reported to the angel of the LORD, who was standing among the myrtle trees, "We have gone throughout the earth and found the whole world at rest and in peace."

The chapters one and six are distant context.

In the first appearance of the colored horses (Zechariah 1), the important thing is that the black horse is excluded. Another important point is that one of the red horses has a rider, just as it is in the Revelation in the New Testament. A third major difference is that in Zechariah 6, the horses do not have riders, but they do have chariots. The term chariot is basic in Judaism and marks one of two big themes in Jewish mysticism, God's Chariot = the Throne of the Lord (Maaseh Merkabah).

Another critical difference between both chapters is the Hebrew terms for *dappled*, *grizzled*, and *spotted* horses. Hebrew term is not a BCT but RT. In Chapter Six, the Hebrew term is בְּרֻדִּים [berudim], a derivative of בָּרָד [barad], while שְׂרָקִים [srukim] in Chapter One. For Chapter One, the translation of this horse is *dappled* (NIV, NIB, NAS, NAU, RSV, NRS, etc.), *grizzled* (KJV, ASV, WEB), and RWB – *spotted*. For Chapter Six, the translations also vary: *speckled* (KJV, WEB, RWB); *sorrel* (ASV, NAS, NAU, RSV, NRS); *brown* (NIV, NIB).

The term שְׂרָקִים [serukim] is plural from the adjective שָׂרָק [sarok], which means *a horse that has a red-brown hair* but also *wood sorrel*. Such ambiguity allows understanding why the horse named with RT.

All attempts to understand completely the semantics of black, white, red and gray/pale/green/dappled, grizzled/spotted in the biblical symbol of the four horses

are in vain. Part of their semantics, however, became clearer. They are “heavenly spirits” sent to bring God’s justice and order, combat units that fight against the iniquities and immorality of the people. They are combat units that fight not only humans but also the mystical symbols of evil. Different colors can be conceived as different typical capabilities and qualities of the “heavenly spirits”.

2.4.2. The white horses in the New Testament

Apostle John in his Revelation deliberately replaced the RT from OT with a BCT bearing a stylistic and semiotic coloring. The new term is related to the root of green. The oldest manuscript of the New Testament that came to us is in Greek, and the horse is defined as *χλωρός* (*green, pale*). This is a linguistic interpretation of an intangible character of both the complex symbol and of the particular horse, whose horseman is the Death itself leading the Hell. This same Death and Hell, later in Rev 20: 13–14, are thrown into the lake of fire. Death and hell are thrown into the lake of fire, but what about the gray / pale / green / gray-green (*χλωρός*) horse? Not specified. Should we accept that, as one of God's spirits standing face to face with the Throne of God, the horse does not share the destiny of his rider? The horse symbol as a weapon of war is an unchanging semantic segment, regardless of the color of the particular horse.

Revelation 6:1-8

And I saw when the Lamb opened one of the seals, and I heard, as it were the noise of thunder, one of the four living beings saying, Come and see. And I saw, and behold a white horse: and he that sat on him had a bow; and a crown was given to him: and he went forth conquering, and to conquer. And when he had opened the second seal, I heard the second living being say, Come and see. And there went out another horse that was red: and power was given to him that sat on him to take peace from the earth, and that they should kill one another: and there was given to him a great sword. And when he had opened the third seal, I heard the third living being say, Come and see. And I beheld, and lo a black horse; and he that sat on him had a pair of balances in his hand. And I heard a voice in the midst of the four living beings say, A measure of wheat for a penny, and three measures of barley for a penny; and see thou hurt not the oil and the wine. And when he had opened the fourth seal, I heard the voice of the fourth living being say, Come and see. And I looked, and behold a pale horse: and his name that sat on him was Death, and Hell followed with him. And power was given to them over the fourth part of the earth, to kill with sword, and with hunger, and with death, and with the beasts of the earth. When the powerful horses went out, they were straining to go throughout the earth. And he said, “Go throughout the earth!” So they went throughout the earth. Then he called to me, “Look, those going toward the north country have given my Spirit rest in the land of the north.” (NIV)

In Rev 6:8, Zechariah’s controversial terms שְׂרֻקִים [serukim] and בְּרָדִים [ber-udim] are replaced by ambiguous Greek BCT *χλωρός* (“green”) translated usually

as *pale* (KJV) but also *pale green horse* (NRS), *ashen* (NAS). The ambiguity *a horse that has a red-brown hair* שֶׁרֻקִּים [serukim] allows of understanding why the horse named with RT in Rev 6:8 is *green* χλωρός translated usually as *pale* (KJV) but also *pale green horse* (NRS), *ashen* (NAS). The Greek word χλωρός is the most appropriate to inherit both Hebrew terms with all shades of reference. This is a complete correspondence between Revelation 6 and Zechariah 6 horses. The white, red, black, and “grey” horses are synergistic. On the other hand, the structure of the four-colors synergism changes: the New Testament contains four Basic Color Terms. The Old Testament four-color stamp of Moses (3BCT’s + 1RT) does not exist in the New Testament multicolor synergism.

While Revelation 6:4-8 is unreservedly an apocalyptic text, Zechariah 6:4-8 is a mixture between apocalyptic, Maaseh Merkabah, and Maaseh Bereshit text, as far as the angel level is involved. The prophet ascends to an angelic level or an apocalyptic act of four chariots, “spirits of heaven going out from standing in the presence of the Lord of the whole world.” The horses from Zechariah (1:8; 6:3; 6) and Revelation of John (6:2; 8) are apocalyptic and mystical simultaneously.

The symbol of the four colored horses of Revelation (6:2-8) is an example of the genetic bonding of the New with the Old Testament, i.e. the Jewishness of the New Testament. Revelation (6:2-8) preserves and develops the idea of the four chariots with colored horses from the Prophet Zechariah. Here the horses are single, the chariots were replaced with riders and are accompanied by breaking the seals. The horses and their riders remain a tool for judgment and punishment over people.

The horses and riders are in synergy with the symbol of the seal: “When its seven seals are opened, the ensuing events reveal God’s control over all nature and history (Rev 6:1-12; 8:1).” (Ryken et al. 1998: 2575)

Apostle John in his Revelation deliberately replaced the RT from OT color synergism with a BCT bearing a stylistic and semiotic coloring. The new term is related to the root of green. The oldest manuscript of the New Testament that came to us is in Greek, and the horse is defined as χλωρός (*green, pale*). This is a linguistic interpretation of an intangible character of both the complex symbol and of the particular horse, whose horseman is the Death itself leading the Hell. This same Death and Hell, later in Rev 20: 13-14, are thrown into the lake of fire. Death and hell are thrown into the lake of fire, but what about the gray / pale / green / gray-green (χλωρός) horse? Not specified. Should we accept that, as one of God's spirits standing face to face with the Throne of God, the horse does not share the destiny of his rider? The horse symbol as a weapon of war is an unchanging semantic segment, regardless of the color of the particular horse.

While the divine level of color synergism in Zechariah and Revelation causes enigma, an inability to decode the color, the level of the temple sacred synergism allows hypotheses about the symbolism of the colors.

There is one independent use of the symbol white horse beyond the four-colored heavenly horses. It appears in chapter 19 of the Revelation, i.e. two chapters

before the last verse of the Bible. Chapter 19 of the Book of Revelation is notable for the marriage of the Lamb with His wife (the church), and the "fine linen, bright and clean" of Lamb's clothes. In the same chapter begins the final phase of the war of the Lamb with the beast. The beast and his false prophet are caught. They both "were thrown alive into the fiery lake of burning sulfur" (19:20). Armies of heaven are also dressed in "fine linen, white and clean", and they follow the white horse rider. The symbol of the white horse is combined with the presence of three other symbols, containing red color: eyes are like blazing fire; the red color of blood on the clothes of the rider, the winepress of the fury of the wrath of God.

I saw heaven standing open and there before me was a white horse, whose rider is called Faithful and True. With justice he judges and makes war. His eyes are like blazing fire, and on his head are many crowns. He has a name written on him that no one knows but he himself. He is dressed in a robe dipped in blood, and his name is the Word of God. The armies of heaven were following him, riding on white horses and dressed in fine linen, white and clean. Out of his mouth comes a sharp sword with which to strike down the nations. "He will rule them with an iron scepter." He treads the winepress of the fury of the wrath of God Almighty. On his robe and on his thigh he has this name written: KING OF KINGS AND LORD OF LORDS. (Revelation 19:11-16)

One gets the impression that having a white horse is the most difficult task because it is the tip of the ritual and mystical purity. Here the whiteness of the horse comes with the universal meanings 'purity', 'immaculate'. The sense of 'victory' should be added here. It seems that a universal habit of humanity is to use ritual white garments of the priest and white sacrificial animals that have been devoted to heavenly deities:

All these instances prove that among the Romans white was sacred to the heavenly deities. In the realm of magic and medicine there appears to be great confusion of ideas, whereas in the religious ritual the lines are much more sharply drawn. Fehrle thinks the religious wearing of white among the most different peoples is prophylactic. Wachter makes the same suggestion, but considers it probable that white, on which every stain is easily perceptible, was recognized as the cleanest color, hence was the purest and best suited for worship. (Armstrong 1917: 37)

The universal meanings of 'purity', 'immaculate', 'clean' are the reason why Ancient Greeks to consider white as the most appropriate color to present the deceased to gods, as testifies Plutarch: "Only natural white therefore is pure and unmixed, neither stained nor imitable by dyes; it is therefore peculiarly fitting to the dead at burial. For a dead man becomes simple, unmixed, pure, in short, freed from the ingrained dye of the body." (Goodenough 1964: 166).

'Pure' and 'clean' are the most frequent word associations to the BCT *white* in the Norm of word-associations (Almalech 2001).

On the other hand, the lack of the other three horses seems to indicate that the white horse is the highest and scariest weapon involved in catching the beast and its false prophet. Therefore, the conclusion of Chapter 19 of the Revelation is that in the final battle with the beast red, pale and black horses are not appropriate and cannot be useful here. From this, it seems, that the white horse is the highest heavenly spirit / God's spirit namely under the color that symbolizes the fighting force in the fight with the beast, the false prophet, and sinfulness.

Revelation 19:11-16 contains a massive presence of white, expressed in different terms and semanticizings. Besides the universal (clean, pure) meanings of white, labeled with BCT, receives additional meanings, coming from the definitions of the rider: 'faithful', 'true', 'justice', 'to judge', and 'makes war'. The rider of the white horse is supported by "armies of heaven", "riding on white horses and dressed in fine linen, white and clean". Thus, BCT for white is used three times. The horse of rider, the horses of the armies of heaven, and the fine linen are described with the Greek word λευκός. The *fine linen* is RT for white, and *clean* is Term for the basic features of the prototypes (TBFP).

In Chapter 6, where horses appear the forces of evil are not described in color. In the book of Revelation, the powers of evil are in red. In Rev 12:3, "sign appeared in heaven: an enormous red dragon with seven heads and ten horns and seven crowns on his heads." Red appears in Rev 17:3 for "woman sitting on a scarlet beast which was covered with blasphemous names that had seven heads and ten horns". The same woman "dressed in purple and scarlet, and was glittering with gold, precious stones, and pearls. She held a golden cup in her hand, filled with abominable things and the filth of her adulteries" (Rev 17:4). The dying luxury Babylon is in "purple and scarlet" (Rev 18:12).

This is one of the main semanticizing of the red color, which follows the opposition from Isaiah 1:18: "sins are scarlet, and red as crimson but righteousness is white as snow, and like wool." Brenner (1999a: 203) pointed out the ambiguity of the red: "The color "blood red does not exclusively represent evil; like many great symbols, it is ambivalent; it sustains its own antithesis."

In the book of Revelation, the opposition 'white – red' is used by Apostle John, next to the other meaning of the red associated with the universal culturizations: wrath, anger, punishment, death of weak sinners; a robe dipped in blood; eyes are like blazing fire; winepress of the fury of the wrath of God Almighty. This second main semanticization of the red color inherits the imagery and symbolism of Isaiah 63:1-3:

Who is this coming from Edom, from Bozrah, with his garments stained crimson? Who is this, robed in splendor, striding forward in the greatness of his strength? "It is I, speaking in righteousness, mighty to save." Why are your garments red, like those of one treading the winepress? "I have trodden the winepress alone; from the nations no one was with me. I trampled them in my anger and trod them down in my wrath; their blood spattered my garments, and I stained all my clothing." (Isa 63:1-3)

The red color is presented by BCTs (*red, crimson*), and PTs (*blood and fire*) and by meanings of wrath, anger, punishment, and death, both in Isaiah and in Rev 19:11-16.

The word for *press* used in the Hebrew translations of the New Testament is פּוֹרֶה [purà], *wine-press* יֵין פּוֹרֶה [purà iàin]. In the Old Testament, [purà] is used only once in that meaning, in Isaiah, 63:3. Total, in the Old Testament there are ten verses with ten appearances of the wine-press through which the Lord punishes the nations. Of these ten, nine are the normative words for wine-press: גַּת [gat] (2 times) and יֵקֶב [iekèv] (7 times). In the New Testament, the wine-press is referred to 5 times in four verses Matt 21: 3; Rev 14:19; 14:20 (2 times), and Rev 19:15.

The symbol of “treading of the wine-press” is recognized as emblematic of ‘divine judgment’ (Isa 63:1; Lam 1:15; Rev 14:19-20). The symbol is understood in the context of the blood of the people who are compared to a vine, explicitly shown in Rev 14:19-20: “And the angel thrust in his sickle into the earth, and gathered the vine of the earth, and cast [it] into the great winepress of the wrath of God. And the winepress was trodden without the city, and blood came out of the winepress, even unto the horse bridles, by the space of a thousand [and] six hundred furlongs.”

Thus, when the symbol of “treading of the wine-press” is used with blood, it is a part of the red semanticization with meanings ‘divine judgment’ and ‘divine wrath’.

Reminding the opposition of red-white to show that the method includes all verbal terms that signify color (BCT, PT, RT, and TBFP) gives the whole color presence. However, as we know (Eco 1984: 3-46) the role of the reader is decisive and depends on the encyclopedia of the reader, his/her possible world, free interpretation, and cooperative activity – every reader has his/her own level of recognizing color symbolism and meanings. Thus, the color facts constitute “a flexible type object” that “can be legitimately realized” (Eco 1984: 3). The fact of reading the same text and the existence of different interpretations led to different denominations in Christianity and Judaism.

We should remember that red is an ambiguous symbol, and it does not always mean evil, sin, e.g. red-white syntagma is the usual way to describe beauty (Song of Solomon 5:10; Lamentations 4:7-8). The cultural unit Red in Hebrew should include the problem with proper and common names אָדָם [adàm] and their connection with *red* אָדָם [adòm], *blood* דָּם [dam], and *earth, ground* אֲדָמָה [adamà].

When our object is the Bible, the problem with the role of the reader and the author is completely different from the twentieth century structuralist era (Barthes 1967). The problems with the role of the author and the reader have place regarding the Bible. Prior to Gutenberg’s innovation (1436), each Bible was written by hand. There are two major problems in the history of Judaism and Christianity: the vernacular interference and handwritten errors. Even in Qumran, on Isaiah’s Great Scroll there are corrections from an experienced handwriting on the manuscript. In the fourteenth century in Bulgaria, was carried out tremendous work of collecting

erroneous manuscripts and manuscripts influenced by local dialects. The work is channeled by Patriarch Evtimii and is called Normalization of the texts of the Bible by scholars studying the Middle Ages. The Council of Trent also forbids manuscripts with errors and influenced by dialects. Another problem is the translation, knowing that every translation is a kind of interpretation. The very first translation of the Pentateuch, known as the Septuagint, clearly illustrates this problem. Differences in the Greek text and the original Hebrew are well known and this leads to the formation of Jerusalem and Alexandria Judaism.

Together with the different worldview of Greek and Hebrew languages, translators, traditionally considered Jewish priests, changed what we now know as the canonical Masoretic text of the Hebrew Bible.

Septuagint translated as *hyacinth skin* [or *tahàsh*] wherever (illuminated badger or dolphin skin) occur. Current English translations use *badgers' skins* (KJV), *sealskin* (ASV) or *hides of sea cows* (NIV), while Orthodox translations (Greek, Bulgarian, Russian) adhere to *blue skin* Basic Color Term blue, following the Septuagint. St. Jerome plays with the potential of Latin language in Vulgate and it is possible to translate *ianthinarum pellium* as *skin of a badger* but also as *violet skins*: “et operient rursum velamine ianthinarum pellium extendentque desuper pallium totum hyacinthinum et inducent vectes” (Num 4:6 VUL)

This changes the text, i.e. what happens to the author here. Religious figures accept that the Bible is written through the hand of prophets and apostles to whom the Holy Spirit dictates. These little changes do they not change the author's intention?

Another problem in the history of the Bible is the illiteracy of laymen or not knowing the language of the text. In Judaism, in the time of Jesus Christ, the laymen did not know Hebrew, so translations of Aramaic (Targum) appear, which also made changes.

Next factor is the lack of education and the effort of the uneducated to explain by themselves both the Old and the New Testament. This is how the Gnostic texts are born, which also influenced by Middle Eastern religious systems such as Zoroastrianism, Egypt or Greek culture.

Excluding different books from the canonical text also leads to differences with the author – some people read the Bible along with the Deuterocanonical books of the Old Testament and others without them.

Among the causes of non-canonical teachings are poverty, mounting of social pressures, the unity of church and state, that is why they rejected not merely external alignments but the entire structure of the temporal state. A typical example is the dualistic Bogomil movement in Bulgaria in the eleventh and twelfth centuries (see Crampton 2005 [1997]: 19; Obolensky 1948), which was expelled from medieval kingdom of Bulgaria but expanded in Western Europe under the name of Albigensians or the Cathars, leaving topographic names in Italy such as *Bulgari* and *di Bulgari*. Albigensians gave rise to reformist movement or pressures and

Catholic church produced creative intellectual revolution, alongside Albigenian Crusade 1209–1229.

Historically, the average Medieval man did not have time for narcissism because he was busy with the problems of his social existence as a peasant and trying to perceive monotheism by stained glass windows and art to tell the Bible story and as a state practice.

On the other hand, at present-day, in the Era of the Bible could be subject of the process of the Dead of the reader, a process that had different reasons and dimensions in historical periods. For instance, the price of accepting Christianity as a state religion in the fourth century became a simplification of monotheism, accompanied by illiteracy of Europe's population or attachment to polytheistic attitudes. A specific process of the Dead of the reader caused by fondness to power take place in many religions or even at atheistic ideologies like communism or Hitlerism.

Thus, a complicated language structure of 'white – red' color opposition is visible to the consciousness of dedicated minds of priests, artists, scholars, and people interested in Bible but not all priests, artists, scholars, and people. However, with the color phenomenon, there is an important detail – due to the binding of colors to prototypes and their universal culturizations, the colors in the Bible remain in the subconscious of all kind of readers or viewers of masterful images in churches and books. Thereby, the transmission of meanings stemmed in the prototypes becomes part of the culture.

The text of the Bible could be analyzed as a literature, as it happens in the humanitarian area. The prophets and the apostles rarely mention facts of their biography, and they are doing this in a mathematical way. The other side of the coin is the lack of dedicated readers of the Bible. If there is no interest in the text by itself then the authors would die with their texts.

An important feature of the Old and the New Testament wine-press is that who "treads the wine-press" becomes dirty with the blood of the nations. That is why, in Revelation, next to the whiteness of the horse, with the whiteness of the heavenly army dressed in pure linen, and with the whiteness of the Lamb's wife, also clothed in pure linen, is his own clothing, which is "stained with blood". The image of the press worker is constant in his dirtiness with the blood of the peoples – both in the Old and New Testaments. The presence of the opposition "white-red" means 'life for pure – death for impure' where the exact meaning is 'white purity and sinlessness kill the sin'. The relationship of the Old and New Testaments is indicated by this bloody dress, meaning the earlier war with the peoples. We saw that even with Isaiah, the "coming with a red garment" had already become stained with the blood of the nations, even more, so that in Isaiah 63:3-6 it was stated that he was alone in this struggle for purity. The relationship of the various strata and epochs within the Old Testament is given in Isaiah 63:1, where the one who "has trodden the winepress" comes from Edom, and he was there to punish. The name of the brother of Jacob-Israel – Edom (literally Red) is a symbol of

sinfulness and impurity. In Isaiah 63, the expression “coming from Edom” does not symbolize the geographic concept of Edom only, which existed historically around the Red Sea and today’s city of Eilat, and is a symbol of the places we can compare to Sodom and Gomorrah. Red dress of penalties people are symbol other than the blood that is “tainted” garment. The red dress here is a sign of regency. Evidence of this is Isaiah's assessment of this red garment: Who is this that cometh from Edom, with dyed garments from Bozrah? this that is glorious in his apparel, marching in the greatness of his strength? I that speak in righteousness, mighty to save. (Isaiah 63:1)

The verb “to save” in Isaiah is the same root as the name Saviour, which makes the connection between both Testaments. The difference is that in Revelation there is a strong white presence, next to the wine-press and the blood of the nations.

2.4.3. Several objects that have something to do with white in Hebrew

Scholars agree that the root *Lamed-Bet-Nun* is a mutual root for the Semitic languages. In Biblical Hebrew, few words refer to few objects via nouns and they do not signify white but they are derivatives of the root *Lamed-Bet-Nun*. The Hebrew worldview had found the logical feature ‘white’ for these objects and that is why they are derivatives of the root. These are the poetic terms for *moon* לְבָנָה [levanà], *poplar* לִבְנֶה [livnè], *brick* לֵבְנָה [levenà], and *frankincense* לֵבְנָה [levonà].

The usual word for *moon* in the Biblical Hebrew is יָרֵחַ [iarèah] but for poetic purposes Isaiah (24:23; 30:26) and Songs of Solomon (6:10) use for *moon* לְבָנָה [levanà], the feminine singular form of *white* לָבָן [lavàn]. The clearest logic to make a noun from the adjective *white* is the “whitey” color of the night luminary. The moon is connected with the metal silver in symbolism. “Gold corresponds to the mystic aspect of the sun; silver to that of the moon.” (Cirlot 2001: 53)

For the *poplar*, it seems that it is *white poplar* (*Populus alba*), or *storax tree* (*Styrax officinale*). Zohary (1982: 118) gives an important and reliable information:

In Hosea it is definitely styrax (*Styrax officinalis*). [...] The *livneh* of Genesis 30:37, however, should be rendered *Populus alba* (white poplar); an example of the assigning of a single name to two or more plants which is not uncommon in the Bible (see ‘White Poplar’). *Styrax* should not be equated with storax, for it yields no gum, and the disputes about extracting storax from it are due to misunderstanding. *Styrax* is, therefore, a misnomer.

The *bricks* could be produced from white clay or the ingredients of the brick’s substance.

The most interesting is the case with *frankincense*. It is one of the four ingredients of the sacred incense. The incense is a contribution of the priests to the Old Testament liturgy. Sometimes the incense is used as a symbol of prayer (Psa 141:2; Rev 8:3-4). The Biblical instruction is given at Exodus 30:34: “And Jehovah said

unto Moses, Take unto thee sweet spices, stacte, and onycha, and galbanum; sweet spices with pure frankincense: of each shall there be a like weight”.

There is an important feature of the sacred incense – it is forbidden for personal use but only a contribution to God in the temple: “And the incense which thou shalt make, according to the composition thereof ye shall not make for yourselves: it shall be unto thee holy for Jehovah. Whoever makes any like it to enjoy its fragrance must be cut off from his people.” (Ex 30:37-38)

It is not clear whether the aroma of sacred incense has had an annoying or social impact. The hint of the first meaning is that the word [samim] translated as *sweet spices* has developed in modern Hebrew the meaning of narcotic substances.

The first three ingredients are linked syntactically and semantically with the coordinating conjunction “and” which, according to grammar of Biblical Hebrew, form a meaningful whole, while *frankincense* לְבִנָּה [levonà] has the same conjunction but it is defined as *pure*, being accepted as the most white of all gum substances used for incense.

With regard to the colors of these ingredients, it is clear only for *frankincense* לְבִנָּה [levonà] that it has a connection with the white color due to the word-formation to adjective *white* לָבָן [lavàn]. That is, in the structure of the sacred incense there is “the seal of Moses” traces – 3 + 1. The difference between the structure of the four colors of the temple garments and curtains and the incense components is that for the incense, we do not know the exact color of the three ingredients. The similarity is that the single term associated with the white color is in synergy with the other three elements. Usually the element called *galbanum* הֶלְבֵּנָה [helbenà] in Hebrew is a derivate from the root of *milk* הָלַבַּן [halàv]. If it is true, there are two linguistically submitted and traces left for the presence of white color, as far as milk is one of the prototypes of the white color. Zohary (1982: 201) points out that, Hebrew *helbenah*, its identification is not yet firmly established. Also, Zohary defines the color *galbanum* as “yellowish or brownish gum resin”, but not white.

Galbanum or galban, a gum resin mentioned twice in the Bible, is described in Exodus as an ingredient of the incense used in worship, and in Ecclesiasticus as a sweet spice, although it is actually a fetid gum. Despite the Greek, Aramaic and Syriac name halbane, cognate with the Hebrew helbenah, its identification is not yet firmly established. It was undoubtedly imported into ancient Israel, since neither here nor in any neighboring countries is there any plant which produces this resin. A yellowish or brownish gum resin, galbanum is obtained from a few species of *Ferula* growing in Iran and Afghanistan, but mainly from *Ferula gummosa* Boiss. [...] The gum exudes from the lower part of the stem and the rootstock, which can also be incised to release the milky fluid. Once exuded, it soon solidifies into lumps and takes on a waxy appearance and consistency. Used medicinally long ago as a carminative, expectorant and anti-spasmodic, it has become a rare commodity. It is exported by India (Zohary 1982: 201)

If galbanum is obtained from *Ferula gummosa* Boiss, as the professor of botany who knows fluently Hebrew supposed, the whiteness comes from the milky fluid substance extracted from the tree.

There are two more important elements of the incense instruction (Exo 30–34). The first one is that the *frankincense* is *pure* זָכָה [zakà], and the second one is that salt should be added to the incense. Behind *onycha* is the Hebrew נָטַף [natàf], a derivative of *to drop, dropping rain*, containing no color. The descriptions-instructions of sacral artifacts for the Tabernacle and the First Temple command that the gold should be pure in the Holy of Holies. In Biblical Hebrew, there are different roots to name *pure, clean*. For the *frankincense*, the term *pure* is זָכָה [zakà], and for the gold is טָהוֹר [tahòr]. Both terms indicate ritual purity, and *pure* is Term for the basic features of the prototypes (TBFP), included in the cultural unit White.

The salt is an additional white element for the incense. The salt has high symbolism in the Bible as a Covenant of salt [brit mèlah]:

As salt was regarded as a necessary ingredient of the daily food, and so of all sacrifices offered to Yahweh (Lev 2:13), it became an easy step to the very close connection between salt and covenant-making. When men ate together they became friends. Compare the Arabic expression, ‘There is salt between us’; ‘He has eaten of my salt’, which means partaking of hospitality which cemented friendship; compare ‘eat the salt of the palace’ (Ezra 4:14). Covenants were generally confirmed by sacrificial meals and salt was always present. Since, too, salt is a preservative, it would easily become symbolic of an enduring covenant. So offerings to Yahweh were to be by a statute forever, ‘a covenant of salt for ever before Yahweh’ (Num 18:19). David received his kingdom forever from Yahweh by a ‘covenant of salt’ (2Chr13:5). In the light of these conceptions the remark of our Lord becomes the more significant: ‘Have salt in yourselves, and be at peace one with another’ (Mark 9:50). (ISBE)

The incense and its ingredients do not mean white but the instruction to Moses has two derivatives of terms for white. One (*frankincense*) is a derivative of BCT and the other (*galbanum*) is a derivative of a PT (*milk*). The recipe contains another white element – *salt* (RT). Next suggestion for white color is TBFP – *pure*. The final impact is that the recipe contains few different levels of the cultural unit White (a derivate of BCT, a derivative of a PT, one RT, and one TBFP) although *incense* itself is not a term for that white color.

3. White 2 – White with the root Het-Vav-Reish root הָוַר [havàr]

The Jewish Encyclopedia (JE) states that the Aramaic term corresponding to the Hebrew *white* לָבָן [lavàn] is הָוַר [havàr]. הָוַר [havàr] is used in the Hebrew text of the Old Testament for a person who becomes pale of shame (Isaiah 29:22), “his face grow pale”. The same Aramaic root applies to a snowy garment “his clothing was white as snow” (Daniel 7:9).

It remains a mystery why one of the three major prophets, Isaiah, has decided to use the word חַוָּר [havàr] in a chapter for a warning to Judah and Jerusalem. In any case, the place of the Aramaic as a sacred language is a very broad question, but far before Daniel and Christ, the Aramaic language finds place in the earthly domains of the sacred language, as a projection of the heavenly level of letters, language and speech. Another interesting solution is that of St. Jerome who appears to have reflected in his translation the opinion of the Jewish writers he contacted. He uses the word *erubescet*, means *to be red*, not to be pale.

The use of BCT for white in the translations of Daniel 7:9 is consecutive: VUL (*candidum*), BUL1, BUL2, BUL3, RST, BTP, KJV, NRS, etc.

Although the entire verse is in Aramaic, it is a wonderful illustration of the accumulation of a mega-white and mega-red united in mega-light image in the image of the Ancient One (Aram. an Ancient of Days), when it comes to the Throne of Lord and His garment. This is a traditional color representation of the distance between man and transcendental God. Here, again, as for Moses (Ex 19; 20; 40:35), Isaiah (6), Ezekiel 1; 10 is the Lord's garment. The whole picture, so concise, accurate and beautiful, is a kind of description of the Throne of the Lord/Chariot of the Lord, known from the earlier picture of the Throne in Ezekiel 1. With Daniel and Ezekiel the Throne of the Lord is described with a unique combination of mega-white and mega-red united in entire range of mega-light.

Daniel 7:9

As I watched, thrones were set in place, and an Ancient One took his throne, his clothing was white as snow, and the hair of his head like pure wool; his throne was fiery flames, and its wheels were burning fire. {(1) Aram [an Ancient of Days]}

aspiciebam donec throni positi sunt et antiquus dierum sedit vestimentum eius quasi nix et capilli capitis eius quasi lana munda thronus eius flammae ignis rotas eius ignis accensus (VUL)

The Aramaic words for refer white are BCT *white* חַוָּר [havàr], PT *snow* תִּלְגַּ [telàg], RT *wool* אֲמָר [amàr], TBFP *pure* נֶקֶה [nekè], and for red are PT *fiery, flames, burning, fire*.

Ultimately, the semanticizing of the mega-red for is:

1. Isaiah (29:22), 'sin'.
2. Daniel (7:9) the standard biblical meaning of 'the color of Lord's Throne', 'attribute of God-Father'.

The semanticizing of mega-white in both prophets is 'behavior/garments not spotted with any uncleanness'.

In the Aramaic parts of the Bible, Daniel impresses the dual presence of both the BCT (white) and the PT (snow). Such a neighborhood and accumulation of whiteness exists only in Isaiah 1:18. In the Hebrew parts of the biblical text, there is usually no term for color, although in translations the BCT is in italics: *white* as

snow, *white* as leprosy. While in Isaiah 1:18 white and red are in opposition, here white and red are in additive relation.

In Isaiah 1:18, the expression, which unites BCT and PT in comparison, *white as snow* כְּשֵׁלֶג יָלְבִּינוּ [ka-shèleg ialbinù] is focused on human's sins, while in Daniel 7:9 the same expression in Aramaic *white as snow* is כְּתֵלַג חִיבָר [ke-telàg hivàr] is for the clothing of God the Father.

This description of the Throne and the Lord's garment may have a cabalistic correspondence with the first of the ten sephiroth, *Keter* ("Crown"). Keter is uniquely defined as 'perfect white', 'the purest white', 'unmixed white', 'unpolluted white'. The garment, as an attribute, is an important element in the ritual and sacral space, and in mysticism, it can be referred to as the "veil", in the Islamic 99 veils, separating God from man. Ultimately, the prophetic term "white as snow" apparel also has a bearing on the understanding of the first sephirah as the first thing created by God that has come out of His Infinity (*Eyn Sof* "The Endless One" referring an adverb meaning), His transcendence and apophatism. Later, *Eyn Sof* has been understood as a noun because it is easier to mass culture.

The uses of the Aramaic term for white, regardless of the conversation about the holiness of this language alongside the Hebrew, are the textual presence of mega-white. Their presence obliges Bible users to know these lexemes and provoke the readers to meditate on the reasons for the presence of this set of tokens in the macro-light fabric of the Old Testament.

The word חור [hur] appears three times with the meaning *white* color of texture or linen in the book of Esther 1:6; 8:15.

According to TWOT in BibleWorks98 the root is *Het-Vav-Reish* חור. "From this root are the words חור [havàr] *be, grow white, pale* (Isa 29:22, only); *white linen/cloth* (Est 1:6; 8:15); חור [hur] *white linen/cloth* (Isa 19:9); חרי [horì] *white bread or cake* (Gen 40:16)".

In Esther 1:6 it is used together with a single unique use of the word כַּרְפָּס [karpàs] in noun phrase חור כַּרְפָּס [hur karpàs].

The word כַּרְפָּס [karpàs] is mentioned by Gesenius as "a pieces of fine linen or flax, which is mentioned by classic writers as being produced in the East and in India, Sanscr. *karpâsa*, cotton; see Celsii Hierobot. t. ii. page 157." (Gesenius 1996: 416). Thus it appears that the single use of the word כַּרְפָּס [karpàs] in the Old Testament is caused by its Indo-European, Sanscrit origin. Vulgate and Septuagint transliterate: καρπάσινος [karpàsinos], Lat. *carbasus* meaning *fine flax*.

The term חור כַּרְפָּס [hur karpàs] marks 'lavish king attire', 'expensive imports clothes'

There is one more problem that NRS give כַּרְפָּס [karpàs] meaning *cotton*. The meaning is uncertain and TWOT in BibleWorks confirms it: כַּרְפָּס [karpàs] *cotton or fine linen* (Est 1:6) (TWOT in BibleWorks98). In Esther 1:6, the context is a king's attire: 'There were white cotton curtains and blue hangings tied with cords of fine linen and purple to silver rings and marble pillars. There were couches of gold and

silver on a mosaic pavement of porphyry, marble, mother-of-pearl, and colored stones.’ (Est 1:6 NRS)

Gesenius information shows the symbolism of the root:

The root *Het-Vav-Reish* חור very often is connected to Aramaic and other Semitic languages. Generally, there are two directions of the semantic derivatives. The first one is *to be white, to become pale* (as the face) (Isa 29:22), figuratively *to be splendid, noble; white and fine linen*. The second one is an unused root חור, the meaning of which was that of hollowing, boring, as shown by the derivatives a *hole*, a *cavern* חור [hor], חור [hur]. Thus, the word חור [hur] means *white and fine linen* cloths of linen or byssus (Isaiah 19:9) as well as a *hole* as that of a viper (Isaiah 11:8) or *cavern* (Job 30:6; 1Samuel 14:11; a *den* of wild beasts (Nahum 2:13). (Gesenius 1996: 302)

4. White 3 – White with the root Tzady-Het צה and the obsolete root Tzady-Het-Het צחה

The translation of a Hebrew TBFP (*pure, clean, bright, shine*) with an Indo-European BCT (*white*) is a regular practice (though not a hundred percent) in Indo-European translations. Due to the unique single use and insistence of translations that a word meaning *pure* will be translated as *whiter* indicated here.

In Lamentations 4:7, translators firmly translate צהו [tzahù], root of Tzady-Het צה (according to Gesenius 1996: 891) it is a version of the obsolete root Tzady-Het-Het צחה) with a comparative degree of BCT white: *whiter than milk*. The whiteness in Hebrew is not expressed by a BCT, but by the word צהו [tzahù], which is neither a BCT nor a PT, but a Term for the basic features of the prototypes (TBFP).

English translations of צהו [tzahù] (Lam 4:7) follow the comparative degree of English BCT *whiter than milk*. All Bulgarian (protestant and orthodox), Russian, Polish BTP, and Czech BKR took the same solution to translate the Hebrew TBFP with BCT as a comparative degree of the BCT *white*.

There is one more Hebrew word for TBFP *pure, clean, bright* צָהָר [zakù] in the verse. It is difficult for translation, and English translators vary for צָהָר [zakù]. NAU, NAB, and NIV give for צָהָר [zakù] *brighter*; while much more often is used *purer than snow* (KJV, NAU, ASV, RSV, NRS, RWB). Actually, in the verse, there are three verb forms in past tense: צָהָר [tzahù], צָהָר [zakù], and *were red/ruddy* אָדָמוּ [admù].

Lamentations 4:7

Her consecrated ones were purer than snow, They were whiter than milk; They were more ruddy *in* body than corals, Their polishing *was like* lapis lazuli. (NAU)

Their princes were brighter than snow and whiter than milk, their bodies more ruddy than rubies, their appearance like sapphires. (NIV)

Ἐκαθαρίωθησαν ναζιραῖοι αὐτῆς ὑπὲρ χιόνα, ἔλαμψαν ὑπὲρ γάλα, ἐπυρρώθησαν ὑπὲρ λίθους σαπφείρου τὸ ἀπόσπασμα αὐτῶν. (LXX)

ZAI candidiores nazarei eius nive nitidiores lacte rubicundiores ebore antiquo sapphyro pulchriores. (VUL)

Septuagint used the verb *to purify* ἐκαθαρίωθησαν [ekathapiòthesan] and the verse sounds differently – “The Nazarites purified themselves in with snow [...]”. Thus, there is no comparison as it is available in Hebrew or English. LUO is closer to the Hebrew meanings: *reiner denn der Schnee* (“cleaner than the snow”), *klarer denn Milch* (“clearer than milk”). French LSG and TOB proceed as the English practice *blancs que le lait*, (“whiter than milk”). Spanish *blancos que la leche* (“whiter than milk”) is the choice in LBA and SRV. *Bianchi del latte* in Italian NRV, LND and *candidi del latte* for IEP (both meaning “whiter than milk”).

Apart from the problems of translation, the verse is a brilliant depiction of white gradation through two Terms for prototypes (*milk* and *snow*), through two Terms for the basic features of the prototypes, *purity*. This enormous and expressive presence of white, with no Basic color term is verification and delineation for two things. The first is the strategy and doctrine of the prophets how to express the presence of white – not through BCT but much more with PT (light, milk, snow), RT (*linen*), and even TBFP (pure, clean, immaculate, shin, bright). The second is the opposition between white and red, which is a standard universal relation in the cultures. This opposition is expressed in a variety of schemes. In this case, red is expressed with a BCT and two RT (corals and rubies). The Hebrew words and word-order parameters literary are ‘they are red among corals, a cut sapphire’.

5. White 4 – White with the roots Tzady-Het-Reish צהר and Tzady-He-Reish צהר

The root *Tzady-Het-Reish* צהר according to TWOT in BibleWoks has following meanings:

צהר [tzàhar] reddish-gray, tawny (Ezek 27:18).
צהר [tzahòr] tawny (Jud 5:10)

The word *white* designated by words formed from that root appears only twice in the entire Old Testament. The first time is in Judges 5:10 and the second – in the word-combination *white wool* in Ezekiel 27:18. Such a rare usage is significant in itself. In order to orient ourselves in regard to this meaning, we have to examine the full semantics of the root.

According to Gesenius (1996), the origin of צהר [tzahòr] derives from an unextended root in the language, meaning *bedazzle, knock, shine, blinded by bright light*. The paradigm of such a denotation of white in the Old Testament comprises only two cases – *white she-donkeys* צִהְרוּתָן [atonòt tzechoròt] (Jud 5:10) and *white wool* צֶמֶר צָהָר [tzèmer tzahàr] (Eze 27:18). A possible reading of the word *white* is צָהָר [tzòhar], but here I shall keep to צהר [tzàhar].

They are unique and important in view of the entire Bible, and therefore included in the BCT of white, although the basic meanings of the root are *reddish-gray, tawny*, the standard translation in both cases is *white*. The root relates to active transformations of the idea of light. The singular form of *white*, צְהֹרֹת [tzehoròt] is צָהָר [tzahòr] and the main signification of that word is *reddish-gray, tawny*. The tradition of translations, however, points to Judg 5:10 *white*. Such a meaning is bound with meanings of a close root צָהַר, *to shine, to glitter*. Consequently, these translations depend on the tradition and on the amalgamation of this root with *Tzady-He-Reish* צָהָר which is close to the root *Tzady-Het-Reish* צָהַר. The paradigm of *Tzady-He-Reish* צָהָר provides the *donkeys’ color*:

צָהָר [tzòhar] I, noon, midday
 צָהָר [tzòhar] II, roof (Gen 6:16)
 יִצְהָר [itzhàr] fresh oil.
 צָהָר [tzàhar] press oil

(TWOT in BibleWords98)

5.1. *White she-donkeys, the root Tzady-Het-Reish צָהָר and the closely related root Tzady-He-Reish צָהָר*

Tell of it, you who ride on white donkeys, you who sit on rich carpets and you who walk by the way. (Judges 5:10 NRS)

It is important to check whether Bibles in other languages “insist” on the translation of צְהֹרֹת [tzehoròt] as *δεν* (“white”), BUL1, since צָהָר [tzàhar] signifies *reddish-gray, tawny* and is not the standard Hebrew word for *white*, which is לָבָן [lavàn]. The white referred to צְהֹרֹת [tzehoròt] is spiritual and cannot be expressed by the regular BCT לָבָן [lavàn]. The whiteness of the she-donkeys and the wool signifies the shining, almost blinding whiteness of the light of the noon, the midday light in Middle East.

Indo-European translations give white for the word צְהֹרֹת [tzehoròt] which is the meaning of the paradigm of the word צָהָר [tzòhar]. Instead of the standard use of the term for white color (λευκός [leukòs]) or the standard word for *light*, Bul. *светлина*, Gr. φώς [fos]. Septuagint indicates the word μεσημβρίας [mesembrías], meaning *noon* which is the closest way to the Hebrew meanings of the root *Tzady-He-Reish*. This is how the word צְהֹרֹת [tzehoròt] is transmitted to the Greek with μεσημβρίας (*noon*), i.e. bearing the meaning of the paradigm of צָהָר [tzàhar] and not the original root from the Hebrew text, *Tzady-Het-Reish* צָהָר [tzàhar]. Clearly, the seventy interpreters had something in mind and in order to understand what this might have been, we have to turn to the meaning of the root *Tzady-He-Reish* צָהָר. They certainly add it to the transformations of the idea of light. The upshot is that the entire paradigm of the root suggests ‘light’ and, in the case of the Window of

Noah's arc (Genesis 6:16), 'moral purity'. Obviously, the righteous Noah also is a bearer of these meanings.

The Vulgate uses the word *nitentes*, meaning *shiny* and not one of the standard words for *white* or *light*.

Slavonic (BUL1, BUL2, BUL3, BTP, BKR, RST, UKR) and English (KJV, NRS, NKJ, NAB, ASV, NIV, NIB, NAS, NAU, WEB, RWB) translations use the BCT for *white* – *бѣли, бѣлых, białych, white*.

Italian LND, NRV (*bianche*), IEP beautiful (*splendide*). German LUO beautiful (*schönen*), as Italian IEP, while ELB and LUT *weißen* (*white*). In French LSG, TOB, BFC, and DRB the she-donkeys are white (*blanches*) as for Spanish LBA, RVA, SRV (*blancas*) and The Brazilian Portuguese ARA (*brancas*).

All translations maintain the whiteness, lightness and shininess of the she-donkeys. In this regard it is particularly significant that the legend of the Septuagint attributes a rabbinic authorship to the Greek translation, and the St. Jerome (347–420) spent much time in the Holy Land, studying Hebrew and advising local Judaic rabbis. The first occurs three centuries before the New era and the second – four centuries after the New era. In this way the tradition consistently confirms this translation.

Of the same order is the riddle why the kings David and Solomon choose foals which are “children of the she-donkey” as the royal animal and not the horse. Judges 5:10 shows that the use of donkeys or foals as animals for riding and expressing abundance, power, influence etc., is a tradition in the Near Eastern Israelite monotheistic culture. The word צֹהָר [tzòhar] is used once as a term for the window of Noah's Ark (Genesis 6:16). That which allows the seventy translators to treat the two roots as synonyms, are the semes ‘light’, ‘noon-light, as something positive’ and ‘ritual purity’. This is how the window of Noah's arc and the white donkeys from Judges 5:10 turn out to be in a common paradigm, suggesting ‘light’ and ‘purity’.

This, the white/shining white she-donkeys צֹהָרֹת [atonòt tzehoròt] in Judges 5:10 is a highly significant symbol because it relates to the prophecy that the Messiah will enter Jerusalem on a white donkey.

The other, second throughout the Old Testament text use the root of Tzady-Het-Reaish צָהָר is in the term white wool צֶמֶר צָהָר [tzèmer-tzahàr] in Eze 27:18.

Ezekiel 27:18

Δαμασκὸς ἔμπορός σου ἐκ πλήθους πάσης δυνάμεώς σου οἶνος ἐκ Χελβων καὶ ἔρια ἐκ Μιλήτου (LXX)

The people of Damascus were thy merchants by reason of the abundance of all thy power; wine out of Chelbon, and wool from Miletus; (LXE)

Damascenus negotiator tuus in multitudine operum tuorum in multitudine diversarum opum in vino pingui in lanis coloris optimi. (VUL)

English translations in their vast majority translate צֶמֶר צָהָר [tzèmer-tzahàr] with *white wool* (KJV, NKJ, WEB, RWB, ASV, NAS, NAU, RSV, NRS) while NIB

and NIV partly follow Septuagint with *wool from Zahar* treating צָהָר [tzahàr] as a proper name. The problem is that nobody knows where Zahar is. Most of the Slavic translations (BUL1, BUL2, BUL3, BUL4, BKR, RST, UKR), prefer *white wool* for the Hebrew noun phrase.

The Septuagint and the Vulgate, however, adhere to another approach. Septuagint inserted Alexandrian cultural habit – the white perfect wool in Alexandria had the name *wool from Miletus*, obviously pointing at the Ancient Greek city Miletus, located on the western coast of current Anatolia, near the mouth of the Meander river. In fact, today we use similar motivation in the term *Shetland wool*. Thus, the צָהָר [tzahàr] becomes Miletus, and the mystical meaning of *noon* from the *window of Noah's Ark* is reduced to a commercial notion.

Vulgate said it by cost of the wool – instead of color or geographic terms.

The Finnish language turns the shining whiteness into a proper name *Saharin* (FIN), as it happens in other Bibles: *Zahar* (LUT, ELB, NAB, BFC), *Sajar* (RVA), *Zacar* (IEP), *Zahar* (DAN), *Sachar* (BTP). Saar (ARA), Çahar (TOB). Many other translations work with white wool: *lana candida* (NRV, LND), *lana blanca* (SRV, LBA) *laine blanche* (DRB, LSG), (BFC), *witte wol* (SVV). Hungarian translation used BCT+PT “snowy white” *Hófehér Gyapjúval*.

Ezekiel 27:18

Damascus, because of your many products and great wealth of goods, did business with you in wine from Helbon and wool from Zahar. (NIV)

Damascus was your customer because of the abundance of your goods, because of the abundance of all kinds of wealth, because of the wine of Helbon and white wool. (NAS)

If the tradition replaced the usual meaning of the root Tzady-Het Reish צָהָר meaning *tawny* with the reference of the root Tzady-He-Reish meaning *noon*, mid-day in the translation of *white she-donkeys* אֲתָנוֹת צְהֹרוֹת [atonòt tzechoròt] from Judges 5:10, we should try to deduce such a remarkable replacement. There are few reasons for the acts of tradition. The first reason is why the Messiah, a key figure in Judaism and Christianity, will appear or enter Jerusalem riding a “son of a donkey”. No less important reason is to explain why the ritual animal of the Jewish king is a donkey, not a war horse, an elephant or other animal that symbolizes the combat power and glory.

Tracking the role and place of the donkey in the Bible, as well as the colors with which the donkey is presented in the text and in the tradition is important for the symbolism of that animal.

As far as the *white she-donkeys* אֲתָנוֹת צְהֹרוֹת [atonòt tzechoròt] (Jud 5:10) are translated as white donkeys but צְהֹרוֹת [tzechoròt] is not the regular BCT in Hebrew rather it is a term for shining light of the noon in the Middle East the important symbol of the donkey will be examined independently.

6. BCT White in the New Testament

The New Testament (NT) is five times smaller than the size of the Old Testament (OT). The number of basic color terms (BCT) in the Old and New Testaments is approximately the same – 34 in OT (depending on the criteria may become 38), and 35 in the NT (depending on the translation may become 40). Thus, the feeling that the reader creates on the basis of frequency throughout the text is that in the NT white-BCTs are used five times more often than in the OT.

The uses of BCT in the NT are highly symbolic in contrast to the descriptive uses of the disease. The essential moments in Christ's life are marked by white-BCT as well as many mystical descriptions in Revelation. The enigmatic mystical white horses of Zechariah 6:3; 6 correspond to the white horse in Revelation (6:2; 8).

- Transfiguration of Jesus at Mount Tabor at the presence of the apostles Peter, James, and John. The word λευκός is used in all gospels (Luke 9:29; Mark 9:3; Matthew 17:2) to describe the transfiguration of Jesus from son of man to son of God. Besides the white-BCT in Greek, λευκός, the descriptions are rich of Greek white-PTs *shine, gleam, flash, lightning* (Luke 9:29), *light, sun, glisten, dazzle, shine, bleach* (Mark 9:3) *light, give light, flash* (Matthew 17:2). PTs are involved in comparisons with the structure 'white as...' Extreme white became the face and the garments of Jesus:

Matthew 17:2

And He was transfigured before them; and His face shone like the sun, and His garments became as white as light. (NAS)

και μετεμορφωθη εμπροσθεν αυτών, και ελαμψε το πρόσωπον αυτου ως ο ήλιος, τα δε ιμάτια αυτου έγιναν λευκά ως το φως. (GNT)

ελαμψε from shine, give light, flash

ήλιος sun λάμπω

λευκά ως το φως white as light

Mark 9:3

His clothes became dazzling white, whiter than anyone in the world could bleach them. (NIB)

and His garments became radiant and exceedingly white, as no launderer on earth can whiten them. (NAS)

καὶ τὰ ἱμάτια αὐτοῦ ἐγένετο στίλβοντα λευκὰ λίαν, οἷα γναφεὺς ἐπὶ τῆς γῆς οὐ δοῦναι οὕτως λευκᾶναι. (BNT)

στίλβω glisten, dazzle, shine

λίαν adv. exceedingly, greatly, very much; very, quite

sti,lbonta leuka. li,an

γναφεύς one who bleaches (cloth)

λευκαίνω make whole; bleach; whiten

Luke 9:29

And while He was praying, the appearance of His face became different, and His clothing became white and gleaming. (NAS)

And as he prayed, the appearance of his countenance was altered, and his raiment was white *and* shining. (RWB)

καὶ ἐγένετο ἐν τῷ προσεύχεσθαι αὐτὸν τὸ εἶδος τοῦ προσώπου αὐτοῦ ἕτερον καὶ ὁ ἱματισμὸς αὐτοῦ λευκὸς ἐξαστράπτων. (GNT Luke 9:29)

ἐξαστράπτω flash like lightning, white *and* shining.

