

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК**

ДИСЕРТАЦИЯ

**за придобиване на научната степен „доктор на науките“
в областта на висшето образование**

2. Хуманитарни науки, професионално направление 2.1. Филология

на тема

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА ЮГ ОТ ЕКВАТОРА

**(СОЦИОЛИНГВИСТИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА
ЕЗИКА НА БЪЛГАРСКАТА ЕМИГРАНТСКА
ОБЩНОСТ В ГР. СИДНИ, АВСТРАЛИЯ)**

Доц. д-р Катя Исса

София

2023

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Увод.....	5
1.1. Цел на изследването.....	5
1.2. Предварителни задачи.....	11
1.2.1. Първа задача: Преглед на източниците за езика на българската емиграция.....	11
1.2.2. Втора задача: Запознаване с работата на АБУЧ до 2016 г.....	16
1.2.3. Трета задача: Изследване на езика на семейството.....	22
1.2.4. Четвърта задача: Избор на място и време за теренното проучване.....	29
1.2.5. Пета задача: Избор на подходяща методика за работа.....	35
1.3. Предмет и обект на изследването.....	40
1.3.1. Единство и многообразие на научния обект.....	40
1.4. Основни задачи.....	43
1.4.1. Анкета, проведена с българските емигранти в Сидни.....	44
1.4.2. Теренно проучване на идиолектите на емигрантите чрез включено наблюдение.....	47
1.4.3. Установяване на деформациите и алгоритъма на тяхното движение.....	50
1.4.3.1. Предварителни нагласи. Хипотези за деформация.....	53
1.4.3.2. Зависимост на алгоритъма от времето и пространството.....	56
1.5. Обърнатият космос на българина, потопен в „дълбоки сини планини“.....	61
2. Първа глава. Политиката на България към днешните ни емигранти и политиката на емигрантите към днешна България.....	69
2.1. Българският език, езиковата глобализация и Австралия.....	69
2.2. Задграничната политика на българистиката в контекста на езиковата политика на България.....	84
2.3. Грижа за българските училища по света.....	91
2.3.1. Параметри на културноориентираното образование в българските училища у нас и в чужбина.....	94
2.3.1.1. Културна ориентация на българските училища в Австралия.....	107
2.3.2. Ролята на МОН. Учебниците.....	109
2.3.3. Ролята на българското езикознание. Българският език като втори роден.....	120
2.4. Езиковите нагласи на емигрантите. Анкетно проучване.....	133
2.4.1. Анкетата в Сидни.....	134
2.4.2. Анкета за всички българи по света.....	141
2.5. Функциите на езика на българските емигранти в Сидни.....	157
3. Втора глава. Българският език в Сидни, Австралия.....	170

3.1. Съвременната българска градска езикова ситуация в град Сидни, Австралия....	171
3.2. Българско-австралийски културни връзки.....	185
3.3. Българският език и езиковите контакти на политическите емигранти в Сидни...	186
3.4. Езикът на българските семейства в Сидни.....	195
3.4.1. Нашето семейство.....	197
3.4.2. Другите семейства.....	207
3.4.2.1. Избор на чести контакти с България.....	210
3.4.2.2. Транскрипция на направените записи.....	217
3.4.2.3. Ролята на българската баба.....	220
3.4.3. Противоположни тенденции в нашите семейства в процеса на превключване на кодове.....	245
3.4.4. (Не)български семейства.....	260
3.5. Българското неделно училище – институция и реалност.....	271
3.6. Комуникационните модели на трите поколения в Сидни и информационните технологии в Новия свят.....	293
4.Трета глава. Теренно проучване на езика на българската общност в чуждоезиковото обкръжение на Сидни.....	303
4.1. Информатори.....	306
4.1.1. Признаци за социална репрезентативност на информаторите.....	308
4.1.2. Подгрупа А – азбукарчетата.....	316
4.1.3. Подгрупа Б – билингвите.....	321
4.1.4. Подгрупа В – възрастните.....	326
4.2. Социолингвистическа дескрипция на представителни откъси от сонди.....	329
4.2.1. Записи в учебните часове в Българското неделно училище.....	331
4.2.1.1. Социолингвистически маркери.....	365
4.2.1.1.1. Маркери, свързани с месторождението. Първи, втори и т.н. език. Етническа принадлежност.....	366
4.2.1.1.2. Маркери, свързани с признака <i>време</i> , през което живеят в Австралия.....	369
4.2.1.1.3. Маркери, свързани с възрастта.....	370
4.2.2. Записи при семейни сбирки в домовете на приятели или при гостуване на приятели у нас.....	371
4.2.2.1. Социолингвистически маркери.....	437
4.2.2.1.1. Маркери, свързани с времето, през което живеят в Австралия.....	438
4.2.2.1.2. Маркери, зависещи от семейството.....	439

4.2.3. Записи от срещи на обществени места.....	440
4.2.3.1. Социолингвистически маркери.....	457
4.2.4. Тайни записи в нашето семейство.....	458
4.2.4.1. Социолингвистически маркери.....	495
4.2.4.1.1. Ролевите отношения в семейството.....	496
4.2.4.1.2. Поколенчески сблъсъци.....	497
5. Заключение.....	500
5.1. Интерференции в езика на сиднишките българи.....	503
5.1.1. Лексикални интерференции.....	508
5.1.1.1. За една лексикална интерференция, която „бушува“ в езика на българските емигранти в Сидни.....	513
5.1.2. Фонетични интерференции.....	521
5.1.3. Граматични интерференции.....	527
5.1.3.1. Морфологични интерференции.....	531
5.1.3.2. Синтактични и стилистични интерференции.....	543
5.2. Преходният език на българските емигранти в Сидни.....	549
5.3. Деформация на българската реч. Алгоритъм на забравяне на езика.....	558
5.4. Алгоритъм на забавяне на забравянето на българския език.....	562
Библиография.....	570
Приложения.....	583
Публикации по темата на дисертационния труд.....	611
Научни приноси в дисертационния труд.....	615

1. УВОД

През последните десетилетия емиграцията от България достигна такъв пик на разрастване, че една голяма част от нашата съвременна история започна да се пише зад граница. Все повече българи напуснаха родината си и се отправиха на Запад, към Европа, или още по-на Запад, към Америка, за да търсят своето щастие „на запад от Драгоман“. Това предизвика множество промени и нанесе (и нанася) сериозни щети в нашия общностен живот – икономически, културни, езикови. Последните породиха въпроси по отношение на запазването или изоставянето на родния български език на емигрантите и основателно безпокойство у цялата ни езиковедска общност и у авторката на дисертацията в частност. Така се роди идеята за изследване на българския език – емигрантски за напусналите България и наследствен за техните деца – извън страната ни.

Днес остарелите метафори за святост на родното не се възприемат като толкова значими, колкото в близкото минало. Нашата страна (по данни на Института за демографски изследвания при БАН) е на първо място в света по обезлюдяване. Населението ни намалява с по осем души на час! Българите са устремили взор на запад от България, на запад от Драгоман, а някои от тях са се установили там завинаги и са създали в чужбина своя живот. Поставям си нелеката задача да надникна в техния свят и да започна да го изучавам. Наричам го със сполучливата все още, взета от публичното пространство и затова позната, метафора – „Другата България“. Надеждата един ден някои от нейните жители да се върнат у дома не ме е напускала никога. Надявам се с „Добре дошли вкъщи“ да може да ги посрещне достойно и българското езикознание, чиято научна крепост е езикът – най-добрият пазител на народностната ни същност и памет.

1.1. ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на настоящото изследване е да предложи методика за проследяване на измененията в родния език на българските емигранти по света под влияние на другоезичната среда, в която се намират. Да се състави модел за проследяване и на моментното състояние/степен на владение, и на последващите (очаквани) промени в езика ни (в теоретичен аспект) навсякъде в чужбина, където живеят българи. В практически аспект реализацията на тази методика се онагледява чрез

проучване на българската езикова ситуация в град Сидни, Австралия. „Установяват се деформациите в езика на българските емигранти там, предизвикани от заобикалящата англезична среда, интерференциите с посока от английски към български, използването на езика ни само като домашен, поставянето му в диглосни отношения като нисък език към високия английски, забравянето му от по-младите българи и незнаенето му от родените там деца на български семейства. Идеята е изследването да провокира българското езикознание за аналогични проучвания навсякъде по света, където живеят българи“ (Исса 2021: 3). Налага се изследване на идиолекти на наши сънародници, както и на езиковите ситуации на градовете в страните с компактни български емигрантски общности. Наблюдението на състоянието на първия (родния български) език на лицата, принудени от обстоятелствата в зряла възраст да попаднат в чуждоезиково обкръжение в условията на емиграция или родени в чужбина в български семейства, е важна задача пред българските лингвисти. Основният въпрос, *какъв е алгоритъмът на деформацията¹ върху езика им*, би получил адекватен отговор само ако се изследват на място комуникативните процеси и се установи степента на „забравянето“ на родния (първия) език. Предварителното убеждение, че е напълно закономерно той да претърпи изменения вследствие на маргинализирането или пълното блокиране на функциите му (Виденев 2013а), е успоредно на друго предварително убеждение, че езикът е здраво вкоренен в човешката памет и новите обстоятелства могат само частично да го деформират (Виденев 2013а). Алгоритъмът на деформацията може да се установи и констатира с методите на социолингвистиката, която е в състояние да изработи и свой алгоритъм за изчисляване на степента (и скоростта) на забравянето на родния български език. В зависимост от резултатите по места може да се представи пред научната ни лингвистична общност състоянието на реалната българска езикова ситуация зад граница. Българистите от своя страна трябва да предложат подходяща методика, която да се използва от специалистите езиковеди и методици за създаване на критерии за оценяване и насоки за преподаване на български език на българи, живеещи в чужбина, а също и на българи, решили да се завърнат в родината. За бързото възстановяване на българоезичните рефлексии на тази част от емиграцията, която желае да се върне, трябва да помислим ние,

¹ Терминът ‘деформация’ се употребява в буквалното си значение: като промяна на формата на българските думи, изрази, словоред. Деформациите се получават най-често поради ‘интерференции’ (и този термин се приема в буквалното си значение: като намеса/пренасяне на особености от един език върху друг) или друг вид отклонения от установената норма в българския език, следствие от недостатъчното му владение.

езиковедите, за да репатрираме езиково своите сънародници, привлечени от на пръв поглед по-добри перспективи, или прокудени от безхаберieto на управляващите ни да си търсят късмета по света. Предлагащата методика няма да спре веднага безвъзвратното „изтичане на мозъци“, емигрирането на образовани и школувани кадри, от които страната има остра нужда, но ще понижи негативното отношение на емигрантите към възможностите за завръщане и евентуално бъдеще в България. Периодът, в който децата им се образоват, без да знаят езика ни, води до твърдото решение семейството да остане в чужбина завинаги, а това е една от основните причини за демографския срив в България. Някои семейства след определен период в чужбина вероятно обмислят завръщане, но само ако децата им продължат образованието си у нас от нивото, до което са достигнали. Ако тази перспектива стане реалност, много от емигрантите, които все още чувстват страната ни като свой дом, биха помислили за завръщане. Защото тяхното бъдеще може да е в България, само ако подготвим система за образование на децата им, която да съответства на системите в глобализацията се свят, но да е българска, с обучение на български език, нашия най-важен идентификационен признак и най-добър изразител на етническата ни същност и на народностната ни памет. Що се отнася до българите, решили да останат в чужбина, ***целта е запазване на техния български език и култура*** колкото е възможно по-дълго, винаги. Забавянето на процеса на забравяне на родния български е в интерес на цялата ни нация и аспект от езиковата политика на България като част от общата държавна политика, която трябва да насочи всичките си сили към създаване на условия за връщане в страната ни поне на част от българските емигранти.

Интересът ми към българския език на емиграцията беше провокиран от обучението на мои студенти, чуждестранни граждани – етнически българи от Западните български покрайнини на територията на днешна Сърбия, от Северна Македония, Албания, Молдова и Украйна. За тях беше изготвен „Теоретико-практически курс за чуждестранни студенти (етнически българи) от УАСГ“ на тема „История и съвременност на българския език“. Той е предназначен за чуждестранните студенти „по постановление“, които постъпват в първи курс без подготвителен курс, защото заявяват българско потекло, следователно владеят (според МОН) българския език. Бесарабските българи от Молдова и Украйна, българите от т. нар. Западни покрайнини, намиращи се в Сърбия, студентите от Северна Македония и Албания, българите от смесени бракове или родените в България чужденци, както и децата на завърналите се в родината българи, които са завършили небългарски средни училища, не владеят, разбира се,

съвременния български език във варианта, използван днес на територията на страната ни. Те обаче припознават българския език като роден, учат го в движение и, мотивирани от желанието си да останат в университета и в България, накрая успяват. Освен това, в повечето случаи те говорят като домашен език някой от вариантите на българския, днешния или от минали исторически периоди, език.

Обучението на „чистите“ българи, живеещи в чужбина, новите емигранти от последните трийсет години, не е така лесно. Основната причина е, че те *нямат мотиви да учат български*, а и да имат – нямат добри възможности, нямат достъп до българско образование. Те разчитат само на семейството, на приятелски кръгове от сънародници и на българските училища в чужбина, повечето от които са неделни. Тези училища, въпреки подкрепата за повечето от тях както от България, така и от страните, в които се намират, имат остра нужда от „адаптирани учебници“, нови програми, стройна методика, сериозна стратегия от страна на държавата. Въпреки трудностите, в тях работят много ентузиастични, които преподават „уроци по България“. Изглежда, това не е достатъчно нито да се усвои езикът ни на нужното ниво, нито да се запази българската етническа идентичност на поколенията, родени зад граница. За съпринадлежност към своите може да се говори в единични случаи, но за забравя на езика и културна делиберация – отказ от собствената култура и приобщеност към чуждата – чуваме все по-често.

Единственият начин да се представи на обществото реалното състояние на родния ни език извън страната е намеса на българското езикознание. Нужни са социолингвистически изпитани практики в средите на българските емигрантски общности, изследвания, проведени сред и насочени към всички българи по света. Те могат да установят пораженията върху родния език на българските емигранти чрез *теренни проучвания* на идиолекти на наши сънародници в страните с компактни български емигрантски общности.

За много от живеещите зад граница българи, и особено за родените в чужбина, родният български език не е първи по степен на владееене, а втори, (трети и т.н.). В езиковедската литература има множество публикации по проблемите на усвояването на втори (трети и т.н.) език: и по света, и у нас работят цели колективи в тази област, създават различни методики, които приобщават малцинствени и имигрантски общности като осигуряват по този начин на представителите на тези общности достъп до добро образование и равен старт с другите граждани на държавата, в която живеят. В България всички налични изследвания върху езиковото обучение са насочени към

усвояване на българския език като роден в българското училище (Петров 2000, 2002; Ангелова 2004; Вълчев 2012; Димчев 2010, 2011, 2011a) или като чужд, от чужденци (Петрова 1998; Кънчева 2006; Ефтимова 2010; Кондукторова и др. 2010; Крейчова, Крейчи 2010; Димчев 2014; Исса 2009, 2009a, 2014, 2015в; 2016б, Исса, Симеонова 2014). Твърде оскъдни са обаче наблюденията върху състоянието на първия (родния български) език на хората зад граница, последвали мечтата си или принудени от обстоятелствата да живеят в чужбина. Мисля, че проблематиката е актуална и решаването на проблемите не търпи отлагане. От изследването на българския език на емигрантите зависи важна част от бъдещото българско езикознание, чиято основна цел в идните години е запазването, разпространението и съхранението на родния ни език. Това е задача на нас, езиковедите, а не на емигрантите. В преобладаващите случаи (освен ако не е професионално ангажиран) българинът в чужбина не мисли за родния български. Той не е и компетентен в областта на методите за неговото съхраняване, а се надява, че новите обстоятелства могат само частично да го деформират. Езиковедът трябва да изследва дали това е така и какъв е алгоритъмът на деформацията.

Изследване на българската езикова ситуация извън Европа (по метода на включено наблюдение на езика ни) досега не е правено (не ми е известно да е правено), а изследванията извън България, в Европа, засягат родствени (славянски) езици или взаимопроникването между различни европейски езици, между които и български. Изключение прави „смесеният език на виенските българи“, наблюдаван системно от Института по български език при БАН в продължение на десет години, следван от експеримент, приключил с една стойностна, но самотна монография (Кочева 2017в). Всъщност, проучвания върху проблемите на българските емигранти се извършват непрекъснато, но те не са езиковедски. Дори когато се отнасят до образованието и езика, включват и други разностранни въпроси – за мотивите за емигриране, за реализацията на Запад, за ценностната система на хората, ориентирана към прагматизъм и индивидуализъм. Наред с ползата от български училища се проследяват и църковни мероприятия, и музикални формации. Комуникацията на роден език в този тип изследвания се коментира бегло, успоредно с консумацията на родни ястия, обучението по народни танци и песни, отбелязването на национални празници, носенето на дрехи и аксесоари с родни символи по тях. В това няма нищо лошо, но за да бъде възможно практическото приложение на методиката на обучение по български език за децата, растящи зад граница, или завърнали се в родината наши сънародници, за оптимизиране на езиковото и социокултурното развитие на всеки носител на българския език,

включително и на българите извън България, са нужни теренни социолингвистически проучвания. Само те могат да предоставят на лингвистичната общност в България сведения за „срезове“, които характеризират еволюцията в процесите, протичащи в идиолектите на живеещите в чужбина българи. Проучвания трябва да се правят преди момента на тяхното завръщане/порастване, като се наблегне на особеностите на „междинните им езици“. Основната задача в дългосрочен план е да се предотврати „забравянето“ на родния български език, а когато това (все пак неизбежно след няколко поколения) се случи – да се предостави методика за неговото научаване. В момента преподавателите по български език зад граница решават по интуиция как да преподават езика – дали като роден, дали като чужд; като първи (за владеещите домашен български езиков код); като втори роден, за онези, които го владеят в незадоволителна или в незначителна степен; чрез „припомнянето на езика чрез езика на припомнянето“ (Исса 2007), за онези, които са го забравили; като чужд, за онези, които никога не са го знаели.

„Сега България е пълноправен член на Европейския съюз, ще отпадне шенгенската забрана за свободно придвижване и упражняване на правото на труд навсякъде и емиграцията ще стане още по-модерна и привлекателна. Не бива да си създаваме илюзии, че българският езиковед би могъл да се намеси в стопирането на този процес, но би могъл да е полезен за запазването на българския език сред емиграцията, макар и само с това да показва, че занемаряването и забравянето му е сигурен път към забравя на родината и създаване на никому ненужното усещане за космополитизъм!“ (Виденев 2016: 113-114). След време, когато стопанският и политическият климат у нас стане по-благоприятен, голяма част от емиграцията може би ще се завърне и тогава „другата България“ ще си дойде в „нашата България. Макар че е разпръсната далеч на запад от Драгоман, разпиляна по цялото земно кълбо, тя трябва да остане наша, ако искаме да ни има в бъдещето. Какъвто и живот да ни осигурява чужбина, нека не забравяме, че „синонимът на понятието *емиграция* е *изгнание*“ (Виденев 2016: 114).

В зависимост от поставената цел моето „изгнание“ беше в Австралия. Преди да проникна в „тяхната България“, си поставих важни конкретни задачи. Те не претендират за изчерпателност, нито гарантират решаване на проблемите, но тяхното решение показва, че е възможно да се проучи и на други места, на които живеят българи, състоянието (наличието или липсата) на родния български език сред нашите сънародници в чужбина.

1.2. ПРЕДВАРИТЕЛНИ ЗАДАЧИ

1.2.1. ПЪРВА ЗАДАЧА: ПРЕГЛЕД НА ИЗТОЧНИЦИТЕ ЗА ЕЗИКА НА БЪЛГАРСКАТА ЕМИГРАЦИЯ

Преди да осъществя далечното пътуване, поради краткия престой (по-малко от два месеца), който можех да си позволя да прекарам в чужбина, трябваше да проуча какво вече е направено, на какво мога да се опра, за да се справя с постигането на поставената цел. Затова си изготвих план и го представих на една научна конференция през 2015 година (Исса 2015). Коментарите на колегите по повод на предварителния ми замисъл ми показаха, че „тръгвам да откривам топлата вода“, че това, което съм си наумила, вече се прави от методистите, че всичко е проучено, проумяно и анализирано, че затова се изготвят методики и се предоставят по света, и че едва ли не е странно как аз не съм разбрала за грандиозната българистична научноизследователска дейност и не зная нищо за нейните резултати... Разбрах, че трябва да отложа пътуването си поне с една година, за да проуча ситуацията оттук.

Първата конкретна задача, която си поставих, *да прочета всичко, написано за българската емиграция*, вероятно няма да бъде изпълнена **никога** докрай, защото продължавам да търся и намирам все нови сведения, вече седем години след злополучната конференция и вече шест години след завръщането си от Сидни.

Колегите не бяха съвсем прави относно моята тогавашна некомпетентност. Още при оформянето на задачите за доклада си аз се изумих, защото се натъкнах на изненадваща за мене информация, че „българските емигрантски общности по света се изследват в много аспекти и от много науки“ (Исса 2015: 258). Видях, че се дават (макар и противоречиви) сведения за броя на емигрантите, за трудовата им заетост, социални контакти, образование. Особено ме впечатли образованието. Разбрах за лекторати в български училища, поддържани от МОН, за финансирани училища, които водят борба за статут на официална образователна институция с висок обществен имидж в чужбина, за множество институции, които работят в тази посока в сътрудничество, за интензивна издателска дейност в България, запознаваща широката ни общественост с обучението по български език извън страната. От тези публични сведения, изнесени предимно в интернет, научих, че изглежда всички образователни институции в българското общество, които имат статут на законодателни органи, усилено работят за изучаване на български език, литература, история, география и култура на България в страните, където живеят български емигрантски общности. Натъкнах се на положителни оценки,

които показват, че българският език зад граница наистина се съхранява както от институциите в страната ни, така и от българите в чужбина, особено от лингвистичната ни общност. Реших да се насоча към изучаване на постиженията на тази наистина трансгранична българистика, набираща преднина в условията на мултиезичност и мултикултурност. Проучих състоянието на преподаването и усвояването на българския език в нашите училища зад граница според изнесените резултати от Държавната агенция за българите в чужбина (ДАБЧ), Асоциацията на българските училища в чужбина (АБУЧ), Министерството на образованието и науката в България (МОН), от доклади на колеги методисти, изнесени на международни конференции, които отчитат едно модерно „интеркултурно“ образование (Падешка 2010; Кулов, съст. 2014). Дори стигнах до тъжната констатация, че учебният процес в България е по-малко надежден от този извън България (Исса 2015г). Защото съдържанието на образованието зад граница, под грижите на МОН, се обвързва, според изнесените резултати, с всички значения на културата в съвременното ѝ разбиране: информационно, фактологично, духовно, поведенско и т.н. Помислих, че работата е свършена и едва не се отказах от изследването...

Впоследствие реших да проуча данните в интернет за конкретната работа на институциите. Според тях съхраняването на националната идентичност на най-младото поколение българи зад граница се подпомага от много държавни органи, например: Държавната агенция за българите в чужбина (ДАБЧ), в частност дирекция „Организация, контрол и инспектиране на средното образование“ и дирекция „Български общности и информационна дейност“, Министерството на образованието и науката (МОН), в частност дирекция „Международна дейност“ и дирекция „Образователни програми и образователно съдържание“, Министерството на външните работи (МВнР), неправителствени организации (НПО) като Асоциацията на българските училища в чужбина (АБУЧ), Университетския комплекс по хуманитаристика на Софийския университет, Синдиката на българските учители, Българската академия на науките (БАН), както и български културни институти и други организации в чужбина и посолствата на България в различни страни. През последните десетилетия въпросите за опазването на българския език, култура и традиции зад граница се дискутират на често провеждани срещи и форуми за обмяна на опит между отделните институции. След проведената през 2005 г. в София кръгла маса на тема „Българското училище в чужбина. Специфика, проблеми и перспективи“ през 2007 г. българските училища в Чикаго, Вашингтон, Бостън и Питсбърг стават членове на

АБУЧ. Изготвя се програма „Роден език и култура зад граница“ през 2009 г., Постановление № 334 на МС от 2011 г., адресирано към българските неделни училища, Постановление № 72 на МС от 2014 г. През април, 2014 г. във Виена се провежда конференцията „Модел на качествено изучаване на български език в чужбина“, материалите от която излизат в сборник (Кулов, съст. 2014). Основните цели, отразени в тези документи – увеличаване на броя на българските училища по света, създаване на нормативни възможности за обучение по български език зад граница, осигуряване на условия за успешно интегриране в българската образователна система – показват наличие на нови концепции в езиковата политика на страната ни. От изнесените доклади става ясно, че наистина настъпват качествени промени във външните приоритети на България. МОН създава съвместни комисии за разработване на адаптирани програми по изучаваните в училищата зад граница предмети, в които са включени и учители от българските училища в чужбина. В своите изказвания на конференцията във Виена те споделят както постиженията на 219-те (тогава, 2014 г.; сега те са повече от 450) български училища в чужбина, така и много проблеми, свързани с финансирането, узаконяването, достъпа на по-голям брой деца до образование на роден език, различното ниво на владение на български, което затруднява учебния процес, липсата на адекватни адаптирани учебници и учебни програми (Кулов, съст. 2014). Изглежда, всички тези институции наистина подпомагат училищата, усилено работят за изучаване на българския език и културата на България. Прочетох публикуваните отзиви от конференцията във Виена и те бяха твърде оптимистични: „Едновременно с образованието на българите, които пребивават извън границите на отечеството си, училищата зад граница допринасят съществено за разпространението на българската култура по света, обогатяват формите и начините, по които тя се възприема в различните държави“ (Кулов, съст. 2014: 9).

За опасност от изчезване на езика ни зад граница и дума не можеше да става според прегледаните безброй отчетни документи на съответните институции. Това за мене беше приятна изненада, но ме смути явният парадокс. Българският език, причислен отдавна към т.нар. *малки езици*, се превърна през последните години в част от т.нар. *застрашени езици* в пределите на собствената си територия. Това доведе до основателни страхове от евентуалното му изчезване (Виденев и др. 2008), а институциите в България (как така изведнъж?) обърнаха поглед към българската емиграция и към съхранението на българския език зад граница?! Учудих се, че нашето правителство, напълно безхаберно за живота на хората на територията на България, е

толкова активно по отношение на емигрантите. Вероятно страхът от лингвистична делиберация (отказ от изучаване и използване на родния ни език) и от културна делиберация (отказ от културна идентичност), чрез която българите търсят сигурност извън България, поражда причините за тази закъсняла загриженост. Езиковата политика, като част от държавната политика, имаше най-сетне, по отношение на емиграцията, правилна и ясна стратегия.

Цялата налична информация по този въпрос не можа да разсее моя (заложен по рождение у всички българи) скептицизъм. Постоянно си задавах въпроси и постепенно си изясних причините за институционалната загриженост. Наричам ги „Европейски фондове“. Тяхното наличие води до извода, че може би става дума и за чисто финансови интереси, които не са така идеалистични; че България насочва своите стремежи към българските училища зад граница и започва да ги обгрижва и да ги контролира, защото (изглежда) получава финансиране за подобни дейности от европейски институции. За съжаление, дейността на българското правителство през посочения период (до 2015 г.) се фокусира предимно върху разпределяне на така изгодните обществени поръчки и върху определяне на екипи (от специалисти и „не чак дотам“), които да ги изпълняват. Постоянно ставаме свидетели как за усвояването на европейските средства се създават недомислени и набързо скроени проекти. Както винаги, когато решенията се вземат от политици неспециалисти, беше пренебрегната теоретичната обосновка за работа по проектите, която би трябвало да започне с *проследяване на алгоритъма на деформацията*, която обкръжаващата другоезична среда неминуемо нанася върху родния български език на емигрантите. И чак тогава да се търсят възможности за неговото усвояване от техните/нашите деца, родени и растящи в чужбина.

Данни за изследвания на различните езикови ситуации в страните, където създаваме училища, до 2015–2016 г. не открих. Изключение прави т.нар. от своя автор (Пачев 2006: 178) социолингвистично изследване на българската диаспорна общност в Словакия, но в него се търсят по-скоро „социолингвистичните перспективи“ за осмисляне на етничната идентификация и културната памет на българите, но не и реалното състояние на техния език. Той се числи към „категорията на неизползваните езици“ (Пачев 2006: 179), а там, където е запазен, е част от първичния билингвизъм, който много често се подхранва само от семейната среда. При съвместното съществуване и функциониране на езиковите формации на конкретно езиково общество (чуждо общество, в което живеят и българи), между тях и местните се поражда напрежение, обусловено от множество фактори, в основата на които е различният

социален статус на комуникантите. Това напрежение определя специфичния облик на всяка езикова ситуация, в която българският език е непрестижен и нисък спрямо официалния висок.

Подобно на европейските си партньори, и ние изследваме мигрантските общности, поне на територията на ЕС, но нашите теоретични и методологични проблеми (в частност на българските емигрантски общности) се коментират отвъд лингвистичните и отвъд културните граници на тези общности. „Проучването на социолингвистичната структура (каквото и да означава тя, бел. моя, К. И.) на ЕС предлага едно по-системно и по-задълбочено познание на Европейския съюз и подсказва как европейските системни проучвания в тази област могат да допринесат за една по-общностна, по-справедлива и по-демократична Европа“ (Пачев 2006: 143). Това, което аз търся обаче, е една „съхранена България“, в Европа и навсякъде по света, в която езикът живее и се предава от поколение на поколение наред с другите български идентификационни символи. Етнографията на речта в многобройните източници, които прегледах, се пренебрегва незаслужено. Коментира се единствено концепцията за своеобразен културен детерминизъм в различните етнокултурни пространства и се обяснява по-скоро политиката, а не състоянието на езиковите ситуации в европейските страни. Това на практика води до използването на културния релативизъм като основен гносеологичен метод в изследването на вътрешните и външните граници на отделните етно-културни общности (Пачев 2006). Използват се редица етнографски методи и процедури за събиране на социолингвистични данни и обикновено се описват с културоложки термини, а всекидневната употреба или липса на употреба на езика от членовете на която и да е социокултурна група остава някак на заден план. „Особено внимание се обръща на местните етнокултурни вярвания, теории и митове, на особеностите на речеупотребата както с оглед на изказаните за нея мнения от членовете на изследваната общност, така и с оглед на тяхното реално речево поведение в различните социални ситуации“ (Пачев 2006: 25). Въпреки че от този цитат може да се предположи, че една от целите на изследването е проучване на „реалното речево поведение“, такова на практика не се осъществява, защото няма с кого. За изследваните лица българският език е неизползваем, както сам авторът посочва. Миграционният процес се изследва тук само/предимно като основен елемент на глобализацията. Освен като съществен социален, икономически и политически проблем миграцията уж се актуализира и като социолингвистичен проблем, който е непосредствено свързан и със

социолингвистичната организационна структура на обществото, но на практика не се обръща никакво внимание на реалното речево поведение на българите по света.

1.2.2. ВТОРА ЗАДАЧА: ЗАПОЗНАВАНЕ С РАБОТАТА НА АБУЧ ДО 2016 ГОДИНА

Тъй като, от една страна, не беше професионално да се доверя на първоначалното си мнение, че липсват лингвистични анализи на жива реч на живи български емигранти, и след като, от друга страна, не намерих никакви езиковедски изследвания по темата (през 2015 г. – книгата за смесения език на виенските българи, за която споменах по-горе (Кочева 2017в), излезе две години по-късно), обърнах поглед на запад от Драгоман и аз. С надеждата родолюбивите ни емигранти да са свършили нашата работа насочих интереса си към Асоциацията на българските училища в чужбина (АБУЧ). Да проуча каква е нейната дейност се превърна във **втората моя задача**.

Предварително знаех, че не мога да очаквам много в насоката, която ме интересува, защото дейността на организацията е образователна, а не езиковедска. Изучаването на всекидневния речев бит на града едва ли е в компетенциите на българските учители по света, дори ако интуитивно се ориентират в комуникативното взаимодействие между преподавания роден български и езика на страната, в която работят. Самите те, живеейки в чужбина, се реализират в рамките на установени стереотипи, характерни за ритъма на живот в големия чужд град. Движението на техните ученици е от семейството (в което евентуално говорят на български) към външния свят (в който говорят на друг език), пак в семейството, и веднъж седмично в българското училище. Членението на комуникативното пространство във и извън дома *се съотнася* с границите на официалната и неофициалната реч; в българското неделно и в чуждото ежедневно училище *се съотнасят* поне два езика и тук функционалностистичните диференциации на езика се преплитат с превключване на кодове, сполучливо или не, в зависимост от степента на владееене на българския език, който от своя страна *се съотнася* с официалния кодифициран език на страната приемник като нисък към висок езиков вариант, поради състоянието на диглосия, в което е поставен. Не са за пренебрегване и характеристиките на участващите в диалозите на българските ученици разнородни партньори в комуникацията. Естествено, че това не е работа на АБУЧ...

Асоциацията на българските училища в чужбина е неправителствена организация, създадена през 2007 г. с цел запазване на културната идентичност, националния дух и връзката с родината чрез обучение по роден език и култура. През 1991 г. държавната подкрепа за българските училища към посолствата била спряна поради липса на средства. Тогава някои родолюбиви посланици (от Лондон, Москва, Женева и др.) не се съгласили „да затворят училища с традиции, които даряваха на децата ни знание и съзнание за България“ (Мечева 2014: 56)². По техен пример започват да се откриват по цял свят нови училища, които работят без държавна подкрепа. Водени от любов към родината и от нежеланието да се претопят, българските емигранти разбират, че трябва да се справят сами и поддържат с дарения и безвъзмезден труд българските училища. През 2005 г. Държавната агенция за българите в чужбина (ДАБЧ) успява да организира кръгла маса в София, на която, въпреки че липсва представител на образователното министерство, се създава общността на учителите по родно знание в чужбина. Заражда се непрекъснат диалог между училищата по света, в които с възрожденски плам родолюбиви българи работят за България. От момента на създаването на АБУЧ (2007) диалогът се премества с адресат държавните институции в страната ни. Първата истинска битка на Асоциацията е за статут и той е получен още през учебната 2008/2009 г., заедно с частични субсидии за първите 50 училища. На 16 юли 2008 година се провежда конференция на тема „Българските училища в чужбина и новата държавна политика за българите зад граница“. На конференцията лично присъства председателят на Народното събрание Георги Пирински. Това е началото. След няколко години споменът за „тези първи училища по света [които] работеха на доброволен принцип, често без заплащане или с минимално такова, а се превръщаха в обични български духовни светилници и децата на България отиваха там не по задължение, а от любов“ (Мечева 2014: 57) е още жив, представен в доклад на говорителката на АБУЧ Снежина Мечева пред членовете на конференцията във Виена през 2014 година. Втората голяма победа на АБУЧ е през 2011 г., когато с Постановление № 334 Асоциацията става част от образователната система на България. Оттогава финансова подкрепа започват да ползват 180 образователни звена. Сега са още повече, почти всички. Сред многобройните отчети на АБУЧ откривам както данни за постиженията/успехите на отделни училища, така и тревожни факти за

² Виж също сб. „Българите в чужбина – толкова близо, толкова далече“, в който същата авторка разказва подробно как така „в добрата стара Англия“ се зароди побългаряване“ (Йовева-Димитрова 2017 (съст.).

усвояване/присвояване на отпуснатите държавни средства. Някои от училищата се делят изкуствено, за да получат субсидии, а броят на учениците не се увеличава. Но не това е основният проблем. Конфликт на интереси има навсякъде.

Основният проблем е минималният процент от живеещите по света българи, които посещават училищата. Липсата на достъп поради големите разстояния е по-малко тревожна от липсата на мотиви и желание за изучаване на български (език) и за учене (по другите предмети) на български език. Въпреки този много малък брой ученици, които учат в българските училища, и при тях съществува огромен проблем: липса на програми, критерии, учебници и помагала – не формални, а (както са наречени във всички прегледани от мене документи) „адаптирани“. На конференцията през 2014 г. учителите заявяват, че са получили „адаптирани“ учебници от България, но те били всъщност старите, посъкратени.

Още преди да достигна до материалите от тази конференция, започнах да се питам всекидневно какво значи „адаптиран учебник“. Зная много добре какво значи „учебник“. Това е книгата с уроците по някой предмет. Зная също и какво е „адаптиран“: страдателно причастие от глагола със значение „приспособявам“, т.е. – „приспособен“, което в изреченска конструкция играе ролята на обособено определение, понеже нито глаголното сказуемо, нито определяемото могат да се употребят, без да са последвани от предлога *към*. Става дума за лице, предмет или абстрактна субстанция, адаптирани към дадена обстановка, към друга субстанция и пр. Например: машина/инструмент, адаптиран към различно от досегашното производство; план, адаптиран към новите изисквания на новото ръководство; поведение, адаптирано към съответна обстановка, специализирана среда и т.н. В атрибутивно словосъчетание никога досега не бях срещала думата „адаптиран“ като определение на каквото и да е определяемо. Затова реших, че съчетанието „адаптиран учебник“ е нов термин, чиято нелогичност се дължи на обедняването на езика ни чрез опростяване на синтактичните конструкции, но при желание за по-прецизен изказ то може да се обърне: учебник, адаптиран... към?... Към какво?! Никой никъде не споменава за това. Наложих се да предполагам. Навярно към обстановката зад граница. Но зад граница няма обстановка, има обстановки. Как така екипите, които се втурнаха да се борят за обществени поръчки, се наемат да осигурят адекватно обучение на територията на целия свят на поколение с коренно различен от нашия начин на мислене? Нима не отчитат факта, че в различните държави, в които децата ни се социализират, има различни национални менталитети, често противоположни (пomeжду си и на нашите) ценностни ориентации, взаимноизключващи

се (по отношение на ключови понятия) конотации, нееднаква натовареност на децата в официалните образователни системи, от което зависи свободното им време, различни както по вид, така и по степен на натовареност, социални ангажименти.

Явно, има остра нужда от преосмисляне на теориите и методиките на преподаването. Разпилени по всички краища на света, българските училища са принудени да се адаптират към съответната обстановка за страната, от която са част. Те са част и от нашата образователна система, но в чужбина трябва да я адаптират към заобикалящата ги среда, която само те познават. Бидейки различна в различните краища на света, тя предопределя различни методики и практики. Българските училища са обединени само от едно: от общото желание децата ни да знаят български език, да учат (на) български език в заобикалящата ги чуждоезикова среда, да познават и тачат миналото на прадедите си, да не забравят българските си корени и да имат възможност по всяко време да продължат образованието си в своята родина. Децата ни обаче са граждани на страната, в която се намират. Те са етнически българи, адаптирани към средата на същата страна, или родени в нея; различни дотолкова помежду си, колкото са различни страните, в които живеят и колкото са различни от нас. Учителите преподават езика като роден, но той е роден (първи) само за част от децата (и то за определено време), за другите той е или втори роден (майчин), или трети – чужд. „Тези деца предпочитат помежду си вече да говорят на чуждия език, защото за тях той се е превърнал в първи. И в един момент немският, испанският, гръцкият език или глобалният английски помитат майчиния им език. И ако не са родителите и учителите, за тези деца един ден друг език просто може и да няма“ (Ботева-Владикова 2014: 44). От това и подобни изказвания става ясно, че някои от учителите доста успешно боравят с терминологичния социолингвистичен апарат по отношение на езиковите варианти, други интуитивно налучкват, че родният език се овладява непреднамерено още с раждането, вторият език вече се усвоява, а чуждият език се изучава чрез целенасочено методико-дидактическо управлявано обучение. Затова те търсят „нова концепция за обучението по български език в чужбина, теоретично обоснована, съобразена със социокултурните условия и целеполагаща и стандарти, и критерии, и методики“ (Ботева-Владикова 2014: 44). Оказва се, че т.нар. адаптирани програми на МОН предполагат обучение, което се осъществява в някаква особена хибридна форма – български език се преподава едновременно и като първи, и като втори, и като чужд език – според възможностите и креативността на съответния учител, понякога в един и същи ден и в един и същи клас.

Според мене никой по-добре от учителите по места не може да напише адаптирани учебници, защото те трябва да са адаптирани към различна, непозната за нас среда, а никой по-добре от тях не познава езиковата ситуация на съответния град и проблемите на собствените си ученици. Интерференцията между българския и чуждия език в Берлин е една, в Чикаго – друга, навсякъде по света различна. Затова адаптиран учебник за българи в Мадрид например, е възможен, но за българи в чужбина е недомислен. Ще дам пример с урок за личното местоимение от 5. клас, преподаден в училището във Виена, по разказ на Ирина Ботева-Владикова: „Материалът е познат на голямата част от учениците. Но в погледите им чета объркване, като особено упорито не могат да се справят с термина „лично местоимение“. Не ме разбират и като се опитвам да им обясня падежните форми (вероятно става дума за немските, тъй като нашата морфология не притежава морфологичната категори падеж, бел.моя, К. И). Питам се много ли им идва в следобедните часове? Та тези неща би трябвало да са им познати и от немския език, който има четири падежа!? Не помага и таблицата, на която толкова много разчитам. Местоименията са много и на децата им е трудно да запомнят тези съвсем нови за тях понятия на български език. Решавам да пробвам да обясня урока през немския – казвам това са Personal Pronomen ... И лицата на учениците светват – „Ама ние ги знаем!“, и без затруднение изброяват формите, правим паралели и падежните форми идват на мястото си. Сега ми е по-лесно да обясня и кратките форми, които ги няма в немския език. Всеки си избира по един израз „мама ме обича, мама те обича ...“ или „харесва ми, харесва ти ...“. Без проблем децата след това се справят и с упражненията“ (Ботева-Владикова 2014: 46-47). Учителите могат да напишат учебници, но се оправдават с липса на време и предлагат колективи от България да се заемат с изработване на учебници и помагала. Предлагат също, когато се стигне до написването на новите, истински адаптирани учебници, МОН и издателствата да се обърнат към преподавателите от чужбина, да ги включат в екипите и да се опрат на техния опит. Техният опит, според мене, е ценен, но различен в различните държави. Написан от български колектив, учебникът ще бъде адаптиран към езиковата ситуация на страната, от която са включили учител в състава си.