λευκὸς ἐξαστράπτων.

• The Resurrection. An angel who spoke to Mary Magdalene, Jacob's mother Mary, and Salome announcing them that Jesus was resurrected:

Matthew 28:1-3

After the Sabbath, at dawn on the first day of the week, Mary Magdalene and the other Mary went to look at the tomb. There was a violent earthquake, for an angel of the Lord came down from heaven and, going to the tomb, rolled back the stone and sat on it. His appearance was like lightning, and his clothes were white as snow.(NIV)

ἦν δὲ ἡ εἰδέα αὐτοῦ ὡς ἀστραπὴ καὶ τὸ ἔνδυμα αὐτοῦ λευκὸν ὡς χιῶν.

ἀστραπὴ lightning; ray

λευκός white; shining, brilliant

χιῶν snow

John 20:12

and saw two angels in white, seated where Jesus' body had been, one at the head and the other at the foot. (NIV)

καὶ θεωρεῖ δύο ἀγγέλους ἐν λευκοῖς καθεζομένους, ἓνα πρὸς τῇ κεφαλῇ καὶ ἓνα πρὸς τοῖς ποσίν, ὅπου ἔκειτο τὸ σῶμα τοῦ Ἰησοῦ. (GNT)

λευκός white; shining, brilliant

Mark 16:5

As they entered the tomb, they saw a young man dressed in a white robe sitting on the right side, and they were alarmed. (NIV)

καὶ εἰσελθοῦσαι εἰς τὸ μνημεῖον εἶδον νεανίσκον καθημένον ἐν τοῖς δεξιαῖς περιβεβλημένον στολὴν λευκὴν, καὶ ἐξεθαμβήθησαν. (GNT)

λευκός white; shining, brilliant

The crucifixion has no white markers, while for the funeral ritual, there is only one white presence, used for the burial ritual of the Jews by RT, *linen cloth* σινδών, only in Mark's gospel (15:46): "And he bought a linen cloth, and taking him down, wound him in the linen cloth, and laid him in a tomb which had been hewn out of a rock; and he rolled a stone against the door of the tomb."

The crucifixion is accompanied only by two uses of the red color. One is through BCT with purple (πορφύραν), and a symbol of royal power. Jesus is dressed in purple robe and then undressed by the cruel soldiers only in Mark 15:17; Matthew

27:28. The other red “testimony” of the crucifixion is by PT, *blood*, only in John 19:34: “but one of the soldiers pierced His side with a spear, and immediately there came out blood and water”. (NAS).

Thus, the transfiguration of Jesus at Mount Tabor and the His resurrection are accompanied by a white-BCT.

The resurrection of Jesus in Mark 16:4 testify for a young man dressed in a white robe: “As they entered the tomb, they saw a young man dressed in a white robe sitting on the right side, and they were alarmed.” In Matthew 28:3-4, an angel appears in “lightening, and his clothing white as snow” near the tomb. Luke (24:4) pointed at “two men in clothes that gleamed like lightning stood beside them”. In John 20:1-7, Peter and disciples “saw the linen cloths lying there”. Thus, for resurrection in gospels white is the symbol expressed with BCT (twice), PT (four times), RT (linen, three times).

7. Conclusions

- The expectation that white is the most frequent BCT did not come to fruition.
- The secondary cultural meanings of white BCTs are not at the expected level. It repeats the phenomenon observed with the BCTs for black (Almalech 2018).
- The expectation of rich secondary semantics of white and black follows the statistics of the BCTs in fiction and the Berlin & Kay tradition.
- In the age of religious faith in Science, few people believe that the prophets and apostles held the same doctrine of using basic terms for white.
- The low degree of cultural meanings of white, denoted by a primary color term, is due to the prophetic and apostolic writing discipline. The same applies to the statistical aspect of the basic terms for white.
- These features are compensated by accessible and understandable semantic oppositions white-red, white-black where white signifies good, and red and/or black - evil.
- Another compensatory mechanism is the enormous number of White and Black Prototype Terms and their rich secondary semantics.
- The New Testament inherited and further developed the rich symbolism of the white color in combinations of different terms – BCT, PT, RT.

BIBLIOGRAPHY

- Almalech 2001:** Алмалех, М. *Цвят и слово. Прагматични и психолингвистични аспекти*. София: АИ „Проф. Марин Дринов“, 2001 (*Colour Language and Natural Language: Psycholinguistic and Pragmatic Aspects*. Sofia: Academic Publishing House “Prof. Marin Drinov”, 2001).
- Almalech 2006:** Алмалех, М. *Цветът в Петокнижието. Езикова картина на света. Върху иврит, български, латински, гръцки*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2006 (*The Colours in the Pentateuch. Worldview. On Hebrew, Bulgarian, Latin, Greek and English*. Sofia: Sofia University “St. Kliment Ohridski” Press, 2006).
- Almalech 2011:** Almalech, M. The Eight Kinds of Linen in the Old Testament. – In: *Lexia, Journal of Semiotics* NS, 7–8, *Immaginary*, Directed by Ugo Volli, Massimo Leone (ed.). Università degli studi di Torino, 2011, 325–64.
- Almalech 2012a:** Almalech, M. Biblical Windows. – In: *Gramma. Journal of Theory and Criticism. Semiotics as a Theory of Culture: Deciphering the Meanings of Cultural Texts*, 20, 2012, 93–104.
- Almalech 2012b:** Almalech, M. *Biblical donkey*. Sofia: Kibea Publishing Company, 2012.
- Almalech 2017a:** Almalech, M. Semiotics of colours. – In *Proceedings of the 12th World Congress of the International Association for Semiotic Studies, Sofia 2014*, 16–20 of September, Edited by Kristian Bankov (ed. in chief), Ivan Kasabov, Mony Almalech, Dimitar Trendafilov, Boyka Buchvarova. New Bulgarian University. NBU Publishing House & IASS Publications, 2017, 747–757.
- Almalech 2017b:** Almalech, M. Colour as Cultural Unit. Challenges and Developments. – In *Umberto Eco in His Own Words (Semiotics, Communication and Cognition 19)*, Edited by Torkild Thellefsen and Bent Sørensen. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017, 206–213.
- Arbel 2003:** Arbel, D. *Beholders of divine secrets: mysticism and myth in Hekhalot and merkavah literature*. Albany, NY: State University of New York Press, 2003.
- Armstrong 1917:** Armstrong, M. *The Significance of Certain Colors in Roman Ritual*. Ph.D. Dissertations at Johns Hopkins University. Menasha, Wisconsin: George Banta Publishing Company, 1917.
- Barthes 1967:** Barthes, R. The Death of the Author. – In *Aspen: The Magazine in a Box*. (5–6), 1967. As presented at UbuWeb: <http://www.ubu.com/aspen/aspen5and6/index.htm>. Visited at 12 of July 2018.
- Berlin, Kay 1969:** Berlin, B., and P. Kay. *Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1969.
- Boustán, McCullough. 2014:** Boustán, R., and P. McCullough. Apocalyptic literature and the study of Early Jewish Mysticism. – In: *The Oxford Handbook of Apocalyptic Literature*. Edited by John Collins, Oxford: Oxford University Press, 2014, 85–103.
- Brenner 1982 [1979]:** Brenner, A. *Colour Terms in the Old Testament*. “Journal for the Study of Old Testament Supplement Series”, 21. Sheffield: JSOT Press. Colour Terms in the Old Testament. A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Ph.D. in the Faculty of Arts, 1979, Department for Near East Studies.

- Brenner 1999a:** Brenner, A. On color and sacred in the Hebrew Bible. – In Alexabder Borg (ed.), *The Language of color in the Mediterranean*. Stockholm Oriental Studies, 16; Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1999, 200–207.
- Brenner 1999b:** Brenner, A. “White” textiles in Biblical Hebrew and Mishnaic Hebrew. – In *The Language of color in the Mediterranean*. Edited by Alexabder Borg. Stockholm Oriental Studies, 16; Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1999, 39–43.
- Bulakh 2006:** Bulakh, M. Basic Colour Terms of Biblical Hebrew in Diachronic Aspect. – In: *Babel und Bibel 3. Annual of Ancient Near Eastern, Old Testament and Semitic Studies*. Edited by Leonid E. Kogan, Natalia Koslova, Sergey Loesov, and Serguei Tishchenko. Warsaw: Eisenbrauns, Inc., 2006, 181–216.
- Carretero 2017:** Carretero, C. A Study of Color: Uses of כָּלֵךְ in the Hebrew Bible. – In: *Sefarad*, 77 (1), 2017, 39–64.
- Charlesworth 1983:** Charlesworth, J. (ed.). *The Old Testament Pseudepigrapha, Apocalyptic Literature and Testaments*, vol. 1. New York: Doubleday & Company, Inc., 1983.
- Cirlot 2001 [1962]:** Cirlot, J. *A dictionary of symbols*. J. Sage transl from Spanish. Taylor & Francis e-Library; London: Routledge & Kegan Paul 1962.
- Clines 1993–2011:** Clines, D. *The Dictionary of Classical Hebrew*, 1–8 Volumes. Sheffield: Sheffield Phoenix Press, Sheffield Academic Press, 1993–2011.
- Crampton 1997:** Crampton, R. *A concise history of Bulgaria*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Daubuz 1842:** Daubuz, Ch. *A symbolical dictionary: The general signification of the prophetic symbols*. Edited by Andrew Forbes. London: Lames Nisbet & Co., 1842.
- Driver, Plummer, Briggs 1895:** Driver, S., A. Plummer, Ch. Briggs. *International Critical Commentary Holy Scriptures* (edited by Ch. Briggs, S. Driver, A. Plummer). New York: C. Scribner’s, 1895.
- Eco 1984:** Eco, U. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- Eco 1996 [1985]:** Eco, U. How culture conditions the colours we see. – In: *The communication theory reader*. Edited by Paul Cobley. New York: Routledge, 1996, 148–171; In: *On Signs*. Edited by Marshall Blonsky. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985, 157–175.
- Gesenius 1996 [1847]:** Gesenius, W. *Hebrew-Chaldee Lexicon to the Old Testament*. 18th edition. Boston: Crocker and Brewster. Transl. from *Lexicon Manuale Hebraicum et Chaldaicum in Veteris Testamenti Libros*, 1996 [1847].
- Goodenough 1964:** Goodenough, E. *Jewish Symbols in the Greece-Roman Period*. Vol. 9. New York, Toronto: Pantheon Books, Bölingen Foundation, 1964.
- Goodenough 1969 [1935]:** Goodenough, E. *By light, light. The mystic gospel of Hellenistic Judaism*. First published by New Haven, Conn. 1935. Amsterdam: Philo Press Publishers, 1969.
- Gradwohl 1963:** Gradwohl, R. *Die Farben im Alten Testament: eine terminologische Studie*. Beihefte zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft, 83. Berlin: Alfred Töpelmann, 1963.
- Halliday, Matthiessen 2004:** Halliday, M., & Ch. Matthiessen. *An introduction to Functional Grammar*. 3-d ed. London : Hodder Education, 2004.

- Hartley 2010:** Hartley, J. *The Semantics of Ancient Hebrew Colour Lexemes*. Louvain; Walpole, Mass: Peeters Pub & Booksellers, 2010.
- Josephus, Anticuities:** *Antiquities* III, 6, 4 § 183.
- Kanagaraj 1998:** Kanagaraj, J. *Mysticism in the Gospel of John: an inquiry into its background*. JSNT Supplement series No 158. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1998.
- Kay 1999:** Kay, P. The emergence of Basic color lexicons hypothesis: A comment on 'The vocabulary of colour with particular reference to Ancient Greek and Classical Latin', by John Lyons. – In: *The Language of Color in the Mediterranean: an Anthology on Linguistic and Ethnographic Aspects of Color Terms*. Edited by Alexander Borg. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1999, 76–90.
- Kay, Maffi 1999:** Kay, P. and L. Maffi. Colour Appearance and the Emergence and Evolution of Basic Colour Lexicons. – In: *American Anthropologist*, 101, (4), 1999, 743–760.
- Kent, Rosanoff 1910:** Kent, G. and A. Rosanoff. A Study of Association in Insanity. – In: *American Journal of Insanity*, 67 (1), 37–96; 67 (2), 1910, 317–390.
- Koehler, Baumgartner 1996:** Koehler, L., and W. Baumgartner. *The Hebrew and Aramaic Dictionary of the Old Testament*. Leiden, E.J: Brill, 1996.
- Kress, van Leeuwen 2002:** Kress, G., and Th. van Leeuwen. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. – In: *Visual Communication* 1(3), 2002, 343–368.
- Kutscher 1982:** Kutscher, E. *A History of the Hebrew Language*. Jerusalem: Magnes Press, The Hebrew University; Leiden: Brill, 1982.
- Lyons 1999:** Lyons, J. The Vocabulary of Color with Particular Reference to Ancient Greek and Classical Latin. – In: *The Language of Color in the Mediterranean: an Anthology on Linguistic and Ethnographic Aspects of Color Terms*. Edited by Alexander Borg. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1999, 38–75.
- MacLaury 1997:** MacLaury, R. The Primitives of Linguistic Meaning. – In: *American Anthropologist*, NS, 99(3), 1997, 629–630.
- Matt 1983:** Matt, D. † Zohar: *The Book of Enlightenment*. Translation and introduction by, Daniel †Matt. NJ: Paulist Press, 1983.
- Obolensky 1983:** Obolensky, D. *The Bogomils*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Orlov 2017:** Orlov, A. *From apocalypticism to Merkabah mysticism: studies in the Slavonic Pseudepigrapha*. Leiden: Koninklijke Brill, 2017.
- Reitzenstein 1904:** Reitzenstein, R. *Poimandres. Studien zur griechisch-ägyptischen und frühchristlichen Literatur*. Leipzig: B.G. Teubner, 1904.
- Rosch 1973:** Rosch, E. Natural categories. – In: *Cognitive Psychology*, 4, 1973, 328–350.
- Ryken et al. 1998:** Ryken, L. et al. *Dictionary of Biblical Imagery*. Ryken, L., J. Wilhoit, T. Longman (eds.). Downers Grove: InterVarsity Press, 1998.
- Scholem 1948:** Scholem, G. Praqim Hadashim me'Inyan Ashedai we-Lilit. – In: *Tarbiz*, 19, 1948, 160–175.
- Scholem 1965:** Scholem, G. *Jewish Gnosticism, Merkabah Mysticism, and Talmudic Tradition*. New York: The Jewish Theological Seminary of America, 1965.
- Scholem 1972:** Scholem, G. The name of God and the linguistic theory of the Kabbala. – In: *Diogenes*, 79, 1972, 59–80.

- Scholem 1979–1980:** Scholem, G. Colours and Their Symbolism in Jewish Tradition and Mysticism. – In: *Diogenes*. Part I 1979, 27 (57), 84–111; Part II 1980, 28 (64), 64–76; Hebrew University of Jerusalem, BM 526 S36 C6 in Har-ha-Cofim Library, 1979–1980.
- Stenudd 2011:** Stenudd, S. *Cosmos of the Ancients: The Greek Philosophers on Myth and Cosmology*. Malmö: Arriba Förlag, 2011.
- Swartz 2012:** Swartz, M. *The Signifying Creator: Nontextual Sources of Meaning in Ancient Judaism*. New York & London: New York University Press, 2012.
- Wasserstrom 1999:** Wasserstrom, S. *Religion after Religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade, and Henry Corbin at Eranos*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- Wierzbicka 1990:** Wierzbicka, A. The Meaning of Colour Terms: Semantics, Cultures and Cognition. – In: *Cognitive Linguistics*, 1(1), 1990, 99–150.
- Wierzbicka 1992:** Wierzbicka, A. Semantic primitives and semantic fields. – In: Lehrer, A. and E. Frames (eds.). *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992, 209–227.
- Wierzbicka 1996:** Wierzbicka, A. *1 Semantics. Primes and Universals*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1996.
- Yacobson, Halle 1956:** Yacobson, R., & M. Halle. *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton, 1956.
- Yauri 2017:** Yauri, B. *Cosmogonic presuppositions in Hebrews and its first-century philosophical context*. Dissertation presented for the degree of Doctor of Philosophy (New Testament) in the Faculty of Theology at Stellenbosch. University Stellenbosch University, 2017. Accessed at <https://scholar.sun.ac.za>; Visited 10.06.2018.
- Zohary 1982:** Zohary, M. *Plants of the Bible: A Complete Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Biblical dictionaries and encyclopedias

- BT – *Soncino Babylonian Talmud*. Translated into English with notes, glossary and indices under the editorship of rabbi Dr. I. Epstein B.A, Ph.D., D.Lit. Foreword by the very Rev. the late chief rabbi Dr. J.H.Hertz. Introduction by the editor. London: The Soncino Press, 1935-1948. 12 800 p.
- CE – *Catholic Encyclopedia* 1913. Retrieved from <http://www.catholic.org/encyclopedia/>
- DDDB – *Dictionary of Deities and Demons in the Bible*. 1999 [1995]. Edited by Karel van der Toorn, Bob Becking, Pieter van der Horst. 2-nd ed. Leiden: Brill.
- ISBE – *International Standard Bible Encyclopedia*. 5 vol. set, 1939. [1915]. James Orr (general ed.) Wm. B. Eerdmans Publishing Co; 1915. Chicago: Howard-Severance Co. Online: <https://www.internationalstandardbible.com/S/seraphim.html>
- JE – *The Jewish Encyclopedia: A Descriptive Record of the History, Religion, Literature, and Customs of the Jewish People from the Earliest Times to the Present Day*. 1901 – 1906. 5 vol. set. Managing ed. Isidore Singe. New York: Funk & Wagnalls Company. Available at: <http://www.jewishencyclopedia.com/> Jewish Encyclopedia.com website contains the complete contents of the 12-volume Jewish Encyclopedia, which was originally published between 1901-1906.

LIST OF ABBREVIATIONS

General Abbreviations

adj. – adjective
An – Author's note
c. - circa
chap. – chapter
cf. – compare
fem. – feminine
ff. – and the following (pages, paragraphs)
i.q. – the same as
i.e. – that is
i.e. – in other words
i.q. – the same as
lit. – literary
masc. – masculine
NT – New Testament
obsol. – obsolete (root)
OT – Old Testament
pl. – plural
v. – verse

Color

B&K – Berlin, Brent & Paul Kay sequence/tradition

Bibles, Translations

Cyrillic

BUL1 Bulgarian Protestant Version 1940, 1995, 2005
BUL2 Bulgarian Orthodox Version 1925, 1991
BUL3 Protestant “Veren” edition, 2000
RST Russian Synodal Text of the Bible 1917 [1996]

English

ASV American Standard Version 1901
KJV King James 1611/1769 [1988-1997]
King James 2000 Bible
NAB The New American Bible 2011 [1970; 1991]
NAS (NASB) New American Standard Bible 1977
NAU New American Standard Bible 1995
NIB New International Version UK 1983
NIV New International Version 1984 (US)
NKJ New King James Version 1982
NRS New Revised Standard Version 1989
RSV Revised Standard Version 1952/1971
RWB Revised Webster 1833/1995

WEB The Webster Bible 1833

Greek

LXX Septuagint. Retrieved from <http://biblehub.com/interlinear/>

Hebrew

Biblia Hebraica Stuttgartensia 1990

Latin

VUL Latin Vulgate

Polish

BTP The Polish Millennium Bible 1984, 4th Ed.

Prof. Mony Almalech, DHabil

Department of New Bulgarian Studies

New Bulgarian University

21 Montevideo str.; office 211, building 2

1618 Sofia, Bulgaria

✉ almalech@abv.bg

Проф. дфн Мони Алмалех

Департамент „Нова българистика“

Нов български университет

ул. „Монтевидео“ № 21; кабинет 211, корпус 2

1618 София, България

✉ almalech@abv.bg

ЗМИИ, ПЕПЕРУДЕНИ КОЛАЖИ И РАДИОВЪЛНИ:
МОДЕРНИЯТ ЧОВЕК НА МАТВЕЙ ВЪЛЕВ МЕЖДУ
ПРИРОДАТА И ТЕХНИКАТА¹

МАРТИН КОЛЕВ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

SNAKES, BUTTERFLY COLLAGES, AND RADIO WAVES: THE MODERN MAN
OF MATVEY VALEV BETWEEN NATURE AND TECHNOLOGY

Резюме. Студията представя и типологизира основните проявления на природата и техниката в късните произведения на Матвей Вълев. Положителните и отрицателните аспекти на тези проявления са обвързани с наличието на фундаменталния за онтологическата действителност на разглежданите произведения жизнен порив (*élan vital*). Чрез него главните герои на Вълев осъществяват временно обединение на фрагментарния житейски опит на модерността, видим в разделението между природата и културата.

Ключови думи: Матвей Вълев, жизнен порив, Анри Бергсон, природа, техника

Abstract. The research paper presents and typologizes the main models of nature and technology in Matvey Valev's later works. These models' positive and negative aspects are connected to the presence of a vital force (*élan vital*), that is fundamental to the examined works' ontological reality. Through the application of this vital force, Valev's main characters accomplish a temporary unification of modernity's fragmented living experience, evident in the division between nature and culture.

Keywords: Matvey Valev, vital force, Henri Bergson, nature, technics

¹ Студията е подготвена по научноизследователски проект „Маргиналията – памет и употреби“, финансиран от НИС на СУ (дог. 80-10-86/2023 г.).

Всеки тигър е пръв тигър, трябва да започне своята тигърска професия от самото начало. Но днешният човек не започва тепърва да бъде човек...
Хосе Ортега-и-Гасет, „Мисията на библиотекаря“ (Ortega y Gasset 2005: 33)²

Матвей Вълев, по рождение Димитър Вълев (1902–1944), е автор с разнородна библиография и колоритна биография. Живял в Берлин и Бразилия, публикувал в съавторство с Багряна и Каралийчев, доста популярен през междувоенния период писател, днес той с право може да бъде определен като „незаслужено забравен“. Настоящата студия се фокусира върху някои от най-емблематичните белетристични произведения от зрелия период на Вълев, т.е. след завръщането му от Бразилия през 1934 г.: това са романът „Ферма в Сертон“, повестта „На котва“ и няколко сборника с разкази от периода. Независимо от жанровите и тематичните различия помежду им въпросните книги съдържат и много сходства. Това е една от причините да ги разглеждам като единен корпус от текстове, наричан тук *текст-Вълев*.

Макар че понякога текстът-Вълев се занимава с българската действителност, а друг път – с бразилската, във фокуса на интереса му все попада многоаспектният, проблематичен, фрагментаризиран житейски опит на човека на модерността. Фрагментарният характер на този житейски опит може да се представи удачно чрез една важна за разглежданите произведения опозиция, природа–техника, която представлява частен случай на по-генералната опозиция природа–култура. Настоящата студия представя специфични характеристики на природата и техниката в текста-Вълев, а чрез тях засяга и някои особености на представения там модерен житейски опит, едновременно екзистенциално комплициран и продуктивно проблематичен. Започваме своето пътешествие из тези пътешественически произведения от темата за природата.

Природата е от първостепенно значение в текста-Вълев. Бихме могли да я разглеждаме като съществена тема, разработвана редовно и разнопосочно в тези произведения, но също така и като един от главните персонажи в тях. Природата е и една от основните тактики (по Дьо Серто), чрез които скитническият субект – обичайният главен герой на Вълев – осъществява своето освобождаващо движение. Той я използва като дегизировка, като периферно гладко пространство, отдалечено или напълно изолирано от проследяващите и контролиращите държавни механизми. Показателен е фактът, че обичайната дестинация на текста-Вълев не е любимият на литературния пътешественик, включително и особено междувоенния, многолюден, многолик модерен метрополис. При Вълев той обикновено бива посещаван транзитно, мимоходом – както Белу Оризони в началото на „Ферма в Сертон“, преди

² Цитатите от използвани чуждоезични източници са в мой превод – М. К.

повествованието да се отправи към бразилския „дълбок тил“, затънтения край на страната. Сертон, където се развива действието в по-голямата част от *отвъдните произведения*, е „област във вътрешността на страната, далеч от океана и цивилизацията“ (Начева 1998: 104). С названието *сертон* се описва обаче не само тази конкретна област в Североизточна Бразилия, но и по-широкообхватна част от държавата – слабо развитият икономически хинтерланд, известен с буйната си природа и с богатството от локален фолклор, традиции и кулинария³.

Изследователите на Вълев обикновено разделят неговите произведения на две, изхождайки от заглавието и структурата на сборника му „Отсам и отвъд“. В *отсамните произведения* действието се развива в България, а в *отвъдните* – в бразилския сертон, най-общо казано. Фокусът в първата част на студията е предимно върху бразилската природа от *отвъдните произведения*, тъй като в нея разглежданите тук характеристики си проличават особено ярко. Българската природа също играе важна роля в *отсамните произведения*, но тя служи по-скоро за фон, има известна декоративност в изобразяването ѝ. Струва ми се, че по обичайния за текста-Вълев маниер българската природа до голяма степен изпълнява опозиционна функция спрямо бразилската, като представя една *отсамна*, идилична алтернатива на дивата и комплексно изобразена сертонска природа. Това е особено видимо в хармоничния носталгичен режим на представяне на българската природа като приказка. Щом поема на своята разходка „Край реката“, привикналата на градски живот Райка казва: „Колко е хубаво тука! [...] Като че досега съм спала и едва сега отварям очи, за да видя тоя нов свят. Също като в приказка“ (Вълев 2022б: 103). В друг разказ, „Любов“, заснежената българска гора е сякаш „гората със сребърните звънчета от оная приказка, която бях чел някога в детските си дни“ (Пак там: 108). И макар че определени по-генерални характеристики на природата в текста-Вълев са налице и в *отсамните произведения*, тук те са използвани по-рядко, като допълващи примери.

И тъй, какво представлява бразилската природа при Вълев? Тя отново е конструирана по бинарен модел, затова можем да изведем две основни нейни проявления: *дивата природа* и *опитомената природа*. И при тях е доста забележим действащият антитетичен принцип, както ще си проличи впоследствие – действително, впускайки се в по-задълбочен анализ на текста-Вълев, ще срещаме този принцип отново и отново. Преди да съпоставим двете проявления на сертонската природа обаче, нека разгледаме всяко от тях поотделно, започвайки от първото – дивата природа.

³ За сертона разказва например популярната бразилска книга *Os Sertões* на Еуклидес да Куна, която споменава и Ж. М. Г. льо Клезю в нобеловата си лекция (вж. Льо Клезю 2009).

Дивата природа в текста-Вълев: пищна и жестока

В разглежданите текстове дивата природа е представена като пищна, жестока, изпълнена с живот. Тя действително играе не просто поддържаща, а главна роля в *отвъдните произведения*, както изследователите на Вълев често отчитат. Христо Карастоянов например пише, че „цялата тази ужасяваща картина не е [...] откъснат от контекста пейзаж, съзерцаван с тръпката на смаян пътешественик, нито пък е само фон, на който авторът разиграва механично пришестви колизии“ (Карастоянов 1982: 77). Андрей Ташев надгражда тази представа и говори за „бразилската природа – необикновено богатата и красива, но също толкова сурова и жестока“ (Ташев 2020: 61). Това (поредно) амбивалентно охарактеризиране е добра отправна точка за по-задълбочено оглеждане на стратегията, чрез която текстът-Вълев конструира и изобразява дивата сертонска природа. Тази стратегия е несъмнено подплатена от автобиографични впечатления, за което свидетелства и публицистиката на автора. Например в статията „Наши градинари в Бразилия“, публикувана във в. „Български градинар“, той говори за страната на вечното лято като за „страната на непрестанната борба между човека и природата – Бразилия, дето работникът по полето никога не смее да се изтегне на тревата, колкото и прекрасна да е тя“ (Вълев 2022а: 93).

От една страна, тази природа е витална и омайваща, пищна, благодатна и ексцесивна. В този модус на изобразяване изобилстват ярки цветове, буйна растителност, разнообразни и причудливи, поне за окото на чужденеца, животински видове. В разказа „Приятелят Рудолф Хопе“ Антонио описва дивата природа по следния начин: „Има ли нейде по света такива гори, такива чудни дървета, такива фантастични цветове? А птиците с яркосини и тъмночервени пера из дърветата, а странните животни из горите и храстите, и рибите из реките! Сънувал ли си нявга плодородието, което е около нас?“ (Пак там: 217–218). В този си положителен аспект дивата природа наподобява нещо полуреално и чудодейно – някакво съновидение, което героите описват в унес и екстаз, сякаш говорят за Райската градина. И ако Вълев не прибегва често до вплитане на библейски мотиви в текстуалната тъкан, той редовно интегрира в бразилските си сюжети локални суеверия и предания (вж. например Карастоянов 1982: 95–97). По този начин той обвързва изобилието на природата с наличието на една до известна степен фолклорна, пантеистична представа за божественото. Бразилците вярват, че техните звезди са най-големи и красиви, защото Бог е най-близо до тях (Пак там: 159). Тази представа се допълва от едно космогенично предание, за което научаваме от „Ферма в Сертон“ – според него Бог създал Бразилия последна. Когато вече бил приключил със своето демиургично дело, той „решил да създаде една страна, в която той да живее, когато е долу. И създал Бразилия. В нея дал от най-доброто, което има по другите земи. Бразилия е страна на самия Бог“ (Вълев 1988: 50).

Освен това вечнозеленият тропик като че ли съдържа някаква предисторическа живителна енергия. Тя е особено видима в пейзажните описания. Бразилската (а всъщност и българската) природа е одушевена, тя притежава сетивност и съзнание – в случая разглежданите произведения предлагат толкова много примери, че изброяването им с лекота би запълнило настоящата студия. Гората например има навика да наблюдава минаващите през нея. Веднъж тя ги оглежда „от всички страни – невидима и загрижена“ (Вълев 2022б: 95); друг път „гледа с тъжния си и предан поглед, гали ни, облъхва ни с тъй пъстрия мирис на своите затулени скули“ (Пак там: 113). Пак гората е „заровила крака в нападалия през клонете сняг“ (Пак там: 107), докато рохкавите купчини сняг по върховете ѝ падат шумно, „като че дърветата ги хвърляха с шепи“ (Пак там). Когато текстът-Вълев описва водата, тя „улавя с хиляди ръце“ моряците (Пак там: 206) или се надига и тръгва по полетата (Вълев 2022а: 457). Небето пък се надвесва (Пак там: 161). Слънцето прикляка (Пак там: 140), а вечерно време „изведнъж скача зад бамбуковата река и се спуска към реката“ (Пак там: 124).

Особено показателен в това отношение е образът на луната. Изглежда, че бразилската луна на Вълев не е чувала нито за модерното отчуждено светотношение, нито за експресионистичните поети, които говорят за нея „като за враждебно същество, следвайки едно болно въображение“ (Гълъбов 2009: 128). Напротив, тази луна изгрява тържествено, в целия си романтически разкош, „отърсва се и сипе над сребърната шир наниз от искри“ (Вълев 2022а: 209). Друг път тя „тръгва направо към някакво ръбесто съзвездие“ (Пак там: 197), като „разлива светлината си по гърдите на океана“ (Пак там). Бразилската луна върви мълчаливо пред човешките персонажи (Пак там: 251) или направо се спуска към тях, както в следния откъс от „Брачна нощ“:

Като бяло хвърчило виси луната и го гледа през прозореца. Затваря очи – тя прозира през клепките. Спуска кепенците на прозорците – тя намира цепките и се провира през тях. Покрива се с памучното одеяло – тя се вмъква и ляга до него. Излиза на къщния праг.

Няма нищо лошо в тая грамадна луна. Тя иска само да го гледа, да разговаря, да не го оставя да спи... (Пак там: 433)

Още нещо прави впечатление при такива пейзажни описания. Дивата природа не просто е одушевена и антропоморфна, тя е изключително подвижна. Всички нейни проявления – гора, слънце, луна, море и т.н. – не могат да стоят мирно, не спират да извършват разнообразни движения, както си личи и от представените примери: те се надвесват и приклякат, заравят крака, хвърлят с шепи, улавят или гаят с ръце, тръгват, провират се... Едно несекващо динамично, витално движение е признак за живителната енергия, която природата притежава. И по всичко личи, че тази енергия е „заразна“, така да

се каже. Престоят сред природата зарежда и човешкия субект с живот, моделира настроенията и действията му, възвръща забравени, потиснати желания и чувства – „съживява“ го.

Този трансфер на енергия често е индикиран и заявяван от текста-Вълев, понякога съвсем експлицитно. Така например у Алекси и Райка от „Край реката“ настъпва промяна, щом остават сами сред природата. Алекси осъзнава, че той самият е проникнал навътре в планинските дебри, но и че обратното също е вярно: „У него беше навлязла гората. Беше разлистила най-спотаени мисли, раздухала ги беше в едно само голямо желание“ (Вълев 2022б: 104). По сходен начин природата се отразява и на двамата влюбени от „Пътека в планината“: „Планината замлъква. И в нас става тихо“ (Пак там: 94). Главният герой от „Жандира“ пък слуша едноименната героиня и осъзнава, че шепотът ѝ звучи като просторните поля и каменистите пустини, които нейните прадеди обитавали някога: „От тях е наследила тя тайнствената сила, която шуми наоколо и бавно навлиза в мен, обвива ме в прозрачна сива мъгла и ме клати в неравната светлина по разораната пръст“ (Вълев 2022а: 120). Героят се опитва да се отдръпне от нея, но осъзнава следното: „Нощта ни гони един към друг“ (Пак там).

Тази живителна енергия, присъща на дивата природа, е особено важна за разглежданите тук проблеми и изобщо за разбирането на миметичния модел, по който текстът-Вълев конструира своята действителност. Можем да отчетем, че тази действителност подлежи на изключително меродавен Бергсонов прочит, подстъп към който би била тъкмо концепцията за неуморимия, съзидателен *жизнен порив*. В контекста на това понятие Жан Херш пише за Бергсон, че той „не приема нито предварително установен план, нито предварително закрепена цел, нито автоматичен механизъм“ (Херш 2014: 336). Напротив, Бергсон се стреми „да разбере живота като безкрайно продължаващо творение“ (Пак там). Ключова за философското конципиране на този стремеж е тъкмо представата за наличието на жизнения порив. Херш я синтезира по следния начин: „Във всеки миг живота е способно за творчески импулс, който обработва, така да се каже, материята с оглед на цел – но без предсъществуваща представа за резултат, който трябва да бъде постигнат“ (Пак там). При Бергсон тази заявка за търсен резултат, това автоматично механизмиране на действието се явяват антитеза на самия живот, спирачка пред плавното, непрестанно протичане на жизнения порив. Нещо повече, същата негативна натовареност носи и процесът на повторение, защото „[н]а повтарящото се му липсва вътрешно *жизнен порив*. Оставащото идентично на себе си страда от недостиг“ (Пак там: 338). За ставането като процес без наличие на повторение говори и един от именитите последователи и популяризатори на Бергсон у нас – Емануил Попдимитров. В една от студиите си за философа („Бергсон. Философия на интуицията“) Попдимитров отбелязва: „Нашето „аз“ се транс-

формира, изменя, нашият дух не спира нито за един момент – здравето на тоя дух се състои в промената“ (Попдимитров 1922: 277).

Този жизнен порив, тази витална енергия могат да бъдат открити на различни места из текста-Вълев. Срещаме я не само в подвижната, одушевена дива природа, но и в движението на човешкия субект. Нейната липса е не по-малко показателна от наличието ѝ. Въсщност можем да предположим, че тъкмо чрез наличието или отсъствието на *élan vital* Вълев последователно конструира ценностната система на своята действителност, илюстрирайки категории като добро–зло, щастие–несъщастие и т.н. Към този въпрос се връщаме по-нататък; преди това трябва да обърнем внимание и на другата основна характеристика на дивата природа – нейната жестокост.

Дивата природа е не само жива и пищна, но и опасна и жестока. Тя оказва директно въздействие върху живота на героите – затруднява сериозно човешкия труд, крие безчетни опасности. Вълев ги изрежда в детайлни описания, обрисувайки колоритно ежедневието в сертона. Показателен в това отношение е следният откъс от разказа „Ориз“:

Вечна опасност: на работа, в почивка, насън. Случайно се отървеш днес от зъбите на гърмящата змия, за да попаднеш утре под жилото на маларичния комар. Запазиш се от него, а под гнилия дънер изскача върху теб скорпионът. В пътеката те причаква притаен и готов за скок отровният паяк. Не можеш да си измиеш ръцете в реката: ято острозьби риби те чакат, за да ти изгризат в миг пръстите. Пазиш се от осите по клонищата и забравяш ягуара, който зад шумата следи кога ще си разкриеш вратните жили (Вълев 1975: 80).

Но дивата природа не просто усложнява битовите условия и работническото ежедневие. Тя е представена като целокупно съзнание в доминантна, агресорна позиция спрямо човека. Тези две основни характеристики – щедрост и жестокост – са обвързани помежду си, както си личи от спора между двамата стопани в „Приятелят Рудолф Хопе“. Докато Рудолф се жалва от безбройните оси, змии и паяци, Антонио изброява фантастичните цветове на фауната, причудливите животни и заключава: „Всички несгоди са нищо пред богатствата на тази щедра земя“ (Вълев 1988: 24). Живителната енергия и смъртоносните опасности, положителният и отрицателният знак съществуват паралелно, симбиотично в рамките на дивата природа. Този амбивалентен заряд е добре представен в едно нейно проявление, на което текстът-Вълев придава особена символна натовареност – змията.

Разглежданите произведения изобилстват от срещи със змии – някои злополучни, други само страховито-мимолетни. Те вероятно са вдъхновени поне частично от действителните преживявания на Вълев в Бразилия. В статията „Наши градинари в Бразилия“ например той пише: „Змиите – в Бразилия те са безброй много от няколко вида – ни държаха винаги нащрек. Ежедневно

ние убивахме по една, две, често и по десет и петнадесет“ (Вълев 2022а: 92). От тези няколко вида *най-опасна* е кораловата змия, но както можем да предугадим според общия портрет на дивата природа – тя е и *най-красива*, всяка люспица от нейната кожа сякаш е „рисувана поотделно“ (Пак там: 347).

Кораловата змия играе важна роля в един от най-въздействащите бразилски разкази на Вълев, „Дедико“ (1937), който с незначителни корекции се превръща и в глава от „Ферма в Сертон“ с име „Красавицата на тропиците“. В този разказ малко дете на име Дедико излиза да си играе на двора на къщата и вижда на земята „[н]ай-красивата от змиите“ (Вълев 1937: 65). Детето мигновено е подчинено от очите ѝ, които святкат като „две стъклени точки“ (Пак там), както и от безбройните люспи, които под светлината на слънцето „блещат в разнобагрена светлина: червени и виолетови, сини и жълти, сиви и зелени“ (Пак там). Този мотив за хипнотизиращия поглед на змията ще срещнем и в друг откъс от „Ферма в Сертон“ – при описанието на една жаба. След като е завладяна от непоколебимия змийски поглед, жабата се впуска в кратка борба с някаква невидима сила – след това тя „[с]кача към змията, кляка покорна пред нея“ (Вълев 2022а: 372). Макар че мотивът не е научнообоснован, той често се среща в различни поверия и произведения. Особено популярен пример е анимационната адаптация на „Уолт Дисни“ на „Книга за джунглата“ на Киплинг, в която виждаме емблематичния хипнотизиращ поглед на питона Каа. Устойчивостта на този мит може да се обясни с непримигващия поглед на студенокръвните поради липсата им на клепащи, както и с „тенденцията на живата плячка да замръзва, вероятно от страх, в непосредствена близост до змия“ (Case 2011). И макар че откриваме в подчинението на Дедико тези елементи, то като че ли крие някакъв по-дълбочинен стимул – детето иска „да се упъти нататък, към неизвестното, зад очите на сточветната спирала“ (Вълев 1937: 65). Кораловата змия, „разсърдената красавица“ (Пак там), е представена като олицетворение на дивата природа, едновременно пищна и жестока, красива и непроницаема. Зад оцъклените черни точки прозира някакво финално, пълно обединение с природата, което е невъзможно след определен етап на еволюционно и възрастово развитие. Малкото дете, недоразвило все още своите социокултурни защитни механизми, се стреми към това обединение на инстинктивно равнище – някакви „[н]езнайни усети се ширят в безсъзнанието на крехките му мускули“ (Пак там). Освен това змията съдържа в себе си и една крайна, необуздаема форма на природната стихия – огъня. Немощното тяло на детето „не е дорасло за огъня“ (Пак там: 66), който носи змийското нападение – след ухапването този огън избухва в неудържим пожар и бързо погубва невинния Дедико.

Какво ли всъщност се крие зад непроницаемия змийски поглед? Разказът предоставя и кратка възможност за надникване в това неизвестно, което е органична част от природата, мирозданието, всемира. Малко преди Дедико да излезе на двора, неговият баща Антонио Сотеро тръгва на работа. Антонио

реже захарна тръстика, но освен това е лечител. По пътя той среща момиче, което го моли за помощ. Сестричката на момичето, Жоржина, е измръзнала по време на скорошния голям дъжд. „Оттогава е в огън и непрестанно блънува“ (Пак там: 63) – състояние, което в този прочит отзад напред неминуемо отправя към следващия огън, към неудържимия пожар на змийската отрова. Антонио отива при малката Жоржина и осъзнава, че тя е „наистина пред своя край“ (Пак там). Въпреки това той пристъпва към своя лечебен ритуал, който включва безмълвното изричане на *палаври*, „светите магически думи, които никой не трябва да чуе, никой друг освен неговия Бог“ (Пак там). Антонио смръква тютюн, кръсти се и подгонва злото от три страни, но четвъртата остава открита, „защото трябва да остане път, по който то да избяга“ (Пак там: 64). И злото наистина побягва, при това чудодейно бързо. Жоржина се изправя, а сестра ѝ радостно обещава: „Оздравее ли, аз ще идвам да чистя къщата ти, да наглеждам децата ти, за да не им се случи нещо, когато са сами“ (Пак там). Но нещо вече се е случило – същото нещо, което свещените палаври са пропъдили от този дом. Антонио Сотеро предупреждава момичето, че не бива да благодари на него, а на „оня, който е най-милостив от всички, който се грижи за всички. Моят дом е под будната защита на неговата десница“ (Пак там).

Следващата сцена от разказа представя Дедико, който вижда красивата змия на двора. След смъртта му той е открит от братчето си, с което разказът приключва (паралелът се допълва и от този детайл: две сестричета в единия дом, две братчета в другия). В рамките на повествователното пространство Антонио Сотеро не разбира в коя посока е подгонил злото. Дали неговата постъпка е била толкова богоподобна и високомерна, че е подразнила „оня, който е най-милостив от всички“? Дали угасването на един детски живот за сметка на друг представлява кармичен урок, поетична справедливост⁴ или просто нелепо съвпадение, пример за изключително жестокия, неблагодарен живот в сертона? Отговорът на този въпрос не ни е предоставен – той се крие в необозримото, непонятно измерение зад погледа на кораловата змия. Текстът-Вълев обаче многократно заявява по един или друг начин, че там, в сертона, „законът е един и гласи: който не знае да се пази, може да загине“ (Пак там: 112). Дивата природа е едно особено пространство – хомогенно, органично цяло, гладко, казано по дельозки. Това прави и ежедневното ориентиране из тази опасна райска градина особено трудно, изискващо опит и постоянно внимание. Дори малкото момиче знае, че не трябва да вдига чуканчето от двора, а да го търкулне с крак, „защото под чуканчето може да е спотаен отровен скорпион“ (Пак там). Берачката на памук отгъква от сутрин до вечер земята

⁴ *Poetic justice* – литературен похват, определян от речника „Мериам–Уебстър“ като „развързка, при която слабостта е наказана, а добродетелта – наградена, обикновено по необичайно или иронично подходящ начин“ (Merriam-Webster 2023).

с босите си крака, „настръхнала от готовност да отскочи встрани, когато под храста се разнесе хъркането на гърмящата змия“ (Пак там).

Описанието на живота в сертона обаче изважда на показ не само изключително тежките му условия и многобройни опасности. Друг негов аспект, който е по-положителен, ни представя следната сцена от разказа „Нощ над Сертон“. Първоличният разказвач си устройва среща встрани от поляната, на която работници вдигат вечерна забава. Той се отдалечава от хорската шумотевица и попада в друга звукова реалия – „около мен гръмна сертонският шум“ (Вълев 1975: 96). Следва подробно описание на звуците на нощната природа: свирня на шурци и сигароси, кучешки лай и потракване на гърмяща змия, мучене на крава, чийто глас е „глух и равен, като болка и радост, като далечна камбана, която възвестяваше раждането на нов живот“ (Пак там). Тук прави впечатление не само лиричният изказ, но и умението на Вълев да обрисова бразилския сертон едновременно като екзотичен и близък до читателския опит. Нощната природа функционира по различен начин от дневната – тя като че ли е по-добронамерена към човека, но при все това разбираме, че „[да] прекараш нощта в бразилската гора, е все едно да се решиш да влезеш в ада“ (Пак там). Описанието на нощната шумотевица приключва със следното обобщение: „Изплетена от безброй звуци е сертонската нощ. Аз разпознавах само най-ярките и най-близките. Но за ловеца, отрасъл в скутите на тоя вечен живот, този шум е езикът, с който животните разговарят помежду си, а природата – с човека“ (Пак там).

Тук Вълев директно извежда друга фундаментална характеристика на дивата природа. Понякога тя бива представена като враг на човека, друг път е приветлива, доброжелателна към него. Понякога го заплашва на всяка крачка, друг път го омайва с нощната си песен – във всеки случай обаче осъществява контакт, комуникира си с него. За Вълев човекът е органично, иманентно обвързан с природата – поне с нейното диво, некултивирано проявление. Обитателят на сертонския чифлик също е част от тази органична цялост, която представлява дивата бразилска природа. Той я познава отлично не само на визуално и съзнателно, но и на тактилно, инстинктивно, подсъзнателно равнище – различава всеки звук в нощната какофония, всеки дребен признак на опасност в разноцветната джунгла. В пространството на дивата природа човекът все още е част от космогеничната уредба на всемира; от кармичния кръговрат, функциониращ според невинаги ясни или понятни, но все пак съществуващи закони. Това проличава особено ярко в преданието, според което Бог създал Бразилия, а сетне – и нейните жители. Ето как продължава то: „И като ги създал, вдъхнал им страхопочитание пред великолепието на природата, плодородието на земята, разнообразността на растенията и животните. Вдъхнал им страх пред силите земни и неземни, пред стихииите. И ги оставил тъй да си живеят от началото на света и до днес, бедни и набожни, безволни и мързеливи“ (Вълев 1988: 50).

Вече можем да оформим една по-кохерентна представа за ролята на дивата природа в тези текстове. Тя е представена като монолитно, богоподобно явление със собствено съзнание и с амбивалентно влияние върху човека. До известна степен неговата ситуация в тази среда действително отпраща към представата за Едем – вечна зеленина и изобилие, усещане за цялостност и свързаност с околния свят. Същевременно обаче това състояние на блаженство е и подчинена позиция – хората, „набожни, безволеви“, са под контрола на архаическо, магическо мислене и в състояние на еволюционен застой. Животът сред дивата бразилска природа едновременно наподобява престоя в Райската градина, но е и „все едно да се решиш да слезеш в ада“. Когато хората се противопоставят на този природен ред, поддържащ ги „бедни и набожни, безволни и мързеливи“, когато властовата динамика в уравнението човек–природа се промени, до известна степен се изменя и природата на самия човек. Човекът на модерността, откъснат от космическата прегръдка, от майчината утроба на природата, от предсъзнателния уют на Едем, бива откъснат до известна степен и от самия себе си, но не изведнъж и веднъж, а отново и отново, непрестанно. В сходна посока на разсъждения Хосе Ортега-и-Гасет казва следното: „Тигърът не може да спре да бъде тигър, не може да се детигрира, но човекът живее в състояние на постоянна опасност да се дехуманизира“ (Ortega y Gasset 1964: 89).

Другостта на природата: покорената природа в текста-Вълев

Сега ще обърнем поглед към един друг Антонио⁵ и към второто проявление на природата в текста-Вълев. Един ден Антонио Викторов, главният герой във „Ферма в Сертон“, решава да се разходи из планината. Пространството между дивата и покорената природа е разделено от гранична линия, която маркира опозицията *отсам–отвъд*: „Отсамните склонове са стръмни и каменисти. [...] Но щом прехвърля превала, пред Антонио се разгръща море от тъмни гори, загадъчно и няма“ (Вълев 1988: 34–35). Тук пак се натъкваме на строго кодираната в бинарни опозиции действителност на текста-Вълев с ясно изведена граница помежду им. И тази граница отново бива пресечена от стандартния главен герой на Вълев – от героя скитник, подвижния пътешественик. А пред читателския поглед се разгръща едно доста различно, фрагментаризирано, *отвъдно* проявление на природата.

Цялата гора е „прорязана от невидими пътеки“ (Пак там) – потоците ѝ са уловени от английската минна компания и са отклонени за промиване на злато, мед, антимон. Тя е онемяла, изгубила е еуфоричната си какофония – вече не я озвучават животински трели, а звуци, произведени от самия човек. В далечината ехтят ударите на секира, а Антонио се провиква и се наслажда-

⁵ Вероятно поради това съвпадение на имената персонажът от „Дедико“ Антонио Сотеро във „Ферма в Сертон“ бива прекръстен на Доминго Сотейро.