Убедено смятам, че на българското училище в чужбина са му нужни *не адаптирани учебници, а синхронизирани, интегрирани и концептуално съгласувани държавни образователни изисквания за учебно съдържание и учебни програми*. Ако се ръководят по тях, преподавателите в българските училища в чужбина лесно ще

адаптират на място, към езиковата ситуация на страната, в която се намират, всеки учебник, написан от екип от България или в училището от самите тях.

От АБУЧ излиза и следното адекватно предложение/молба, отправено към българските държавни институции и към българските политици: да направят всичко, което зависи от тях, българският език да бъде включен като матуритетен в чуждите образователни програми на страните от Европейския съюз и признат за кредитен предмет в образователните системи на други страни. Това ще мотивира голям брой българчета да продължат да изучават езика на дедите си до завършване на пълния 12-класен курс на обучение и ще им предостави неограничената възможност с помощта на българския език да ползват предимство при кандидатстване в чуждестранни университети или за връщане в България, за да продължат академичното си образование и да реализират професионалните си умения в нашата страна. Въпросът е обсъден на 01. 07. 2015 г. в Лондон, на среща на г-н Георги Пирински, вече представител в Европейския парламент и почетен член на АБУЧ, с г-жа Снежина Мечева, директор на Българското училище към Посолството на България в Лондон, Великобритания. Отличителна черта на работата на АБУЧ е провеждането на неотклонна и последователна политика. И до днес тя успява да привлича за свои съюзници представители на различни и разнородни политически сили и формации.

На 28. 07. 2016 г. в Софийския университет посетих поредната научна конференция на АБУЧ на тема „Обучението по България – приоритет на държавата и на българските училища в чужбина“. Присъстваха повече от 100 души. От отчета и от представените доклади се вижда, че Асоциацията уверено върви напред по начертания си път. В публичното пространство бе предварително обявено, че ще бъде обърнато внимание на проблема с матурите по български език и представена Петиция на АБУЧ до Европейската комисия по петиции на Европейския парламент относно насърчаването на европейското многоезичие и признаването на българския език и на езиците на всички държави членки на ЕС като матуритарни в съответните държави. На конференцията обаче заявиха, че въпросът е решен, а петицията отпада. За развитието на този аспект от работата на Асоциацията се оказаха необходими години след това, през които нейната политика остана последователна и народополезна. Един от основните проблеми, които бяха обсъдени през 2016 г., отново беше за създаването на адаптирани учебни програми, готовите вече помагала, написани бързо (А дали и качествено? – запитах се аз. Дотогава не ги бях виждала), поради навременната намеса на МОН. Коментираха се постиженията на много от училищата, наградите на

заслужили учители, планове за близкото бъдеще, на първо място създаването на работна група за нормативни уредби. Представиха се положителни отзиви за дейността на АБУЧ във връзка с интернет-заседанията, които периодично били провеждани, със записаните и прожектирани по телевизията уроци от училището в Лондон, подготовката на патриотично предаване със заглавие „Облаче ле бяло“. Беше избран инициативен комитет за подготовка на следващата конференция, посветена на 10-годишнината на АБУЧ.

Основните теми в докладите бяха повече от задоволителни: „Овладяване на българския език в условия на билингвизъм“, „Межкултурната комуникативна компетентност – „сливане на хоризонти“, „Иновации в управлението на българското училищно образование“, „Нематериалното културно наследство като ресурс за съхранение и трансляция на националната идентичност“ и др. Учителите споделиха добри практики и обмениха опит, похвалиха новите учебни програми и предвижданите промени. Въпреки явното удовлетворение от адаптираните нови учебници, председателката на АБУЧ д-р И. Ботева-Владикова ясно заяви: „Ние сме тези, които определяме какво ще правим в нашите училища“. Тя също така изрази задоволство от това, че Асоциацията вече има връзка и пълната подкрепа на държавните институции. Представители на всички тях присъстваха на конференцията и взеха дейно участие в изказванията, например министърът на образованието (тогава) Меглена Кунева заяви, че страната ни има отчетлив дълг към сънародниците ни в чужбина: „Това е една от най-интензивните, най-силните и най-верните връзки за поддържане на много близък контакт, емоционален, включително, разбира се, с нашите сънародници зад граница. Аз не вярвам в реформи и в политики, които не са подкрепени финансово. Отделянето на повече средства за българските училища в чужбина, включително и по отношение на деца, които искат да продължат пък висшето си образование в България – летни лагери и така нататък, е нещо, на което аз ще продължа да обръщам много последователно внимание.“

Година по-късно на 26. 07. 2017 г. се проведе юбилейната конференция на АБУЧ на тема „10 години Асоциация на българските училища в чужбина – възродител и посланик на съвременна България по света, 2007–2017“. Тя се осъществи след моето завръщане от Сидни. Няколко дни след конференцията през 2016 г. аз заминах за Австралия.

1.2.3. ТРЕТА ЗАДАЧА: ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕЗИКА НА СЕМЕЙСТВОТО

В процеса на подготовка за изследването по една щастлива случайност ми се удаде възможност да проведе предварително, преди да дочакам пътуването, свой малък експеримент на територията на България. Надявах се с това пилотно изследване да се отърся от огромната, на места противоречива, информация, на която предварително се натъкнах. Този експеримент беше осъществен през юли 2015 г. с езика на едно семейство от Сидни. Наричам го **трета задача**, въпреки че тя е трета по реда на поставяне, но не и на изпълнение. С нейното изпълнение започнах.

Смятам, че едно дълго замисляно мащабно проучване на езиковата ситуация на цяла етническа общност зад граница може, и трябва, да започне с езика на семейството. „Семейството е речев колектив, отличаващ се с динамиката, обхвата и многообразието на протичащите в него езикови процеси. В семейството могат да се наблюдават на микроравнище голяма част от значимите за макрообщността езикови явления: езикова онтогенеза, речево обучение и възпитание, сблъсък на речевите особености на индивидите, билингвизъм и диглосия, превключване на кодове, следване на престижни речеви образци“ (Алексова 2000: 3) и т.н. Семейството, което си избрах за начало на бъдещото по-мащабно проучване в тази област, е „семейство наопаки“ (Исса 2016а) в чисто физически план, защото живее там, където бях решила да замина, където хората ходят с главата надолу и заспиват в часовете, в които ние се събуждаме – в Австралия.

Семейният статус на моите първи респонденти е следният: Бракът е сключен на 22 септември 2000 г. в София, т.е. времето (тогава 15 години) беше достатъчно за речева акомодация, за приспособяване и изравняване на езиковите кодове на съпрузите. Съпругът е със западнобългарско месторождение (роден в София), а съпругата – с източнобългарско (родена в Бургас, но живяла в София осем години преди брака), т.е. вече усвоила императивите на столичната реч. Образованието и на двамата е висше, но на съпруга е техническо, а на съпругата филологическо. Това дава отражение на тяхната реч, съответно и на тяхната професия. Съпругът е компютърен специалист, а съпругата журналистка, т.е. задължена е професионално да се реализира чрез езика. Тук в скоби ще поясня, че тази реализация е предимно на български език, защото тя води рубрика в програмата на Българското национално радио SBS в Сидни. Съпругът от своя страна общува повече на английски не само поради обкръжението си, но и поради специфичната компютърна терминология, с която си служи. В Сидни живеяха от 14 години (тогава – 2015) и продължават да живеят и сега. Съпругата е заминала, без да знае предварително езика, а съпругът – с отлично владение на английски, спечелил

конкурс за работа в Сидни именно на този език. Семейството има две деца: дъщеря на 12 години, родена през 2003 г. в Сидни, ученичка в шести клас; и син на 10 години, роден през 2005 г. също в Сидни, ученик в четвърти клас. И двамата учат в австралийско училище. Посещаваха са Българското неделно училище в периода от 2010 до 2012 г. Проучването на езиковите отклонения на децата на това семейство продължи на територията на Сидни още следващата година, продължава и сега въз основа на общуването ми с тях по телефона, по скайп и когато си идват на гости. Едновременно с тяхната реч за сравнение беше наблюдавана и речта на родителите в семейна среда. Отклоненията от книжовната норма, макар и незначителни, бяха твърде показателни, особено в сравнение с всекиседмично слушания професионален лексикон на майката в българското радио. Данните, изнесени дотук³, са от анкетни карти, попълнени от двамата съпрузи, които размножих и разпространих година по-късно на територията на Сидни, а след още две години и в цяла Австралия, и в целия свят. Въпросите в анкетата ще бъдат публикувани в следваща подглава (1.4.1.), отговорите на двамата ще бъдат прибавени към отговорите на 50 анкетирани лица от Сидни (в 2.4.1.), а получените анкети ще бъдат сравнени с подобни анкети от други страни по света (в 2.4.2.).

Тук ще коментирам най-общо отговорите, които двамата съпрузи са посочили, доколкото те дават косвена информация за съществуващата в семейството ценностна ориентация по отношение на българския език. Тъй като познавам двамата съпрузи от много години, от преди да създадат семейство, те не ме изненадаха с нищо. И двамата декларират, че вкъщи говорят само на български помежду си и с децата, че имат контакти с други българи от българската общност в Сидни, че поддържат връзка с близки от България (мъжът по-рядко поради професионалните си ангажменти), че следят българската преса, слушат българско радио и гледат българска телевизия (жената по-често поради професионалните си ангажменти). Децата не попълниха анкети и въобще не разбраха, че са обект на наблюдение. Въпреки че методите, използвани в изследването, са два: анкетен и включено наблюдение, съсредоточих вниманието си върху отговорите в анкетите само на родителите и върху записите на не принудена реч само на децата. Това не значи, че пропуснах речта на родителите. Въпреки че знаех за микрофона в ръкава ми, те предполагаха, че търся единствено отклонения от българския език за сметка на английския в речта на децата. Така те, без

³ Както за тях, така и за всички изнесени данни съм получила съгласие от респондентите да бъдат публикувани.

да подозират (тъй като с лекота превключват на български и не си позволяват да говорят по какъвто и да е повод помежду си на английски), допускаха в речта си особености, закрепили се като инварианти в семейната им социално-комуникативна система и превърнали се в нормообразуващи семейни речеви фактори. Въпреки че не анализирах тези инварианти специално, на следващата година, когато отидох за близо два месеца в техния дом, си дадох сметка колко много са ми помогнали, защото предварително знаех какво да очаквам и какво да наблюдавам.

И така, семейството пристигна от Австралия в България за 15 дни. От тях то прекара в София само 5 дни през юли 2015 г. Резултатите от записите, които направих по време на четирите срещи със семейството, впоследствие бяха сравнени (по-точно непрекъснато сравнявани) със записите в Австралия и, както предполагам, отчетоха доста големи разлики. Определям тези разлики като очаквани и закономерни, дължащи се на българското обкръжение от роднини тук, на навика на родителите да превключват изцяло на български, щом се върнат у дома, на навика на децата да имитират тяхното речево поведение и на стремежа им да се докажат пред възрастните роднини и приятели на семейството. Последните искаха на всяка цена да се убедят, че малките поддържат родния си език, разпитваха ги с доста натрапчива настоятелност, без да се съобразяват с факта, че за тях той не е първи по степен на владееене, нито по честота на употреба във всекидневното им обкръжение. Опитах се да ги запиша „тайно“, разбира се, със съгласието на родителите. Този метод, познат в психо- и социалингвистиката като „включено наблюдение“, дава по-надеждни (от анкетните) резултати, проверени многократно в науката. Записите бяха направени със скрит микрофон, за да бъде преодолян т.нар. от У. Лабов „парадокс на наблюдателя“ (Лабов 1975). Същия метод използвах след една година в Сидни, но тук (в София) беше по-трудно, именно поради различната от обичайната за моите невръстни информатори езикова ситуация и поради напрежението от старанието да говорят без грешки, дори помежду си, което се получава при всяко идване в България, както споделиха с мене родителите и както се убеждавам при всяко тяхно гостуване. Обект на изследване бяха двете деца, но най-вече дъщерята – по-голяма, по-разговорлива, по-компетентна и по-склонна да участва в женски разговори. Записите, които направих, са много ценни и показателни и доста по-различни от записите на същите деца, направени след една година в англоезична среда в Сидни. Тук ще представя предварително само някои отклонения от българския език на дъщерята в четири различни ситуации.

Първата ми среща само с майката и момичето беше в УАСГ, където аз работя. Детето влезе притеснено, часове след слизането от самолета, но прие да направи диктовка заедно с едно момиче от Виетнам, с което имах час в момента (момичето беше в началото на обучението си – учеше български език от три дни; диктовката, предназначена за него, беше елементарна). Гостенката допусна само една правописна грешка – „ас“ със „с“. На този етап, в разговора после, освен фонетичен акцент, открих лексикални, морфологични и синтактични деформации: „Искам да знам на всичко правилното... парвата година ли учи тя?...“. На въпроса къде е била по-рано през деня малката информаторка отговори: „Ходихме и гледахме всеки паметник във София... човека, дет саздаде компютара, аз забравих... после отидохме и видяхме ръцете на всички... Самуил... той цар ли е бил?.... тоа, дето имаши едно избодено око... всичките цари...видях...“.

Втората ни среща беше в моя дом, отново само с майката и дъщерята. В домашна обстановка моята невръстна гостенка се отпусна и изяви желание да направи салатата в кухнята. Записахме я в гръб, докато беше обърната към мивката: „Станах спортен капитан. То е като училище капитан. Имат два спортни капитана и шест училищни капитана. Тря’аше да се пишеме реч. За спортния капитан например казах, че предната година не толкова спортна, ... как се казва на български?... Измислих едни чии лидърс, не знам как се казва на български. Ня’ам представа. Беше крайната година. Мии, таки’а неща. Вие тря’а да ми кажете за чии лидърс...“.

Третата среща беше с цялото семейство и с още едно семейство с две деца, техни роднини, дошли си и те на гости от Чикаго. От разговорите на четиримата, в които се постарях почти да не участвам, получих изненадващо впечатление. Помежду си те си говореха само на български – елементарни кратки изречения в процеса на играта, но на български, вероятно по поръка на родителите, повлияни от близостта (в другата стая) на баба и дядо или поради липса на навик да комуникират един с друг на английски. Като сравнявам сега комуникацията на същите две деца с децата на други български семейства в Сидни, която наблюдавах след една година и която се осъществяваше почти единствено и само на английски, освен по изрична молба от страна на родителите да говорят на български заради мене, си мисля, че има още една причина: американският английски и австралийският английски се различават до такава степен за децата, че те не се разбират добре. Те си играеха „на български“, но не знаеха как да назоват играчките, които им бяха дали и безмълвно ги посочваха. Тук моята информаторка се почувства по-сигурна от брат си и от другите две деца, които бяха много по-малки,

които ме виждаха за първи път и се смущаваха да говорят пред мене. И като по-голяма от тях, при засечка от тяхна страна, когато упорито търсеха и не намираха българската дума, тя ги питаше, но с прекалено голямо недоверие: „Ти мо'еш ли английски? Ти знайш ли как да говориш на английски?“. След положителния отговор с кимане от страна на събеседника тя се напрягаше да разбере английската дума в българското изречение (защото те така ѝ отговаряха), а след това не се задоволяваше да ми преведе какво са казали, нито превключваше с отговор на английски към тях, а ги поправяше винаги и отговаряше на техните въпроси на български, особено щом предположеше, че и аз ще разбера чуждицата: „Не се казва стикърс, а стикъри...“.

Последната ни среща беше отново в женска компания, на ресторант с приятелки. Момичето отново се мобилизира, за да се представи добре: „Бях на една или на една и половина. Там имаше магазини и до тях – океан. На бариерния риф има акули, костенурки, скатове. Не знам скатове как се казва. Има и акули, но те са само два метра и не нападат хора... Още една кайсия сок... Ох, трябваше още един да кажа...“. Не смятам тези записи за част от идиолекта на моята малка информаторка, защото са изкуствено извадени от речта ѝ, която звучи по съвсем друг начин у дома, в Сидни. Смятам обаче, че са показателни и доказващи силата на императива на общественото мнение, което кара хората да влизат в различни роли, а ролята на малкото момиче никак не беше лесна в нашата компания от филоложки – тя трябваше да се представи като достойна дъщеря на майка си.

И досега прослушвам четирите първи тайни записа, направени за нуждите на изследването. В първия, както личи и от цитирания пасаж, информаторката бърка думите от притеснение, поставена в обстановка като на изпит – на чин в класната стая до моята ученичка от Виетнам, принудена да пише и да разказва за исторически обекти пред мене. Зад мене има бяла дъска и аз (въпреки че не се издавам, че записвам) се превръщам от приятелка в учителка, а тя губи увереност и самочувствие. Вторият запис показва колко по-креативен е човек в непринудена спокойна обстановка – особено когато владее положението (тя прави салата много по-добре от мене и го знае) и колко гладко може да разкаже за училището, без да се стеснява, че не знае „чий лидерс“ (става дума за мажоретки, бел. моя, К. И.) на български. При третата ни среща тя вече знае (не че записвам разговора им, но че ще пиша за това колко добре са научили български) и се старее да „вразуми“ своите събеседници (по-малкия си брат и двете деца от Чикаго) да говорят, както трябва. Приятелките ни от четвъртата среща в ресторанта са почти непознати за момичето. То знае, че ще го карат да разкаже нещо (винаги става така,

когато си дойдат в България) и се е подготвило. Усилено се старее, напрегнато и поправящо се непрекъснато, да направи добро впечатление. Последният разказ съдържа заучени конструкции, за което никой не я е молил. Нищо подобно не чух от нея в Сидни.

Често сравнявам прослушаните диалози между четирите деца от двете семейства с диалози в Австралия, които ще бъдат представени в 4.2. Тук само ще констатирам желанието, притеснението, старанието и мобилизацията на детето да говори без грешки. Ще споделя и отговора (на момичето и на другите три деца) на моя въпрос къде биха искали да живеят и къде им харесва повече. Всички отговориха, че в Сидни/Чикаго се чувстват по-добре, защото са свикнали с живота, с приятели, но обичат да идват през почивките си в България. Предполагам, че под свикване малчуганите имат предвид липсата на езикова бариера в естествената им среда, сред връстници, без да се чувстват длъжни да отговорят на моите очаквания, все едно са на изпит. Предполагам, че подобни въпроси им се задават винаги от „досадни“ роднини, на които те са обучени да отговарят възпитано и уклончиво. Когато след една година попаднах в тяхната естествена среда, вече си бях отчела грешката и си бях взела поука. Не зададох подобен въпрос нито на тях, нито на друго дете, и добре че не го направих, защото на своя територия никой малък австралиец не би се церемонил да крие пред мене обожанието към своята родина (Австралия) и пренебрежението към моята родина (България).

В заключение, всеизвестен факт е, че езикът е огледало на живота. В „другата България“, особено обърнатата наопаки, той няма как да не се оглежда в обърнато огледало. Нормално е да има отклонения от българската книжовна норма, дори билингвизмът на дадено лице да е перфектен. За мене тези отклонения са ценни с това, че биха помогнали при изготвянето на подходяща методика за обучение на учениците, защото, бидейки еднотипни и повтарящи се, те биха могли да насочат авторите на учебници, учителите и законодателите в посока към адекватно преподаване на българския език. В никакъв случай не наричам отклоненията грешки. Съществуват много теории, според които носителят на езика никога не греша, а използва понякога нереализирани негови потенцици. „Лингвистът обаче е в състояние да прецени дали всеки път използването на споменатите потенцици е перспективно и дали няма да доведе до вътрешни конфликти в системата и до възникване на формации, слабоинформативни за повечето носители“. Цитатът е от интервю на проф. Стефана Димитрова по актуалните проблеми на българската лингвистика (Исса 2012: 85–86). Един от най-актуалните проблеми днес, освен откриването на алгоритъма на деформацията върху родния български „на запад от Драгоман“, е откриването на всички потенцици и

използването на всички средства за запазване на българския език и съхраняването му за поколенията, както на запад, така и на изток от Драгоман, накъдето се насочих аз – към Австралия.

1.2.4. ЧЕТВЪРТА ЗАДАЧА: ИЗБОР НА МЯСТО И ВРЕМЕ ЗА ТЕРЕННОТО ПРОУЧВАНЕ

Още преди извършването на пилотното изследване на езика на моите първи информатори се знаеше, че ще продължа експеримента в техния дом, в техния град, в тяхната страна. За да не бъде заподозряна в случайно хрумване, недопустимо в научните експерименти, ще изтъкна причините за избор точно на това семейство, на този град и на тази страна. Този избор, предшествашъ същинския експеримент, се превърна в моя **четвърта задача**, въпреки че и до днес не съм изпълнила първата, тогава не бях изпълнила втората, а третата постави началото, когато първите ми информатори ми дойдоха на гости.

Причините за избора на Австралия като терен за моето проучване са обмислени и сериозни. Обстоятелството, че семейството, за което пиша, е мое семейство, в чийто дом единствено можех да остана без проблеми за толкова дълъг период от време, е маловажно и несъществено за специализираната читателска аудитория, за която е предназначено. Най-важно според поставената цел е *изборът на време и място за провеждане на изследването да съответства на възможностите за нейното постигане*. И така, причините са следните:

1. *Официалният език в Австралия е английски.* При изследване на алгоритъма на деформацията върху родния български език най-уместно според мене беше да се разгледат случаи, в които той е атакуван не от друг чужд език, а от английския – *глобалния език*, породил толкова страхове от загуба на национална идентичност поради наложилата се у нас европеизация и американизация. Предполагам, че деформация в езика на българските емигранти в която и да е неанглоезична европейска страна ще има както от нейния език, така и от английския. Не мисля, че бих се справила сама с такава „двойна“ деформация, не че не е наложително. Мнението, че глобалното общество се нуждае от глобален език, общ за всички членове на общността, език, на който се осъществяват контактите в бизнеса и в културата, създаде такива нагласи в нашата страна и в цяла Европа, които ориентираха хората към изучаване на английски език все по-интензивно, все по-отрано и все по-

настойчиво. На тази доброволна американизация в България се противопоставиха традиционно ориентирани становища, в които заплахата от загуба на културна идентичност, от претопяване и обезличаване на нацията ни, сякаш надделя. Готов да се откаже от много традиционни свои ценности, да се стреми да догони жизнения стандарт на напредналите държави и да покаже съпринадлежност към другите европейски народи, българинът се оказва най-чувствителен към своя език, готов да го брани и защитава, като на война (Исса 2010). Още в началото на прехода обаче българинът прозря, че тази война е загубена. Прозря, но не спря и до днес да коментира европейските решения, поставяйки себе си ту в съпринадлежност, като част от голямата европейска общност (българският е един от официалните европейски езици; азбуката ни е една от азбуките на ЕС), ту като жертва, на която се налага да усвоява не един чужд език (английски, както носителите на другите големи европейски езици), а два, дори три. Тук трябва да се изтъкне един парадокс: агресивното защитаване на българския и кирилицата в общественото ни пространство афишира патриотични нагласи, но в същото време агресивното използване на английския и латиницата във всекидневието на нашите сънародници показва обратното и това съществено противоречие и необмислени приоритети не водят до нищо добро. Това се отнася не само за България. В контекста на съвременната езикова ситуация в Европа все още съществуват разногласия, говорим за „евролингвизъм и евроглосия“, за примиряване на необходимостта от общ език за общуване между страните членки с необходимостта от защита на езиковото наследство и езиковото многообразие. За решаването на тези проблеми непрекъснато излизат документи (Европейска езикова рамка, Портфолио), от което се вижда, че старият континент сам не е наясно с политиката си по отношение на националните езикови общности, нито за малцинствените езикови общности и групи.

Езиковата глобализация изправя Европа пред противоречие, защото официалните езици на европейските държави са различни от английския. Те едновременно се борят *срещу* асимилацията, но и *за* адаптацията, понякога не се колебаят да прилагат в други (заплашени от езикова смърт) държави асимилационна политика както към исторически утвърдени регионални езикови групи, така и към новите емигрантски езикови общности. „Парадоксът на етничното пробуждане в глоболизиращата се култура и икономика обърка онези, които определяха общественото мнение в отделните страни – те просто уверено очакваха, че развитието на света само ще потвърди тенденцията към все по-пълна културна хомогенизация, докато в крайна сметка се стигне до евентуално пълно сливане на културите. Вместо

това „орязването“ на правомощията на националната държава доведе до пораждање на сили, които се противопоставят, поне частично, на някои от хомогенизиращите последствия на глобализацията“ (Пачев 2006: 8). От една страна етническата хетерогенност и пряко свързаното с нея езиково многообразие се представя като мощен източник на нестабилност за демокрацията, на регионална агресивност и граждански войни, от друга – като възможност за „демократия (от немажоритарен тип) при условията на културен плурализъм“ (Пачев 2006: 9).

Особено неподходящо за моята цел би било да изследвам българската езикова ситуация в славянска страна. Алгоритъмът на деформацията там е почти незабележим. Езиковата бариера не е така плътна, дори не може да се говори за билингвизъм в пълния смисъл на думата. На базата на славянския език определени неща се подразбират (българинът по принцип прави опит да си помогне и с изучавания до скоро в училище руски език) и това създава условия за контакти, които не са достатъчни, но са своего рода отдушник в новото битие (Виденев 2013а). Също така, емигрантите в другите славянски страни, освен че не са много на брой, пътуват често до България и обратно, поради географската близост между нашите страни, не променят толкова драстично манталитета си, поради идентичната ни в много отношения родова принадлежност, което ги превръща в „непълни, неистински емигранти“. Дори когато речта им е подложена на интерференции, те по-често играят ролята на положителен трансфер (Крейчова 2016), отколкото да деформират нашия език. Картината на света у нас и у тях в много отношения е еднаква (Исса 2016б). Емигрирането в неславянска страна, а това е най-масовият случай, изисква много по-голямо напрежение от страна на емигранта и води до търсене на различни стратегии. Най-често опора се намира в изучаваните в училище или в езикови курсове езици посредници – както английски, така и немски, испански или френски. Още по-трудно е положението на българите във все по-предпочитаните за емигриране скандинавски държави, които задължават със закон изучаването на официалния в съответната държава езиков стандарт.

Дотук става ясно защо не избрах европейска страна, но защо не Америка? Защото в процеса на изпълнение на първата поставена тук задача – да прегледам източниците за езика на българските емигранти – се натъкнах на противоречиви факти и мнения. Тук ще посоча едва две от взаимоилючващите се: А. Пачев коментира „българския език в САЩ, където представителните мащабни социолингвистични проучвания през периода 1960-1984 въобще не посочват нашия език като един от многото езици на имигрантските общности в страната (вж. Фишмън 1984). Исторически в САЩ

билингвизмът в семейството представлява преходно явление, като употребата на който и да е етноразличен от английския, намалява прогресивно в рамките на три или четири поколения и отмира. Такава загуба на езика се смята от мнозина за естествена част от процеса на американизация и особено през двадесети век, у американската общественост, като правило, се изгради очакването и нагласата, че членовете на малцинствените езикови общности ще изхвърлят от употреба своите родни езици и безкомпромисно ще изберат английския“ (Пачев 2006: 179–180). Обратното твърдение е на А. Кочева. В интервю по bTV и радио „Фокус“ от 2016 г. тя обявява, че най-много българи, които живеят за постоянно извън родината ни, са в САЩ, че те говорят безпроблемно български, дори че в щата Илинойс, в област Кук, българският език бил официален. На него се пишели данъчни документи и още много реализации на езика ни се осъществявали безпрепятствено (Кочева 2017). Единственото ми обяснение за противоречията в твърденията на двамата автори е разликата от 30 години, за които те се отнасят. Големите държави имат големи далновидни политики. САЩ често (известно в исторически план и във всяко отношение) твърде агресивно се стремят към целите на своята политика. После, ако политиката се окаже грешна, те приемат обратната позиция, без да се свенят да си признаят политическите грешки и без да поискат извинение от засегнатите народи. Описаната като предишна (асимилационна) политика на САЩ датира от преди половин век. През този половин век укрепват в икономическо отношение новите големи общества на Канада, Австралия, Нова Зеландия. Те стигат до извода, че, създадени предимно от имигранти, няма да просъществуват дълго, ако искат със сила да приобщат тези имигранти. Затова го правят фино и последователно. Подкрепят националните езици. Поощряват тяхното изучаване и запазване. Те знаят, че така само забавят процеса на асимилация, но не го предотвратяват. Напротив, бидейки демократични и щедри, без да проявяват насилие, те превръщат асимилацията в желана от страна на имигрантите. От повечето българи, с които се срещнах впоследствие – също...

И накрая, защо избрах Австралия пред Канада? По две причини. Първо, българската емигрантска общност там е многобройна и компактна. Говори се за цели квартали, населени само с българи, а аз исках да намеря българи, обградени от англоезични съседи. Второ, „канадският английски е заимствал думи и от френския канадски [...] въпреки че реално влиянието на английския език върху френския в Канада е далеч по-силно, отколкото обратното“ (Янкова 2008: 28). Но по-важната причина е втората причина, свързана не с мястото, а с времето.

2. *Времето за престой* в страната, в която живеят изследваните лица, трябваше да бъде поне *един-два месеца*. По предварителна нагласа исках да направя теренното проучване в семейни, приятелски, български кръгове, навсякъде, където е възможно, но най-вече сред децата в тяхната естествена училищна среда. Имам предвид Българското неделно училище, мястото, където единствено може да бъдат събрани в едно помещение учениците от български произход, моите невръстни информатори и мои ученици за шест поредни недели. Щом избрах да извърша теренното проучване със скрит микрофон, трябваше да намеря причина да бъда на едно и също място (в час, в междучасията, в училището) заедно с децата. Така станах „учителка“ и работих с тях под прикритие почти два месеца. Месеците непременно трябваше да са *зимните*, респективно – *учебните*, за да може да се изследват децата в училище. Летните отпуски в нашата страна и голямата лятна ваканция на учениците и студентите (единственото време, през което можех да си позволя да отсъствам от България цели два месеца) съвпадат с австралийската зима, т.е. с активния период за обучение, следователно, и за провеждане на експерименти в училище. Откъсите сонди от Българското неделно училище в Сидни, които са представени (поради огромния си обем – шест пъти по шест часа) частично в изследването, са съхранени в мой личен фоноархив и са на разположение на всеки, който би искал да ги прослуша. Те са най-ценната информация, до която се добрах, и достатъчно основание да избира това място за социолингвистичното изследване. Следващата причина наричам метод на изключването.

3. *Отдалечеността на Австралия* „на другия край на света“ гарантира почти безизключително, че посещенията на имигрантите в страната ни са редки. Много от българите, които живеят в европейски страни, поддържат бизнес и в родината, непрекъснато пътуват и прекарват голяма част от времето си тук, в България. Други са гастарбайтери и говорят им се променя с промяната на сезоните, а резултатите от очакваните отклонения са по-размити. В Австралия живеят истински имигранти българи. Съпрузите от избраното семейство заявяват, че си идват средно веднъж на две години за не повече от 15 дни и че са посещавани от гости от България още по-рядко – веднъж на 2–3 години. Подобни са отговорите в анкетите на повечето информатори, не са малко и тези, които се завръщат на 5, на 10 или на повече от 10 години веднъж. Това гарантира непрекъснатост на средата в континуума на билингвалната им езикова ситуация. Заради контакта на езиците изключих изненадите. Когато два езика се говорят от едни и същи хора на една територия, безспорно между тях има *взаимно*

влияние, без значение кой от тях е първи по степен на владееене, по честота на употреба, по предпочитание. Този закон, с който до такава степен сме свикнали, ни е завещан от физиката. При допир на лъжица до вряща в тенджерата вода лъжицата се стопля (това е очевидно), а водата се изстудява, макар и в такава минимална степен, че това не личи. Деформацията е осезаема за лъжицата и незабележима за водата в тенджерата, но всеки, който е ходил на училище, знае, че и тя съществува. Затова предварителните ми нагласи към изследване на речта на българите, бяха за перманентни преплитания между българския и английския, за осезаеми взаимопрониквания; очаквах нашите сънародници там да се объркват на всяка дума, говорейки смесен българоанглийски. В следствие записите на тяхната реч показаха друго. Природата на взаимоотношенията между българския език и австралийския английски, тяхното взаимовлияние зависи предимно от нелингвистични фактори – умора, при която индивидът се обърква, иска да превключи кода, но „забива“ и посяга към речева единица от другия език, не този, на който тече комуникацията. Влияние на културно-исторически фактори (в единия от езиците не знае думата), социално-икономически (говори за неща, свързани с начините му на плащане, документация и пр.), и политически условия (социалната диглосия, например при интервю за работа, го мотивира да покаже високо ниво на английски, но се налага да даде пример, от област, в която е специалист, а такива примери е свикнал да дава на български)... и т.н. Последната причина е условие.

4. За да се получат надеждни резултати, изследваните лица трябва да са достатъчно на брой, а *емигрантската българска общност в Австралия не е малка*. В Сидни тя не е и голяма, но е достатъчна за изследване от един единствен изследовател, т.е. не биваше да е и многобройна, каквато е в Канада и САЩ, където не бих се справила сама за времето, с което разполагах (по-малко от два месеца).

И така, колко е голяма емигрантската българска общност в Австралия? Информацията, която получих от данни на българското посолство в Канбера за броя на българите до 2010 г. (Стайкова 2011), беше за 12 000 души, но заявите се през следващата година в преброяването на населението като българи бяха (само!) 2915 (последното дотогава преброяване). По времето на моя престой присъствах на следващото преброяване на населението (2016). Преди него българското посолство не си направи труда да даде информация за новия брой на пристигналите през изминалия петгодишен период, но анкетиранияте впоследствие българи, с които разговарях в Сидни, предполагат, че цифрата е около 3-4 хиляди души най-малко. Прибавени към 12-те хиляди, стават общо най-малко 15 хиляди. Видях листите за преброяване през

2016 г. В тях беше обяснено, че е желателно (но не и задължително) да бъде посочен етнически произход. Видях и резултатите от това последно (тогава) преброяване, които излязоха след завръщането ми. Оказа се, че отново са малко повече от 3 000 (точно 3400). Другите са станали австралийци. Така разбрах, че всичко е безкрайно относително. А трябваше това да си го знам предварително. От физиката.

Шест години по-късно вече съм си научила урока, но продължавам да следя резултатите от периодичните преброявания на населението в Австралия. Изненади вече нямам, но имам последните данни от 2022 г. Те излязоха на 28. 06. 2022 г. и според тях още сме се смалили и сме станали 2855 души...

1.2.5. ПЕТА ЗАДАЧА: ИЗБОР НА ПОДХОДЯЩА МЕТОДИКА ЗА РАБОТА

Въпреки конкуренцията на модерни методики и богатия избор на подходи и практики, въпреки огромната иновативна теоретична продукция, която модернизира и глобалната лингвистична наука, най-голям успех в социолингвистиката все още имат класическите изследвания, които се опират на стария изпитан социолингвистически метод на т.нар. *включено наблюдение*. На него основно разчитам и аз. Прилагам, от една страна, индуктивен метод, за да направя генерализация на проученото в Сидни, но от друга, заемам и модифицирам вече известни подходи в българската социолингвистика, за да реализирам проучванията на терен. С този избор се надявам да покажа, че надеждни резултати може да се получат не само чрез проучване на теориите и чрез прилагане на методите на европейски и американски езиковеди/социолингвисти, а като се трансформират постиженията на българските социолингвисти за езика в България и се приложат същите методи (за нашия език) извън България. Така се опитвам да запазя „домашната“ традиция с благодарност и уважение към нашите учители.

В българското езикознание, в частност – в трудовете по социолингвистика, проучването на езиковата ситуация в градовете се основава именно на теренни проучвания чрез включено наблюдение. Едни от най-важните аспекти в теоретичните постановки по основните въпроси на социолингвистичните изследвания предлагат научна методика по отношение на теренната работа за изследване на съвременната градска езикова ситуация в България. Един от първите трудове от подобен род е „Великотърновският език“ на М. Виденов и Б. Байчев (Виденов, Байчев 1999). Още първото издание, „Социолингвистическо проучване на град Велико Търново“ (Байчев,

Виденов 1988), представлява пионерски труд, задаващ модела за изследване на непринудената българска реч. Написан преди почти четвърт век, този труд се превръща в отправна точка за всички следващи социолингвистични разработки по темата. Теоретичните постановки по основните въпроси на теренната работа се задават предварително в книгата „Съвременната българска градска езикова ситуация“ (Виденов 1990), написана през 1988 г., но по технически причини излязла две години по-късно. Новата научна методика се прилага успешно и в трудовете „Софийският език“ (Виденов 1993) и „Селото, градът и езикът в Ловешкия край“ (Байчев 1996), а високата оценка, която получават авторите на „Социолингвистическо проучване на град Велико Търново“ и нестихващият интерес на читателите по темата налагат второ издание десет години по-късно: „Великотърновският език“ (Виденов, Байчев 1999). След този труд и предложената научноизследователска методика езиковата ситуация във всеки град се изследва по този модел. Появилите се скоро след това книги на Елена Каневска-Николова (1998), Ангел Г. Ангелов (1999), Красимира Алексова (2000), Евгения Димитрова (2005), Павлина Кънчева (2008), Владислав Маринов (2008) и др. показват поетапното оформяне на социолингвистичната школа в България, сформирана около (и от) председателя на Международното социолингвистическо дружество Михаил Виденов. Посочените трудове, написани от първите ученици на акад. Виденов, са последвани от множество нови проучвания от страна на техните ученици – процес, който продължава и до днес. Те доказват и ползата от научната методика, нейната приложимост и нейния новаторски дух.

Преди да реша да използвам тази методика (тя все пак е за езика на града, на българския град), установих, че никъде досега тя не е приложена в изследване на новите емигрантски общности на тяхна (чужда) територия. Изследвания чрез включено наблюдение по социолингвистически методи са правени върху езика на българи в чужбина, но те включват етнолекти на по-старите преселници (бесарабски и банатски българи, българи от Западните покрайнини), чиито варианти на българския език се изследват лесно, защото сънародниците ни там живеят на едно място – в български села, обособили се във времето и съхранили някои от диалектните ни варианти и до днес. За езиковата ситуация на български емигранти от последните години, живеещи в големи съвременни градове, никъде (поне аз не намерих) теренно изследване. Повечето автори изследват запазването на традициите и разглеждат етнографията като морфология на народната култура. В това, разбира се, няма нищо лошо, но е далеч недостатъчно за запазване на българското етническо съзнание в съвремието. Живо съзнание е възможно

само и единствено при жив (функциониращ) език. Вместо такива изследвания открих много мащабни анкетни проучвания, извършени от различни хора или организации и публикувани в социалните мрежи, относно предпочитанията на българите да използват или не езика си, а също и авторски анкети, например анкетата на Десислава Златанова⁴, адресирана до самите имигранти в САЩ, която съдържа въпроси на тема къде и колко говорят на български. Причината да не се използва включено наблюдение за изследване на езика на съвременните емигранти вероятно е твърде голямата трудност те да бъдат обхванати в теренно проучване локално, и примамливата твърде лесна достъпност до тяхната реч в интернет, където езиковедите търсят информационен портал за българите по света, но се задоволяват с несигурна информация. Тази информация е свързана с отразяване на новини, въпроси и проблеми, засягащи живота на българската общност в съответната страна, на българските емигранти като цяло по света, както и на обществено-политическия живот в България. Езиковедите търсят да изследват речта на общественици, които коментират темата за политиката на българската държава към диаспората, законодателството в тази сфера, различни стратегии по отношение на българите зад граница. Това отклонение от лингвистичните проблеми в посока към насърчаване на по-добра езикова политика е обяснимо: „На нивото, на което се намира съвременната методика за проучване на градските езикови ситуации, в суперградовете може да се проследят по-пълно отделни явления: всестранното им проучване обаче е задача на близкото бъдеще“ (Виденев 2010: 39). Няколко години след това твърдение не е достатъчен период, в който близкото бъдеще да стане настояще, но пък задачата, която си поставям, е относима към много малък брой хора на територията на огромния мегаполис Сидни, и съотносима с възможностите на един човек. Реших да приложа същата методика, с ясното съзнание, че не мога да гарантирам диференциация на изследвания обект в пълнота, както това е постигнато в цял един град (Велико Търново), а по-скоро на случаен принцип (когато намеря) в многократно по-голям разноезичен град (Сидни). Единствената причина да се откажа от този начин в полза на друг, би била да намеря по-надежден. В проучванията, които се основават на новите технологии, не открих такъв. Това не значи, че не потърсих в интернет, не исках да пренебрегвам факта, че компютърните възможности спомагат за запазването на връзките между българската диаспора и България, между българите, живеещи в различни точки по света, между космополитния дух на емигрантите и любовта към родния език, култура, традиции и пр.

4 <<http://www.q-set.de/q-set.php?sCode=HMESMREUSDCN>>, посетен на 15. 10. 2017 г.

Не можех да си позволя да се окаже, че отивам „на другия край на света“ напразно. Затова, щом се стигна до избор на методика, реших и аз да „вляза“ в интернет и да натисна копче, което да ме посъветва каква методика да използвам. Написах, освен „българи в чужбина“, и „методика/емиграция“. Открих точно това, което очаквах – *преподаване*.