ва на гласа си, „отекнат от тия върхове и скали, от доловете и горите“ (Пак там). Бразилската природа вече не е дива, а покорена, опитомена, култивирана. Един прогресивен, материалистичен светоглед е нахлул в тази райска градина, за което свидетелства и присъствието на английската минна компания. В отклоненията от нея потоци, а и в целия пейзаж прозират просвещенските възгледи за природата като машина, механизъм – възгледи, вследствие на които „природата и нейните разнообразни ресурси (например вода, гора и минерали) стават просто средства за постигането на някаква цел, т.е. материали, подхранващи консумацията, прогреса и продължителния икономически растеж“ (Uggla 2010: 2).

Изглежда, че покорената природа не е изгубила само звуците, но и доминантната си позиция спрямо човека. Той е усвоил присъщата ѝ преди агресорна функция, както си личи по работата на минната компания и дървосекача. Всъщност за това свидетелстват и действията на самия Антонио. На пръв поглед те изглеждат безобидни – след като се провиква от върха, той се спуска към горите и издълбава името си в ствола на евкалиптово дърво. С третото му действие обаче изпъква градацията на интрузивно поведение спрямо околната среда. Навътре в гората Антонио забелязва маймуна, която тръгва подире му, подскачайки от дърво на дърво. Тя го следва напълно безмълвна, в такт с онемялата природа – само наблюдава Антонио „с обещени очи и голяма плоска муцуна“ (Вълев 1988: 36). Срещата между човек и примат е важен мотив, който Вълев развива и в други произведения, като „По стъпките на горилите“ и „Гурбетчий““. Тя е среща между човека на модерността и неговото автентично, предмодерно, природосъобразно битие, което все още прозира в поведението и навиците на „тия маймунски човечета“ (Вълев 2022а: 288). Тя е повод за установяване на паралели между човека и неговия биологически предшественик, за извличане на есенциално човешкото чрез тази съпоставка. Неслучайно туземците смятат маймуната за свещено животно, което „зачитат като човек и никой никога не убива маймуна“ (Вълев 1988: 36). В поведението ѝ има нещо от онова състояние на блажено невежество, което покорителят на природата е изгубил – тя играе ролята на полуогледало, което подканя към саморефлексия.

Маймуната върви редом с Антонио и „го разглежда със също такъв интерес, с какъвто сега и той разглежда нея“ (Пак там). Трябва да се отбележи, че като част от покорената природа маймуната не представлява опасност за него. Напротив, при вида ѝ Антонио вади пушката си със същата лекота, с която по-рано измъква нож, за да издълбае името си. Тук вече забелязваме, че текстът-Вълев често използва техниката като едно крайно проявление на културата, за да илюстрира чрез него максималното отдалечаване, отчуждаване на модерния човек от дивата природа. Модерният човек се е озовал на кръстопът, на граничната линия между *отсам* и *отвъд*, между първичната природа и технологизираната култура, неспособен да тръгне в едната посока, без да се

отдалечи прекомерно от другата. Точно такава ситуация представлява сцената с човека, насочил пушка срещу маймуната. Антонио Викторов не стреля по нея. Той дори не е сигурен какво го подтиква да посегне към пушката: „Тя не му пречи, няма никакви намерения да влиза в кавга с него, той не се страхува от нея. А от себе си. Бои се да не се съблазни и да я застреля“ (Пак там). Дали това действие е остатъчен рефлекс срещу опасностите на дивата природа, или опиянение от новопридобитата власт над нея? Във всеки случай остава впечатлението, че нещо в модерния човек се е пречупило, че завземането на природата му е коствало ценна част от самия него.

Един психоаналитичен прочит в тази посока би отчел „кастрацията“ на доскоро въоръжената с нокти и жила природа, която сега е заставена да приеме пасивно човешкото присъствие – независимо дали под формата на вик, арборглиф⁶ или куршум. Тук обаче, наред опитомената дивота, човекът е носител на остриетата – ножът, брадвата, пушката са еквиваленти на отровното жило на скорпиона, зъбите на гърмящата змия. В поведението на Антонио можем да се разчетем и друга, по-различна мотивация. Той не отива в гората, за да сече дърва или да ловува – напротив, там, далеч от цивилизацията, той се отдава на размишление и съзерцание, търси отговори на въпроси, които го измъчват. Освен на загадъчно ням море той оприличава горите и на „старинни църкви с многохилядни колони“ (Пак там: 35). Представа си колко би се радвал, ако познава всички видове дървета, и се опитва да ги различи, но не успява. В действията му можем да открием стремеж към възстановяване на изчезналото усещане за цялостност, свързаност с естествения свят. Изобщо в отношението му към природата, както и при други герои на Вълев, има определени романтически нотки. Като контрааргумент на просвещенската концепция за природата романтизмът „поема в естетическа посока и прегръща идеята за себеосъществяване чрез лична връзка с дивата, неосквернена природа“ (Uggla 2010: 2).

Разбира се, подобен романтически проект не може да бъде успешен в условията на покорената природа. Тя е индиферентна към Антонио – не инициира контакт, не се синхронизира с вътрешните му преживявания. Заедно с цветовете, звуците и нрава си покорената природа е изгубила и умението – или пък желанието си – за осъществяване на връзка с човека, своя блуден син. Антонио я обхожда и оглежда в опит за себеосъществяване, за потвърждение на идентичността си, но не открива нито следа от себе си. Единствено срещата с маймуната може да се разтълкува по такъв начин. Вместо да разпознае автентичната си природа в огледалните ѝ движения обаче, Антонио я отпъжда и заплашва. Изглежда, че връзката между човека и природата е разкъсана – или поне коренно, необратимо изменена. Антонио Викторов не е романтиче-

⁶ Арборглиф – издълбан надпис или рисунка в кората на живо дърво, от *arbor* (лат.) и *glyph* (гр.).

ският герой, който може да полети заедно със славея на Кийтс или да се слее по вазовски с природата и всемира като „дъх, луча, звук, струя, песен“ (Вазов 2020: 25). Той е модерният човек, изгубил потенциала за себеосъществяване чрез дотъга до природата; оказал се е чужденец, пришълец пред „другостта“ на природата. Затова я изпълва изкуствено с присъствието си чрез вика, чрез името си; опитва се насила да инсценира, реставрира наличието си в рая, който е напуснал. Ако използваме терминологията на Хегел, ще кажем, че вследствие на своята алиенация (*Entfremdung*) от естествения свят, този модерен човек се стреми към помиряване (*Versöhnung*) с него.

Както пише Николай Чернокожев, усилията на отграничили се от природата човек за повторно реинтегриране в нея са априорно обречени на неуспех – „[г]раницата между природата и хората, очертана от самите тях [...] е трудно преодолима, тъй като отчуждава, поражда страх от непознатостта, втвърдява отношението към непознатото като към непознаваемо“ (Чернокожев 1994: 14). Освен това чужденецът на Вълев обикновено е двойно отчужден – поради модерната си идентичност и поради емигрантското си битие. Той е откъснат както от земята, така и от своята собствена земя. Може би затова трагедията на детериториализирания модерен човек е толкова интегрална част от бразилската проза и изобщо от текста-Вълев.

Любопитно е да са отбележи, че родното име на Антонио – Антон Викторов – се среща само три пъти в романа „Ферма в Сертон“. Първата му поява е свързана със закупуването на билет, което изисква съответното легитимиране чрез предоставяне на официалното собствено и фамилно име. Другите две споменавания са част от разглежданата тук сцена, от откъса с арборглифа. Антон(ио) издълбава родното си име в дървото, наред смълчаната, опитомена природа – там, където вече го няма. Темата за арборглифа (наричан също *дендроглиф*, *силваглиф*) ни оплита отново в корените на тъй ненавижданото от Делюз и Гатари дърво. За този интересен културологичен, а и литературен феномен има запазени свидетелства – вследствие тъкмо на специфичната, надеждна дървесна памет – от различни епохи и региони. Арборглифите често се приемат за ранна форма на графити и съответно споделят тяхната функция на символ на съпротива (вж. например Pozorski, Pozorski 2015). По-скорошен популярен пример за арборглифи откриваме в западната част на Щатите, където те били издълбани от овчари между 1850 и 1970 г. Хоше Майеа-Олаетче, който е събрал стотици хиляди такива надписи, отбелязва, че техните създатели са предимно имигранти от баски произход (но също и от мексикански, ирландски и др.). Тези овчари прекарвали периода от късния юни до октомври в планините, далеч от цивилизацията, като „компания им правели само овцете, конят или магарето и две-три кучета“ (Mallea-Olaetxe 2010: 5–6). Съответно арборглифът за тях представлявал специфичен метод на индиректна комуникация с различни предназначения. Той служел за общуване с други овчари, включително десетилетия напред в бъдещето, и за завещаване на маршрути

за паша, които иначе биха били изгубени. Той бил и опит за увековечаване на техните лични имигрантски разкази, които „американската история рядко изкарвала на показ“ (Пак там: 5); за запаметяване на съществуването им, неглижирано от официалния историографски дискурс.

Антон си представя как името му ще се уголеми заедно със самото дърво, как след години някой ще го види и ще се чуди кой е бил той. Двойната алиенация на модерния чужденец е видима тук – в екзотично звучащото име на имигранта, което природата ще съхрани, отгледа и уголеми напред във времето като доказателство за съществуването му. Тук Антон няма нужда да изменя името си, за да се впише по-лесно в чуждата среда. Тук, наред с неговото море от древни горски църкви, адаптацията не е насочена към различна културна среда, а обратно към природата – и както видяхме, е невъзможна. Но не само случайният горски пътник в бъдещето ще се опита неуспешно да дешифрира загадката на това име – то буди почуда и в самия си носител, който се пита:

А кой е тоя Антон Викторов?

Заробен ли е от тъмни сили, които го не оставят никъде да спре, или е само човек с неуседнал характер? (Вълев 1988: 36).

Трагизмът на модерния човек, разполовен между природата и културата, е засвидетелстван по още един начин, чрез още една среща по време на тази разходка в планината. Тук цитирам абзаца, представящ срещата, тъй като е особено показателен за динамиката между дивата и опитомената природа в текста-Вълев, за приликите и разликите помежду им:

Пеперуда лети в просека на пътеката и играе около него и коня му. Тя е голяма колкото две длани една до друга. В нейните крила са съчетани най-прекрасните цветове на тропика. Ловците ловят тия огромни горски пеперуди и ги пращат в големите градове. Там майстори режат от крилата им цветни отрезки и облепят стъкла със сладникави пейзажи. В една само пеперуда намират те цветовете за море, за планини, за палми и за приказни дворци (Пак там: 37).

Подобно на кораловата змия, пеперудата олицетворява утопичния райски аспект на бразилската природа, но без да носи същата застрашителна конотация. Напротив, тя „си играе“ около Антонио и коня му, безобидна и беззащитна пред неочаквано връхлитащата опасност на ловджийската мрежа⁷. Пеперудата е един подвижен деликатен пейзаж, обхващащ в миниатюр цялата иначе необхватна красота на тропика – а освен това и неимоверно крехък. Благодарение на своята техника човекът е открил начин да култивира

⁷ По сходен начин образът на пеперудата олицетворява изгубената невинност в разказа „Атанаска“, където общината плаща на децата по два лева за един килограм уловени и избити пеперуди (Вълев 2022б: 126).

тази красота, да я изпрати в „големите градове“ и да я репликира в трайно, статично украшение, на което може да се наслаждава в безопасност, далеч от змии, скорпиони и пр. Естествената несиметрична красота на пеперудата едновременно побира всички възможни образи и нито един от тях – мимолетното виране в това подвижно платно отново позволява надзъртане „нататък, към неизвестното“ и съответно изисква, активира отвъдсетивно ниво на възприятие. Въпреки изкуското умение на майсторите да използват в максимална степен цветовете на пеперудените криле обаче новосъздаденият колаж е просто симулакрум – в процеса на култивиране на красотата човекът не само унищожава първоизточника ѝ, но губи и нейната автентичност. Стъклата, покрити с цветни изрезки, представят само „сладникави пейзажи“, в чиито декоративни изображения на палми и дворци наблюдаващият ще разпознае единствено света, който (и какъвто) вече познава – проучения, картографиран, дисциплиниран свят на модерната епоха. Мистерията на битието е мимолетна и не докрай познаваема, срещата с нея изисква определени обстоятелства и не може да бъде изкуствено инсценирана. За модерния човек, поне според текста-Вълев, обединението между природата и културата е невъзможно – за него остава само възможността да обикаля вече контролираното набраздено пространство на окултурената природа и да къса, реже, дълбае, стреля в търсене на изгубената си автентичност само за да заключи, като Далчев в стихотворението „Вечер“, че „мене там сега ме няма вече“ (Далчев 2008: 81). В някакъв смисъл самият модерен човек в текста-Вълев е представен като колаж от пеперудени криле, в които прозират остатъците от една предна, мистично хомогенна и абсолютна, но вече неподатлива на дешифриране същност.

Тази среща между дивата и опитомената природа през човешкия поглед напомня за една концепция, разгърната от антрополога Лесли Уайт. В своя емблематична реч пред Американската асоциация за научно развитие през 1958 г. Уайт казва:

Така [чрез символи] човекът построи нов свят, който да обитава. Действително той все още тъпчел земята, усещал вятъра по лицето си или чувал диханието му сред борове; той пиел от извори, заспивал под звездите и се събуждал, за да поздрави слънцето. Но това не било същото слънце! Нищо вече не било същото. Всичко било „окупано в небесна светлина“ и имало „внушения за безсмъртие“ на всяка крачка. [...] *Между човека и природата увиснало булото на културата и той вече не виждал нищо освен през него*⁸ (Sahlins 1976: 105).

Все пак обаче опитомяването и окултуряването на дивата природа не са представени от текста-Вълев като едностранен процес. Новите фермери, които отиват в Сертон, си представят как ще преобразят гладкото диво прост-

⁸ Запазени са курсивът и пунктуацията на използвания източник. Цитатите в речта са от поема на Уилям Уърдсуърт.

ранство в набраздено, фрагментарно пространство; как ще структурират и тераформират хомогенната територия по максимално функционален начин: „В Сертон ще създадат големи плантации, ще сеят неизмерими пространства с ориз и с памук, и с картофи. Фабрика за пюре от домати ще уредят. В Сертон ще пресушават блата и ще изкореняват сечищата с машини. Ще издигнат бен-тове, ще строят мостове“ (Вълев 1988: 49). Култивирането на дивата природа не е единичен акт, а изисква серия от постоянни повтарящи се действия – и тяхната липса постепенно води до повторна промяна на властовата динамика в опозицията природа–култура, до изтъняване на „булото на културата“.

Текстът-Вълев определено е заинтригуван от начина, по който дивата природа отново подчинява пространството, което ѝ е било отнето или отказано; от бавната, но неизбежна настъпателност на движението на природата. За-немареният дом на Антонио Сотеро дреме сред „бурениялия двор с повалена ограда от власини и трънаци“ (Вълев 2022а: 135). Домът е почти погълнат от подробното описание на „буйните лиани“, „храстите и шумаците“, „безкрайни въжета с тригълни тръни и големи листа“ и „широколиста лепкава трева“ (Пак там). Разказът „Един самолет в Бразилия“ пък описва доста колоритно какво се случва с летището в Барейро, когато то спира работа:

Тревата се надигна и заля летището.

Реймундо Гонсалвес отвори прелез в телената ограда и пусна добитъка си в дев-ственото пасище (Пак там: 281).

Когато военните решават да отворят наново летището, настава всеобща паника – хора и добитък побягват надалеч от навеса на самолета. Оказва се, че най-опасното бразилско насекомо, осата тату, си е свила кошер под крилото на самолета.

По сходен, макар и по-безопасен начин природата си иззема обратно своето и в *отсамните разкази*. В тях този процес е представен неведнъж чрез чарковете, построени в планината, които впоследствие са изоставени на милостта на природата. В „Край реката“ Алекси повежда приятелите си навътре в гората и разказва, че там преди не било „тъй диво и тихо“ (Вълев 2022б: 101). Навсякъде било пълно с чаркове, но „[п]осле ги забраниха и нă, вече и мястото им се не вижда. Гората се свлича около тях, завива ги и ги поглъща“ (Пак там: 101–102). В „Пътека в планината“ този едновременно деструктивен и продуктивен процес е описан още по-подробно:

Спряха чарковете. Стъпка по стъпка ги превзе гората и ги задуши в пазвите си. Рушат се каменни и дървени постройки. Гният купищата дъски и капащи, стават на тор. Големият двор, дето някога кипеше толкова живот и денем и нощем с викове и песни се свличаха трупе или се товареха дълги кервани, затъна вече в буренак. Загълхнаха трионите. Изгниха арките. Срутиха се водните колела и улеите. Килнаха се заслоните (Пак там: 92–93).

Изглежда, че принципът на действие на природата се различава качествено от този на културата. Културата – представена в наблюдаваната тук динамика основно чрез модерното ѝ проявление, като техника – възпира потока на жизнения порив и възпрепятства продължаващото му свободно придвижване. Вместо това тя го въдворява в строго регулирано повтарящо се движение, което генерира определени природни ресурси. Тук можем да си припомним представата на Жак Елюл за технологичната епоха. Елюл смята, че водещи за тази нова епоха са не присъщите ѝ технологии и механизми, а принципът, наречен от него *техника* – това е цял един етос, основаващ се на максимална ефикасност (вж. Ellul 1964). Вдъхващият желание за живот и творчески подем жизнен порив трябва да бъде дресиран, подчинен, разпределен, за да може да продуцира парчета живот под формата на памук, въглища, полезни изкопаеми и т.н. Но на тези структуриращи, регулиращи и регулярно повтарящи се многобройни движения жизненият порив отвърща с еднороден постоянен поток от енергия, която генерира не повторение, а *различие*.

Машината-повторение: негативният аспект на техниката в текста-Вълев

Във втората част на тази студия обръщам повече внимание на амбивалентния начин, по който текстът-Вълев мисли и употребява културата: първо в предимно негативен план (като антитеза на природата), а след това и в отчетливо положителен (като тактика за осъществяването на свободно движение). С оглед на тези задачи няма да разглеждам културата като широкообхватен феномен, като „съвкупността от духовни и материални придобития и блага, без каквито не е мислим животът нито на едно същество“ (Мутафчиев 2018), макар че това по-генерално разбиране за културата в различните ѝ проявления и степени на развитие бива засягано на различни места в настоящия текст – понякога експлицитно, друг път имплицитно. Тук се съсредоточавам конкретно върху крайното проявление на културата под формата на машината, в което антистетичните ѝ функции спрямо природата се открояват най-ярко.

Текстът-Вълев проявява отчетливо амбивалентно отношение към техниката, в което можем да различим две добре познати междувоенни тенденции по темата. От една страна, имаме силния скептицизъм по отношение на навлизащите в българския бит технически нововъведения и възприемането им като плашеща бездушна алтернатива на традиционния патриархален, есенциалистки житейски опит. Това отношение е представително заявено например в персонажа на чорбаджията Юргалана в „Снаха“ на Георги Караславов. В недоверието на въпросния герой към машините, тези „дяволски направии“, според Татяна Ичевска прозира „неизговореното, в известен смисъл недоосъзнато напълно усещане за това, че съпринадлежността на човека към света е поставена под въпрос“ (Ичевска 2018: 173).

Втората междувоенна тенденция се изразява във визионерската, космополитична апология на новите технологии, която съзира в тяхното развитие безброй нови възможности за развитие на самия човек, потенциал за усъвършенстването и улесняването на неговото съществуване. Матвей Вълев наред с Чавдар Мутафов, Елисавета Багряна, Никола Вапцаров и др. е сред главните апологети на междувоенната машина – при все това в неговите произведения се откриват достатъчно примери и за двете споменати тенденции. Ще ги разгледам и типологизирам, позовавайки се на едно важно за Делюз разграничение, на което е посветен и неговият дисертационен труд (вж. Делюз 1999) – разграничението между повторение и различие. Тъй като поставените тук задачи не го изискват, няма да се стремя да следвам твърде достоверно комплексните и понякога парадоксални теоретични постулати, изложени в „Различие и повторение“.

Започвам с първото проявление на техниката, което наричам *машина-та-повторение*. Най-общо казано, това е „лошата“ машина в текста-Вълев – лоша, защото заstopорява, забавя, прекъсва потока на жизнения порив и го въвлеча в продуциране на повторение. Целенасочено категоризирам различните проявления на техниката като „добра“ и „лоша“ – както ще стане ясно, точно по такъв диалектически поляризиращ начин ги разграничава текстът-Вълев, без ни най-малко да прикрива накъде клонят в случая симпатиите му. Изобщо можем да изтъкнем, че текстът-Вълев е един откровен дискурс, който не се увлича особено по конструиране на комплексни алегорични или многопластови философски наративи – не в това се таи разказваческият му интерес. Текстът-Вълев обича да разказва, до известна степен се опиянява от собствения си разказ и от повествователния процес и трудно удържа темпото и ентузиазма си.

Човекът, попаднал в пространството на машината-повторение, има изключително ограничени възможности за движение – той обикновено стои на едно място и извършва еднообразна, досадна, безсмислена и обезсмисляща го дейност. Машината-повторение превръща самия човек в роб, робот, машина, като го заставя да спре своето креативно, витално, вдъхновено движение и въдворява статичност на тялото, ума и духа. Това пространство е другата крайна точка на опозицията природа–култура – в него виждаме мутирала, стряскаща инкарнация на културата, която донякъде наподобява дивата природа със своето агресорно, деспотично поведение и наличието на собствена агентура. Това пространство отдалечава човека максимално от жестоката жива действителност на дивата природа, но за сметка на това го позиционира в една окултурена до абсолютна статичност и стерилност, почти антиутопична реалност. Един персонаж, който обитава подобно пространство, е стражарят от разказа „Оттам почва полето“. Той функционира като продължение на държавните механизми за наблюдение и контрол, както електрическата лампа функционира като продължение на погледа му. Стражарят е изобразен като

почти напълно лишен от възможност за свободно действие или движение, от директен достъп до индивидуалната и колективната си същност. Вместо да сподели на Мария своите чувства или да ѝ предложи причина да остане в града, той се чуди какво предвижда правилникът в подобна ситуация – а междувременно Мария си тръгва.

Стражарят обаче все пак има някаква възможност за действие – тя се активизира тъкмо когато вижда Мария и угасналият пламък на желанието припламва в гърдите му. Изобщо желанието е важен елемент от текста-Вълев – неговата поява често сигнифицира възстановяването, интензифицирането на жизнения порив и съответно носи изключително положителна конотация. Това не е срамното плътско желание, заклеено от юдео-християнската, психоаналитичната и други традиции – по-скоро става въпрос за онази концепция за желанието, която имат предвид Делюз и Гатари (а в известна степен и Юнг). Желанието е ключов концепт в първата съвместна творба на двамата философи, „Анти-Едип“. Там то не е мислено като „по същество самосъхраняващо или самоунищожавашо се, а като „продуктивно“ и социално“ (Young 2013: 80). Тази творческа, продуктивна природа на желанието се съдържа и в представата на Юнг за либидото, поради което то е виждано като понятие, доста сходно с *élan vital* на Бергсон⁹.

В рамките на текста-Вълев появата на желанието препотвърждава взаимовръзката между жизнения порив и природата. Стражарят, от чието съзнание-протокол селото вече се е изтрило, съзира Мария, която все още носи природата, полето в себе си, и изведнъж живва. Райка от „Край реката“ поглежда Алекси, когато вече са навътре в гората, и въпреки че го познава отдавна, „сега го вижда за пръв път като истински мъж – силен, спокоен и близък“ (Вълев 2022б: 103). Двамата откриват идеалния декор за подобна сцена – „сенчеста полянка, сгъсена между смърчовите [...] насечена на няколко огненочервени петна“ (Пак там: 104) от ягоди. На тази поляна Райка остава насаме с приятеля на съпруга си: „Ето тук, сред тия дървета, никой не би ни видял... – заработват желанията ѝ. – Боже, какво става с мен!“ (Пак там). Междувременно и в мислите на Алекси се разиграват сходни сценарии, след като „гората [...] беше разлистила най-спотаени мисли, раздухала ги беше в едно само желание“ (Пак там).

Пространството, отдалечено от природата, действа по противоположен начин, възпирайки и затруднявайки потока на желанието. Когато Мария от „Оттам почва полето“ се прибира от амбалажната фабрика, където работи, и ляга да спи, „през тялото ѝ тръпнат примамливи усети и мътят разсъдъка ѝ“ (Пак там: 157). Потокът на желанието ѝ обаче е прекъснат, затруднен и тек-

⁹ През 1914 г. Беатрис Хинкъл пише: „Психическата енергия е наречена от д-р Юнг *либидо* и ще бъде разпозната като подобна на Бергсоновата *élan vital*, или „креативна енергия“ (цит. по: Sherry 2013).

стът в прав текст заявява причината за това: „Тя тръпне в загадките на своята младост и не смее да си представи докрай радостите, които крие в тялото си, защото тоя град, фабриката, стаята, леглото са ѝ чужди“ (Пак там: 156). Докато цивилизованото, култивирано, урбанистично пространство поначало затруднява протичането на желанието и на жизнения порив, за пространството на *техниката-повторение* същото важи с пълна сила. Това затворено бездушно пространство като че ли олицетворява всички междувоенни опасения, свързани с развитието на техниката.

Откриваме го представено най-подробно в трета част на повестта „На котва“, която носи и показателното заглавие *SOCONY* (абrevиатура на *Standard Oil Company of New York*). Разходката на Антонио Викторов из планината ни запозна с опитомената природа, подчинена от английската минна компания. Петролната фабрика от „На котва“ е възможност за текста-Вълев да ни отведе – ако не географски, то поне тематично – чак отвъд европейските предели, в идеалната за илюстриране на машината-повторение държава. Наистина фабриката, в която морякът Богдан почва работа, се намира край Созопол, но тя е собственост на „тръста на американския петролен цар сър Джон Дависон Рокфелер“ (Пак там: 245). Още с пътешествието на Алеко Константинов *до Чикаго и назад* върху българската литературна карта изпъква един образ на САЩ, който само се уплътнява и изостря през следващите десетилетия. Това са Щатите като земя на неограничените възможности, но и на предприемчивия капиталистически светоглед, стремглавия технически прогрес, популярната масова култура – това е „миражната страна, където сиромасите ставаха милионери“ (Минков 2022: 193). И докато Светослав-Минковата Америка може да се определи като „иронично-пародийна редакция на една масово тиражирана социална представа“ (Стефанов 1990: 115), Матвей-Вълевата Америка по-скоро препотвърждава, интензифицира, хиперболизира определени аспекти от тази представа. Тадеуш Валдек от „Филантропична история“ потегля към миражната страна, окрилен от илюзията, че „може да забогатее и да стане равен на Рокфелер“ (Минков 2022: 193). Богдан от „На котва“ само работи за Рокфелер (макар да твърди, че го е срещал лично), без никаква „американска мечта“ наум (и без никакво иронично-пародийно смигване към читателя).

Американската петролна компания представлява крайното убежище на машината-повторение. Подобно на затвор, фабриката е оградена от „висока стена, около която ден и нощ сноват пазачите“ (Вълев 2022б: 244). Работният процес е представен подробно, но с пестелива и лишена от каквато и да било емоционалност стилистика: „Тежки електромотори въртят трансмисионните колела на десетки машини. Пред една преса един подава четвъртит цинков лист и в миг машината го свива и наръбва. Поема го друг, неговата машина сгъва цинковия лист на две. Оттатък от двата листа се сглобяват стените на газената тенекия, после един ѝ поставя капациите“ (Пак там). Описанието на самата фабрика изобилства от конкретни, технически акуратни данни („три-

десет и две тенекии“, „тридесет и два чучура“, „шестстотин и четиридесет литра“ и т.н.), но и оставя впечатлението за нескончаема, експедитивна, идентична продукция: „безкрайна върволица от празни тенекии“, „безброй тенекии“ и т.н.

До известна степен уредбата на фабриката действа на принцип, антитетичен на този на *élan vital* – представя живота (или неговата липса) като автоматизиран, механизиран порядък с предварително зададен набор от резултати. Богдан вижда своето присъствие във фабриката изключително като трансакция – срещу шестдесет лева надница за осемчасова смяна той пресова шест хиляди капачета. В рамките на пространството на машинната-повторение потокът на жизнения порив е сведен до поточна линия, която генерира продукция и ресурси: за Богдан – надница, за фабриката – капачки, и т.н. Виждаме в този работен процес едно крайно преувеличение на просвещенското виждане, за което стана въпрос по-рано – възприемането на природата и ресурсите ѝ като „средства за постигането на някаква цел, т.е. материали, подхранващи консумацията, прогреса и продължителния икономически растеж“. За моряка, останал „на котва“, без възможност скоро да се върне в открито море, само тази трансакция е смисълът от работата му. „И повече нищо“ (Пак там: 247). Петролната фабрика е топос, където потокът на желанието прекъсва.

Всъщност дейността на Богдан във фабриката почти не се различава от дейността на десетките машини, които извършват автоматични повтарящи се движения около него. Работното му ежедневие е предадено по същия начин, чрез същото изброяване на последователни действия, в които неговите собствени движения се редуват с тези на машините: „Посяга с лявата си ръка и поема от големия сандък четвъртита плочка. Тика я върху калъпчето, дръпва си пръстите, натиска с крак педала. Ножът пада отгоре, забива се в калъпчето, връща се нагоре. Богдан поема с дясната ръка изрязаното и пресовано кръгло капаче с щъркелчето и го пуска отдясно в един газен сандък“ (Пак там).

По подобен начин е описан работният процес и в амбалажната фабрика в „Оттам почва полето“. Момичетата, които работят във фабриката, са представени като серия от двойници, действащи с автоматични синхронизирани движения: „Механично поемат те кутиите, които идат отляво, прибавят по нещо на тях и ги отправят безстрастно надясно“ (Пак там: 150). Процесът-повторение подчинява не само потока на движението на работничките, но и техните сетива, думи, дори мислите им:

Обикновено очите им са в пръстите.

Говоренето е забранено, защото отвлича вниманието.

Мисленето е невъзможно – то нарушава ритъма в непрекъснатата върволица от кутии, които бавно се придвижват от ляво надясно (Пак там).

В тези описания на машината-повторение прозира екзистенциалното опасение, че следващото стъпало от човешката еволюция не принадлежи на *Homo sapiens*, а на киборга, който е наполовина човек, наполовина машина; че създаденият от човешка ръка изкуствен интелект постепенно ще го задмине. Впечатляващо е до каква степен междувоенните колективни нагласи резонират със съвременните ни тревоги (например т.нар. *AI Anxiety*¹⁰) и прогнози, мотивирани от стремглавото развитие на програми като чатбота *Chat GPT*. В амбалажната фабрика се носят слухове, че от Германия ще пристигне „особена“ машина, която сама ще може да облепя кутиите. А при нейното пристигане „повечето момичета ще станат излишни“ (Пак там: 152). Излишни ще станат и мнозина работници в сертонската ферма, където постепенно навлизат машини за всякаква дейност – за оран, сеитба, копан, жътва (Вълев 1988: 157). Това не допада на фейтора Жозино и той пита работодателя си ядовито: „Няма ли да машинизираш добитъка, че да уволним и ковбоите?“ (Пак там).

Да се върнем в петролната фабрика. Повторението е основен елемент от модела ѝ на опериране. Виждаме го в работния процес; във върволицата от напускащи преждевременно осакатени работници; в самата фабрика, която е една от „осемдесет подобни и двойно, и десеторно по-големи фабрики из целия свят“ (Вълев 2002б: 245). В контекста на разглежданата тук тема можем да си припомним позицията на Бергсон – че „[н]а повтарящото се му липсва вътрешно *жизнен порив*. Оставащото идентично на себе си страда от недостиг“. Машината-повторение въпряга жизнения порив в идентично повтарящо се движение, което спира потока на живота и възможността за промяна. Това е набразденото до крайност пространство, което осуetyава всякак опитите за осъществяване на линии на бягство, за пораждање на желание. Докато Богдан изпълнява една и съща поредица от команди 6000 пъти дневно, той постепенно се сраства с околната среда, губи способността си за движение и действие за нейна сметка: „Главата губи теглото си, превръща се в балон, из който тъпо тъмнеят вперените очи. Виси главата между трансмисионните каиши и колела, те се надбягват под просторния таван, слизат към машините, катерят се по стените...“ (Пак там: 247). За разлика от трансмисионните каиши и колела, които абсорбират жизнената му енергия, „треперят и тичат, свирят и плачат“ (Пак там), Богдан има едно-единствено желание – да не си отреже пръстите. Осакатяването би попречило на завръщането му обратно в открито море. Всъщност единственото желание, на което е способен скитническият субект в пространството на машината-повторение, е да се измъкне от порочния ѝ цикъл, да напусне това пространство.

¹⁰ *AI Anxiety* – тревожност, предизвикана от (развитието на) изкуствения интелект и свързана с разнородните опасности, произтичащи от напредъка му: от съкращаването на многобройни работни позиции, през революционните възможности за изкуствено композиране на текстове, та до реализирането на апокалиптични, добре познати от научнофантастичната традиция сценарии.

В това желание за самосъхранение – а вероятно и в способността за желане изобщо – се съдържа и единствената съществена разлика между работещия човек и машината. Човекът е по-ненадежден работен кадър от нея – неговата крехка, лесно ранима телесност е разпозната като неминуема слабост. Опасността от осакатяване е важен мотив в контекста на разбиране на машината-повторение – на осмислянето ѝ като крайна, атрофирала форма на културната ситуация, която negliжира, обективизира своя създател. Фрагментарността на модерния човешки опит не се изчерпва с неговото мислене, идентичност или памет – проблематизирана е самата цялост на човешкото тяло и отрязаният пръст не се възприема като уникална, незаменима част от него. Напротив, всеки отрязък от човешкото преживяване, здраве, благосъстояние се възприема според идентични икономически и правни принципи и се измерва чрез фиксирани финансови и законови параметри. Всички предшественици на Богдан са напускали работа преждевременно, след като са си отрязвали пръстите. Мистър Алън, международният инспектор на предприятията на Рокфелер, провежда следния разговор с Богдан:

- Ще си отрежеш пръстите.
- Трябва да сложат една предпазна скоба.
- Кажи да я сложат.
- Шест пъти вече казах. (Пак там: 246)

С това темата е приключена – мистър Алън започва да обсъжда предстоящото си пътуване до Персия и пушаческите си навици. Въвщност няма и причина да се притеснява прекалено от липсата на предпазни скоби – осакатените работници получават стабилно обезщетение веднага след инцидента, без съдебни дела. „Такива били тия пусти американци – не водели като германците за подобни дреболии дълги процеси с вещи лица...“ (Пак там: 247–248).

Абсурдно нехуманни, но финансово атрактивни са и условията в мината, където работи Ботю от разказа „Гурбетчий“. Той разказва за своите сънародници следното: „Един германец осакатя при катастрофа и аз съм на негово място машинист, пробивам дупки на взривовете. Плащат ми на парче и печеля много добре, но едва издържам. Вие не знаете колко горещо е долу при нас, дето няма вентилация. Всеки ден по няколко души припадат, всеки ден има ранени, а всяка седмица – поне по един убит“ (Вълев 2002а: 243).

И все пак задълбоченият прочит на текста-Вълев сочи, че машината не води задължително до негативни, дистопични последици поради своя модел на функциониране и поради начините, по които модифицира човека и света. Напротив, както ще видим при второто проявление на техниката в тези текстове, скитническият субект доста често използва машината като подривна тактика спрямо контролиращите и сканиращите механизми на държавния апарат, като средство за чертаене на своите линии на бягство и пресичане

на установените гранични пунктове. В зависимост от обстоятелствата и околната среда, в която е позиционирана, машината в текста-Вълев може да подчинява, „машинизира“ човека чрез своята репетитивна, седентаризираща работна програма, но може и да улеснява по един почти трансхуманистичен маниер процеса на неговото „очовечаване“, разкривайки нови посоки и пространства за осъществяване на свободно движение. Скитническият субект, който полита в небето или във всеобхватното измерение на радиовълните, се сближава, свързва, дори частично се слива с машината по същия начин, по който работникът във фабриката се съединява със системата от „трансмисионни каиши и колела“. В единия случай машината генерира и захранва човека с живителна енергия, а в другия я изцежда от него и забавя, проблематизира протичането ѝ.

По тази причина класическите, телеологически обусловени възгледи по въпроса за техниката – например тези на Хосе Ортега-и-Гасет (вж. Ортега-и-Гасет 2014) или Хайдегер (вж. Heidegger 1977) – навярно не предоставят най-подходящия подстъп към начина, по който Вълев разработва темата. И в този случай начинът, по който Делюз и Гатари мислят машината, като че ли се оказва по-продуктивен. Според Франсоа Дос провокативната концепция на двамата философи за машината, разгърната подробно в „Анти-Едип“, произхожда от ранната работа на Гатари. В случая машината била „същинска крилата фраза, целяща да детронира друга подобна, популярна навремето крилата фраза – представата за структура“ (Dosse 2012: 135), противопоставяйки на присъщата ѝ фиксираност и статичност свойственото за машината състояние на активност. Затова съществуването на машината за Делюз и Гатари не е обвързано с наличието на определени, предварително ясни и зададени цели, а напротив – конкретните измерения на нейните роли и функции никога не могат да бъдат прогнозирани, поради което машината е способна да произведе *събитие*¹¹. Следвайки убеждението на Спиноза, че никой не знае изцяло на какво е способно тялото¹², Делюз и Гатари питат: „След като е

¹¹ Концепцията за тази машина в различните ѝ проявления (желаещи машини, абстрактни машини и др.) е синтезирана прецизно в статията „Какво е тялото без органи? Машина и организъм при Делюз и Гатари“ на Даниъл Смит (Smith 2018) – един от най-сериозните изследователи на работата на двамата философи.

¹² „Всъщност никой досега не е определил какво може тялото, т.е. никой досега не е разбрал от опит какво може да извърши тялото според самите закони на природата, доколкото тя самата се схваща само като телесна, и какво не може да извърши, ако то не бъде определено от ума. Защото досега никой не е познал така точно строежа на тялото, че да може да обясни всичките му функции, да не говоря за това, че у животните се наблюдават неща, които далеч превъзхождат човешката проникателност, и че сомнамбулите в състояние на сън вършат много неща, които в будно състояние не биха се осмелили да извършат. Това достатъчно показва, че тялото като такова според самите закони на своята природа може да извърши много неща, от които неговият собствен ум се учудва“ (Спиноза 2016: 132–133).

налице някакъв ефект, каква машина може да го произвежда? И след като е налице някаква машина, тя за какво може да служи? Например отгатнете каква е употребата на една поставка за нож, като се опирате на геометричното ѝ описание“ (Дельоз, Гатари 2004: 14). Поставката за нож, човешкото тяло, трансмисионните каиши и колела представляват една или няколко машини, чиито действия не могат да бъдат предвидени, защото не се реализират задължително през идентично, изчисливо повторение, а съдържат виртуалния потенциал да осъществят различие. Сингуларният акт на различието – събитието, може да включва тяло или поставка за нож, но може да включва и лакът, пета, колело, ръб или парче от поставка, които ще образуват нова машина със съответните нови функции и приложения. Според Даниъл Смит тук Дельоз и Гатари до известна степен следват примера на класическите поддръжници на философията на механизма и „използват машината като парадигма, през която да разберат цялата реалност“ (Smith 2018: 6). Ето защо машините им „винаги имат множество функции, които не зависят от намеренията на техния създател, а от връзките им с други машини“ (Пак там).

Предложеното изложение на тази концепция е твърде сбито, за да я представи в целия ѝ блясък, но по-важното в случая е, че то вероятно ще предизвика един логичен въпрос: как се вмести всъщност Матвей Вълев в подобен комплексен колаж от имена и цитати? В отговор на това реторично запитване ще предложа още един цитат – този път от текст на Вълев на име „Рио де Жанейро“. Този текст, който вероятно можем да определим като пътеписен очерк, е публикуван в сп. „Подслон“ (№ 5, 1935 г.), но тук е цитиран по антологията на А. Ташев „В страната на вечното лято“:

Авенида „Рио Бранко“ и тесните сенчести улици на кариокския сити са задръстени с хора. Никога не съм виждал толкова много хора. Те се преливат от една улица в друга, по тротоарите и ъглите. Те пълнят кафенетата и магазините. Всред тях се промъкват претоварени трамваи, омнибуси и автомобили, каруци и велосипеди, мотоциклети и колички на градските носачи – и никой не им обръща внимание. Защото тук няма машини и хора. Всичко е само едно цяло, което не се бои от себе си: големият град (Вълев 2022а: 37).

Ето че не само клаустрофобичната фабрика с нейното педантично разделение на труда и пространството води до известно обединение на човека и машината, до преплитане и обмяна на присъщия им енергиен поток. По сходен начин функционира и второто главно проявление на техниката в текста-Вълев, *машината-различие* – тя притежава способността да произвежда нови гатариански машини, в които пешеходци, трамваи, носачи и велосипеди са „само едно цяло“. Както ще видим, разглежданите произведения изобилстват от появи на машината-различие и те неминуемо са съпътствани от чувства на възторг, всемогъщество, симпатия, привързаност. Машината-различие е ве-

рен спътник на скитническия субект в неговите авантюри. Тя е механичният жребец на модерния „ковбой“, който се измъква от хватката на всеки преследвач и открива най-скришния заобиколен маршрут.

Машината-различие: техниката като тактика

Може би най-представителният пример за машината-различие в текста-Вълев са плавателните съдове: кораби, параходи, лодки. В тях особено отчетливо се забелязва онзи жизнен порив, онази живителна енергия, характерна и за дивата природа. Най-често наличието на тази енергия бива илюстрирано чрез движение, но то не е поробващото движение-повторение на „лошата“ техника, а едно освобождаващо, вдъхновяващо, „окриляващо“ движение. Друг признак за наличието на живителна енергия е анимизмът, одушевеността, на природата или техниката. Тук отново можем да използваме името като улика, защото добрите машини притежават име, индикиращо наличието на душа и характер – за разлика от тях лошите машини, например петролните танкове, „нямат имена, а само цифри“ (Вълев 2022б: 266). Плавателните съдове в текста-Вълев, които помагат на хората да осъществят своето пътуване, носят многобройни, често човешки имена: „Надежда“, „Жозефина Шарлота“, „Виктория“, „Alsina“, „Bandoeng“, „Хинан Мару“, „Молтке“, „Хайфа“ и др. А докато Богдан от „На котва“ разказва една не особено достоверна история, той директно кръщава океанската гемия, с която пътувал някога, на своята спътница Жоржета: „Да, аз наистина съм сгоден. Но това, Ирино, е една толкова нещастна и объркана история. [...] Преди много години работех в една океанска гемия. Казваше се... „Жоржета“ (Пак там: 220).

Одушевената природа на плавателните съдове се забелязва и в техните описания – по същия начин, по който това важеше и за дивата природа. Плавателният съд има *засмолени гърди* (Пак там: 22) и *железен корем* (Пак там: 174), от който се стича *зелена вода* (Пак там: 179) или *излиза пара* (Пак там: 191). Плавателният съд е в състояние на постоянно, осъзнато движение: той „се хлъзга пред здрача“ (Пак там: 22) или „забавя хода си. Дочаква влекача“ (Пак там: 180). Той „оглежда пристанището и спира“ (Пак там: 191) или „трепери и бавно, бавно приближава към предпазителните греди на кея“ (Пак там). Белгийският кораб „Жозефина Шарлота“ не просто вози пасажерите от разказа „Между два бряга“, а сам се отправя на пътешествие – той „минава край много брегове и излиза на открито, за да се люшка и пръхти, да се събужда от първите червени лъчи на морското слънце, да примира в обедната му жега и да се промъква все напред“ (Вълев 2022а: 192). Когато моряците от „На котва“ попадат в буря сред открито море, те се борят със същото ожесточение, с което и лодката им, „Надежда“ – тя „трепери под тях, зъби се на морето, размахва фенера си и все наново се изплъзва и бяга напред, все наново пращи и скърца“ (Вълев 2022б: 207). Този похват за одухотворение и придаване на

човешки черти на техниката също ни е познат от междувоенната литературна традиция – ще го срещнем например в „Шлепове“ на Пантелей Матеев, където моторните гиганти „Жени“ и „Марсел“ съвсем „по човешки/се смеят с чисти цветове“ (Матеев 1989: 103).

Ще открием машината-различие и в самолетите, които често пресичат страниците на тези текстове и държавните граници с лекотата на „дългите тънки крила на безмоторните чайки“ (Вълев 1940б: 84). Летците на самолети са ексцентрични, авантюристични натури, които не са особено надеждни и обичат да си пийват („Един самолет в Бразилия“) или дори буквално се опияняват от престоя си в небето (*Ivresse de l'air*); които предизвикват самата природа в опит да счупят световни рекорди и полови стереотипи („Граждани на света“). Пристигането на първия самолет на новооткритото летище в Барейро (в „Един самолет в Бразилия“) предизвиква не новина, а гръм: „...по телената ограда накача населението на Барейро и околните имения, струпа се много народ, шосето и пътеките се задръстиха от конници и каруци с хора“ (Вълев 2022а: 278). Излитането на самолета е същинско събитие и многобройните наблюдатели не могат да открият думи, за да изразят възторга си „от тази първа преживелица, надхвърляща постиженията на всеки пътуващ цирк, на всеки селски тореадор“ (Пак там: 279). Ръководителят на новоучреденото летателно училище в Барейро, немският капитан Зонинген, пък е типичен пример за скитнически субект. Той прекарва два месеца в обучение на бъдещите летци и в такова усилено наливане с бира, че „цяло Барейро се чудеше как може камионът на пивоварната фабрика „Антарктика“ да идва всеки трети ден и бирата пак да не стига“ (Пак там: 280). След това капитанът се качва на самолета и почти моментално счупва витлото и едното му крило.

Доверчивите бразилци разбират, че капитан Зонинген „не беше германски летец, не беше дори и германец, а някакъв унгарски механик, търсен от полицията на три държави за подправяне на монети“ (Пак там: 281). Това е пример за скитнически субект, който осуетява всеки опит на държавния апарат и уседналото обкръжение да бъде разпознат, позициониран в статично състояние и във фиксирана идентичност. Често тази динамика е индикирана в произведенията чрез най-директното вербално изразение на личностната идентичност – името. Такъв е случаят с Антон(ио) от „Ферма в Сертон“, а също и с т.нар. капитан Зонинген, който всъщност не бил капитал и имал „някакво произносно унгарско име“ (Пак там).

В самолетите се возят „хора от всякакви бои и страни и градове“ (Вълев 1940б: 84). Те пресичат пространството бързешком, сякаш с едно свръхчовешко, свръхестествено шракване на пръстите: „Събуждат се в Лондон, закусват в Берлин, обядват в София и вечерят в Анкара“ (Пак там). Това скоростно движение, наподобяващо телепортация, може да се разглежда и като пример за една по-широкомащабна тенденция, предизвикана от развоя на модерните технологии и медии. Пред междувоенния българин се разкриват

нови и вълнуващи пространства на движението, мисълта, въображението – пространства, които negliжират, подриват, подиграват се на доскоро непреодолими ограничения от географско, териториално, идеологическо, културно естество. Тези пространства имат космополитическо измерение при Вълев и при други автори, като Дора Габе, която пише: „...закусвах в София, обядвах в Атина, привечер ще се кача на Акрополиса и за няколко минути ще бъда с две хиляди и петстотин години назад“ (Габе 1937: 10). В същите пространства *лявата литература* от периода вижда възможност за наднационална социална солидарност и съучастност. Никола Вапцаров например заявява в „Двубой“: „Аз съм тук/и там./Навред. –/Един работник от Тексас,/хамалин от Алжир,/поет.../Навред съм аз!/Навред съм аз!“ (Вапцаров 2019: 31). Пантелей Матеев пък прогласява в „Меридиани“, че благодарение на новите технологии и медии вече можем „да бъдем/едновременно/навсякъде“ (Матеев 1989: 58).

Особено важно в тази връзка нововъведение в бита на българина е радиото. Историята на ранното му развитие у нас е показателен пример за напрежението между изобретателността на скитническата мисъл и присъщия на държавния апарат рефлекс за ограничаването ѝ (по тази тема вж. Димитров 1994, Господинов 2005). Трансгресивният, креативен заряд на ранното радио-разпръскване – преди обявяването му за държавна собственост с указ от цар Борис III през 1935 г. – е засвидетелстван отлично от Чавдар Мутафов в есето „Радиото“. В него той заявява, че „някой ядеше страшно пространството с металичното безразличие на машина, прекатурваше границите и митническите чиновници, оголваше небето над целия свят за някаква част от секундата, за да го заключи отново в огледалото на амалгамираните лампи, които тлееха в тихия огън на електроните“ (Мутафов 1993: 175).

Можем да открием в тази възможност за телесно, ментално, духовно придвижване, предоставяна от новите технологии и медии, и една допълнителна тактика. Става въпрос за процес, който Делюз нарича *контраактуализация*, или *виртуализация*¹³. Той е противоположен на стандартния процес на актуализация, при който виртуалната материя, виртуалното съдържание се реализират в конкретни актуални структури чрез „интензивни операции на индивидуация“ (Ott 2019: 315). Контраактуализацията осъществява развитие в обратната посока – „започвайки от актуалното, открива интензивности и виртуалното чрез творческа инволюция“ (Пак там). Под този процес обаче не бива да разбираме някакво „мистическо бягство“ (Shults 2014: 135), а една „майсторска интензификация на целенасоченото ангажиране със света“ (Пак там). В контекста на разглежданите произведения контраактуализацията ще представлява един процес на телепортиране, мултиплициране, разконцентриране, разграждане на фиксираната идентичност. Контраактуализацията на

¹³ За най-популярния пример за контраактуализация при Делюз и Гатари, т.нар. *тяло без органи*, вж. Панчева 2005: 428–431.

мобилния субект е преобразяването му в една метаморфоза-машина, която ще бъде „едновременно навсякъде“ и която с „металично безразличие“ ще „прекатурва“ граници и митнически чиновници, ще осуетява всеки опит да бъде предугаден следващият ѝ ход, дестинация, интенция.