Напоследък в езикознанието, щом заговорим за методика, имаме предвид *методика за преподаването на езика* (българския или някой чужд). Темата става все по-актуална, особено що се отнася до българския език, чието преподаване се различава съществено от преподаването на другите езици и се отнася до обучението на учениците в българските училища (преподаване на езика като роден) или за преподаването му на чужденци (български език като чужд). С течение на времето става ясно, че това двойко разграничение не е достатъчно. Български език като чужд се преподава по един начин на чуждестранни студенти (Исса 2009, 2009а, 2014, 2015в), по друг на курсисти в езиковите школи (Исса, Симеонова 2014), по трети – на малцинствени групи български граждани, за които той не е първи по степен на владеење (Исса 2009б), по четвърти, ако се предлага онлайн за самостоятелна подготовка във или извън страната (Исса 2018). Съвсем различна методика изисква преподаването на български език на бежанци (Исса 2014а, 2015а, 2015б, 2017а, 2017б, 2017в).

Що се отнася до емигрантите, които са второ, трето и всяко следващо поколение, българският език не е техният първи по степен на владеење и това в нашето езикознание е всеизвестно. Безрезервно се възприема постановката на Роджър Бел, че езикът на социализация на личността трябва да се нарича първи, а всеки следващ – втори (Бел 1980). Така в научните търсения се налага понятието български език като втори език (Димчев 2014, Исса 2015в), чието преподаване има приложни цели. Стремeжът за търсене на начини за реализиране на послания с непреходна стойност определя обучението по български език като „най-могъщ фактор за възпитаване в „българщина и характер“ (Димчев 2014). Следователно, освен търсенето на най-лесни начини за усвояване на езика, трябваше да открия и такива за приобщеност към културата. Безспорен е фактът, че всички езици имат културна значимост. Българската етноспецифика, културни традиции и морални ценности трябва да бъдат приоритет както в България, така и (още повече) *извън страната ни, в българските училища в чужбина*.

Приоритет в обучението по български език зад граница е достъпът до адаптирани програми и адаптирани учебници, за които вече стана дума (1.2.2.), които да се ползват

от българските училища там. За това, което ползват учителите в Сидни, също ще стане дума (2.3.2.) и ще стане ясно защо го наричам „това“, а не „учебници“. Учителите от Сидни, подобно на тези от другите български училища, непрекъснато алармират институциите за липсата на подходящи програми и учебници. В Сидни, щом разбраха за предстоящото ми посещение, те решиха, че съм написала учебници, които искам да изпробвам в часовете с техните ученици, или поне че имам намерение да напиша след завръщането си в България, и да им изпратя. Въпреки безконечните ни разговори след пристигането ми, никой не пожела да разбере какво всъщност ме води при тях и до днес те продължават да чакат своите учебници. Понеже знаех предварително какво да очаквам в училището, помислих и за собственото си преподаване. Осмисляйки основните принципи на функциониране на родния ни език, трябваше да взема под внимание факта, че за учениците той не е първи по степен на владеење. Моите бъдещи ученици трябваше да са (подсъзнателно) наясно, че всеки език е и транслатор на специфична култура и че владеењето на български (макар и като втори език) им дава предимството да са уникални в своето (за родените в Сидни) или новото (за пристигналите от България) общество, да възприемат неговите културни непреходни ценности, без да пренебрегват нашите. Така си избрах една културоведски ориентирана методика (Исса 2015г), която се интересува не само от системата от функции на феномена език (комуникативна, познавателна, кумулативна, смислооформяща, естетическа, фатична и др.), но и разглежда българския език като предмет, който изгражда мирогледа на обучаваните, влияе върху формирането на техния менталитет и на представата им за езиковата картина на света, служи като проводник на националната култура, спомага за трансформиране на личността на подрастващите, за превръщането ѝ в носител и творец на културата. Докато критикувах институциите, че вършат работата отзад-напред, доста се увлякох в тези постановки и едва не поставих и аз „каруцата пред коня“. Въпреки предизвикателството да преподавам (макар и само няколко пъти) в Българското неделно училище в Сидни и да се възползвам от познаването както на традиционни, така и на модерни методики, аз бях наясно, че няма да имам нито време, нито право, да се бъркам в методиката на преподаване, която бяха възприели и практикуваха там.

В моята методика преподаването беше една малка част. Моята методика трябваше да се изготви за моята основна дейност, в която включеното наблюдение е основна цел и трябваше да започне с осигуряването на достъп до участници в теренното проучване. Нейната роля е изследователска, а не преподавателска и избраната методика

трябваше да има своя принос за самото изследване, чиято мисия е да „върне коня пред каруцата“, т.е. първо да се изследва състоянието на езика на българските емигранти в Сидни и после да се правят предложения за адаптирани към чуждата езикова ситуация програми в зависимост от степента на владение на български език и степента на транскултурация у съответната общност.

1.3.ПРЕДМЕТ И ОБЕКТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Подобно на предварително поставените задачи, в подготовката на всяка научна работа се изисква също предварително определяне и обособяване на предмета и на обекта на изследване. *Предмет* на изследването в дисертационния труд е **българската реч** на живеещите в Сидни български имигранти, а *обект* са **всички българи, участвали в научните социолингвистични експерименти**. Това са тези наши сънародници, с които се срещнах в Австралия: тези, на които гостувах, на които преподавах, с които си уговорих официални срещи или „издебнах“ при случайни събирания; тези, които са емигрирали от България, за да се устроят там, които са дошли на гости за дълъг период от време (или за кратък, или завинаги), и най-вече тези (австралийчета), които са родени в Сидни, които живеят и учат там, там растат и се социализират, там се оформят като характери и се развиват, там са си у дома, но са наши деца.

1.3.1. ЕДИНСТВО И МНОГООБРАЗИЕ НА НАУЧНИЯ ОБЕКТ

По предварителния план за работа, който изготвих, обект на моето изследване – „всички“ българи – трябваше да бъдат най-малко 200 души, предвид факта, че като членове на патриотичното дружество „Родина - Сидни“ са регистрирани 400. Надявах се поне половината да се отзоват на молбата ми да участват в експеримента. Добрах се до 80. Подробна информация за повечето от тях ще бъде дадена по-нататък, в 4.1., където ще бъдат обяснени основанията, критериите за тяхното разпределение по групи. Ще бъде извършено и неколкочратно им прегрупиране, в зависимост от различните теми, предопределящи различния им статут в различните роли, които изпълняват. Тук ще обоснова разочарованието си от недостатъчния брой на изследваните лица (80

души)⁵ и ще го обясня посредством „ефекта на излъганото очакване“. Под този термин в социолингвистиката разбираме онези случаи, в които изследователят има *предварителни очаквания за речевото поведение* на даден индивид/група, но остава изненадан, защото изследваната реч не отговаря на статута на наблюдавания обект. Примерите са много: лидер на политическа партия употребява в публичната си реч регионализми (ако е политик, това снижава имиджа му, но не му пречи да внесе в парламента закон за езика); представител на интелигенцията си служи публично с вулгаризми, жаргонизми (ако е в сериозно телевизионно предаване, това срива рейтинга на телевизията); чистач в хотел, облечен в работен комбинезон, смайва отседналите там за научен конгрес лингвисти с брилянтния си изказ и безупречен книжовен език (това засрамва някои от тях) и т.н., и т.н.

Досега не бях чувала за излъгано очакване относно броя на изследваните лица, който се определя от изследователя според предварително поставените цели. Ако се изследва езиковата ситуация на даден град, те биват съобразени с големината на съответния град. „В нашите условия за малки се приемат градовете с население до 10 хил. души, средно големи са градовете до 30 хил. души, а с над 30 хил. души вече се смятат за големи“ (Виденев 2010: 34). В тази класификация 20-милионният мегаполис Сидни попада в категорията на много големите градове, където трудностите от събирателски характер по принцип са огромни, а в моя случай издирването на българи сред 190-200 различни етноса беше почти невъзможно. Знаех, естествено, че не мога да срещна нито един от тези хора в магазина, на улицата, в метрото и пр., защото на обществени места те използват английския език и, дори да ги срещна случайно, нямаше как да ги позная, ако този, който ме придружава, не ги познава лично. Затова не си позволих да разчитам на т.нар. нетрайни реални обединения, чиято реч в нашата социолингвистика също се изследва при изучаване на езиковата ситуация на даден град. Бях чувала за български квартали в Америка, Канада, в различни мегаполиси, където на обществени места се говорело на български, но своевременно бях предупредена от своите приятели, че в Сидни българите не живеят в задруга и не образуват такива обединения. Имаше, все пак, причини за наивния ми оптимизъм в началото, според който се надявах да събера и изследвам стотици българи.

Вече споменах, че още преди да замина, имах информация от българското

⁵ Тези 80 души наричам „изследвани лица“, „анкетирани лица“, „респонденти“ или „информатори“. При класификацията по-нататък те получават и други названия, които ги диференцират, но посочените тук четири термина използвам като синоними.

посолство в Канбера за емигрирали в Австралия 12 хил. души българи, по последни данни до 2010 г. (Стайкова 2011: 82). Логично беше да предположа, че до 2016 г. техният брой е нараснал с още 2-3 хил. и че в Сидни са се установили поне 5 хил. от всичките 15 хил. За съжаление, още първия ден след пристигането си разбрах, че данните от предпоследното преброяване на населението се разминават с данните на българското посолство. Посолството, както стана ясно, обявява числото 12 хиляди души, а според статистиката (от 2011 г.) заявите се като българи са общо 2915 души. 2393-ма от тях посочват български произход, 485 – турски, а 37 души – *австралийски* (?!). Тези наши сънародници, вероятно „измамили се“ по някаква причина, или помислили, че е задължително да попълнят графата за месторождение, са написали „България“, но после са се „поправили“ с австралийски произход. Графата за етнически произход е разположена по-надолу в листата и попълването ѝ не е задължително. Остават поне 9 хиляди души, според посолството дошли от България до 2011 г. и станали твърде скоро, според новите си паспорти, австралийци. По време на моя престой в Сидни последното (към онзи момент) преброяване – 2016 г. – показва по неофициалните данни, които получих от своите респонденти, че в Австралия са емигрирали поне още 3000 българи, само че и те не искали да се заявяват. От момента на получаване на австралийските си паспорти декларирали в листите за преброяване на населението австралийски произход. Статистиката от 2016 г. сочи, че сме все пак над 3000 души, но не за дълго. Тази година, 2022, сме станали отново по-малко. Останалите поне 10-15 хиляди са „под прикритие“. Крият се от своите и от себе си. „Има етноси, които се срамуват от етническата си принадлежност и я прикриват, както на индивидуално, така и на групово равнище. На такива етноси толкова дълго им е било вгълпявано чувство за непълноценност, че те са приели етнофобията, отричат се от себе си и трудно биха си изградили национално чувство и национална държава. Няма история, с която да се гордеят, а обратно, сякаш имат история, от която да се срамуват“ (Ангелов 2012: 35). И ние ли сме такива? И защо сме такива? Нима си нямаме (ако не друго) история?...

В Центъра „Щрелоу“ в Австралия има една аборигенска картина на „етажите“ в човешкия мозък: история – семейство – държава – тяло. Когато се забравят приказките (историята), човек е все още здрав, но се чувства изгубен. Когато го няма и семейството, тялото започва да се олюлява. Когато не си в държавата си и се предадеш, умираш... Не бих си позволила да уча на родолюбие нашите сънародници в Австралия чрез символиката на местните туземци. Имаме си своя символика. Бих се радвала обаче, ако те оценят какви възможности имат в мултикултурното общество, където никой няма

стереотипни негативни представи за нас.

1.4. ОСНОВНИ ЗАДАЧИ

Продължителната ми едногодишна подготовка завърши с поставянето на т.нар. *основни задачи*. Това са задачите, конкретно, за изпълнение на терен. Идеята в тяхната насоченост беше да се използват всички познати ми методи, въпреки недостатъчната надеждност (поради малкия брой изследвани лица) на някои от тях.

Не се осмелих да си поставя задачата да предложи подходяща методика за преподаване на български език на българи, живеещи в чужбина, предвид нищожния по обем материал, който бих могла да обработя и предвид локализирането на изследването в един единствен град. Основната ми задача беше създаване на *стройна теория, модел за изследване на състоянието на езика*, какъвто е създаден в българската социолингвистика за езика на града и за който стана дума по-горе. И така, както след „Великотърновският език“ езиковата ситуация във всеки град в България се изследва лесно, като детска игра, създаването на методика, не на преподаване, а на изследване на състоянието на българския език на българи, живеещи в която и да е точка на света, би улеснило адаптирането на учебници към всяка езикова ситуация, без значение дали това са учебници от България, от съответната страна, или нови, написани от самите учители в чужбина.

С такава нагласа си планирах конкретните действия: да направя анкетно проучване, да взема интервюта от личности, които са институционално ангажирани с преподаването на българския език в Сидни, а също и от родители, които искат да споделят мнението си за преподаването, да направя записи (колкото е възможно повече) на всички българи, до които успея да се добера, а след това да ги обработя и анализирам. Използвам мултипликационната същност на методиката на „Великотърновският език“ и подготвям проучването на идиолектите на нашите сънародници в Сидни по модела, заложен в този пионерски труд. Само след теренно проучване на определена езикова ситуация, на непринудената реч на дадена българска общност в чужбина, можем да говорим за адаптирани програми и учебници, както и за адаптиране на учебния процес в българското неделно училище към образователния процес на училищата в държавата, в която се намира то, и към езиковата среда на града, в който сме събрали чрез включено наблюдение идиолекти на българи. Давам си сметка колко трудности предстоят пред самотното ми начинание. Според изследователите на мащабните социолингвистични

терени „за да се направят записи по метода на включеното наблюдение, е необходим добре школуван многоброен колектив от сътрудници“ (Виденов 2010: 39). Не бих могла да си позволя такъв, тъй като пътуването до Австралия и целия проект съм финансирала лично, а не чрез институционална подкрепа. Освен това, както се казва „и сам воинът е воин“.

1.4.1. АНКЕТА, ПРОВЕДЕНА С БЪЛГАРСКИТЕ ЕМИГРАНТИ В СИДНИ

Никога не съм се доверявала напълно на анкетния метод, въпреки че в българската социолингвистика все повече изводи, засягащи важни аспекти от областта на езика, се правят въз основа на него. Проучването на нагласите към употребата на различни варианти на българския език от страна на неговите носители – също. Напоследък анкетирането се наложи като предпочитан метод именно във връзка с нагласите, а самите нагласи се превърнаха в базов предмет на изследване, включително и по отношение на кодификацията (Станчева 2021). Причината да не се доверявам на този метод напълно е основана на социално желателните отговори, които съм получавала през годините при анкетиране на много и разнотипни социални групи. Въпреки това прецених, че на някои важни въпроси, засягащи отношението на емигрантите към нашата страна и език, най-подходящ е анонимният отговор. Затова реших да направя анкета и аз. Що се отнася до това, „че най-същественият проблем, подчертаван в множество изследвания, е връзката на нагласите с реалното поведение“ (Алексова 2016: 80), имах големи опасения за несъответствия между отговорите и реалното състояние на българския език и повечето, при сравняване на отговорите впоследствие със записите от включеното наблюдение, за съжаление, се оправдаха.

И все пак, този метод демократизира значително нашата наука, доколкото спомага да се изясни *предразположението* на хората към дадени езикови употреби, което, като психологически конструкт не може да се наблюдава нито в речевото поведение, нито в писмената практика на хората, подчинена на заучени правила, устойчиви навици и стереотипно отношение. Но не може да му се доверим напълно: „ние не можем да питаме как се изговаря дадена форма, защото лицето има силно развито чувство да търси „правилната“, а не да посочва тази, с която обикновено си служи“ (Виденов 2000: 243). Доброто предразположение на българските емигранти, разбира се, положителната нагласа, предпочитанието да говорят на български, няма да допринесат съществено за стопиране на заглъхващите функции на езика ни зад граница,

но са показател поне за добри намерения. Затова, без да разчитам на вярна преценка от страна на своите респонденти по отношение на основния въпрос в проучването – „Има ли отклонения от българската им реч в полза на английската?“ – задавам само фактологични въпроси⁶. По отношение на употребата на българския език зададените въпроси – дали се използва и къде – са по-скоро общи, защото много рядко нагласата има връзка и отговаря наистина на реалното речево поведение. „Подготовката на въпросите и поднасянето им устно или във вид на анкетни карти е плод на предварителна хипотеза: задавайки въпроса, ние би следвало да предвиждаме и възможните отговори“ (Виденев 2000: 243). Въз основа на това подготвих въпросите в анкетата. Тя има следния вид:

АНКЕТЕН ЛИСТ

Внимание: Не пишете името си и не се подписвайте!

1	Страна и град, в който сега живеете.	
2	От колко време сте тук за постоянно?	
3	Живели ли сте другаде в чужбина, кога и за колко време?	
4	От кое българско селище сте дошли?	
5	Възраст.	
6	Пол.	
7	Образование (какво) и къде е получено?	
8	Професия.	
9	С каква работа сега изкарвате прехраната си?	
10	Семейно положение.	
11	Съпругът (съпругата) Ви какъв (каква) е по професия и работи ли тук?	
12	Съпругът (съпругата) Ви българин (българка) ли е? Тук ли се запознахте и оженихте или пристигнахте от България вече семейни? Имате ли деца? Къде са родени те?	

⁶ Въпроса „Има ли отклонения от българската реч в полза на английската“ по-късно зададох директно само веднъж – на председателя на Българското патриотично дружество „Родина“ – в първия ден, в който посетих Неделното училище. Отговорът беше категоричен и рязко отрицателен.

1 3	Съпругът (съпругата) Ви не е българин (българка). Откъде е? Тук ли се запознахте и оженихте или на друго място, преди да дойдете тук? Имате ли деца? Къде са родени те?	
1 4	На какъв език разговаряте вкъщи? А) със съпруга/съпругата? Б) с децата? В) с други членове на семейството?	
1 5	Имате ли тук българска компания и колко често се събирате?	
1 6	Имате ли тук български колеги и срещате ли се в извън работно време?	
1 7	Когато дойдохте, знаехте ли езика на страната, в която сега живеете и на какво ниво?	
1 8	През какъв период се връщате в България и за колко време?	
1 9	Поддържате ли връзка с роднини и приятели в България и как? А) по телефона? Б) чрез електронната поща? В) чрез писма по пощата? Г) по какъв друг начин?	
2 0	Следите ли българската преса по интернет и колко често? А) ежедневно? Б) от време-навреме? В) никога?	
2 1	Гледате ли тук българска телевизия? Слушате ли българско радио?	
2 2	Четете ли български книги?	
2 3	Гостуват ли Ви тук приятели и близки от България, през какъв период и за колко (приблизително) време?	
2 4	Посещавали ли сте тук българско училище (откога докога)? Децата Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище? Внуците Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище?	

Децата на Ваши познати българи посещават ли тук българско училище? Ако имате възможност, бихте ли се записали (бихте ли записали децата си) в българско училище? Защо? <i>Благодаря за отделеното време!</i>	<i>Вашиите отговори ще помогнат на българското езикознание за изследване на българския език извън България.</i>

В тази *първа анкета* зададените въпроси бяха 24. Те предполагаха писмени отговори, което затрудняваше както попълването, така и обработката след това. Поради личните ми контакти с анкетирания много от въпросите бяха коментирани между мене и тях при други срещи или в момента. След завръщането си от Австралия открих доста несъвършенства както във въпросите, така и във възможността за вариации на отговорите. Затова видоизмених анкетата, малко я разширих и въпросите станаха 31. Отговорите при втората анкета бяха готови, попълването – изцяло автоматично, гарантирано анонимно и (надявам се) по-надеждно. Така създадената нова, *втора анкета* (която ще бъде представена в 2.4.2.) разпратих в различни страни по света. Резултатите и от двете епизодично се коментират и постоянно се сравняват с направените записи в Сидни.

1.4.2. ТЕРЕННО ПРОУЧВАНЕ НА ИДИОЛЕКТИТЕ НА ЕМИГРАНТИТЕ ЧРЕЗ ВКЛЮЧЕНО НАБЛЮДЕНИЕ

Тази задача е основна сред основните. Това, да прослушам и запиша непринудената българска реч, беше главната причина да замина на юг от Екватора. На 05. 08. 2016 г. заминах за Сидни. Отклоних се много малко от научноизследователската методика на „Великотърновският език“, например основният избиращият принцип, по който подбирах информатори, е не социален, а етнически (всички българи) и непълен (до които успях да се домогна). Конкретните изводи за тенденциите и процесите в езиковия развой на емигрантската българска общност се отнасят за Сидни, данните от представения по-долу анализ са валидни само за този град, но общите изводи, които направих след прослушването на записите, ясно улавят посоката в езиковия развой на

българските емигранти. Задачата да регистрирам състоянието и тенденциите в езиковата ситуация на емигрантите в Сидни беше поставена с надежда проучванията да продължат и на други места по света, и така да се създаде мрежа от българоезични изследователски пунктове. Въз основа на резултатите на всички тях би могло да се отграничи специфичното за всеки град от общото, характеризиращо българската емиграция като цяло. Такова проучване на езика на българската емигрантска общност по целия свят е сравнително бавен процес, но и еволюцията, както на „забравянето“ на езика, така и на усвояването му от българите, които се раждат в чужбина, е също толкова бавен процес.

Както ще стане ясно от анализа на получените записи, предлаганото изследване е опит да представи градската говорна ситуация на българите в Сидни, за да покаже в социолингвистически аспект действително съществуващата съвременна речева норма на поведение, която те спазват, когато говорят на български. Това се случва само в битовата сфера, затова и заемките от английски в нея (далеч от работното място и обществените обединения, в които действа императивът на чуждия език) са по-малко. В следствие се оказва, че и тук са внедрени много от постиженията на цивилизацията, които са навлезли с английските си обозначения, но това е глобален процес, влиянието на който не е от решаващо значение за българската реч на емигрантите.

За изпълнението на поставената задача в самото начало бях наясно, че мога да разполагам само с идиолектна материя. Знаейки, че конкретният идиолект е изграден от специфични и общи явления, си давах сметка какви затруднения ще предизвика установяването на границата между тях, защото изследваните лица от средното поколение се характеризират с две разновидности по отношение на общите явления: общи с другите емигранти от България в Сидни и общи между тях и различните населени места от България, от които са дошли. Както е известно, българският език в по-голяма или по-малка степен се използва в отделните български селища в различни варианти, отличаващи се най-вече фонетично. В крайна сметка, сред множеството от конкретни факти се установи както общото, така и специфичното в речта на отделните индивиди. Например разликите между източнобългарските и западнобългарските разговорни норми бяха ясни от самото начало на провеждане на експеримента. Разговорната норма в семейно-битовата сфера беше запазила известен локален колорит. При записите на някои диалози и полилози се опитвам да уловя излизането от семейния кръг и включването на речта в по-широката област на социална среда с неофициални отношения, каквито са характерни за приятелските кръгове. Тяхната тоналност се оказва

разположена между фамилиарната, всекидневната и неутралната. В анализа по-нататък давам подробни описания на комуникативния континуум, в който се реализира всяка речева проява.

Що се отнася до участвалите във включеното наблюдение информатори, това са учениците от училището, учителите, някои родители и други членове на техните семейства, по-големи ученици, завършили вече училището – всички до един познати на моите домакини. По принуда се задоволих само с многото приятели на своите приятели.

Според поставената задача самите записи бяха извършени професионално, благодарение на неоченимата помощ на моя домакин Явор Богев, компютърен специалист и търпелив (мой) учител. Още преди да се науча незабелязано да включвам записвачката, си избрах метода на тоталното събиране, т.е. без да ограничавам информаторите в тесните рамки на въпроси и отговори, както се прави при интервю, а да се опитвам да предразположа събеседниците към непринуденост. В изпълнението на тази задача ми помогна моята приятелка и домакиня Дияна Боева, която единствена от компаниите, в които заедно по нейна инициатива попадахме, знаеше целта на записването, както и темите, към които да насочва (уж случайно) нашите разговори. След завръщането ми в България записите бяха прослушани в студио на радио „Дарик“ и подложени на шумоизолационна обработка от главната редакторка на клона в Хасково Росица Александрова. Така те бяха подготвени за цялостна транскрипция и прослушани (и до днес многократно прослушвани) както от българист (от мене), така и от няколко англицисти (Регина Койчева, Виолета Станкова, Екатерина Дикова, Регина Шалагин).

Установяването на характеристиката на видовете форми на съществуване на българския език в конкретния град се извърши впоследствие, без възможност за предварителна диференциация на отделните социални структури на формацията от информатори, но пък с опит за разграничаване на отделните сфери на живот – битова, учебна, професионална. Тематичното разнообразие в непринудената реч на изследваните лица в първата от сферите не е много голямо, съответно на ситуацията – гости от България (аз и моите домакини): майсторски приготвени ястия, обсъждане на предпочитания за учението на децата (избора на вида училище), спомени за общи приятели, разкази за професията в новото общество, минали и предстоящи пътувания, разпити за това, какво съм видяла в Австралия аз и дали ми харесва. Останалите записи са от неделното училище, в което разговорите се направляват в час от учителя, а в междучасията се водят на английски. Особеностите, които се откриват, не са следствие на териториални, социални и пр. признаци, а зависят от преобладаващото или

единственото използване на единия от двата (в някои случаи смесването на двата) контактни езика – български и/или английски. И все пак, при идентични характеристики на представителите на българската езикова общност в Сидни – еднаква възраст, месторождение (България или Австралия), време на пребиваване в Австралия (за родените в България) – в тяхната (най-често билингвална) реч може да се открие *типологическо и структурно единство*. Речевото поведение на моите информатори е зависимо от социалната среда, когато се проявява на английски, но когато се проявява на български – то е свързано само с етническия произход и задържа все още, доколкото е възможно, езика ни на повърхността на живота. Обграден от разноезични народи в съвременната Вавилонска кула на глобализирания свят на мултикултурното общество, обърната тук наопаки по географски причини, от стълпотворението от различни култури, традиции и езици на „долната земя“, нашият език просветва неравномерно, като миньорска лампа на твърда глава, която не се прекланя пред нищо. Светлината се отделя от лампичката на подземния свят и като светулка кръжи в пространството, в което хората ходят „с главата надолу“, посрещат Нова година по бански на плажа и определят периода на августовските „студове“ подходящ за средата на учебната година.

1.4.3. УСТАНОВЯВАНЕ НА ДЕФОРМАЦИИТЕ И АЛГОРИТЪМА НА ТЯХНОТО ДВИЖЕНИЕ

Отклоненията от кодифицираната норма на езика са предмет на всяко включено наблюдение⁷. Аз обаче искам не само да ги регистрирам, но и да уловя някаква *постъпкова закономерност* в тяхното движение. Това е последната, най-трудната и най-амбициозната задача, която си поставям. Предполагам отшумяване на функциите на родния български за сметка на официалния английски на територията на Австралия. Наричам този процес *алгоритъм*, с ясното съзнание, че понятието е математическо, за него няма конкретна дефиниция, тъй като се използва от много науки и обслужва различни сфери на познание. Тук то се разбира неформално, като набор от правила, които точно дефинират някаква поредица от операции. Т.е., алгоритъмът е процес, който в случая проследява движението на речевите промени, деформациите на езиковите фрагменти при говорене на български, интерференциите от английския език

⁷ Друг е въпросът, че т.нар. кодифицирана норма невинаги е действителната норма на/в езика. Последната е в непрекъснато движение в страната ни и изисква постоянни корекции в кодификацията, но тук става дума за изменения в българския, провокирани от английския език.

в речевите реализации на родния български. Очаквам алгоритъмът да се наложи като процес на постепенно затихване на българоезичните употреби и замяната им с англоезични. Отдавна следя операциите, които се извършват със езика и процесите, които протичат във езика на българските емигранти по света. Определям този процес „като *отродяване*, колкото и негативни конотации и мрачни асоциации да предизвиква този термин у нас, българите. Никой не знае по-добре от нас какво е от-родяване – насилствено откъсване от род и родина, принудително отричане от свое и родно, забрана на език, религия и прогрес, забрава за щастие, свобода и чест, отказване от казване на всичко сакрално, отричане от името, от паметта, от себе си, жестока асимилация във „време разделно“. Днешното „време глобално“ или не помни жестокостите и *разбългаряването* от преди Възраждането, или в пост-постмодерната си толерантност ги прощава (жестокостите) и поощрява (разбългаряването). Никой за нищо не ни принуждава. Емиграцията е предпочитана, *отклоняването* от България – желано, а *асимилацията* – доброволна и удобна“ (Исса 2018б: 40-41).

Математическите понятия, каквото е ‘алгоритъм’, се заемат най-често от точните науки. Те използват разнообразни алгоритми за своите цели. Генетичният алгоритъм например работи с прекъснати, а също и с нелинейни целеви функции при ограничителни условия. Той, колкото и изненадващо да е това, се използва при опитите за повишаване на енергийната ефективност, дори се смята за основен елемент на инструмента за енергийна ефикасност в науката и в най-новите компютърни програми за моделиране. Споделям тези факти, случайно разбрани от мене в техническия университет, в който работя, защото мисля, че ако ги заемем в езикознанието, ще можем да задаваме интервални ограничения за независимите променливи, когато са непрекъснати, и по този начин да прилагаме генетичния алгоритъм (с дискретизация) и в нашата наука. Под дискретизация разбирам *възможните отклонения*, които се регистрират в една и съща популация. Същото смятам да направя с изследването на езика на емигрантите по места, със социолингвистични методи, които от години се прилагат в теренните проучвания на българския език в България.

Осъзнавам, че няма да е лесно. Даже в семействата, в които общуването се извършва на български, вероятно се появяват множество смесвания. Семейният код за комуникация със сигурност може да се определи като своеобразен билингвален мезолект, или поне да се предположи това, заради очакваното смесване на елементи от едната и другата система, българската и английската. Знае се, че подобни смесвания водят на практика до появата на трета система, която не се препокрива изцяло нито с

едната, нито с другата. Когато се осъществи т.нар. „превключване на кода“ и говорещите използват само езика на страната приемник в извънсемейна среда, особено в комуникацията на младите мезолектът умира, защото за тях, родените в съответната страна, чуждият език е първи, почти единствен, и няма нищо по-лесно от това, домашният български да бъде изключен. Обратното за повечето от децата е невъзможно; изцяло на български могат да превключат родителите, тъй като за тях нашият език е първи. И това навярно е възможно само за известно време, докато чуждото обкръжение в работното ежедневие ги погълне. При всички случаи се получава запълване на елементите на българския език с по-познатите названия от елементи на чуждия. За децата този процес е необратим, чуждият език за тях е роден и изходен, нормално е да заемат от него, дори когато се опитват да кажат нещо на български. След известно време родителите правят същото.

„Всички ние в по-голяма или по-малка степен приспособяваме своята реч към външните обстоятелства и я видоизменяме в зависимост от събеседника. Въпреки това всеки идиолект се подчинява на определен кръг от правила. Спазването на подобни правила води до използването на алгоритми при изпълнение на всеки вид дейност“ (Исса 2018б: 42), не само речева. Много, едва ли не всички, човешки постъпки са подчинени на някакъв алгоритъм. Например разговарянето по телефон, ходенето на училище, пресмятането в магазин и т.н. В другоезична среда и в трите случайно дадени примера алгоритмът предполага речево поведение, съответно на ситуацията на чуждия език. Нашият български се изоставя от сутринта до вечерта на работния ден и евентуално (частично) се завръща вечер вкъщи.

Може ли да се забави този процес? Това зависи на първо място от семейството – дали то, живеещо в странство, принудено от обстоятелствата, е решило да се интегрира напълно в новото общество, или напротив – въпреки че живее в чужбина, принудено от обстоятелствата, да реши да запази общуването в семейството на български, да не забравя обичаите и да спазва традициите, които е спазвало преди, да изгради в рамките на дома си своя „малка България“. „Каквото и да е решението, каквото и да е семейството, резултатът, след няколко поколения, е *отродяване*. Различен е само *алгоритъмът*, чрез който се установява кое поколение – второ, трето, четвърто – ще премине изцяло на чуждия език“ (Исса 2018б: 43). Има семейства, в които това става още при второто поколение. В някои от семействата става даже преди заминаването, а има и такива, които нямат намерение да емигрират, но говорят с децата си вкъщи на английски, за да може „поне те“ да заминат за чужбина, щом пораснат. Има и семейства,

в които езикът се пази ревниво, емигрантите не вярват, че могат да го забравят, не позволяват на децата си да се отказват, искат да го предават от поколение на поколение, но в дългосрочен план намерението им се оказва утопия. В динамиката на живота, потопени в чуждата езикова ситуация, функциите на родния език отслабват с всеки следващ смесен брак и рано или късно умират.

1.4.3.1. ПРЕДВАРИТЕЛНИ НАГЛАСИ. ХИПОТЕЗИ ЗА ДЕФОРМАЦИЯ

Преди всяко научно изследване винаги се налагат от само себе си някакви предположения, очаквания за резултати, ако не точни, то приблизителни. Никой не прави проучване от любопитство, никой не търси особености, ако не е почти сигурен, че те съществуват, ако не ги подозира поне, въз основа на собствен опит или на обосновани твърдения на други хора. Моят личен опит никак не е малък⁸, но в сравнение с огромната литература по отношение на езиковите контакти и предизвиканите от тях взаимопрониквания, е нищожен. В психологическата и социокултурната обстановка на езиковия контакт формите на взаимна интерференция между езиците, намиращи се в контакт, се описват още в термините на дескриптивната лингвистика. Специфичните явления на интерференцията в повечето случаи се определят чрез лингвистични методи: сравняване на фонетичните или граматическите системи на двата езика и определяне на техните различия. Така може да се направи списък с потенциални форми на интерференция, възможни в дадена контактна ситуация. Разбира се, не всички потенциални форми на интерференция действително (обезателно) се реализират. Точната картина на въздействие на двуезичната реч на индивида се променя в зависимост от множество фактори, някои от които се смятат за екстралингвистични, защото се намират извън структурните различия на дадените езици или даже извън лексикалните несъответствия. „Пълно описание на интерференцията в контактна ситуация, отразяващо разпространението, устойчивостта и изчезването на отделните явления на интерференцията, е възможно само в случаите, когато се отчитат и екстралингвистичните фактори“ (Вайнрайх 1979: 25). Това заявява Уриел Вайнрайх, „лингвистът, който се смята за истински вдъхновител на проучването на многоезичието... [и]... не случайно Дж. Фишмън и У. Лабов, които се смятат за негови последователи и ученици, са и сред най-продуктивните пионери на

⁸ Седем години съм живяла в Хошемидското кралство Йордания.

социолингвистиката“ (Ангелов 2012: 13).

Езикът на имигрантите (не само българските) е подвластен на интерференция по следните причини: 1) новата среда поставя пред тях потребност от нова адекватна лексика; 2) социалната и културната дезорганизация подронва тяхната способност за съпротивление срещу излишните заемки в езика им; 3) зачестилите смесени бракове водят до нарушение на езиковите традиции; 4) родените в чужбина деца на българи заговарят на чуждия език. Предвид възможностите на езикознанието за посочване на конкретни прояви на интерференция относно маргинализираната българска реч на нашите емигранти, предположих следните особености:

1. Най-уязвимо очаквах да бъде лексикалното ниво. Първоначално в него би трябвало да проникнат отделни чуждоезикови названия, например на стоки и услуги, особено на такива, които са специфични за бита на дадената страна. След това постепенно се подменят и редица други български названия на по-фреквентните за битовата реч реалии. Проникването е най-напред и най-добре изразено при съществителните имена. При емигрантите от техническите области, които по принцип боравят с професионална лексика и терминология, чуждоезиковите еквиваленти първи навлизат в лексикалния състав. Много често в началото чуждата дума е преиначена и е фонетично деформирана (понякога до неузнаваемост), защото става дума за устен контакт и морфемният строеж на заемката не винаги е ясен и прозрачен за нашия сънародник. Затова се смята, че по-образованите лица по-бързо навлизат в системата на чуждата реч.

2. Въмъкнатите чужди думи по принцип са фонетично променени, особено ако чуждият език се усвоява на чуждото място, т.е. фонетиката е другото езиково ниво, което търпи силна интерференция. Първоначално българската артикулация е добре запазена, но с течение на времето (през годините) и в нея се вмъкват елементи от чуждата (постепенно усвоена) фонетика. Това ниво прави най-силно впечатление на слушателя българин при гостуване на емигранта в страната ни и създава усещане за креолизация на българската реч, позната с популярния термин *фонетичен акцент*.

3. Граматичните структури (морфологията и синтаксисът) са най-устойчиви и непроницаеми за чуждото влияние. С течение на времето обаче се разколебава членуването (не се членува), намалява се броят на темпоралните глаголни форми: за минало време се използват предимно аорист и перфект. Губи се чувството за преизказност на глаголното действие: събитията се предават като от очевидец. Настаняват се и други морфологични отклонения, също и синтактични – като промяна

на словореда и подобни, които превръщат езика ни в т.нар. „развален български“ и правят много неприятно впечатление на слушателя българин.

В предварителните ми нагласи нямаше особена яснота по отношение на неструктурните фактори, свързани с отношението на двуезичния индивид към родния български и австралийския английски. Освен може би за средното поколение – билингвите, различаващи се от другите две съсловия информатори по това, че би трябвало да владеят и двата езика в сравнително еднаква степен. Само за тях можех да си изградя някакви хипотези. В сферата на макросоциolingвистиката, възприела терминологията на Р. Бел (Бел 1980), техният билингвизъм се очакваше да е координиран. Разликата между координирания и смесения билингвизъм е подробно обяснена и в българската социolingвистика: „При *координирания билингвизъм* двата езика съществуват независимо един от друг, „вървят“ успоредно, без да се пресичат, т.е. по различни „писти“. На практика това означава индивидът да владее съответните езикови системи в такава степен, че да мисли на тази, на която протича речевият акт, т.е. вътрешната реч поначало е на езика, на който се говори, а не е *междинност*, която се подлага на превод“ (Виденев 2005: 69). Мисля, че с основание очаквах перфектно общо владение на средствата за вербално изразяване у всички информатори от тази прослойка, неслучайно наречена по-нататък *билингви*, както и способността им да поддържат разделеност между своите два езика. Убедението ми е въз основа на речта на една от информаторките, моята приятелка и домакиня Дияна Богева, която в 60% от случаите по време на моето пребиваване беше с мене и участваше в разговорите, като се налагаше да превключва кода и непрекъснато да „минава“ на английски. В останалите 30% от моето пребиваване аз бях с нея и контактите ѝ бяха предимно на английски, различни ситуации, непрекъснато коментирани с мене на български, т.е. тя отново превключваше кода, този път в обратна посока. В 10-те процента, в които не бяхме заедно, аз бях в час (понякога и тя беше в час с мене), а тя раздаваше анкетни листове в двора на училището на родителите, които се бяха съгласили да ги попълнят. Разбира се, възможно е някои от информаторите да не владеят английски до такава степен като нея (тя е филоложка), но е дошла в Австралия, без да знае английски език, което е отбелязала и в отговорите си в анкетата, за разлика от останалите билингви, 85% от които заявяват, че са знаели езика предварително. Не бих се доверила на преценката на самите анкетирувани, убедена в относителността на степента на владение на английски език, ако не бях запозната с изискванията за специализация във всяка професионална област в Австралия, а повечето от тях работят и имат отговорни професии.

Въз основа на тези свои предварително получени знания очаквах един плавен (и бавен) алгоритъм на изоставяне на българоезичните рефлексии на нашите сънародници, защото всичко в предварително прочетената литература изглеждаше премислено и логично. На практика различията между отделните изследвани лица се оказаха много и за пореден път ме убедиха, че не трябва да се абстрахирам от факта на индивидуалните различия, породени на територията на едно и също място, но от пристигнали в Сидни емигранти в различно време, от различни градове в България, на различна възраст и с различна цел. На първо място *времето* (в зависимост от състоянието на българския език в момента на напускане на България и в зависимост от продължителността на периода, прекаран от отделния емигрант в Австралия) се оказва решаващо.

1.4.3.2. ЗАВИСИМОСТ НА АЛГОРИТЪМА ОТ ВРЕМЕТО И ПРОСТРАНСТВОТО

Алгоритъмът, възприет като математическо понятие, предполага някакви (за скорост и отстояние) изчисления. Съобразно поставената цел, това трябваше, на първо място, да бъде *времето*, да се установи за колко време се забравя езикът. Колко месеца, години, десетилетия, са „необходими“, за да „успее“ официалният език на страната приемник да измести българоезичните употреби. Предварително имах предположения за това въз основа на различни измервания по света, при които се установява, че забравянето става на поколенчески цикли. Според закона на Ли Хансен „това, което второто поколение на една емигрантска общност желае да забрави по отношение на своята етно-културна и езикова идентичност, третото поколение на тази общност се стреми да запомни“ (Ли Хансен, цит. по Пачев 2006: 182). Пачев приема това становище и го подкрепя с пример от Словакия: „Не е случайно, че бабите и дядовците на потомците българи в Словакия не само са запазили родния си език в най-голяма степен (адекватен билингвизъм), но днес проявяват особена грижа внуците им да учат в българското училище „Христо Ботев“ в Братислава“ (Пачев 2006: 182). Аз също подкрепям правотата на този закон, изпитвам удовлетворение от загрижеността за езика ни на българските имигранти в Словакия, но мисля, че твърдението се отнася за безвъзвратно отминал период. Това е времето преди 1989 г., когато емигрирането е било нелегално. За съжаление днес вече не е така. Сегашните наши емигранти не са „избягали“. Те или са спечелили зелена карта, или са успели по някакъв друг начин да вземат виза, например ако са издържали конкурс за престижна работа и така са се

добрали до позиция в чужда фирма, или са сключили брак с гражданин на съответната страна. Съвременните емигранти не се срамуват от нещо, те са млади и амбициозни, няма и какво да забравят; всички искат по-добър живот, финансова сигурност и признание за своя труд. Те не биха се отказали от езика си преднамерено, но нямат мотив да го предават на децата си, защото той вече не е в приоритетите им, не и ако това ще им отнеме от времето за доусъвършенстване, за което са заминали. Разбира се, и днес има българи, емигрирали от безизходица, останали без работа, без нормални доходи, смазани от бедността в България или оскърбени от институциите и тяхната незаинтересованост. Това най-често са гастарбайтерите, най-малко подвластни на езикова асимилация, защото отиват за сезонна работа, но не вземат децата си, а ги оставят у дома с бабите и дядовците. И при някои от тях има метаморфози. Те успяват да се устроят в чужбина на редовна работа, отказват се да продължават да търсят такава в България, идват си за малко, само за да вземат децата си на новото място. После се връщат за постоянно, раждат и други деца в чуждата страна. Това е второто поколение. Поради многоликата картина на съвременния свят ще си позволя да перифразирам Ли Хансен. Това „второ поколение“ *иска* да запомни всичко онова, което първото иска да забрави. Същото второ поколение, в чието порастване няма трудности и обида, има добро отношение към изоставената родина. То обаче не намира време, нито пък получава стимули от България да предаде запомненото от детството в родината или от родителите, ако е родено след емигрирането им, на третото (на своето) поколение. Това трето поколение расте с минимални познания за страната ни и с няколко етикетни фрази от езика ни. Четвъртото поколение расте чуждоезично. Отродяването е приключило. Езикът е започнал да се видоизменя, постепенно се е деформирал (при различните хора с различни темпове, зависещи от екстралингвистични фактори на социалната среда, от моралните и възпитателните норми в семейството, от вида на обучението в българско или в небългарско училище, от наличието или липсата на контакти с българи), но се е деформирал напълно, непременно и безвъзвратно.

И така, в зависимост от времето, прекарано зад граница, алгоритъмът на деформациите в езика е силно зависим от неговата продължителност. Зависимостта е правопропорционална: колкото по-продължителен е периодът, през който емигрантът е в чуждоезиково обкръжение, толкова по-деформиран става неговият роден език. „Алгоритъмът на деформацията, който обкръжаващата другоезична среда нанася върху родния български език на българските емигранти в чужбина, е *забавен* (но неизбежен) по отношение още на първото поколение емигранти, *забързан* (и наличен особено извън

семейството) по отношение на второто поколение, *заместил изцяло* (или почти) българския език по отношение на третото и на всяко следващо поколение българи. Процесът е необратим и те вече (по език) не са българи“ (Исса 2018б: 42).

Освен от времето, алгоритъмът на деформиране зависи и от *пространството* (в географски смисъл). Езикът в географски смисъл се изследва от лингвистичната география, утвърждаването на която било доста трудно в миналото. Лингвистите по света не се доверявали на лингвогеографията дълго време, известни езиковеди като Трубецкой например били скептично настроени към възможностите ѝ. Става дума за началото на XX в., когато резултатите на новите интердисциплинарни научни сдружения се поставяли под съмнение. В края на века обаче лингвистичната география заема завидни позиции и се превръща във важен източник на лингвистични данни, тъй като започват да се изследват не само вътрешните динамики на езиците, но и етническите и културните процеси, които им влияят. Това е причината да се създадат карти и атласи от нов тип, ново картографиране с център диалектната фонетика, като най-релевантна за определяне на разликите в диалектите. Тук няма да разглеждам подобни факти, защото целта на това проучване е да констатира ритъма на отшумяване на българоезични употреби, по модела на вълновата теория, във връзка с отдалечаването на изследваната територия от България. Темата днес е важна и актуална, свързва се с глобализацията, когато нарастват изследванията на интеркултурната компетентност, заедно с обещанията за съхранение на националната принадлежност – известна от близкото минало като „най-универсалната легитимна ценност в политическия живот на нашето време“ (Андерсън 1998: 19). В съзвучие с тази и подобни декларации понятието ‘политическа общност’ измества понятието ‘национална идентичност’, а разстоянията вече не са така важни заради развитието на интернет и на по-бързия транспорт. В новите постановки на изследователите различните акценти върху различните аспекти на този феномен често се взаимноизключват. От една страна националната държава се обявява за непреодолима норма, а в същото време се налага необходимостта от общ език за комуникация в глобалното общество. Афиширането на необходимостта от защита на езиковото наследство, както и от запазване на езиковото многообразие, са само думи. Ние не изследваме състоянието на езика повсеместно (по всички географски места, където живеят българи). Затова съм стигнала до извода, че „в България те се изследват уж „социолингвистически“, но винаги в съавторство с етнологички, етнографски и/или културологични проучвания, които следят предимно за опазване на културното ни

наследство зад граница. От това българската наука като цяло печели, но социолингвистиката, опираща се и на социолгичните постановки, губи по-важната си част – лингвистиката. Въпреки отсъствието на сериозни теренни проучвания, било и по интуиция, се установява регресивният билингвизъм, поддържан от родолюбивата и просветителска дейност на различните български институции в чужбина (българското училище, културно-информационния център, българските клубове и т.н.), а и от поддържаните връзки с роднини от България, образователните и културните връзки между двете страни и др.“ (Исса 2018б: 44). Това са благоприятни, но недостатъчни социолингвистични фактори. Положението на езика ни се улеснява, ако има например близост между него и другия (т.е. ако другият е славянски), или приятелски връзки между нашата и другата държава, но най-вече – ако българският език е признат официално като език на българското национално или културно малцинство. Това би допринесло за удължаване на живота на българския език в съответната страна. „Напоследък, която и да е страната, преобладаващите модели на двуезична компетенция и поведение на българите се превръщат в многоезични. Например в Словакия владееенето и използването и на немски, английски, унгарски и на други езици следва по-скоро конфигурациите на индивидуалния, а не на социалния тип билингвизъм. В употреба са различни видове индивидуален билингвизъм – от инструменталния билингвизъм, мотивиран от чисто утилитарни цели като по-добри възможности за работа, усвояване на нови знания или нови технологии, до първичния билингвизъм, който се подхранва само от семейната среда“ (Исса 2018б: 44). Постепенно в българското езикознание се създават „модели на езиков избор в рамките на езиковия репертоар на всеки член на дадената езикова общност“ (Пачев 2006: 184). В този емблематичен труд за езиковите общности А. Пачев представя техните членове в условията на европеизацията и глобализацията като „подложени на натиск от две страни: от силите на хомогенизацията и налагането на супралокалното, глобалното, от една страна, и силното желание на речевите общности да поддържат инстинктивно социална и езикова идентичност – от друга“ (Пачев 2006: 184). Въз основа на положението на българската общност в Австралия, след това, което видях там, няма как да приема такова твърдение за повсеместно. Вероятно в Европа, където диалектната ни лексика се преплита с тази на другите европейски езици (Антонова-Василева, Л. и др. 2022), то има своите основания, но в мултикултурното общество на град Сидни почти цялата наша българска общност желае пълно единение и асимилация. Става въпрос не само за езика, но и за работата, развитието, учението, за целия живот. Това ясно показва,

че не е от значение какви точно методи ще се използват за търсене на етнолингвистичната виталност, доколкото тя се разбира като функция от степента на използване на българския език. Но е от първостепенно значение коя е страната, и по-точно къде се намира тя. Нито в бизнеса, нито сред религиозните общности, нито в никакви други институции може да се очакват резултати, ако не се вземе под внимание *отдалечеността* от България, „както (на първо място) и нейната езикова, интеграционна, *държавна политика*. Според резултатите от проведените (колкото и малко да са те) социоллингвистични интервюта по тези показатели, етнолингвистичната виталност е доста слабо подкрепена, а също така е представена без оглед на статута на страната приемник“ (Исса 2018б: 45). По тази причина реших вместо на лингвистичната география да се позова на оформилата се по-наскоро „география на езиците“, въпреки че темата за пространството е основна в лингвистичната география. Географията на езиците е междинна дисциплина, *геолингвистика*, ако използвам (по аналогия на социоллингвистика, психо-, етно-, еко-, демо-, пара- и пр. лингвистика), този терин. По дефиниция тя не се различава особено много от лингвогеографията, защото сама се обявява за „лингвистична“ или за „диалектологична география“ (Бретон 2003), но тя „сякаш опровергава Пол Вирильо, който казва, че докато твърдението на Франсис Фукуяма за „края на историята“ изглежда в общи линии ненавременно, то сега може с нарастваща увереност да се говори за „край на географията“ (Бауман 2000: 33). С тази мисъл З. Бауман засилва впечатлението, че все по-малко значение имат геофизическите граници. „Веднага става ясно, че разделението на континентите и на света като цяло беше функция на разстоянията – някога внушително реални поради примитивността на транспорта при пътуването“ (Бауман 2000: 33). Лично аз приемам, че „без да престава да бъде обективно, извън личностно, физически дадено, разстоянието вече е социален продукт. Неговата дължина се променя в зависимост от скоростта, с която то може да се преодолее. Но географията на езиците не противоречи на този извод. В нея *географията определя историята*, а това важи и за езиковата история, която предопределя характера на езиковото планиране. Основните тенденции, които са интеграционни и глобализационни, включват и футурология, като за целта се правят съответните прогнози на макро- (държавно и наддържавно) и на микро-равнище (регионални езици и малцинствени езици). Географията на езиците изхожда от заключенията на лингвистите и третира езиците (или диалектите) като феномени от *социетален мащаб*. И въпреки че само повърхностно засяга външните проблеми на

лингвистиката, т.е. онези, които са свързани с речта като цяло, тя изследва социалните и пространствените им измерения“ (Исса 2018б: 45).

Географията на езиците се разделя на два вида: обща и регионална география. Общата определя езика за свой предмет на изучаване. Езикът според нея е основна етническа характеристика на хората, които го говорят, и спойващо звено на създадената от тези хора общност. Регионалната география все по-сигурно се заявява като социо- и етнокултурна дисциплина. В това нейно развитие прозира връзката между диалектологията и социоллингвистиката и приемствеността на втората от страна на първата. Появилата се от тяхната спойка геоллингвистика предоставя възможности за анализ на езиковите ситуации в различни точки по света. „Вариантите при разпространението на езика в общността, времето и пространството отразяват една динамика, която географският подход осветлява и спомага да бъде обяснена. Очертава се една екология на езиците, която е принос в географията на културите, в географията на духа. Научният подход в нея се основава върху определянето на лингвистичните феномени и отношенията им с останалите характеристики на обществата“ (Исса 2018б: 45).

С убеждението, че всяко географско място не значи едно и също място, че зависимостта на алгоритъма на деформация на българския емигрантски език е обратнопропорционална на отдалечеността на емигрантската общност от България, аз избрах „най-далечното“ място. Този избор вече беше обоснован (1.2.4.), но отново ще подчертая значението на отдалечеността на Австралия от нашата страна в географски аспект. „В общественото говорене за българските общности зад граница не се прави практическа разлика между живеещите близо и далече, в страни с различни политически системи, на нашия или на друг континент. Затова, в ритъма на алгоритъма, отчитащ предимно времето за отродяване, искам да направя паралел между „близо“ и „далече“, важен не само в политически, но и в географски смисъл“ (Исса 2018б: 45).

1.5. ОБЪРНАТИЯТ КОСМОС НА БЪЛГАРИНА, ПОТОПЕН В „ДЪЛБОКИ СИНИ ПЛАНИНИ“

В географски смисъл Австралия и България са диаметрално противоположни. Продължавам да опитвам да си спомня (сега, когато съм вече у дома) кои от предоставените в увода факти бяха наистина очаквани от мене, бяха със статут на хипотези, бяха оформили предварителните ми нагласи за това, което срещнах на

„долната земя“, кои ме изненадаха, кое ме зарадва, кое ме разочарова и кога – дали още там, на място, дали през годината на подготовка за пътуването, или след това – когато се върнах и останах насаме със записите. Времето лети, спомените избледняват и аз вече не съм сигурна дали ще мога да разгранича за себе си предварителните убеждения от изненадващите проявления на българския език на българите в Сидни. Сигурна съм само в едно: първият ми спомен, споменът за пътя, е жив. Още по пътя, или през първите няколко дни, *аз разбрах тези хора*. Ето защо, без да се причислявам към тях по начин на живот, смея да се идентифицирам с тях. Зная, че те не се идентифицират с нас, а функцията на българския им език („седмата функция“, както я наричам по-нататък (в 2.5.)) ги причислява не към българския етнос, а към български произход, към/като членове на австралийската българска емигрантска общност. Моята „идентификация“ в случая е протегнатата ръка – от родината към родното. Изследването като цяло – също.

След като се подготвих цяла година, за да оформя целта и задачите, да избира подходяща методика, да начертая план, който да бъде възможен за изпълнение, разбрах, че основният метод на работа – социолингвистическият – няма да е 100% достатъчен. Трябваше да хвърля още един поглед във всички посоки, доколкото върху езика оказват влияние не само социалните аспекти. Затова прегледах и други, съществени за психолингвистиката, за етнолингвистиката, познати ми отпреди теории; запознах се с по-малко известните ми дотогава постановки на лингвистичната география и географията на езиците, с нашумялата напоследък сред социолингвистите еколингвистика, с етнографията на речта, с различните измерения на понятието глобализация, в условията на която се развива интересуващата ме българска емиграция. Нямах намерение да включвам лингвостранознанието (любима моя научна област, но далеч не най-важна в езиковедското ми изследване), но щом пътуването (странстването) наближи, интересите ми се ориентираха към странознание. Лингвостранознанието не е дял от странознанието, което се занимава с многообразието на отделни страни и региони в икономико-географски аспект и разкрива съдържанието на многообразните геополитически реалности като цялостна система от явления в геополитическата картина на света. Опитах се да се настроя за противоположната на нашата картина, която ме очаква, знаейки, че тя е обърната обратно, „с краката нагоре“ в чисто физически, географски смисъл. Картината на света обаче, която аз търся „не е картина на целия свят, а [...] на света *като цяло*“ (Пенчева 1998: 32). Това значи определена логика на светогледа, създадена от един език на една територия. С такъв тип логика се

занимава лингвостранознанието. То дава сведения за природата и историята на дадена страна, но винаги мотивирани от езиковите феномени.

На 05. 08. 2016 г., когато седнах в самолета и той излетя, си мислех как се роди идеята за алгоритъм на постепенна деформация, който да бъде установен сред българите в чужбина. Тя беше провокирана от речта на моите студенти с българско потекло, които имат емблематични отклонения от книжовния български езиков стандарт, от които мога да предположа точното месторождение на всеки от тях, преди да се е представил напълно, и които не изучават български език в подготвителен курс, а само специализирана строително-архитектурна терминология. На малкото екранче, монтирано на седалката пред мене, се появи геометрична фигура (подобна на архитектурните чертежи, с които ги занимавам в час) и стрелка, която да сочи моето придвижване към най-далечната земя. С напредване на времето стрелката очертаваше ротация. Математическата лексика, строително-архитектурната терминология, с която съм принудена да се занимавам в ежедневието си, не ме напускаше и тук. Ротацията не можеше да ме изненада, знаех, че отивам там, където хората ходят с главата надолу, превърнали себе си в огледални образи на това, което са били, завъртайки се по ротационната крива на цялото земно кълбо и спирайки под едно небе, към което не излитам, а се спускам (като Алиса в страната на чудесата) и аз. Това ме наведе на мисълта, че словесните асоциации на „българите наопаки“ няма как да съвпадат с нашите. Словесните асоциации на българина, получени в мой предишен експеримент (Исса 2004), и българските норми на словесни асоциации, получени 20 години по-рано (Герганов 1984), поставят в опозиция понятията *земя* и *небе*, аналогично на *близко* и *далечно*, на *свое* и *чуждо*. Опозиционната двойка *земя/небе* е показателна за динамиката на символа. Тя се организира около диаметрално разположени образи и чрез своето двусмислие включва древни поверия във вербалните подбуди на езика. Думата *земя*, подадена като стимул, в етнолекта на българина функционира най-вече със значение на *родина*. Затова и в асоциативните полета, оформени в асоциативните речници, една от най-честотните реакции на стимула *земя* е *родна*. В речниковия фонд на българския език *земя* има няколко значения (планета, територия, пръст), и много ми се щеше да разбера дали и там, под Екватора, на долната земя, българинът е сраснал с нея и дали е пуснал корени в нея. Познавам добре идеята за вертикалност на световъзприемането у българина. На връзката с пръстта и срастването с пръстта. Ние съзираме големия смисъл на своето оцеляване през тежките години на робството, когато България е била заличена от политическата карта (и от географската), но и тогава тя е съществувала – като **пръст**

(най-честотната асоциация и в двата цитирани речника), от която ние не сме мръднали, не сме избягали. За нея копнеем, когато сме далеч и в нея мечтаем да се върнем.

В асоциативната памет на българина идеята за земята е тъждествена с идеята за родния дом. И също както дома земята не е само територия. В емоционалния заряд на символа родната земя е единственото място, където човек се чувства спокоен и сигурен, и където се чувства *свой*. Пространството се осъзнава емпирично. За да живее и осигури своята прехрана, българинът го овладява, сантиметър по сантиметър, обработвайки широките *поля*, а за да постигне своята свобода – изкачвайки родния *Балкан* – все асоциации на стимула *земя*. Замислих се за домовете, в които живеят българите в Сидни – дали са с таван и мазе, отразяващи макрокосмоса в глобалното село. Очовеченото пространство, разположено във вертикала, обхваща *усвоеното* пространство във вертикална посока, в която земята е родна, позната и своя, в смисъл на притежаване и в смисъл на усвояване, на познание. Небето е чуждо, далечно и непознато. Думата *небе* не е зададена като стимул в нито един от асоциативните експерименти, нито е особено различна в митологемите от универсалното си значение. Тя е интересна с това, че е една от най-честотните контрастивни асоциации, получени на стимула *земя*. Небето е непознато и недостижимо. Българинът бленува за него, но го наблюдава от върха на планината, без да се откъсне от пръстта и без надежда да го достигне. Той никога не се издига над земята. В движението си нагоре стои на твърдата балканска почва и само така се чувства свободен. Когато слязох в Сидни и се завъртях като кукла нивеляшка, първото нещо, което направих, бе да погледна небето. Не беше нашето високо и ясно августовско небе, а прихлупено в средата на зимата, много по-ниско и много по-близко. Красиво, обагрено при залез слънце във всички оттенъци между оранжевото и червеното, а върху пламъците на залеза пълзяха тъмносиви облаци, сякаш лесно достижими, и все пак чужди. „Виж колко е красиво! Такова небе в България няма“ – бяха първите думи на моята приятелка...

Но, нека се върна в самолета. На екрана пред мене се показва глобус и ми припомни, че съм в състояние на ротация. Сетих се за първия глобус, изработен през XVI век в Нюрнберг, символично материализирал идеята за глобализацията като еквивалент на обозримия свят, в който границите са паднали и в който пътуванията могат да се проследят. И това е 200 години преди откриването на континента, към който се приближавам!

Австралия е открита на 29 април 1770 година, когато корабът на капитан Кук спира в залива на Сидни. Това е първото околосветско пътешествие на Кук от 1768 до

1771 година, когато той се връща в Англия. Първите заселници идват на 26. 01. 1788 г. Такива са официалните данни, но някои автори се съмняват в тяхната истинност. Много преди това, според М. Стайкова, са дошли португалците, но не останали заради пожар и земетресение в Лисабон, при което картите били унищожени, имало и френски, и холандски следи... „Така че бяла Австралия май крие годините си, а черна Австралия не ги помни, защото са повече от 30 000“ (Стайкова 2011: 20). Днешна Австралия няма въобще какво да крие и няма какво толкова да помни. На континента вече е създадена глобалната държава, въпреки че шестте щата имат свое управление независимо едни от други. Тази държава е изпреварила другите континентални обединения (паневропейско, панафриканско, панамериканско, паназиатско) и в нея има съвършено нова геополитическа ситуация, в която стриктно се спазват човешките права, едно от които е за езикова свобода. Правителството не допуска „планетарни страхове“, а екологията е новата идеология още от двадесети век. Въпреки това, „универсален ментален лексикон няма, колкото и да мечтаят за него глобалистите“ (Ангелов 2012: 57). На това разчитам и аз.

В Сидни пристигнах на 08.08.2016 надвечер и имах точно един почивен ден – следващия. Моите гостоприемни домакини ми предоставиха възможност да избирам какво да посетя първо и аз избрах Океана. „Тате, кой плаж ще ходим на?“ – попита дъщерята на моите приятели и с тази словоредна деформация ми припомни защо съм дошла, но исках първо да обхвана обстановката. Предварително настроена за контрастивни маркери, търсех над-национални образи на пространството и на света, основани върху когнитивните структури и колективните (етнически или глобални) представи за време, пространство, флора, фауна, космос – в един град с 200 етнически общности, с много преплетени една с друга религии, култури и носещи се из въздуха езици. Трябваше да открия сред всички тях *своите*. Реших да видя връзката им с Океана. Ние в България нямаме такава. Наистина, българинът обича морето, но в създадената координатна система на неговия светоглед то е по-скоро далечно, отколкото близко. Няма определящата за българската картина на света символика на планината. Морето плаши българина и го привлича едновременно. Планината е сигурност и увереност. Морето е някак слято с хоризонта. То е междинна позиция в основната опозиция *земя/небе*. Интересни са словосъчетанията *море, на море, чадър, каравана, плаж, курорт, отпуска, ваканция, пари, веселие на море*, получени в моя речник (Исса 2004) като реакции на стимула *почивка*. Следователно морето се включва във възприятията на българина с по-късното нахлуване на модата да се ходи на курорт

в съвременния ни живот. Но в старите митологеме то липсва. Наистина, в поезията морето се свързва с любов и романтика, но както любовта и романтиката, то е в обсега на мечтите, а българинът е твърде изстрадал и твърде скептичен, за да гради картината на своя свят върху мечти.

Австралийските плажове са пусти. Там никой не ляга по бански на пясъка. Хората отиват, хвърлят се навътре, плуват, гребат, карат сърф. Океанът обгръща целия им свят, така както обгръща острова. Спортът е неизменна част от живота. Усещането за волност и свобода – също. Заведения за бира и цаца няма. Нито чадъри и шезлонги. Няма цивилизация, има сливане с природата. Моите малки домакини се сляха с хоризонта. Майка им (тя е от Бургас), обърната с гръб към водата, като истинска бургазлийка с досада ни зачака да се върнем. Аз стигнах само с поглед хоризонта, но чух записах с микрофона рева на стихията, сякаш търсех интерференции от Черно море. В същото време двете наши деца, обърнати с главите надолу, плуваха в свои води и сякаш се гмуркаха в глобални въртележки от принадлежност към идентичност.

На следващия ден започнах да записвам идиолекти по метода на включеното наблюдение, със скрит в ръкава микрофон. Търсех колективна идентичност и никого не попитах за принадлежност. Трябваше българският език на емигрантите, подложен на влияние с посока асимиляция, сам да ми я покаже. Интерференциите, които той показва, са толкова много, че убедено ги наричам *деформации* и в следващите глави правя опит да ги анализирам. Теренните проучвания в огромния град минимизирах до българското училище и обстановката на българските домове. Не можех да обходя мегаполиса с разнообразието му квартали. Това, което ми направи впечатление, беше екзотичната растителност, освен в приказни градини, в диви недостъпни на пръв поглед гори, разположени както между, така и в самите квартали. Обещах си да посетя планина.

Планината е един от основните концепти в българското лингвостранознание, свързан с географското ни положение, вещественото външно пространство, което играе важна роля в звукописа на много думи в езика ни, като моделира по свое подобие силуета на духовното пространство. Реално видимото в природата на нашата страна, в нейния релеф, предполага асоциации, невидими за чужденците, но очевидни за нас, установими чрез вътрешното зрение на българина и формиращи българската картина на света.

Планините на нашата земя са високи и сини. В ценностната система на българина те заемат централно място, а величавият им образ е сакрализиран за всеки от нас, обвит е в романтичен ореол и е издигнат в култ, чиято връхна точка е съизмерима единствено

с чутовните им върхове. В проведения свободен асоциативен експеримент, за който стана дума, лексемата *планина* е подадена като стимул и първата по честотност реакция е *високо*, емблематична за българския мироглед. Това се доказва и от получените реакции *върх* и *върх в Рила* на стимула *висок*. За вертикалната ориентация на българина в пространството говори и интересната позиция на Георги Гачев, според когото красотата и силата на България е в пускането на здрави разклонени корени отгоре, от планините, до котловината – долната страна на закръгления български космос“ (Гачев 1988). Въпреки че бяхме на чужда земя, знаех, че в планината българинът е у дома си. Неслучайно думата *планина* е получена като реакция на различни стимули в речника, за който споменах: *вила, висок, въздух, вятър, герой, гора, дърво, зелено, земя, море, парк, пеперуда, песен, поле, растение, река, родина, свирка*. Затова имах такава нагласа: не можеше планината да не предизвика у българите спомен за родни светини или литературни произведения – Рилския манастир или Шипка; „Старопланински легенди“ на Йовков. Планините са свързани в съзнанието на българина с конкретни събития или легенди, особено Стара планина, която често се характеризира в народните песни като майка, Рила символизира женското начало, а Пирин и Балкан възплащават в себе си притегателния образ на мъжествеността. Националната природа на родината образува пространство и в душите ни, изявяващо се в естествената акустика на езика ни, която в планината, в чисто физически смисъл заради ехото, създава особено очарование и сурова красота. За такава насоченост на българската езикова логика се замислих там, за координатите, в които българинът затваря уловения от националното му съзнание образ на мирозданието. Централната точка в българския космос е върхна. Тя се намира „там, на Балкана“, където „слънцето спряно сърдито пече“. Ботевият стих слива външното и духовното пространство на българина, гениално представено от поета, съзрял космическия образ на вечно изтичащата в планините кръв, където героите остават живи, взели от силата на планините, от тяхното духовно безсмъртие в лоното на природата. Става дума за *всеки*, „който падне в бой за свобода“, дори на другия край на света. Идеята за еманация на българската слава – „от урва на урва// и от век на век“ – определя звукописа в думите на нашия език и му придава смислоразличителна роля и самобитна смисленост, която не се забравя лесно. Картината на света за българина съдържа картина на родината в него, която напълно съвпада с представата за „земен рай“, възпята в химна на България „Мила Родино“. Текстът на песента очертава границите на нашето отечество, чиито контури започват неслучайно с поглед отгоре, от планината, а

нейната характеристика е съизмерима единствено с душата на народа, която е „горда“ – „Горда Стара планина“. Затова поисках да отидем на планина.

Заведоха ме на Blue Mountains, в щата Нов Южен Уелс. Ето че ще видя „високи сини планини“! Не стана така. Видях „дълбоки“ сини планини. Пътувахме дълго по асфалта нагоре, толкова нагоре, че ушите ми запищяха, и спряхме пред величествена гледка. Само че, за да я видя, трябваше да погледна косо надолу. Планината се спускаше в дълбока пропаст, като геометрична проекция на обърната пирамида. Познах това природно чудо: това беше Троянският балкан, завъртял се като мене в ротация, обърнал върховете си към дъното и се забил за вечни времена, защото планината не е нивеляшка, а родина. Тяхната родина. Отново се обърнах наопаки. И някак неусетно разбрах тези хора, говорещи деформирания български естествено, явление закономерно според прогнозите на социолингвистиката, което трябваше да представя един ден и което душата ми не искаше да приеме, преди да види обърнатия Космос.

След около два месеца моето теренно проучване завърши. Отново съм в самолета. Чувствам се така, сякаш добрият австралийски бял овен, символът на Австралия, се е наел да ме изведе на горната земя. Стрелката на екранчето сочи нагоре, чакам да дойде нашето небе, а напук на всяка логика едно стихче не излиза от ума ми: „Нашето небе е тъй дълбоко“. Странно, защото то е на високо. Щом стрелката достига линията на Екватора и я пресича, поглеждам инстинктивно нагоре, въпреки че летя над облаците, но вместо небето, виждам багажа, поставен над седалките. Оттам, зад една от чантите, се подава моят бумеранг, другият символ на Австралия, за мене вече символ и на „другата България“. Купила съм си го за спомен, за да ми напомня, че колкото и „Българи“ да посетя, ще се върна по ротационната крива на земното кълбо, при „високите сини планини“, за да мога, както ние банално, но вярно пеем, „и тревата, и пръстта да прегърна“. А в речника, който написах преди повече от 15 години, най-честотната асоциация на думата стимул *страна* (без пояснение за кое от значенията ѝ става дума) е *моя България*.

2. ПЪРВА ГЛАВА

ПОЛИТИКАТА НА БЪЛГАРИЯ КЪМ ДНЕШНИТЕ НИ ЕМИГРАНТИ И ПОЛИТИКАТА НА ЕМИГРАНТИТЕ КЪМ ДНЕСНА БЪЛГАРИЯ

2.1. БЪЛГАРСКИЯТ ЕЗИК, ЕЗИКОВАТА ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И АВСТРАЛИЯ

Въпреки многобройните публикации по темата, в българската научна литература не се прави ясно разграничение между термините ‘глобализация’, ‘европеизация’ и ‘емиграция’. Имам предвид не само лингвистичната научна литература и нямам предвид непознаване на семантиката на понятията. Напротив, езиковедите винаги представят дефиниции на основните термини в своите текстове, дори често ги определят и етимологично, например за термина ‘глобализация’: „В основата лежи латинската дума *globus* ‘сфера, обло тяло, кълбо’, която през Средновековието (около 1550 г.) във връзка с географските открития придобива значение и на планетата Земя, т.е. на онагледяването ѝ с известното ни още от училище пособие. Терминът *глобализация* обаче води началото си от преминалата в английски дума *globe* ‘сфера’, а сега се твърди, че като *globalization* е употребена доста по-късно – едва към 1930 г.“ (Виденев, Исса 2018: 94-95). Терминът възниква, за да обозначи цялостния поглед на човешкия опит в областта на образованието, т.е. да се покаже обликът на образователните процеси на цялото земно кълбо. Едва след това му се придава друго по-различно значение. Може би причината това значение да се приема днес като синонимно на другите две се крие в обстоятелството, че *глобализацията е икономическо явление*. Икономистите (първи те виждат в термина удобство да обозначат световните процеси в своята област) го отнасят към производството и движението на стоки и материали по целия свят. Така терминът става централен за икономическите анализи и някак неволно се асоциира с преместване, с повсеместно разпространение, а когато се пренася върху явленията в другите науки и се уточнява със съответно прилагателно (езикова глобализация, идеологическа глобализация и пр.), естествено се свързва с миграцията като процес също на преместване, на хора, и повсеместното им разпространение. Тази елементарна „грешка“ се „поправя“ от самия език, защото става дума не за преместване от едно място на друго, а за *повсеместност*, каквото значение се влага при *глобално* затопляне, *глобално* замърсяване и т.н. Езиковите репрезентации са изцяло зависими от конвенционалните правила в езика. В бързопроменящия се разкрепостен свят, в който езиците и културите отстояват своята самобитност в диалог, така необходим за съвременния глобален свят, различните

лингвистични дисциплини представят от различен ъгъл теории и хипотези за езика, интердисциплинарните науки като психолингвистиката, социолингвистиката, компютърната лингвистика и др. го поставят в пряка връзка с обществото и етнопсихологията на говорещия, отдалечавайки го от Сосюровия структурализъм и приближавайки го към математиката и информатиката.

Другата причина за смесване на значенията е проследяването както на глобализационните процеси, които се осъществяват във времето на най-висок процент на емиграцията, така и на миграционните процеси в глобалния свят и установяването, че тези две явления, рожби на „втората модерност“, всъщност са много стари. И глобализацията (както емиграцията, за която се знае, че е на хиляди години) не е ново явление: „в своята аналитична рамка глобализацията започва с откриването и покоряването на Новия свят от Колумб, следователно тя в никакъв случай не е исторически специфична за края на XX век“ (Бек 2002: 64). И така двете понятия се взаимнообвързват.

Многовековните връзки между народите от различните краища на планетата никога не са били толкова динамични във времето, толкова доходоносни за някои икономически сфери, толкова застрашаващи да отпаднат от надпреварата някои бедни прослойки и дори цели народи, и толкова коментирани от различни гледища, както през последните години. Глобализацията се превръща в централна тема на много науки: икономика, политология, социология, културология. Не прави изключение езикознанието, включително и българското. Още преди обособяването на явлениято *езикова глобализация* от страна на учените в България, още преди осъзнаването му като лингвистичен феномен хората интуитивно прозряха последиците от езиковото реструктуриране на света и, без да се позовават на изследователски тези и статистики, започнаха да изпитват страх от езиковата глобализация за нашия малък език, от опасността той да бъде претопен в европейското езиково море, унищожен от американизацията на новото ни битие, изцяло заменен от английския. В същото време пикът на емиграцията създаде подобни страхове от демографски срыв. Това е третата причина за смесване на понятията ‘глобализация’, ‘европеизация’ и ‘емиграция’.

Присъединяването на България към ЕС породило противоположни коментари в обществото. Както на всички равнища, така и на езиково, те се взаимноизключваха и яростно се обвиняваха или защитаваха. Мнението, че глобалното общество се нуждае от глобален език, общ за всички членове на общността, език, на който се осъществяват контактите в бизнеса и в културата, създаде такива нагласи в нашата страна, които

ориентираха хората към изучаване на английски език все по-интензивно, все по-отрано и все по-настойчиво. На тази доброволна американизация се противопоставиха традиционно ориентирани становища, в които заплахата за загуба на културна идентичност, за претопяване и обезличаване на нацията ни, сякаш надделя.

Тук ще стане дума не за глобализацията въобще, а за езиковата глобализация, и не за влиянието ѝ върху езика ни в страната, а за влиянието ѝ върху отношенията на българите във и извън България. Но това е почти невъзможно без нейното политическо моделиране. Самата дума глобализация загатва за излизане на политическото от категориалната рамка на националната държава. В своята книга „Що е глобализация“ Улрих Бек обяснява явленията на глобализацията като нови: „Нови са не само всекидневният живот и действие отвъд границите на националните държави в плътните мрежи с висока степен на взаимна зависимост и задължения; ново е самовъзприятието на тази транснационалност (в средствата за масова комуникация, в потреблението, в туризма); ново е това, че общността, трудът и капиталът са лишени от място; нови са и глобалното екологично съзнание за опасностите и съответстващите му арени на действие; ново е неподдаващото се на изолиране възприятие на транскултурните „други“ в нашия собствен живот с всички противоречащи си сигурности; ново е равнището на циркулация на „глобалните културни индустрии“ [...], ново е съзряването на една европейска формация на държави, както са нови и броят и силата на транснационалните актьори, институции и договори; нов е, накрая, и мащабът на икономическа концентрация, който във всеки случай се забавя от новата, преминаваща отвъд границите, конкуренция на световния пазар“ (Бек 2002: 30). Приемайки напълно тезата на Бек, изказана точно преди 20 години, мисля, че тя представя нещата от самия им зародиш, което е обяснимо за големите умове. Мисля също, че и сега тези процеси в Европа се вихрят като нови, и че ще се вихрят още много години, преди да се избистрят. И тук ще си позволя (този път като антитеза на Бек) да заявя, че всичко това в Австралия не е ново; то е факт. И понеже е изградено не върху „гробницето на националните ценности на еднонационалната държава“, а върху девствената природа на Острова, процъфтява и дава път за процъфтяване на етническите ценности на всяка имигрантска общност. Докато Европа е още на етап „глобален дезорганизиран капитализъм“ (Бек 2002: 30), в Австралия свободата за съзидание е перфектно организирана. Нейната гарантираност отказва нашите емигранти там от борба за никакви (каквито и да било) етнически признания, защото липсва мотивацията, която имат емигрантите ни в Европа. За тях борбата за признаването на българския език за

матуритетен предмет е успоредна с борбата за признаване на собствената ни (на нас, българите) *европейска* идентичност. Постигането на победа в тази борба е съвсем естествено свързано с по-голяма отговорност към запазване на езика и културата ни в новата среда. В Европа тече (и скоро няма да спре) противоборството на регионализмите. В Австралия макрорегионализмът е безвъпросна даденост. В този процес (на противоборство, в Европа) ние „тук“, отвътре, трябва много отговорно да се постараме да подпомогнем своите „там“, които имат интерес да отстояват себе си като част от нас, не защото ги смятаме по-отговорни като личности, или повече патриоти, отколкото живеещите в Австралия, а защото противоборството в Европа е между всички, и нашите сънародници са част от това. Казаното, разбира се, не значи да оставим своите в Австралия без институционална подкрепа, защото никой не ги поставя под съмнение. Политиката на България (образователната) трябва да е еднаква като насоченост към постигане на една и съща цел, но различна по вид, а също и по темпо „тук“ и „там“. Не случайно Бек нарича интеркултурния диалог празна фразеология. В Европа се чудим как да надделеem един над друг в този диалог. За нас, българите, разбира се нямам предвид да надделеem над германците или французите, а да се докажем пред тях, надделявайки примерно над словенците или други някои, промислени от нас самите като хора с равен статут. В Австралия – обратно – към културното различие се изпитва респект и никой над никого не надделява.