В поведението на Вълевите скитници често ще открием опит за контраактуализация, но той е особено ясно засвидетелстван в два случая. Първият е от разказа „Граждани на света“ и всъщност представлява един от най-емблематичните и често цитирани откъси на автора. В него е описана доста удачно представената тук тенденция, това своеобразно опиянение от наелектризирания междувоенен въздух, затова го цитирам в цялост:

Сложи си слушалки, включи високата корабна антена и пусни радиоапарата на всички вълни. Мигом изчезват звездите от небето и нощта над морето, изгасват белите, зелени и червени корабни светлини, загубва се светлият път зад витлото, секва празникът на зрялата есенна нощ. Друг един свят се втурва към теб – светът на танците и песента, на радиопиесите, речите, концертите, на черковните камбани, театрите и оперите. Шумят електричните реки на нюйоркския Бродуей и светлинните потоци от рекламите на Айфеловата кула, мамят те към гейшите цветните фенери пред чайните на Йокохама, унасят те чудните момичета от островите на Южното море. Препускат каубои с развети ласа след побеснели стада, надбягват се вихрите на Патагония, пълзят златотърсачи по снежните пътеки на Аляска, викат за помощ загубени в бури кораби. Огласен е тоя друг свят от картечници и оръдия, и бомби в Китай, притъпен е той от плача след земетресението в Чили. Няма езици, граници и държави, не знае океани, морета и материци, а е цял, космичен, велик тоя друг свят на радиовълните (Вълев 2022б: 50–51).

Какво ли не откриваме в този откъс: опиянението от пътешествието; модерната „магия“ на новите медии, която разстройва ограничителните очертания между *отсам* и *отвъд* и сбъдва, поне за кратко, това бленувано още от Диоген „световно гражданство“...

Малко по-различно е представен процесът на контраактуализация във втория пример – той е от разказа „Пътник“. Главният герой се скрива от дъжда в сградата на пощата и се заглежда нагоре, в хилядите жици на телеграфната централа. Докато ги наблюдава, той си представя как „[п]о тях кацат ластовиците на далечната Аржентина, от тях капят зърната на амазонския дъжд, под тях се вият през хълмища и гори пътеките на скитниците“ (Вълев 2022а: 111). В това съзерцателно, полутрансово състояние героят скитник си представя как се слива с жиците и потегля едновременно по хилядите им посоки. Той се пита: „Да можех да сложа ухо над тях, дали не бих доловил яростния вик на бика, гордия призив на жребеца?“ (Пак там).

В доста сходен унес изпада и Ясен, героят телеграфист от разказа на Димитър Шишманов „По жиците“. Застанал пред апарата, той затваря очи,

„прострян като трептение над два континента, ловещи думите, които къртяха над хиляди реки и планини“ (Шишманов 1999: 212). Ясен прекарва часове наред, заслушан в безспирните наддавания, разговори и песни. След това, „[з]а да се излекува, скиташе с часове из полята и планините“ (Пак там: 213) около своето западнало, отдалечено от света градче. Опитите да потуши космополитската си възбуда обаче се оказват неуспешни – в мига, в който затваря очи, той „виждаше морета, по които плуваше, или необятни градове, през чиято навалица се промъкваше, влизаше в непознати домове и срещаше чужди и все пак близки хора“ (Пак там). Любопитно е, че и в двата описани случая процесът на контраактуализация, на мисловно пътешестване и разпръскване по телеграфните жици резултира и в действително пътешествие. Загледан в хилядите жици, героят от „Пътник“ решава да се върне в сертона и на мига пише съобщение да му изпратят кон до пощенската станция. Ясен от „По жичите“ не успява да се излекува от болестта си и вдъхновен от едно съобщение, потегля на импулсивно морско пътешествие към Бейрут.

Какво можем да кажем въз основа на изведените наблюдения и примери? Изглежда, че текстът-Вълев перципира и конституира действителността през една бинарно кодирана, дихотомична призма. За това бинарно структурирано светостроене могат да се изведат различни примери – опозиции като мъжкост–женскост, отсам–отвъд, град–село и т.н. През разгледаната опозиция природа–култура обаче, особено през сравнението между дивата природа и техниката като крайно проявление на културата, тази текстуална тенденция си проличава особено отчетливо. В нея наблюдаваме и една важна характеристика на бинарната кодификация на текста-Вълев, а именно, че той не предполага възможността за диалектически синтез на опозициите. Човекът на модерността е представен едновременно като инициатор, следствие и жертва на този фрагментаризиран, актуален (за темпоралните контури на текста) житейски опит – той не може да се върне обратно към блаженото утопично състояние на свързаност с природата, нито да пристъпи към бъдещето с цялата си автентична, есенциална човешкост. Все пак текстът-Вълев предоставя на своите герои една възможност, макар и временна, за очертаване на линии на бягство, за синтезиране на модерния житейски опит, на характеристиките на природата и машината в кохерентно, единно преживяване. Тази възможност е свободното скитническо движение, чийто генератор настоящата студия разчита като вариация на жизнения порив на Бергсон, *élan vital*. Допълнителното разискване на това специфично свободно движение обаче би било обект на отделен, допълнителен прочит на текста-Вълев, чийто интерпретативен потенциал тепърва предстои да бъде разгърнат с вниманието и изчерпателността, които предполага, и с богатството от теми и проблеми, които предлага на своите изследователи и читатели.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Вазов 2020:** Вазов, Ив. *Съчинения в десет тома, Т. 2. Под нашето небе*. София: Захарий Стоянов, 2020 [Vazov, Iv. Sachinenia v deset toma, t. 2: Pod nasheto nebe. Sofia: Zahariy Stoyanov, 2020].
- Вапцаров 2019:** Вапцаров, Н. *Поезия*. София: Дамян Яков, 2019 [Vaptsarov, N. Poezia. Sofia: Damyan Yakov, 2019].
- Вълев 1937:** Вълев, М. *Прах след стадата. Разкази*. София: Библиотека „Завети“, 1937 [Valev, M. Prah sled stadata. Razkazi. Sofia: Biblioteka „Zaveti“, 1937].
- Вълев 1940:** Вълев, М. *Радост в живота. Разкази и репортажи*. София: Библиотека „Завети“, 1940 [Valev, M. Radost v zhivota. Razkazi i reportazhi. Sofia: Biblioteka „Zaveti“, 1940].
- Вълев 1975:** Вълев, М. *Избрани произведения*. София: Български писател, 1975 [Valev, M. Izbrani proizvedenia. Sofia: Balgarski pisatel, 1975].
- Вълев 1988:** Вълев, М. *Ферма в Сертон*. София: Български писател, 1988 [Valev, M. Ferma v Serton. Sofia: Balgarski pisatel, 1988].
- Вълев 2022а:** Вълев, М. *В страната на вечното лято*. София: Изд. център „Боян Пенев“, 2022 [Valev, M. V stranata na vechnoto lyato. Sofia: Izd. tsentar „Boyan Penev“, 2022].
- Вълев 2022б:** Вълев, М. *Граждани на света*. София: Изд. център „Боян Пенев“, 2022 [Valev, M. Grazhdani na sveta. Sofia: Izd. tsentar „Boyan Penev“, 2022].
- Габе 1937:** Габе, Д. С. „Лот“ до Атина. – В: *Завети*, 1, 1937, 5–10 [Gabe, D. S. „Lot“ do Atina. – Zaveti, 1/1937, 5–10].
- Господинов 2005:** Господинов, Г. *Поезия и медия. Кино, радио и реклама у Вапцаров и поетите на 40-те години на XX век*. София: Просвета, 2005 [Gospodinov, G. Poezia i media. Kino, radio i reklama u Vaptsarov i poetite na 40-te godini na XX vek. Sofia: Prosveta, 2005].
- Гълъбов 2009:** Гълъбов, К. Експресионизмът и чарът на луната. – В: Сугарев, Е., Е. Димитрова, Цв. Атанасова (съст.). *Критическото наследство на българския модернизъм, Т. 3*. София: Изд. център „Боян Пенев“, 2009, 125–128 [Galabov, K. Ekspresionizmat i charat na lunata. – V: Sugarev, E., E. Dimitrova, Tsv. Atanasova (sast.). Kriticheskoto nasledstvo na balgarskia modernizam, t. 3. Sofia: Izd. tsentar „Boyan Penev“, 2009, 125–128].
- Далчев 2008:** Далчев, Ат. *Поглед зад очилата*. София: Захарий Стоянов, 2008 [Dalchev, At. Pogled zad ochilata. Sofia: Zahariy Stoyanov, 2008].
- Дельоз 1999:** Дельоз, Ж. *Различие и повторение* (прев. Ирена Кръстева, Владимир Градев). София: Критика и хуманизъм, 1999 [Delyoz, Zh. Razlichie i povtorenie. Prev. Irena Krasteva, Vladimir Gradev. Sofia: Kritika i humanizam, 1999].
- Дельоз, Гатари 2004:** Дельоз, Ж., Ф. Гатари. *Анти-Едип. Капитализъм и шизофрения* (прев. Антоанета Колева). София: Критика и хуманизъм, 2004 [Delyoz, Zh, F. Gatari. Anti-Edip. Kapitalizam i shizofrenia. Prev. Antoaneta Koleva. Sofia: Kritika i humanizam, 2004].
- Димитров 1994:** Димитров, В. *История на радиото в България: крайт на XIX в. – 1944 г., в 2 ч*. София: Витраж, 1994 [Dimitrov, V. Istoria na radioto v Bulgaria: krayat na XIX v. – 1944 g., v 2 ch. Sofia: Vitrazh, 1994].
- Ичевска 2018:** Ичевска, Т. Лица

- на модерния свят в (про)патриархалната проза след Първата световна война. – В: Стоянова, Н., С. Данова, Вл. Игнатов, М. Русева (съст.). *Литература и техника*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2018, 169–179 [Ichevska, T. Litsa na modernia svyat v (pro)patriarhalnata proza sled Parvata svetovna vojna. – V: Stoyanova, N., S. Danova, Vl. Ignatov, M. Ruseva (sast.). *Literatura i tehnika*. Sofia: UI „Sv. Kl. Ohridski“, 2018, 169–179].
- Карастоянов 1982:** Карастоянов, Хр. *Матвей Вълев: Литературно-критически очерк*. София: Български писател, 1982 [Karastoyanov, Hr. Matvey Valev: *Literaturno-kriticheski ocherk*. Sofia: Balgarski pisatel, 1982].
- Льо Клезьо 2009:** Лео Клезьо, Ж. М. Г. В гората на парадоксите (нобелова лекция) (прев. М. Христов). – В: *Култура*, № 1, 2009; <<https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/15097>> [преглед 5 април 2023 г.]. [Lyo Klezio, Zh. M. G. 2009. V gorata na paradokshte (Nobelova lektzia). Prev. M. Hristov. – *Kultura*, №1, 2009. <<https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/15097>>, [pregled 5.4.2023].
- Матеев 1989:** Матеев, П. *Меридиани: стихотворения, статии, спомени за Пантелей Матеев*. София: Български писател, 1989 [Mateev, P. Meridiani: stihotvorenia, statii, spomeni za Panteley Mateev. Sofia: Balgarski pisatel, 1989].
- Минков 2022:** Минков, Св. *Разкази*. София: Колибри, 2022 [Minkov, Sv. Razkazi. Sofia: Colibri, 2022].
- Мутафов 1993:** Мутафов, Ч. *Избрано*. София: ГАЛ-ИКО, 1993 [Mutafov 1993: Mutafov, Ch. Izbrano. Sofia: Gal-Iko, 1993].
- Мутафчиев 2018:** Мутафчиев, П. *Книга за българите*. София: Електронна библиотека по архивистика и документалистика, 2018; <https://electronic-library.org/books/Book_0076.html> [преглед 6 април 2023 г.] [Mutaftchiev, P. Kniga za balgarite. Sofia: Elektronna biblioteka po arhivistika i dokumentalistika, 2018. <https://electronic-library.org/books/Book_0076.html>, [pregled 6.4.2023].
- Начева 1998:** Начева, Г. *Южноамериканската тема в българската художествена литература* (Дисертация в ръкопис), 1998 [Nacheva, G. Yuzhnoamerikanskata tema v balgarskata hudozhestvena literatura /Disertatsia v rakopis/, 1998].
- Ортега-и-Гасет 2014:** Оргета-и-Гасет, Х. *Фантазиращото животно: Размишления за техниката. Историята като система. Идеи и вярвания* (прев. П. Вълков). София: Изток-Запад, 2014 [Orgeta-i-Gaset, H. Fantazirashtoto zhiivotno: Razmishlenia za tehnikata. Istoriyata kao sistema. Idei i vyarvania. Prev. P. Valkov. Sofia: Iztok-Zapad, 2014].
- Панчева 2005:** Панчева, Е. Шизоанализа: Жил Делюз. – В: Панчева, Е., А. Личева, М. Янакиева. *Теория на литературата: от Платон до постмодернизма*. София: Колибри, 2005, 424–433 [Pancheva, E. Shizoanaliza: Zhil Delyoz. – V: Pancheva, E., A. Licheva, M. Yanakieva. *Teoria na literaturata: ot Platon do postmodernizma*. Sofia: Colibri, 2005, 424–433].
- Попдимитров 1922:** Попдимитров, Ем. Бергсон. *Философия на интуицията*. – В: *Хиперион*, 4–5, 1922, 275–288 [Popdimetrov, Em. Bergson. *Filosofia na intuitsiyata*. – *Hiperion*, 4–5/1922, 275–288].
- Спиноза 2016:** Спиноза, Б. *Етика* (прев. М. Марков). София: Изток-Запад, 2016 [Spinoza, B. Etika. Prev. M. Markov. Sofia: Iztok-Zapad, 2016].
- Стефанов 1990:** Стефанов, В. *Разказвачът на „модерните времена“*. София: Български писател, 1990 [Stefanov, V. Razkazvachat na „modernite vremena“. Sofia: Balgarski pisatel, 1990].

- Ташев 2020:** Ташев, А. *Непознатият Матвей Вълев: отсам и отвъд*. София: Андрей Ташев, 2020 [Tashev, A. *Nepoznatiyat Matvey Valev: otsam i otvad*. Sofia: Andrey Tashev, 2020].
- Херш 2014:** Херш, Ж. *Философското удивление: една история на философията* (прев. Л. Денкова). София: НБУ, 2014 [Hersh, Zh. *Filosofskoto udivlenie: edna istoria na filosofiyata*. Prev. L. Denkova. Sofia: NBU, 2014].
- Чернокожев 1994:** Чернокожев, Н. Природа и култура (поемата „Градушка“ от П. К. Яворов). – В: *Български език и литература*, 2, 1994, 11–16 [Chernokozhev, N. *Priroda i kultura* (poemata „Gradushka“ ot P. K. Yavorov). – *Balgarski ezik i literatura*, 2/1994, 11–16].
- Шишманов 1999:** Шишманов, Д. *Странни хора*. София: Хемус, 1999 [Shishmanov, D. *Stranni hora*. Sofia: Hemus, 1999].
- Case 2011:** Case, R. Bizarre Snake Myths. – In: *Reptiles Magazine*, 2011; <<https://reptilesmagazine.com/bizarre-snake-myths/>>, [date of entering 5.4.2023]
- Dosse 2012:** Dosse, Fr. Deleuze and Structuralism. – In: Smith, D. W., H. Somers-Hall (ed.). *The Cambridge Companion to Deleuze*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, 126–150.
- Ellul 1964:** Ellul, Jacq. *The Technological Society*. New York: Vintage Books, 1964.
- Heidegger 1977:** Heidegger, M. *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York, London: Garland Publishing Inc., 1977.
- Mallea-Olaetxe 2010:** Mallea-Olaetxe, J. Basque Aspen Carvings: The Biggest Little Secret of Western USA. – In: Oliver, J., T. Neal (eds.). *Wild Signs: Graffiti in Archaeology and History*, Oxford: BAR Publishing, 2010; <https://www.academia.edu/1995437/Wild_Signs_Graffiti_in_Archaeology_and_History_BAR_Archaeopress_2010_> [date of entering 5.4.2023]
- Merriam-Webster 2023:** “Poetic justice”. – *Merriam-Webster.com Dictionary*, 2023; <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/poetic%20justice>>, [date of entering 5.4.2023]
- Ortega y Gasset 1964:** Ortega y Gasset, J. *Obras Completas. Tomo VII (1948–1958)*. Madrid: Revista de Occidente, 1964.
- Ortega y Gasset 2005:** Ortega y Gasset, J. Misión del bibliotecario: *Edición conmemorativa del 50 aniversario luctuoso del autor y de la celebración del Día Nacional del Bibliotecario*. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset, 2005.
- Ott 2019:** Ott, M. Deleuze and Zhuangzi: Actualization and Counter-actualization. – In: *Asian Studies*, 1, 2019, 315–335; <<https://core.ac.uk/download/pdf/294839837.pdf>>, [date of entering 14.4.2023]
- Pozorski, Pozorski 2015:** Pozorski, Sh., Th. Pozorski. Graffiti as Resistance: Early Pre-historic Examples from the Casma Valley of Peru. – In: Lovata, Tr., El. Olton (eds.). *Understanding Graffiti: Multidisciplinary Studies from Prehistory to the Present*. New York: Routledge, 2015, 143–158.
- Sahlins 1976:** Sahlins, M. *Culture and Practical Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1976.

- Sherry 2013:** Sherry, J. Beatrice Hinkle and the Early History of Jungian Psychology in New York. – In: *Behavioral Sciences (Basel)*, 3, 2013, 492–500; <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4217591/>>, [date of entering 11.4.2023]
- Shults 2014:** Shults, F. *Iconoclastic Theology: Gilles Deleuze and the Secretion of Atheism*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- Smith 2018:** Smith, D. W. What is the Body without Organs? Machine and Organism in Deleuze and Guattari. – In: *Continental Philosophy Review*, 51, 2018, 95–110.
- Uggla 2010:** Uggla, Yl. What is this thing called ‘natural’? The nature-culture divide in climate change and biodiversity policy. – In: *Journal of political ecology*, 1, 2010, 79–91.
- Young 2013:** Young, E. B., G. Genoshko, J. Watson. *The Deleuze & Guattari Dictionary*. London, New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Мартин Колев, докторант

Катедра по българска литература, Факултет по славянски филологии
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
бул. „Цар Освободител“ № 15
1504 София, България,
✉ martinpkolev@gmail.com

Martin Kolev, PhD candidate

Department of Bulgarian literature, Faculty of Slavic Studies
Sofia University “St. Kl. Ohridski”
15 “Tsar Osvoboditel” Blvd
1504 Sofia, Bulgaria
✉ martinpkolev@gmail.com

АНАЛИЗ ЗА ЕДИН ОТ РЕЧЕВИТЕ АКТОВЕ ДИРЕКТИВИ И ИНДИРЕКТЕН НАЧИН ЗА ИЗРАЗЯВАНЕТО МУ

ЕУННАРЕ ЧО

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

ANALYSIS ON ONE OF THE SPEECH ACTS DIRECTIVES AND AN INDIRECT WAY OF EXPRESSING IT

Резюме. Лингвистичното понятие *речев акт* за първи път е представено в книгата на Дж. Остин *How to do things with words* (1962). В духа на създадената от Остин теория едно изказване функционира като комплексна процедура, която включва три акта, съответно представляващи произнасяне със спазване на правилата на произношението и граматиката, предаване на намерението на говорещия към слушащия и провокиране на ефекти у слушащия. Самото понятие продължава да бъде обект на изследвания на различни учени, които въз основа на своите интерпретации и критерии представят собствени класификации на речевия акт. Дж. Сърл, който допринася да бъде популяризирана т.нар. Теория на речеви актове, категоризира общо пет вида речеви актове, като модифицира и допълва концепцията на Дж. Остин. Един от петте вида – директивите, най-общо казано – съответства на речевия акт, чиято цел е правене на опит от страна на говорещия слушащият да бъде накаран да направи нещо. Дж. Сърл предлага някои конкретни условия, наречени „Условия за уместност на директиви“, които едно изказване трябва да удовлетвори, за да се смята за член на групата на директивите. Включени са общо четири конкретни условия, които по-скоро са свързани със семантични характеристики. Това означава, че най-важният фактор при определяне на едно изказване за директиви е наличието на намерение в изказването на говорещия, което е провокиране на слушащия да направи нещо, а не наличието на повърхнинни показатели в определена форма на изречението. Такива характеристики водят до появата на индиректен начин за реализиране на директиви, който може да се обясни от случаите, в които връзката между повърхностна форма на изказване и неговата основна цел не е пряка. В книгата си „Индиректни речеви актове“ (1975)

Дж. Сърл представя общо шест групи изречения, които конвенционално се използват при изпълняване на индиректни директиви. Тоест може да се направи извод, че в речев акт директив могат да се реализират различни езикови средства, включително и видове изречения, индиректно реализиращи директиви.

Ключови думи: речев акт, директиви, условия за уместност, Дж. Остин, Дж. Сърл

Abstract. The linguistic concept speech act was first presented in the book by J. Austin "How to Do Things with Words (1962)". According to the concept, an utterance functions as one complex procedure that includes the three acts, respectively representing pronunciation following the rules of pronunciation and grammar, transmission of the speaker's intention to the hearer and provoking effects in the hearer. The concept continues to be the subject of research by various scholars who based of their interpretations and criteria present their own classifications of speech act. J. Searle, who contributed to the spread of the so-called "Theory of speech acts" categorizes a total of five types of speech acts as modifying and supplementing the concept of J. Austin. One of the five types directives simply put corresponds to the speech act whose purpose is to make an attempt to get the listener to do something. J. Searle offers some specific conditions called "Felicity conditions of directives" that an utterance must satisfy in order to count as relevant member of the directive group. A total of four specific conditions are included, which are rather related to semantic features. This means that the most important factor in determining an utterance for directives is the presence of an intention in the speaker's utterance that is to provoke the hearer to do something, not the presence of surface indicators in a certain form of the sentence. Such characteristics lead to the appearance of an indirect way of realizing directives, which can be explained by the cases in which the relationship between superficial form of speech and its main purpose is not direct. In his book "Indirect speech acts (1975)" J. Searle presents a total of six sets of sentences which are conventionally used when executing indirect directives. It can be understood that under the speech act directives can be found a variety of means, including different types of sentences, indirectly realizing directives.

Keywords: Speech Act, Directives, Felicity Conditions, Jhon. Austin, Jhon. Searle

„Речев акт“ е лингвистично понятие, въведено от британските лингвисти през 60-те години на XX век. По-конкретно е представен за първи път в книгата на Дж. Остин „Как да направим нещата с думи“ (1962). Важността на това понятие се затвърждава при анализите на перформативни изречения, които се различават от индикативни изречения. Съществуване на перформативно изречение е възможно благодарение на перформативна хипотеза. Във всяко изказване има перформативен глагол, въпреки че той може и да не се реализира явно, на повърхнинното равнище. Затова към функциите на изказването освен предаване на информация се добавя и изпълняване на някакво действие. Самият Дж. Остин обяснява феномена на перформативността по следния начин: „Да кажеш нещо, означава да направиш нещо“, или по-конкретно, „Като казвах х, правех у или направих у; Като казах х, направих у или правех у“ (Остин 1962: 120–121).

Идеята за перформативните аспекти на езика в теорията на речевите актове се противопоставя на *структурната лингвистика* на Н. Чомски, която подчертава техническите аспекти на езика и също противоречи на *формал-*

ната семантика, която от 60-те и до началото на 70-те години на XX век е център на семантичните изследвания и чиято цел е да се намери стойност на истинност; достоверност на изречения.

Дж. Остин твърди, че речевият акт се състои от три елемента – локутивен, илокутивен и перлокутивен акт (Пак там: 91–93) – и те съответно означават, че „говорецът казва нещо; говорещият сигнализира за свързан речев акт; речевият акт предизвиква ефект върху слушащия или участниците“ (Саеед 2003: 227–228). С други думи, дадено изказване е като една процедура, която се състои от произнасяне със спазване на правилата на произношението и граматиката (първия акт), предаване на намерението на говорещия като съобщаване, задаване на въпрос, командване, обещаване, принуждаване и др. към слушащия (втория акт¹) и провокиране на ефекти като изненада, радост, вяра, убеждение у слушащия (третия акт²). Сред трите акта вторият, илокутивният, акт, който обозначава какво се опитва да направи говорещият чрез изказването си или с каква цел се изказва той, играе ключова роля. По тази причина има и мнения, че терминът „речев акт“ често се използва точно със значение на илокутивен акт (Саеед 2003: 228; Грин 2016: 2). В сравнение с първите два акта важноста на последния акт често се пренебрегва. Трябва да припомним обаче, че за да може едно изказване да се превърне в успешно изказване, процедурата не трябва да завършва просто с това, че пропозиционното съдържание се разпознава от слушащия, а трябва да се стигне до проявата на странични ефекти у слушащия или реакции от негова страна след реализиране на първите два акта.

Дж. Остин предлага критерии, на които трябва да отговарят перформативните изказвания, за да бъдат определени като специфичен речев акт. Тези критерии се наричат „условия за уместност“³, тъй като не се основават на това дали изказването е вярно или невярно, а дали е уместно или неуместно за определен речев акт. При Дж. Остин тези отделни речеви актове са вердиктиви, екзерситиви, комисиви, бехабитиви и експозитиви. Въпреки че условията за уместност на Дж. Остин по-късно стават основа на формулиране на условия за уместност от Дж. Сърл, особено условията за уместност на искане

¹ А. Кемърлинг описва различни действия, които се извършват по време на разговор, като удоволствие, което се среща при изучаване на теорията на речеви актове (Кемърлинг 2002: 90).

² За перлокутивен акт Д. Мангачева посочва: „Да породи конкретно усещане, да изгради определена нагласа и да предизвика дадена постъпка или промяна в поведението и т. н.“ (Мангачева 2010: 165).

³ „Условия за уместност“ се превежда като „условия за успешност“ от Е. В. Падучева и М. С. Жерева (Падучева 2016: 51; Жерева 2011: 12).

(*request*), които са критерии при определяне на директивите като тип изказвания, в настоящия текст няма да се спираме специално върху тях⁴.

Теорията на речевите актове, разработена от Дж. Остин, продължава да се развива от различни учени, сред които трябва да се отбележи приносът на Дж. Сърл. Изследванията в областта на тази теория се делят на такива, които се занимават с цялостното съдържание на речевия акт, включително класифициране на речевите актове, например Остин (1962), Сърл (1969), Фрейзер (1974), Кац (1977), Бах и Харниш (1979), Лич (1983), Сокджин Джан (1993) и др.⁵, и такива, които се фокусират върху по-конкретната илокутивна сила, за която би могло да се каже, че се реализира чрез частни значения в рамките на волеизявата. В списъка на по-частните изследвания се включват сравнително неотдавнашни проучвания, например анализите на реализирането на разрешение (Изотов 1998), молба (Намкьон Ли 2005), съвет (Сонхи Кан 2007), забрана (Назари 2011), несъгласие (Кобякова, Кобяков, Чуланова 2017), извинение (Хьоник Сон 2018) в руския език; извинение (Паскалев 2015), обещание (Соломина 2015) в българския език.

В по-общите изследвания на речевите актове са представени различни класификации, но обектът на нашето внимание – директивите – е стабилно включен във всяка класификация⁶. Открива се обаче разлика в термините, на-

⁴ Условието за уместност на Дж. Остин са следните:

A1 Трябва да съществува приета конвенционална процедура с определен конвенционален ефект, процедурата трябва да включва произнасянето на определени думи от определени лица при определени обстоятелства.

A2 Конкретните лица и обстоятелства трябва да са подходящи за извикване на конкретната процедура, за която се позовава.

B1 Процедурата трябва да бъде изпълнена от всички участници правилно.

B2 Процедурата трябва да бъде изпълнена изцяло от всички участници.

C1 Участниците трябва да имат необходимите мисли, чувства и намерения, както е посочено в процедурата.

C2 Участниците трябва да се държат сами, ако се изисква последващо поведение.

C1 и C2 са критерии на искреност, които са добавени допълнително. Дж. Остин описва случая, при който критериите A или B не се покриват като неуспех, а случаят, в който критериите C не се покриват като злоупотреба (Остин 1975: 25–38, цит. по: Саеад 2003: 224–225). Ситуациите на неуспех и злоупотреба съответно се описват по следния начин: „Опитва се речев акт от определен вид, но такъв не се случва. (например *Малкото дете се опитва да обещае да плати 100 долара*)“ и „Речев акт се случва, но все още е дефектен по някакъв значителен начин (например *Обещавам да направя така, въпреки че говорещият няма намерение да го изпълнява*)“ (Грин 2016: 4).

⁵ Списъкът от изследователи е взет от Джису Ли (вж. Джису Ли (2016: 62–63) за видове илокутивни актове, които всеки изследовател предлага).

⁶ Б. Фрейзер, Е. Ринтел, Дж. Валтерз също така твърдят, че „има основни речеви актове, които са универсално приети“ и директивите се включват в тях (Фрейзер, Ринтел, Валтерз 1980: 78, цит. по: Канхи Ким 2020: 7).

пример *екзерситиви* при Остин (1962), *актове на искане*, *актове на предложение* при Фрейзер (1974), *директиви* при Сърл (1976). Отчитайки устойчивостта при отделянето на директивите като един от надредните речеве актове, Джису Ли подчертава, че „В човешката комуникация речевите актове, които карат другите да правят нещо, заемат голямо място“ (Джису Ли 2016: 63).

Дж. Сърл разработва теория на речеве актове, като модифицира и допълва концепцията на Дж. Остин. Измененията, направени от Дж. Сърл, основно са разделени, както следва: откроява се локутивен акт, който е първият от трите акта; по-систематично се модифицират условията на уместност, като се предлагат още подробни правила; променя се броят на критериите (общо 12), по които се различава един речев акт от друг.

Първо, Дж. Сърл разделя локутивния акт на две – акт на произнасяне и пропозиционален акт (Сърл 1969: 24). Като се има предвид, че локутивен акт при Дж. Остин строго погледнато също се разделя на няколко акта – фонетичен, фатичен и ретичен (Остин 1962: 91–93), може да ес каже, че при Дж. Сърл по-скоро няма ново деление. Фонетичен и фатичен акт при Дж. Остин, които се изпълняват според нормите на произношението и граматиката, съответстват на акт на произнасяне при Дж. Сърл. Последният, ретичният акт при Дж. Остин се описва при Дж. Сърл като пропозиционален акт, който отново се разделя на референция и предикация. Този пропозиционален акт има правила, които трябва да бъдат удовлетворени. Наричат се *условия за съдържанието на пропозицията*. При Дж. Сърл те са част от условия на уместност.

Второ, Дж. Сърл, който разглежда два типа правила – регулативни и конститутивни⁷, описва едно изказване като действие, извършено в съответствие с няколко определени правила. Те включват не само условия за съдържанието на пропозицията, но и подготвителни условия, условия за искреност и същностни условия (Сърл 1969: 57–61). Представените по-долу четири правила са *условия на уместност* според Дж. Сърл, формулирани чрез прецизиране на *условия на уместност* на Дж. Остин (Сърл 1976, цит. по: Чонсу Чон 2013: 34):

(1) Условия за пропозиционно съдържание

- Посочват значение, изразено от пропозиция.
- Посочват от кого и в кое време се извършва действие.

(2) Подготвителни условия

- Посочват изискани условия за изпълняване на речев акт.

⁷ Конститутивни правила са тези, без чието удовлетворяване изобщо не може да има изказване, а регулативни правила са тези, чиито пример е етикет, който управлява междуличностни отношения, съществуващи независимо от правилата. Тези правила се наричат *правила на речев акт* и за успешно установяване на един речев акт те трябва или би трябвало да се удовлетворяват (Сърл 1969: 34–35).

(3) Условия за искреност

- Посочват необходими условия за искрено изпълняване на речев акт.

(4) Същностни условия

- Посочват как речев акт се разглежда конвенционално.

Трето, Дж. Сърл отчита, че в таксономията на Дж. Остин се наблюдава голямо припокриване поради липсата на ясен или последователен принцип или набор от принципи, на основата на които тя е съставена, и подчертава, че съществуват различни критерии, по които може да се направи по-ясно класифициране на речевите актове: „Има поне дузина езиково значими измерения на разликите между речевите актове“ (Сърл 1976: 349). (За подробности за дванадесетте критерия вж. Сърл 1975: 345–350.) Самият Дж. Сърл посочва, че има йерархия по значимост: „От тях най-важни са илокутивна точка, посока на напасване между думите и света и изразено психологическо състояние. Това са три основи на таксономия на основните класове речеви актове“ (Пак там: 348).

Дж. Садок отбелязва, че посоката на напасване е най-важният параметър сред критериите на Дж. Сърл, и обяснява, че това понятие показва дали „думите трябва да отговарят на фактите на света, или светът трябва да дойде, за да пасне на думите“ (Садок 2006: 63). При Дж. Сърл и Д. Вандервекен са представени четири посоки на напасване: посоката на напасване е от думата към света; посоката на напасване е от света към думата; двойна посока на напасване; празна посока на напасване. Първият вариант, при който думите трябва да съответстват на света, се маркира с низходяща стрелка, а вторият, който е обратен на първия, се маркира с възходяща стрелка (Сърл и Вандервекен 1985: 52–53).

С изключение на най-непознатото понятие, което от-горе бе разгледано, другите два основни критерии – илокутивна точка и психологическо състояние – съответно означават целта на речевия акт и психологическите фактори, свързани с говорещия, които водят до конкретен речев акт, например убеждение, пожелание, съжаление и др. Предвид тези значения може да се разбере, че илокутивна точка съответства на същностни условия при условия за уместност, а психологическо състояние – на условия за искреност (Сърл 1976: 352).

Като се основава на тези дванадесет критерия, включително посочените три основни, Сърл категоризира общо пет речеви акта: репрезентативи, директиви, комисиви, експресиви и декларативи. Различните изказвания могат да бъдат представени като реализация на тези речеви актове (Пак там: 10–16).

В светлина на трите основни условия – илокутивна точка, посока на напасване и психологическо състояние – директивите могат да бъдат обяснени по следния начин.

Първо, по отношение на илокутивната точка, те са речев акт, чиято цел е правене на опит слушащият да бъде накаран да направи нещо. Едно нещо,

за което трябва да внимаваме, когато говорим за тази илокутивна точка, е, че дори ако различни изказвания споделят една и съща цел, не може да се каже, че имат еднаква илокутивна сила (Сърл 1975: 346). По тази причина при характеристиката на директивите се дават различни видове илокутивна сила. Липсата на единодушие при определянето на видовете илокутивна сила под директиви се дължи на факта, че изследователите предлагат свои интерпретации, прилагайки различни критерии, съставени по различни начини (за различни интерпретации на изследователи вж. Сонхуа Хан 2003).

Като представителен пример можем да разгледаме интерпретацията на Цуй (1994). Като първа стъпка той разделя директиви на два класа: реквестиви и директиви, които се различават от наличието на опция за съгласяване⁸. При реквестиви адресатът има избор да реализира или да не реализира предвиденото от говорещия пропозиционно съдържание, но при директиви едва ли има такъв елемент. Освен това, като прилага други, по-конкретни критерии, например заинтересованост (= в интерес на кого), авторитет, последствие, той съставя видове илокутивна сила с осем варианта⁹: молба за разрешение, предложение, молба за действие, покана; инструкция, съвет, заплаха, предупреждение. Те са представени на фиг. 1 и 2.

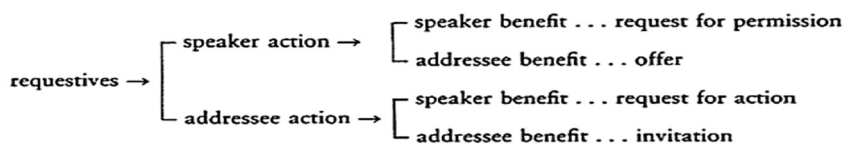


Figure 5.2: Four subclasses of requestives

Фиг. 1. Четири подкласа на реквестиви според Цуй (1994: 98)

⁸ Опция за съгласяване се отнася до наложена сила на Такахаша (2012), директивна сила на Джису Ли (2015) и сила на каузативност на Намшин Чо (2003). Колкото по-висока е силата при тримата изследователи, толкова по-малко вероятно е да има опция за съгласяване.

⁹ Може да се говори за шест варианта, защото четирите значения при директиви се групират в два основни подкласа: мандадиви – инструкция и заплаха, и адвайсиви – съвет и предупреждение. Както се вижда от фиг. 2, заинтересоваността служи за основен фактор за разделяне на манданиви и адвайсиви. А. Цуй обяснява разликата между *заплаха*, която е в интерес на говорещия, и *предупреждение*, което е в интерес на адресата, с очаквана реакция или отговор от адресата. Според него при предупреждение от адресата може да се очакват съгласяване или поне признаване с отговор „Благодаря!“, докато при заплаха, съгласяване обикновено има мълчание и не се очаква такъв отговор като при предупреждение (Цуй 1994: 133).

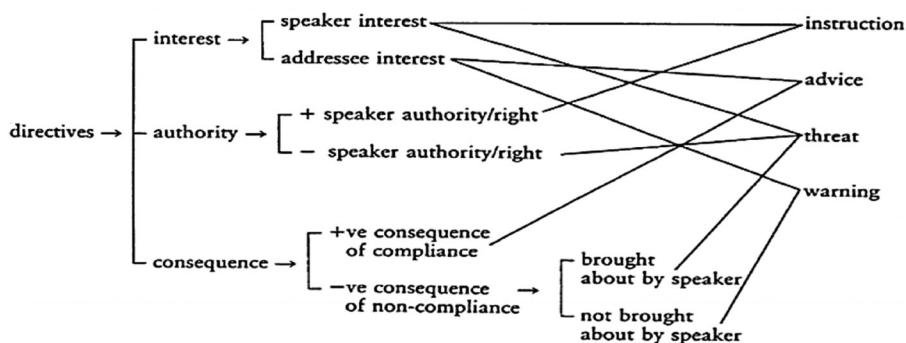


Figure 6.1: Four subclasses of directives

Фиг. 2. Четири подкласа на директиви според Цуй (1994: 134)

Второ, по отношение на посоката на напасване директивите предполагат, че състоянието на нещата в света трябва да се промени, за да съответства на пропозиционното съдържание на изказването, например *Will you marry me?* [Ще се омъжиш ли за мен?] или *You'd just better marry her, buddy!* [По-добре е да се ожениш за нея, приятелю!] (Сърл и Вандервекен 1985: 52–53). Затова е правилно да се каже, че директивите принадлежат на посоката на напасване – от света към думата. Според предложения от Дж. Сърл начин директивите се представят със стрелка нагоре, а като видове илокутивна сила с възходяща стрелка се отбелязват заповед, команда, молба, разрешение, съвет и др. (Сърл 1979: 14).

Последно, по отношение на психологическото състояние директивите се отнасят до психологическо състояние на говорещия, който иска или желае нещо. Важността на наличие на такова желателно състояние се подчертава от Дж. Сърл: „...човек, който заповядва, командва или моли слушащия да извърши определено действие, изразява желанието си слушащият да извърши действието“ (Сърл 1976: 352).

Както бе споменато накратко, горепосочените основни критерии съставят част от условията на уместност на директивите, според които се определя видът на всяко изказване – дали може да бъде прието за директив, или не. Едно изказване може да се смята за уместен член на групата на директивите само когато са изпълнени следните основни условия (правила) (Сърл 1975: 71, цит. по: Джису Ли 2015: 232):

Условия на уместност на директиви¹⁰

(Използваните съкращения съответно означават: **A** = действие, **S** = говорещ, **H** = слушащ)

(1) Условия за пропозиционно съдържание

- Бъдещо действие **A** на **H**.

(2) Подготвителни условия

- **H** има способност да извърши **A**.

(3) Условия за искреност

- **S** иска **H** да направи **A**.

(4) Същностни условия

- Смята се като опит да накара **H** да направи **A**.

Тези условия (правила), които трябва да бъдат удовлетворени, за да се реализират директиви, до голяма степен съвпадат със семантични признаци, които според Т. Кирова и И. Васева се появяват постоянно при подбудителна модалност (Кирова и Васева 1995: 160–161). Те представляват каузация на действие, която се съотнася с модуса на подбудителното изказване¹¹, желателност, непосредствено обръщение и футурално-презентната перспектива като необходими компоненти при реализиране на подбудителна модалност. Първият компонент, каузация, съответства на същностни условия, а вторият, желателност – на условия за искреност. Третият признак не се появява повърхностно, но въз основа на факта, че **H** се явява като съществен участник, към когото се насочва речев акт на говорещия, може да се разбере, че непосредствено обръщение също се отразява в условията на уместност. Т. Кирова и И. Васева обясняват последния компонент на подбудителната модалност, като използват термина „футурално-презентната перспектива“, въведен от Шенделс. Футурално-презентната перспектива буквално означава, че каузирано от говорещия действие се осъществява само в ограничена времева перспектива, т.е. само в бъдещето (Кирова и Васева 1995: 161).

В случаите, когато са нарушени условията на уместност на директивите или постоянните семантични признаци, едно изказване не може да бъде определено като директив. Като представителни примери, в които се откриват нарушения на условията, можем да предложим следните изказвания (примерите са от Пьонгон Ким 2014: 112):

(1) 너에겐 없지만 <형태론> 책을 나에게 줘.

[He е у теб, но дай ми книгата <Морфология>.]

¹⁰ Думата „директиви“ буквално означава „официална команда“ и това може да доведе до неправилно разбиране (Канхи Ким 2020: 11), затова подчертаваме, че използваният тук термин „директиви“ е надреден термин като волеизява, който обхваща различни видове илокутивна сила, например заповед, молба, предложение и др.

¹¹ Т. Кирова и И. Васева цитират първия постоянен семантичен компонент, който е предложен от Поройкова (Поройкова 1985: 30, цит. по: Кирова и Васева 1995: 160–161).

(2) 너, 그렇게 계속 오락해라.
[Ти, все така играй игри.]

Първото изказване нарушава подготвителните условия. Поражда се проблем във връзка със способността на говорещия да реализира подбудата. Второто изказване нарушава условията за искреност, защото в буквалното значение на изказването липсва искрено желание от говорещия да се реализира това, както се описва в изказването. По тази причина вторият пример може да се определи за изказване с ирония, чиято действителна цел е да се извърши обратното действие на това, което буквално се описва в изказването – *спри да играеш игри*.

Освен тези първостепенни условия на уместност на директиви за различните видове илокутивна сила в рамките на директивите също се представят индивидуални условия на уместност. Чрез тях се генерират по-конкретни видове условия на уместност, в които няма съществено отклонение от оригиналните условия, но в една или друга степен има модифициране (или допълване) на условията на уместност на директиви. Така например в случая на един вид илокутивна сила заповед има отчетливо изменение в подготвителните условия, които се отнасят до отношението между събеседниците, убеждението или вярата на говорещия. Според Г. Кук, за да може едно изказване да се определи като заповед, е необходимо то да покрие отделни условия на уместност, които включват по-конкретни подготвителни условия: (а) адресантът вярва, че действието трябва да бъде извършено; (б) адресатът има способност да извърши действието; (в) адресатът има задължение да извърши действието; (г) адресантът има право да каже на адресата да извърши действието (Кук 1989: 36). Джунхи Ли, подобно на Г. Кук, подчертава ролята на авторитета на говорещия при подготвителни условия на илокутивната сила заповед: (а) говорещият има някакъв авторитет спрямо слушащия; (б) авторитетът на говорещия се признава от слушащия (Джунхи Ли 2001: 281).

Според наблюденията досега условия на уместност на директивите са семантични условия, които трябва да се покрият, за да може едно изказване да се определи като директив. С други думи, при отсъствие на специфично морфологично или синтактично ограничение/маркер за определяне на изказването като директив всички случаи, в които истинското намерение на говорещия отговаря на горепосочените семантични условия, могат да се определят за директиви.

Този факт противоречи на *хипотезата за буквална сила (Literal Force Hypothesis, LHF)*, представена при Левинсон (1983). Съгласно нея основните речеви актове са вградени във формата на изречението. Между основните видове илокутивна сила и формата на изречението съществува немаркирано отношение (Левинсон 1983: 263–264). Като се вземе предвид, че целта опит да се накара слушащият да направи нещо не се реализира само в подбудителни

по форма изречения, но и с други видове изречения, чието истинско намерение би могло да е също както при подбудителни изречения (например рус. *Вы не могли бы открыть окно?*), може да се отрече твърдението за немаркирано отношение между речевия акт и формата на изречението. По-точно, може да се обобщи, че твърдението, че речев акт директив се реализира чрез подбудителни по форма изречения, е дефективно. Освен това обратното твърдение, че всички подбудителни по форма изречения се реализират като речев акт директиви, също се отрича.

Въз основа на характеристики на директиви, проверявани и от условия на уместност на директиви, и от хипотезата за буквална сила, можем да подчертаем, че най-важният фактор при определяне на едно изказване за директив е наличието на намерение в изказването на говорещия, което е провокиране на слушащия да направи нещо, а не наличието на повърхнинни (външни) показатели в определена форма на изречението.

Дж. Сърл обяснява случаите, в които „връзката между повърхностна форма на изказване и неговата основна цел невинаги е пряка“ (Сърл 1975, цит. по: Ешер и Ласкаридес 2001: 183), с понятието *индиректен речев акт*. Индиректен речев акт има, когато едно изречение (или изказване) се използва за изпълняване на друг речев акт, който се свързва с други видове изречение, а не се реализира с присъщото на този тип изказвания значение (или собствен речев акт) (Сърл 1979: 31). Това се отнася за случаите, при които съобщителни или въпросителни изречения не изпълняват своите собствени речеви актове (съобщаване на информация и задаване на въпрос), а речев акт, типичен, собствен за подбудителни изречения, който е каране на слушащия да направи нещо, или подбуждане, подбуда.

Преди да разгледаме идеите за индиректен речев акт на Дж. Сърл и изследването му относно подбудителни изречения, които индиректно реализират директиви, нека да видим какви изследвания са проведени от корейски изследователи. Чрез преглед на изследванията им бихме могли да разберем същността на понятието „индиректен речев акт“ и неговия обхват, предложени от корейски и (частично) руски научни среди.

Йонджун Ян определя индиректния речев акт като езиков акт на високо ниво, принадлежащ към по-късния етап, при определено развитие на човешките умения за езиково изразяване. Той предлага несъответствието между буквалното и умишленото намерение като определящ фактор за индиректен речев акт (Йонджун Ян 2011: 137). Индиректен речев акт обикновено се използва за намаляване на риска от причиняване на конфликт между събеседниците и действително се възприема като по-учтив начин в сравнение с директен речев акт. Но както се обяснява от Солджа Пек, при ползване на индиректен речев акт се причинява неудобство, защото речеви акт не се идентифицира

веднага от самата структура на изречението или изказването и вследствие на това слушащият е принуден да разсъждава върху точното значение/намерение на говорещия, вземайки предвид контекста/ситуацията¹². Освен това, тъй като продължителността на самото изречение или изказване става по-голяма, понякога се смята, че това противоречи на принципа на икономията (Солджа Пек 2005: 130). Ханмин Ли споменава, че „към настоящия момент няма точен критерий при определяне на обхвата на понятието „индиректен речев акт“, защото съществуват различия в мненията между изследователите и всяко изследване прилага собствен критерий“ (Ханмин Ли 2010: 97). Тя се съгласява с Чонсу Чон и Пилйон Ли (2005) и определя от (2) до (4) по-долу като примери на индиректен речев акт.

- (1) 창문 닫아 줘요. [Затворете прозореца.]
- (2) 창문 닫아 주겠니? [Ще затвориш ли прозореца?]
- (3) 창문 닫았으면 좋겠다. [Искам да затвориш прозореца.]
- (4) 좀 춥지 않니? [Не е ли малко студено?]
- (5) 바람 좀 들어오지 않게 해 줘. [Направи нещо да не влиза вятър.]

Пример (1) е директен речев акт, а (2), (3) и (4) – индиректен речев акт, в които чрез въпросително и съобщително изречение се изразява подбуда. За разлика от примерите (2) и (3) изреченията в (4) и (5) не споделят същата пропозиция с директния речев акт. Примерът (4) се приема за индиректен речев акт, докато (5) не се признава за такъв. За това разпределение Ханмин Ли посочва, че щом се среща съвпадение на форма на изказване или изречение с тази на подбудителни изречения като **Направи** в пример (5), не може да се говори за индиректен речев акт (Ханмин Ли 2010: 97). Пьонгон Ким, определяйки изречения, които не са подбудителни по форма, но изразяват подбуда, като перформативно изречение за команда¹³, включва следните формати в неговия обхват (Пьонгон Ким 2014: 119–128).

- (1) Въпросителни изречения с въпросителни окончания -(으)ㄴ까, -(으)ㄴ래, -(으)랴, -(으)리
네가 저 문 (좀) 열래? [Ти ще отвориш ли вратата?]
- (2) Изречения с искане с окончания за искане -ㅂ시다, -자
신분증 (좀) 봅시다. [Да видя личната ти карта.]

¹² Д. Мангачева описва такава задача на слушащия като „осмисляване и признаване на стойността на подбудителния изказ“ (Мангачева 2010: 171).

¹³ Използваният от него термин команда не съответства на конкретна илокутивна сила като заповед или нареждане. Както споменава самият той и както се показва от условия на умереност на команда, представени от него, терминът е надреден термин, обхващащ различни видове илокутивна сила. (Подробностите за условия на умереност на команда, вж. Пьонгон Ким 2014: 111-112)

- (3) Съобщителни изречения, изразяващи необходимост
라면을 넣은 후 3분 동안 끓인다. [Вари се 3 минути, след като се сложи ла-
мьон.]
- (4) Съобщителни изречения, използващи и предположение, и окончателни изра-
зи (резултати)
도와주면 맛있는 거 사준다. [Купувам ти, ако ми помогнеш.]
- (5) Съобщителни изречения, използващи желателни изрази -기를 바란다,
-(으)면 좋겠다
네가 밥을 먹으면 좋겠다. [Желая ти да се храниш.]
- (6) Съобщителни изречения, изразяващи задължение с -어야 하
부모에게 효도해야 한다. [Трябва да се отнасяш добре с родителите си.]

Чонън Куон твърди, че случаят, в който възниква несъответствие между форма и значение, се определя като индиректен речев акт в теорията на рече-
вите актове. След като взема няколко примера от Булигина и Шмелев (1990)
и „Русская грамматика“ (1980), тя определя руските примери с буквата „а“
като случаи на индиректен речев акт, в който липсва директна подбуда (Чонън
Куон 2002: 6). (Маркираните с буква „б“ представляват съответните примери,
които притежават форма на подбудително изречение.)