Шокът от езиковата глобализация в България се възприема като опасност от изместване на родния ни език от езика агресор (английски). Оказва се обаче, че преди ние, пришълците от Източна Европа, да заговорим за страховете си от загуба на национална идентичност, този въпрос е обсъждан като трагедия, сполетяла Средна Европа, Франция, Австрия, Швейцария, Италия, най-вече Германия – държавите и обществата с предимно икономическо самосъзнание. Да не говорим за Великобритания, където представители на икономическите, социалните, политическите, историческите – на всички науки (а след това заради „Брекзит“ и на всички хора от народа) вземат участие в дебатите на политическите партии относно последиците от глобализацията. И някак встрани от всеобщия ужас, без да се включва в дебатите, (нищо че е част от Обединеното кралство), и без да се изключва от опеката му (твърдо убедена, че остава в границите му), Австралия, от мястото си на курорт, за какъвто се възприема, сякаш не забелязва, че светът се е отправил по пътя, по който тя е тръгнала при самото си създаване. Изглежда Великобритания е оставила много положителен отпечатък в бившите си колонии. Дори в Канада, където до преди век и половина „стремежът на

канадския английски да се различава от американския има политически корени [...] английският език е хомогенен в Горна Канада до 60-те години на XIX век [...]. Тази хомогенност на говора обяснява защо съвременният канадски английски е толкова еднороден в цялата държава днес“ (Янкова 2008: 26). По-късно през годините северноамериканската идентичност и език започват да оставят отпечатъци върху канадския английски, поради географската близост на двете страни, а още по-късно, особено след подписването на Северноамериканското споразумение за свободна търговия (1992) се раждат тенденциите на американизиране, на сближаване на американската и канадската идентичност. В Канада вероятно това се възприема като печеливша стратегия от страна на населението. Населението на социалните държави като Франция и Германия се изживява като губещо от глобализацията. Това веднага го изправя срещу „печелещите“ от всичко САЩ (където не може да има шок от денационализация). Може би Великобритания (която е била световна империя „и глобализацията е само красиво напомняне за това“ (Бек 2002: 33), затова реши да се разграничи, да напусне Съюза, в който постановките за всеобщност в наше време нямат шанс. И никой не обръща внимание на глобалната Австралия, на глобалната Канада, на Нова Зеландия, на Новия свят. „Дискусията по въпроса – пише Бек – как биха могли да възникнат „транснационални държави“ като реакция на глобализацията, какво означава това в икономическо, военно, политическо и културно отношение, е само в наченките си“ (Бек 2002: 34). Мисля, че връх в тази дискусия би означавало създаването на „Съединени европейски щати“ (наречени така от Пиндър: Пиндър 2006: 45) и мисля, че това на този етап е невъзможно. „Стара Европа постепенно се нагажда към Новия свят, използвайки опита на Америка за колективно живеене“ (Ангелов 2012: 71). В същото време, още от наченките си Австралия е транснационална, мултикултурална, многоетнична, многоезична и много/абсолютно свободна от предразсъдъците на миналото. Надали е случайно, че за начало на глобализацията някои (Имануел Уолърстейн, цит. по Бек 2002: 55) посочват XVI век, когато е открита Австралия, т.е. когато е началото на колониализма. Както и да е живяла страната континент в ранната си младост, днес тя е достъпна не само за преживяване, но и за развитие, безграничност на възможности в области като икономиката, информацията, екологията, техниката, транскултурните изяви. Транснационалните социални пространства преодоляват съдържащата се в национално-държавното понятие за общество обвързаност на общността с конкретното място. Това обяснява поведението дори на онази част от българската общност, която се заявява като австралийска, колкото и недостойно да е

подобно поведение, гледано от България. В Европа много от нашите сънародници, ако имат възможност, се опитват да съчетават в живота си на професионално ниво чуждата държава с нашата (бизнес и на двете места, бизнес там, а производство тук, преподаване в два университета и др.), да съединяват по този начин сравнително малките пространства (сравнени с Австралия, където това е невъзможно), да съвместяват живота си там с живота си тук, да живеят например през лятото тук, през зимата там, или обратно. Такова поведение, да действаш едновременно и тук, и там, е постоянен обект на изследване по отношение на миграцията. В представите и в политическия свят на организирания според принципа на националната държава отделни общества миграцията се разделя на стадии и контексти на поемане на път, на странстване, на пристигане и интегриране. В противовес на това мисленето и изследването на транснационални социални пространства допуска, че възниква нещо ново, нещо трето, което Бек нарича „логиката на *и*“ (Бек 2002: 55). Вероятно в Европа се надяват на такъв модел за бъдещето на Съюза, дори го представят като „социални пейзажи“, терминът е на Мартин Олброу, който определя глобализацията като „процесите, чрез които народите по света се включват в едно световно общество“ (Олброу 1990: 8). В това общество според европейските изследователи *под* и *между* разделените и подредени светове ще се образуват нови, които свързват *и* променят местата на изследване, *и* местата на заселване. Европа няма да си признае, че и този модел е заимстван от САЩ (и описан от Лудгер Приз по отношение на транснационалните общности, както той нарича мексиканците в Северна Америка). Там се търсят жизнени и политически форми между мексиканските емигранти и местата на техния произход, и това прокарване на мост се осъществява на всекидневно равнище (Приз, цит. по Бек 2002: 56). Нито една страна в Западна Европа няма намерение да осигури на своите имигранти от Източна Европа нещо подобно. А ние тук в България трябва да приемем, че нашата емиграция в рамките на Съюза не е и няма да бъде сериозен потенциален икономически и човешки ресурс за собственото ни социално-икономическо развитие, въпреки че се старае да работи по този нов модел. Това, което тя може да бъде, е добър посланик на нашата култура и настоятелен застъпник на идеята за запазването на нашия език. Неслучайно само в Европа съществуват институционални стълбове, които придават стабилност на нашата етническа общност, все още далеч (както всички общности в цяла Европа), от уж образуващите се транснационални социални пространства. Въпреки че многократно цитираният тук Бек поставя знак за подобие между американските процеси с европейските, между турските германци и германските турци, мисля, че това са само

добри намерения, които трудно биха се осъществили. Защото 17-18 години по-късно (2019-2020), когато Германия прие най-много бежанци, когато имигрантите се увеличават в пъти като брой (само българите са се увеличили повече от пет пъти за последните пет години), нищо в отношението на самите германци не се е променило в нито една професионална сфера, както и в обществото им като цяло. За сравнение, „австралийските австралийци“ (за разлика от споменатите други граждани на собствените си страни, които са предпочитани във всяка професионална област пред имигрантите), по никакъв начин не са привилегирани в професионалните сфери на мегаполисите, за да могат другите да са недоволни и да се оповават/надяват/искат помощ за каквото и да било. Това по-лесно и по-силно (а също и по-скоро) *натурализира* малцинствата, чиято некомпактност, нехомогенност се дължи и на факта, че в Австралия няма, или поне не се открояват *мнозинства*. Транснационалното в този смисъл в Новия свят е факт. Хората са интегрирани във всеобхватните социални пространства на действието и чрез тях надмогват разстоянията. „Транснационално“ означава, че възникват форми на живеене и на действие, чиято вътрешна логика се обяснява с богатството на въображението. Попаднали в завършеното постмодерно общество, различно от противоречивото европейско, където да заявят себе си като българи, е все още считано за достойно; в Австралия хората се потопяват в постнационалната си социална реалност, която се концептуализира и развива в идентичност „гражданин на планетата“. Това е най-голямото оправдание за забравата на българския език от нашите емигранти там. Докато транснационалните социални пространства на Европа водят своя интернационален диалог/полилог, в Новия свят новите хора са отдадени на диалога с природата, а мечтата им е да избавят човечеството от екологична разруха. А. Д. Смит оспорва твърдението, че колониалната история би могла да стане съдържание на глобалната култура и идентичност, но аз видях с очите си как това на практика е станало. Не съм съгласна с него и че „една глобална култура по принцип не разполага с памет“ (Смит, цит. по Бек 2002: 140). Това е с оглед на нашето евро-американско виждане, но в Сидни обратното е факт. Затова приемам без възражение твърдението на Бек, че „Конфликтите също събират хората, макар и по болезнен начин и създават амбивалентно единство“ (Бек 2002: 141). Важен фактор при формирането на постколониалните смесени култури е почиващото върху общ политически и културен опит – включително и този за потисничество – конфликтно единство на някога господстващата държава и подчинените страни. Така някогашната британска империя в много области представлява все още едно единно пространство, в

което се говори общ език, в което могат да се намерят общи елементи на правораздаването и политическата система, в което инфраструктурата и правилата за движение си приличат, и в което може да се срещне същият архитектурен стил както в Индия, така и в Южна Африка, и в Австралия. От обща култура винаги сме знаели кои са първите европейски преселници на континента Америка и защо са били изпратени там. С удоволствие разбрах (с удоволствие от това, че незнайно защо винаги съм го предполагала), че мултикултурното общество на Сидни е онази глобална реалност, която само сме си представяли. Там живеят в нова обществена епоха, в която транснационалните, транскултурните жизнено форми са нормално състояние. В него се вижда как вековното културно взаимопроникване между Юга и Севера е създавало една интерконтинентална смесена култура. В Австралия (мултикултурното общество) е възможна смесицата между транснационалните и локалните обществени отношения. В Европа заявките за културен плурализъм, за интеркултурни отношения, все още не са изяснени и постоянните констатации, че хем ще се смесим, хем ще запазим своето своеобразие, не се разбират от хората (например от мене и от повечето хора, с които съм говорила за това). Разликата е в националните рамки, които запазваме в ЕС (и в тях емигрантските ни общности трябва и да догонват „Европата“, и да се интегрират с „европейците“, и да се доказват – като българи, и да се запазят – като език, училища, образование, идентичност. В Австралия националните „окови“ са свалени. Емигрантите няма кого да догонват, и малцинствените групи на по-малко напредналите държави се радват на същото уважение като емигрантите от най-силните ни европейски партньори. Хората в Сидни трябва да се интегрират, наистина, но този процес е като дишането, няма как да не се интегрират, щом живеят в охолното „там“. Да се доказват като българи, те не се и опитват, и причината е, че няма за какво и пред кого. Българите са „едни от многото“ и въпреки че няма причина за това, повечето го крият. Не искат да са едни от многото, а едни от избраните. И тогава вземат имената на други от многото – поставят им английски, италиански и др. окончания, мислейки че така (особено пък ако се заявят за австралийци) ще минат за избрани. Е, не минават... Който иска, би могъл да остави комплексите за малоценност в старата си къща в България. И тогава – има шанс да запази етническата си идентичност и едновременно с това да бъде гражданин на света. Българите, повечето, не искат да използват този шанс. Не се запазват, само защото не искат. Не желаят и да знаят, че никой там няма да ги уважава за това. Но никой и няма да седне да ги възпитава в патриотизъм. Искат да са австралийци? – Добре. Колумбийци? – Пак добре. А за тези, много малко на брой, които искат да са българи,

държавата осигурява всичко необходимо! За тях училището в Сидни е отворено всяка неделя. За тях звучи българска музика (тук ще стане дума за музиката на Силвия Енчева, Мара Киек и др.). За тях Дияна Копринкова и Лили Ладжман предават новините по Българското национално радио в Сидни. За тях е писал Стефан Кожухаров и пише Мария Стайкова днес. За тях отидох там и аз и за тях искам да „адаптираме“ учебниците за училището така, че да могат децата им да ги разбират.

В България и за България глобализацията показва само лошата си страна. Заради нея си отиват културни и морални ценности, отиде си икономиката ни, отива си голяма част от самобитността в употребата на езика ни. Универсалното и глобалното се приема като неизбежно, което не го прави по-малко дразнещо. Така е в целия ЕС, който декларира във всеки обществен и общностен аспект, особено по отношение на езиците, запазване на плуралингвистичен модел, но той се схваща от „старите“ европейци като *компромис*, който някои от „избраните“ трябва да направят за нас, „новоприсъединените“. В Австралия това, към което се стремим, съществува на живо: плуралистично-космополитно общество, в което многообразието на всички не плаши никого. Моделът, който Европа не признава, че заема от Америка, доста американизира културната и социалната революция като последица от икономическата глобализация. Създадена в зората на глобализацията, Австралия „минава“ без революция, без бунтарство, затова всичко там е по-лесно. В диалектичното придвижване на ЕС към глобализацията ще става все по-трудно да запазим българския език, ако Съюзът продължи да следва същата политика, въпреки че никой няма да ни пречи. Това е лесно обясним парадокс – човекът се стреми да запази онова, което искат да му вземат. Онова, което му е даденост, той с лека ръка го изоставя. Ако в европейското си бъдеще всички станем едноезични, въпреки че знаем по пет езика, в онова далечно бъдеще, в което работи ще ни мият чиниите, няма как да не очакваме процесът на отмиране на езиците да започне. Надявам се той да не започва все пак от нас, че както вече сме започнали да водим класациите за най-нещастните персони в новия си европейски дом, току виж сме се обявили от безхаберие за първите мъртви, умрели от недомислие, които няма да запомни вече никой.

Шведският публицист Т. Ларсон твърди, че през последните десетилетия е настъпил „процес на свиване на света, на намаляване на разстоянията, на придвижване на нещата по-близо. Този процес се отнася до нарасналата лекота, с която някой от единия край на света може да си взаимодейства, с взаимна полза, с човек на другия край на света“ (Ларсон 2001: 9). Сега в световната наука се говори за непрекъснато

увеличаване на темпото на глобализацията и разклоняването ѝ в световен мащаб. От видяното в Австралия, без да съм запозната с икономическата политика на държавата, оставам с впечатление, че тя стои настрана от тези явления. Глобализацията, взета в нейния икономически вид, носи много ползи на корпорациите и монополите в развитите страни, но за по-слабо развитите тя е със силно отрицателно влияние, защото стопира и унищожава местното производство, с което се предизвиква огромна безработица и се стимулира движението на работната сила към развитите райони и държави. Въпреки че стои настрана, Австралия следи тези процеси и взема мерки: през 2016-2019 г. броят на приетите емигранти се понижава, а тяхното разпределение, поне за определен период от време, се ориентира към слабо заселените райони на страната. С други думи, за страните, които са близко разположени до нас, в ЕС, глобализацията предизвиква по-бързо развитие на богатите и унищожение на бедните. Отделена на Острова, Австралия има самостоятелност, за каквата не може и да мечтае която и да е европейска република.

В обществата всяко действие неминуемо поражда противодействие: глобализацията поражда *глокализация*, която се изразява чрез редица процеси за съхранение на традициите и разнообразието. Терминът означава *глобална локализация* и е получен от английското съчетание *global localization*, съкратено като *glokalization*. В езикознанието: запазване на регионалните различия. Глобализацията предизвиква огромен хаос: безработица и миграционни процеси, причина за появата на мощни антиглобалистки движения. Моделът на транснационалната държава наистина отрича националната държава, но утвърждава понятието за държава. Това понятие се умножава по шест в различните щати на Австралия. В рамките на теорията на транснационалните държави (множественото число се използва от всички автори) политическата координатна система вече не се формира в резултат от разграничаването и противопоставянето на национални държави, а минава по протежението на оста „глобализация-глокализация“. В Австралия локалното и глобалното не се изключват. Напротив: локалното се схваща като елемент на глобалното. То е постижимо и постигнато в много аспекти на държавата континент. Регионалните различия са много: за огромна моя изненада (както ще се види от теренните проучвания в Сидни) в българския език техните прояви са доста по-ярки, отколкото биха били в България на същите изследвани лица. Някои автори възлагат на такива процеси надежди за възраждане на отмиращите патриархални традиционни териториални диалекти (Ангелов 2012: 151). Само че, според мене, появата на глокализацията, като обратна на глобализацията, е всъщност нейното друго лице. Основната цел на глокализацията пак

е икономическа: увеличение на подвижността на финансовите, материалните и човешките ресурси, което може да стане, ако има различия между районите. Ако навсякъде всичко е уеднаквено, няма да има движение. Глокализацията цели локални специфики (Травина 2007). За да не бъдат обезличени отделните страни, задължително трябва да се стимулира запазването на техните езикови и етнографски особености. Европейският съюз декларира добронамереност към подобни стремления на коя да е от страните членки, но всичко е само на думи, реалността е наопаки. Нищо от това не се случва или се случва твърде бавно. В нашия случай то до голяма степен зависи от емигрантските ни сдружения зад граница. В Австралия същите процеси са факт и се приемат от обществото като безвъпросно дадени.

При езиците в Европа глокализацията може да се изразява с добре познатия ни още от древността *билингвизъм*: английският език ни прави граждани на света, а националният език ни характеризира като членове на родната ни страна, придава ни национална специфика. Ние отчитаме по тази причина висока обща култура и национално самочувствие от това, че знаем английски (Маккена 2016). В Австралия английският език, който ни прави граждани на света, е роден, първи и често единствен и достатъчен за нашите родени там деца. В Европа комуникативните нужди са принудили голяма част от хората да си служат с повече от един език. Запазването на националните езици се подкрепя от Съюза, но пак само на думи, и зависи от нашата (и на другите страни членки) целенасочена държавна политика. Бъдещето ще покаже дали българският народ ще устои на глобализацията, ще прозре нейните пагубни последствия и ще намери необходимите глокализационни пътища за съхранение чрез мобилизация на обществеността, преди всичко на съответното учителско съсловие, което възпитава подрастващите.

В Австралия който има национално самочувствие, донесено от старата му родина, може да си развива езика и никой няма да го спре. Двуетичието и многоезичието е позволено, но не е поставено на пиедестал. Австралийците са хора прагматични. Те изповядват идеята, че всеки език е усвоим, но самото усвояване отнема реална част от човешкия живот. И тъй като при тях всяко ново завоевание се преценява от гледна точка на загубата на време, родителите често избират за децата си по-полезни занимания (спорт за здраве, компютърни умения за добра работа в бъдеще и др.), отколкото изучаване на езика на предците им. „Това, което ограничава достъпа до другите езици, не е тяхната непроницаемост, а нашата собствена смъртност“, казва Андерсън (Андерсън 1998: 157). Т.е., в държавата континент глобализацията е факт, но има

възможност и за глокализация на езиците. Езиковата политика на мултикултурното общество е далновидна и премислена. Тя приобщава отделните общности фино и безболезнено. Не изисква 3-4 чужди езика за започване на работа, освен ако специфична професия не предполага това. Подкрепя всячески необходимата интеграция, а върху езиците на имигрантите се стоварва влиянието на австралийския английски, който бързо и естествено ги деформира и ги приближава към себе си.

Отношението на българската държава към всички тези реалности не е много премислено, но напоследък започна да се синхронизира с другите европейски политики. В социолингвистиката се направи един опит, който представя езиците като част от човешките права⁹ в афиширан западен универсализъм (Пачев 2006), но аз мисля, че един юридически статут няма да запази българския език в крайно мрачната перспектива на икономическата глобализация, която смело довежда докрай онова, което е било интелектуално форсирано от постмодерността. Истината е, че онзи така добре познат на нас, европейците, като утопия, съюз между пазарно стопанство, социална държава и демокрация, който е интегрирал и легитимирал западния модел, национално-държавния проект на модерността, в Европа си остава утопия, а в Австралия е факт. Глобалното общество е там, в Новия свят – Австралия, Нова Зеландия, и, разбира се, Канада. И докато Европа се раздира от противоречия и се чуди как да създаде един нов свят, без вътрешни граници, някоя от страните членки решава, че това не е в неин интерес. (В един момент всички се стреснаха и започнаха да казват, че Унгария чертае нови разделителни линии в Европа). Мечтаният от европейците модел изисква да се започне на чисто, а това е невъзможно на Стария континент, обременен от наследството от миналото. Австралия е построила този модел и в него няма място за страхове от загуба на национална идентичност. Там няма и онази борба, както вече казах, за запазване на културната и езиковата идентичност както на българите, така и на другите имигрантски общности. Тя съществува на принципа, че всяко действие ражда противодействие. В Европа все още се занимават с „избледняването на социално-моралните жизнени обкръжения“ и тепърва се правят опити да „се формират жизнено-световите основи на едно *космополитно републиканство*, в чийто център стои свободата на отделния индивид“ (Бек 2002: 25). Докато тече тази борба, ще тече и борбата на имигрантските

⁹ Всъщност идеята за човешки права не е нова. Тя възниква като практическо приложение в Англия, главно като лична защита и имунизация на индивида от своеволията на властта.

общности (българската не прави изключение) за признаване – не просто за запазване – на националната идентичност. В новите общества, където проблемите на обществото нямат нищо общо с такава борба, липсва мотивация за борбата за свобода (няма срещу кого да се насочи) и единственото, за което ние тук в България трябва да се борим по отношение на емигрантите си в Австралия, трябва да бъде *привличане на техния интерес* към каузата за запазване на нашия език.

От всичко казано става ясно, че съвременните заплахи, включително опасностите за езика ни, имат наднационален характер. И само комуникативният континуум дава някаква гаранция за неговото съществуване. „Прагматическото интерактивно стереотипизиране се превръща в граматическо и това спомага за споделянето на информацията“ (Ангелов 2012: 99). Естественият език има отношение тъкмо към колективните ментални форми, затова неговата загуба и в Европа, и в Австралия, и навсякъде по света се свързва със загуба на идентитет – най-страшната последица от глобализацията. Затова, колкото и да слуша за културно и езиково многообразие и разнообразие, за плурилингвистични модели и пр., скептичният българин знае (или интуитивно усеща), че културното и езиковото въздействие на нашата култура и език няма да бъдат възможни в емигрантските ни общности, заливани от универсалните международни информационни системи на глобализирания свят. Що се отнася до езиковото поддържане на собствените ни деца тук, в България, скептичният българин вярва, че то е задача на образованието, на училището, и понеже вече не вярва на училището, българинът не вярва в нищо. Той вижда, че българският език е застрашен не от изчезване, заместен от английския, а от подмяната на културния контекст, в който се развива.

Накрая, след отграничаване на понятията ‘глобализация’, ‘европеизация’ и ‘емиграция’, искам да противопоставя глобализацията и на термините ‘глобалност’ и ‘глобализъм’, представени в теорията на Бек. Глобализацията той вижда като процес, движение на транснационалното, интензифицирането на транснационалните пространства. И този процес, който при нас, в Европа, кой знае защо се разбира като еднолинейно, тотално, всеобхватно (ето как етимологията на думата понякога заблуждава), Бек го вижда като случайно и диалектично, което значи като глокално. И точно това глокално е налично, привършило, дори изначално поставено в Австралия. В плана на разсъжденията (опирайки се отново на етимологията) ние обясняваме разликата в понятията глобално и глокално и ги определяме като противоположни. Според логиката на Бек обаче, движението на глобалното се разбира като глокално.

Вероятно тук е ключът на „парадоксите“, на които се натъкнах в Сидни. Защото моето проучване там беше емпирично, т.е. глокално и в тяхната глокалност видях осъществена вече „нашата“ глобалност, която и до момента (на българска територия) продължаваме да изграждаме. В онзи Нов свят, модел на световно общество, съществува глобалното място с различията на своята нееднаквост между 200-те етнически групи, устремени към световен хоризонт, който нашите представи идентифицират все още само с работна ръка (гастърбайтери), туристически (станали лесни в днешно време) дестинации, благотворителни мисии и нужди на кариерата. А емиграцията не е само това...

За необременената от противоборства Австралия от самото начало става възможно преживяването на общността на една съдба, събуждаща чрез безграничността на създадената заплаха – колкото и да е парадоксално – космополитично всекидневно съзнание, което премахва дори границите между човека, животното и растението. Отношението на моите познати от Сидни към животните може да се определи само като междуличностно. Екологичният шок поражда опит, който там – на чисто – може да увлече всеки човек да се грижи за околната среда. В Европа бързат да си отправят обвинения, свързани с насилието и войните, с последиците от индустриализацията и това *кой е виновен* измества решаването на проблемите в бъдещето. За Европа можем да кажем, по терминологията на Бек, че в панически и истерични изблици екологичното кризисно съзнание може да се разтовари (и се разтоварва) чрез насилие. В Австралия се борят на личностно ниво за запазване на всеки изчезващ животински вид. Транснационалните държави са глокални държави, които в съответствие с принципа на включващото разграничаване разбират себе си като провинция на световното общество и по този начин придобиват мястото си на световния пазар и в полицентричната световна политика. Моделът на транснационалната държава Австралия се отличава от другите модели на междудържавно сътрудничество в Европейския съюз по това, че глобалността се превръща необратимо в основа на политическото мислене и действие. Мисля, че ние, българите от България, има какво да научим от българите от Австралия. И мисля, че това е исторически шанс за нас.

На въпроса какво е тяхното отношение към нас, българите от България, не може да се даде еднозначен отговор. Тези, които познавам, са истински австралийци. Те са отдадени на нуждите на всички хора. Без да преиграват с патриотични лозунги, правят, каквото могат, за запазване на езика в семействата си и на националните ни символи и традиции. Осъзнават, че са изправени пред прага на една епоха, в която става възможно

космополитичното общество, такова, което Бек предлага за Европейския съюз. Засега никой не знае дали светът ще поеме в така предложената посока – от национално-национално към глобално-локално. Ако това се случи, в ЕС то е надежда за малките езици, да останат и да се развиват. Даже и за диалектите (Ангелов 2012). Аз съм скептична, защото видях идеала на Бек, постигнат почти 100% в Сидни: правата на човека – гарантирани, езиците – уважавани, признати и толерирани. Но нашият човек там не се напъва да говори своя роден език. Той трябва да надрасне толкова много предразсъдъци, за да поиска да развива езика си, а такива намерения той засега няма. В Европа, напротив, има какво да се желае от страна на развиване на политики, но общностите ни има и с какво да се похвалят. С горчивина констатирам, че ако бяха удостоени с уважението, което имат в Сидни, българите във Виена, Берлин и Париж нямаше така напористо да пазят родната реч и памет (има предвид в институциите, а не повсеместно), както сега. Дано не съм права...

Какво трябва да се направи? В глобален смисъл – най-вероятно нищо. В локален (в България) – да се спре с обществени поръчки заради самите поръчки, да се работи по места по модела на теренните проучвания, за да се установява нивото на владеење на българския език, да се изработят критерии за оценяване на това ниво. И тогава, в зависимост от него, от показаните резултати, и от чуждоезиковата ситуация – берлинска, парижка, пражка и пр. (в която да се отчете типът език по отношение на нашия), и най-вече нивото на владеење на българския език от двуезичните ученици, както и модела на държавните училища, в които децата учат ежедневно, да се съобразят и адаптират текстовете в нашите учебници. А Симо, Нано и Груйо¹⁰ да се пенсионират най-сетне...

„Българската езикова политика днес трябва да бъде гъвкава и да гледа на глобализацията прагматично, т.е. да я приема като една обективна даденост. В същото време не би било в унисон с националните интереси, ако се поддадем на еуфорията и в училищата ни основен език да стане английският, какъвто е случаят със специализираните езикови гимназии и американския колеж. *На света можем да му бъдем интересни само като българи със своя национална словесна култура* (курсивът

¹⁰ Симо, Нано и Груйо са имена на герои от текстове в учебниците, по които учеха през 2016 г. децата в Българското неделно училище в Сидни.

мой), която сме задължени да изучаваме, за да я познаваме и развиваме. Това изисква упоритост и чувство за патриотизъм“ (Виденев 2013: 221).

2.2. ЗАДГРАНИЧНАТА ПОЛИТИКА НА БЪЛГАРИСТИКАТА В КОНТЕКСТА НА ЕЗИКОВАТА ПОЛИТИКА НА БЪЛГАРИЯ

Отдавна вече в нашата страна все по-рядко се говори за езикова политика на държавата. Предпочитан термин става „европейска езикова политика“, дори – „политики“ в множествено число. Тази преориентация не е неочаквана, съобразно задълженията, които България поема като страна членка на Европейския съюз. Класическото разбиране на понятието, познато от началото на прехода и дефинирано от социолингвистиката (Виденев 2003) съдържаше насоченост и препоръки за познаване и спазване на лингвистичните предписания на Теорията на книжовните езици. С убеждението, че „лингвистът е консултант и критик на непосредствената езикова практика“, (Виденев 2003: 48) езикознанието направи опит да даде своя принос към обществото със съвети за правилна държавна езикова политика. Въпросите, отнасящи се до езиковата политика на България, очертаха „един своеобразен „кръговрат“ на движението на кодификацията. Пътят ѝ може да се определи така: *от специализираната езиковедска общност чрез масмедията, училището и книгите до масовия книжовен носител. Възникването на вариантите върви по обратен ред: от масовия книжовен носител през масмедията и книгите до езиковедската общност*, за да вземе решение за техния статут чрез кодификацията“ (Виденев 2003: 135)¹¹.

В началото на прехода управляващите политици, в качеството си на властимащи, възложиха конкретни задачи на някои от представителите на своите партии да изготвят проект на закон за езика. Така заваляха предложения от неспециалисти... Езиковедите този път не си замълчаха, както обикновено са свикнали, публикуваха гневни писания на тема „Ръцете долу от българския език“, но никой не им обърна внимание. За щастие на обикновените хора, законовите промени у нас се извършват бавно, а за нещастие на управляващите, вече 10-20 години по-късно, те не могат да спечелят обществена подкрепа и нито един от проектозаконите не влезе в сила.

¹¹ Тук отново ще подчертая, че т.нар. кодификация реално в голямата си част не е действителна норма на езика. Затова и тези постановки от началото на века получиха чуваемост само в най-тесните ни професионални среди.

Тук ще коментирам езиковата политика в проявленията ѝ извън България, в контекста на преподаването на българския език като втори (чужд) в чуждестранните университети и като втори (роден) в неделните училища за децата на български емигранти.

Езиковите политики на всички страни членки на ЕС се подчиняват на общата „транснационална субполитика“, както я нарича Улрих Бек (Бек 2002). Тя дава един от политическите отговори на глобализацията, който гласи: „изграждане и разширяване на обществото на образованието и знанието“, само че навсякъде в ЕС се закриват хуманитарни специалности; „удължаване, а не съкращаване на образованието“, но то повсеместно се трансформира от университетско в курсове за квалификации, достатъчни за започване на работа в доста престижни фирми; „отслабване или отхвърляне на неговото тясно обвързване с определени работни места и професии“, но на практика става обратното: всичко, което се учи, е с оглед на наличните в областта работни места, необходими единствено на икономиката, и „ориентиране“ на процесите на образование към приложими в сферата на бизнеса ключови квалификации. Става дума „вече не само [за] „гъвкавост“ или „траещо цял живот учене“, до тях се нареждат и социалната компетентност, способността за работа в колектив, способността за справяне в конфликтни ситуации, разбирането на различни култури, комплексното мислене, боравенето с несигурностите и парадоксите на втората модерност“ (Бек 2002: 211). Всички нови предизвикателства предопределят нуждата от учене и преподаване на езици. По тази причина европейската езикова политика се ориентира към непрекъснати статистически проучвания чрез изследване на общественото мнение, перманентно провеждане на тестове за езикови компетентности, и само понякога си признава „отчетени ниски нива на владение на чужди езици от страна на завършващите ученици, което налага ускоряването на реформи от страна на държавите членки в областта на чуждоезиковото преподаване“ (Христова 2018: 298). Определено може да се каже, че вече не е достатъчно – не и в епохата на индивидуализация – младежите да се подпомагат за „гъвкаво интернализиране на зададените норми“ (Колбърг, цит. по Бек 2020: 212). Трябва по-скоро да се работи за „формирането на едно собствено Аз като център на действията и ориентациите“ (Братер, цит. по Бек 2020: 212). „Днес всеки младеж трябва да се научи да води живота си напълно самостоятелно, разчитайки само на себе си, което ще рече да се научи и да се опита да изгради един отворен процес“ (Бек 2002: 212). Очаква се всичко това да спомогне трудностите в установената транскултурна комуникация и конфликтите да се превърнат в разрешими. „Ученето

трябва да се свързва с дейности, чрез които хората сами вземат живота си в ръце“ (Райнхард Кол, цит. по Бек 2020: 212). „Ученето се разширява и същевременно се освобождава от гетото си. Разбира се, това става по-лесно на думи, отколкото на практика“, признава Улрих Бек (Бек 2002: 212). Такава е нерадостната обстановка в Европейския съюз, такава е и диалектиката на глобализацията.

В проучването на проблема се натъкнах на някои изненади, поглеждайки документацията. Двата най-важни съвременни рамкови документа за чуждоезиково учене, преподаване и оценяване, *Общата европейска референтна рамка за изучаване, преподаване и сертифициране на чужди езици (OEEP) the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL)*, официално публикувана през 2001 г.¹² и *Стандарти за чуждоезиковото обучение през 21-ви век*, издадени от Американския съвет по преподаване на чужди езици през 1999 г. (CACPЧЕ) (*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999)*)¹³, са най-малко подходящото, с което (според мене) националните филологии (българистиката не прави изключение) трябва да се съобразяват. Освен споменатите съществуват още много, десетки, правни документи, които регулират политиката на многоезичието и демонстрират равнопоставеност между различните езици и култури на Съюза, договори за насърчаване на сътрудничеството в областта на образованието и т.н. В тях се посочва „европейското измерение на образованието, по-специално чрез изучаване и разпространяване на езиците на държавите членки“ (Христова 2018: 299), но тези стратегически документи и резолюции, утвърждаващи (уж) плурилингвизма в ЕС, затрудняват, вместо да облекчават процеса на интеграция. Подобряването и разнообразяването на ученето на толкова много езици, както и преподаването им в европейските образователни системи изисква броят на езиците непрекъснато да се увеличава на три (поне три според „Бялата книга“), а защо не и на четири, на пет... Всяка новоприета стратегия разширява периметъра на многоезичието и това се нарича гаранция за споделено наследство, нарича се богатство, приема се за предизвикателство и предполага предимство. За постигане на подобна цел се предлагат програми за преосмисляне на образованието и в тях като първи приоритет за постигане

¹² Тази последна засега версия на ОЕЕР представлява и последен стадий на процеса на концептуалното оформяне на този програмен документ, който започва през 1971 година със съдействието на плеяда преподаващи професионалисти и лингвисти – изследователи (ОЕЕР, 2001, Prefatory Note).

¹³ Публикуван за първи път през 1986 г. като адаптирано описание на чуждоезиковите умения по нива за академичната общност на IRL (Interagency Language Roundtable към американското правителство). Последното издание (2012) е публикувано онлайн и включва двете последвали ревизии на документа от 1986 – съответно през 1999 и през 2001 г. (CACPЧЕ, 2012, 3).

единствено на икономически резултати се посочват езиковите компетенции. Ако разгледаме обаче проучванията (Екстра, Гуус 2012) върху владението на езици (цитираните автори ги наричат „европейско езиково богатство“) и кои (въпреки отчитането на регионални и малцинствени езици) – от изследването им се разбира, че се преподават главно английски, немски и френски, по-рядко испански, руски и италиански. Провеждането на тестове за езиковите компетентности показва, че всички споменати документи (плюс стотиците неспоменати) имат *пожелателен характер*.

Вижда се, че декларираните стратегии на нашия Европейски съюз съвсем не се прилагат на практика. Как иначе да бъде обяснено парадоксалното свиване на функциите на българистиката в университетите в цяла Европа, включително в славянските държави? През последните няколко десетилетия специалността българска филология е загубила своите позиции, пометена от други по-атрактивни дисциплини. Изглежда, „марковата репутация на страната ни“ (Симеонова-Конах 2017: 11) изобщо не е на нужното ниво. Авторката предлага „една премислена пропагандна стратегия, да се символизират добри и атрактивни образи, както и положителни примери от историята, културата и всекидневието на страната, имащи много общо с негативизма и неолибералния глобален модел [...], защо повечето студенти в Познанския университет (тя пише за българистиката в седемте полски университета, бел. моя) избират хърватистиката [: като] туристическа дестинация, тя е организирана, подредена“ (Симеонова-Конах 2017: 12). Нейната констатация, че „Реално погледнато, въпреки лозунгите за културно разнообразие, пак откриваме монументалната същност на стария, вече старателно укрит и отдавна установен логоцентричен метанаратив за света“ (Симеонова-Конах 2017: 15), е вярна за съжаление както по отношение на изследвания регион, така и за Европа като цяло.

За подобряване на нивото на българското образование в чужбина нашата държава днес се намесва активно само в едно: положението на българските неделни училища зад граница. Докато университетските образователни програми се транснационализират, училищата са национални български. Сложила маската на модерна, уважаваща европейските принципи и следваща европейските политики европейска държава, нашата проявява активност и жив интерес към тези училища. Може би страхът от загуба на националната култура и традициите, разтворени в чужди страни, или желанието за запазване на историческата памет и езика ни, са причината за този вид политика? Най-вероятно причината е различна. Нейното име е „обществени поръчки“. Те са свързани с европейско финансиране и обвързващи хората, от които това

зависи. Надпреварата за печелене на проекти, съставени от екипите на избраните, ги задължава да създават и изпращат учебни програми, помагала и т.нар. „адаптирани учебници“ до училищата ни в чужбина. Докато езиковедите се усетят да реагират, първите свитъци с „уроци по България“ полетяха към различните краища на света. И в първите екипи не беше включен нито един българист. Навярно за това качеството на техните учебници (подробно представени тук в 2.3.2.) беше изненадващо лошо. За радост, Асоциацията на българските училища в чужбина възнегодува и правителството реши да я включи в подбора и структурирането на учебното съдържание. Тази информация беше обявена още през 2016 г., на годишната конференция на АБУЧ, и оттогава до сега диалогът между АБУЧ и правителството продължава. По тяхно предложение години наред се подготвя изработването на национални стандарти за установяване на различните степени на владее на български език, които да гарантират по-добро разпределение на обучаваните и да рефлектират също върху адаптиране на държавните образователни изисквания за учебно съдържание. Постепенно се изработиха и нови учебни програми по български език и литература. За това настояха отново учителите в чужбина (ентусиасти, сред които почти няма професионални филолози) и апелираха програмите да се нагаждат към техните реалности и да осигурят такова обучение по български език, което да е част от езиковия репертоар на съвременната многоезична личност. Учителите зад граница с право искат сами да решават какво да преподават в своите училища. В декларираните от тях резултати се вижда, че наистина имат успехи. Не може обаче, така мисля аз, до безкрай да разчитаме на взаимните усилия на някои добронамерени политически лица в България, на възрожденски ентузиазирани учители (които най-често нямат методическа подготовка и никаква практика, добри познания за преподаване на езика като втори), а също и на български общественици в чужбина, защото те не са запознати с постановките на българското езикознание, следователно няма да ги включат в намеренията си. Освен това намеренията, както и решенията, трябва да бъдат в рамките на закона.

Според закона са необходими и вече са налице (ДВ, бр. 67 от 26. 08. 2016 г.) официални нормативни документи, Държавни образователни стандарти за усвояването на българския книжовен език. В техните текстове обаче се регламентира изучаването на българския език от децата на българските емигранти едва като последна подточка, и то накрая. Преди това е представена програмата за усвояването на официалния ни език в системата на предучилищното и училищното образование в България, отнасящо се за малцинствените ни общности. Двата аспекта на изучаването на българския език като

втори се сливат, не се прави никакво разграничение между тях, едновременно е отбелязано като определящо условие едно от „условията и реда за усвояването на българския език от деца и ученици, за които той не е майчин“ (чл. 1, ал. 1, т. 1 2). Ако се разгледат и описаните допълнителни условия, в т.ч. и тези, в които се дават и „обещания за безплатно допълнително обучение по български език с цел подпомагане на образователното им приобщаване“ (чл. 4, ал. 3) се вижда, че тук въобще не става дума за задграничните училища, а за училища в онези райони на България, в които се обучават деца от етническите ни малцинства. Специално за българите в чужбина, които са в ученическа възраст, се отнася декларацията в последната алинея (чл. 4, ал. 4), според която се били осигурявали „условия за усвояване на българския книжовен език чрез обучение по български език и литература с цел съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност“. И никакви пояснения кой отговаря за това, къде (на кое място, в коя държава) и как (с какви методи, или действия, или средства) се създават такива условия. Въобще не се споменава нито за квалифицирани кадри, нито за езиковедски проучвания на езикови ситуации по места, нито за задължителни изисквания или стандарти за входно ниво на учениците. „Такива формулировки насочват към усвояване на декларативни, а не на процедурни знания за езика, каквито са необходими за неговото усвояване като средство за общуване“ (Колева-Златева 2018: 62). Авторката твърде възпитано коментира създалото се положение, както и формулировките в ДООИ. Аз мисля, че „такива формулировки насочват всеки филолог към предположение, че са писани от неспециалисти и отдавна вече не го насочват към въпроса „защо“. Но го насочват към верния извод, че обществените поръчки няма да помогнат на българистиката, следователно тя трябва да „повика на помощ неволята“. Годици наред шуробаджанашката ни държавна политика се чуди към кой екип да пренасочи европейските пари и обикновено ангажира подвластните ѝ училища и медии за изпълнение на проектите, финансирани от ЕС“ (Исса 2019б: 58). Посочените институции биха могли, поради възможната публичност, да разпространяват решенията по съответните проекти, но те нито биха се ангажирали, понеже не разбират, нито биха се опитали да прогнозира, понеже не умеят, камо ли да предписват, да предлагат решения за справяне със ситуацията. В такива проекти лингвистите много дълго време не участваха. Освен че бяха пренебрегнати, те сякаш се уплашиха да не бъдат окачествени като натрапници, да не влязат в ползрението на ръководствата, които разпределят поръчките, да не ги обвинят в невежество, ако по някакви непредвидени извънезикови причини прогнозите им не се сбъднат. По традиция нашите българисти

винаги правят едно и също: това, което умеят най-добре: теоретизират. Демонстрират без страх за авторита си заслужено научно високомерие поради добрата компетентност, която наистина имат, но и с една неоправдана инерция. Затова си навличат заслужено игнориране от обществото.

„Всичко, което се знае в обществото по този болезнен проблем, е от медиите. От началото на прехода до сега ние често коментираме езика на медиите. Обсъждаме го, критикуваме го, занимаваме се с неговата формална страна. Не е лошо да обръщаме внимание и на съдържанието на казаното от тях. Понякога статистиката, която правят, е взаимно изключваща се от самите им репортажи. Друг път нагласите, които представят, са с обратен знак“ (Исса 2019б: 58). Но въпреки това избирам да завърша тази подглава, посветена на езиковата политика на българистиката и на държавата, с цитат от телевизионно шоу, „защото директивите и програмите, точките и алинеите, повторенията и изключенията, както и изключванията, които намирам в официалните документи, казват на хиляди страници много неща, за да прикрият едно нещо: това, което казва Иван Кулеков на 02. 03. 2016 г. в несъществуващото вече и определено с основание като препълнено с жаргонизми, вулгаризми, цинизми и безвкусни шеги предаване „Шоуто на Слави“. Темата на това обобщаващо и запомнящо се изказване беше „Една победа на властта над народа“. Самото изказване гласи: „Огромна заслуга на всички управляващи е, че малка България увеличи населението на САЩ, Испания, Гърция, Италия, Франция и други европейски страни с 2 милиона човека. Другите усилия на нашите властници бяха насочени към това децата на тези българи да загубят всякаква връзка както със своя род, така и със своя език и да се превърнат в чужденци. Превръщането на българите в чужденци преминава главно през езика. Не е достатъчно да говориш български, за да се чувстваш българин, но не можеш да се чувстваш българин, ако не говориш български език. Децата на първата вълна емигранти бяха родени в България, бяха казали „мама“ на български, бяха рецитирали в детската градина или в училище „Аз съм българче“ и, струва ми се, те винаги ще се чувстват българи. Но в последните години децата на емигрантите се раждат в чужбина, голяма част от тях са деца на смесени бракове и първата им дума е „mother“. За част от тези деца българският език не е нито роден, нито майчин, а чужд. И България е чужбина. Миналата година (2015, бел. моя) новородените български граждани са 58 000, с 10 000 по-малко от предходната година. 19 000 или близо една трета от тях са родени зад граница. Предполага се, че в момента в чужбина живеят 200 000 български деца. От тези 200 000 само 15 000 са преминали през неделните български училища и са учили

български език, история и география на България. Родителите на останалите 185 000 казват, че или няма смисъл децата им да се образоват на български, или казват, че нямат пари за неделно училище. Звучи потресаващо. Ако България не осигури един ден седмично безплатно образование за българчета, които искат да израснат като българи, тя ги обрича на асимилиране, България обезсмисля съществуването си като държава. На тази държава децата не са ѝ скъпи, на тази държава са скъпи клиентите на фалиралата банка на двама олигарси, за които България без проблеми отдели няколко милиарда лева“.

За държавата повече няма какво да се каже. Малко след това предаване заминах за Сидни да изследвам алгоритъма на деформацията, степента на ерозията, нанасяна върху българския език на емигрантската ни общност от обкръжаващата другоезична среда. Ще се опитам да направя научни изводи въз основа на изчисления на броя и разсъждения върху вида на забелязаните интерференции на второто поколение български емигранти (английски родноезикови). Но не преставам да следя данните в медиите и за другите ни езикови общности по света, особено срещите с тях по телевизията, защото там може да се чуе *как* говори представяната група, докато в лингвистичните трудове описанията на речта са много малко. И защото за четири-пет-шест години информацията (от медиите, от „трудовете“, от документите на институциите) се промени толкова, колкото за четири-пет-шест живота. Доверявам се на противоречивите медии не за друго, а защото се страхувам, че българското езикознание ще остави още едно поколение да се обезбългари, докато уточнява теоретичните постановки на европейските директиви и изяснява терминологични и понятийни неточности! По този начин, като декларира непрекъснато съгласие в съзвучие с принципите на многоезичното образование, езикознанието приема „глобалната“ задгранична политика на държавата и заявява готовност сляпо да я следва и да ѝ се подчинява, без да осъзнава дори мотивите за собствените си стратегии“ (Исса 2019б: 58-59).

2.3. ГРИЖА ЗА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА ПО СВЕТА

Въпреки че посоката на българската езикова политика може да се нарече по-скоро върна (държавата да подпомага финансово, да умножава броя и да следи развитието на българските училища в чужбина), въпреки огромните усилия, които полагат нашите университетски гост-лектори (да водят и часовете в тези училища по

български език безотказно и безвъзмездно), истинската, реална грижа за повечето български училища по света се полага от Асоциацията на българските училища в чужбина (АБУЧ). Дори само Петицията за признаване на Българския език в ЕС като матуритетен, която те изготвиха и придвижиха до най-високите нива на европейските управленчески структури, да беше, тяхната дейност показва далновидност, европейско мислене и опит за запазване на езика ни зад граница. Всъщност Петицията е публикувана още през март, 2016 г., преди Деветата годишна конференция на АБУЧ, за която вече стана дума (1.2.2.), а на 13 юни 2017 г. документът най-сетне е бил внесен на заседанието на Европейския парламент в Страсбург и посрещнат с аплодисменти. Петицията този път била специално адресирана до Европейската комисия по петиции на Европейския парламент относно насърчаване на европейското многоезичие и признаването на българския език и на всички официални езици на Европейския съюз като матуритетни в държавите членки. И въпреки че „преговорите“ се проточиха няколко години, Асоциацията неотклонно следва своя път. Особено внушителна беше Десетата юбилейна годишна конференция на АБУЧ, проведена с участието на Министерството на образованието и науката, Софийския университет, Пловдивския университет, Българската източноправославна епархия за Западна и Средна Европа и Рилския манастир. На 27 и 28 юли 2017 г. в Рилския манастир бяха проведени семинари по различни теми, а седмица преди това учителите бяха поканени на семинар за учителите по български език в Департамента за езиково обучение на Софийския университет, организиран със съдействието на Института за български език при БАН. Най-сетне се раздвижиха и езиковедите.

По случай 10-ата годишнина на АБУЧ бяха направени равностметки за свършената работа. В изказванията по време на откриването на форума беше подчертано, че Асоциацията е една от най-големите и авторитетни неправителствени организации в България, която е направила много за развитието и консолидацията на българските училища в чужбина, за създаването на програма на МОН, която подкрепя финансово ограмотяването на българските деца зад граница, за цялостната организация на просветното дело на младото поколение, растящо далеч от родината. В словото на председателката на АБУЧ д-р Ирина Ботева-Владикова бяха отбелязани най-големите успехи на организацията. По думите на д-р Владикова Асоциацията успява да обедини българските училища и образователни центрове зад граница, да ангажира българската държава да включи в образователната си политика българските училища в чужбина, да развива широка просветителска дейност, насочена към съхраняването, обучаването и

популяризирането на българския език, история, география и култура на България сред сънародниците ни и сред представители на различни нации по света. Асоциацията насърчава и подпомага създаването на нови български образователни центрове и организира и провежда образователни форуми и семинари в България и зад граница.

Продължава и борбата за придвижване на Петицията. На 21 март 2018 г. тя била приета от Комисията по петиции при Европейския парламент и след много позитивен дебат било решено въпросът да бъде внесен за разглеждане на по-високо ниво. Евродепутатът Светослав Малинов предложил дебатът по темата да продължи в пленарната зала на Европейския парламент. Така конкретните въпроси за оценяването на знанията на учениците по родния им език в чужбина и признаването на тази оценка или сертификат щели да бъдат поставени на най-високо европейско ниво. Всички евродепутати от българската делегация също застанали зад тази позиция (по данни на Melange Bulgaren¹⁴).

От всичко, казано дотук, се вижда доброто желание и на емигрантската асоциация, и на българските управляващи да намерят най-добрите начини за развитието на обучението зад граница, да поставят задачи за изпълнение и наистина да ги изпълнят, да предвидят трудностите за преодоляване и заедно да ги преодолеят.

Със съжаление трябва да кажа, че това не е достатъчно. Работата на АБУЧ е важна, но не е ориентирана към необходимия научен аспект. Организацията безспорно заслужава определението, което ѝ дава говорителката Снежина Мечева, като нарича Асоциацията „печеливши кауза“. И констатира, още на конференцията във Виена през 2014 г., че „Българското училище в чужбина се гради с любов, морал, етика и все пак ... с пари“ (Мечева 2014: 55). Това от гледна точка на АБУЧ е достатъчно, защото организацията е патриотична, но не и научна. Перспективите ѝ са добронамерени и народополезни. В тях участват много политически лидери в България, много учители, както и общественици българи зад граница, но те не разполагат с ясна концепция за преподаване на езика. Това не е в тяхната компетенция. За подобряване на нивото на образованието ни в чужбина трябва да се свърши много работа. И тази работа, продължавам да мисля, е работа на българското езикознание. Не държавата, не институциите, нито дори учителите, а учените езиковеди са тези, които трябва да изследват езика ни, да проучат различните му вариации в различните точки по света, където живеят българи, и въз основа на резултатите, които получат, да определят

14 <<http://www.bulgaren.org/author/admin/>>, посетен на 24. 07. 2019 г.

авторитетно и безапелационно параметрите на българското образование извън България.

2.3.1. ПАРАМЕТРИ НА КУЛТУРНООРИЕНТИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА У НАС И В ЧУЖБИНА

Съдържанието на понятието ‘културноориентирано образование’ не е непознато в българското езикознание и в методиката на преподаване на българския език. Класическата постановка, известна още от тезисите на Пражкия лингвистичен кръжок (Прага, Тезиси, 1929, цит. По Виденов 2003), определя като „... *цел* [на езиковото обучение] [...] *практическото овладяване* на езика с различните му функции, свързани с културния живот“.

Причините да се връщам сега отново към дефиницията на понятието и да смятам, че трябва да се погледне и от този ъгъл на изучаването на българския език в българското неделно училище, са свързани със съпоставителните наблюдения от информацията, която имам върху учебния процес в България и извън България.

Подобно на информацията за броя на българските емигранти в чужбина, който (за разлика от броя на врабчетата, мушиците и други живи твари) и до днес не е уточнен, информацията за точния брой на българските неделни училища зад граница е също толкова различна, обявявана предпазливо от множество институции винаги като „неофициална“, а в различните източници данните никога не съвпадат. В словото си при откриването на Единайсетата конференция на Асоциацията на българските училища в чужбина (2018 г.) председателката на УС на АБУЧ д-р Ирина Ботева-Владикова отбеляза големия напредък на организацията, която вече обединявала близо 400 български училища в целия свят с 35 000 ученици. Тя разказа за трудностите, които са били преодоляни благодарение на отдадеността на каузата за просвета на българските деца на роден език и на сътрудничеството с държавните институции, с Българската православна църква, с организации и отделни личности. На тази конференция беше отчетено, че изучаването на български език се осъществява на всички континенти, без Антарктида. Тук стана ясно, че (най сетне!) е сключен меморандум с Департамента за езиково обучение към Софийския университет, съгласно който българските училища зад граница могат да провеждат он лайн изпитите за владение на български език по европейската езикова рамка. Има и други чужди изпитни центрове в САЩ, но АБУЧ смята, че обвързването с българска институция е

приоритетно. Като следваща стъпка отново беше посочена Петицията на АБУЧ за изучаване на български език в страните членки на ЕС, която да осигури матура или сертификат за владение на български език, който да е валиден за кандидатстване във висше училище. По отношение на участието на другите страни членки в нашата кауза г-жа Мечева (говорителката на Асоциацията на българските училища в чужбина и директорка на българското училище „Иван Станчов“ към посолството ни в Лондон) каза, че се очаква 19 страни с т. нар. „малки езици“ да ни подкрепят пред европейските институции, където основна роля ще има нашият министър на образованието. Няма как да се отрече – АБУЧ успя да обедини всички български евродепутати от различните партийни фракции за националната кауза.

В същия дух се проведе и Дванайсетата годишна конференция на АБУЧ (2019 г.). Още преди конференцията беше разпространена информация от г-жа Наталия Михалевска, директорка на дирекция „Образование на българите в чужбина и училищна мрежа“ към МОН, че от новата учебна година в чужбина ще бъдат разкрити 47 нови български неделни училища. Те се създават в 16 държави, сред тях и такива, в които за първи път се откриват български училища, като Хърватия, Латвия, Киргизстан. Г-жа Михалевска заявява, че в началния етап на създаване на програмата преди десет години училищата са били петдесет, „създадени на възрожденски принцип“. Днес картината е друга: 356 официално регистрирани училища в петдесет държави на всички континенти. Над 45 хиляди деца и ученици в тях. 1700 учители по български език и литература, история и география на България, фолклор, танци, музика и изкуство. Мрежата до такава степен се е разраснала, че 24 часа в денонощието на шестте континента се учи български език. Министерството на образованието активно се включва в новите реалности и предизвикателства. То подготвя представянето на три нови програми, които по думите на Михалевска ще се прилагат¹⁵ още от началото на новата (тогава) учебна 2019/2020 година. Едната е за обучение и повишаване на квалификацията на българските учители зад граница, която ще се осъществява в шест точки в Европа и в България през лятото чрез курсове. Втората инициатива се отнася до иновациите и обучението в училищата в страната и на Балканите и обмяната на опит между тях. Третата програма се нарича „Да се завърнеш у дома“ и дава възможност на

15 [<]http://bnr.bg/kardzhali/post/101149016/novi-47-balgarski-nedelni-uchilishta-se-razkrivat-naesen-v-chujbina-broat-im-stava-356?fbclid=IwAR2errIBqCQwleLbI3ER-h1eoHJfQ_KQxFPgiTAV4gdN3KdirltJucyQgVk >, посетен на 30. 07. 2019 г.

деца и учители да посетят България в тридневни или петдневни пакети, да се докоснат до училищата, до природата, историята, културата, да я усетят като страната, за която толкова много са слушали и познават задочно, още повече, че има много българчета, родени и израснали в чужбина, които не познават родината си.

Що се отнася до Петицията, и на тази конференция се оказва, че „Все още говорим за „препоръка“, тъй като в сферата на образованието трудно се постига задължение“, както каза председателката на УС на АБУЧ д-р Ирина Ботева-Владикова.

На XII конференция на АБУЧ най-после бяха представени и новите учебни помагала, издадени специално за образователните звена извън пределите на България, като за първи път в тяхната разработка участват и преподаватели от училищата в чужбина. Авторите (най-накрая!) са колеги филолози от Департамента за езиково обучение при Софийския университет. Това е постижение, което наричам „по-добро от нищо“, не защото се съмнявам в компетентността на колегите, напротив. Мисля, че работата е точно за тях, но би било по-добре, много по-добре, да не се започва отзад-напред, както винаги, а да се очертаят (от други колеги, а защо не от същите) параметрите на българското образование след научно теренно проучване на езиковите ситуации по места. Добре е все пак, че от поредната учебна 2019/2020 година новите учебници¹⁶ вече се използват.

Съдбата изправи през 2020 г. света пред непознато в по-новата история на човечеството тъжно предизвикателство. Движението на света спря заради коронавируса. Това, предполагам, е забавило планираната Тринайсета конференция. Въпреки това българските училища в чужбина завършват учебната година през юни (2020), а всички деца, които ги посещават, преминават към електронно обучение и получават удостоверения за завършен клас. Това заяви в интервю за Дарик радио говорителката на Асоциацията на българските училища в чужбина Снежина Мечева¹⁷ и наблегна на важността на делото на учителите по време на пандемията. Както

¹⁶ Друг е въпросът, че колегите от ДЕО нямат опит при работа с деца...

¹⁷ <<https://www.schoolbgembassy.org.uk/singlepost/2020/05/13/%D0%A1%D0%BD%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%9C%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%B0-%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B0-%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0-%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE-%D0%B2%D0%B0%D0%B6%D0%BD%D0%BE-%D0%B5-%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5>>, посетен на 09. 07. 2020 г.

учителите в целия свят, и българските учители показват своите заложи и оправдават очакванията от училищната дейност в нови параметри. Появиха се множество статии за дистанционното обучение в българските училища в различни държави, както и множество интервюта и репортажи. В тях се акцентира върху ролята на българските училища.

На 25-26 октомври 2020 г., макар и онлайн, АБУЧ и Пловдивският университет провеждат нова международна научно-практическа конференция под мотото „Българските училища в чужбина – традиция, практика, иновация“. И в новите условия продължава обмяната на идеи и добри практики, свързани с разработването и внедряването на училищни политики за повишаване и насърчаване на интереса към българско образование от страна на сънародниците ни зад граница. Поради новите реалности естествено се обсъжда работата в електронните платформи, ползването на електронни и виртуални ресурси, но основно остава огромното желание на българските учители да предадат любовта към България на поколенията след нас, да ги запознаят с богатствата на българските традиции, език и култура, да ги мотивират да мислят като достойни наследници на своя народ. В чужбина на първо място, разбира се, е изучаването на българския език. Както и преди пандемията – нагласите да се учи български език от българите по света са с патриотични подбуди, а очакванията за начина на обучение – с културноориентирана насоченост.

„Културологичният аспект в ОБЕ ¹⁸ се заключава в последователното преподаване и изучаване на езика не само като знакова система, служеща за комуникация и познание, а и като културен код, с помощта на който се предава натрупаната през вековете информация (информацията за това, как народът е възприемал и възприема света, как твори, как оценява заобикалящата го действителност, как формира своето специфично „културно огледало“ и по този начин изгражда свой национален менталитет и картина на света)“ (Димчев 2011а). Предвид незадоволителното положение и хилядите нерешени проблеми в образователната ни система в България и въз основа на декларираните реални (и похвални) постижения от българските неделни училища в чужбина, малко прибързано направих тъжна констатация: за „обърнато накриво огледало“, което отразява нашите български традиции и културни ценности, запазили ни досега като нация, *повече в чужбина*, отколкото в България (Исса 2015г).

¹⁸ Обучението по български език.

Тази констатация направих, преди да отида на далечното място и да установя, че положението там е друго. В Сидни българският език или не се знае, или се знае в незначителна степен от повечето ученици в Неделното училище. Степента на владеење на българския език и в други градове и страни вероятно е същата. С това ни най-малко не омаловажавам огромните усилия на българските училища в чужбина, нито оспорвам доказаните постижения на АБУЧ, заслужаващи благодарност от цялата ни нация. Но, мисля, че се налага преосмисляне и на културологичния аспект. Защото от запазването на българската култура може да има смисъл, само ако учениците знаят български език. Преподадена на чуждия, нашата култура увеличава информираността на децата, но не ги приобщава към нас като народ.

По отношение на българското училище в България направената констатация (за недостатъчно добро лингвистично образование в страната ни) не учудва никого. Езикът е такъв, какъвто е животът ни. Животът ни в момента е наопаки. Образованието е част от живота ни, а не подготовка за него. Недоволството на обществото от качеството на живот е успоредно на недоволството от българското образование. В научните ни среди беше направен сериозен опит да се промени това положение, да се еманципира родноезиковото обучение (Вълчев 2012), но „българската хуманитарна наука и специално филологията се отнасят с изключително безразличие към училищното образование“ (Вълчев 2012: 23). Авторът организира няколко научни форума, на които представи проблемите пред научната общност, уведоми институциите, привлече за каузата филолозите, методиците, но самотният му глас в пустинята на безразличието не стресна никого. Той алармира с помощта на медиите и българските родители, но и това не даде никакъв резултат. Те не откликнаха по никакъв начин. Това (преди да замина за Сидни) ме наведе на мисълта, че в другите страни, където се изучава български език може и да не е така, че родителите в чужбина, научили (вече научили) децата си да говорят езика ни, е логично да изискват от училището културна ориентация, тъй като децата са в средата на друга култура. А тук, у дома родителите разчитат на обществото и желанията им са свързани по-скоро с това, децата един ден да го напуснат. Уродливите образи на съвременната действителност се отразяват в културното огледало в своите плашещи гротескови форми и прогонват все повече млади просперирани хора „на запад от Драгоман“. Въпреки непрекъснатите опити на нашите теоретици за успешно образователно взаимодействие на занятията по български език, съобразено със същността на културата във всичките ѝ аспекти – транскултурен, метакултурен, мултикултурен и т.н., въпреки препоръките им културата да се разглежда

не като предмет на съизучаване, а да се преоткрие нейната роля в общия образователен процес, въпреки че в световен план научната парадигма вече е утвърдила културата като значим социален и образователен фактор, образованието в нашата държава (в частност по български език) не е нито приоритет, нито стимул за реализация в страната.

Негативните реакции на обществото относно незадоволителната езикова култура на учениците от българските средни училища определят необходимостта от търсене на методологични и технологични решения за оптимизиране на практиките, използвани при изучаването на български език. Филолози и философи представят модерни методически концепции, в които изтъкват значимостта на занятията с културологична насоченост изобщо и на езиковите занятия в частност. Те привеждат примери, в които се обсъждат начините, по които се усвоява културата. Класическата постановка на Ричли Х. Крейпо например, според когото „културата не е предопределена биологически“ (Крейпо 2000: 26), а се учи преднамерено, усвоява се чрез пряко или непряко наблюдение на чуждото поведение и затова се възприема като „правилното поведение“, дава приоритетно място на културата в структуроопределящите семантични пространства на методиката на обучението по български език.

След първото десетилетие на XXI в. страховете от глобализацията и англицизацията, съпътстващи влизането на България в ЕС, постепенно заглъхнаха. Българинът успя да се убеди, въпреки пословичния си скептицизъм, че никой няма да иска (не и насила) да ни обезличава, че в Европа признават (само на думи, както се видя, но официално) културната значимост на всички езици и дори че изучаването на културата е в основата на процедурните умения за разкриване на културната специфика на родния език. Теоретичните постановки на методиките доказаха необходимостта от развитието на *културоведски ориентирана методика*. Специфично за нея (според един от най-изтъкнатите теоретици в областта на днешната ни методика за преподаване на българския език, проф. Кирил Димчев) е, че тя се интересува не само от системата от функции на феномена език (комуникативна, познавателна, кумулативна, смислооформяща, естетическа, фатична и др.), но и разглежда българския език като предмет, който изгражда мирогледа на обучаваните, влияе върху формирането на техния менталитет и на представата им за езиковата картина на света, служи като проводник на националната култура, спомага за трансформиране на личността на подрастващите, за превръщането ѝ в носител и творец на културата (Димчев 2010). С такава цел в културоведски ориентираната методика фактите на културата се

интерпретират в перспективата на тяхното когнитивно, аксиологично, дейностно и пр. преднамерено овладяване.

Методическите разработки констатираат и начините, по които българският език отразява културната информация на различни равнища – граматично, лексикално, стилистично и т.н. Те показват как точно подрастващите трябва да бъдат обучени да търсят тази информация, да я откриват и интерпретират; как се създават условия за формиране на тяхната лингвокултурологична (културна) компетентност, как да оценяват правилно родното културно наследство. „Приоритет в *ОБЕ* като първи език има м о т и в а ц и я т а за овладяване функциите на БЕ и изразните възможности на книжовния език; з а п о з н а в а н е т о с проблеми, актуални за съвременната социокултурна действителност; и з г р а ж д а н е т о на ценностна система у подрастващите. Преимущество има диалогът между културата на семейството, на връстниците, на социалните сфери – обект на изучаване“ (Димчев 2011а).

За съжаление в момента в нашата страна мотивация, както от страна на учениците, така и от страна на учителите, липсва. Затова съвсем естествено, дори преди да бъдат изяснени задълбочено методологичните и технологичните аспекти на „културноориентираното образование“, методите заговориха за „интеркултурно образование на уроците по БЕ“ (Падешка 2010). То дава възможност културната компетентност да прерасне в *интеркултурна*, като се опира на знания и умения за съпоставяне на различни култури, за откриване на техни общи черти, за точна оценка на различията им. Интеркултурната компетентност реализира уменията, изградени в процеса на обучението по първи език и ги надгражда с уменията да се сравняват, анализират и оценяват различни култури. Логично е такава преценка да има извън България, за учениците от български семейства, които са рожби на две култури.

Така параметрите на културноориентираното българско образование излизат извън границите на България и се простират в „другата България“, там, където живее голяма част от българските емигранти. Материалните цели, които в наше време среднестатистическият българин се стреми да постигне, са възможни според всеобщото мнение там, в чужбина. Те започват (изглежда) да кореспондират (от носталгия, от чувство за вина към изоставената родина) с възрожденските идеали, в които, наред с борбата за свобода и желанието за национална идентичност, трепти поривът за запазване, утвърждаване и усъвършенстване на българския книжовен език. Повишаването на образованието по време на Възраждането тук, в България, значи и повишаване на езиковата култура, която след Освобождението става гаранция за

престиж и професионална реализация в проходащото ни общество. Подобни намерения има при създаването на всяко ново българско училище зад граница. За съжаление, те трудно постигат резултати поради недостатъчното владение на езика от учениците и трудно кореспондират с нагласите в страната ни. Днес престижът в България се измерва в пари и придобиване на власт, образованието е по-добро, когато е чуждо. Под по-висока езикова култура хората разбират владение на английски. Под успешна реализация – работа в чужбина. Никой не се интересува, докато не емигрира, от запазването на българския език, от повишаването на интелекта на човека чрез усъвършенстване на езика. Постигнал своята успешна реализация, българинът в чужбина (не всеки българин, но една голяма част от българите) интуитивно започва да търси единен културен спектър, в който се реализира културната ни идентичност. Според Хънтингтън „Единен културен спектър обаче не съществува. Поляризирането между „изток“ и „запад“ в културно отношение е отчасти поредното следствие от една повсеместна, но злощастна практика европейската цивилизация да се нарича западна“ (Хънтингтън 2007: 38). Тъй като българинът не може да се освободи лесно от комплекса си, че е от „изток“, но има достатъчно основания да заяви себе си на „запад“, му е нужна опора, за да се задържи на нивото на достойнството си и такава опора е българската култура. Тя трябва да се докаже във времето на глобализацията.

Процесът на глобализацията е необратим. Той е подчинен на логиката на технологиите и материалния прогрес, но не е възможно да се ограничи само в техните сфери. Той прониква и в културата, в която никога не е липсвала многогласност и което не е никакъв проблем за културата като цяло. До скоро подреден и ясен, светът на българина се преобръща изцяло зад граница. Приобщен в глобализацията към някоя група от емиграцията, българинът се превръща в „лице от мигрантски произход“, както се наричат нашите сънародници по света. Въпреки това в демократичните общества той провижда политика на абсолютно равнопоставяне и респект към другия. Неговото „културно огледало“ се преобръща в своите противоположности и се превръща в право на избор и на решение кой е и какъв иска да бъде. Идентичността не е стабилна постоянна величина, а се изменя непрекъснато. В нея се обединяват много идентичностни конгломерати. Културният стрес, на който се подлага личността, продължава до края на живота, но стресът е съпътстван и от усещането за свободен избор.

Като правят избор за себе си, българите в чужбина го правят за всички ни. За чест на част от българската емиграция, тя избира (според всичко разказано в статиите

за българските училища) етически ценности и езикови модели за българска идентификация в чуждата цивилизация. Цивилизацията е най-обхватното равнище на идентификация, с което човекът може емоционално да се отъждестви. Там, където зачитат културните характеристики на човека (гарантирам за Австралия), ситуацията му позволява принадлежност както към мултикултурното общество, така и към българската национална общност. В такъв случай културноориентираното образование на българите, растящи зад граница, се реализира както в местни, така и в български училища. То формира индивидуални и социални ценности, които може да се търсят както в българския, така и в другия (чуждия, по-често роден за родените в чужбина деца) език. Когато човекът е убеден, че езикът притежава и културни измерения, той ги разпознава не само в родния, но и в другите езици. И дори ако българският по степен на владение е от „другите“ езици, шансовете за неговото овладяване не са малки. Осмисляйки основните принципи на функциониране на родния си език, учениците осъзнават, че „всеки език е и транслатор на специфична култура (според Сепир и Уорф в хипотезата за лингвистичната относителност)“ (Димчев 2011а). Така се вниква в постановката, че говорещите на различни езици възприемат света по различен начин и намират езиковите и културните различия като естествени.

До всички тези изводи достигнах чрез изнесената информация за множеството български училища по света, до която се добрах. В по-голямата част от нея пише, че в училищата, както и в църквите, и в дружествата климатът е един и същ – български възрожденски. „Направихме си един остров, на който си мислим, че сме си в България“, казва Б. Раева относно училище „Златен век“ в Нюрнберг, Германия. Авторката споменава, че жителите на този град са едва 510 602, но българска общност има, а българското училище предлага обучение по български език, култура, история и география. Създадено през 2010 г. от германка, омъжена за българин, то функционира на доброволни начала, с помощта на родители, които заедно с учителите се чувствали „пионери“ (Раева 2017: 228).

Статутът на училищата ни в чужбина е различен. Те може да са посолски, държавни (финансирани от България), частни (задействани от български мигрантски дружества), лицензирани от МОН образователни институции към български дипломатически мисии и др. Формата няма значение. За резултатите научаваме от преподавателите там. Има информация за Испания, където има „час по България“; за Великобритания (в българското училище в Лондон учат и небългарчета), за Словакия и Германия, където училищата са много на брой (в Хамбург, Манхайм, Мюнхен); за

Виена и Хамбург, използващи интересни методи за опознаване на България; за неделното училище в Атина, където се учи и музика и се прожектират филми; за училищата в гр. Шанън, Ирландия, Палма де Майорка, Франкфурт на Майн, Париж и Арагон във Франция, Ларнака, Паралимни и Пафос в Кипър. В Швейцария има три български училища. Посолското е в Женева, издържа се от държавата. Училищата в Базел и Цюрих са създадени по инициатива на българската общност. Швейцария предлага лесна процедура и третира равнопоставено всички училища, независимо дали са държавни или частни. „Готовността за организиране на училища отразява степента на мобилизация на мигрантската общност и на културното и социалното взаимодействие с приемащата страна“ (Кюркчиева 2017: 214). Авторката се спира на училището в Базел, интересно не само като начин на създаване и съществуване, а и като фактор, който променя българската мигрантска общност и трансформира взаимоотношенията вътре в нея. „Създаването на училище в Базел Щат се регулира от швейцарска страна чрез т.нар. „Обучение по роден език и култура (Heimatische Sprache und Kultur – HSK)“ към Департамента по възпитанието/образованието (Erziehungsdepartement), където се предлага изучаването на около 30 езика. Всеки кантон има различни условия за признаване на училище по HSK. В Базел Щат издават свой вариант, в който е добавен и списък с езиците, на които се предлага обучение в техния кантон. Основното изискване за откриване на училището е лична инициатива от представител на съответната общност, който да стане координатор към HSK“ (Кюркчиева 2017: 214). Основната идея на програмата е децата да покрият общи понятия по посочените проблемни кръгове, които са пряко обвързани с преподаваното учебно съдържание в швейцарските училища. Тя служи за ръководство на работата на учителите, преподаващи роден език и култура, и регулира отношенията им с швейцарските държавни училища в Базел Щат. Швейцарската страна дава възможност в училището в Базел да се обучават деца, живеещи в близките населени места във Франция и Германия. Същото се отнася и за Франция. И тя подкрепя самоинициативата на местните мигранти, на родителите (Маева 2013: 158) и третира всички училища равнопоставено, независимо дали са спонсирани от собствените си държави или от родителски сдружения.

Направи ми впечатление, че в някои от разказите за различните училища се казва, че учениците изучават предмети и теми като своите връстници в България. Вероятно това са финансираните от МОН, предявяващо съвсем естествено претенции за това, за ориентиране към нашата култура. След посещението си в Сидни разбрах, че

училища като швейцарското в Базел имат повече шанс. Защото никъде извън България децата не познават нашата култура, особено тази, която се изучава в страната ни в часовете по литература, характеризираща обществото ни от преди век и половина.

Училищата, в които програмата е направена по модела на нашата, са от по-старите, от бившите социалистически страни. Например първото българско училище в Прага, „Д-р Петър Берон“, датира от 1948 г., последвано от много други в различни градове в Чехословакия. То е една от най-важните институции, която има грижата и отговорността за запазването на националната идентификация сред подрастващото поколение в Прага, не само средище на обучение, но и място, на което децата от българската диаспора в Чехия могат да общуват с връстниците си на роден език, да получат знания, информация за важни и любопитни събития в България, да се почувстват като в малко късче от родината. Традицията българските емигранти да обособяват общности на териториите, които населяват, датира далеч в миналото (Михайлова 1998: 126-135), а сред най-големите ѝ постижения безспорно е стремежът на емигрантите да поддържат родния си език и да го предадат на младото поколение. Наред с разширяването на дейностите на училището в Прага се увеличава и необходимостта от промяна на базата. Благодарение на дейността на училищното настоятелство и със съдействието на българската културнопросветна организация, българския клуб в Прага и сдружение „Възраждане“ през 2002 г. училището се сдобива с нова сграда с много по-добра материално-техническа база и възможности за обучение в една от най-красивите части на Прага – ул. „Рихтарска“, където се намира и до днес. С годините то се утвърждава като едно от най-престижните чуждестранни училища в Чешката република. През шестдесет и петте години на своето съществуване (към днешна дата 70 години, бел. моя) училището е изградило традиции в обучението, а преподавателите със сърце, упоритост и воля градят, укрепват и възпитават национално самосъзнание и отговорност у младите поколения (Коларска 2017). Училища се откриват и в Унгария, в Полша¹⁹ и в другите бивши социалистически страни от Източна Европа, в които живеят българи. Миграцията в западните държави по онова време се обяснява с бягство от страната ни, търсене на свобода и избор в живота. Въпреки отричането ѝ в социалистическа България, и там се създават училища. Те имат огромен

¹⁶ Един от нашите ентусиазирани студенти от Софийския университет, Марио Огнянов, попаднал във Варшава по програма Еразъм+, е посетил и изследвал Българското училище „Дора Габе“ през март 2017 г. и е провел анкета с учениците и учителите там.

принос в опазването и развитието на националната и културната идентичност сред българските общности в чужбина.

Едно такова „западно“ училище е Българо-австрийското училище „Св.св. Кирил и Методий“ във Виена. Негов директор е председателката на АБУЧ д-р Ирина Ботева-Владикова. Сравнени с всички етнографски писания, които се опитам да преразкажа в резюме тук, заради връзката на обучението по български език с културата, изводите на д-р Владикова отговарят най-пълно на реалната ситуация и тя не е много радостна: „Докато в началото на 90-те години в първите български училища преобладаващото мнозинство ученици са с майчин език български, то в последните години техният брой в голяма част от тези училища намалява и при нас идват все повече деца, които не говорят или в най-добрия случай само разбират български език, въпреки че много често имат двама родители българи. Голяма част от новите ни ученици са родени в съответната страна“ (Ботева-Владикова 2014). Въпреки предпоставеното намерение за възраждане и връзка с българската култура, то се оказва трудно осъществимо поради заглъхването на българския език и намаляването на неговите функции. Културноориентираната методика залага на природата на езиковия знак, който позволява да се разкриват вътрешноезиковите и извънезиковите отношения, в които той участва. Личността обогатява езиковия си опит и това служи за овладяване на методи за самостоятелно приобщаване към културата, но само ако нивото на владеење на езика е достатъчно.

Към българската култура в училища, църкви и други институции се приобщават и децата на нашите емигранти в по-далечни страни – Америка, Австралия, Канада. Целта на българските училища в Новия свят е децата да изучават паралелно и на двата езика основния набор от понятия, които да са полезни и съответни на живота им в другата страна. От особена важност навсякъде по света е *стратегията на родителите* в процеса на интеграция в приемащото общество. Затова се създават и родителските сдружения за подкрепа на училищата, извършват се и различни културни дейности.

Сред цялата информация за българските училища в чужбина се открояват съществуващите отдавна наши училища на територията на Молдова и Западните български покрайнини в Сърбия, които традиционно и изконно свързват *езика с културата*. Там работят учители, безрезервно отдаващи сили и творчески ентусиазъм за съхранението и разпространението на българската култура и традиции и за опазване на националното самосъзнание в чужбина. Методическата значимост на понятието за култура е, че то установява области на референции, извън които изучаването на език

губи смисъл. Органичната връзка между език и култура е най-сигурното средство за идентификация на личността. Не е възможно езиковото обучение точно там да не бъде „комуникативноориентирано“. Защото родният (първият) език на учениците там е български, а „Социокултурната идентичност се създава на роден, а не на чужд език“ (Веселинов 2006: 5).

Днес при свободното движение на хората емиграцията губи своите класически и традиционни черти с постоянна уседналост в чужбина. За децата на емигрантите (второто поколение) трябва да се мисли като за хора, които всеки момент може да си дойдат, да останат в същата страна или да емигрират в трета. Ако изберат последното, първият удар ще бъде нанесен върху българския език на следващото (третото) поколение. Образователната политика на България поне в това отношение трябва да бъде ясна. Загубим ли младото поколение, губим всичко. От изказванията на представителите на нашите институции на конференциите на АБУЧ, които неколкократно прослушах, става ясно, че правителството дава много пари за българското образование в чужбина. Има различни културни стратегии, концепции за културната политика. Нови методи за изучаване на мигрантските общности. Взаимодействие с местната култура. Зачитане на културните характеристики на мигрантите. Политика на мултикултурност. Непрекъснати решения за справяне с културното многообразие. Заявки за информално образование. Всички тези дейности са ориентирани към децата на сънародници, които според институциите владеят родния ни български език. Ако това беше вярно, от тях би имало наистина огромна полза.

Въпросите за конструирането на транснационални идентичности при създаването на български училища и сдружения извън страната ни са вдъхновени от национална логика. Това понякога е дори прекалено. Не е нужно всички програми и учебници помпозно да декларират като приоритет номер едно съхраняването на българската памет. Всички сведения за България, които се получават по различните предмети, са безспорно важни. Особено ако са обогатени със снимки от красивата ни родина. Но само със снимки не може. Трябва да има и текст. На български. Това е важно: интересни теми, които вълнуват съвременните ученици, поднесени на български език. Владеенето на езика е своеобразно утвърждаване на принадлежността ни към българската национална общност. Успоредно с това в Австралия се засилват процесите на транскултурация – стратегиите на личността да приеме чуждата култура, без да остави своята. Такава е политиката на мултикултурното общество. Привързаността към собствената култура да предизвика и привързаност към чуждата. Интеграцията там се

приема като баланс между своята и другата култура. Доброто обществено положение може да породи желание за асимилация, но наравно с това в мултикултурното общество се отчита засилено положително отношение към изходната принадлежност.

2.3.1.1. КУЛТУРНА ОРИЕНТАЦИЯ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА В АВСТРАЛИЯ

Българските училища в Австралия са пет – в Сидни, Пърт, Аделаида, Бризбън и Мелбърн. В Мелбърн училището е може би (точни данни за това няма) първото създадено. То се помещава в нашата Българска православна църква „Св. Кирил и Св. Методий“, която съществува от 1950 г. „От основаването ѝ до днес в църквата има ежедневна служба! Тя е подкрепила духовно младежи, емигрирали в Австралия; популяризираща е с изложби в университета българското изкуство и култура; поддържала е българското училище; общувала е активно с други православни църкви и християнски общности; участва в живота на австралийското общество като цяло“ (Стайкова 2011: 75). Всъщност, първото българско дружество в Австралия било сформирано една година по-рано, през 1949 г. в Аделаида и отначало предложили да се казва „Неделно Българско Училище“, защото първата им грижа била да научат децата им български език. Вероятно това не е станало така скоро, защото в юбилейното издание по повод на 50-годишнината от създаването на първото българско дружество, на Българското културно-просветно дружество в Аделаида, е написано: „На 10 март 1967 г. се постави черната дъска, Иван Денчев става първият учител и заниманията за деца над 8 годишна възраст започват“. Това е документираното начало на българското училище в Австралия“ (Стайкова 2011: 104). Вероятно и то не е просъществувало дълго, защото през 1996 г. се открива българското училище в Аделаида (защо ще се открива нещо след 30 години, ако вече го има?), а през 2005 г. се открива държавно училище в Мелбърн с преподаване на български език (Стайкова 2011). Оказва се, че училищата съществуват за някакъв период, закриват се поради липса на желаещи, а после отново се откриват, защото в тази страна просветната дейност се насърчава и уважава. Ако се появят след години желаещи, независимо от предишния провал на проекта, той отново е подкрепен от австралийска страна, а готовността да бъде подпомогнат е безизключителна. Ако се появят учители от България, техните дипломи се признават и те получават право да преподават в етническите училища в Австралия. Така се вниква в постановката, че говорещите на различни езици възприемат света по различен начин,

но намират езиковите и културните различия като естествени. Лингвокултурологичната (културната) компетентност е свързана не само с познаването и разбирането на чужди култури, а също така и преди всичко с правилната оценка на родното културно наследство. Интеркултурната компетентност реализира уменията, изградени в процеса на обучението по първия език и ги надгражда с уменията да се сравняват, анализират и оценяват различни култури.

През март 2010 г. отваря врати Българското неделно училище в Сидни. То получава съответното финансиране от МОН в България, което продължава и до днес – 25 хиляди лева годишно, плюс 5 хиляди долара от австралийското правителство и безплатна сграда за провеждане на занятията. Адаптирани програми обаче до него не достигат и тогавашната директорка Дияна Богева създава програми за всички класове на замисленото като средно неделно училище (Богева 2011). Тази програма не остава незабелязана от Министерството на образованието в щата Нов Южен Уелс и е предложена за използване и от други училища в Австралия, защото е адекватна на езиковата ситуация в страната. Пет години по-късно училището е начално. За него специално ще стане дума в следващата подглава.

Австралийската държава подкрепя неделните училища на емигрантските си общности безрезервно и щедро. Съществува Федерация на езиковите училища на общностите, която играе ролята на своеобразен синдикат за всяка отделна общност. Тази федерация извършва застраховките на училищата, грижи се за техните удобства, сгради, консумативи, за техните интереси. Разбира се, колкото по-голяма е една общност, толкова повече субсидии получава от държавата. За нас – по официалната статистика – 3 хиляди души. Всъщност, така е справедливо. Надали тези, които не са се заявили като българи, биха искали да имат българско училище.

В „етническите училища“ в Австралия, както там наричат училищата на различните емигрантски общности, преподават специалисти емигранти или специално пристигнали от съответните държави, да пазят национална идентичност и родови традиции. Техните дипломи (на педагози, филолози, учители по всички предмети), освен че се признават, са възможност за дообразование. Университетът в Сидни има специалност, в която се подготвят учители от и за различните общности. Тя е финансирана изцяло от австралийското правителство и се изучава шест месеца. Преподава се два пъти седмично по три часа. В нея преподавателите се обучават от ерудирани специалисти да преподават всеки своя език на сънародници в Австралия, или на чужденци, които искат да научат съответния език. Очевидно става дума за

преподаване на езика като чужд, като втори, но съобразен с *еднаквите* културни нагласи на хората в Австралия. И въпреки че броят на заявите се български е пренебрежимо малък, правителството е предоставило възможност и на нашата етническа общност да се възползва от това обучение. За съжаление до 2016 г. в него се бяха записали и обучавали само две преподавателки, бившата директорка на училището в Сидни Дияна Богева и настоящата Марина Милева.

Както разбрах и впоследствие се уверих, в Австралия цел на образователния процес е формирането на хармонични личности, а комуникативността е средство за постигане на тази цел. Държавата дава възможност тя да се реализира и на нашия език. Целта да се постигне комуникативна компетентност е трудно постижима, защото езикът ни е допълнителен, втори език за нашите ученици. Въпреки това, подкрепено и от Австралия, и от България българското училище е факт и в него все още има ентузиастични, които се стремят да поддържат нашата памет и родовото самочувствие на българската общност.

В заключение, положителното отношение към културната идентификация на личността показва, че параметрите на културноориентираното образование се простират и извън границите на България и силната мотивация за това лежи във всеки замисъл на всяко българско училище в чужбина. Престижно място на „връх в пирамидата от образователни функции“ заема понятието за българска култура. Върхът на пирамидата тук, в нашата страна, е пречупен през многото приземи на многото проблеми. Заради тези проблеми българите я напускат и покоряват чужди върхове. За нещастие, българският език на много от тях се изгубва някъде по пътя...

2.3.2. РОЛЯТА НА МОН. УЧЕБНИЦИТЕ

След всичко направено със и за АБУЧ, за което стана дума в предишните подглави, за МОН трябва да се казва или добро, или нищо. Министерството на образованието подпомага организационно и финансово общо 356 български неделни училища в чужбина, а от учебната 2019/2020 г. включва нови 47 училища, т.е. – общо 403. От тях 205 са включените в Списъка на българските неделни училища в чужбина, а 151 – по Националната програма „Роден език и култура зад граница“. По нея се кандидатства всяка година (бюджет от 1.5 милиона лева), докато финансирането за училищата в списъка е по-дълготрайно, устойчиво и в по-големи размери – около 9.5

милиона лева за една година, освен това при тях има възможност за финансиране на всички допълнителни дейности.