- (1) а. Ваше время истекло. [Вашето време изтече.]
б. Заканчивайте доклад. [Завършете доклада си.]
- (2) а. Вы не могли бы передать мне соль? [Бихте ли ми подали солта?]
б. Передайте мне соль. [Подайте ми солта.]
- (3) а. Хотелось бы, чтобы вы постарались уложиться в отведенное вам время.
[Иска ми се да се опитате да спазите определеното време.]
б. Постарайтесь уложиться в отведенное вам время. [Постарайте се да спази-
те определеното време.]
- (4) а. Я требую послушания. [Изисквам послушание.]
б. Слушайте меня. [Слушайте ме.]
- (5) а. Молчать! [Млъкнете!]
б. Молчите! [Мълчете!]
- (6) а. Ты должен подчиниться! [Трябва да се подчиняваш!]
б. Подчинитесь! [Подчинете се!]

Както се вижда от примерите, Чонън Куон, подобно на други корейски
изследователи, предлага други видове изречения, които съответно притежа-
ват свои отчетливи черти: (1) Описание на ситуацията, в която се реализира
изказването, (2) Отрицание, (3) Желателни изрази, (4) Инфинитив, и (5) Мо-
дален предикат *должен*.

Дотук разгледахме как другите изследователи дефинират „индиректен ре-
чев акт“ и конструират примери за него. Оттук нататък разглеждаме типове
изречения, които са представени от Дж. Сърл като примери за индиректен
речев акт.

В книгата си „Индиректни речеве актове“ (1975) Дж. Сърл включва отделна част, отнасяща се само до изречения, които конвенционално се използват при изпълняване на индиректни директиви. В нея той представя различни видове изречения, които се употребяват обичайно с цел реализиране на индиректни директиви. Те се разделя на шест групи. Както се вижда от примерите, предложени за всяка група, индиректните директиви стимулират индиректно реализирането на действие от слушащия, като за целта се използват или съобщителни, или въпросителни изречения (Сърл 1979: 36–39).

Шест групи индиректни директиви

(Използваните съкращения съответно означават: **A** = действие, **S** = говорещ, **H** = слушащ)

- (1) Изречения относно способността на **H** да извърши действие
- (2) Изречения, отнасящи се до желанието на **S**, че **H** ще направи **A**
- (3) Изречения, касаещи **A**, които **H** в момента прави
- (4) Изречения, отнасящи се до намерението на **H** да направи **A**
- (5) Изречения относно причините за извършване на **A**
- (6) Изречения, враждащи един от тези елементи един в друг, или враждащи експлицитен илокутивен глагол на директиви в един от тези елементи

В първата група се дава изречението (1) *Can you pass me the salt?* [Можеш ли да ми подадеш солта?], което се появява най-често като пример за индиректен речев акт. На пръв поглед може да изглежда, че с този вид изречение се пита за способността на слушащия да извърши действието. Ако този пример действително повдига въпроса дали слушащият има способност да подаде солта, може да се каже, че успешно поддържа собствения речев акт за този тип изречения, който е задаване на въпрос. Такъв вид изречение обаче се използва по-скоро със смисъла на искане на нещо. Сред типовете индиректен речев акт под форма на въпросително изречение този тип изречение много рядко се използва за реализиране на собствения речев акт задаване на въпрос. С термините, използвани от Дж. Сърл, може да се каже, че този тип изречение съответства на случая, в който вторичният илокутивен акт доминира над първичния илокутивен акт.

Във втората група се дава изречението (2) *I want you to do this for me, Henry.* [Аз искам ти да го направиш за мен, Хенри.]. Въпреки че то е оформено като съобщително, не е използвано с цел предоставяне на информация за желанието на говорещия. Този тип изречение също е един типичен пример за индиректен речев акт, свързан с това слушащият да бъде накаран да извърши действие, което отговаря на желанието на говорещия.

Третата група също е такава, при която въпросителни по форма изречения се използват, за да се реализира речевият акт на подбудителни изречения. Тъй като тук има нюанс на принуда срещу изпълнение или неизпълнение на действие, не е нужно слушащият да анализира специално съдържанието на

изказването, за да схване действителното намерение на говорещия. Като пример в тази група е представено изречението (3) *Will you quit making that awful racket?* [Ще престанете ли да вдигате тази ужасна врява?].

Четвъртата група, както се вижда от представения пример (4) *Do you want to hand me that hammer over there on the table?* [Искаш ли да ми подадеш онзи чук там, на масата?], се отнася до случаите, когато говорещият предизвиква слушащия да извърши действие, като го пита дали той възнамерява да го направи.

Петата група съответства на случая, в който се стимулира изпълнение на действие чрез запечатване в съзнанието на слушащия на необходимостта от изпълнение на действието. Тази група се състои най-вече от примери, в които се използва модалният глагол „трябва“ – типичен маркер, изразяващ необходимост, (5-1) *You should leave immediately.* [Трябва да си тръгнете веднага.], както с *Why don't you?* [Защо не?], например (5-2) *Why don't you try it just once?* [Защо не опитате само веднъж?]. В примери като (5-3) *I can't see the movie screen while you have that hat on.* [Не мога да видя филмовия екран, защото сте с тази шапка.] липсват някакви специални форми, но явно се смятат за индиректен речев акт, защото също се включват в тази група.

Последната, шеста група се отнася до случая, когато намерението на говорещия за извършване на действие от страна на слушащия се разкрива експлицитно от определени глаголи като „предлагам“ в следния пример: (6) *Would it be too much if I suggested that you could possibly make a little less noise?* [Би ли било твърде много, ако ви предложа да вдигате по-малко шум?] (Сърл 1975: 64).

Гореизброените типове изречения се считат за примери, при които вторичният илокутивен акт доминира. Като сме наясно обаче с факта, че едно изречение (или изказване) може да служи за реализиране на повече от един речев акт (Левинсон 1983: 291), винаги трябва да отчитаме и това, че може да има и случаи, в които тези типове изречения изразяват собствен речев акт.

Появата на двусмисленост относно намеренията на говорещия е възможна (и дори понякога неизбежна), но тя може да бъде разрешена чрез различни фактори, например използване на интонацията на изказването или анализ на ситуацията или контекста, в който се реализира изказването.

Досега изчерпателно разгледахме един вид от речевите актове директиви. Той е понятие от високо ниво в класификациите, което обхваща различни подредни видове илокутивна сила, насочени към каране на слушащия да извърши определено действие. Освен дадената характеристика може да се подчертае важността на индиректния начин за реализирането му. Това значи, че под понятието „директиви“ могат да се разбират най-различни средства, без да има ограничение само до тези, отговарящи на повърхнинната форма.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Грин 2016:** Green, M. Speech Acts. – In: *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, 2016.
- Джису Ли 2015:** Lee, J. 한국어 명령문의 조건과 범위(Conditions and the Scope of Korean Imperatives). *국어학회, 국어학*, 75, 2015.
- Джису Ли 2016:** Lee, J. 한국어 명령문의 문법과 화행 연구 (*A Study on the Grammar and Speech Acts of Korean Imperative Sentences*). 서울대학교 대학원, 국어국문학과, 박사학위논문, Seoul National University, Dissertation of doctor's degree, 2016.
- Джунхи Ли 2001:** Lee, J. 명령문의 간접 화행 (Indirect Speechacts of Imperative Sentence). *한국어어미학회, 한국어 의미학*, 8, 2001.
- Ешер, Ласкаридес 2001:** Asher, N., A. Lascarides. Indirect Speech Acts. – In: *Synthese*, 128(1–2), 2001.
- Жерева 2011:** Жерева, М. С. *Перформативи и перформативни изказвания в съвременния български език* (втореферат на дисертация за присъждане на научната степен „доктор на филол. науки“, СУ „Св. Климент Охридски“, Департамент за езиково обучение), 2011.
- Изотов 1998:** Изотов, А. И. Разрешение как побудительный речевой акт. – В: *Язык, сознание, коммуникация* (сб. статей). Москва: Филология, 1998. Вып. 5, 1998.
- Йонджун Ян 2011:** Yang, Y. 간접화행과 상의 의미와 용법에 대한 분석 (An Analysis of the Meaning and Usage in Indirect Speech Act and Aspect). *언어과학회, 언어과학연구*, 58, 2011.
- Канхи Ким 2020:** Kim, K. 한국어 지시화행의 체계에 대한 소고 (A Study of the System of Korean Directive Speech Acts). *국어국문학회, 국어국문학*, 제 191호, 2020.
- Кемърлинг 2002:** Kemmerling, A. Expressing an Intentional State. – In: *Speech Acts, Mind, and Social Reality: Discussions with John R. Searle*. Springer Science & Business Media, 2012.
- Кирова, Васева 1995:** Кирова, Т., И. Васева. Изразяване на подбудителност в руски и български език. – В: *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*, Факултет по славянски филологии, Т. 88, кн. 1, 1995.
- Кобякова, Кобяков, Чуланова 2017:** Кобякова, И. К., А. Н. Кобяков, Г. В. Чуланова. Речевой акт несогласия. – In: *Objective and subjective factors in formation of linguistic mechanisms in the age of domination of liberal values and priority of personal identity: Materials digest of the CXLVI International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in Philology*. London, 2017.
- Кук 1989:** Cook, G. *Discourse*. Oxford University Press, 1989.
- Левинсон 1983:** Levinson, S. *Pragmatics*. Cambridge University Press, 1983.
- Мангачева 2010:** Мангачева, Д. Подбудителният речев акт: илокуция и перлокуция. – В: *Език и литература*, LXIII, № 1–2: Филологически погледи отатък Пиренеите, 2010.
- Назари 2011:** Назари, Ф. Способы выражения запрета в русском языке. – В: *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, № 6(2), 2011.

- Намкьон Ли 2005:** Lee, N. 러시아어 요청-질문의 관례화 (Conventionalization of Request-Questions in Russian). 한국러시아문학회, 러시아어문학연구논집, 제 19호, 2005.
- Намшин Чо 2003:** Cho, N. 명령문에서 촉구양상의 의미구조 - 사역성을 중심으로 (Семантическая структура побудительной модальности императива в русском языке). 한국슬라브유라시아학회, 슬라브학보, 제 18권 2호, 2003.
- Остин 1962:** Austin, J. L. *How to do things with words*. Oxford University Press, 1962.
- Падучева 2016:** Падучева, Е. В. Модальность. – В: *Материалы к корпусной грамматике русского языка* (атв. ред. В. А. Плунгян). Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016.
- Паскалев 2015:** Паскалев, Н. Речев акт и конвенция: За един вид извинения в съвременния български език. – В: *Българска реч*, № 1, 2015.
- Пьонгон Ким 2014:** Kim, B. 한국어 명령 수행문의 유형과 특징 (The types and Properties on a performative sentence of command in Korean). 강원대학교 인문과학연구소, 인문과학연구, 제 41집, 2014.
- Садок 2006:** Sadock, J. Speech Acts. – In: *The Handbook of Pragmatics* (Laurence R. Horn, Gregory Ward, eds.). Blackwell Publishing Ltd., 2006.
- Саеед 2003:** Saeed, J. I. *Semantics* (Second edition). Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Солджа Пек 2005:** Paek, S. 간접화행, 은유(법), 반어(법)의 화용론적 성격 (Pragmatischer Charakter des indirekten Sprechakts, der Metapher und der Ironie). 인문과학연구, 29, 2005.
- Соломина 2015:** Соломина, М. А. Речева ситуация обещание и начини за езиковата ѝ репрезентация (върху материал от руски и български). – В: *Българска реч*, № 6, 2015.
- Сонхи Кан 2007:** Kang, S. 러시아어 “충고” 표현 구문에 대하여 (Study of Russian Expression of “Advise”). 한국러시아문학회, 러시아어문학연구논집, 제 24호, 2007.
- Сонхуа Хан 2003:** Han, S. 연세대학교 한국어학당 교재 분석 (An Analysis of The Textbooks of KLI, Yonsei University). 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육, 제 28권, 2003.
- Сърл 1969:** Searle, J. R. *Speech Acts*. Cambridge University Press, 1969.
- Сърл 1975:** Searle, J. R. Indirect speech acts. – In: P. C. J. L. Morgan (ed.), *Syntax and semantics*, 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.
- Сърл 1976:** Searle, J. R. A classification of Illocutionary Acts. – In: *Language in Society*, Vol. 5, No. 1. Cambridge University Press, 1976.
- Сърл 1979:** Searle, J. R. *Expression and Meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press, 1979.
- Сърл, Вандервекен 1985:** Searle, J. R., D. Vanderveken. *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Такахаша 2012:** Takahashi, H. *A Cognitive Linguistic Analysis of the English Imperative: With special reference to Japanese imperatives*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2012.
- Фрейзер 1974:** Fraser, B. An analysis of vernacular performative verbs. – In: *Towards tomorrow's linguistics* (Ed. R.W. Shuy and C.-J. Bailey). Washington: Georgetown University Press, 1974.

- Ханмин Ли 2010:** Lee, H. 한 · 영 의문문 형식의 간접 화행 연구 (Indirect Speech Acts of Interrogatives in Korean and English). 담화와 인지, 17(2), 2010.
- Хьоник Сон 2018:** Son, H. 러시아어 사과 화행 연구: ‘извини(те)’와 ‘прости(те)’ 선택의 기로에서 (A Study of Apology Speech Act in Russian – at the crossroad of choices between ‘извини(те)’ and ‘прости(те)’). 한국노어노문학과, 노어노문학, 제 30권, 제 1호, 2018.
- Цуй 1994:** Tsui, A. *English Conversation*. Oxford University Press, 1994.
- Чонън Куон 2002:** Kwon, J. 러시아어 촉구발화의 의미-화용적 연구 (*Семантико-прагматическое исследование побудительных высказываний в русском языке*). 연세대학교 대학원, 노어노문학과, 석사학위논문, Yonsei University, Dissertation of master's degree, 2002.

Еуннаре Чо

Университет за чужди езици

Сеул, Южна Корея

✉ skfo0622@gmail.com

Eunnare Cho

Hankuk University of Foreign Studies; HUFS

07 Imun-ro, Dongdaemun-gu, Seoul

✉ skfo0622@gmail.com

ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА САМООЦЕНКА НА ПОСТИЖЕНИЯТА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД (IV КЛАС)

ИРЕНА ПЕНЧЕВА

БТУ „Св. св. Кирил и Методий“

FORMATION OF STUDENTS' SELF-ASSESSMENT SKILLS IN THE EFL PRIMARY CLASSROOM (4TH GRADE)

Резюме. В изложението се описват методологията и структурата на дидактически модел за формиране на умения за самооценка на постиженията по английски език като чужд (IV клас). Предложени са техники за самооценяване, придружени от алгоритми и процедури за тяхното прилагане.

Ключови думи: самооценка, английски език като чужд, дидактически модел, техники за самооценка

Abstract. This paper describes the methodology and the structure of a didactic model for formation of students' self-assessment skills in the EFL primary classroom (4th grade). The paper presents a complex of didactic techniques for self-assessment, algorithms, and procedures for their application in the teaching of English as a foreign language (4th grade).

Keywords: self-assessment, English as a foreign language, didactic model, self-assessment techniques

Общуването на чужд език е ключова компетентност за лична реализация, активен граждански живот и интегриране в съвременното общество. В обучението по чужд език заедно с комуникативната компетентност на езика-цел се формират общи умения за учене и самостоятелно развитие. Уменията за

учене се развиват, когато учениците се вглеждат в постиженията си, самостоятелно оценяват силните и слабите си страни и самостоятелно регулират дейността си. Като безспорна в специализираната литература се откроява тезата, че умението за самооценка е необходимо условие за самостоятелно учене и за учене през целия живот, за себеразвитие и успешно реализиране на личността (Тенева 2012; Николов и др. 1993; Йорданов и др. 1986; Bandura 1993; Luoma 2013; Harris & McCann 1994; Brew 1995; McKay 2010; Cameron 2001; Harmer 2003; Boud 1995). В същото време обаче липсва позоваване на добри практики за формиране и развитие на уменията за самооценка на постиженията (по чужд език).

Целта на настоящото изложение е да представи авторски дидактически модел за формиране на умения за самооценка на постиженията по английски език като чужд (IV клас), който е апробиран в експериментално изследване и е с доказана ефективност.

Дидактическият модел за формиране на умения за самооценка на постиженията по английски език като чужд (IV клас) е основан на следните *принципи*:

- за идентифициране на постиженията (а не на неуменията) на учениците;
- за съотнасяне на оценката, направена от учителя, към самооценката, направена от учениците, и обратно;
- за съобразяване с възрастовите характеристики на учениците;
- за осигуряване на цикличност на процеса на самооценяване.

Принципите са онагледени с фиг. 1.



Фиг. 1. Принципи на експерименталния дидактически модел

Предложеният дидактически модел поставя акцент върху това, което учениците могат да правят, а не върху техните слабости и грешки. Приемаме тезата на Е. Василева, която твърди, че отчитането на постиженията и тяхното поощряване допринасят за осъществяването на точна преценка на цялостното развитие на ученика (Василева 2004: 174).

Спазването на принципа за съотнасяне на оценката, направена от учителя, към самооценката, направена от учениците, и обратно би допринесло за постигането на реалистичност на самооценката, от една страна, и създаване на положителна мотивация у учениците за личностно и интелектуално израстване, от друга страна. Конструираният дидактически модел включва голямо разнообразие от техники, които могат да се прилагат в различни етапи от учебния процес. Чрез прилагането на модела се създава предпоставка за често насочване на вниманието на учениците към собствените постижения и сравняването на постигнатите резултати с изискванията на учителя.

Включените в модела задачи за оценка и самооценка се въвеждат внимателно чрез обяснение и демонстрация и при нужда – с припомняне на предишни знания. Вниманието и увереността на учениците се поддържат чрез предоставяне на обратна връзка от учителя и оценяване на положените усилия от учениците, като фокусът е върху постигнатия напредък.

Предложеният дидактически модел създава условия за цикличност на процеса на самооценяване, като приканва обучаемите да се вглеждат внимателно в свършената от тях работа и критично да отчитат натрупания си опит. Идеята за цикличността е заимствана от М. Тенева, която използва колелото като символ на процеса на самооценяване. За да се завърти колелото, са необходими движения както напред, така и назад. За постигане на обективна самооценка са необходими анализиране на постиженията, отчитане на слабостите (движението назад) и стремеж към поставяне на по високи цели, съотнесени към собственото развитие (движението напред). Ако процесът на самооценяване се извършва линейно, само напред (без наличието на рефлексия), личността няма да отчита натрупания опит и грешките, които са направени, и ще се насочва към постигане на по-високи цели, което често би довело до излишен преразход на сили, а при неуспех – до изпадане в състояние на отчаяние и формиране на неадекватна личностна самооценка (Тенева 2012: 120). Стъпките при прилагането на техниките за самооценка в конструирания модел провокират учениците към рефлексия, като по този начин се осъществява кръгов вместо линеен процес на самооценяване, както съветва М. Тенева. Осигуряват се анализ на постигнатите резултати и отчитане на слабостите.

Освен с гореизброените принципи дидактическият модел за оценка и самооценка на постиженията по английски език като чужд на изследваните четвъртокласници е съобразен и със следното:

- Заложените цели и очаквани резултати в учебната програма по английски език за IV клас.

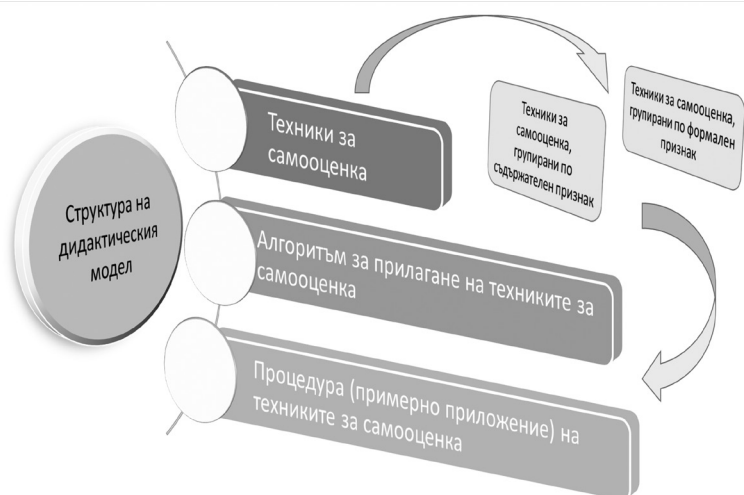
- Откритите от Дж. Хармър рецептивни речеви умения, необходими за разбиране на устна и писмена реч: умение за идентифициране на темата; за разпознаване и прогнозиране; за разбиране на общия смисъл; за извличане на конкретна информация; за откриване на детайли; интерпретативни умения (Harmer 2003: 199–204).

- Наблюденията и разсъжденията на П. Маккей и Л. Камерън върху спецификата на процеса за оценяване на постиженията по чужд език и в частност на проблемите при оценяване на уменията за говорене. П. Маккей насочва вниманието към факта, че при изпълнението на задачите за говорене малките ученици се нуждаят от помощ (насочване към идеи и модели, „банка“ с примерни фрази и др.), за да се справят (Mckay 2005: 173–183). Л. Камерън свързва трудностите при оценяването на уменията за говорене на малките ученици с факта, че те все още нямат необходимите когнитивни и социални умения (Cameron 2001: 52–53).

Изложените разсъждения относно проблемите при оценяване на уменията за говорене ни насочиха към изключването на уменията за говорене от дидактическия модел за оценка и самооценка на речевите умения по английски език като чужд (IV клас).

Структура на дидактическия модел

Дидактическият модел за формиране на умения за самооценяване на постиженията по английски език като чужд (IV клас) се състои от комплекс от 13 техники за самооценяване, алгоритми и процедури за тяхното прилагане. С цел улесняване на възприемането на модела техниките са условно разграничени и са групирани по два признака – съдържателен и формален. Структурата на дидактическия модел е онагледена в следващата фигура.



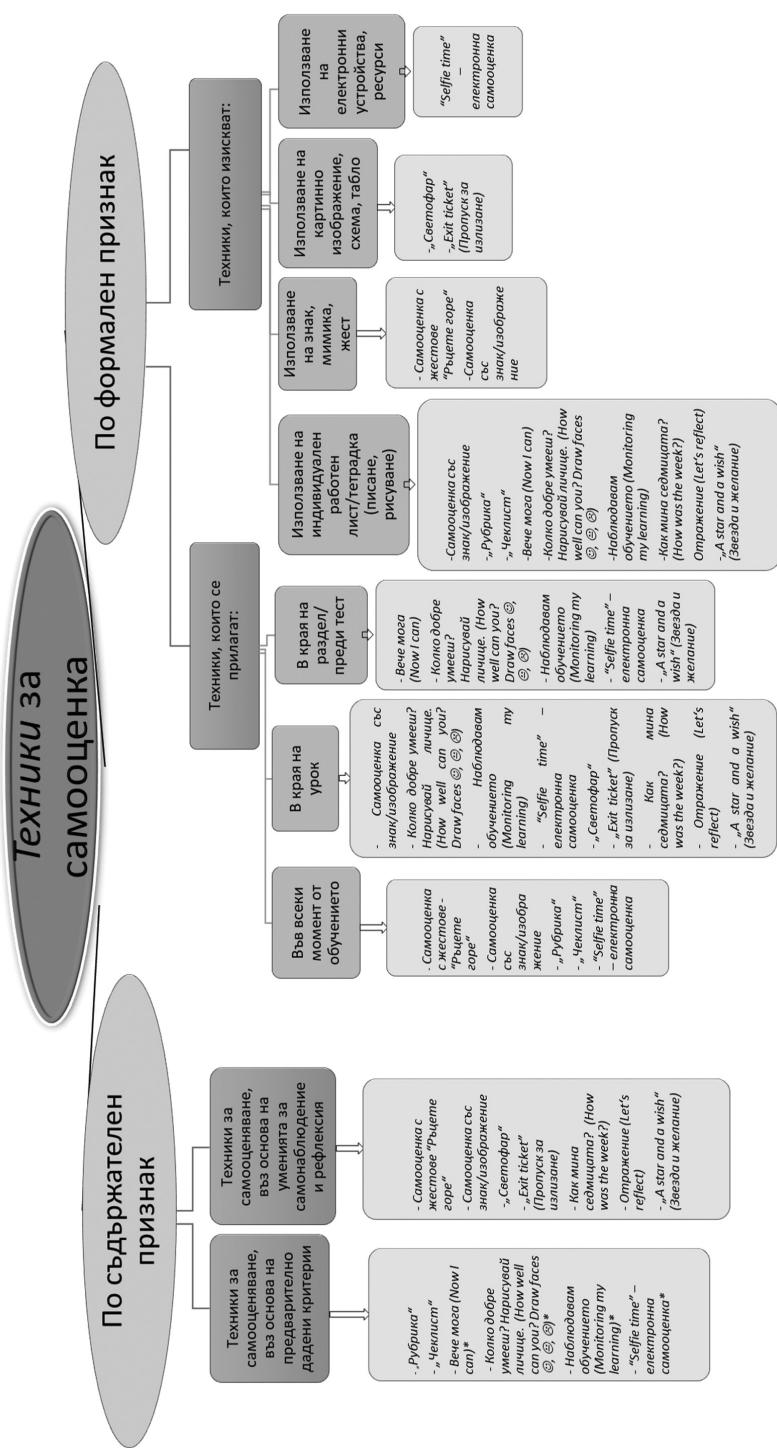
Фиг. 2. Структура на дидактически модел за формиране на умения за самооценка на постиженията по английски език като чужд (IV клас)

Дидактически техники за формиране на умения за самооценка по английски език като чужд (IV клас)

Създаденият за целите на експерименталното изследване дидактически модел се състои от 2 групи от техники за самооценка и процедури за прилагане на техниките в обучението по английски език като чужд. Техниките са описани и илюстрирани с упражнения от учебния комплекс, по който работят участниците в експерименталното изследване на ефективността им – *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*, но лесно могат да се изпълнят с упражнения от който и да било друг учебен комплекс. Част от техниките са авторски, а други са заимствани от добри образователни практики, наблюдавани по време на изпълнението на международни образователни проекти, като са адаптирани или модифицирани за целите на проведения педагогически експеримент и са съобразени със спецификата на обучението по английски език като чужд на българските ученици от начален етап. Техниките за самооценка се прилагат в обучението целогодишно, предимно в задължителните учебни часове, но ако учителят прецени, могат да се упражняват и във факултативните учебни часове.

Описание на техниките за самооценяване и алгоритмите за тяхното прилагане

Предложените техники за самооценяване са представени нагледно на фиг. 3, като са групирани по два признака: съдържателен и формален.



Фиг. 3. Техники за самооценка

Техника № 1. Самооценка с жестове „Ръцете горе“ (*Hands Up*)

Авторска

Описание. След изпълнение на упражнение в час на учениците се дава задача да самооценят как са се справили с упражнението, като вдигнат едната си ръка и направят жест: палец нагоре – ако са изпълнили задачата без грешка, палец настрани – в случай че са успели да изпълнят половината от задачата, и палец надолу – ако не са изпълнили задачата (☝, ☞, ☞). Вариант на тази техника е учениците да използват петте си пръста, за да изразят в каква степен са се справили с поставената задача – показват 5 пръста, ако са се справили без грешка, и съответно 1 пръст, ако не са се справили.

Честота на използване – във всеки урок.

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава внимателно какво показват учениците при първоначалната самооценка и записва броя на учениците, които са се самооценили с палец нагоре, броя на тези, самооценили се с палец настрани, и съответно броя на самооценилите се с палец надолу. На тези, които оценяват изпълнението си като слабо, учителят оказва допълнителна помощ за изпълнението на задачата. В случай че учителят забележи значително несъответствие между самооценката на ученика и постиженията му, той насочва вниманието на ученика.

Алгоритъм за прилагане на техника № 1

1. Изпълнение на задача от урока
2. Самооценка на изпълнението на задачата
3. Проверка на решението на задачата заедно с учителя и коригиране на допуснати грешки (коригирането на допуснатите грешки може да се направи и от съученик или от учителя)
4. Повторна самооценка/оценка от съученик/оценка от учителя
5. Сравнение между първата и втората самооценка (между самооценката на ученика и оценката от съученик или учител)
6. Извод

Техника № 2. Самооценка със знак/изображение

Авторска

Описание. След изпълнение на упражнение в час на учениците се дава задача да самооценят как са се справили с упражнението, като нарисват или напишат:

- знак: слънце (без грешка), облак (изпълнена наполовина задача) и гръмотевица (неизпълнена задача);
- тикчета: ✓✓✓ (без грешка), ✓✓ (изпълнена наполовина задача), ✓ (неизпълнена задача);
- емотикони: ☺, ☹, ☹.

Като използват тази техника, учениците биха могли да оценят и цялостното си представяне в края на учебния час.

Честота на използване

- По време на урока
- В края на учебния час

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава внимателно изпълнението на задачата и първоначалното самооценяване на учениците. В случай че забележи значително несъответствие между самооценката на ученика и обичайните му постижения, той насочва вниманието на ученика към по-внимателен преглед на изпълнението на задачата и към повторна самооценка. Веднъж на една-две седмици учителят проверява тетрадките на учениците и сравнява първоначалната самооценка на упражненията с повторната. При констатиране на значително разминаване между първата и втората самооценка предприема индивидуална работа с ученика при следващи задачи за самооценяване с цел насочване на вниманието му към конкретните изисквания на поставената в урока задача и свършената от него работа. На етапа за обратна връзка може да се приложи и предложената от П. Кънева стратегия – партньорите, работили заедно за изпълнение на дадена задача, да се контролират помежду си: „...работата по двойки и в групи в час... да се използва като начин за взаимна проверка и корекция на резултата от дейността (партньорите в двойката или участниците в групата се контролират взаимно) и само в случай на открити грешки да се търси намесата на учителя“ (Кънева 2012: 125).

Алгоритъм за прилагане на техника № 2. Следва се същият алгоритъм като при техника № 1.

Техника № 3. Рубрика

По идея на Дилън Уилям (William 2011)

Описание. При упражнения за писане на кратък текст или разработване на проект на учениците се дава задача да преценят как са се справили, като предварително им се предоставят критериите, на които да отговаря написаният текст/изработеният проект, например: спазен обем, писане по темата, правилно използване на глаголно време, правилно поставени препинателни знаци, правилен словоред и т.н. След написания текст/изработения проект учениците поставят знак или количествена самооценка.

Честота на използване

- По време на урока
- При изпълнение на домашна работа, която е свързана със задача за писане на кратък текст или разработване проект

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят проверява изпълнението на поставена-

та задача и след знака за самооценка поставя знак или оценка, отразяващи реалното постижение. При констатиране на значително разминаване между самооценката на ученика и оценката от учителя се предприема индивидуална работа с ученика при следващи задачи за самооценяване с цел насочване на вниманието му към конкретните изисквания на поставената в урока задача и свършената от него работа.

Алгоритъм за прилагане на техника № 3. Следва се същият алгоритъм като при техника № 1.

Техника № 4. Чеклист (Checklist) ***По идея на Натали Реджиър (Regier 2012)***

Описание. Техниката е подходяща за прилагане след упражнения, свързани с писане на кратък текст, а също така и след попълване на тест, преди тестът да се предаде на учителя за проверка. Чеклистът съдържа критерии/показатели, графа за самооценка и графа за оценка. Учениците трябва да сами да оценят постиженията си по дадените критерии/показатели, като за всеки един напишат количествена оценка (от 2 до 6) или поставят знак.

Варианти

1. Чеклист, подходящ за самооценяване след задача за писане на кратък текст (фиг. 4)

Name.....		
	Student	Teacher
Well organized text	6 / ☺	4 / ☺
Correct spelling		
Correct punctuation		
Enough sentences		
Etc.		

Фиг. 4. Чеклист за самооценка (вариант 1)

2. Чеклист, подходящ за самооценяване след попълване на тест (фиг. 5)

Name.....		
	Student	Teacher
Ex. 1 – Listen and tick	6 / ☺	4 / ☺
Ex. 2 – Read and answer		
Ex. 3 – Write sentences		
Etc.		

Фиг. 5. Чеклист за самооценка (вариант 2)

Честота на използване:

- По време на урока
- След попълване на тест

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят проверява изпълнението на поставената задача (попълнения тест) и след знака за самооценка поставя знак или оценка, отразяващи реалното постижение. При констатиране на значително разминаване между самооценката на ученика и оценката от учителя се предприема индивидуална работа с ученика при следващи задачи за самооценяване с цел насочване на вниманието му към конкретните изисквания на поставената в урока задача и свършената от него работа.

Алгоритъм за прилагане на техника № 4. Следва се същият алгоритъм както при техника № 1.

Техника № 5. Вече мога (Now I can)

Задача за самооценка от учебника Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade. (Holt 2004)

Описание. В края на раздел (на всеки 4 урочни единици) учителят насочва вниманието на учениците към изученото учебно съдържание. Задачата на учениците е от предварително изброени умения да посочат както формираните, така и недостатъчно развитите умения.

Честота на използване – в края на раздел, преди тест.

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава как се самооценяват учениците. В случай че забележи значително разминаване в самооценката на ученик и неговите постижения през изминалите уроци, той му задава насочващи въпроси, за да насърчи адекватното му самооценяване.

Алгоритъм за прилагане на техника № 5

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал и уменията, които са формирани/развити в процеса на обучението
2. Идентифициране и записване на уменията, които ученикът смята, че притежава
3. Идентифициране на уменията, които ученикът смята, че се нуждаят от допълнително усъвършенстване и развитие
4. Проверка от учителя на направените от учениците самооценки
5. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 6. Колко добре умееш? Нарисувай личице (*How well can you? Draw faces* ☺, ☹, ☹)

По идея на Herbert Puchta, Günter Gerngross, Peter Lewis-Jones (Puchta et al. 2012)

Описание. В края на урок или на раздел на учениците се дава задача да самооценят постиженията си. Предоставят им се няколко твърдения от типа: „Аз мога... (*I can...*)“, свързани с изучения в урока/уроците учебен материал. Срещу всяко твърдение има празно кръгче. Задачата на учениците е да преценят в каква степен могат да се справят с посоченото твърдение и да нарисуват лице: усмихнато – могат да се справят отлично, замислено – справят се добре, или намръщено – не могат да се справят.

Варианти

1. Работен лист, подходящ за самооценяване в края на урок (фиг. 6)

Name.....

***How well can you? Draw faces* ☺, ☹, ☹.**

I can read and understand the story ○

I can answer the questions in exercise... ○

I can sing the song ○

I can play ○

Etc.

Фиг. 6. Работен лист за самооценка

2. Работен лист, подходящ за самооценяване в края на раздел (фиг. 7)

Name.....

How well can you? Draw faces ☺, ☹, ☹.

I can talk about ... ○

I can read... ○

I can write ... ○

I can understand... ○

Etc.

Фиг. 7. Работен лист за самооценка

Честота на използване

- В края на урок
- В края на учебна единица
- Преди тест

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава как се самооценяват учениците. В случай че забележи значително разминаване в самооценката на ученик и неговите постижения през изминалите уроци, той насочва вниманието на ученика към посочените твърдения и му задава насочващи въпроси, за да насърчи адекватното му самооценяване.

Алгоритъм за прилагане на техника № 6

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал и уменията, които са формирани/развити в процеса на обучението
2. Самопреценка от всеки ученик в каква степен може да се справи с посочените твърдения
3. Рисуване на усмихнато, замислено или намръщено лице в зависимост от направената самопреценка
4. Проверка от учителя на направените от учениците самооценки
5. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 7. Наблюдавам обучението (*Monitoring my learning*)
Наблюдавана практика в средно училище „Paradisskolan“
в гр. Тролхетан, Швеция

Описание. В края на урок или на раздел на учениците се дава задача да самооценят постиженията си. Посочват се изучени умения и задачата на учениците е да изберат твърдение, което отразява постиженията им за всяко посочено умение. Твърденията, от които учениците могат да избират, са предварително написани на дъската или са закачени на табло на видно място в стаята

Варианти за табла с твърдения, които отразяват постигнатите резултати (фиг. 8 и 9)

Monitoring my learning	
1	I'm just learning (I need more help)
2	I'm almost there (I need more practice)
3	I own it! (I can work independently)
4	I'm a PRO (I can teach others)

Monitoring my learning		
1	No clue	☹
2	I think I have it, but I need more practice	☺
3	I have it, and I feel good about what I learned	☺
4	I can teach it to someone else	EXPERT

Фиг. 8 и 9. Табла с твърдения за самооценка

Честота на използване

- В края на урок
- В края на учебна единица
- Преди тест

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава изпълнението на задачата. При необходимост подпомага работата с насочващи въпроси.

Алгоритъм за прилагане на техника № 7

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал и уменията, които са формирани/развити в процеса на обучението
2. Самостоятелно избиране и записване на твърдение, което отразява личните постижения за всяко посочено умение
3. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
4. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 8. *Selfie time* – електронна самооценка

Авторска

Описание. На учениците се дава задача за самооценяване, при която те трябва да направят преценка за постиженията си, като използват смартфон или таблет. За целта е необходимо да се използват приложенията *Kahoot* или *Office 365 – Forms*. При използване на *Kahoot* на учениците се предоставя код за достъп. След въвеждането на кода те отговарят на поставените въпроси за самооценка. Резултатите се появяват на екран непосредствено след като отговорят всички ученици. При използване на *Office 365 – Forms* на учениците се предоставя *QR* код за достъп. След сканирането му те отговарят на поставените въпроси за самооценка. Резултатите се изпращат директно на електронната поща на учителя.

Честота на използване

- След изпълнение на упражнение по време на урока
- В края на учебния час
- В края на учебна единица
- В края на раздел
- Преди тест

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава изпълнението на задачата. При необходимост подпомага работата с насочващи въпроси.

Алгоритъм за прилагане на техника № 8

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал и уменията, които са формирани/развити в процеса на обучението
2. Всеки ученик въвежда код за достъп (за приложението *Kahoot*) или сканира предоставен от учителя *QR* код (за приложението *Office 365 – Forms*), използвайки електронно устройство
3. Всеки ученик отговаря на поставените въпроси за самооценка.
4. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас.

Техника № 9. Светофар

По идея на Дилън Уилям (William 2011)

Описание. В края на учебния час на учениците се дава задача да само-оценят цялостното си представяне, като оцветят светофар: в зелено – ако са работили отлично, в оранжево – за добра работа, и в червено – в случай че са работили незадоволително. Вариант на тази техника е да се изработи табло, на което е изобразен светофар, и в края на часа учениците да поставят знак върху цвета, който отговаря на представянето им в часа.

Честота на използване – в края на часа.

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава как се самооценяват учениците. В случай че забележи значително разминаване в самооценката на ученик и неговите постижения през изминалия учебен час, той му задава насочващи въпроси, за да насърчи адекватното му самооценяване.

Алгоритъм за прилагане на техника № 9

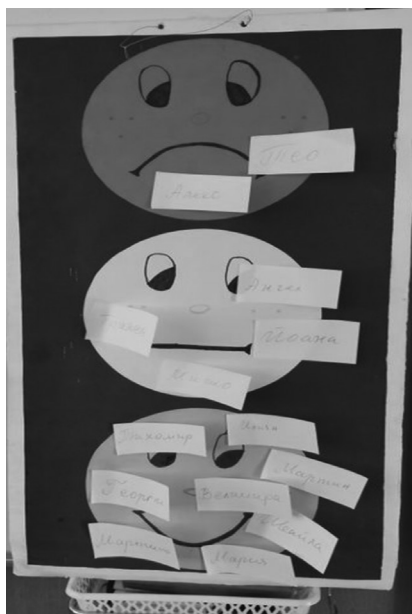
1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал
2. Всеки ученик самооценява цялостното си представяне през изминалия учебен час чрез оцветяване на светофар или поставяне на знак върху него
3. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
4. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 10. Exit ticket (Пропуск за излизане)

По идея на Дилън Уилям (William 2011)

Описание. В края на часа учениците отговарят на няколко поставени въпроса, свързани с постиженията им в този час. Например: *Did you understand the text?* (Разбрахте ли текста?); *Did you learn the new words?* (Научихте ли новите думи?); *Did you learn the song?* (Научихте ли песента?); *Did you answer the questions?* (Отговорихте ли на поставените въпроси?). Учениците записват имената си и отговорите на поставените въпроси на лепящо се листче, което трябва да сложат на предварително указано място (табло, дъска), преди да напуснат часа.

Exit ticket може да се комбинира с техниката „Светофар“. В края на часа на учениците се дава задача да помислят за цялостната си работа през часа, да запишат имената си на лепящо се листче и да сложат листчето на табло, на което е изобразен светофар. Те залепват листчето с името си върху зелен цвят – ако са работили отлично, върху оранжев – за добра работа, и върху червен – в случай че са имали много пропуски и са работили незадоволително (фиг. 10).



Фиг. 10. Изображение на комбинирането на Exit ticket с техниката „Светофар“
(табло, поместено в кабинета по английски език в ОУ „Бачо Киро“)

Честота на използване – в края на часа.

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава как се самооценяват учениците. В случай че забележи значително разминаване в самооценката на ученик и неговите постижения през изминалия учебен час, той му задава насочващи въпроси, за да насърчи адекватното му самооценяване.

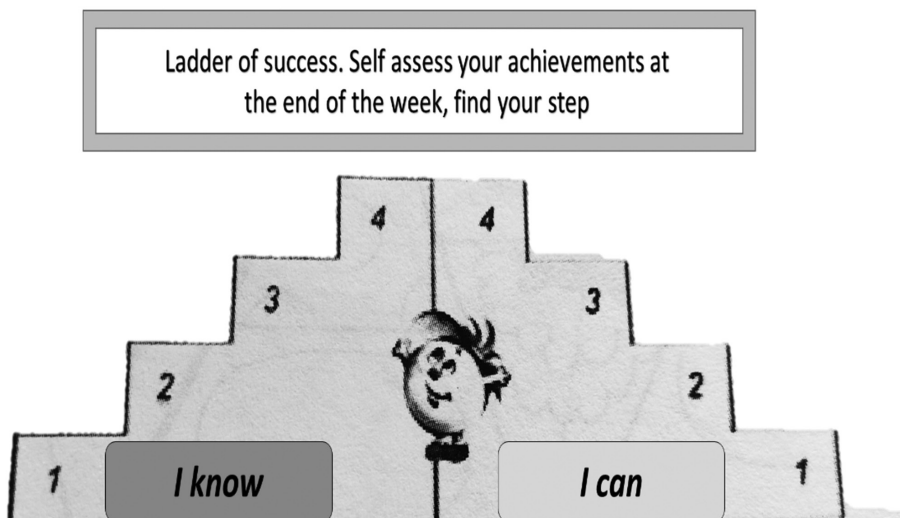
Алгоритъм за прилагане на техника № 10

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал
2. Всеки ученик вписва името си на лепящо се листче и отговаря на поставените въпроси за самооценка
3. Преди напускане на часа всеки ученик залепва листчето си на означено от учителя място в класната стая
4. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
5. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

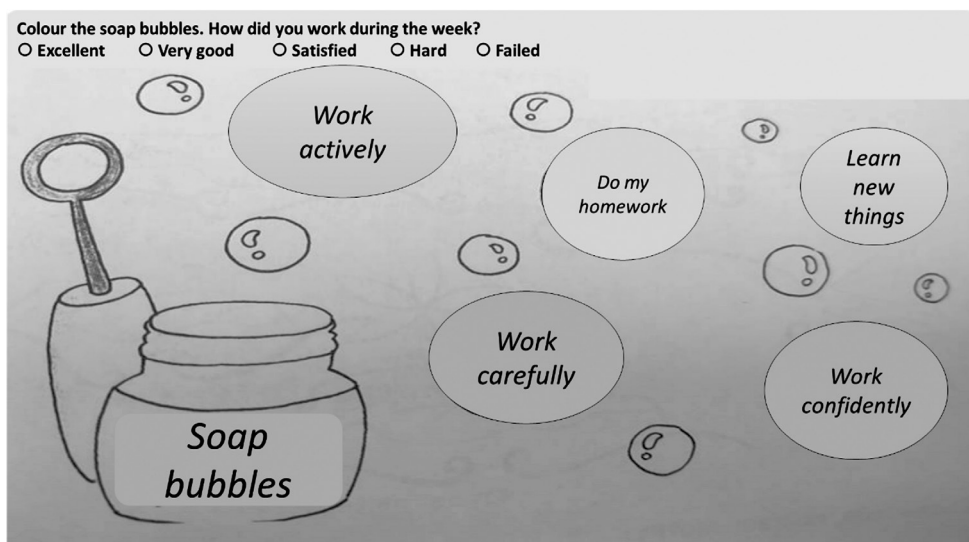
Техника № 11. Как мина седмицата? (*How was the week?*)
Наблюдавана практика в средно училище „Tallin Tynismae Science School“ – гр. Талин, Естония

Описание. В края на всяка седмица на учениците се раздава работен лист със задача за самооценка на свършената от тях работа в часовете по чужд език през изминалата седмица. Учителят насочва вниманието им към изучения учебен материал, придобитите знания и умения, възложената домашна работа.

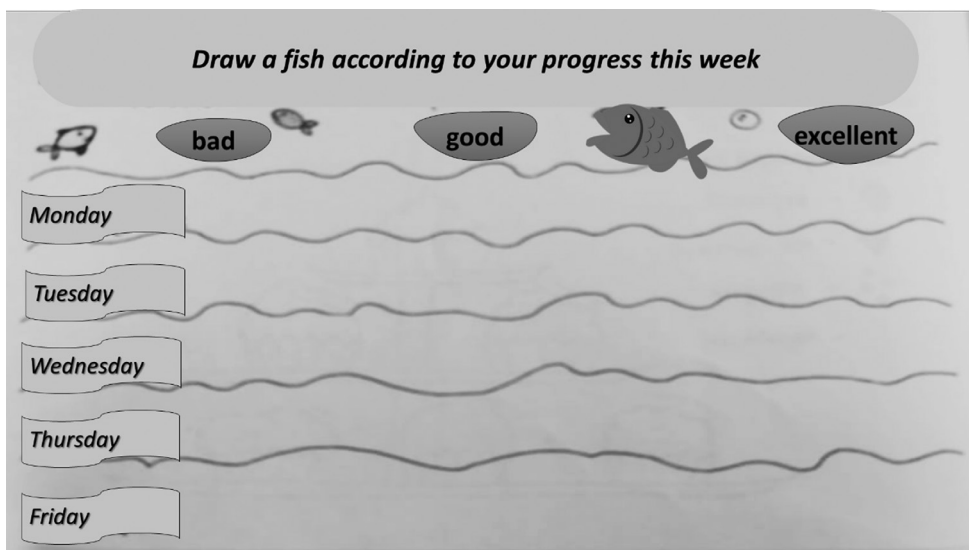
Варианти на задачи (фиг. 11, 12, 13, 14)



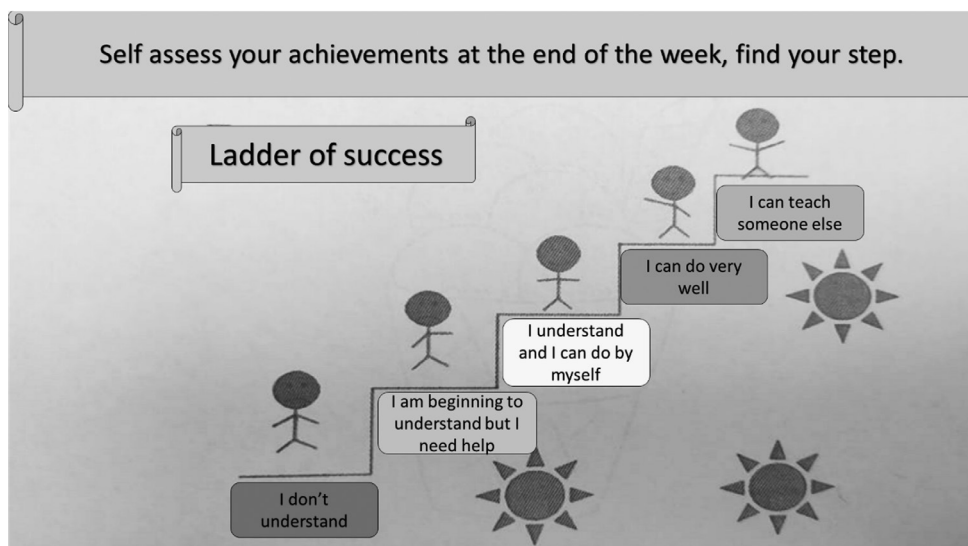
Фиг. 11. Работен лист за самооценка



Фиг. 12. Работен лист за самооценка



Фиг. 13. Работен лист за самооценка



Фиг. 14. Работен лист за самооценка

Честота на използване – в края на последния за седмицата урок.

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава изпълнението на задачата. При необходимост подпомага работата с насочващи въпроси.

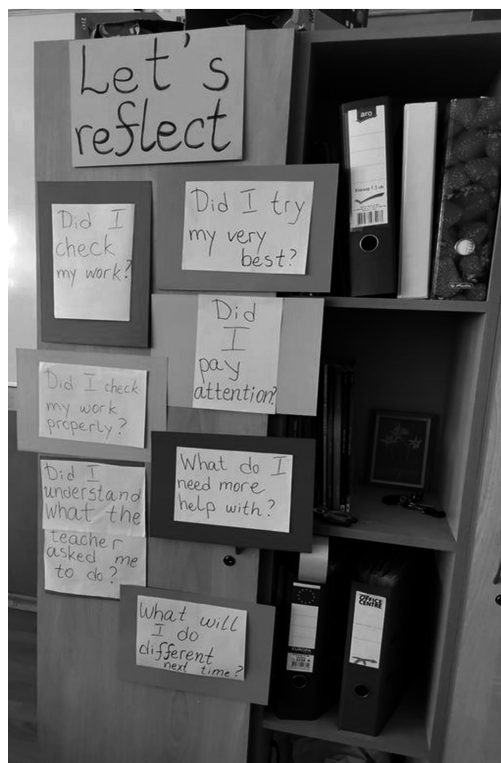
Алгоритъм за прилагане на техника № 11

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал
2. Всеки ученик самооценява цялостното си представяне през изминалата учебна седмица чрез изпълняване на задача за самооценка на работен лист
3. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
4. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 12. Отражение (*Let's reflect*)

По идея на Луси Ренард

Описание. На учениците се предоставят въпроси, целящи насочване на вниманието им към свършената от тях работа през изминалия час, например: *Did I understand what the teacher asked me to do?* (Разбрах ли това, което учителят ме помоли да направя?); *Did I check my work properly?* (Проверих ли внимателно работата си?); *Did I read the directions carefully?* (Прочетох ли внимателно указанията?); *Did I ask for help when I need it?* (Поисках ли помощ, когато ми беше необходима?); *Did I pay attention?* (Бях ли внимателен/внимателна?). Предоставят се и отговори, от които могат да избират, например: *Yes* (Да), *No* (Не), *Never* (Никога), *Sometimes* (Понякога), *Often* (Често), *Always* (Винаги). Въпросите и отговорите могат да се закачат в класната стая (както е на фиг. 15) или да се напишат на лист за всеки ученик. Могат да се направят и в електронен вариант. В края на часа или в края на седмицата се дават на учениците за самооценка. Учениците отбелязват отговорите на въпросите в тетрадките си, на работен лист или в електронен вариант.



Фиг. 15. Изображение на примерни въпроси, поместени в кабинета по английски език в ОУ „Бачо Киро“

Честота на използване

- В края на учебния час
- В края на последния за седмицата урок

Обратна връзка (начин на проверка на изпълнението на задачата за самооценка от учителя). Учителят наблюдава изпълнението на задачата. При необходимост подпомага работата с насочващи въпроси.

Алгоритъм за прилагане на техника № 12

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал
2. Всеки ученик самооценява свършената от него работа и положените усилия за това чрез отбелязване на твърдения в тетрадка, на работен лист или в електронен вариант
3. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
4. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

Техника № 13. *A star and a wish* („Звезда и желание“)
Наблюдавана практика в средно училище „Tallin Tynismäe Science School“ – гр. Талин, Естония

Описание. На учениците се раздава работен лист (фиг. 16) с изображения на звезда и луна. Тяхната задача е срещу звездата да напишат умение, с което са се справили отлично през изминалия урок (уроци), а срещу луната да отбележат умение, върху което трябва да работят още, за да го развият.

Name: _____		A STAR AND A WISH
STAR	<i>Here is what you did well</i>	
	_____	
WISH	<i>Keep working on ...</i>	
	_____	

Фиг. 16. Работен лист за самооценка

Честота на използване

- В края на учебния час
- В края на учебна единица
- В края на раздел

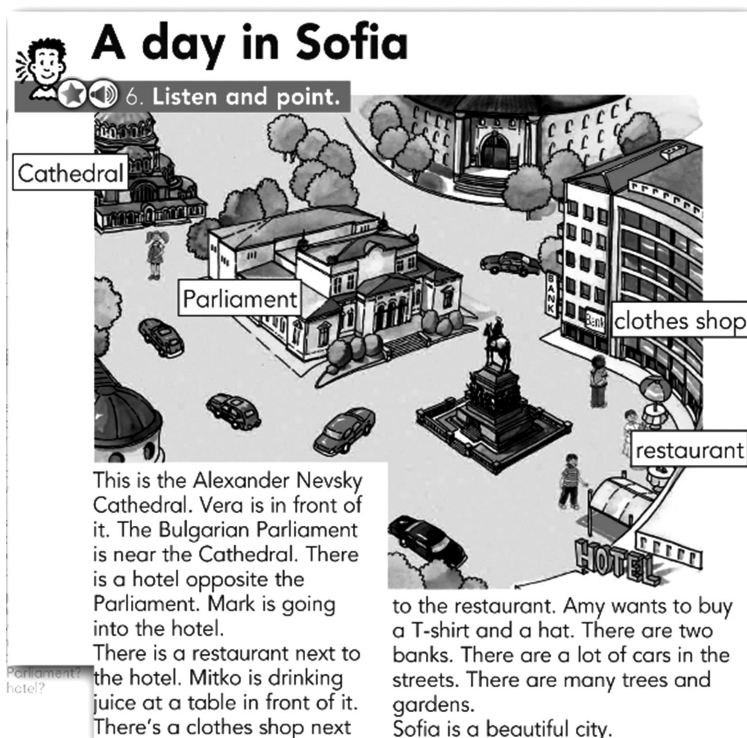
Алгоритъм за прилагане на техника № 13

1. Насочване на вниманието към изучения учебен материал и идентифициране на изучени умения
2. Посочване на уменията, които ученикът смята, че притежава
3. Посочване на уменията, които ученикът смята, че се нуждаят от допълнително усъвършенстване и развитие
4. Писмено отбелязване на едно умение, с което ученикът се справя отлично, и едно умение, върху което ученикът трябва да работи още, за да го развие
5. Проверка на направените от учениците самооценки от учителя
6. Обсъждане на обобщените резултати от самооценяването с целия клас

**Процедури за прилагане на дидактическите техники
за формиране на умения за самооценка в обучението
по английски език като чужд в IV клас**

**Процедура за прилагане на техника № 1 (въз основа на учебното
съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)**

Учебник – с. 8, упражнение 6 (Holt 2004)



Фиг. 17. Изображение на урочната страница (с. 8 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

1. Учителят насочва вниманието на учениците към изображението и дава инструкция: *Listen, point and answer the questions: Where is Vera? Is the clothes shop next to the restaurant?* (Слушай, посочи и отговори на въпросите...). Въпросите са записани и на дъската. Учителят пуска записа, учениците слушат внимателно и записват в тетрадките си отговори на поставените въпроси (фиг. 17).

2. След като изслушат текста, учителят дава задача на учениците да помислят и да преценят на колко от въпросите могат да отговорят вярно. Ако

могат да дадат отговор и на двата въпроса – вдигат палец нагоре, ако знаят отговора само на единия въпрос – показват палец настрани, ако не могат да отговорят на нито един въпрос – палец надолу.

3. Проверка на упражнението заедно с учителя. Учителят дава инструкция: *Let's check!* (Да направим проверка!). Ученик прочита въпрос и казва какъв отговор е отбелязал. Учителят обсъжда с класа верен или грешен е отговорът, записва верния отговор на дъската и приканва всички, които са допуснали грешка, да я поправят.

4. След проверката на учениците се дава задача да посочат как в действителност са се справили с изпълнението на упражнението. Ако са дали верен отговор и на двата въпроса – да покажат палец нагоре, при верен отговор на един от въпросите – палец настрани, при нито един верен отговор – палец надолу.

5. Сравнение от учителя между първата и втората самооценка.

6. Извод – учителят проверява и проследява има ли разлика между първата и втората самооценка на учениците. Резултатите се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 2 (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 30, упражнение 7 (Holt 2004)

 **Wiz goes home**

 **6. Listen and read.**

Wiz watches the plane. Wanda thinks Wiz is in the plane, too. Wiz roars. Wanda doesn't hear him.

Wiz is hungry. He doesn't have any food. He's thirsty, too. He goes to the river. He drinks some water. Wiz is sad.

Then Wiz hears the plane. It's Wanda's plane. The plane comes back.

Wiz runs to the plane. "Sorry, Wiz. Jump in," says Wanda. Wiz jumps in the plane. He's happy now.

 **7. Read and say True or False.**

Wanda thinks Wiz is in the plane.
Wiz isn't hungry.
Wiz is thirsty.
Wanda doesn't come back.
Wiz eats some fruit.
Wiz can jump.



Фиг. 18. Изображение на урочната страница (с. 30 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

1. Учителят дава инструкция: *Read the text again and say True or False.* (Прочетете текста отново и преценете верни или грешни са изреченията.) Учениците прочитат текста от упражнение 7 и отбелязват в тетрадките си дали всяко изречение е вярно, или грешно (фиг. 18).

2. След като приключат с изпълнението на упражнението, учителят им дава задача да помислят и да преценят колко от изреченията са отбелязали правилно. На дъската предварително са нарисувани или залепени изображения на слънце, облак и светкавица. Ако учениците са отбелязали пет или шест изречения правилно – трябва да нарисуват слънце, ако са успели да отбележат две, три или четири изречения – да нарисуват облак, в случай че са отбелязали само едно или не са отбелязали нито едно изречение – да нарисуват светкавица.

3. Проверка на упражнението заедно с учителя. Учителят дава инструкция: *Let's check!* (Да направим проверка!) Ученик прочита изречение и казва какво е отбелязал. Учителят обсъжда с класа верен или грешен е отговорът, записва верния отговор на дъската и приканва всички, които са допуснали грешка, да я поправят.

4. След проверката на учениците се дава задача да се самооценят повторно и да нарисуват слънце, облак или гръмотевица в зависимост от това как в действителност са се справили с изпълнението на упражнението.

5. Сравнение между първата и втората самооценка.

6. Извод – учителят проверява и проследява има ли разлика между първата и втората самооценка на учениците. Резултатите се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 3 (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 26, заглавие на урока “What season is it?” (Holt 2004)



Фиг. 19. Изображение на урочната страница (с. 26 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

1. След приключване на работата по урока (фиг. 19) учителят задава домашна работа на учениците да напишат кратък текст и да опишат любимия си сезон. На всеки ученик се раздава работен лист (фиг. 20) с инструкции за изпълнение на задачата, помощни въпроси и критериите, по които ще се оценява написаният текст. Критериите се прочитат и обясняват и на български език, дава се пример за прилагането им.

NAME

Write a short text (35 - 40 words) about your favourite season.

Which are the months? What happens? What's the weather like? What kind of clothes do you wear? What do we celebrate? What do you like to do?

You can receive max. 10 points:

Text according to the theme – 1 point

Enough sentences – max. 6 points – 1 point for each answer of a question

Correct verb tense – 1 point

Correct spelling – 1 point

Correct sentence order and punctuation. – 1 point

Excellent (6) – 9 - 10 points

Very good (5) – 7 - 8 points

Good (4) – 5 - 6 points

Average (3) – 3 - 4 points

Poor (2) – 1- 2 points

Self assessment:

Assessment:

Фиг. 20. Работен лист за самооценка

2. След изпълнението на задачата учениците преценяват как са се справили по дадените критерии и вписват количествена самооценка в края на домашната си работа (*Self assessment*).

3. Проверка на домашната работа и коригиране от учителя на допуснати грешки.

4. Вписване на оценка от учителя (*Assessment*).

5. Сравнение от ученика на самооценката и оценката на учителя.

6. Извод – учителят обсъжда с целия клас резултатите от самооценяването и оценяването.

Процедура за прилагане на техника № 4 (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 83, заглавие на урока “A story: Happy birthday” (Holt 2004)



Фиг. 21. Изображение на урочната страница (с. 83 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

1. След приключване на работата по текста (фиг. 21) учителят дава задача на учениците да напишат кратък текст за рождения си ден. На дъската са дадени помощни въпроси: *What did you do on your birthday?* (Как прекара рождения си ден?); *Did you have a party?* (Имаше ли парти?); *Did you invite many friends?* (Беше ли поканил/а много приятели?); *What did you eat?* (Какво ядохте?); *What did you drink?* (Какво пихте?); *Did you have many presents?* (Имаше ли много подаръци?)

2. След като изпълнят задачата за писане, учителят раздава на всеки ученик чеклист (фиг. 22) за самооценка и обяснява същността на критериите. Ученикът трябва да напише количествена самооценка срещу всеки критерий.

Name.....		
	Student	Teacher
Well organized text		
Correct spelling		
Correct punctuation		
Answers to all questions		

Фиг. 22. Чеклист за самооценка

3. Проверка на изпълнението на задачата и коригиране от учителя на допуснати грешки.

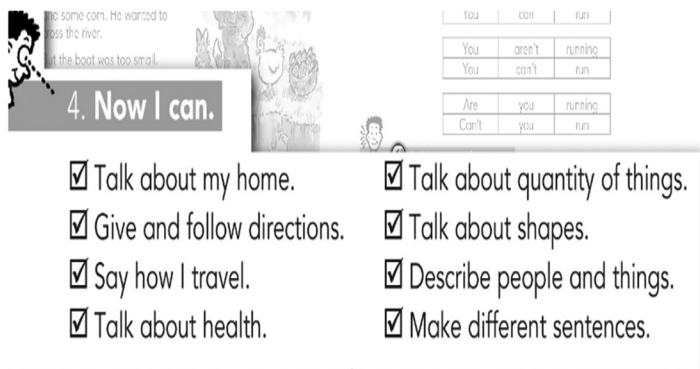
4. Вписване на оценки срещу всеки критерий от учителя.

5. Сравнение от ученика на самооценката и оценката на учителя.

6. Извод – учителят обсъжда с целия клас резултатите от самооценчаването и оценчаването.

Процедура за прилагане на техника № 5 (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Четвърта преговорна учебна единица след учебни единици 13–16 – с. 73, упражнение 4 (Holt 2004)



Фиг. 23. Изображение на упражнение 4 (с. 73 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Изпълнение на задачата

• **Вариант 1.** Учителят прочита изброените умения и разяснява за какво се отнася всяко от тях. Учениците написват в тетрадките си *Now I can...*, прочитат отново самостоятелно, преценяват и писмено изброяват кои от дадените умения са формирани.

• **Вариант 2.** Задачата се дава на работен лист (фиг. 24) за всеки ученик, като квадратчетата се оставят празни. Учителят прочита изброените умения и разяснява за какво се отнася всяко от тях. Учениците трябва да ги прочетат отново и да преценят и отбележат кои от дадените умения притежават.

Name.....	
Now I can...	
☐ Talk about my home	☐ Talk about quantity of things
☐ Give and follow directions	☐ Talk about shapes
☐ Say how I travel	☐ Describe people and things
☐ Talk about health	☐ Make different sentences

Фиг. 24. Работен лист за самооценка

След изпълнение на задачата учителят прави проверка и проследява как са се самооценили учениците. Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 6 след урок и в края на учебна единица (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Пример 1. Самооценка на постиженията в края на урок (с. 58–59, заглавие на урока “The new house” (Holt 2004)

13

The new house

5. Listen and read.

1 The Dales lived in a flat. It was on the fourth floor of a big building in the city. The Dales didn't like it.



2 The Dales wanted to buy a new flat. They saw five flats, but Mr Dale didn't like them.



3 One day the Dales were in the country. They saw a big house. It was for sale.



4 The Dales went to see it. It had big rooms. They liked the house, so Mr and Mrs Dale bought it.



6. Ask and answer.

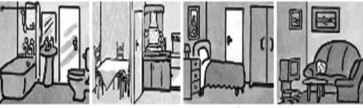
Where did the Dales live?
 Did they like it?
 How many flats did they see?
 What did they see in the country?
 What did they do?

58

13

7. Ask and answer.

above
between
next to
under
at
behind



















What's this? It's a bed.

Where is it? It's in the bedroom - at the wall, under the picture.

8. Memory game.



What colour was the ...?

How many ... were there?

What was there between the ...?

59

Фиг. 25. Изображение на урочните страници (с. 58–59 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

В края на урока (фиг. 25) учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на изминалия учебен час. След това дава на учениците работен лист (фиг. 26) за самооценяване и обяснява какво се изисква от тях: да преценят в каква степен могат да се справят с посочените твърдения и да нарисуват лице: усмихнато – могат да се справят отлично, замислено – справят се добре, или намръщено – не могат да се справят.

Name.....

How well can you? Draw faces ☺, ☹, ☹.

I can read and understand the story ○

I can answer the questions in exercise 6 ○

I can say where the objects are in exercise 7 ○

I can play Memory game ○

Фиг. 26. Работен лист за самооценка

След изпълнение на задачата учителят прави проверка и проследява как са се самооценили учениците. Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

Пример 2. Самооценка на постиженията в края на учебна единица от учебника (учебна единица 12, с. 50–54 (Holt 2004))

12

The natural world

1. Listen and read.

Last year Wanda and Wiz went to many places.

1 They saw polar bears and seals in the Arctic.



2 They watched whales and penguins in the Antarctic.



3 They rode across the Arabian desert on camels.



4 They played with monkeys and parrots in the Amazon jungle.



5 They saw kangaroos and koalas in Australia.



6 In Bulgaria they saw goats and deer in the mountains, dolphins and seashells in the Black Sea.



2. Ask and answer.

Where did Wanda and Wiz go?
What animals did they see there?

50

12

Paradise country

3. Point and say.

the Danube	the Black Sea
the Balkan Mountains	the Rhodope Mountains
Romania	Macedonia
Turkey	Serbia
Greece	Bulgaria



4. Read and answer.

Dear Mum and Dad,
I'm having a fantastic time here in Bulgaria. The mountains are very beautiful. Last Sunday we climbed Mount Rila. We saw the Balkan lakes. It was very exciting, but now my legs hurt! Yesterday my friends and I went to Sunny Beach. We went fishing. I caught a fish. The weather is perfect. I'm happy here.
Love, Mark

Where is Mark?
What did he do last Sunday?
What did he do yesterday?

We and Mrs Foster...
8, Apple Street...
London...
Britain...

51

12

5. Read.

1 Last month Wanda and Wiz went to a Pacific Island. It was very hot.



2 They climbed a very high mountain.



3 They saw the ocean.



4 They drank coconut milk.



5 Wanda showed Wiz a map.



6 They went home by boat.



6. Ask and answer.

Where did Wanda and Wiz go?
What was the weather like?
What did they do there?

52

12

7. Listen and read.

One, two, three, four, five
Once I caught a fish alive
Six, seven, eight, nine, ten
Then I let it go again
Why did you let it go?
Because it bit my finger so
Which finger did it bite?
This little finger on the right



53

Фиг. 27. Изображение на урочните страници (с. 50–54 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебната единица се разглежда в рамките на 4 урока (фиг. 27). В края на последния, четвърти урок учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на учебната единица. След това дава на учениците работен лист за самооценка (фиг. 28) и обяснява какво се изисква от тях: да преценят в каква степен могат да се справят с посочените твърдения и да нарисуват личице: усмихнато – могат да се справят отлично, замислено – справят се добре, или намръщено – не могат да се справят.

Name.....

How well can you? Draw faces ☺, ☹, ☹.

I can talk about the past ○

I can talk about animals and nature ○

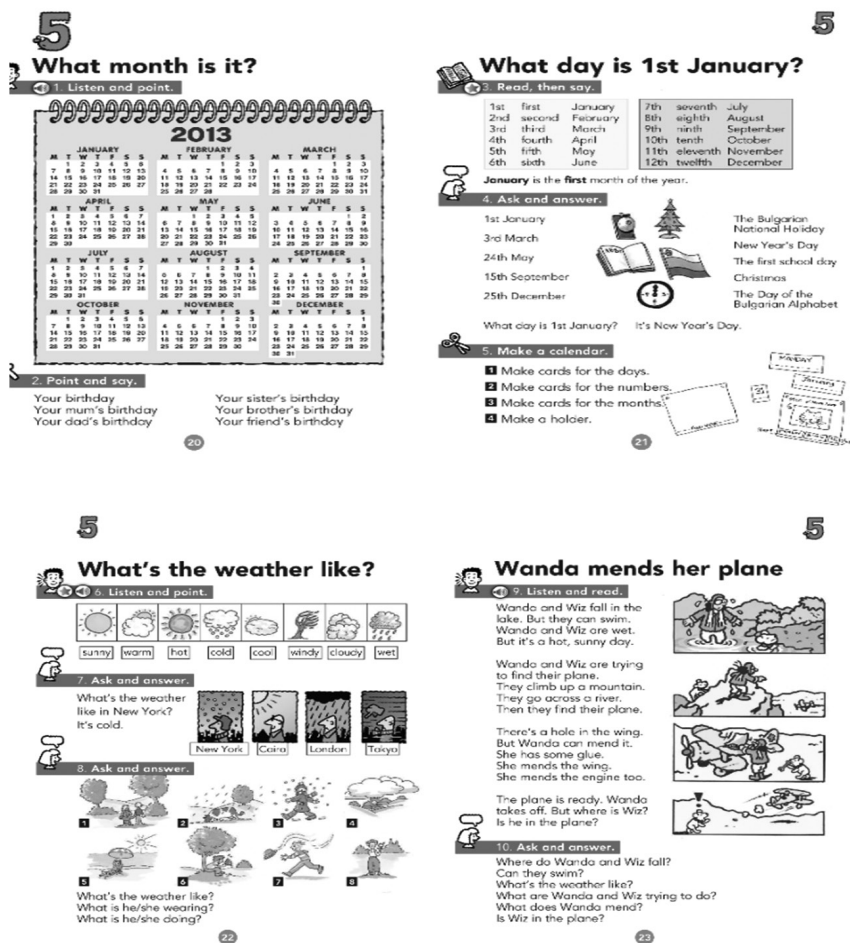
I can write a postcard ○

Фиг. 28. Работен лист за самооценка

След изпълнение на задачата учителят прави проверка и проследява как са се самооценили учениците. Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 7 в края на учебна единица (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – учебна единица 5, с. 20–23 (Holt, 2004)



Фиг. 29. Изображение на урочните страници (с. 20–23 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебната единица се разглежда в рамките на 4 урока (фиг. 29). В края на последния, четвърти урок учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на учебната единица. След това дава на учениците работен лист за самооценка (фиг. 30) и обяснява какво се изисква от тях: да изберат твърдение, което отразява постиженията им за всяко от посочените умения.

Name

Monitoring my learning

- **Writing the numbers and the dates -**

- **Talking about the weather -**

- **Reading and understanding the story -**

Фиг. 30. Работен лист за самооценка

След изпълнение на задачата учителят прави проверка и проследява как са се самооценили учениците. Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 8 в края на урок и в края на учебна единица (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Пример 1. Самооценка на постиженията в края на учебна единица (учебна единица 14 – с. 60–63 (Holt 2004))

14

Excuse me

1 Listen and read.

14

Wanda and Wiz

2 Listen and read.

Wanda gets lost

One day Wanda said to Wiz, "We're going on a trip to the seaside."

The weather was foggy. "Where are we?" asked Wanda. They were lost.

First she turned left. Then she turned left again. Then she saw a road. "This road goes to the seaside," said Wanda.

Finally, Wanda saw water. She stopped the motorbike. "Now we can swim," she said. Wiz ran to the water.

"Oh, we're at home!" said Wanda. "This is our lake. Where's the seaside?"

14

Transport

3 Listen and read.

Dean walks to school every day.

Dean's mother goes to work by bus every day.

Doan's father goes to work by car.

Grandpa goes to the library by motorcycle every morning.

Grandma goes to the supermarket by taxi every Tuesday.

Carol goes to the park by bike.

Every year Dean's family travel to the seaside by train.

When they go abroad, they travel by plane.

4 Ask and answer.

Make a chain.

How do you go to school?

14

5 Ask and answer.

How do they go to school?

Tory Jim Kay Karen

How does Tony go to school? He goes to school by car.

6 Game.

Excuse me. Where's the toy shop?

Turn right, then go straight ahead. It's on the right.

7 Listen and read.

The grand old Duke of York

He had ten thousand men
He marched them up
To the top of the hill
And he marched them down again

When they were up, they were up
When they were down, they were down
When they were only halfway up
They were neither up nor down

Фиг. 31. Изображение на урочните страници (с. 60–63 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебната единица се разглежда в рамките на 4 урока (фиг. 31). В края на последния, четвърти урок учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на учебната единица. След това приканва учениците да използват смартфон или таблет и да отворят приложението *Kahoot*. Учителят предоставя код за достъп (фиг. 32) и обяснява какво се изисква от учениците: да въведат кода и да изберат твърдение, което отразява постиженията им за всяко от посочените умения:

1. Talking about transport (фиг. 34):

- Hard! I need a lot of help.
- OK! I need a little more help.
- Easy! I can do this!

2. Giving and following directions (фиг. 35):

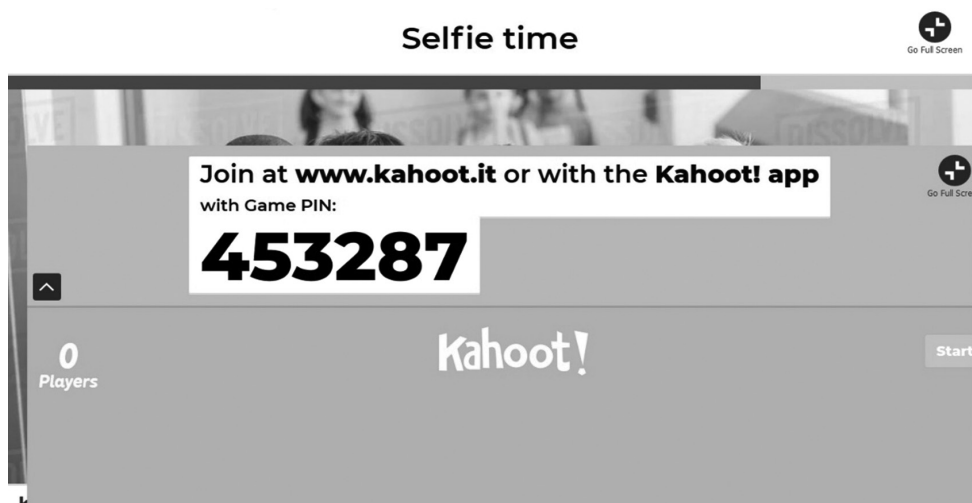
- Hard! I need a lot of help.
- OK! I need a little more help.
- Easy! I can do this!

3. Reading and saying what is the story about (фиг. 36):

- Hard! I need a lot of help.
- OK! I need a little more help.
- Easy! I can do this!

(Линкове към задачата за самооценяване: <https://create.kahoot.it/share/selfie-time/857497d4-f999-429b-891b-ecbc93e6fbb2>; <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=857497d4-f999-429b-891b-ecbc93e6fbb2>)

Изображения, представящи задачата за самооценка (фиг. 32, 33, 34, 35, 36, 37)



Фиг. 32. Изображение на кода за достъп



Фиг. 33. Изображение на началото на задачата

Talking about transport



18



Skip

0
Answer

▲ Hard! I need a lot of help.

◆ OK! I need a little more help.

● Easy! I can do this.

kahoot.it Game PIN: 453287

Фиг. 34. Изображение на 1-ви въпрос

54

Giving and following directions



Skip

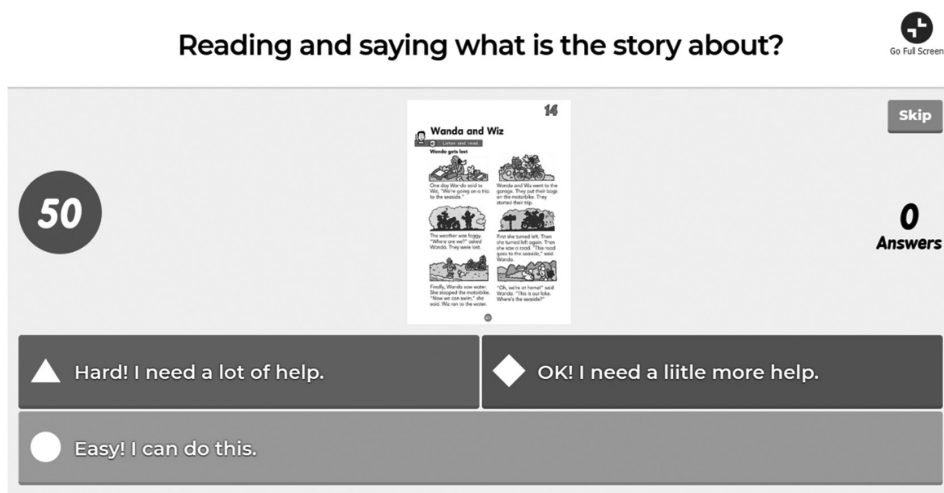
0
Answers

▲ Hard! I need a lot of help.

◆ OK! I need a little more help.

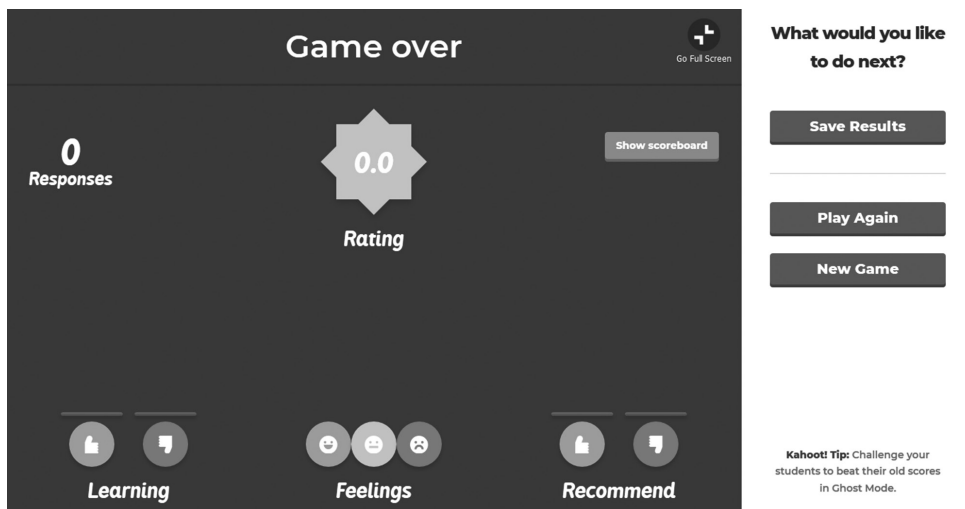
● Easy! I can do this.

Фиг. 35. Изображение на 2-ри въпрос



kahoot.it Game PIN: 453287

Фиг. 36. Изображение на 3-и въпрос



kahoot.it Game PIN: 453287

Фиг. 37. Изображение на края на задачата

След изпълнение на задачата резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас. Приложението дава възможност за съхраняване на резултатите от самооценяването (фиг. 37). По този начин са възможни поетапно проследяване на обучаемостта и изграждане на ясна картина за типичните затруднения, които изпитват учениците.

Пример 2. Задача за самооценка на уменията за слушане, четене и писане, в края на урока (с. 24–25, заглавие на урока “The seasons” (Holt 2004)

6

The seasons

1. Listen and point.



spring summer autumn winter

2. Listen.

In our town, it's cold and wet in winter. When we go out, we wear our coats.



In spring, it's warm and sunny. Our dad paints the farm. We feed the lambs.



24

6

3. Listen.

In summer, it's hot and sunny. We go to the beach. We swim in the sea. The girls usually play on the beach. Mr Foster sails his boat.



In autumn, it's cool and windy. The leaves fall. My dad works with his tractor. We pick apples.



4. Point, then ask and answer.

What season is it?	It's ...
What does ... do?	He/She ...
What do ... and ... do?	They ...

25

Фиг. 38. Изображение на урочните страници (с. 24–25 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

В края на урока (фиг. 38) учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на изминалия учебен час. След това приканва учениците да използват смартфон или таблет и да сканират предоставения от него QR код за достъп до задачата (фиг. 39) в *Office 365 – Forms*. Той обяснява какво се изисква от учениците: изброени са уменията слушане, четене, писане (*listen, read, write*), като след всяко от тях има три звезди. Учениците трябва да кликнат върху броя звездички, отразяващ представянето им през изминалия час (фиг. 40).



Фиг. 39. QR код за достъп до задачата в *Office 365 – Forms*

(Линк към задачата – https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=zD0VmZ6vT0S8ZToC8QVaHMR5_3lLlQRIqEh-WuPU65tUM1A4WEhDOTZDS0xSRDZLMzRSSTeWRIM5Sy4u)

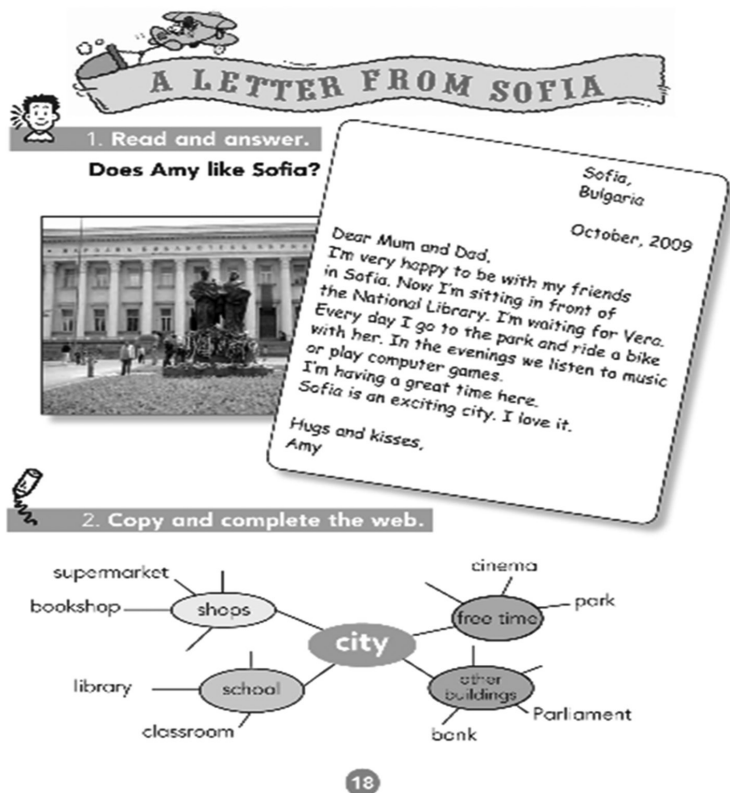
A screenshot of a digital form titled 'Selfie time' in a dark header bar. Below the title, the text '* Задължителен' (Mandatory) is displayed. The form contains three numbered sections: '1. Listen *', '2. Read *', and '3. Write *'. Each section is followed by three empty star icons for rating. At the bottom of the form, there is a dark button with the white text 'Подай' (Submit).

Фиг. 40. Изображение на задачата в *Office 365 – Forms*

След изпълнение на задачата резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас. Приложението дава възможност за съхраняване на резултатите от самооценяването. По този начин са възможни поетапно проследяване на обучаемостта и изграждане на ясна картина за типичните затруднения, които изпитват учениците.

Процедура за прилагане на техника № 9 в края на урок (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 18, заглавие на урока “A letter from Sofia” (Holt 2004)



Фиг. 41. Изображение на урочната страница (с. 18 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

В края на урока (фиг. 41) учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на изминалия учебен час. След това приканва всяко дете да нарисува в тетрадката си светофар и да оцвети само една от светлините. В случай че учениците са разбрали и записали новите думи в урока, прочели са текста и са отговорили на въпросите на учителя, изпълнили са вярно упражнението 2 – оцветяват зелената светлина на светофара. Ако не са успели да изпълнят две или три от задачите – оцветяват оранжевата светлина. Ако не са успели да изпълнят повече от половината задачи от урока – оцветяват червената светлина.

Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 10 в края на урок (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 11, заглавие на урока “Numbers” (Holt 2004)

3

Numbers

3. Listen and read.

100	one hundred
200	two hundred
300	three hundred
400	four hundred
500	five hundred
900	nine hundred
1000	one thousand

110	one hundred and ten
212	two hundred and twelve
315	three hundred and fifteen
426	four hundred and twenty-six
559	five hundred and fifty-nine
647	six hundred and forty-seven
999	nine hundred and ninety-nine

4. Listen and point, then read.

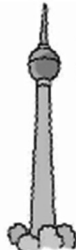
Do you know that ...?



The Eiffel tower is 320 m high.



The Great Pyramid is 137 m high.



The Berlin TV tower is 365 m high.



The Statue of Liberty is 93 m high.

5. Ask and answer.

How high is the Eiffel tower? It's 320 metres high.

11

Фиг. 42. Изображение на урочните страници (с. 11 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

В края на урока (фиг. 42) учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на изминалия учебен час. След това раздава на всеки по едно празно лепящо се листче и им обяснява какво се изисква от тях: да напишат имената си на листчето и отговорите на предварително написаните на дъската въпроси: *Did you learn the numbers from 100 to 1000* (Научи ли числата от 100 до 1000); *Did you understand the sentences in exercise 4?* (Разбра ли изреченията в упражнение 4?); *Did you answer the questions in exercise 5?* (Отговори ли на въпросите от упражнение 5?). Всеки ученик трябва да залепи листчето си на дъската, преди да напусне часа.

Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас в началото на следващия час.

Процедура за прилагане на техника № 11 в края на последен за седмицата урок (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 43–45, тема “*The Pyramid of Doom: part 2*” (Holt 2004)

The Pyramid of Doom: Part 2

3. Listen and read.

Professor Potter and Roger **were** on a hill. They **lifted** a square stone. There **were** some steps. The hill **was** a pyramid.

Professor Potter and Roger **walked** down the steps. Roger **had** a torch. There **was** a door. The door **was** open.

Professor Potter and Roger **entered** a small room. There **was** a big stone. There **were** some pots on the stone.

They **walked** to the door. It **was** closed.



These are Mayan pots. Come on, Roger.

Professor Potter **was** very happy.

The door **was** open!

Well, now it's closed. We can't get out.

To be continued ...

10

4. Ask and answer. near in on under in front of behind

Where was Roger?
(Professor Potter)
He was behind Professor Potter.

Where were they? (tree)

Where was the torch? (bag)

Where is he now?
(Professor Potter)

Where are they now? (hill)

Where is the torch now? (stone)

5. Choose and read.

Professor Potter and Roger (was/were) on a hill. There (was/were) a square stone. Professor Potter and Roger (lifted/entered) the stone. They (lifted/entered) the pyramid.

Where were Professor Potter and Roger? What was there on the hill? What did they lift? What did they enter?

10

6. Look, then make sentences.



I	me
you	you
he	him
she	her
it	it

we	us
you	you
they	them

Roger is behind Professor Potter. He is behind him.
Amy is behind Mark.
The boxes are under the bed.
Dean is in front of Carol.
The children are near the trees.

7. Sing.



There were five in the bed
And the little one said
"Roll over! Roll over!"
They all rolled over
And one fell out

There were four in the bed ...
There were three in the bed ...
There were two in the bed ...
There was one in the bed
And the little one said
"Aah. Good-night!"

Фиг. 43. Изображение на урочните страници (с. 43–45 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Темата се разглежда в рамките на 3 урока (фиг. 43) – една учебна седмица. В края на последния, трети урок учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на уроците през учебната седмица. След това дава на учениците работен лист за самооценка (фиг. 44) и припомня в кой ден от седмицата по коя част от темата са работили (страница в учебника). Обяснява на учениците какво се изисква от тях – да нарисуват рибка на мястото, което отразява постигнатите от тях резултати за всеки час по английски език през изминалата седмица. Например ако са изпълнени вярно всички задачи през часа и домашната работа – учениците могат да нарисуват рибка под камъка с надпис *excellent*; в случай че имат не-изпълнени (или грешно изпълнени) две или три задачи – могат да нарисуват рибка под камъка с надпис *good*; ако не са изпълнени повече от половината задачи – учениците следва да нарисуват рибка под камъка с надпис *bad*.

Draw a fish according to your progress this week

bad

good

excellent

Monday - The Pyramid of Doom - p.43

Tuesday

Wednesday

Thursday - Where is Roger - p.44

Friday - He is behind him - p.45

Фиг. 44. Работен лист за самооценка

След изпълнението на задачата за самооценка учителят събира всички работни листове и обсъжда резултатите от самооценяването с целия клас.

Процедура за прилагане на техника № 12 в края на урок (въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебник – с. 14, заглавие на урока “Can I have some string?” (Holt 2004)

4

Can I have some string?

1. Listen and read.

2. Read and say True or False.

There's some string in the cupboard.
Josie wants the scissors.
The paper is in the cupboard.
Josie and Mike haven't got any homework.
They're making a kite.

14

Фиг. 45. Изображение на урочната страница (с. 14 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

В края на урока (фиг. 45) учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на изминалия учебен час. След това дава на учениците работни листове за самооценка (фиг. 46) и обяснява какво се изисква от тях: да изберат твърдение, което отразява работата им и положените от тях усилия през изминалия час.

Name

Let's Reflect

YES	NO	SOMETIMES	OFTEN
➤ Did I write the new words correctly: string, scissors, paper, drawer?			
➤ Did I listen and follow the text carefully?			
➤ Did I understand the story?			
➤ Did I read the sentences in ex. 2 carefully?			
➤ Did I ask for help when I need it?			
➤ Did I pay attention?			

Фиг. 46. Работен лист за самооценка

След изпълнение на задачата учителят прави проверка и проследява как са се самооценили учениците. Резултатите от самооценяването се обсъждат с целия клас.

**Процедура за прилагане на техника № 13 в края на учебна единица
(въз основа на учебното съдържание на учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)**

Учебник – учебна единица 18, с. 78–81

18

We'll have a good time

1. Read, then act.

The friends have a day off. They are going to the country. They want to swim in the river.

Let's take our kites. It's usually windy near the river.

Good idea. And let's take a ball.

I know we'll have a good time.

Let's take some food.

Let's make a picnic.

The friends travel by train and they quickly get to the country.

78

18

A perfect day

2. Read, then act.

Did you take the kites?

Yes, I did. Let's fly them.

Will you give me the ball, please?

Here you are.

Let's play in the river.

I'm hungry.

Let's make a picnic. Where's the food?

Oh, no! We left the food on the train.

That's terrible. What can we do?

Look! Here's a cherry tree!

They are delicious.

Let's eat some cherries.

It's a perfect day!

79

18

3. Read and answer.

Yesterday, we went to the river. Mark took our kites and we flew them. Then, we played with a ball in the river. We were hungry, but Dean and Carol left the food on the train. Then Mark saw a cherry tree. We ate cherries. It was a perfect day.



Where did the friends go?
What did they do?
What did they eat?

Did they eat some ice cream?
Did they have a good time?

4. Read, look and say.

The four friends went to different parts of Bulgaria on their vacation. Mitko went to the north. He liked the river. Amy went to the east. She swam in the sea. Vera went to the south. She walked in the forest. Mark went to the west. He climbed the mountains.



What was the weather like in the east?
What was the weather like in the west?
What was the weather like in the north?
What was the weather like in the south?

80

18

1st June

5. Read.

1st June - the Children's Day
Let's have a party!
School Hall 5.30 pm
A lot of surprises!
Get your presents!
Wear fancy-dress costumes.
Bring balloons and flowers.

On 1st June there will be ... We must wear ...
We must bring ... I think I will dress as ...

6. Read the poster again. Choose and say.

have - had	Tomorrow is 1 st June. The children will ...
get - got	Yesterday was 1 st June. The children ...
wear - wore	
bring - brought	

7. Ask and answer.

Will you give me the ..., please?
Here you are.



81

Фиг. 47. Изображение на урочните страници (с. 78–81 от учебника *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade*)

Учебната единица се разглежда в рамките на 4 урока (фиг. 47). В края на последния, четвърти урок учителят насочва вниманието на учениците към изучения учебен материал и прави кратко обобщение на учебната единица. След това им раздава работни листове за самооценка (фиг. 48) и обяснява какво се изисква от тях – срещу изображението на звезда да напишат умение, с което са се справили отлично през изминалите уроци, а срещу изображението на луна да отбележат умение, върху което трябва да работят още, за да го развият. След изпълнението на задачата за самооценка учителят събира всички работни листове и обсъжда резултатите от самооценяването с целия клас.

Name: _____		A STAR AND A WISH
STAR	<i>Here is what you did well</i>	
	_____	
WISH	<i>Keep working on ...</i>	
	_____	

Фиг. 48. Работен лист за самооценка

Заклучение

Представените техники за самооценка нямат претенции за изчерпателност. Те могат да се използват като отправна точка за разработване на други модели за формиране и развитие на уменията за самооценка на постиженията съобразно спецификата и потребностите на конкретната група от обучаеми. Конструираният за проведеното експериментално изследване дидактически модел може да се внедри в обучение с разнообразни конфигурации на хорариума от часовете за задължителна, избираема и факултативна подготовка по чужд език и във всички етапи на учебния процес. Експерименталният дидактически модел за формиране на умения за самооценка на постиженията по английски език като чужд (IV клас) може да се адаптира за приложение в обучението и по други културно-образователни области и в различни възрасти.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Василев 1987:** Василев, Д. *Проверяването и оценяването на знанията в обучението*. София, 1987.
- Василева 2004:** Василева, Е. *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2004.
- Йорданов и др. 1986:** Йорданов, Д., С. Жекова, К. Крумов. *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство, 1986.
- Кънева 2012:** Кънева, П. *Английският правопис в начална училищна възраст*. Велико Търново: Астарта, 2012.
- Николов и др. 1993:** Николов, П., Н. Александрова, Л. Кръстев. *Педагогическа психология*. София: Веда Словена, 1993.
- Тенева 2012:** Тенева, М. Самовъзпитание и себеактуализация на личността. – В: *Годишник на Педагогически факултет към Тракийския университет, Стара Загора*, Т. 12, 2012, 110–130; http://unisz.bg/truni4/wpcontent/uploads/pf/file/PEDAGOGICHESKI_FAKULTET/2015_MART/yearbook12.pdf
- Bandura 1993:** Bandura, A. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. – In: *Educational Psychologist*, 1993, 117–148.
- Boud 1995:** Boud, D. *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: Kogan Page, 1995.
- Brew 1995:** Brew, A. What is the Scope of Self assessment? – In: Boud, D. *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: Kogan Page, 1995, 48–63.
- Cameron 2001:** Cameron, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 2001.
- Harmer 2003:** Harmer, J. *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman, 2003.
- Harris & McCann 1994:** Harris, M., & P. McCann. *Assessment*. Oxford: Heinem, 1994.

- Holt 2004:** Holt, R. *Blue Skies for Bulgaria for the 4th grade. Student's book*. Harlow: Pearson Educational Longman, 2004.
- Luoma 2013:** Luoma, S. Self-Assessment. – In: C. A. Chapelle (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*, 2013, 1–5.
- McKay 2005:** McKay, P. *Assessing Young Language Learners (Cambridge Language Assessment)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005; doi:10.1017/CBO9780511733093
- Puhta et al. 2019:** Puchta, H., G. Gerngross, P. Lewis-Jones, D. Tsvetkova. *Super Minds for Bulgaria: Student's book*. София: Клет България, 2019.
- Regier 2012:** Regier, N. *Book two: 60 formative assessment strategies: Focus on student learning -instructional strategies series*. **Canada:** Regier Educational Resources, 2012. Retrieved from www.regiereducationalresources.com
- Wiliam 2011:** Wiliam, D. *Embedded Formative Assessment*. Solution tree press, 2011.

Ирена Пенчева, докторант
 катедра „Начална училищна педагогика“, Педагогически факултет
 ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“
 ул. „Теодосий Търновски“ № 2
 5003 Велико Търново, България
 ✉ ipencheva@bkinfo.info

Irena Pencheva, Phd student
 Department of Primary education, Faculty of Pedagogy
 University of Veliko Tarnovo
 “St. Cyril and St. Methodius”
 2 Teodosiy Tarnovski str.
 5003 Veliko Tarnovo, Bulgaria
 ✉ ipencheva@bkinfo.info

СЪЗДАВАНЕ НА ПИСМЕН ТЕКСТ ПРИ ИНТЕНЗИВНО
ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
(ПЪРВИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП, НИВО B1)

НИНА ЛЮЦОВА

БТУ „Св. св. Кирил и Методий“

WRITING DURING THE INTENSIVE STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE (STAGE ONE OF SECONDARY EDUCATION, LEVEL B1)

Резюме. Целта на студията е да представи апробирана в дисертационно изследване и доказано ефективна дидактическа технология за развитие на уменията за създаване на писмен текст на английски език като чужд, която е приложима при интензивно изучаване на английски език в първия гимназиален етап. Аргументира се теоретичният модел на технологията и детайлно се описват двата ѝ компонента: задължителните етапи, през които минава развитието на уменията за създаване на писмен текст, и комплексите от упражнения, които се прилагат на всеки един от етапите.

Ключови думи: създаване на писмен текст на чужд език, дидактическа технология, упражнения за писане

Abstract. The purpose of the study is to present an effective didactic technology for developing the ability to write in English as a foreign language during the intensive study of English as a foreign language (stage one of secondary education). The didactic technology was created and tested as part of dissertation research on the topic. The theoretical model of the technology is justified and its two components are described in detail. The first is a reasoned description of the mandatory stages undertaken to develop of the skill to create a written text in the foreign language, English. The second component is a complex of exercises that are applied at each of the stages with the intention of developing the skill to create a written text.

Keywords: foreign language writing, didactic technology, writing exercises

Известно е, че умението за създаване на писмен текст на чужд език не се формира спонтанно, а е резултат от продължителен процес на обучение, на паралелно развитие на правописни навици и умения за писмено изразяване. *Целта на студията е да представи апробирана в дисертационно изследване¹ и доказано ефективна дидактическа технология за развитие на умението за създаване на писмен текст на английски език като чужд, която е приложима при интензивно изучаване на английски език в първия гимназиален етап.*

Във връзка с реализирането на целта се аргументира *теоретичният модел на технологията* и детайлно се описват *двамата ѝ компонента: задължителните етапи*, през които минава развитието на умението за създаване на писмен текст, и *комплексите от упражнения*, които се прилагат на всеки един от етапите.

Петте принципни положения, върху които е изграден теоретичният модел на експерименталната дидактическа технология за развитие на умението за създаване на писмен текст при интензивно изучаване на английски като чужд език (първи гимназиален етап, ниво B1), са формулирани след анализ на компонентите в тестовите от национални външни оценявания в предходни години и при съобразяване със съвременните тенденции в теорията и методиката на обучението по чужди езици.

1. Принцип за развитие на умението за създаване на писмен текст въз основа на четири групи от знания

Развитието на умението за създаване на писмен текст на чужд език изисква овладяването на четири групи знания:

- за езиковите средства, чрез които се създават смислени изказвания;
- за подходящите свързващи средства, чрез които се изграждат различните типове текст;
- за ориентиране в социалния и културния контекст на чуждия език;
- за жанровете (различните във формалноструктурно и тематично-смислово отношение типови образци за създаване на писмен текст).

Знанията за езиковите средства (лексикални, граматични и синтактични), чрез прилагането на които се създават смислени изказвания, са важни за развитието на умението за създаване на писмен текст на чужд език (Hyland 2003: 5; Harmer 2007: 60; Патев 1974: 201; Raimes 1983: 6; Стефанова 2015: 137–140, Илиева 1987: 268–273). Павлина Стефанова и Павел Патев изрично подчертават, че умението за писмено изразяване на идеите и мислите на чужд език трябва да се развива на основата на трайно усвоени знания по лексика и граматика (Стефанова 2015: 77; Патев, 1974: 201). Стефанова уточнява, че под

¹ Дисертационният труд на тема „Развитие на умението за създаване на писмен текст при интензивно изучаване на английски като чужд език (Първи гимназиален етап, Ниво B1)» е защитен пред научно жури във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ на 20 януари 2023 г.