При това положение, след като отделя толкова време, сили и средства, Министерството би трябвало да бъде най-заинтересовано от качеството на учебниците. Учебникът е своеобразен микромодел на цялостния образователен процес. Учебникът по български език (без значение дали е за ученици в България или за български деца в чужбина) би следвало да бъде най-добрият учебник, защото от качеството на овладяване на различните стилове на българския език зависи качествено овладяване на информацията от всички други учебници по всички предмети, защото те са написани на български. Вместо това, от десетилетия Министерството допуска учебници, създадени от една „бизнесориентирана университетска и училищна прослойка“, в чиито текстове „академичната информация се сваля все по-надолу в училищните програми“ (Вълчев 2012: 21). Тя е неясна и безинтересна за децата в България. По отношение на грижата за езика: от началото на прехода българското училище се поддаде твърде буквално на новата мода, която предизвика неизбежната диглосия: засили изучаването на английски, занемари обучението по български, сякаш за да подготвя нарочно още от ранна възраст потенциални емигранти. Тяхната езикова култура неусетно се отъждестви с владееенето на английски. Езиковите (предимно англоезични) паралелки станаха най-предпочитаните в престижните гимназии. Въпреки декларираната във всички държавни документи грижа за съхранението на нашия език (съответна на закона в Конституцията (чл. 3, 1991 г.), който гласи, че официалният език в страната е българският), образователните институции нямат намерение, нито представя как да преобразуват програмите така, че да запазят и усъвършенстват езика ни. На практика всички институции правят точно обратното. В молбите за работа почти във всяка област изискването е за владееене на английски. Университетите представят пред МОН програми и учебни планове в два екземпляра, задължително единият на английски. Научните публикации носят много повече точки на своите автори, ако са на английски, а в редките случаи, когато пишат на български, авторите изправят своите коректори и редактори пред изумление от своя дискурс, все едно свален от гугъл-преводача на компютъра, а не писан от български учени. Ако искат да станат рецензенти, тези учени трябва задължително да напишат своите рецензии на английски (или друг чужд език). Това, че предметът български език се изучава ведно с литературата, е непроситимо сгрешена концепция. Темата, постоянно обширно коментирана от цялото общество, беше обобщена от Б. Вълчев (Вълчев 2012), беше подложена на обществен дебат, беше

доведена до знанието на учителското съсловие и то активно се включи в нейното обсъждане. Министерството обаче за пореден път не обърна, и до днес продължава да не обръща, никакво внимание на тези проблеми.

Тук ще коментирам качеството на учебниците изборително. Ако бъдат анализирани всички докопали се до обществени поръчки автори на учебници, темата на този труд ще се измести в друга посока. Затова представям само учебниците, използвани в град Сидни, през съвсем недалечната 2016 година. Ако мога да дефинирам тяхното „качество“, ще се наложи да използвам само негативни епитети: ужасно, потресаващо, изненадващо плачевно. Въпреки отчитаната отговорна дейност на Министерството, в нея, за съжаление, не бяха включени експерти българисти, които да коментират уместно ли е или не съдържанието, включено в учебниците. Дейността му, на Министерството и като цяло на българското правителство, твърде самонадеяно се фокусира върху разпределяне на така изгодните обществени поръчки и върху определяне на екипи (от специалисти и „не чак дотам“), които да ги изпълнят. Причината е в езиковата и образователната политика на държавата, която в това отношение основателно може да се нарече антибългарска. Защото учебниците, които се използваха в Сидни, не само че не помагаша за научаване на нашия език, но и не приобщаваха децата ни към нашата култура. Те създаваха отрицателно отношение към българското. Дълго преди да замина за Австралия (споменавам за това и в увода), се бях питала какво е адаптиран учебник и накрая видях: учебници, съобразени с Държавните образователни изисквания, с адаптираните учебни програми на МОН по български език и литература за учениците, живеещи в чужбина. Първите ми изследователски бележки коментираха тяхното състояние и бяха изпратени към България, още докато бях в Сидни (Исса 2016в), защото, освен че се запознах с тях, бях принудена да ги използвам в процеса на т.нар. включено наблюдение в Българското неделно училище в Сидни, където преподавах „под прикритие“, преструвайки се на току-що назначена учителка шест поредни недели (Прил. 1, 2, 3, 4).

Вече споменах, че първата директорка на училището, Дияна Богева, сама е направила програма за обучение и че тя не е останала заключена между стените на българското училище, а е била взета като модел за целия щат Нов Южен Уелс. Това обаче е било, преди в Сидни да пристигнат адаптираните, т.е. изпратените от България, програми и учебници. На тях попаднах и аз и (въпреки че училището е с драстично намален оттогава състав и отдавна се е превърнало от средно в начално) опитах да се реализирам като учителка във всички класове – предучилищна група; първи; втори; и

трети и четвърти клас заедно. Децата от трети и четвърти клас бяха общо три, затова не се сформираха двата класа поотделно.

В подготвителния клас се използваха четири книжки от поредицата „Ръка за ръка“ на изд. „Просвета“. Не знаей защо се наричат книжки за деца в чужбина, но те и без това са предимно с картинки и могат да се използват от всички деца по света. Първата, „Слънчице, изгрей!“ е книжка за подготвителна група в детската градина и в училище. Автори: Димитър Гюров и Весела Гюрова. Състои се от картинки и се отнася за годишните времена. Втората книжка се нарича „Весели игри“. Нейните автори са Весела Гюрова и Любен Витанов, под редакцията на Димитър Гюров. Съдържа картинки за изрязване. Третата, „На работа, ръчички“, с автори Любен Витанов и Георги Иванов, отново редактор Димитър Гюров, е също за изрязване. Четвъртата книжка, пак от същата поредица, отново книжка за подготвителна група в детската градина и в училище, се казва „Вълшебства от думи“. Автори са Ирина Колева и Станка Вълкова. И отново научен редактор е Димитър Гюров. Тук за първи път се появяват букви, хаотично разхвърляни. Темата е „Аз и...“, например „Аз и природата“, „Аз и другите“, „Кой съм аз“, „Какво правя всеки ден“, „Моето семейство“, „Питам и отговарям“, „Обичам да рисувам“. Книжките от тази поредица, одобрени от министъра на образованието и науката, са издавани многократно в България. В Сидни са първите версии, от 2003 година. Учителката ги доставя с помощта на свои приятели от България. Книжките не са лоши, с нищо не показват (според мене) адаптиране към чужда езикова среда, но поради универсалния си характер могат да бъдат адаптирани на място. За съжаление, твърде буквално се възприемат посланията в тях. Децата непременно търсят думи, започващи със същата буква, с която започва и името им. Например „Аз съм Мартин и съм мил. Аз съм Павел и съм палав. Аз съм Яна и съм яка“. Опитвах се да предложа (всеки мой първи час в съответната група или клас беше предшестван от наблюдение на час с учителката, за да видя на какво ниво са децата) да се изостави този принцип, за да разберем как децата се самоопределят, с какви качества (напр. „Аз съм добър, умен“), но учителката беше непреклонна. Трябвало да умеят да асоциират, според адаптираната за чужбина програма, от буква към дума. Въпреки безспорния ѝ авторитет на дългогодишна детска учителка в България, тя нямаше особена представа какво е и защо това е адаптирано образование. Когато отидох в първи клас, стигнах до извода, че и аз нямам.

Букварът в първи клас е емблематичен учебник. Той съхранява куп мили спомени от първите ученически трепети и всеки от нас има сакрално отношение към

него до края на живота си. В Българското неделно училище в Сидни през 2016 г. се използваше „Буквар и читанка за първи клас за ученици, живеещи в чужбина“ на авторитетното издателство „Просвета“. Авторите на този „адаптиран“ учебник за ограмотяване на български език се казват Тодорка Владимирова, Станка Вълкова, Тома Бинчев и Тодорка Бановска. Моята предварителна нагласа към буквара беше твърде наивна. Надявах се, че най-сетне ще видя адаптиран учебник, но още в първия час ми стана ясно, че той просто е надписан така. По никакъв начин не е съкратен по обем и съобразен с часовата натовареност на децата, неколнократно по-малка в неделното училище от тази в ежедневието в България. За разлика от излезлия година по-рано (2002 г.) буквар за децата в България, който си носех за сравнение, този за чужбина се състои от две части, така и се нарича: „Буквар и читанка“ и съдържа 120 страници. Букварът в него по обем е точно колкото „българския“ – 93 страници. Съдържанието е променено съвсем малко. За съжаление, то е учудващо, изумително, потресаващо неподходящо за деца с българско потекло живеещи в голям чужд град, за градски деца, но непознаващи българското патриархално село.

Букварът започва с картинки и в продължение на метода от предучилищното образование създава условия за попълване на квадратчета с букви. Началото изглежда обещаващо. Идват и самите букви. Първо гласните, после съгласните. Първите кратки текстове в началото са, буквално, или с нищожни изменения, същите като в „българския“ вариант. Те са „адаптирани“ чрез промяна на имената на героите от разказчетата и са обогатени с повече български имена на лица, вероятно защото децата в чужбина не са ги чували и е добре да ги научат. По мое скромно мнение и в България децата също не знаят тези имена, но в Австралия остават с впечатление, че имена като Пауна, Симо, Благой, Гани, Цанка, Нона, Найо, Юлка, Любка, Любен, Дафина, Дона, Йовка, Димо, Добрин, Вида, Анчо, Янчо, Пепо, Ноно, Йоно, Кольо, Пеньо, Недьо, Ботьо, Златьо, Еньо, Стойо, Груйо и т.н. са имена на техни връстници в България. Самите текстове са изпълнени с невероятни решения. Например розата, нашият национален символ, е представена в урока за буквата „з“ чрез картинка на роза до друга картинка на бизон и следният обяснителен коментар: „До една розова роза е бизонът Бизи. Той е див. Но розите омайват и дивите бизони“ (Прил. 5).

Урокът за буквата „с“ е различен от съответния текст в българския вариант, в който героят, Симеон, е спортист, който тренира на стадиона, нещо твърде актуално за днешните деца. За моя изненада адаптиращите автори в буквара за децата в чужбина са решили друго – да пренесат човека, роден в Сидни, на село (Прил. 6). Там Симо

обработка сено и слама, под липата е телето Неси, а на стобора е петелът Петър. Сутрин пее и буди селото. В двора си Симо е посадил маруля и домати, фасул и пипер²⁰. Никой нищо не разбира от разказа. Има обаче малка надежда буквата „с“ да бъде разбрана, тъй като има и стихче в този урок: „Седи Лиса на син стол и си соли ситна сол“... Като филолог разбирам, че колегите са възприели/заели (защо да не кажа преписали) този и други подобни примери от помагалата по логопедия, за да „минат“ текстовете им за адаптирани, но децата ни в чужбина не са болни. Те просто не знаят значенията на някои думи и трудно биха си представили лисица, която „си соли сол“. Убедено смятам, че е недопустима липсата на смислова прозрачност и възможността за комуникативност в текстовете.

Първия ден в този клас аз попаднах на буквата „ж“ и трябваше да преподам урок, в който един млад мъж се натъкнал по пътя между две села на едни жълъди, които го ударили между веждите и той се чудел защо дъбът изобщо ги ражда (Прил. 7). Учителката предложи отначало учениците да започнат урока с нея, а след като им изясни смисъла, да продължа аз. Тя просто реши да преведе на английски това произведение, но не се сети как е „дъб“, нито „жълд“ и побърза да даде думата на мене. Казах, че няма да учим този урок, нито ще пишем в работната тетрадка, създадена по темите на буквара, изречението, което трябваше да бъде многократно преписвано, за да се затвърди буквата „ж“. Това изречение има следния израз: „Жени и Жоро мажат с желе филии“. Тъй като никога не съм виждала филия с желе, предложих първо да се запознаем. Попитах ги къде *живеят*. Попитах ги какво *желаят*. Започнахме игра на *желания*, казвахме си и *пожелания*. Вземме *ножици*, за да *режем* картинки на *жирафи* и писахме върху тях *пожеланията*. Постарах се да започват с „*Желая* ти...“ и повечето да са за щастлив *живот*. До края на часа всички пишеха „ж“ и предлагаха звука във всички позиции: *жаба*, *може* и др. Щатната учителка се натъжи (тя е юрист по образование) и започна да се оправдава, че не винаги е възможно да се измислят нови теми, а децата от дадените в учебника нищо не разбират.

Мога да разказвам дълго и подробно за недоразуменията във всички уроци на буквара, но ще завърша описанието на тази „адаптация“ със своя провал в урока за буквата „в“ (Прил. 8). Там има текст със заглавие „Бивол във вир“. Той гласи: „Във вира

²⁰ В дворовете на къщите на австралийските българчета има екзотични храсти и причудливи цветя, разположени около миниатюрни пейки, беседки, статуи. Споменатите в урока растения, ако изобщо знаят названията им на български, за тях са продукти от рафтовете в магазина.

има бивол. А при вира, на върба – врана. – Биволе, плува ли риба във вира, или не плува? -Врано, врано! Рови ли бивол във вира, риба във вира не плува“. Наложих се да използвам една опаковка на шоколад „Милка“, да покажа нарисуваната там крава и да обясня, че биволът е подобно животно, само че е мъж; обясних някак, че враната е птица, а върбата дърво. Вирът много ме затрудни, но децата разбраха, че това е нещо с вода, разширение по течението на река, в което биволът е влязъл, следователно рибата няма как да плува в това именно нещо... Прекъснаха ме. Замлъкнах. Децата заговориха на английски и го удариха на екология, зашеметени от това нарушаване на природните закони, което убива рибата, и замърсяване на околната среда по такъв безумен начин. В Австралия опазването на планетата чиста е приоритет № 1. „Странна страна имаш“ – каза едно по-голямо дете, на което след време прочетох текста. Много ме заболя от това второ лице на глагола – *имаш*.

Втората част от книжката за първи клас е читанката. Започва със стихотворения, изненадващо религиозни, вместо например на училищна тематика, но ... това е мое виждане. Следват приказки, народна песен, всички жанрове. В нито един текст не присъства думата *България*. Аз мисля, че можеше да се измисли текст, в който тя е включена, но ... и това си е мое, „българостранно“ мислене.

Във втори клас „Български език и читанка за ученици, живеещи в чужбина“ също имаше един учебник на изд. „Просвета“. Авторите са Станка Вълкова, Левчо Георгиев, Ася Миленкова и Надя Костова. Първата част, „Български език“, обхваща първите 85 страници. За сравнение с „Български език“ за децата в България, който също си носех, на същото издателство, като самостоятелна книжка от 105 страници, този „Български език“ показва малки съкращения. Материалът е подобен, за адаптиране към другоезична среда и дума не може да става. Ще дам пример с „Род на съществително име“, първия урок на който попаднах. Най-напред искам да кажа, че учителката тук беше българска учителка с 38 години стаж в България и това личеше. Спокойна, всеотдайна. Тя обаче беше руския по народност и това също личеше в акцента ѝ. Още по-лошо, била е учителка по руски език. На дъската беше написан план на урока със заглавие „Име съществително“. Едва се сдържах да не го поправам на „Съществително име“, но не посмях, за да не я обидя. Всеки анализ на съществително започваше с въпроса одушевено или неодушевено е името и правилният отговор се записваше срещу изваденото от текста съществително, след тирето, преди рода и числото. Тук не се сдържах. Опитах се да подкажа, че в нашите анализи това не се прави, защото по-важно е делението лица/нелица за усвояване на бройната форма впоследствие, но учителката

въобще не разбра какво имам предвид. Следващият час беше мой ред и трябваше да продължа с категорията род като накарам учениците да усвоят правилото: „Съществителните имена имат род. Съществителното име **чин** е в **мъжки род (м.р.)** – пред него се добавя думата **един**. Съществителното име **тетрадка** е в **женски род (ж.р.)** – пред него се добавя думата **една**. Съществителното име **момче** е в **среден род (ср.р.)** – пред него се добавя думата **едно**“. Веднага побързах да им кажа **защо**. Обясних го точно както обяснявам на чуждестранните студенти: ако думата завършва на *съгласен звук* – тя е съществително име от мъжки род; ако завършва на *гласната -а/-я* – съществителното име е от женски род; а ако завършва на *гласните -о/-е* – то съществителното е от среден род. Това нещо го нямаше нито в учебника, нито в намеренията на учителката. Тя дори ми направи забележка: било рано във втори клас за такова обяснение. Възразах: в България може би е рано, дори не е и нужно, защото родените у нас деца знаят значението на думите и съгласуват интуитивно, дори не се налага да мислят, за да решат пред коя от думите коя форма на неопределителния член да поставят. Но в средата, в която се намираме, където за всяка втора дума децата питат „What is this?“, не можем да разчитаме на нищо друго, освен на методиката за преподаване на българския език като чужд, поне докато се стигне до изключенията, парадигмата трябва да се усвоява по този начин. Децата веднага ме разбраха и вместо да разпознаваме рода, започнахме да съгласуваме с прилагателни.

Следващата голяма тема в „адаптирания“ учебник са глаголите. Тя е опростена откъм терминология и направо дава задачи: назови кой какво прави! С картинки на животни и думите *ходи, тича, препуска, лети, скача, катери се, плува, пълзи* (Прил. 9). Този учебник е адаптиран не за друга държава, а за друг биологически вид, който се отличава от човешкия, различни негови представители се намират на различни места по света и може да бъдат видени в зоопарка. В следващия урок нови глаголи, предназначени неотклонно за същия вид, обогатяват речника на австралийските българчета – *грачи, кука, гука, чурулика, трака, крѐжи, стрелва се, отлита, изхвърква, подхвърква* (Прил. 10). Само че тук, в Австралия, „Грачат папагали. Гаргите чуруликат“ (Стайкова 2011: 16). Глаголите, които се усвояват вкъщи на български, надали имитират звуците на пѐстрия австралийски птичи свят, за да ги сравняват с българския. Това е най-лошата от всички възможни адаптации, непригодна на юг от Екватора.

Втората част на тази книжка съдържа читанката. За разлика от читанката за първи клас, тази има несъмнен патриотичен заряд: „Де е България“ на Вазов, „Отечество“ на Каравелов – все светини, които никого не вълнуват там. Децата нямат

представа кои са Вазов и Каравелов. Дори в България децата не знаят значението на архаизмите в техните произведения и това е въпрос, толкова отдавна и дълго дискутиран у нас. Вероятно адаптаторите на този учебник са били в командировка в чужбина по време на тези дискусии. Иначе нямаше да включат в читанката толкова прекрасни за нас, но толкова непознати за децата в големия чужд град произведения със селска тематика. Героите от текстовете във всички учебници все са на нивата, жънат, сеят и орят, копаят земята и връзват лозята. Смяната на годишните времена присъства като тема твърде подробно и цветно, но съвсем непонятно в Австралия, където през цялата година листата са зелени, ветровете... – нормални, но никой не би ги нарекъл „горнякът и долнякът“. Да не коментирам зимните пейзажи в стиховете на поети като Валери Петров и прозата на писатели като Емилиан Станев. Респектирана от тези прекрасни произведения, ще кажа само едно: те не са адаптирани, те са непригодни за страна, в която никога не е валияло сняг, прелетните птици никъде не са ходили и не са се връщали, героите победители никога не биха употребили израза „Дръж се сега да те видя, мари, ламбо, стоглава изеднице!“ от прекрасната приказка на А. Разцветников. С „Родна реч“ от Ран Босилек читанката свършва.

Учебникът за трети клас също беше един – буквар и читанка. Авторският колектив е абсолютно същият като на учебника за втори клас. Това предполага приемственост, но (изненадващо) материалът се усложнява някак изведнъж. Може би затова децата в този клас на брой бяха само две. Още първият урок, „Общуване“, който би трябвало да покаже на третокласниците речевия етикет в българския език, предполага диалектоложки познания от тяхна страна. На страница 7 те трябва да свържат реплики с евентуалните им говорители от три картинки и една от репликите е „Тю, какъв облак съй задал. Шъ ни удави тос дъш!“ (Прил.11). Две селянки копаят на една от картинките и гражданинът на света от български произход, на възраст 8 години, трябва да свърже изречението, написано в тази странна и неподлежаща на научна дефиниция транскрипция, именно с тях, а не с двете деца на другата картинка или със синоптичката, която предава прогнозата по телевизията, говорещи (изглежда) книжовно. А децата в чуждоезиковата среда говорят или само английски, или български „развалено“. Например всички до един въобще не използват именителните форми на нашето лично местоимение: „Кой има молив? - Мене.; Коя е най-добрата ти приятелка? - Тебе.“; „Я да видим какво си направил? - Не беше мене! (не бях аз)“. Адаптаторите на учебниците явно не знаят това, защото личните местоимения се появяват чак в средата на този учебник – на стр. 64. В трети клас, след значително по-сложни конструкции,

предвидени за първи и втори. Аз бих адаптирала първо това. Бих започнала с личните местоимения в първи, дори преди първи клас. Но аз бях учителка само шест пъти.

Ученичката от четвърти клас, (единствена в този клас, дошла след завършен трети и преполовен четвърти клас в България), учеше материал, до който децата, които бяха в трети, втори и първи, никога нямаше да стигнат. Учебникът отново беше един – Български език и читанка за ученици, живеещи в чужбина, на изд. „Просвета“. Авторският колектив е почти същият, с много малки изменения – Станка Вълкова, Левчо Георгиев и Лилия Вълкова. Няма да коментирам достойнствата на този и следващите адаптирани учебници, защото деца след втори клас и без това нямаше. Единият от третокласниците също беше пристигнал току-що от България. Родителите на повечето деца побързват да ги отпишат след две-три години детска градина, плюс първи и най-много втори клас, виждайки колко безсмислено е загубеното неделно време. „Няма смисъл“ е отговор на въпроса ми „Бихте ли записали децата си в българското училище?“, зададен в анонимните анкети, които проведох, в множеството интервюта, които взех от български емигранти в Австралия, от собствените разкази на родители в двора на училището. Те разказаха тъжни неща, свързани с убитото им желание да продължават да изпращат малките си синове и дъщери в училището, особено след категоричния отказ на по-големите им братя и сестри да продължат.

А това, което тук разказах, беше първата част от моите „австралийски“ бележки, описани още там в тези тъжни бележки. Писах ги, обърната с главата надолу, дано не съм видяла правилно, дано не съм разбрала, дано греша. Дори така да е – ще си кажа извода: ако само за да спечелим проекти, не престанем да се преструваме, че нещо наистина правим, големият свят няма да спре да ни поглъща. Нашите млади и талантиливи сънародници ще продължат да раждат децата ни в него. И тези деца, граждани на света, няма да се гордеят с произхода на родителите си, няма да се интересуват от проблемите в родината ни и няма да научат езика ни. Той ще се стопи в големия свят като случаен сняг в Сидни, паднал над Океана, погълнат, претопен в него и забравен завинаги. Езикът ни ще изчезне, ако не адаптираме преподаването му към новите предизвикателства на новия век и не го обвържем с въпросите, които вълнуват младото поколение и засягат неговия живот.

Искрено се надявам новите учебници, представени на конференцията на АБУЧ в Пловдив през 2019 г., да отговарят на интересите на децата по света. Дори съм убедена, че те са добри, защото са написани от преподаватели по български език като чужд. Но продължавам да мисля, че първо трябва да се проучат възможностите за

усвояване на езика ни от българските деца, родени и растящи извън България. За да се изготвят програми, учебници и пособия за тяхното обучение на български, трябва да се знае, или да се установи на място, при записването на детето, на входното ниво, какви са пораженията върху родния български език, ако ученикът е роден и поживял известно време в България; дали знае нещо (и колко) от семейството си, ако е роден в чуждата страна. А това може да стане с тестове за приемане, *разпространени по целия свят*.

Обучението по-нататък трябва да се адаптира към езиковата ситуация на страната приемник, т.е. към среда, *различна навсякъде по света*. Вместо да бързат да изпращат учебници, които (ако някое дете все пак ги разбере) представят ръчния тежък селскостопански труд на Груйо от патриархалното ни село (за което децата нямат представа нито какво представлява, нито че днес то е мъртво), българските лингвисти да поработят върху състоянието на езика ни. В зависимост от степента на констатираната деформация би било по-лесно и единствено възможно да се разработват по места периодично адаптирани програми, адекватни на ситуациите в съответните страни, където се изучава български език. За онези от нашите наследници, за които той е втори по степен на владееене (а също и по употреба) единствената възможност е да се преподава българският език като втори роден. Мисля, че създаването на стройна теория – модел, какъвто е залегнал в европейските програми за изучаване на други езици, е единствено правилният и първоначалният възможен план. Нали в изпълнение на този план се създават лекторати в българските училища, поддържани от МОН, финансират се училища, които водят борба за статут на официална образователна институция с висок обществен имидж в чужбина, включват се множество институции, които работят в тази посока в сътрудничество, реализира се издателска дейност в България, запознаваща широката ни общественост с обучението по български език извън страната. Ако имат ясни критерии, учителите в неделните училища няма да искат да бъдат включвани в авторските колективи от България. Те сами и успешно ще адаптират учебния си процес към езиковата ситуация на страната, в която живеят. Добър пример за това е учебникът по народознание, написан специално за учениците в Унгария от преподавателката в училището в Будапеща Св. Кьосева. Мотивът за написания още през 2009 г. учебник тя обяснява с това, че децата в Унгария „много често няма откъде да научат неща, които са ежедневие в страната [България] и като че ли нямат нужда от много обяснения“ (Кьосева 2018: 278).

За повечето деца в Австралия България е чужбина – странна страна с различен светоглед. Тези деца обаче са научени – от семействата си (затова посещават

училището) и от австралийското училище (такава е неговата и на страната политика), че човек може да успее само ако познава, признава и уважава корените си. И тук (в българското училище) е мястото, където те трябва да намерят причина да се гордеят със своите корени и с нашата страна, която има какво да покаже на света. За съжаление, впечатлението, което придобиват за България, е за наличие на несъществуващи обществени порядки от времето на първите следосвободенски години. Децата не се трогват от него, не се трогват дори от красотата на България и няма за какво да ги виним. Защото моите невръстни ученици в Сидни растяха с впечатлението, че в Розовата долина живеят бизони, че в бистирите ни планински потоци се въргалат биволи убийци на риба, че селското ни стопанство съществува, но не модернизирано, а е с орачи, сеячи, с копачки, които говорят някакъв по-различен език, определян от учителите и родителите като груб селски, а говорителките по телевизията – „правилен“ български, който е подходящо да се научи. Да прибавим към това твърдото намерение на родителите никога да не се завърнат, защото в България е лошо, и обърнатото огледало на юг от Екватора отразява информация, обърната към нищото, уродливо изопачена от учените адаптатори, спечелили проекти за милиони левове, одобрени от министъра на образованието и науката в нашата страна. В Австралия децата ни, обърнати с главата надолу, имат твърда почва под краката си и уверено гледат към бъдещето (Прил. 12). Сигурно има начин да ги „обръщаме“ отвреме-навреме по посока на техните корени, за да можем да претендираме да продължаваме да ги наричаме „наши“...

2.3.3. РОЛЯТА НА БЪЛГАРСКОТО ЕЗИКОЗНАНИЕ. БЪЛГАРСКИЯТ ЕЗИК КАТО ВТОРИ РОДЕН

Избирам този термин – ‘втори роден’ – най-подходящ според мене по отношение на преподаването на нашия език на сънародници в чужбина, без да настоявам за неговата задължителност предвид десетилетните спорове за назоваването на непървия език в науката. Въобще не мога да си отговоря на следните два въпроса: 1) какво би спечелил обучаваният, който не знае (добре или въобще) български език, или дори обучаващият, който има задачата да му го преподава, ако всички езиковеди в България се съберат и си обещаят да наричат непървия език само по един и същи начин; и 2) защо е толкова наложително изясняването на терминологията, която се използва в дефинициите. Не че в това има нещо лошо, дори е задължително понятийният апарат в езикознанието да се уеднакви, особено в границите на Европейския съюз, но той (ние)

не престава да заема термини от американските школи, които изследват езика на своята многоезична, но типологично различна от европейската, територия и с това понякога объркват европейските си последователи. Интердисциплинарните науки обглеждат езиковите факти от всички страни (социологически, психологически, етнически), но ключовият термин в сложните думи съчетания в тези науки (социолингвистика, психолингвистика, етнолингвистика) е *лингвистика*. Работата на езикознанието винаги е била свързана с конструирането на различни норми на речевата дейност, които се наричат „език“ от самото езикознание. Те представляват теоретични описания на речта. Работата на българското езикознание досега (и засега) е да теоретизира, да дефинира, да подобрява понятийния апарат и да го нагажда към западни модели. От тази информативна, дефинитивна и обяснителна дейност се очакват по-добри резултати, но в повечето случаи те си остават в сферата на пожеланията и не намират приложение в практиката. Това ги прави ненужни.

Методиката за преподаване на езиците дълго време остава встрани от тези коментари, въпреки че именно в нея се създават модели, програми, с които методическите разработки претендират, от една страна, за научност, а от друга – за приложимост. Без приложимост всички научни постановки на езикознанието, както и на всяка друга наука, биха били напразни, щом няма практическа полза от тях. Филологията на Запад отдавна се концентрира предимно в чуждоезиковото обучение и създаването на речници, но от известно време западното езикознание се ориентира и към други иновативни подходи и практики за подобряване на нивото на образованието. През последните години миграционните процеси засегнаха Европа в много голяма степен и лингвистите в ЕС започнаха да създават интеграционни модели за въвеждане на всички хора на територията на страните си в съответната за държавата (своята) езикова ситуация. Може би това наложи изясняване на понятийния апарат. Инициативата мигновено беше подета от голяма част от най-изтъкнатите български езиковеди. Вероятно ненамиращи смисъл в това, други продължиха да анализират ситуацията в страната. Тяхната равносметка на направеното през последните 70–80 години във филологическата област показва, че нищо ново не е влязло в българското училище. Мерките, които те предлагат, са конкретни: Образованието да стане един от най-важните национални приоритети. Българският език да се превърне в „суперпредмета на българското училище“ (Вълчев 2012: 21). Проф. Вълчев поведе истинска борба за отделяне на двата предмета – български език и литература. Въпреки че беше подкрепена от много българи, тази борба така и не завърши с успех, не

постигна победа, защото МОН не обърна никакво внимание, не реагира на призива за отделяне и двата предмета останаха заедно. Заедно са и в чужбина: предметът е един – български език и литература. В България инициативата все пак изигра някаква роля. Много учители вместо досегашните отговори на литературни въпроси, започнаха да изискват повече занимания със стиловете и да използват литературните текстове като вид дискурс с акцент върху езиковите феномени. Задвижиха се и програмите. Някои стари произведения бяха заменени със съвременни, но начинанието е още в зародиш. В чужбина от наличните учебници, които видях, учениците не научават нищо нито за съвременната българска литература, нито за съвременна България. Ако отидат на „уроци по България“, без да знаят български, те не научават и езика. Този въпрос трябва да се реши, а не въпросът как непременно да наричаме езика. Иначе нашата филологическа наука потъва в своята самоцелност. За съжаление, самите университетски програми не са пригодени за подготовка на кадри, които да предприемат нужните мерки за промяна, особено при чуждоезиковото обучение, по-специално на преподаването на българския език като чужд. На практика в България няма университетска специалност „Български език като чужд“, дори в страната всички, които преподават езика ни като чужд, са самоуки, а в чужбина, както вече споменах, дори не са учители по професия. Това е сериозно изоставане на нашата специалност в практическия аспект на обучението по български език.

Противоположно на това, в теоретичен план нашата наука следва европейските и световните постижения. Въпреки че няма собствени приноси, тя проучва новите идеи на Европа, която ние не само в научен, но и в етничен аспект панически се стараем да догоним, забравяйки, че вече сме не само географска, но и политическа част от нея. Ние пригласяме години наред на всички (както е модерно да ги наричаме сега) *предизвикателства*, използваме думи и изрази като евроинтеграция, общоевропейско сътрудничество, европеизация – и където трябва, и където не трябва – и правим това с една единствена цел: Европа и светът да ни приемат и признаят. Ние искаме, много искаме да се забелязва нашата интелигентност, затова гордо демонстрираме колко бързо сме усвоили английски и как чрез него ще научим на български и чужденците, и бежанците, и българските емигранти по света. Докато правим това, броят на емигрантите расте с огромни темпове, езикът им се капсулира само в домашна среда и постепенно се забравя, а децата ни, които се раждат в чужбина, го знаят в незадоволителна степен или изобщо не го знаят. За да се създаде методика за неговото преподаване на тези (наши) деца, е нужна за начало теоретична обосновка. В тази

насока прави впечатление прецизирането на използваната терминология, което е „първата стъпка в посока към концептуализация на изучаването на езикоусвояването“ (Колева-Златева 2018: 60).

Всъщност, българското езикознание, отдавна специализирано да теоретизира, вече успя да отграничи преподаването на българския език като чужд от чуждоезиковото обучение, а не да се смесват, както е било преди време, постановките за изучаване на чужди езици и на български език като чужд на територията на България. Разликата беше открита в това, че българският език за чужденци се отличава от всеки друг чужд език, който се изучава в страната ни, защото едновременно представлява средство за комуникация и крайна цел на учебния процес. С тази ясна концепция, дефинирана от почти всички преподаватели по български език на чужденци в стотици статии и студии, въпросите се решаваха до преди 30 години и чуждестранните студенти в България получаваха добро образование на чуждия, втория, работния (единствен в университетите до скоро) български език. След 1989 г. нещата се промениха. В България заприиха чужденци от целия свят. Онези от тях, които работят в чуждестранни компании или имат частен бизнес, пожелаха да научат български език, не колкото студентите, а за елементарна комуникация, но не се обърнаха към университета. Те предпочетоха частните школи, където да предявят срещу заплащане желанието си преподавателят да използва контактен език – техния роден, ако го знае, или общия английски, който е задължен да знае. Така сред филологическата научна преподавателска общност се прокрадна заплахата да остане без работа, заменена от току-що завършили английската гимназия младежи, и тя се впусна да учи английски на стари години. Много от колегите го научиха толкова добре, че забравиха руския, и в групи от руснаци и украинци използват контактен английски.

Междувременно, в терминологичните търсения на учените в ЕС се промени отношението към рязкото противопоставяне на родноезиковото и чуждоезиковото обучение. Концепциите в ОЕЕР обясняват владенето на първи, втори и др. езици като комуникативен континуум, в който първият език бележи най-висока степен във владенето на език. Първият език е първи по време на усвояване, но не е задължително да е с най-висока степен на владене.

В българското езикознание и този въпрос беше обсъден на теоретично ниво. Понятийният апарат се промени и ние ясно разграничихме понятията *първи език* – *втори език* – *чужд език*. Отказахме се от термините *роден език* и *чужд език*, за да избегнем емоционално натоварените им конотации; с още по-голямо желание се

отказахме от термина *майчин*, роден в ежедневно общуване извън научните, според нас, парадигми; и дори когато Европа си го върна и даже си избра ден за празнуване на майчиния език, ние устояхме този път и не се подведохме да преписваме, защото в ЕС майчиният език може и да е приет, но не и у нас, заради сакрализирането и емоционалната конотация на този термин, удобен на едно от нашите малцинства, което смята себе си за част от мнозинството в съседна Турция.

Най-уместно за българската социолингвистика се оказва определението на Роджър Бел. Езикът според него е *първи* по степен на владееене, *втори*, *трети* и т.н., но в пионерския си труд „Социолингвистика“ Бел приема за втори всеки език, който се усвоява след първия (Бел 1980: 293-295). В българската социолингвистична литература по тази терминология се правят изчерпателни и много подробни анализи на езиковите особености на малцинствата, изследва се степента на билингвизма и диглосията и пр. В този период (80-те години на XX в. и до края на века) българските социолингвисти обясниха и механизмите на поетапната стандартизация на националния език. В техните обяснения за отшумяването на диалектите, които могат да се сравнят с афористичната дефиниция на О. Брун „Диалектът е език, който не е успял“ (цит. по Хауген 1966: 952), се включиха и малцинствените езици в България със сериозни предложения за начините на интегриране на техните носители в обществото. Предложеният за тях „втори“ език, български – втори по време на усвояване и по степен на владееене, но първи по степен на важност за успешната им реализация в страната – трябваше, ако българското езикознание успяваше по някакъв начин да реализира в практиката своите научни постановки, да се преподава наистина като втори. И тогава превключването на кода в българоезичната среда на нашата родина щеше да е факт. Вместо това, от изразената диглосия в районите с турско, ромско и пр. население, се премина към обезбългаряване на съответните райони, защото българоговорещите емигрираха.

През това време възгледите върху езиците в целия свят претърпяха еволюция. В някои развити страни като Франция, Канада, Швейцария, Германия, Испания и др., като се засили миграцията, методите започнаха да променят концепциите си с цел да се оптимизира общуването, да се подобрява резултатността на социалните, икономическите, личностните и пр. връзки. Миграционните процеси, актуални за целия свят, се осъществиха дори в България. И у нас нахлуха бежанци, и ние кандидатствахме по европейски програми, предложихме уж качествено обучение, обещахме да преподаваме български език като втори, но пак (по вина на Държавната агенция за бежанците (Исса 2017а)) не изпълнихме на практика заявените в собствените си

проекти иновационни програми. Като не получиха обществена поръчка от въпросната Агенция, езиковедите продължиха с досегашните си практики: да перифразират написаното в методическата англоезична литература.

Те се заклеха във вярност на „Рамката“ и продължиха да разясняват термините, употребени в нея. Както вече беше казано, първият език според ОЕЕР е този, който се владее в най-висока степен. Обикновено той е първи по време на усвояване, това е родният език, както го наричахме в миналото. Но сега, с мигрантските движения, с огромното и непрестанно преселение, този първи език не е задължително да е с най-висока степен на владееене, ако е език на емигранти. Защото детето им, което го е проговорило на две години, ще отиде в детската градина и още на пет първият му език ще бъде различен от този на родителите. Някои наши езиковеди отдадоха много труд и усилия, за да поставят яснота и ред в тази малко пообъркана терминология: „Първият език е първи по време на усвояване, но не е задължително да е с най-висока степен на владееене“ (Димчев 2014: 157). Но тогава той (по терминологията на Бел и по приетото от световната социалингвистика понятие) не е първи. Лично аз поддържам терминологията на Димчев, въпреки нейната обременяваща информативност относно „онтогенетичния подход към индивидуалното развитие на личността“, поставен чрез етносоциалингвистичните интерпретации в разнопосочни психосоциокултурни и речевокомуникативни аспекти (Димчев 2014: 157), защото българският език, за който ще говоря тук, по степен на владееене е втори, или трети, или може би четвърти, но по време на усвояване е първи за всички, които са заминали в чужбина след бебешка възраст. За родените в чужбина е втори по степен на владееене, в много от семействата е втори и по време на усвояване, но доколкото е *рóден на родителите им*, и за тях той не може да се сведе до понятието ‘следващ език’. Определението „Втори“ е всеки следващ език, усвояван след първия – езика, който децата усвояват чрез общуване и който изиграва решаваща роля за тяхното познавателно развитие и формирането им като човешки същества“ (Колева-Златева 2018: 59) не ме удовлетворява напълно, защото това означава за българските деца от неделните училища, които многократно бяха наречени „бъдещето на България“ от много държавни мъже и жени (в различни документи и от трибуните от конференциите на АБУЧ), българският език да не се различава от френския и испанския в Австралия, от италианския и китайския в Германия, ако родителите решат да запишат своите питомци на курсове по тези езици.

Дали тези емоционални отклонения са причината, или има нещо „сбъркано“ в терминологията, но световните учени не престават да доизясняват проблема и да спорят

за името на езика, който е *непърви* по обща конвенция и човешка логика. Цитираната авторка, проф. Колева-Златева, привежда разсъжденията на не един и двама анализатори. Някои от тях (Елис, 1997; Крашен, 1981; Кук, 2008; Мейсъл, 2011) противопоставят термина „втори език“ на термина „първи език“ и логиката тук е за математика в първи клас, но те наричат тази постановка, че „вторият език е втори, защото не е първи, концепт на психолингвистиката“ (Колева-Златева 2018). Други изследователи, като компромис с утвърдената практика, приемат психолингвистичното противопоставяне между усвояваните езици като първи и втори, но запазват и термина „чужд език“ като синонимен на „втори“ (Стърн 1967). В българското езикознание дефиницията според мене е по-ясна: „Отношенията между *втори език* и *чужд език* се схващат като *отношения между родово и видово понятие* (курсивът мой, К.И.). Чуждият език е вид втори език, който се изучава в учебна за обучаваните обстановка, но не се използва в речевата им среда. Вторият език е познат на обучаваните от социокултурното им обкръжение. Най-често той не е официален език на страната, в която се изучава“ (Димчев 2014: 157-158). По логиката на това определение и родният език може да бъде *вид на втория*, ако не е овладян в най-висока степен, или преди всеки друг, или забравен след емиграция. Според мене това определение е напълно достатъчно. Не така мислят известните езиковеди, според цитираните от Колева-Златева англоезични автори. Според някои от тях „под „чужд“ се разбира „втори език“, усвояван извън средата, в която той се говори. Така чуждият език се разглежда едновременно и като разновидност на „втория език“ (разбиран като език, усвояван след първия), и като противопоставен на него (разбиран като непърви език, усвояван в средата, в която той се говори) (Steinberg, Sciarini, 2006; Gass, Selinker, 2008; Yule, 2010)“ (Колева-Златева 2018: 59). Авторката привежда още много цитати от още много неспоменати тук езиковеди и формулира по групи техните виждания. Според тях „освен термините „чужд“ и „втори език“, противопоставени на „майчин“, „ро́ден“ и „първи език“, в практиката на провеждане на езиково обучение се използват и термините „друг език“ и „допълнителен език“, за да бъде избегнато асоциирането на „втори език“ с второстепенен или буквалното му осмисляне като означаващ втори по ред“ (Колева-Златева 2018: 59-60). От статията става ясно, че днес в англоезичната литература най-широка употреба има терминът „чужд език“, но вече се предпочита роденият и утвърденият в научния дискурс „втори език“.