„лексикални знания“ трябва да се разбират „думи, изрази, словосъчетания и фразеологизми“, които се обозначават с понятието „лексикални“ единици² (Стефанова 2015: 88). Усвояването на трайни, бързо и правилно приложими в писмена реч лексикални единици е приоритет в процеса на развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (Пак там: 89). Ето защо в предложената експериментална дидактическа технология за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (английски) са включени упражнения, които са насочени към разширяване на словното богатство на учениците.

Използването на думите в изречения и текстове е в неразривна връзка със знанията за *граматичната система на езика* (Пак там). Създаването на граматично правилен текст на чужд език от учениците е невъзможно, ако те не познават морфологичните и синтактичните правила на езика-цел. Това е причината в експерименталната дидактическа технология да бъдат включени упражнения, чрез които учениците да усвояват граматичните знания за английския език.

Друг важен момент е *правописът на думите*, тъй като грешната пунктуация или правописните грешки могат да доведат до създаването на неразбираем писмен текст. Усвояването на знанията за правописа на английски език не е лесен процес за българските ученици. Предлаганата експериментална дидактическа технология отчита, че *овладяването на английския правопис е ключов момент* при развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език. По тази причина са включени упражнения за формирането на правописни навици: работа с речник, различни видове диктовки, преписване (на думи, изречения, текстове) и попълване на липсващи думи в текст.

Хайланд, Реймс, Милруд, Хармър, Бърн и Стефанова се обединяват във виждането, че е немислимо създаването на писмен текст на чужд език без *знанията на учениците за подходящите свързващи средства*, чрез които се изграждат различните типове текст. В експерименталната дидактическа технология са включени упражнения за усвояване и прилагане на знания за различните кохезионни средства, чрез които учениците ще могат да създават добре свързани писмени текстове на чужд език (английски).

В процеса на създаване на писмен текст на чужд език се явява потребността на ученика от *знания за околния свят*, които би могъл да използва при писане по определена тема (Hyland 2003; Милруд 2005; Harmer 2004). Във

² Основната лексикална единица е думата, която изпълнява номинативна, сигнативна, комуникативна и прагматична функция. Тя влиза в изречението чрез словосъчетанието, което от своя страна отразява лексикосемантичните и граматичните връзки между думите. Тези връзки се осъществяват по определени, характерни за всеки език модели (Стефанова 2015: 88).

връзка с това Милруд разглежда теорията на Пиаже³ за схемите като мисловни категории, които ни помагат да тълкуваме и разбираме света, и ползата им при създаване на писмени текстове по определена тема (Милруд 2005: 192–193).

Културните различия са посочвани още и като причина за наличието на неточности в писмените текстове на чужд – текстът като съдържание може да не отговаря на очакванията на читателя, носител на другия език (Weigle 2002: 35–37). Стефанова отчита необходимостта учениците да овладяват *знания за ориентиране в социокултурния контекст на езика-цел* и предлага това да става чрез внимателно подбиране на съдържанието, темите и средствата за онагледяване в процеса на обучение по чужд език (Стефанова 2015: 35).

Познаването на различните жанрове писмен текст дава възможност на учениците да структурират писмените текстове съобразно изискванията за съответния жанр, което улеснява декодирането на информацията от адресата (Harmer 2004; Hyland 2003; Милруд 2005). Хармър и Хайланд предлагат при формирането на знанията на учениците за текстовите жанрове учителите да използват подходящи модели на текстове (Harmer 2004; Hyland 2003). Представянето и анализирането на различни модели на писмен текст са важен компонент в експерименталната дидактическа технология за развитие на умението за създаване на писмен текст на чужд език (английски).

2. Принцип за онагледяването на всички етапи от обучението

Принципът за онагледяване на всички етапи в процеса на развитие на умението за създаване на писмен текст се изразява в целенасоченото използване на слухова, зрителна и слухово-зрителна нагледност. Този принцип се основава на описаните в методическата литература предимства от прилагането на различни видове нагледни средства в чуждоезиковото обучение (Стефанова 2015; Raimes 1983; Вурне 1988; Патев 1974; Harmer 2004; Илиева 1987). Павлина Стефанова изрично подчертава, че нагледността подпомага усвояването на езика, подобрява мотивацията за учене и допринася за развиващия характер на чуждоезиковото обучение (Стефанова 2015: 29–30). Според авторката чрез използването на нагледни средства се осигуряват не само практически знания и умения, но и лингвистични знания, които са необходими за развитието на рецептивните и продуктивните умения на учениците (Пак там).

В процеса на развитие на умението за създаване на писмен текст на чужд език се използват слухови, зрителни и слухово-зрителни средства за онагледяване:

³ Схемите са мисловните категории, които ни помагат да тълкуваме и разбираме света. Според Пиаже схемата включва конкретната категория на знанията и процеса на активирането ѝ. Когато научаваме нова информация например, ние използваме това знание, за да модифицираме, добавим или променим предварително съществуващите схеми.

- Слухови средства

В дидактическата технология са включени подходящи за целите на експерименталното изследване упражнения за слушане от учебните системи *Focus for Bulgaria* на издателство *Longman* и *Legacy* на издателство *Express Publishing*. При развитието на уменията за създаване на писмен текст упражненията за слушане се използват във всеки един от етапите за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (английски).

- Зрителни средства

Зрителните средства за онагледяване, които се използват при развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език, са: дъска (бяла или черна), картини, снимки, таблици, карти и диаграми (Byrne 1988; Harmer 2004; Raimes 1983).

Според Бърн, Хармър, Реймс и Стефанова средствата за зрително онагледяване предоставят редица възможности на всеки един етап от процеса на развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (Byrne 1988; Стефанова 2015; Raimes 1983; Harmer 2004).

Предложените в експерименталната дидактическа технология средства за онагледяване – картини, снимки, таблици, карти и планове – се основават на представените в литературата упражнения за развитие на уменията за писмено изразяване на чужд език (Byrne 1988; Raimes 1983; Harmer 2004). Използват се във всеки един етап на развитие на уменията за създаване на писмен текст и отговарят на поставената тема, не съдържат излишни подробности и са съобразени с възрастовите особености на учениците.

- Слухово-зрителни средства

Слухово-зрителните средства за онагледяване, които се използват при развитие на уменията за създаване на писмен текст, са: учебни филми, откъси от игрални и документални филми, реклами и фрагменти от интересни предавания. Принципът за онагледяване чрез използването на слухово-зрителни средства е продиктуван от предимствата, които са описани в литературата: ангажира се вниманието на учениците, провокира се интересът към поставената тема и използваният чужд език се възприема като комуникативно средство в дадена нова ситуация и контекст (Илиева 1987:146).

3. Принцип за отчитане на влиянието на първия език

Приема се посоченото в литературата виждане, че при усвояване на чужд език трябва да се отчита положителното влияние на *знанията* на родния език по отношение на:

- Правопис: за фонологичните характеристики на езика; фонемни, срички, рими, думи, изречения; за азбучния принцип; за фонемно-графемните взаимоотношения; за функцията на пунктуацията и за някои пунктуационни обозначения – главна буква в началото на изречението; точка, удивителен или въпросителен знак в края; запетаи при изброяване; за някои морфемни (срички, основи) и резултатите от тяхното комбиниране (Кънева 2014: 4–5)

• Граматика: за *морфология* – познаване на частите на речта (съществително име, прилагателно име, глагол, наречие, местоимение, съюзи, числителни имена), първостепенните и второстепенните части на изречението (подлог, сказуемо, допълнение, определение, обстоятелствено пояснение) и глаголните времена, наклонения, неличните глаголни форми, глаголните граматични категории (залог); за *синтаксис* – просто изречение, сложно съчинено и сложно съставно изречение

• Лексика: за семантични групираня (синоними, антоними, хипоними, тематични групи и семантични полета), формални групираня (омоними, омофони, омографи) и формално-семантични групираня (пароними)

• Процес на създаване на писмен текст (планиране, писане на чернова, редактиране)

• Функционални стилове на езика – официален, разговорен.

Положителният пренос на умения от родния език в чуждия език се изразява в пренасянето на добре развитото умение за четене, говорене, слушане и писане от родния в чуждия език.

Приема се, че добре изградените *навици* за учене, четене и писане на роден език се пренасят и в чуждия език (Илиева 1987: 93).

Отрицателното, или наричано още „пречещото влияние на една езикова система върху друга“ при „неподходящ пренос на факти от единия в другия език“, дефинирано като *родноезикова интерференция* (Илиева, Хелмих 1989), е посочвано в литературата като основна причина за допускането на неточности и грешки в употребата на чуждия език (Илиева, Хелмих 1989; Corder 1982; Richards 1971; Данчев 1988). *Родноезиковата интерференция* се проявява на ниво:

– фонетика и фонология – изразява се в неправилната фонологична интерпретация на звуковете на чуждия език;

– правопис – изразява се в неправилното изписване на думите вследствие на прехвърлянето на правилата за изписване на думи от родния език върху езика-цел;

– лексика – изразява се в използването на думи от родния език в писмената или устната реч на чуждия език;

– морфология – изразява се в отклоненията от нормата, свързани с пренасяне на граматични структури от родния в чуждия език (членуване, предлози, глаголни времена и словоред);

– синтаксис – проявява се в несъзнателното имитиране на синтактичните структури на вече познатия език (пренареждането на елементите на синтактичния модел съобразно родния език) (Данчев 1988: 96–99).

При развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език се приема виждането на Ричардс, че съпоставката на особеностите в моделите на двата езика би могла да даде възможност някои от грешките, които са в резултат на родноезиковата интерференция, да бъдат избегнати (Richards

1971:8). Ето защо експерименталната дидактическа технология използва резултатите от съпоставителните изследвания на родния и чуждия език при:

- разработването на упражнения за развитието на навици и умения;
- определянето на начина на преподаване.

При проверката на писмените текстове на учениците на чужд език се анализират и систематизират допуснатите в тях неточности и грешки, които са под влияние на родния език. Въз основа на резултатите от направения анализ езиковият материал в текстове и упражнения се представя на учениците по начин, който да насочва вниманието им към опасности от грешки, които могат да се допуснат под влияние на родния език.

Експерименталната дидактическа технология включва разнообразие от дейности, при които се отчита влиянието на родния и чуждия език: в инструкциите, при представянето на нова лексика и граматика, при анализа на допуснатите неточности в писмените текстове на чужд език.

4. Принцип за подбор на упражненията в експерименталната дидактическа технология според ревизираната класификацията на Блум

Конструирането на комплекса от упражнения за експерименталната дидактическа технология се основава на ревизираната версия на таксономията на Блум⁴ за образователните цели от 1956 г., която Лорин Андерсън и Дейвид Кратуолф⁵ публикуват през 2001 г.

Ревизираната версия на таксономията на образователните цели представя познанието чрез две измерения: *знание* и *познавателен процес* (Krathwohl 2002: 213). Измерението *знание* обхваща необходимите за постигане на определени образователни цели *фактологични, концептуални, процесуални и метакогнитивни знания* (Пак там: 214). Измерението *познавателен процес* показва какво трябва да се направи с предметното съдържание (знание). Шестте равнища (категории), включени в него (познавателния процес), отразяват различните форми на мислене: *запомняне, разбиране, прилагане, ана-*

⁴ Таксономията на Блум от 1956 г. се определя в литературата като „една от най-широко разпространените класификации“ на учебните цели (Стоянова 1996: 71). Рамката за категоризиране на образователните цели от Б. С. Блум (редактор), М. Д. Енгелхард, Е. Дж. Фюрст, У. Х. Хил и Д. Р. Кратуолф е публикувана през 1956 г. като *Таксономия на образователните цели, Класификация на образователните цели, Наръчник I*. От публикуването ѝ преди повече от 40 години тя е преведена на повече от двадесет езика и е в основата за създаване на тестове и разработване на учебни програми в целия свят (Anderson & Krathwohl 2001: предговор – XI–XII).

⁵ Авторите поясняват, че причините, довели до редактирането на таксономията на Блум, са:

- потребността на учителите от класификация на учебните цели, в която отделните компоненти ще бъдат подредени в последователност, която ще им даде повече яснота по отношение на планирането на учебния процес, реализирането на поставените образователни цели и оценяването на резултатите на учениците;

- промените в сферата на образованието (Anderson & Krathwohl 2001: XXI–XXII).

лизиране, оценяване и създаване (вж. фиг. 1). Авторите подреждат равнищата на познавателния процес йерархично (по нарастваща сложност) в следната последователност:



Фиг. 1. Ревизирана таксономия на образователните цели на Андерсън и Кратуолф от 2001 г.

Създаването на писмен текст на чужд език е най-високото равнище в йерархията на познавателните цели. За достигането на тази височина е необходимо да се използват упражнения за всяко едно от равнищата на познавателния процес. Ето защо в експерименталната дидактическа технология са подбрани упражнения, чрез които се формира мисленето на учениците на всяко едно равнище от ревизираната таксономия на познавателните цели на Андерсън и Кратуолф от 2001 г.

Упражненията, чрез които учениците развиват уменията си за създаване на писмен текст на чужд език (английски), са съобразени с равнищата на познавателните цели. Видовете упражнения, които са включени в експерименталната дидактическа технология, са:

- за усвояване на лингвистични знания (правопис, лексика, граматика) по езика;
- за *прилагане* на знанията за правопис, лексика и граматика;
- за *тълкуване, перифразирание и класифициране* на информацията в текстовете (писмени и устни);
- за *анализиране* на информацията чрез задаване на въпроси, правене на изводи, реконструиране на текстове;
- за *оценяване* на изпълнението на поставените задачи;
- за *създаване* на продукти – писмени текстове, чрез генериране на идеи, планиране и композиране.

5. *Принцип за съобразяване със съвременните научни достижения в областта на психолингвистиката, социолингвистиката, методиката на обучение по съвременни езици и др.*

Експерименталната дидактическа технология се основава на резултатите от изследванията на: Кен Хайланд, Джереми Хармър, Ан Реймс, Павлина Стефанова, Милруд, Павел Патев, Ана Илиева, Дон Бърн. Аргументирането на етапите, през които минава развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език, се основава на:

- Моделите за развитие на уменията за създаване на писмен текст, които конструира Кен Хайланд: *писане с внимание към процеса на създаване на писмен текст* и *писане за овладяване на жанровите особености на текста* (Hyland 2003: 73–77)

- Модела за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език на Джереми Хармър, който авторът представя като „сливане“ на две от стратегиите за развитие на уменията за създаване на писмен текст: *писане с внимание към процеса на създаване на писмен текст* и *писане за овладяване на жанровите особености на текста* (Harmer 2004: 86–92)

- Модела за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език на Ричард Баджър и Гудит Уайт, който е синтез на три от стратегиите за развитие на уменията за създаване на писмен текст: *писане с внимание към създадения продукт*, *писане с внимание към процеса на създаване на писмен текст* и *писане за овладяване на жанровите особености на текста* (Badger & White 2000: 157–160).

При определяне на съдържанието на всеки един от етапите от експерименталната дидактическа технология се приема, че:

- „...без познаване на жанровите особености на текстовете (чрез представяне и анализ на модели на текстове от различен жанр) и без изграждане на навици за писане на планове и чернови, редактиране и преразглеждане на черновите на текста учениците няма да могат да развият уменията си за създаване на писмен текст на чужд език“ (Harmer 2004: 86–87)

- „...при развитието на уменията за създаване на писмен текст е необходимо усвояването на *знания за*: системата на езика (чрез ръководено и контролирано писане), *целта* (на създавания текст), *контекста* (в който се създава текстът) и *умения за използване на езика*“ (Badger & White 2000: 157–158).

Създадената за нуждите на *експерименталната дидактическа технология* за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език при интензивно изучаване на английски език в VIII клас включва *два компонента*:

- аргументирано описание на *задължителните етапи*, през които минава развитието на уменията за създаване на писмен текст;

- *комплекс от упражнения* за развитие на уменията за създаване на писмен текст, които се прилагат на всеки един от етапите.

Задължителните етапи, през които минава развитието на умението за създаване на писмен текст на чужд език (английски), са следните:

- подготвителен етап за създаване на писмен текст;
- етап на самостоятелно създаване на писмен текст;
- заключителен етап.

Подготвителният етап преминава в следната последователност (вж. фиг. 2).

1. Провокиране на интереса на учениците към поставената тема

Учителят провокира интереса на учениците към темата на поставената задача за създаване на писмен текст чрез нагледни материали, „мозъчна атака“ и направлявана дискусия.

Материалите за онагледяване, които се прилагат в учебните часове, са: зрителни – снимки/картини; слухови – прослушване на диалог или част от история, на описание или разказ на случка, или зрително-слухови – гледане на откъс от учебен филм, реклама или интервю. Провежда се и дискусия⁶ с учениците по темата (учителят задава въпроси на учениците за това, което са видели или чули; учителят провокира учениците да представят устно или писмено това, което са видели/чули/гледали на видеото; учителят или посочен от него ученик записват ключови думи и изрази на дъската, а след това учениците ги преписват в тетрадките си; учителят и учениците дискутират актуалните проблеми по темата).

На този етап се прилага и методът „мозъчна атака“⁷, чрез който се генерират идеи в рамките на предварително определеното от учителя време. Първо се предоставя възможност на учениците устно да представят идеите си. Важното е учителят да не коригира неправилното произношение на думите и неправилно използваните граматични конструкции. Намесата е наложителна само в случаите, при които допусканията от учениците неточности възпрепятстват разбирането (Raimes 1983: 69–73). Когато учениците не могат да се сетят за определена дума или конструкция, учителят е този, който помага с написването на дъската на подходящи думи, изрази и граматични конструкции. Следва обсъждане⁸ на предложените идеи. Учениците задават въпроси,

⁶ Дискусията е процес на взаимодействие, контролирано от учителя, чрез което учениците усвояват информация и опит. То е диалогична форма, която се използва за: затвърдяване и разширяване на придобитите знания; изясняване на усвоения материал; развиване на способността да се разсъждава по определени теми; за придобиване на опит в самостоятелното решаване на проблемите (Иванов 2005: 13).

⁷ Брейнстормингът (мозъчна атака, колективно генериране на идеи) е метод, който е създаден от А. Осбърн и представлява форма на съвместно обсъждане на идеи. Процедурата минава през два етапа: „генерация на идеи“ и „анализ на идеите“ (Иванов 2005: 12).

⁸ Обсъждането е техника (метод), който е много близък до дискусията. Това, което ги обединява, е технологичната реализация. Това, което разграничава обсъждането от диску-

водят записки в тетрадките си и коментират. След като приключи обсъждането, учениците писмено излагат идеите си по темата, без да се притесняват за използвания правопис и граматика в текста и за организацията на текста (Raimes 1983: 69).

На подготвителния етап от експерименталната технология се прилага и методът на направляваната дискусия (*guided discussion*). Целта е учениците да се поощряват да споделят своите идеи по темата, като използват чуждия език за посредник. Ролята на учителя е да ги насочва да говорят за специфичните аспекти от темата, като задава въпроси с *who, where, when, what, why* (кой, къде, кога, какво, защо) (Пак там: 71–72). Учителят поддържа дискусията съдържателно в необходимата посока и дава възможност на повечето ученици да се изкажат по темата (Иванов 2005: 13). За улеснение на учениците на дъската/монитора са написани подходящи думи и изрази, които те могат да използват по време на дискусията. След като приключи дискусията, учениците записват в тетрадките си основните идеи по темата и създават абзац или кратък текст (въображаем диалог между хората, които са на снимката, история, след като са отговорили на въпросите, които е задал учителят, и др.) (Raimes 1983: 72).

2. Запознаване с модел/моделите на писмен текст

На този етап учениците се запознават с лексикалните, граматичните и синтактичните особености на конкретния текстов жанр (Hyland 2003: 126).

Учителят представя модел/моделите на текст по съответната тема и подбери подходящи упражнения: въпроси към текста, подреждане на абзаци в правилния ред, попълване на липсващи думи или изречения в текста (Hyland 2003: 125–126; Raimes 1983: 125–128). Към моделите на текста могат да се представят диаграми със структурата на текста (за абзац или по-дълъг текст), които са полезни за учениците при писането на истории и аргументативни текстове (Raimes 1983: 126–127). Чудесно решение е представянето на повече от един модел на текст по темата, което ще предостави на учениците възможност да се запознаят с различни варианти за писменото излагане на идеите на чужд език (Пак там: 127). На учениците може да се постави задача да изберат кой от предложените модели е по-подходящ по отношение на комуникативната цел на текста (Пак там: 128).

Следва анализ на представения модел/моделите. Учителят задава въпрос от типа на *Who is the text written for? What is the author's job? What is the reader's job?* (За кого е предназначен текстът? Какво работи авторът на текста? Какво работи този, за когото е предназначен писменият текст?) Учениците отговарят устно и учителят записва предположенията им на дъската. Учителят посочва ученик, който да прочете записаните на дъската предположения, и предос-

сията, е, че предметът на обсъждане е по-конкретен: книга, филм, статия, ученическо съчинение и др. Важен момент са аргументите, които представят учениците (Иванов 2005: 13).

тава допълнителна информация за адресата на текста⁹. След като учениците знаят за кого е предназначен писменият текст, учителят записва на дъската следните въпроси: *What is the author trying to achieve? What functions are the different paragraphs performing? Is there anything special about the vocabulary being used or about the punctuation, or the layout?* (Каква е целта на автора на текста? Каква функция изпълняват различните абзаци в текста? Има ли нещо специфично по отношение на използваната лексика, пунктуация или в изложението?) (Harmer 2004: 91). За да отговорят на въпросите, необходимо е учениците да обърнат внимание на определени детайли в текста: структурата му (увод, изложение, заключение), използваните средства за постигане на логическа последователност в текста, употребата на лексика, граматика и др. Чрез анализ на модел/моделите на писмен текст учениците осъзнават, че писмените текстове се създават в отговор на очакванията на читателя, което е основателна причина структурата и съдържанието (лексикално и граматично) на писмения текст да бъдат съобразени с конкретния жанр (Harmer 2004: 92).

След представянето и анализирането на модела/моделите на писмен текст учителят поставя на учениците една от следните задачи:

- да пренапишат текста от друга гледна точка;
- да напишат кратък вариант на текста;
- да напишат писмен текст, като използват специално създадени копия на

модела на текста, в които са оставени празни места; изпълнението на поставената задача е лесно, защото от учениците се очаква да заменят маркираните изрази с лична информация¹⁰.

Идеята за използването на този тип упражнения е заимствана от Хайланд и Реймс. Приема се виждането на авторите, че чрез изпълнението на писмени упражнения, които са характерни за *контролираното (controlled)* и *ръководеното (guided)* писане, учениците ще станат по-уверени при създаването на писмен текст на чужд език (Hyland 2003: 128; Raimes 1983: 94–113).

3. Изпълняване на (правописни, лексикални, пунктуационни и граматични) упражнения

Минаването през този етап на технологията е необходимо, за да осъзнаят учениците, че добре усвоените правописни правила, граматика и лексика са от изключително важно значение за успешното създаване на писмен текст на чужд език (Badger & White 2000; Hyland 2003; Стефанова 2015: 141–142).

⁹ Джереми Хармър изрично подчертава, че при анализ на текстове от различни жанрове е „жизненоважно“ да се уточни за кого е предназначен текстът. От адресата се определят стилът на създадения текст – официален или неофициален – и изборът на подходяща лексика (Harmer 2004: 92).

¹⁰ Този вид упражнение се определя в литературата като паралелно писане (*parallel writing*), което е „най-бързият“ вид контролирано писане (Raimes 1983: 111).

Във всеки един учебен час учителят отделя време за поне едно упражнение за развиване на правописните навици на английски език, което по възможност е по модела на представения текст. Упражненията могат да бъдат: диктовка, преписване на текст със смяна на перспективата, групиране на думи по определен признак и др. След завършването им учителят прави анализ на допуснатите грешки. Учениците изпълняват упражненията по двойки и след това един ученик посочва допуснатите правописни или пунктуационни грешки в текста. Друг ученик написва верните думи на дъската. Учителят прави корекции (ако е необходимо) и заедно с учениците анализира причините за допуснатите грешки и повтаря правилата за правопис и пунктуация.

Лексикалните упражнения, които изпълняват учениците, са разнообразни по вид: за попълване на празни места с предварително зададени думи, за смяна на подчертани думи със синоними или антоними, за откриване на дума в текста на модела по нейното определение на английски език и др. Учениците работят по двама. Учителят посочва един ученик от класа, който прочита упражнението. Добре би било учителят да провокира учениците да предложат още верни решения.

Граматичните упражнения могат да бъдат различни и се определят от учителя в зависимост от типа текст, който ще създават учениците. Ако ще пишат история, е добре да се включи упражнение за разкриване на скоби на глагола в минало време. При създаване на описателен текст (на приятел, картина, град и т.н.) е добре да се включат упражнения за разкриване на скоби на глагола в сегашно време. Подходящи за двата типа писмени текстове са и упражненията за образуване на наречия от прилагателни имена, за сравнителна и превъзходна степен на прилагателните имена, за синтаксис, условни изречения при създаването на писмени текстове, в които учениците описват нещо въображаемо, страдателен залог за официални писма (Harmer 2003; Raimes 1983; Byrne 1982).

Запознаването с кохезионните средства е друга важна задача на този етап. Непознаването им или неумението да се използват са посочвани в литературата като една от основните причини учениците да се затрудняват при създаването на логически свързан текст на чужд език (английски) (Милруд 2005: 190). Учителят припомня правилата за употребата на съюзите. Това може да стане дедуктивно, чрез представяне на таблици, или индуктивно, чрез формулиране на правилото от учениците. Вторият вариант е по-ефективен, защото чрез ангажирането на учениците в процеса на формулиране на правилото те усвояват новите знания с лекота. Подходящи упражнения са: свързване на изречения с предварително зададени от учителя съюзи, свързване на абзаци в текст с подходящи съюзи; избор на подходящи съюзи в текст (Стефанова 2015: 141–142; Harmer 2003; Hyland 2004; Byrne 1982; Raimes 1983).

Етапът на самостоятелно създаване на писмен текст от учениците е следващият в организацията на работата за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (английски). Това е етапът, в рамките на който учениците изготвят план на текста и пишат първа чернова (Harmer 2003: 92–93; Hyland 2004: 131–132). Още в началото на учебния час се определят съдържателните граници на бъдещия текст. Учениците се учат как да разчитат условието на задачата, т.е. учителят ги учи как да се ориентират в дидактическата задача, което е важен аспект от процеса на създаване на писмен текст на чужд език (Hyland 2004: 133–136). Ако темата на писмения текст е прекалено обща, може да се наложи учителят да направи допълнителни пояснения. Преминването на този етап се осъществява на няколко подетапа.

1. Изготвяне на план на писмен текст

Изготвянето на план на писмения текст е полезно, защото, докато работят върху плановете на текстовете си, учениците имат време да разсъждават по темата и да търсят подходящи думи за реализирането на задачата (Harmer 2004: 90–93; Hyland 2003: 133). Учителите следва да приемат за нормално различното в плановете на учениците по отношение на детайлите и организирането на идеи (Hyland 2003: 133). Основната роля на плановете е да помогнат на учениците да подготвят „скелето“ за своя текст и още веднъж да разгледат реторичния модел на писмен текст, който е необходим за ефективното изрязване на идеите по темата.

Преди да се започне работата по изготвянето на план на писмения текст, учителят напомня на учениците, че не е нужно да използват цели изречения или абзаци. Добра идея е в началото на обучението учителят и учениците заедно да работят по разработването на план на писмен текст, който учителят записва на дъската. Написването на създадения план на дъската и обсъждането на идеите помагат на учениците да разберат по какъв начин се пише план за създаване на писмен текст на чужд език.

За целите на изследването са използвани техниките, които предлага Хармър: *board fill* (запълване на дъската)¹¹, *main idea magnets* (магнити на иде-

¹¹ *Board fill* (запълване на дъската) е техника, при която учениците или учителят записват идеите, които са породени по темата чрез метода брейнсторминг. Идеите не са подредени в никаква последователност и дъската е запълнена от написани на случаен принцип думи, изрази и изречения. Учениците и учителят решават кои от идеите могат да се комбинират и ги свързват с линия (на дъската). Техниката в известна степен прилича на упражнението „Дума-паяк“, но при нея вниманието на учениците е върху начина на организиране на идеите (Harmer 2004: 92).

ите)¹², *papers in hat* (листчета с идеи в шапка)¹³. На учениците се напомня, че е важно да набележат ключовите моменти от бъдещия текст в последователността, в която ще бъдат представени. Учителят прави препоръка към учениците да записват подходящи думи и изрази, както и техни синоними в тетрадката, за да ги използват при създаването на писмения текст (Пак там).

2. Писане на чернова

Учениците пишат чернова на текста, като за основа използват представения от учителя модел. Много често на учениците не им достигат думи и изразни средства, за да предадат съдържанието на текста. Затова особено актуален е въпросът за усвояване на нови думи и словосъчетания, за варианти на синоними, подходящи за темата на съчинението. В помощ на учениците са: моделът на текста, упражненията, които са направили на подготвителния етап, и беседата с учителя. Учениците работят индивидуално, като преди написване на черновата още веднъж се прочита темата на текста и се насочва вниманието към подготвения план. В тази последователност в рамките на времето, определено от учителя, всеки ученик постепенно оформя черновата на съчинението си, като се фокусира само върху най-съществената информация в текста. Когато учениците са готови с черновата на своя писмен текст, те я предават на учителя за проверка (Пак там).

Идеята за писането на чернова на текста е адаптирана за условията на експерименталното апробиране на дидактическата технология от Джереми Хармър и Кен Хайланд. Това, което обединява вижданията на авторите, е необходимостта от писане на чернови при развиване на уменията за създаване на писмен текст. Различното между тях е броят на черновите на текста, които учениците трябва да напишат. Хармър представя процеса на създаване на писмен текст като кръг, който обединява планиране, писане на чернова, редактиране и окончателно създаване на писмен текст. В предложението от него моделът ученикът създава една чернова, към която може да се върне по всяко време и да я редактира (Harmer 2004: 6). В модела на Хайланд в процеса на

¹² *Main idea magnets* (магнити на идеите) е техника, при която на учениците се дава възможност да помислят върху основните идеи по поставената тема. Един ученик излиза на дъската и записва четири идеи (магнити) на дъската. След това учителят дава възможност на учениците да запишат на дъската своите идеи, които могат да се прикрепят към идеите магнити. В случай че ученик има идеи, които не може да закрепят към някоя от идеите магнити, се определя място за допълнителните идеи. Вниманието на учениците е насочено към групирането на идеи. Накрая, след като идеите са групирани, учениците и учителят решават какво да правят с допълнителните/различни идеи (Harmer 2004: 92).

¹³ *Papers in hat* (листчета с идеи в шапка) е техника, при която на учениците се представя темата и всеки един от тях трябва да напише своята идея по нея на листче, което да постави в кутията на учителя. Листчетата с идеи се изваждат от кутията. Учителят и учениците прочитат идеите и заедно решават как могат да се използват за създаването на писмен текст (Harmer 2004: 93).

създаване на писмен текст пишещият написва няколко чернови. Първата чернова се обсъжда от учител и ученици, като фокусът е върху съдържанието на текста, а не върху неговата правилност по отношение на лексика, граматика и пунктуация. След корекцията учениците пишат още една чернова, която отново се коригира и обсъжда (Hyland 2003: 133). В апробираната дидактическа технология за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език задачата на учениците е да напишат една чернова.

В практиката се случва по време на устното представяне на черновите някои от учениците да преценят, че това, което са написали, не отговаря на темата или не е достатъчно интересно. Това е причина те да напишат нова чернова или да коригират съдържанието на написаната вече от тях чернова.

Предимствата от представянето на чернови пред учениците са много: обогатява се лексикалният запас, проследява се използването на граматични и синтактични структури и не на последно място, предоставя се възможност за пораждаването на нови идеи. Важно е учителят предварително да е решил по какъв начин ще организира представянето на чернови: колко ученици ще прочетат написаното от тях пред класа и какви задачи ще бъдат поставени на останалите ученици, докато ги слушат.

Заклучителният етап на експерименталната дидактическа технология за развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд включва: анализ на допуснатите грешки в черновите на учениците, изпълнение на упражнения за коригиране и редактиране на писмен текст, написване и представяне на окончателен вариант на писмения текст. Дейностите са заимствани от Хайланд, Реймс, Хармър и Бърн. Идеята за включване на допълнителни упражнения за редактиране на този етап е авторска.

1. Анализиране на допуснатите грешки

Учителят коригира допуснатите граматични, правописни, стилови и лексикални грешки в писмените работи и ги връща на учениците. След това няколко ученици прочитат писмените си текстове, като учителят предварително е подбрал онези от тях, чрез които може да се илюстрира: *неправилно и правилно структурирани* текстове (само изложение; увод и изложение; увод, изложение, заключение); *съответстващи и несъответстващи* на темата текстове; и текстове, в които изложението е *логически свързано и последователно*.

При анализа на грешките учителят не използва въпроси от типа на „Защо си използвал тази дума?“. Той предлага варианти чрез въпроси от типа на „Не е ли по добре да използваш думата...“. Коментарите на учителя са винаги с положителен оттенък. Оценяват се усилията на всеки един ученик и се отчита индивидуалният напредък по отношение на уменията за създаване на писмен текст на чужд език.

Учителят типологизира правописните и стилистично-езиковите грешки, които са допуснали учениците в писмените си текстове, като предлага при-

мери, за да ги илюстрира и да провокира актуализиране на правилата, които са нарушени; коментира оформлението на текста и прави обобщение, като дава цялостна оценка за изпълнението на поставената задача. При анализа на грешки се открояват общите и различните явления между родния и чуждия език. Основната цел е чрез съпоставянето на двата езика да се улесни процесът за създаване на писмен текст на чужд език.

2. Изпълняване на упражнения за коригиране и редактиране на писмен текст

Упражненията за коригиране и редактиране на текст са насочени към фокусиране на вниманието на учениците към отделните детайли в текста: правопис, лексика, граматика, синтаксис, правилно използване на съюзи. Учителят предоставя модели на текстове, в които учениците трябва да открият и коригират допуснати грешки:

- правописни;
- граматични;
- лексикални;
- свързани с неправилната структура на текста;
- правописни, лексикални и граматични.

Идеята за използване на този тип упражнения е учениците да изградят навици за редактиране на текста преди окончателното му предаване на учителя.

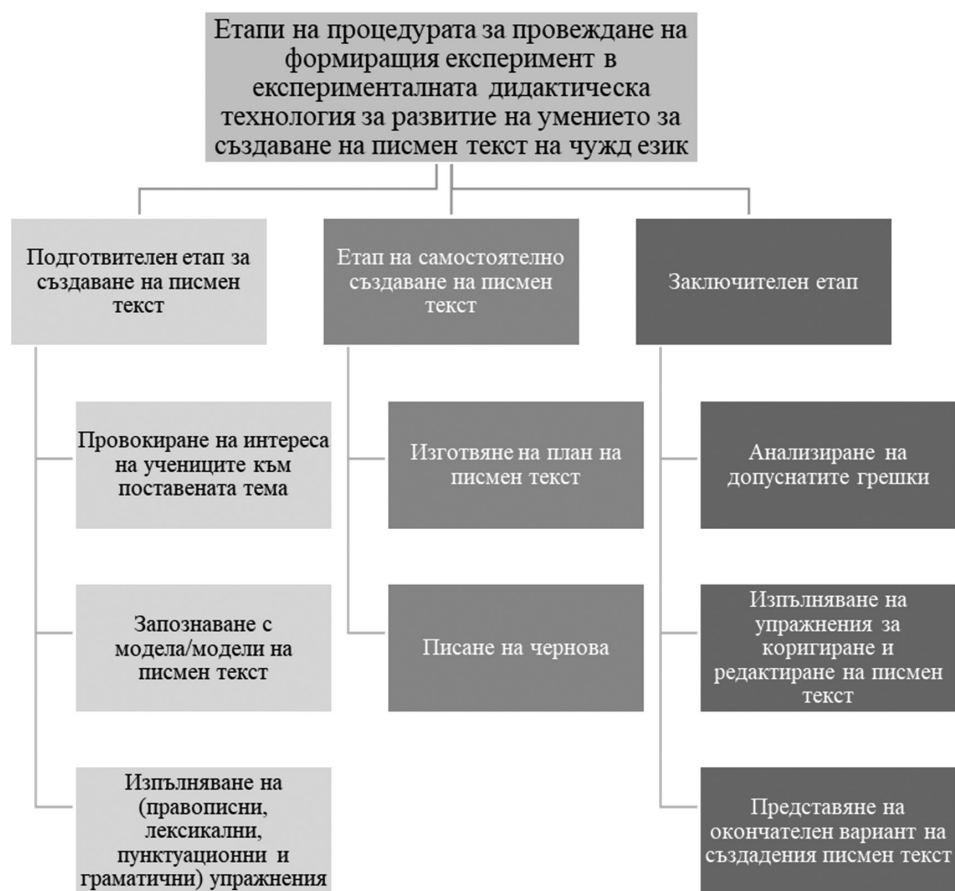
3. Представяне на окончателен вариант на създадения писмен текст

Учениците пренаписват редактирания писмен текст на белова, като отново го проверят за допуснати неточности. На този етап е нормално някои от тях да започнат отначало да пишат по темата, провокирани от интересното изложение в текстовете на съучениците им. Добре е на учениците да се раздаде/да се напише на дъската списък с въпроси, които отново да насочат вниманието им към написаното в текста по отношение на обем, стил, съдържание и свързаност на текста¹⁴.

Полезно за тях е и ако учителят ги провокира да си направят специална папка, в която да събират окончателните варианти на писмените текстове, които са написали през учебната година. Воденето на папка с написаните от тях текстове по различни теми ще им даде възможност да проследяват своят напредък.

Етапите от апробираната дидактическа технология са изобразени в схематичен вид на фиг. 2.

¹⁴ Подобни списъци с въпроси към създадения от ученика текст са включени към всеки урок за развитие на уменията за създаване на писмен текст в учебната система *Focus for Bulgaria* за всички нива на издателство „Лонгман“.



Фиг. 2. Етапи на процедурата за провеждане на формиращия експеримент в експерименталната дидактическа технология за развитие на умениято за създаване на писмен текст на чужд език

Комплексът от упражнения за развитие на умениято за създаване на писмен текст на чужд език (английски) включва 42 упражнения. Голяма част от тях са авторски, разработени са за целите на експерименталното изследване и са съобразени със спецификата на възрастта и типа обучение, което се провежда с участниците в експеримента. Наред с това са заимствани някои видове упражнения от класификациите на Павел Патев, Ана Илиева и Павлина Стефанова.

Видовете упражнения, които се използват в експерименталната дидактическа технология за развитие на умениято за създаване на писмен текст на чужд език (английски), са графично онагледени на фиг. 3.



Фиг. 3. Видове упражнения, използвани на всеки един от етапите за развитие на умението за създаване на писмен текст на английски език

Упражненията, които се използват по време на *подготвителния етап* на експерименталната дидактическа технология за развитие на умението за създаване на писмен текст на чужд език, са разделени в три основни групи: езикови, изграждащи и структуриращи.

Езиковите упражнения са насочени към овладяване на английския правопис (упражнения с речник, диктовка, преписване на изречения с определена цел), обогатяване на словното богатство на учениците (упражнения в систематизиране на лексика по дадена тема и упражнения за използване на синоними или антоними) и затвърдяване на граматични явления. Езиковите упражнения са на равнище *запомняне* според ревизираната таксономия на образователните цели на Блум.

Изграждащите упражнения, които се използват на първия етап от развитието на умението за създаване на писмен текст на чужд език, са предимно за конструиране и комбиниране на изречения с цел изграждане на абзаци и текстове. Спрямо равнищата на ревизираната таксономия на образователните цели на Блум изграждащите упражнения могат да бъдат съотнесени към равнище *разбиране*.

Структуриращите упражнения, които се използват в първия етап на развитие на умението за създаване на писмен текст на чужд език, могат да бъдат условно разделени на две групи: *субституционни упражнения* и *упражнения за съставяне на резюме* върху основата на прочетен текст. Те могат да бъдат съотнесени към равнище *прилагане на знание* според равнищата на образователните цели на Блум.

На *етапа на самостоятелно създаване на писмен текст* от развитието на уменията за създаване на писмен текст се използват *планиращи* (за съставяне на план на писмен текст) и *тренировъчни упражнения* (писане на чернова на писмен текст). Те са на равнище *анализиране* от ревизираната таксономия на образователните цели на Блум.

Упражненията, които се използват по време на *заключителния етап* от развитието на уменията за създаване на писмен текст, се разделят в две групи: *коригиращи* (упражнения за откриване и коригиране на грешки в писмен текст) и *евристични* (самостоятелно създаване на писмен текст). Според равнищата на ревизираната таксономия на Блум упражненията за откриване и коригиране на грешки се отнасят към равнище *оценяване*. Последният вид упражнения са на *най-високото равнище от ревизираната таксономия на Блум – създаване на писмен текст на чужд език*.

I. Описание на видовете упражнения, които се използват на подготвителния етап от развитието на уменията за създаване на писмен текст (вж. фиг. 4)

Езикови упражнения	Изграждащи упражнения	Структуриращи упражнения
• упражнения за овладяване на английския правопис • упражнения за обогатяване на лексикалния запас • упражнения за затвърдяване на граматически явления	• упражнения в комбиниране на изречения • упражнения в подреждане на параграфи	• субституционни упражнения • упражнения за съставяне на резюме върху основата на прочетен текст

Фигура 4. Видове упражнения, които се използват на подготвителния етап от развитието на уменията за създаване на писмен текст

1. Езикови упражнения

1.1. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/упражнение с речник

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – *запомняне*.

Описание

Задачата на учениците е да подредят в азбучен ред написаните от учителя думи на дъската и да ги препишат в тетрадките си. След това проверяват в речника на учебника дали думите са подредени правилно. Целта на този вид

упражнения е учениците да насочат вниманието си към начина на изписване на думите. Добре е сред предложените от учителя думи да има такива, които учениците срещат за първи път, защото чрез провокирането на интереса към новата дума те ще обогатят лексикалните си знания.

Пример

Put a written list of the given words in an alphabetical order and then check against dictionary. (Подредете в тетрадките си думите от таблицата в азбучен ред и след това чрез речника в учебника проверете правилно ли е изпълнена задачата.)

<i>extraordinary</i>	<i>fantastic</i>	<i>fabulous</i>	<i>naughty</i>	<i>handsome</i>	<i>beautiful</i>
<i>confident</i>	<i>humorous</i>	<i>selfish</i>	<i>mischievous</i>	<i>smart</i>	<i>gorgeous*</i>

* Модифицирано от Хармър (Harmer 2004: 46–48).

1.2. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/упражнение с речник

Etap от развитието на умението за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – запомняне.

Описание

Учителят написва на дъската две думи, които започват с една и съща буква. Задачата на учениците е да предположат колко думи има между тях в речника на учебника и да ги запишат в тетрадките си. Учителят записва на дъската предложенията на учениците. Следващата им задача е да направят справка с речника на учебника и да проверят дали предположенията им са верни.

Пример

How many words do you expect to find in a dictionary between dentist and doctor? When you have listed as many of them as you can, check with your dictionary. (Колко думи очаквате, че има между думите *зъболекар* и *доктор* в речника на учебника? Напишете думите, за които се сещате в момента, и след това проверете в речника на учебника.)

Упражнението е модифицирано от Хармър (Harmer 2004: 48).

1.3. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/стандартна диктовка

Etap от развитието на умението за писане, на който се прилага – първи.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Текстът за диктовка се чете три пъти от учителя. При първия прочит учениците само слушат, без да водят записки. Докато учителят чете втори път,

те записват текста в листовите/тетрадките си. При третия прочит учениците слушат и ако е необходимо, правят корекции в диктовките си. Вариантите за проверка са различни: учениците могат да си разменят текстовете и да проверят диктовката на съученика си, като използват предварително раздаден от учителя образец на текста; самостоятелна проверка; и проверка и анализ от учителя.

Пример

Listen carefully. You will hear the text three times. Twice at normal speed, and once at slower speed for easier writing. (Слушайте текста внимателно. Той ще бъде прочетен три пъти. Два пъти с нормално темпо и един път по-бавно за улесняване на писането под диктовка.)

*Hello! I am Linda and I am eight years old. I have got a brother and a baby brother. At Christmas our grandparents have many presents for us. They present me with a doll, hula hoops and board games. My brother Colin is fourteen years old. My grandparents give him action figures, radio controlled cars and trading cards. My little brother's name is Alexander and he is only two years old. My grandparents buy stuffed animals for him. We love our grandparents! We give them handmade greeting cards for Christmas.**

* Текстът за диктовка е авторски.

1.4. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/бягаща диктовка (*Running dictation*)

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят избира подходящ текст от учебника, който да не е много дълъг. След това на отделни листове групира по две или три изречения от текста (в зависимост от тяхната дължина) и ги поставя в различни части на стаята. Разделя учениците по двойки, като във всяка двойка определя ученик, който ще бяга (*runner*), и ученик, който ще пише (*writer*). На ученика „лекоатлет“ задачата е да отиде до листа с изречения, да ги прочете и да се опита ги запомни. След това, докато върви бързо или тича, отива до другия ученик и се опитва да пресъздаде съдържанието на изреченията. Има право да се върне още веднъж до листа и отново да си прочете изреченията, но няма право да ги чете на глас. След това двойките проверяват написаното и учителят прави коментар на допуснатите грешки. Това е забавна, мотивираща и ограничена във времето дейност, при която учениците работят по двойки. Изследванията показват, че дейностите в учебния час, които включват движението, значително повишават желанието за учене и концентрацията на учениците (по идея на Lindt Miller 2017).

Пример

Let's work in pairs to find out what happened with Frankenstein's monster! Now listen for your number 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 and 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10! Your partner is the person with your number! Find your partner! Students on the left are runners and students on the right are writers! Runners, you will run, read the sentences, remember, and dictate your partner. Writers, listen and write. You have four minutes. (Хайде да работите по двама и да откриете какво се е случило с чудовището на Франкенщайн. Сега си чувайте номерата: 1-2-3... 1-2-3. Вашият партньор има същия като вашия номер. Открийте го! Учениците от лявата страна са „лекоатлети“, а учениците от дясната страна са „писатели“. „Лекоатлети“, вие ще тичате, ще прочетете и запомните изреченията и ще ги издиктувате на вашия партньор. „Писатели“, слушайте и записвайте! Имате 4 минути.)

1. *It was a cold dark night in November. Outside it was raining.*
2. *The candle in my laboratory was slowly going out. The room was getting darker and darker.*
3. *In the bad light, I looked at the creature. Slowly its eyes were opening.*
4. *Its arms and legs were moving. I can't describe the thing.*
5. *I wanted to make a beautiful creature but the monster was horrible. It had yellow skin, big muscles and black hair. His teeth were big and white.*
6. *Its eyes were grey and its lips were black. It was horrible, horrible. I ran out of the room.*
7. *It was good, I looked for love and found only hate and fear. I didn't want to be bad.*
8. *The hate and fear made me bad. No one saw good in me. Everyone saw bad in me because of my appearance.*
9. *Everyone was afraid of me. But I was good; now I am a criminal. Now I really am bad.*
10. *I can't believe I committed those crimes. Did I really kill those people? How did I become so evil?**

* Текстът за диктовката е от учебника *Flash on English for Bulgaria, SB A2*, с. 50.

1.5. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/диктовка за попълване

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага този – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят предварително подготвя лист с напечатан текст, в който има празни места и въпроси в скобите до тях. Учениците прочитат раздадения от учителя текст. След това учителят прочита пълния текст за диктовка (не повече от два пъти). Учениците попълват празните места, като работят по двойки (по идея на Реймс (Raimes 1983: 76).

Пример

Listen to the text and fill in the missing words. (Слушайте текста и попълнете липсващите думи.)

Hi! This is _____ (who?). I tried to reach you _____ (when?), but you weren't home. I am calling to _____ (what?) you to a party _____ (when?). There will be just _____ (how many?) of us and it will be very informal so you can wear _____ (what kind of?) clothes. Do you know my address? It's _____ (what is it?). I'll expect to see you at about _____ (what time?) then. Oh, by the way, this party is to celebrate my _____ (what?)

Отговори: Amy, yesterday, invite, next Saturday, seventeen, casual, 18 Alm street, 8 o'clock, 21st birthday*

* Текстът е модифициран от Реймс (Raimes 1983: 76).

1.6. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/комбинирана със съчинение диктовка (*dicto-comp – dictation composition*)

Etap от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Този вид диктовка е особено подходящ за развитието на уменията за създаване на писмен текст. Технологиите на провеждането са следните. Учителят прочита откъс от текст два пъти. Учениците слушат, без да си водят записки. След това всеки ученик самостоятелно записва варианта на това, което е запомнил, като се стреми да предаде съдържанието на текста максимално точно. Когато всички са готови, следва етап, в който учениците работят по двама. Чрез сравняване на текстовете те се опитват да възстановят информацията, която са чули от учителя. Когато всички двойки са готови, учителят отново прочита текста. Учениците слушат съсредоточено, като вниманието им е насочено към използваната граматика, правописа на думите и пунктуацията. Проверката на написания текст може да се реализира по различни начини: написване на оригиналния текст на дъската или раздаване на копия на текста на учениците.

При този вид диктовки вниманието на учениците е върху структурата на текста, а не толкова върху думите или отделните изречения.

Пример

Listen to the descriptions of Mark's house and try to understand the main ideas. Listen to the descriptions again and take notes in your notebooks. Write about Mark's house using the notes you have taken. (Слушайте описанието на къщата на Марк и се опитайте да разберете основната идея. Чуйте текста още веднъж и си водете записки в тетрадките. Опишете къщата на Марк, като използвате записаното в тетрадките.)

Dear Diary,

*This is a special day for me. I was all day at Mark's house. Ha has got a fantastic house next to the beach with two double bedrooms and one big bathroom. There is a kitchen with a table and chairs for seven people. The living room is very red with two big red sofas under the windows, red bookcases and two red lamps. There isn't a different colour in the room. The kitchen has got a new cooker and there is a new fridge full of food. There isn't a garden but there is a beach.**

* Текстът за диктовка е от учебника *Flash on English for Bulgaria, Workbook A1*, с. 35.

1.7. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/преписване на изречения (с определена цел)

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – първи.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят и учениците дискутират по определена тема. Учителят записва на дъската изреченията, които учениците предлагат. След това учителят разделя дъската на две колони и поставя задача на учениците да групират изреченията в тях и да ги препишат в тетрадките си (по идея на Хармър (Harmer 2004).

Пример

Write the following sentences about mobile phones in the correct columns.
(Напишете следните изречения за мобилните телефони в правилната колона.)

My phone makes me feel safe.

People are always "somewhere else".

People shout when they use them.

They are bad for your health.

They are very useful.

They are very horrible.

Mobile phones are good

*Mobile phones are bad**

* Упражнението е от Хармър (Harmer 2004: 53).

1.8. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/преписване чрез водене на записки

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Чрез този тип упражнения учителят провокира учениците да преписват изречения, докато извличат информация от зададен текст. Задачата, която може да бъде поставена, е да се запишат имената на хора, държави, да из-

влекат информация от компютър чрез водене на записки (по идея на Хармър (Harmer 2004: 54).

Пример

Read the text and complete the sentences in your notebook. (Прочетете текста и довършете изреченията писмено в тетрадките си.)

1. *An old Manhattan railway line is now.....*
2. *High Line Park visitors can enjoy*
3. *In the park there are*

The Park in the Sky

*In Manhattan, New York, there is an old railway line on steel columns high above the city streets. The old train tracks are now a popular park in the city. The High Line Park is eight meters above the city streets. Visitors to the park can walk the 2,5- kilometer length of the park on one of its many trails. They can enjoy outdoor art exhibitions and incredible views of the Hudson river. The park has got a lot of green spaces with various types of trees and gardens. It's the perfect quick escape from stressful city living.**

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook A1*, с. 19.

1.9. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на английския правопис/преписване чрез попълване на липсващи думи в текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – първи.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят раздава текст, в който има празни места. Учениците работят по двама, като задачата им е да попълнят празните места в текста, като използват написаните на дъската/над текста думи. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения от текста, и прави корекции на допуснати неточности, ако е необходимо. Следващата задача за учениците е да препишат текста.

Пример

Fill in the text with the following words: at delicious hope let love party text things want wishes would things want wishes would. (Попълнете текста с предложените думи.)

at delicious hope let love party text things want wishes would

Hi Mary,

How are _____?

Do you _____ to come to our _____? It's on Saturday _____ 4 p.m. at the pizza restaurant in Turner Road. The pizzas there are _____. It's an after exams party – no-one talks about school or exams!

I _____ you can come. Email or _____ me and _____ me know.

Best _____

*Adam**

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 28.

1.10. Вид: езикови упражнения/упражнения за правилно използване на главни букви/упражнение за подреждане на думите според начина им на изписване – с главна или с малка буква

Etap от развитието на умението за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – запомняне.

Описание

На учениците се представя списък с думи, които са с първа главна или малка буква. Задачата им е да ги разделят в две колони. Едната е за думите с главна буква, а другата – за тези с малка буква. След това по двойки се формулира и обяснява пред класа правилото за изписване на главни букви. Следващата задача за учениците е да преведат думите на български език, като напишат главна буква, ако е необходимо. Учителят посочва ученици, които да прочетат написаните думи на български език. Прави се анализ на правилата за писане на главни букви в двата езика – английски и български.

Пример

Write the words under the right column. Translate the words in Bulgarian. Are there any differences? (Напишете думите в правилната колона. Преведете думите на български език и ги напишете. Има ли разлика при използването на главни букви?)

*Anita, and, apple, Argentina, April, art, Australian, Andrew, Monday, act, at, in, island, I, ice, Iceland**

* Упражнението е модифицирано от Хармър (Harmer 2004: 51).

1.11. Вид: езикови упражнения/упражнения за правилно използване на главни букви/упражнение за поставяне на главни букви на думи в изречения

Etap от развитието на умението за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Задачата на учениците е да поставят главна буква на думите в изреченията, като се съобразят с правилото за изписване на главни букви в английското изречение. Работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат по едно изречение и да аргументират избора си. Следващата задача за учениците е да преведат изреченията на български език, като напишат главна буква, където е необходимо. Учителят посочва ученици, които да прочетат по едно изречение на български език. Прави се анализ на правилата за писане на главни букви в двата езика – английски и български.

Пример

Capitalize the sentences and rewrite them. Translate the sentences. Are there any differences? (Поставете главна буква на думите в изреченията и ги препишете. Преведете изреченията на български език и ги напишете. Има ли разлика при използването на главни букви?)

- | | |
|----|--|
| 1. | <i>my best friend is japanese. he's from tokyo.</i> |
| 2. | <i>julie and sally are from new york in america.</i> |
| 3. | <i>william is a student at harrow school.</i> |
| 4. | <i>mathew is 18 years old.*</i> |

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook A1*, с. 3.

1.12. Вид: езикови упражнения/упражнения за правилно използване на главни букви/упражнение за поставяне на главни букви на думи в изречения
Etap от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят поставя задача на учениците да напишат главна буква на думите в изреченията съобразно правилото за изписване на главни букви в английския език. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат изреченията си и да обяснят къде и защо са поставили необходимите пунктуационни знаци. Следващата задача е да преведат изреченията на български език, като напишат главна буква, където е необходимо. Учителят посочва ученици, които да прочетат изреченията си на български език. Прави се анализ на правилата за писане на главни букви в двата езика – английски и български.

Пример

Capitalize the sentences. Translate the sentences. Are there any differences? (Поставете главна буква на думите в изреченията и ги препишете. Преведете изреченията на български език и ги напишете. Има ли разлика при използването на главни букви?)

- | | |
|----|--|
| 1. | <i>mark usually plays tennis on mondays.</i> |
| 2. | <i>the hottest months of the year in bulgaria are july and august.</i> |
| 3. | <i>maria visited her best friend in london.</i> |
| 4. | <i>my family and i often go to gabrovo.</i> |
| 5. | <i>Peter and I love playing tennis.*</i> |

* Упражнението е авторско.

1.13. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на пунктуация/упражнение за поставяне на пунктуационни знаци

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят написва изречения на дъската. Учениците работят по двама и обсъждат къде в изречението е необходимо да поставят пунктуационни знаци. След като всички са готови, учителят посочва ученици, които да прочетат изреченията и да обяснят употребата на пунктуационните знаци в тях.

Пример

Punctuate the sentences. (Поставете пунктуационните знаци в изреченията.)

1. *It's got a bookcase a desk and a computer on it*
2. *It's just fantastic*
3. *Are there any parks near the school*
4. *How many students are there in your school*
5. *It's quite small but very comfortable and cosy**

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook, A1*, с. 18.

1.14. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на пунктуация/упражнение за използване на пунктуационни знаци в пряка реч

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят раздава кратък текст на учениците, който трябва да прочетат. Учениците работят по двама. След като прочетат текста, анализират използваните в него пунктуационни знаци. След това учителят раздава втори текст, в който учениците трябва да поставят нужните пунктуационни знаци, като се опират на модела на първия текст. Учениците поставят необходимите пунктуационни знаци. Учителят посочва ученици, които да прочетат текста и да обяснят как са използвали пунктуацията в него. Той задава допълнителни въпроси, насочващи вниманието на учениците към употребата на пунктуационните знаци в текста. Учителят задава въпроси на учениците за правилото за използване на кавички в българския език.

При използването на упражнения от този вид вниманието на учениците се фокусира върху правилото за използване на кавички (в пряка реч), точки, запетаи и удивителен знак в текстове на английски език. Описаните дейнос-

ти – извличане на правило от модел на текст, прилагане на правилото чрез дейности в текст, проверката и анализът на изпълнението на задачата – са много ефективни за усвояването на английската пунктуация. Подобен вид упражнения са особено полезни за българските ученици, защото правилото за използване на кавички в българския език е различно.

Пример

Read the text and identify what punctuation is used and why. Punctuate the following lines of dialogue in the second text in exactly the same way as the first text (Прочетете текста и обърнете внимание на използваната пунктуация. Поставете нужните пунктуационни знаци във втория текст, като следвате модела).

Модел на текст

"I am sorry to keep you waiting," a voice said. The speaker was a short man with a smiling round face and a beard.

"My name's Pedro," he said. "Passport police."

"I can explain," Monica said quickly. "My hair is not like the photograph. I know. I bought hair colour in Spain. I can wash it and show you."

Pedro looked carefully at Monica and the photo.

"No, that's ok. I can see that it's you," Pedro said. "There is one more thing. You need a visa. It's ten dollars. You can pay the passport officer. Welcome to Spain!"

Текст, в който учениците трябва да поставят необходимите пунктуационни знаци

I am sorry to keep you waiting a voice said my name's Pedro he said Passport police

I can explain Monica said quickly My hair is not like the photograph I know I bought hair colour in Spain I can wash it and show you

No that's ok I can see that it's you Pedro said There is one more thing You need a visa It's ten dollars You can pay the passport officer Welcome to Spain.

След като учителят провери изпълнението на задачата, учениците отговарят на следните въпроси:

1. How do we show that someone is speaking? (Как показваме в писмен текст, че някой говори?)

2. When someone finishes speaking, where does the comma (,) go – before or after the inverted commas ("")? (Когато някой спре да говори, къде поставяме точка или запетая – преди или след кавичките?)

*3. Where do we put the exclamation mark (!) – before or after the inverted commas ("")? (Къде поставяме удивителен знак? Преди или след кавичките?)**

* Упражнението е модифицирано от Хармър (Harmer 2004: 51–52)

1.15. Вид: езикови упражнения/упражнения за овладяване на пунктуация/комбинирано упражнение за пунктуация и главни букви

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава на учениците писмен текст, в който те трябва да напишат главни букви на думите и да поставят нужната пунктуация. Учениците работят по двама. След като приключат, учителят посочва ученици, които да прочетат написаното от тях, като обяснят избора на главна буква и пунктуационни знаци. Следващата задача за учениците е писмено да преведат изреченията на български език, като поставят пунктуационните знаци в изреченията. Учителят посочва ученик, който да прочете изреченията на български език и да обясни употребата на пунктуационни знаци в текста. Учителят прави сравнение на правилата за използване на пунктуация в двата езика.

Този вид упражнения е добре да се използва, когато учителят се убеди, че учениците са усвоили правилата за пунктуация в текста.

Пример

Punctuate and capitalize the sentences. Translate the text and punctuate the sentences (Поставете пунктуационни знаци и главни букви на думите в текста. Преведете текста на български език и го препишете, като поставите необходимите пунктуационни знаци.)

*they arrived in gabrovo at one o'clock in the morning it was cold with a bright moon making the river yantra silver peter ran to the water's edge sofia hurrying to keep up with him ran straight into him by mistake and pushed him into the river**

* Упражнението е авторско.

1.16. Вид: езикови упражнения/упражнения за обогатяване на лексикалния запас/упражнение за попълване на празни места в текст с написани на дъската/над текста думи

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава текст, в който има празни места. Поставя задача на учениците да работят по двама и да попълнят празните места, като използват написаните на дъската/над текста думи. Учителят посочва ученици, които да прочетат откъси от текста и да обяснят избора на дума.

Пример

Complete the text with the words from the box. (Довършете текста, като използвате написаните над текста думи.)

at delicious hope let love party text things want wishes would

Hi Mary,

How are _____?

Do you _____ to come to our _____? It's on Saturday _____ 4 p.m. at the pizza restaurant in Turner Road. The pizzas there are _____. It's an after exams party – no-one talks about school or exams!

I _____ you can come. Email or _____ me and _____ me know.

Best _____

Adam*

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 28.

1.17. Вид: езикови упражнения/ упражнения за обогатяване на лексикалния запас/упражнение със синоними

Etap от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Учителят раздава на учениците текст, в който има маркирани думи (с „удебелен шрифт“). Задачата на учениците е да заменят маркираните думи, като изберат от написаните над текста или на дъската техни синоними. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат текста и да обяснят защо са избрали конкретната дума.

Пример

Use the adjectives in the list to replace the adjective nice. (Заменете думата „хубав“ с подходящо прилагателно име от списъка с думи над текста.)

reasonable energetic memorable beautiful crowded busy

*Tourists should definitely visit the 1. **nice** market in our town. It's a 2. **nice** experience to walk along the narrow 3. **nice** streets and listen to the 4. **nice** stallholders shouting out their offers. There are lots of stalls for visitors to pick up 5. **nice** items at 6. **nice** prices.**

* Упражнението е авторско.

1.18. Вид: езикови упражнения/упражнения за обогатяване на лексикалния запас/упражнение със синоними

Etap от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава на учениците текст, в който има маркирани прилагателни имена (с „удебелен шрифт“). Поставя задача на учениците да заменят маркираните думи, като изберат от прилагателните, които са написани над текста или на дъската. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат текста и да обяснят защо са избрали конкретната дума.

Пример

Replace the adjectives in bold with synonymous ones from the list: relieved, tired, excited, scared. (Заменете прилагателните имена (1–4) с техни синоними от предложения списък с думи...)

*As the plane took off from the airport, I was **1) thrilled!** I couldn't wait to arrive in Rome! After a while, though, I felt quite **2) sleepy** so I closed my eyes and took a nap. Suddenly, the plane started shaking and I woke up. I didn't know what to do. The woman next to me looked **3) terrified**. However, the air hostess assured us calmly that nothing was wrong. After a few minutes, the shaking stopped. I felt so **4) thankful** that we were safe!**

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook B1.1*, с. 18.

1.19. Вид: езикови упражнения/упражнения за затвърдяване на граматични явления/за поставяне на глаголи от изречения в правилното глаголно време

Eman от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава текст, в който има празни места и глаголи в скоби. Задачата, която се поставя на учениците, е да разкрият скобите на глаголите. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения от текста и да аргументират избора на глаголно време. Учителят прави корекции, ако е необходимо.

Пример

Put the verbs in brackets in the correct form – Present Simple/Present Continuous. (Поставете глаголите в скобите в правилното глаголно време – сегашно просто или сегашно продължително време.)

*Hi George,
How are you? I (write) to tell you about my new job as a news presenter for Channel 4. It's great but I (not/like) the early mornings!
I (get up) at 4:30 every morning because the show (start) at 6am.
I usually (present) the news on weekdays, but tomorrow I (appear) on Saturday Breakfast because the usual presenter (go to a conference).
..... (you/want) to meet me after I finish work at 11:00?
Colin**

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook B1.1*, с. 6.

2. Изграждащи упражнения

2.1. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение за използване на различни видове съюзи (съчинителни и подчинителни) в изречения

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят представя пред учениците видовете кохезионни средства и начина им на употреба. След това написва на дъската/раздава таблица за заместване. Задачата на учениците е да съставят колкото е възможно повече изречения, като използват подходящите съюзи. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения. Корижира допуснати неточности, ако е необходимо.

Пример

Try and join these parts of sentences correctly to make one sentence each time. (Опитайте се да съставите изречения, като използвате подходящи съюзи.)

Co-ordinators: and, but, or, so

Conjunctions: although, when, until, so that (etc.)

Sequencers: then, after that, meanwhile, first, next, finally

Linkers: moreover, however, therefore, as a result, in fact, of course. on the other hand. etc.

Try and join these parts of sentences correctly to make one sentence each time - use lines like this:

<i>Mary likes tennis</i>	<i>and</i>	<i>I go on holiday in winter.</i>
<i>I work in summer</i>	<i>but</i>	<i>I like my job.</i>
<i>Tony lives in London</i>	<i>so</i>	<i>he likes big cities.</i>
<i>I work in a bank</i>	<i>because</i>	<i>she doesn't like football.</i>

* Упражнението е адаптирано от Дон Бърн (Burne 1988: 39).

2.2. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение за използване на различни видове съюзи (съчинителни и подчинителни) в писмен текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава текстове с празни места, в които учениците трябва да напишат подходящия съюз. Учениците работят по двама. Учителят посочва

ученици, които да прочетат изречения от текста, като аргументират избора на съюз. Учителят представя на дъската/на монитора текста на учениците и още веднъж повтаря правилото за използване на подчинителните съюзи в английското изречение.

Пример

Complete the letter below. Use suitable words or phrases from the list. (Довършете писмото, като използвате свързващите думи или изрази от списъка над текста.)

<i>although</i>	<i>and</i>	<i>by the way</i>	<i>so that</i>
<i>also</i>	<i>because</i>	<i>however</i>	<i>that</i>
<i>and</i>	<i>but</i>	<i>so</i>	<i>that</i>

Dear Peter;
I am sending you my new address,you can write to me. Of course I.....
hope..... you will come stay with us soon.
I like our new house ,..... it is very noisy.....it is near a main road.
....., my bedroom is at the back of the house, I don't hear any
noise at night..... my brother's room is at the frontHe sayshe can't
sleep!
....., he sends you his best wishes. Write soon. I am looking forward to
hearing from you.
All the best,
*George**

* Упражнението е модифицирано от Бърн (Вутне 1988: 39).

2.3. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение за използване на кохезионни средства в писмен текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава писмен текст с празни места, които учениците трябва да запълнят със съюзите, написани на дъската/монитора. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения от текста, и прави корекции, ако е необходимо. Следващата задача за учениците е да препишат изреченията, в които са използвани съчинителни или подчинителни съюзи.

Пример

Complete the email with **and, but, so and because**. (Довършете електронното писмо, като използвате съюзите *и, но, затова и защото*.)

Hi Tim,

Thanks for your email. How are things? I hope you aren't too busy with school work.

I am getting on OK. I was ill for a few days I'm fine now. It was nice to be at home at first it was boring after a while there was nothing to do. We've got exams soon I am working hard. What else? I'm doing a lot of sport I'm also going out with a girl from my class. Her name's Elaine. She lives near me I see her a lot. My parents are a bit worried I'm always tired I'm happy.

How about you? What are you up to? I know you are on Facebook I don't go on there now I haven't got time. I spend all my time doing school work, playing football going to the cinema with Elaine.

Write soon,

Rob*

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 64.

2.4. Вид: изграждащи упражнения/упражнение в комбиниране на изречения/упражнения с подчинителни съюзи, които се използват за връзка в сложни съставни и смесени изречения и въвеждат обстоятелствени изречения за време

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят разделя класа на две групи и на всяка група раздава текст с празни места. Задачата на учениците е да попълнят празните места в текста, като използват подходящи подчинителни съюзи. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици от едната група, които прочитат първия текст. След това ученици от втората група прочитат втория текст. Ако е необходимо, учителят коригира допуснатите неточности.

Пример

Complete the short stories with the words and phrases from the box. There are two extra words and phrases for each story. (Довършете кратките истории, като изберете подходящи думи или изрази от списъка над всеки текст. Има две излишни думи за всяка история.)

Complete the short stories with the words and phrases from the box. There are two extra words and phrases for each story

after finally first the end then

Steve started sailing when he was ten. At 1., he only sailed in the summer holidays. 2. few years, he joined a club and sailed in the winter as well. He became a very good sailor. In 3. he decided to sail around the world and, right now, he is somewhere in the Atlantic Ocean near Argentina.

1. first 2. After 3. the end

after at in suddenly that

Melanie's parents were worried about her. She didn't do any exercise. 1. first, they took her for the cycle rides or walks but she was never happy and, one day she just said 'no'. After 2., they decided to wait for her to change. It took a long time but, 3. The end, she met a boy who loved kayaking. Soon Melanie loved it too and now she goes every Saturday.

1. At 2. That 3. In

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 76.

2.5. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнения за избор на подходящи подчинителни съюзи

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава писмен текст, в който учениците трябва да оградят правилните подчинителни съюзи. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения от текста, и прави корекции, ако е необходимо.

Пример

Choose the correct words in the description. (Изберете правилните думи в текста.)

Choose the correct words in the description

I'm a football fan!

I wasn't very happy when my boyfriend told me that he wanted to watch every match of the World Cup. **At/For** first, I stayed away from the television. I went out with my friends and read a lot.

After that/After a few days, I noticed that even my friends knew a lot about the World Cup. One day we went to a café. We sat outside in the evening sun. **Suddenly/Finally**, I realized that I was alone. My friends were inside, in front of a big television screen. I had a choice – sit outside alone or be with them. So, I went in and watch the match. I really enjoyed it. **Then/After that**, I decided to watch all the matches. **Finally/At first**, my boyfriend was pleased but **after/then**, I noticed that he was very quiet when matches were on.

In/At the end, I realized that he preferred watching the matches alone and preferred watching them with my friends. So, that's what we did and it wasn't a problem. We both enjoyed the World Cup.*

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 76.

2.6. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/комбинирано за обогатяване на лексикалния запас и затвърдяване на знанията за кохезионните средства

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава писмен текст, в който учениците трябва да попълнят празните места с подходящи думи и да оградят правилните съюзи. Думите, от които избират учениците, са написани над текста. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които да прочетат изречения от текста, и прави корекции, ако е необходимо.

Пример

Read the email and choose the correct words (a-d) Complete the email with the words and phrases from the list. There are two extra words or phrases. (Прочете електронното писмо и изберете правилните думи (a–d). Довършете електронното писмо, като попълните празните места с думи или изрази от списъка над текста. Има две излишни думи или изрази.)

about you can't wait else fine hope life miss other news
plans soon things up to you your news

Subject: Hello from Spain

Attachment: jpeg picture – Fernando

Hi Stella,

How are you. I you are OK. How's everyone at school?

I'm getting on here in Spain. I couldn't understand anyone at first a) **so/because** my Spanish was so bad b) **but/and** it is getting better now. The food is great, the school is nice c) **but/and** the people are friendly d) **because /so** I'm very happy. My is that I'm in the volleyball team here. We play all over Spain. We were in Barcelona last weekend. It was great. What? Well, there is a boy called Fernando. He's very nice – I am sending his photo with this email.

How? How's? What are you? How are Beth and Fiona and the other girls? Do you still go to the disco every Friday? What are your for the summer? Can you come to Spain to visit me?

I to hear all you news. I you all – but not English weather!

Write

Vicky*

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 64.

2.7. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение в комбиниране на изречения в абзац

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят написва изречения на дъската. Задачата на учениците е да ги подредят в абзац, в който да има логична последователност. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете текста. Другите ученици слушат и правят корекции, ако е необходимо. Учителят прави анализ на изпълнението на задачата.

Пример

Rearrange the sentences in the following paragraph so that they follow a logical order. (Подредете изреченията в абзаца в логична последователност.)

1. *Because of kumara cultivation and the abundance of other food resources available in the North, permanent settlements could be established.*
2. *In pre-European times Northland was the most densely inhabited part of the country.*
3. *Some settlements were occupied by several hundred people.*
4. *The kumara flourished in this climate and became the dominant crop.*
5. *Clearly the warmer climate in the North made it more attractive to the early Maori**

* Упражнението е модифицирано от Хайланд (Hyland 2003: 128).

2.8. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение в комбиниране на изречения с цел създаване на логически свързан текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

На дъската са написани изречения, които са част от абзац. Между изреченията няма никаква логическа връзка. Задачата на учениците е да напишат смислен абзац, като направят нужните промени в изреченията. Правилният отговор се написва на дъската и учителят представя на учениците правилата за изграждане на логически свързан текст.

Пример

Join the sentences. (Свържете изреченията в абзац.)

В конкретното упражнение се обръща внимание, че подлог на всяко следващо изречение трябва да са дума или израз, които носят стара информация. Във второто изречение *the house* е старата информация, която се отнася към първото изречение. В третото изречение *a large garden* е старата информация, която се отнася към второто изречение.

1) Our house had three bedrooms and two sitting rooms. 2) A large garden was in front of the house. 3) My father had planted a lot of flowers in the garden.

*1) Our house had three bedrooms and two sitting rooms. 2) In front of the house there was a large garden. 3) In the garden my father had planted a lot of flowers.**

* Упражнението е модифицирано от Реймс (Raimes 1983: 57).

2.9. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение за свързване на изречения с цел постигане на кохезия

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят написва изречения на дъската. Задачата на учениците е да изберат подходящото изречение, така че да има логическа връзка между тях. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете изречението, и прави корекции, ако е необходимо.

Пример

Choose which sentence follows. (Изберете правилното изречение (a–b).)

1. *When I arrived at the house, my grandmother was sitting in her rocking chair.*

Choose which sentence follows.

a) *The chair was given to my grandmother when my uncle was born.*

b) *When my uncle was born, someone gave my grandmother this chair.*

2. *Every four years we have what we call leap year.*

Choose which sentence follows.

a) *The month of February has 29 days in a leap year.*

b) *In a leap year, the month of February has 29 day.**

* Упражнението е модифицирано от Реймс (Raimes 1983: 57).

2.10. Вид: изграждащи упражнения/упражнения в комбиниране на изречения/упражнение за свързване на изречения

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание

Описание

Учителят написва на дъската абзац, в който е изпуснато едно изречение. Задачата на учениците е да изберат едно от предложените изречения, така че да създадат логически свързан абзац. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете абзаца, като аргументира избора си.

Пример

Choose one sentence (a-c) to put in the gap. (Изберете правилното изречение (a–c), с което да довършите абзаца.)

After only a few hours, the snow in a city street becomes soft and dirty, _____. Slush makes our feet wet, our streets ugly, and our children miserable because they can't throw snowballs anymore!

Choose one sentence to put in the gap

- a) The name of this soft, dirty snow is slush.
- b) Slush is what this soft, dirty snow is called.
- c) This soft, dirty snow is called slush.*

* Упражнението е от Реймс (Raimes 1983: 57–58).

2.11. Вид: изграждащи упражнения/упражнения за подреждане/упражнения за подреждане на изречения в текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – прилагане на знание.

Описание

Учителят раздава текст, в който има празни места. Задачата на учениците е да попълнят празните места, като използват изреченията, които са написани над текста. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученици, които прочитат абзац от текста и аргументират избора си. Правят се корекции, ако е необходимо.

Упражнението може да се използва и при представяне на модел на писмен текст на чужд език.

Пример

Complete Mark's letter to his aunt and uncle with sentences (A–G). (Довършете писмото на Марк до леля му и чичо му с изреченията (A–G) над текста.)

A. You must be very disappointed.

B. It would be lovely to see you.

C. I hope you are both well.

D. I had a great time.

E. Hope to see you at the family lunch.

F. I think my painting is improving and I'm still hoping to go to art school one day.

G. It was the best thing I have ever seen.

Dear Auntie Petya and Uncle Nanko,

1. _____ Thanks very much for the money for my birthday. I've bought some new paints and brushes. 2. _____

I've just come back from my school trip to London. 3. _____. We did some sightseeing and saw a fantastic photography exhibition at the Portrait Gallery. We also went to the theatre and saw a play called War Horse.

I'm sorry to hear that you've failed your driving test again, Auntie Susan. 4. _____ Do you think you will take it a sixth time?

We're having a family lunch on 15 June. Would you like to come? 5 _____

Well, that's all for now. Thanks again for the present. It was very kind of you. 6 _____

Love,

Mark*

* Упражнението е модифицирано от учебната система *Focus for Bulgaria, Student's book A2*, с. 44.

2.12. Вид: изграждащи упражнения/упражнения за подреждане/комбинирано упражнение за подреждане на абзаци в текст и преписване на текст по модела

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбираше.

Описание

Този вид упражнения е подходящ при представянето на модел на писмен текст. Задачата на учениците е да подредят абзаците в правилния ред и да препишат текста в тетрадките си. Работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете текста, и ако е необходимо, прави корекции.

Пример

Read the rubric and then the email. Put the paragraphs in the correct order.
(Прочетете условието на задачата, а след това – и електронното писмо. Подредете абзаците на електронното писмо (A–C) в правилния ред.)

Write an email to your English e-friend about your best friend. Include information about where they are from, their age and their favourite school subjects (50—60 words).

From Eva

To Nina

Subject My best friend

Hi Nina,

A/

Chloe is a student at college. Her favourite subjects are English and Art. She is really good at them!

She's also interested in music. She can play the piano, but she can't sing well.

B/

My best friend's name is Chloe and she's 17 years old. She's from Kent in England.

C/

What about your best friend? What is she good at?

Write back soon,

Eva*

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Workbook A1*, с. 10.

3. Структуриращи упражнения

3.1. Вид: структуриращи упражнения/субституционни/упражнение за замяна на подчертани изречения от текста

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Този вид упражнения е подходящ при представянето на модел на писмен текст. Задачата на учениците е да заменят подчертаните изречения в текста с подходящи изречения, като използват написаните на дъската/под текста полезни изрази. Работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете текста, и ако е необходимо, прави корекции.

Пример

Replace the underlined sentences in Elisaveta's email with appropriate ones from the Useful Language. (Заменете подчертаните изречения в електронното писмо на Елисавета с подходящи изречения, като използвате полезните изрази под текста.)

From: Elisaveta

To: Mark

Subject: My daily routine & free time

Hi Mark,

I'm a 14-year-old student in secondary school. I live in Gabrovo, Bulgaria.

My day starts very early because lessons begin at 8:00. I get up at 6:30 and at 7:45 I walk to school. I like English and PE, but I hate Maths! In the afternoons, I do my homework and help with the chores. In the evenings, I listen to music or play computer games. I'm usually tired, so I go to bed at 10:30.

In my free time, I often hang out with my friends on Saturdays and Sundays. I love doing sports, too. My favourite sport is tennis.

What about you? Write back

Elisaveta

Useful Language

Personal information - I'm (name) ... / I'm a student. / I live in ... / I'm ... years old.

Daily routine - My day starts at ... / I usually get up at ... / After, ... I go to ... / After school, I ... in the afternoons, ... in the evenings, ... at weekends, ... / I usually go to bed at ...

Likes/Dislikes - I like ... a lot. / I'm good at ... / I really enjoy ... / I prefer ... / ... is my favourite ... / I don't really like ... / I'm not fond of ... / I can't stand ...

Free Time - I usually/sometimes (hang out with my friends, go to the park, go cycling, etc).

Closing remarks / Please write to me soon. / Write soon. / I hope to hear from you soon.

Answers

I like English and PE - I'm good at English and PE

I hate Maths - I'm not fond of Maths

I love doing sports - I really enjoy doing sports

My favourite sport is tennis. - I like playing tennis a lot.

Write back. - Please write to me soon.*

* Упражнението е модифицирано от учебната система *Legacy, Student's book A1*, 1g.

3.2. Вид: структуриращи упражнения/субституционни/упражнение за замяна на подчертани изречения от текста

Eman от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбираше.

Описание

Този вид упражнения е подходящ при представянето на модел на писмен текст. Задачата на учениците е да заменят подчертаните изречения в текста с подходящи изречения, като използват написаните на дъската/под текста полезни изрази. Работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете текста, и ако е необходимо, прави корекции.

Пример

Replace the underlined sentences in Anna's email with appropriate ones from the Useful Language. (Заменете подчертаните изречения в електронното писмо на Анна с подходящи изречения, като използвате полезните изрази под текста.)

From: Anna

To: Sofia

Subject: Sailing or volleyball?

Hi Sofia,

You asked me my opinion about which sport you should choose, sailing or volleyball. In my opinion, they are both challenging sports.

I think sailing is a great way to enjoy the outdoors, but it's a bit expensive. There is a lot of equipment to buy like goggles, sunglasses and special clothes. Volleyball is exciting and it isn't expensive to play. It teaches you team skills but it is a bit dangerous. You can get hurt easily.

To me, both sports are thrilling, but I think you should choose volleyball because it isn't too expensive. Let me know how it goes.

Anna

Useful Language

Opening remarks/Reason for writing - You said you're thinking of .../You asked for my opinion on/about .../You asked me what I think about ...

Expressing opinions - I think .../In my opinion, .../I think you should .../To me, ...

Closing remarks - Good luck. / Let me know how you get on. /Keep me posted.

Answers

Opening: You said you're thinking of taking up either sailing or volleyball. Well, I think you could choose either of them.

Closing: In my opinion, it doesn't matter which sport you choose. Just go for the one you like the best. Keep me posted.*

* Упражнението е модифицирано от учебната система Legacy, Student's book A1, 4g.

3.3. Вид: структуриращи упражнения/субституционни/упражнение за замяна на подчертани изречения от текста

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – разбиране.

Описание

Този вид упражнения е подходящ при представянето на модел на писмен текст. Задачата на учениците е да заменят подчертаните думи или изрази в текста с подходящи техни синоними, като използват написаните на дъската/под текста полезни думи или изрази. Работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете текста, и ако е необходимо, прави корекции.

Пример

Replace the underlined words/phrases in the essay below with words/phrases from the Useful Language box. (Заменете подчертаните думи или изрази в есето, като използвате полезните изрази под текста.)

How much stuff do you throw away instead of recycling? I strongly believe that recycling is one of the best ways to help save the environment and that we should all try to do it a lot more.

First, all the rubbish we do not recycle goes into landfills. For example, the average family in the UK throws away 40 kg of plastic annually. As a result, these rubbish mountains keep growing. Second, with recycling, we produce less. For instance, when we reuse glass bottles and plastic bags or containers, it means we do not have to make new ones. This means less pollution from factories.

On the other hand, some people argue that recycling sites can be unsafe. For example, the waste produced at these sites can get into water supplies. This could mean pollution in the water we drink.

In conclusion, although recycling can cause problems, to my mind, it does more good than harm. We produce less and throw away less. Isn't it time we all made an effort to recycle more?

Useful Language

Linkers

Listing points - In the first place/First/To begin with/To start with, ... / Second/In addition/Moreover/ Furthermore, ...

Introducing examples/reasons/results - For example/instance, .../ In particular, ... / ... because/as/since.../The reason (for)... is ... That's because/ why ... / As a result/In this way, .../This means/could mean that...

Giving opposing viewpoints - On the other hand, .../However/Alternatively, ... /... in spite of/despite/although/even though ...

Concluding - In conclusion/All in all/All things considered/To sum up, ...

Expressing opinion - I think/believe/feel (that) ... /In my opinion, ... /To my mind, ... /As far as I am concerned, ... / It seems to me (that)...

Answers

Firstly - In the first place / To begin / start with

As a result- In this way

For instance- For example

On the other hand- Alternatively / However

In conclusion- All in all / All things considered / To sum up*

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Student's book B1 part one, 5f.*

3.4. Вид: структуриращи упражнения/упражнения за съставяне на резюме върху основата на прочетен текст/упражнение за съставяне на резюме на писмен текст

Етап от развитието на умениято за писане, на който се прилага – подготвителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – анализиране.

Описание

Учителят раздава писмени текстове на учениците. Първата задача е да прочетат текста и да подредят изреченията в правилната последователност. Учениците работят по двама. Учителят посочва ученик, който да прочете как е подредил изреченията, и прави корекции, ако е необходимо. Следващата задача е учениците да напишат резюме на текста, като използват подредените изречения и написаните на дъската/над текста съюзи. Работят по групи от четирима. Учителят посочва ученици от различните групи, които прочитат резюмето на текста. Прави се анализ и се написва резюме на текста на дъската.

Упражнения от този вид могат да бъдат използвани и при представянето на модел на писмен текст на чужд език.

Пример

Read the model. Put the events (A–H) in the order they happened (1–8). Then give the class a summary of the story. Use: first, then, next, after that, suddenly, finally. (Прочетете модела и подредете събитията в хронологична последователност (A–H). След това напишете резюме, като използвате изреченията и подходящите свързващи думи от предложените над текста...)

Peter and Richard felt very excited as they got ready for their usual forest hike. It was a beautiful summer morning. The sun was shining, there was a clear blue sky and the light breeze carried the scents of the forest and flowers. Soon they reached the forest.

First, they had some water; then they set off on their hike along one of the most popular trails in the area. After about an hour of walking, they stopped for a rest. They were happily chatting when Peter smelt something in the air. He got up and started to look for where the smell was coming from. In the near distance he saw it: bright flames in the pine trees, the ones they had just walked by five minutes ago. Suddenly, there was a wall of fire all around them. It seemed like there was no escape. They were terrified.

Then, after frantically scanning the area, Richard spotted a small pond nearby. “ We have to jump in,” he shouted. The boys did just that and jumped into the pond to discover that the water wasn’t very deep. They tried very hard to hold their breath, but this was difficult to do because of the thick smoke from the fire. Not long afterwards, they heard a loud noise above their heads. It was a helicopter. It was hovering above them.

Finally, a rescue worker threw down a long rope and soon after, they climbed to safety. They had never felt so relieved in all their lives.

- A. They stopped for a break. 2*
- B. They climbed into the helicopter. 8*
- C. They saw flames. 4*
- D. Peter and Richard began their hike. 1*
- E. They were surrounded by fire. 5*
- F. A helicopter appeared above them. 7*
- G. Peter smelt something in the air. 3*
- H. They jumped into a small pond. 6*

Summary

*First, Peter and Richard set a fire. Then, they stopped for a break. Next, Peter smelt something in the air. After that, they saw flames and were soon surrounded by fire. They jumped in a pond. Suddenly, they heard a helicopter. Finally, they were pulled to safety by a rescue worker in the helicopter.**

* Упражнението е от учебната система *Legacy, Student's book B1 part one*.

II. Описание на видовете упражнения, които се използват на етапа на самостоятелно създаване на писмен текст при развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език



Фиг. 5. Упражнения, които се използват на етапа на самостоятелно създаване на писмен текст при развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език

1.1. Вид: планиращи/упражнение за съставяне на план на писмен текст

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – самостоятелно създаване на писмен текст

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – анализиране

Описание

Учителят поставя задача на учениците да съставят план на писмен текст по възложената тема, като си помагат с модела на текста, който е предварително представен и анализиран. Уточнява се, че при съставяне на план на писмен текст не е необходимо да се написват цели изречения. Учениците работят в групи по четирима. Учителят посочва ученици, които да излязат на дъската и да представят съставения от групата план. Следва обсъждане на изпълнението на задачата и учителят прави корекции в плановете, ако е необходимо.

Пример

Read the model of the text and make a plan. (Прочетете модела на текста и съставете план.)

Учениците прочитат текста и съставят план на текст за предимствата и недостатъците на изучаването на чужд език. Под текста е представен негов примерен план.

The advantages and disadvantages of learning a foreign language

Nowadays, studying a foreign language is not only important; it is necessary. But, what exactly are the advantages and disadvantages of doing this?

Learning a foreign language has a number of positives. In the first place, it can help you find a job. For example, most international companies do business in several countries around the world, so they prefer to hire people who are fluent in other languages. Second, it can develop your personality. For instance, learning another language teaches you to appreciate and respect other cultures.

On the other hand, learning a foreign language is not without its negatives. First, it is time-consuming. This is because it can take years to fully master a language. Also, it can be expensive. For instance, books and CDs need to be bought to help you study and practise.

*All in all, even though language learning is considered costly and time-consuming, I strongly believe it improves your job opportunities and makes you a better person. As Haruki Murakami, the famous Japanese writer, said, "Learning another language is like becoming another person."**

* Упражнението е авторско, като е използван текст от учебната система *Legacy*, *Student's book B1*, 6f.

Plan

Introduction – present a topic – two or three sentences

(Paragraph 1)

Main body

(Paragraph 2) – arguments for and reasons/justification –

help you find a job (companies hire people fluent) , it can develop your personality (respect other cultures)

(Paragraph 3) – arguments against and reasons/justification

Time consuming (take a lot of time), expensive (books, CDs)

Conclusion

(Paragraph 4) – summarise arguments and state your opinion

III. Описание на видовете упражнения, които се използват на заключителния етап от развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език

Коригиращи упражнения (за откриване и коригиране на правописни грешки)	Коригиращи упражнения (за откриване и коригиране на граматични грешки)	Коригиращи упражнения (за откриване и коригиране на лексикални грешки)
• упражнения за откриване и коригиране на правописни грешки • упражнения за откриване и коригиране на пунктуационни грешки	• упражнения за откриване и коригиране на грешки, свързани с неправилна употреба на глаголни времена • упражнения за откриване и коригиране на грешки, свързани с неправилна употреба на съществителни имена, прилагателни имена и наречия. • коригиране на синтактични грешки	• упражнения за откриване и коригиране на неправилно използвани сродни думи • упражнения за откриване и коригиране на неправилно използвани синоними

Фиг. 6. Видове упражнения, които се използват на заключителния етап от развитието на уменията за създаване на писмен текст на чужд език

1. Коригиращи упражнения (за откриване и коригиране на правописни, граматични и пунктуационни грешки в текст)

1.1. Вид: коригиращи упражнения/упражнение за откриване и коригиране на грешки

Етап от развитието на уменията за писане, на който се прилага – заключителен.

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – оценяване.

Описание

Учителят раздава писмени текстове на учениците, в които има допуснати лексикални и граматични грешки. Задачата на учениците е да открият и коригират допуснатите грешки. Работят по двама. Учителят посочва ученици, които четат изречения от текста и аргументират направените корекции. Учителят записва на дъската сгрешените и правилните думи. Отново повтаря правилата за правопис и обръща внимание на грешките, които са в резултат на влиянието на родния език.

Пример

Find seven mistakes in the profile. Underline them and write the correct words below. (Открийте седемте грешки в текста. Подчертайте ги и напишете верните думи под текста.)

Hi! I'm Luke.

I have seventeen years old. I'm quite high – 1.82 metres _ and I'm sporty and well- built. I've got short, dark hairs and green eyes.

I'm a very sociable person. I love meeting new people and going out with a group of friends. I play a lot of sports and I am very fit and strong. I'm not very serious. I enjoy laughing and joking. My friends say that I am funny but net very hard-working.

I've got a sister. She is youngest than me. She is fifteen years old. She's got dark hair. It is long and wave. She's got big brown eyes and she is quiet pretty. Boys like her but she isn't interested in them yet. She is more serious from me and she does very well at school. So, now you know something about me. And my sister.

1 2
3
4 5
6
7

1. am 2. tall 3. hair 4. younger 5. wavy 3. quite 4. than

* Упражнението е от учебната система *Focus for Bulgaria, Workbook A1*, с. 52.

Грешните думи са подчертани. Верните отговори са написани под текста.

1.2. Вид: коригиращи упражнения/упражнение за откриване и коригиране на правописни, лексикални и граматични грешки

Етап от развитието на умението за писане, на който се прилага – заключителен

Равнище на образователната цел според таксономията на Блум – оценяване

Описание

Учителят раздава на учениците текст, в който има допуснати правописни и граматични грешки. Задачата на учениците е да открият грешките и да ги коригират. Работят по двама. Учителят посочва ученици, които четат по едно изречение, като посочват допуснатите грешки и предлагат верен отговор. Учителят записва предложенията на дъската и прави корекции, ако е необходимо. Анализират се грешките, които са допуснати под влияние на родния език.

Пример

Read the email below refusing an invitation and find five spelling mistakes, three punctuation mistakes and grammar mistakes. (Прочетете електронното писмо, с което се отказва покана, и открийте пет правописни, три пунктуационни и четири граматични грешки.)

Hi Fiona!

Its/it's good to hear from you again. Thanks for invite/inviting me to the science camp. Unfortunately, thought/though, I won't be able to come.

At the begining/beginning of August, my famely/family is going on holiday to Spain. I was/have never been abroad before, so I'm really look/looking forward to it. But it means I won't be back until 12th August, so there's no way I can join you at the camp.

I'm really disapointed/disappointed I'll miss this. I am hoping/hope you have, a good time anyway. Let's meeting/meet up sometim/sometime sometime soon.

spelling mistakes:

thought-though

begining - beginning

famely - family

disapointed - disappointed

sometim - sometime

punctuation mistakes:

Its /it's

Camp - camp.

have, - have

grammar mistakes:

invite - inviting

I was never been - I have never been

I am hoping- I hope

Let's meeting- Let's meet*

* Упражнението е от учебната система Legacy, Student's book, B1 part one, с. 53.

Описаната дидактическа технология е апробирана в първия етап на гимназиалната степен (VIII–X клас) в Природоматематическа гимназия „Академик Иван Гюзелев“, Габрово, в периода декември 2017 – април 2020 г. Количественият, качественият и статистическият анализ на получените резултати категорично доказват, че приложението на тази технология води до оптимизиране на процеса на развитие на уменията за създаване на писмен текст на чужд език (английски) и до повишаване на неговата ефективност.

БИБЛИОГРАФИЯ

Данчев 1988: Данчев, А. Към описанието на „българския английски междинен език“. – В: кн. *Проблеми на овладяването на чужд език*. София, 1988.

Иванов 2005: Иванов, И. Интерактивни методи на обучение. – В: Сб. „50 години ДИПКУ“. Варна, 2005 (електронен адрес www.ivanpivanov.com – септември 2012 г.).

- Илиева 1987:** Илиева, А. *Методика на чуждоезиковото обучение*. София: Наука и изкуство, 1987.
- Илиева, Хелмих 1989:** Илиева, А., Х. Хелмих. *Методически понятия в обучението по чужд език (справочник)*. София: Народна просвета, 1989.
- Кънева 2012:** Кънева, П. Приложение на диктовката в обучението по правопис на български и английски език. – В: *Сборник доклади от научна конференция на НВУ „Васил Левски“*, 25–26 октомври 2012 г., Т. 1. Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, 181–190 (в съавторство с Даниела Тодорова Йорданова).
- Кънева 2014:** Кънева, П. Взаимодействието между родния и чуждия език. – В: *Избрано от текстовете, публикувани в списанията на Национално издателство АЗ-БУКИ*, бр. 35, 28 август – 3 септември 2014 г.
- Милруд 2005:** Милъруд, Р. П. *Методика преподавания английскогo езика. English Teaching Methodology*: учеб. пособие: на англ. яз. Москва: Дрофа, 2005.
- Патев 1974:** Патев, П. *Методика на френски език*. София: Наука и изкуство, 1974.
- Стефанова 2007:** Стефанова, П. *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*. София: Сиела, 2007.
- Стефанова 2015:** Стефанова, П. *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Нов български университет, 2015.
- Стоянова 1996:** Стоянова, Ф. *Тестология за учители*. София: Атика, 1996.
- Шопов 2002:** Шопов, Т. *Чуждоезиковата методика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2002.
- Anderson, Krathwohl 2001:** Anderson, L.W., & D. R. Krathwohl. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman, 2001.
- Badger, White 2000:** Badger, R., & W. Goodith. A Process Genre Approach to Teaching Writing. – In: *ELT Journal*, 54(2), 2000, 153–160.
- Byrne 1988:** Byrne, D. *Teaching Writing Skills*. New Edition Longman, 1988.
- Cook 2008:** Cook, V. J. *Second Language Learning and Language Teaching* (4th edition). London: Hodder Educational, 2008.
- Corder 1982:** Corder, S. P. *Error Analyses and Interlanguage*. Oxford University Press, 1982.
- Cowan et al. 2017:** Cowan, A., J. Humphries, N. Tsvetkova, M. Metodieva. *FLASH on English for Bulgaria*, A1. София: Клет България, 2017.
- Cowan et al. 2017:** Cowan, A., J. Humphries, N. Tsvetkova, M. Metodieva. *FLASH on English for Bulgaria*, A2. София: Клет България, 2017.
- Cowan et al. 2017:** Cowan, A., J. Humphries, N. Tsvetkova, M. Metodieva. *FLASH on English for Bulgaria*, B1.1. София: Клет България, 2017.
- Dooley 2017:** Dooley, J. *Legacy for Bulgaria*, A1. Express Publishing, 2017.
- Dooley 2017:** Dooley, J. *Legacy for Bulgaria*, A2. Express Publishing, 2017.
- Dooley 2017:** Dooley, J. *Legacy for Bulgaria*, B1.1. Express Publishing, 2017.
- Dooley 2018:** Dooley, J. *Legacy for Bulgaria*, B1, part one. Express Publishing, 2018.
- Dooley 2018:** Dooley, J. *Legacy for Bulgaria*, B1, part two. Express Publishing, 2018.
- Ferris, Hedgcock 2005:** Ferris, D. R., & J. S. Hedgcock, *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Harmer 2004:** Harmer, J. *How to teach writing*. Pearson Longman, 2004.

- Harmer 2007:** Harmer, J. *How to teach English*. Pearson Longman, 2007.
- Hyland 2003:** Hyland, K. *Second language writing*. Cambridge University Press, 2003.
- Hyland 2009:** Hyland, K. *Teaching and Researching Writing*. Longman Pearson Education Limited, 2009.
- Kaplan 1996:** Kaplan, R. B. Cultural thought patterns in intercultural education. – In: *Language Learning*, 26, 1996, 1–20.
- Kay et al. 2018:** Kay, S., V. Jones, D. Brayshaw. *Focus for Bulgaria, B1.1*. Варна: Pearson, 2018.
- Kay et al. 2018:** Kay, S., V. Jones, D. Brayshaw, B. Trapnell. *Focus for Bulgaria, B1, part one*. Варна: Pearson, 2018.
- Kay et al. 2018:** Kay, S., V. Jones, D. Brayshaw, B. Trapnell. *Focus for Bulgaria, B1, part two*. Варна: Pearson, 2018.
- Krathwohl 2002:** Krathwohl, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy An Overview. – In: *Theory into Practice*, 41, 2002, 212–218; http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lindt, Miller 2017:** Lindt, S., & S. Miller. Movement and learning in elementary school. – In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 98(7), 2017, 34–37; <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1191898>
- Raimes 1983:** Raimes, A. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Reilly et al. 2017:** Reilly, P., M. Uminska, B. Michalowski. *Focus for Bulgaria, A1*. Варна: Pearson, 2017.
- Richards 1971:** Richards, J. *Error Analyses and Second Language Strategies*. International Center for Research on Bilingualism, 1971.
- Scott 1996:** Scott, V. M. *Rethinking Foreign Language Writing*. Massachusetts: Heinle and Heinle, 1996, 140–168.
- Ur 1995:** Ur, P. A Course in Language Teaching. Practice and theory. – In: *Cambridge Teacher Training and Development* (Series Editors: M. Williams and T. Wright). United Kingdom, University Press Cambridge, 1995.
- Weigle 2002:** Weigle, S. C. *Assessing Writing*. Cambridge University Press, 2002.

Нина Люцова, докторант
 катедра „Начална училищна педагогика“, Педагогически факултет
 ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“
 ул. „Теодосий Търновски“ № 2
 5003 Велико Търново, България
 ✉ ninainbulgaria@yahoo.com

Nina Lytsova, PhD student
 Department of Primary-School Pedagogy, Faculty of Education
 St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
 2 Teodosiy Tarnovski str.
 5003 Veliko Tarnovo, Bulgaria
 ✉ ninainbulgaria@yahoo.com