Съвсем ясно е, че решението за избор на който и да е от посочените термини зависи от преподаването му в различните целеви групи. „В чужбина това са: деца на

български емигранти, посещаващи неделни училища, които не са усвоили българския език в семейна среда, тъй като той не е бил използван като език на семейството; чужденци, изучаващи езика във връзка с придобивана професия, главно в университетски образователни програми или поради появили се у тях бизнес цели или емоционални причини. [...] Ясно е, че за децата на българи в неделните училища зад граница, които все още не са усвоили българския език като средство за общуване, не би било приемливо той да се определи като „чужд“, независимо от това, че става дума за усвояване на езика извън страната, в която той се говори. Затова по отношение на БЕ, ако се запазва и терминът „чужд език“ като компромис с утвърдената практика, това би трябвало да става, без да се влага различен смисъл в него, а само като синоним, ориентиран към по-широка аудитория, и като гаранция, че всички постижения в методиката на чуждоезиковото обучение, която като наука е по-стара от психолингвистиката, ще бъдат взети под внимание“ (Колева-Златева 2018: 60). Аз мисля, че съвременната психолингвистика няма никакво влечение към понятието „чужд език“, било и като компромис. Напротив, тя отива в другата крайност: „Главният признак за билингвизма е *приемането за свои* на повече от един език от страна на индивида. Не е възможно един билингвален индивид да признае единия си език за „роден“, а другия – за „чужд“ (Шопов 2012: 24). С това мога да се съглася само по отношение на т.нар. рождени билингви, които проговарят едновременно езиците на майката и на бащата, ако те са от различни етноси, и ги овладяват в еднаква степен, и ги припознават като родни. Това обаче се постига в много редки случаи. Затова изказвания като „дали един език ще се усвоява не като първи от чужденци, или от представители на същия етнос, живеещи в чужбина, или от етнически малцинствени общности, бежанци, мигранти или чужденци в страната, в която този език се говори, от психолингвистична гледна точка се характеризира с едни и същи особеноности“ (Колева-Златева 2018: 60) са уместни по-скоро от методическа и от формална, но не и от психолингвистична гледна точка. Не бих се съгласила с цитираните автори, че в психолингвистиката целевата група няма значение. Напротив, най-важното нещо там е вникването във вътрешния свят на обучаемите, „защото процесът на овладяване е предопределен от параметрите и границите на човека като биологически вид“ (Стоянова 2006: 24). Тук психо- и социолингвистиката се застъпват, за да отговорят на въпроса „какъв дял в когнитивното и езиковото развитие има въздействието на околната среда под формата на външна стимулация и социално взаимодействие, колко големи са

индивидуалните вариации и т.н.“ (Стоянова 2006: 24). За методиката това би трябвало да значи съобразяване на преподаването с картината на света на обучаваните.

Картината на света на българските емигранти, заминали за чужбина в зряла възраст, си е българска. Дори езикът им да се превърне в междинен, българският компонент в него е начертал разбирания, които трудно се заличават. Ако родените в чужбина деца на същите емигранти не знаят нито писмено, нито говоримо български език, а дори и когато го знаят или познават по настояване на родителите, тяхната картина като цяло *не е* българска. Тя е „нарисувана“ от чуждото общество и никой не може да промени това. Не бива лекомислено да обвиняваме за това родителите, че са меркантилни, лоши хора, че ги интересува само материалното и не зачитат духовните ни ценности. Емигрантите са съвременни, модерни, реализирани личности; и за тях моралът е значим индикатор за щастие, и техните действия обвързват понятието за лично благо с това за обществено благо. Просто общественото, което припознават като свое, вече не е нашето. Но езикът, който се подлага на въздействие от чуждия след емигрирането им, е нашият роден. И дори да го забравят до степен „междинен“ в процеса на овладяване на езика цел, той за емигрантите си остава роден. Повечето от тях, за съжаление, не съумяват да го предадат „нататък“, но предават малки късчета от картината на предишния си свят дори у тези от децата, които не знаят и дума български. В този смисъл в българската психолингвистика се прави „едно доста важно разграничение, свързано с възрастта и начина на овладяване (валидно и за децата на българските емигранти в Сидн, бел. моя, К. И.): когато детето усвоява едновременно два (в редки случаи повече) езика до тригодишна възраст, то и двата езика следват модела на овладяване на първия език. Усвояването на втори (трети и т.н.) език в безписмения предучилищен период също така се отличава от овладяването на езика през писмения училищен период. Училището по принцип предлага условия не за спонтанно научаване, а за езиково обучение чрез постепенно разширяване на езиковите и на метаезиковите знания на децата“ (Стоянова 2006: 20). Езикът на родените в чужбина български деца не е първи нито по степен на владееене, нито по честотност на употреба, нито по важност. Но фрагменти от него се предават *от* семейството, и се възприемат *във* семейството, а семейството е мястото на *родното*, в което човек е роден и обкръжен от роднини. Не може родният език на родителите, на родната майка и родния баща, на родните баба и дядо, братя и сестри, да се нарича чужд. Просто за родените в България емигранти езикът е първи, а за родените в чужбина – втори, но и за двете общностни групи той е роден. Разликата с малцинствените групи на

територията на страната ни е очевидна. В тях растат деца, които усвояват от българоезичната среда вероятно много повече (от децата на емигрантите) фрагменти, придружавайки родителите си на обществени места. Официалният български навярно им е познат в по-висока степен, отколкото на българчетата от Сидни, но той, първо, е оцветен от една типична за етноса (ромска, турска и пр.) вариация, характерна за речта на родителите им. И второ, те не го припознават като роден, а като чужд, дори когато по някакви извънезикови причини не знаят езика (турския диалект, ромското патоя) на родителите си. Дали българското училище ще съумее да интегрира тези деца в обществото ни, като ги оgramоти, е важно, но категорично не зависи от названието на българския език – чужд, втори, най-добре официален и задължителен. Смятам, че в името на терминологията не бива да пренебрегваме становищата на интердисциплинарни науки, в случая на психолингвистиката, която търси и намира „допирна точка между универсализма (към който изглежда се стремим в нашата методика, следвайки цитираните по-горе западноевропейски автори, бел. моя, К И.) и онова направление в теорията на овладяването на втория език, известно като контрастивна лингвистика. Такова щастливо съвпадение на интереси между две взаимно изключващи се теоретични парадигми е доста окуражаващо за изследователя (особено при изработването на учебници и учебни пособия за нуждите на чуждоезиковото обучение), тъй като насочва вниманието му от хипотезите към фактите (Стоянова 2006: 21). Тоест, преподаването на езика трябва да се разграничи и пригоди според целевите групи, в които се преподава. Да се съобрази с аудиторията, а българските деца в неделните училища в чужбина са най-важната за нас аудитория. Това не са наши потенциални бизнес партньори, нито останали при нас бежанци със статут, нито български граждани от малцинствата, нито дори наши студенти. Всички изброени групи живеят на наша територия и „се къпят“ всеки ден в „езиковата баня“ на страната ни. Това (зад граница) са нашите деца. За изходни хипотези при усвояването на български език в неделното училище на тях им служат правилата на граматиката на английския език. Следователно, родният език се оказва втори.

Затова тук ще използвам в симбиоза двете понятия (втори като антипод на първи и рóден като езика на родината) и ще нарека българския език за българските ученици от българските неделни училища *втори рóден*. За да се знае, че трябва да се изучава като втори, щом не е овладян интуитивно в детството, но по никакъв начин да не се пренебрегва фактът, че той е втори само по ред, но е рóден, защото е езикът на нашия

род, на нашия народ, езикът на изоставената родина, на мамината и татковата родина, на това, което някои наричат прародина (и затова оцеляват 200 години), на България.

Другия въпрос, който българското езикознание трябва да постави, а след това да изясни, е въпросът за неминуемо възникващите интерференции. Българският език, каквато и да е степента на неговото владение от живеещите в чужбина българи, се характеризира с множество интерференции, придобити от езика на обкръжаващата среда. В досегашните изследвания, свързани с преподаването на българския език като втори, посветени на интерференцията, се вземаха под внимание два аспекта. Първият обхващаше изследванията върху родноезиковата интерференция на обучаеми на територията на България – чуждестранни студенти, курсисти, лица, дошли от други страни, стремящи се да научат (т.е. те са в процес на обучение по) новия език и отговори се търсеха на въпросите, свързани с това как те усвояват български, с какво темпо, какви грешки допускат и доколко те се дължат на родноезикова интерференция. Вторият аспект обхващаше двуезични индивиди от България, държава, в която се говори повече от един език, и въпросът е какви са заемките от единия в другия, например българизмите в турските диалекти в България. За модел (не само в България) се използваша примери от изследване на езиковите контакти, но от повечето от тях става ясно, че се разглежда една територия. Например Вайнрайх сравнява реторомански и немски в Швейцария, където ретороманското езиково съобщество „бързо се приближава към състояние на двуезичие“ (Вайнрайх 1979: 145). В резултат на ежедневното преплитане на функциите на два езика (подобни изследвания са правени и от българските социолингвисти за езика на малцинствените групи в България (вж Кючуков 2019, 2019а), много деца усвояват двата езика от едни и същи лица – от своите родители. И тогава грешките на родителите се предават на следващото поколение. Това стилистично двуезичие, което принизява социалния статут на нашата ромска малцинствена група например, се различава от социалното двуезичие, за което говоря тук, в което двата използвани кода са в състояние на диглосия и престижният не е семейният. Тук няма да търся съответствия между деленията по езиков и социалнокултурен признак, само ще спомена, че съществуват фактори, които могат да играят важна роля в процесите на стимулиране или потушаване на интерференцията. При всички емигранти обаче тя съществува и това явление е нормално, очаквано и закономерно. Емигрантите дори не се замислят за него. „За емигранта императивът е колкото е възможно по-бързо да усвои кода на местното население (езика цел), сред който е новото му битие. Той не обръща внимание на измененията в родния си език в следствие на интерференцията на чуждия, с който е

принуден да си служи“ (Виденев 2016: 100). Не забелязва промените в собствените си рефлексии и навици, защото основната му цел е *езикова адаптация*.

Адаптацията днес е белег на нашето време. То с лека ръка отхвърля моралните ценности и заменя морала с изгодата от успешния бизнес. В съвсем недалечното минало хората са си правели най-различни планове. Животът е бил странстване през времето по предварително начертана траектория, чиято крайна точка се е знаела – къде се намира и какво изисква. Хората са могли да изчислят и тогава да вземат решение за това струва ли си съответното усилие за постигане на конкретна цел. Тази последователност днес не е възможна. Обратно, „животът на жените и мъжете в наше време прилича повече на туризъм-през-времето: те не могат и не са взели предварително решение кои места ще посетят и каква ще бъде последователността от спирките; те знаят със сигурност, че те ще останат в движение, без никога да имат увереността, че мястото, до което са стигнали, е тяхната крайна цел“ (Бауман 2000: 352-353). За хората, чието място е временна спирка, която може да бъде изоставена пуста, ако друго място предложи по-атрактивни усещания, интерференциите и тяхното избягване са последна грижа. Това не е ситуация, която може да бъде поправена от морални проповедници. Нейните корени проникват дълбоко в жизнения контекст на съвременните граждани на света. Стратегията, наречена от Бауман „имам нужда от повече въздух“, с която се обяснява неморалното поведение на всеки изоставящ, отстъпващ, неизпълняващ своите задължения, оправдаващ се за неадекватните си действия, напускащ някого или някои или нещо, от морална гледна точка оправдава интерференцията. Може да се каже, че тя представлява вид „рационална адаптация“ към новите условия, в които се живее животът. Тези условия благоприятстват някои стратегии, затруднявайки ужасно много други. Преимуществото срещу заемането на морална позиция и отъждествяването с нея при всякакви обстоятелства е огромно – всички социално породени напрежения източват емоционалните връзки между хората. Нищо, което внезапно би променило преимуществата, не би спечелило отново за морала областите, които сега са „еманципирани от моралните ограничения“ (Бауман 2000: 353).

За запазване на езика на българите зад граница в такава обстановка трябва да мисли не емигрантът, а езиковедът. За всеки, който е наистина загрижен, етически, етнически, патриотично и професионално (с достатъчно ниво на знание по предмета), и професионалистки (с отговорност към поставената задача), би било добре да се замисли въз основа на констатираните интерференции какво да предложи за подобряване на нивото на обучението на българските емигранти. Първата задача на езиковеда е да

установи има ли ги и какви са интерференциите от единия език в другия, какъв е алгоритъмът на деформацията върху българския език от страна на чуждия. Втората – да предложи стратегии на българските училища зад граница за неговото преподаване. Задълбоченото разглеждане на проблема показва, че тези стратегии трябва да са различни на различните места по света.

По отношение на ролята на българското езикознание в създаването на учебниците за българските ученици в чужбина, вече изразих надежда и дори увереност в предишната подглава, че те ще бъдат добри, защото за първи път се пишат от езиковеди. Но едно съмнение не престава да ме гложди. Наистина ли някой може да повярва, че един учебник би могъл просто да се адаптира, без да се знае към какво? Адаптацията в своята битийна същност не е възможна сама по себе си. И ако, да речем, се адаптира към всичко, което не е България, наистина ли звучи сериозно да предполагаме, че езиковата ситуация, нека бъде дори еднозначна, едноезична, френска, на един парижки квартал, в който живеят няколко българи, ще бъде идентична с езиковата ситуация в българския квартал в Монреал, където ситуацията е същата, официалният език е френски, но средата е не френска, а българска. Да не говорим за многонационалните Сидни, Пърт, Мелбърн, Бризбън и Аделаида, в които българите са пръснати на такова разстояние, че ако имат шанс за една случайна среща в живота си с други българи, я помнят до самия му край. И как въобще някой може да мисли, че ще адаптира по един и същи начин текстове за българчета в Русия и за българчета в Америка? Наличните учебници за тези (за всички) задгранични локации засега са поставени под един знаменател, а тези, които се използват в училището в Сидни, са подходящи за отъждествяване само по един критерий: по своята безспорна нелепост.

В заключение, българското езикознание трябва да преосмисли своята роля и да я превърне в мисия. Българският език като *втори роден* трябва да се преподава съобразно различния статус, мотивации, цели и възможности на българите по света. В Тараклия (Молдова) университетът да получава литература, помощи, подкрепа от цялата българска общественост, от езиковедската общност и от държавата. Във Виена училището да подготвя своите зрелостници за матури, които да дадат възможност на абитуриентите да стават студенти чрез български. Да се намери начин за организиране на езиковото многообразие, за да се даде възможност за ефективно участие и на нашата езикова общност да се включи в утвърждаването и развитието на новия модел на европейското общуване. В Сидни – да се преформулират програмите в училището така,

че да се изучават същите (като в австралийското училище) факти и сентенции, но на български език, адаптирани на място от учителите – на нашия език към тяхната среда.

Да се създаде възможност на онези българи, които все още смятат България за своя родина, да претендират в разноликата обстановка на езиковото многообразие за уважение и зачитане на своето (на нашето) етно-културното достойнство, на своя (на нашия) език, най-сигурния гарант за живота на нашия народ. Тъй като (погледнато отново психолингвистически) „децата са чувствителни към спецификата на езика на обкръжението си още преди да овладеят морфо-синтактичната му структура“ (Стоянова 2006: 37), да растат с мисълта, че вторият им (домашен) език е техният роден...

2.4. ЕЗИКОВИТЕ НАГЛАСИ НА ЕМИГРАНТИТЕ. АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ

Тъй като основна задача в този труд е изследването на живата реч на емигрантите, резултатите от анкетите както от Сидни, така и от другите места по света, обработени след завръщането ми, няма да бъдат представени в пълнота, чрез анализ на честотните разпределения на отговорите на всеки въпрос, а ще бъдат коментирани отделни отговори в контекста на по-нататъшното изложение. На първо място ме интересува отношението, което емигрантите имат към родния език. На второ – имат ли готовност да го изучават самите те или да подтикнат децата си към това. От тяхната (на емигрантите) *нагласа* към всичко българско, могат да се направят някои, макар и не лингвистични, изводи. Понятието ‘нагласа’ е от понятийния апарат на психологията, защото нагласата е психологически конструкт, абстракция, която не може да бъде директно наблюдавана, затова изследването ѝ най-често се извършва чрез анкетиране. При едно по-машабно проучване нагласите категорично показват значителна близост на хората от една и съща социална, възрастова, етническа, професионална и пр. група. В Сидни нямах такава възможност, за социална идентификация по речта, защото признакът, по който се подбират анкетираните, е само един – български етнически произход, а изследвани лица са само личности, които се идентифицират като българи. Разбира се, моята хипотеза по отношение на тях беше за положителна нагласа – щом са ме поканили у дома си, знаейки за какво съм дошла в Сидни, щом са изпратили детето си в българското училище, естествено е да искат то да знае езика. До българите с отрицателни нагласи, тези, които не са се заявили като българи в Австралия, аз нямаше как да намеря достъп. Признавам, че се надявах повече желаещи да попълнят кратката анкета, докато бях в Сидни, както и след завръщането си, когато я разширих и

разпространих по света, но и от малкото, което получих, може да се изведат някои заключения.

2.4.1. АНКЕТАТА В СИДНИ

В Сидни се насочих (не много професионално) към прилагане на директния подход към нагласите, защото разчитах на ежедневните си нови лични познанства с хората и ги „преследвах“ и молах да попълнят „една страничка“ навсякъде, където се срещаме. Повечето пъти анкетата беше попълвана неохотно. Някои от помолените категорично отказаха. Други се размисляха и препрочитаха многократно въпросите с надеждата аз да се откажа. Случваше се анкетираните да отговорят не това, което действително мислят, а това, което смятат, че е редно да се каже. Затова така дълго (преди да замина и след това) се занимавах със стереотипите и предразсъдъците на българите в чужбина, с обстановката в мегаполиса, със статута на самия анкетиран, въпроси за който има в анкетните листове. Попълването на анкетата на хартия смути не на шега повечето от респондентите и те не преодоляха т.нар. „парадокс на наблюдението“, но пък успя да ги „заблуди“, че анкетата е единственото, което искам от тях. След досадното ѝ попълване анкетираните се отпусаха и отдаваха на „сладки приказки“, без да подозират, че ги записвам. Така установих множеството интерференции между българския език и официалния английски, опитах се да изчисля приблизително степента и вида на деформациите върху първия език, затихването на функциите му, степента на забравянето му от децата, емигрирали в предучилищна възраст и на владеещото му от децата, родени там. Затова определям записите като много по-надеждни от отговорите в анкетния лист. В анкетата изследваните лица мислеха *за* езика, а в разговорите – *на* езика. Нагласите към използване на родния ни език и към неговото изучаване в училище бяха само част от проучването, а анкетата беше проведена на място, успоредно със скритите записи на територията на Неделното училище, в домовете на българите, живеещи в Сидни, и на срещи на българи на други места – в читалище, в заведение, в зъболекарски кабинет, на разходки. Проучването продължи 46 дена, а анкетните листове като съпътстваща дейност бяха предавани на ръка на желаещите (по-точно на тези, които се съгласиха да участват), а също така бяха изпратени по електронните пощи на всички (400 на брой) членове на Българското патриотично дружество „Родина“ от секретарката на Дружеството госпожа Ева Антонова, за което ѝ благодаря. За съжаление, на моите 400 писма молби откликнаха

само 20 души. Тази анкета след завръщането си от Австралия нарекох „първа“. Тук произволно представям един попълнен нейн вариант, в който се виждат представените отговори на едно лице. Те обобщават мнението на почти всички анкетирувани (табл. 1):

Таблица 1: АНКЕТЕН ЛИСТ

Внимание: Не пишете името си и не се подписвайте!

1	Страна и град, в който сега живеете.	Австралия, Gold Coast
2	От колко време сте тук за постоянно?	От средата на 1992
3	Живели ли сте другаде в чужбина, кога и за колко време?	Не, никога
4	От кое българско селище сте дошли?	От София
5	Възраст.	58
6	Пол.	Женски
7	Образование (какво) и къде е получено?	Flinders University, Adelaide
8	Професия.	Медицинска сестра
9	С каква работа сега изкарвате прехраната си?	Като медицинска сестра
10	Семейно положение.	Разведена преди и обвързана сега
11	Съпругът (съпругата) Ви какъв (каква) е по професия и работи ли тук?	Машинен инженер/конструктор
12	Съпругът (съпругата) Ви българин (българка) ли е? Тук ли се запознахте и оженихте или пристигнахте от България вече семейни? Имате ли деца? Къде са родени те?	Да, българин е. Запознахме се тук и имаме деца от предишните си разтрогнати вече семейни връзки, родени в България
13	Съпругът (съпругата) Ви не е българин (българка). Откъде е? Тук ли се запознахте и оженихте или на друго място, преди да дойдете тук? Имате ли деца? Къде са родени те?	-
14	На какъв език разговаряте вкъщи? А) със съпруга/съпругата? Б) с децата? В) с други членове на семейството?	Само на български помежду си, освен в случаите, когато имаме чуждестранни гости (рядко)

1 5	Имате ли тук българска компания и колко често се събирате?	Имаме компания, с която се събираме средно поне по веднъж в месеца
1 6	Имате ли тук български колеги и срещате ли се в извън работно време?	Нямам такива за сега
1 7	Когато дойдохте, знаехте ли езика на страната, в която сега живеете и на какво ниво?	Познанията ми бяха ограничени, на ниско ниво
1 8	През какъв период се връщате в България и за колко време?	В началото на два пъти през 9 години, след което вече на всеки две
1 9	Поддържате ли връзка с роднини и приятели в България и как? А) по телефона? Б) чрез електронната поща? В) чрез писма по пощата? Г) по какъв друг начин?	И то много активна, отначало с писма, после чрез телефони, а в последно време и с помощта на по-новите технологии - E-Mails, Skype
2 0	Следите ли българската преса по интернет и колко често? А) ежедневно? Б) от време-навреме? В) никога?	Никога не се занимавам с това
2 1	Гледате ли тук българска телевизия? Слушате ли българско радио?	Българска телевизия не гледам директно, но най-активно следя българските ѝ филми и сериали, предавани през Интернет , а радио - не
2 2	Четете ли български книги?	Не чета на български, но много интензивно на английски
2 3	Гостуват ли Ви тук приятели и близки от България, през какъв период и за колко (приблизително) време?	Родителите ни бяха на гости за 3 месеца
2 4	Посещавали ли сте тук българско училище (откога докога)? Деца Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище? Внуците Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище? Деца на Ваши познати българи посещават ли тук българско училище? Ако имате възможност, бихте ли се записали (бихте ли записали децата си) в българско училище? Защо?	Аз лично никога, но децата ми посещавах занятията най-редовно, дорде не пораснаха. Само децата на някои приятели посещавах училището - вероятно за други това не представляваше достатъчен интерес. Ако имам достатъчно малки деца неминуемо бих ги записала за класни занимания в българското училище - независимо къде са родени, те си остават БЪЛГАРЧЕТА. А щом са такива, то

	Благодаря за отделеното време!	те трябва да си знаят майчиния/родния език Вашите отговори ще помогнат на българското езикознание за изследване на българския език извън България.

Въпреки отсъствието на имена в принтираните листове и в получените отговори по пощата, анкетата в този вид не гарантира пълна анонимност, за което си дадох сметка още там, след като на изпратените до всички членове на Дружеството 400 писма отговориха само 20 души, чиито адреси можех да проследя, ако искам. На другите участници (30 души – 21 от тях, от средното поколение, участват и във включеното наблюдение), анкетата беше дадена в личните ми срещи на ръка. Така получих 50 попълнени анкети. Резултатите от тази *Първа анкета* анализирах в сравнение с резултатите от анкетите на българи от цял свят във втора анкета, които видоизмених и проведох (вече с гарантирана анонимност) година по-късно. Тук ще коментирам в пълнота отговора на жителите на Сидни само на един от зададените въпроси: „На какъв език разговаряте вкъщи (със съпруга/та; с децата; с други членове на семейството)?“.

На този въпрос отговори са дали 37 от анкетираните лица. Тъй като в останалата си част отговорите на всичките 50 души са сравнително пълни, предполагам, че са изпуснали да кажат най-важното – на какъв език разговарят в семейството – защото отговорът не е еднозначен. Това личи и от устните им отговори: „както дойде“, „зависи от ситуацията“, което значи, че понякога говорят на български, а друг път на английски. Някои от отговорите в анкетния лист „налучкват“ и терминологията, без вероятно да я познават: „Със съпругата – български; с децата – смесен (българоанглийски)“. Има и по-разширени отговори, например „На български, но напоследък все по-често на английски“ и „Бих искала да кажа български, но децата отговарят на английски“. Или „С дъщерята говоря на български, но внуците не знаят български и с тях говоря на английски“. Това всъщност е истинският отговор, който съвпада и с моите преки наблюдения. Иначе 37-те отговора на този въпрос са от три части, на трите отделни подвъпроса. От отговорилите 37 – 30 души заявяват, че с партньора си разговарят на български език, един – на френски (с партньор французин), един на немски (с партньор немец), един на гръцки (с партньор грък) и четирима – на английски. Трима от последните имат партньори австралийци и само един – българин. От 30-те души, заявили, че със съпругите/съпрузите си разговарят на български, има трима от смесени

семейства – с ливанец, йеменец и виетнамец. Запознах се и с трите семейства, в които чуждестранните съпрузи са наши бивши студенти. Наистина помежду си говорят на български. Запознах се и със семейството, в което двама българи разговарят помежду си на английски. Те обясниха, че го правят за бъдещето на децата си.

Най-сигурният начин в бъдещето на децата им да има и българско влияние е наличието на баба и дядо. В Сидни живеят много възрастни родители, пристигнали „по български“ на стари години да си отгледат внуците и останали самите те за отглеждане от децата си в чуждата страна. Затова има и подвъпрос „На какъв език разговаряте с други членове на семейството?“. Отговор на този въпрос (от 37-те въобще отговорили) са дали 22-ма души. Останалите нямат други членове на семействата си. 19 от тях посочват български и 3-ма английски. Последните се отнасят за смесените бракове на попадналите в австралийски семейства българи, т.е. семейства, в които „другите членове на семейството“ са австралийци.

Най-важната част от този въпрос е вторият подвъпрос: „На какъв език разговаряте с децата си?“. 23-ма от 37-те отговорили, от 50-те анкетирани, посочват, че говорят с децата си на български, което, както и да го погледнем, си е по-малко от половината. Трима посочват други езици (един – френски, един – немски и един – гръцки). От останалите 11 отговорили двама посочват, че говорят и на български, и на английски, а 9 души заявяват, че говорят с децата си само на английски.

В тази първа анкета зададените въпроси бяха 24. Те предполагаха писмени отговори (както се вижда от посочения в табл. 1 пример), което затрудняваше както попълването, така и обработката след това. В много от отговорите се прояви нежелание именно за писмени отговори. Както казваше акад. М. Виденов, „документираното изказване е потенциален източник на неприятности“ (Виденов 2000: 245). Това подтикна много от респондентите да се шегуват в отговорите, демонстрирайки по този начин, че са широко скроени. Например в отговор на коментирания вече въпрос „На какъв език разговаряте вкъщи?“, на подвъпроса „с други членове на семейството“ един от анкетираните, мъж на 47 години, отговаря: „Кучето разбира български и английски според нуждите“. Друг анкетиран, от „старославно ГАБРОВО“, на възраст „към днешна дата – 57 и малко отгоре“, определящ своя пол като „Мъжки (надявам се)...“, в отговор на същия коментиран въпрос, на какъв език разговарят вкъщи, заявява „Изключително и само на български помежду си, освен в случаите, когато ни посещават местни туземци и англоговорящи“. В следващите въпроси обаче този шегобиец изоставя шеговития тон и на последния въпрос, за посещаването на българското училище, отговаря обосновано

положително. След това добавя и следния коментар: „Веднъж говорих с едногова, който се биеше в гърдите, че децата му са родени в Австралия (естествено от българска майка) и не им трябвало да знаят българския език, защото били „австралийчета“. Попитах го: „Ако ти беше на дългосрочна работа в Етиопия, Ангола, Сомалия, Северна Корея, Албания, дори в Китай, и на децата ти им се беше случило да се намерят именно там – те тогава какви щяха да бъдат: етиопчета, сомалийчета или вероятно албанчета?“. Мълча като пукал и нищо не ми отговори, но аз бях щастлива с въпроса си, на който той не можа да ми даде отговор. По моето скромно мнение, ако едно дете се роди от двама български родители, в която и да е точка на света, то то си остава единствено и само българче, родено в дадената географска точка. ТОЧКА... Амин!“. Заради този и подобни отговори се радвам, че проведох това допитване, въпреки нарушените правила и неспазените научни изисквания към него. Анкетата ми позволи да добия точна представа за социалния статут, пола, възрастта, образованието, месторождението, професията – за всички социолингвистически маркери, които характеризират 50 души от всички изследвани лица, а това са всички възрастни, тъй като останалите изследвани лица са деца и те не попълваха анкета. Тези маркери, получени в анкетните листове, ще ми послужат при описанието на изследваните лица в следващата глава. Това, което сега представям само като отношение обаче, е не по-малко ценна информация. Някои анкетираните отговарят и на незадавани въпроси и правят изводи, до които достигнах след няколко седмици ежедневни теренни проучвания. Става дума за отговор отново на последния въпрос, за посещаването на училището, получен от 36-годишен мъж: „Детето е още малко за тукашното българско училище; обаче съм виждал сбирки – децата си говорят на английски помежду си; а с родителите понякога на български, зависи от правилата в семейството; но помежду си децата винаги на английски предпочитат; същото съм виждал при китайски и руски деца; така че, за да заговорят децата сериозно на български, им трябва време в БГ с деца; иначе след първото поколение езикът се забравя; а в смесени бракове е по-лесно само на Английски; понякога родителите настояват – познавам деца, които говорят с майка си на словашки, с бащата на унгарски, но иначе предимно на английски; но това е рядкост, обикновено се говори или езика на майката или само английски“. Прочетох стотици страници с научна литература и написах не малко статии по въпроса, за да докажа това, което този младеж, живял една година в Америка и 12 години (тогава, 2016 г.) в Австралия, отлично е разбрал. Мисля, че подобно реалистично/прагматично разбиране за нещата има цялото негово поколение българи – прагматични, креативни и винаги успяващи. Ако можеше това поколение да

успява в България, то щеше да остане...

Една част от анкетите получих написани на ръка. Това ми помогна да надникна и в писмената култура на високообразованите си респонденти. Правописните грешки, които открих, не се различават от подобните грешки на лекари и инженери в България, затова няма да ги коментирам. Ще представя обаче и един такъв анкетен лист, по две причини. Първата е, че това е единственият анкетен лист, в който няма правописна грешка (Прил. 13). Предвид възрастта на информаторката, 45 години, си обяснявам това с доброто начално, прогимназиално и средно образование, което е получила в България. Предвид заявените от нея прекарани 10 години в Йемен, където са родени и децата ѝ, не се очаква разговорите на български в Австралия да преобладават, но тя пише, че със съпруга си говори само на български и аз безрезервно ѝ вярвам. Изследвала съм дълги години билингвизма в българоарабски семейства и съм стигнала до извода, че точно в тези семейства, с бащи наши студенти, от арабските страни и Виетнам, които работят все „не по специалността си“ в България (а ето че и този баща в Австралия), българският език и култура са издигнати в култ. Причината за това е стереотипът, който у нас битува по отношение на азиатците, от които ние сме „по-добри“, в отговор на което незаслужено получаваме уважение към всичко българско, особено след завръщането им в азиатските страни. След като се запознах с учениците в училището и видях, че най-добри резултати от децата, родени в Сидни, имат тези на българка и виетнамец, стигнах до извода, че стереотипът е прекрачил Екватора и комплексът на тези семейства ги е направил „по-български“ от „чистите“ български. В сравнение с отговорите на смесените семейства с партньор грък, французин и немец, където домашният език е този на бащата, мисля, че нещата са ясни: стремежът на българите да се идентифицират с другите (от Западна Европа) европейци, както и този на омъжените за азиатци българки – да ги „побългарят“ съответно на „западните стереотипи за Изтока“ (Исса 2017), се проявява и на юг от Екватора. Това се потвърждава и от последния отговор на анкетираната (Прил. 13) (втората причина, поради която представям цялата ѝ анкета), от който се вижда, че българското училище е помогнало на нейните деца да имат „други български деца за приятели“, родителите – също. В много от отговорите на този последен въпрос се подчертава, че в училището децата биха научили историята и културата на страната си, но нито един от отговорилите по този начин вероятно сам не си вярва, че това е възможно, ако познава програмата на училището. Това за приятелството е абсолютно вярно и много ценно.

Последната ми полза от анкетата в Сидни за мене е безценна. Оказа се, че тя е

достигнала и до други градове, в които живеят членове на Дружеството, и така получих предложение за помощ и подкрепа от госпожа Димитрина Трайков, ръководителка на Българското училище „Кирил и Методий“ в Бризбън, преподавателка по езиково обучение в училището и секретар на Българската Асоциация в щата Куинсланд, Австралия, както и от господин Ангел Михов от същия град. Господин Михов се оказва български писател на юг от Екватора. Искрената подкрепа и безценни съвети, които получих от него, ме подтикнаха към разширено проучване на още много аспекти от нашата народопсихология. Безкрайно съм му благодарна за това! Госпожа Трайков от своя страна ме посъветва да разширя анкетата и извън територията на Австралия, като улесня начина на попълване и предоставя гаранция за анонимност и онлайн достъпност. С благодарност приех това предложение и, с риск да забавя изнасянето на резултатите от теренното проучване, направих точно това.

2.4.2. АНКЕТА ЗА ВСИЧКИ БЪЛГАРИ ПО СВЕТА

С признателност към подадената приятелска ръка и с помощта на новите технологии след завръщането си от Сидни започнах да подготвям нова анкета. Нагласите на многобройните български емигранти, пръснати на териториите на всички континенти, към нашия език и към неговата употреба зад граница са от особено значение за българската държавна и езикова политика по отношение на емиграцията. Докато подготвях въпросите, проучвах и наличната информация за тази настояща политика. Понеже моята анкета, изпратена до всички континенти, рискуваше да се осъществи отново в тесен кръг, попълнена от случайно попаднали на нея българи, реших да се обърна към активната АБУЧ, направила толкова много за българския език в чужбина. Не беше трудно да открия адресите на всички училища в чужбина, които са регистрирани в интернет и написах писма на техните директори. Те бяха изпратени до неделните училища и имаха еднакъв текст:

„Уважаеми колеги учители, директори, българи!

Казвам се Катя Исса, доцент по български език, живея и работя в София. Взех адресите ви от интернет (дано са актуални) и реших да ви помоля за помощ. Провеждам едно мащабно изследване, за целите на което бях два месеца в Сидни, Австралия (август и септември 2016 г.), където извърших теренни проучвания на езика на българите в града и на децата в неделното училище. Целта на моята работа е проследяване на алгоритъма на деформацията върху родния български от страна на езика на обкръжаващата го

небългарска среда. Вие по-добре от нас в България знаете, че степента на забравяне, особено от децата, е налице, че нашият език се превръща във втори, дори трети по степен на владеене, а за родените в чужбина деца в български или смесени семейства българският често е напълно непознат.

С интерес следя възрожденския ви ентузиазъм, благородните ви опити да запазите езика ни зад граница, усилията ви в училищата, в които работите. Два дена преди да замина за Австралия посетих конференцията на АБУЧ в Софийския университет и се зарадвах, че институциите в държавата ни най-сетне са стигнали до извода, че са необходими адекватни учебници и помагала, в създаването на които трябва да включат и вас. Вие сте тези, които определяте какво ще се прави в училищата ни зад граница. За съжаление, учебниците, които видях в Сидни, бяха безкрайно неподходящи – или същите като учебниците в България, но със сменени корици, на които пише, че са за ученици, живеещи в чужбина, или изпълнени със странни теми, непреводими, необясними и неадекватни на интересите на австралийските българчета.

След проведеното проучване вече съм готова да започна писането на дисертацията си, но реших да проведе една анкета, за да видя готовността на българите в чужбина да използват (или не?) родния си език поне в семейството и сред приятели. Молбата ми към вас е да разпространите тази анкета. Моля ви да я попълните вие самите, да я препратите на родителите на децата от вашите училища, на приятели в страните, в които живеете, или на приятели българи, живеещи в други страни. Анкетата съдържа само един въпрос, който изисква писане, другите 30 въпроса са само с отметки, за да не отнемат време на хората. Анонимността е гарантирана. При завършване се натиска бутон „финиш“ и отговорите пристигат автоматично в моя поща, създадена само за това, без аз да имам представа откъде идват.

Ще се радвам, ако някой прояви интерес и ми пише писмо. Приемам всякакви съвети, мога да взема интервюта от вас, които да прибавя към интервютата, които взех „на живо“ от учителите в Сидни.

Мисля, че подпомагането на българското образование зад граница трябва да се изгради над сериозна теоретична основа (каквато смятам да се опитам да създам в книгата си), а след това учебниците и помагалата да се направят така, че да могат да се приспособяват към всички езикови ситуации по ваше осмисляне и лично от вас.

Предварително благодаря на всеки, който се интересува от анкетата и се включи в моето изследване.

С уважение, Катя Исса“.

С болка и срам си признавам, че получих само един отговор, от госпожа Кусева, която беше заинтригувана от учебниците в Сидни и ги коментирахме в няколко писма. И нито една попълнена анкета по тази линия. Нула отговора на 200 изпратени писма! Или информационните технологии не са нещо, от което трябва да се възползват хора като мене, а само избрани привилегировани индивиди, или докато пишех писмото, трябваше да си спомня стереотипите, които от години коментирам. Неслучайно казват за нас, че като индивидуалности сме перфектни (умни и изобретателни), но като общност не сме. Българинът и лично, и институционално не е готов, не е склонен, не е съгласен да споделя както привилегии, така и отговорности с други, може би също компетентни институции или личности.

Моята „втора“ анкета наистина е подобрена и научно издържана. Тя придоби по-разширен вид и въпросите станаха 31. При това, само първият въпрос „Къде живеете в момента (град, държава)?“ изисква словесен писмен отговор. На останалите 30 въпроса са посочени по няколко примерни отговора, от които анкетираният може да избере един и да го маркира. Попълването е изцяло on-line и става лесно и бързо. Анонимността е гарантирана. Отговорите пристигат при мене в момента на завършването на анкетата, без да имам никаква представа от кого са изпратени. Тук ги представям заедно с отговорите на един, произволно избран участник (табл. 2):

Таблица 2: АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА БЪЛГАРИ, ЖИВЕЕЩИ В ЧУЖБИНА

Въпроси	Примерни отговори
<u>1. Къде живеете в момента (град, държава)?</u>	<i>.....Едмънтън, Канада.....</i>
<u>2. От колко време живеете в чужбина?</u>	<i>Б) между пет и десет години</i>
<u>3. Живели ли сте другаде в чужбина и за колко време?</u>	<i>А) по-малко от пет години;</i>
<u>4. Откъде сте дошли от България, от коя част?</u>	<i>А) североизточната</i>
<u>5. Възраст</u>	<i>Б) между 30 и 50 години</i>
<u>6. Пол</u>	<i>Б) Мъж</i>
<u>7. Образование (каква степен) и къде е получено?</u>	<i>Д) едно в България, друго в чужбина</i>
<u>8. Професия</u>	<i>А) в областта на техническите специалности и/или информационни технологии</i>

<u>9. С каква работа сега изкарвате прехраната си?</u>	А) работя по специалността си
<u>10. Семейно положение (съжителството с партньор приемам за семейство)</u>	Б) женен/омъжена за българин/българка
<u>11. Съпругът (съпругата) Ви работи ли и къде?</u>	А) работи в града, в който живеем заедно
<u>12. Къде се запознахте и оженихте (събрахте)?</u>	А) пристигнахме от България вече семейни
<u>13. Имате ли деца до 20 години, които са с Вас в чужбина? Колко на брой?</u>	В) имам две деца
<u>14. Къде са родени и израснали децата Ви?</u>	Б) в чужбина, където сега живеем
<u>15. На какъв език разговаряте с децата си?</u>	А) на български
<u>16. На какъв език разговаряте с партньора/партньорката си?</u>	А) на български
<u>17. На какъв език разговаряте с други членове на семейството си (родители, братя, сестри, роднини)?</u>	А) на български
<u>18. Имате ли, в страната, в която живеете, приятели (или колеги) българи и колко често се събирате?</u>	Г) имам, събираме се на два-три месеца веднъж
<u>19. През какъв период от време се връщате в България?</u>	Г) на повече от три години веднъж, до десет години
<u>20. Поддържате ли връзка с роднини и приятели в България и как?</u>	В) да, по интернет и по телефона
<u>21. Следите ли българската преса по интернет и колко често?</u>	Г) да, веднъж месечно
<u>22. Гледате ли българска телевизия?</u>	Д) не, никога
<u>23. Слушате ли българско радио?</u>	Б) да, от време-навреме
<u>24. Четете ли български книги?</u>	Д) не, никога
<u>25. Посещавали ли сте българско училище в чужбина?</u>	В) не, поради липса на нужда, завършил/а съм училище в България
<u>26. Детето/децата Ви посещава/т ли (посещавало/и ли е/са) българско училище в чужбина?</u>	Е) не, защото няма/т време за още един ангажимент
<u>27. Други деца в семейството Ви (внуци, племенници) посещават ли</u>	В) не, но ще го/ги запишат, щом порасне/ат

<u>(посещавали ли са) българско училище?</u>	
<u>28. Децата на Ваши познати българи посещават ли тук българско училище?</u>	А) да
<u>29. Доволни ли сте от резултатите по български език, постигнати в българското училище от Вас лично, от резултатите на децата си или на други български деца от Вашето обкръжение?</u>	Е) на този етап не, но се надявам в бъдеще програмите, учебниците и преподавателите да са на по-високо ниво
<u>30. Вашето семейство има ли намерение да се върне някога да живее в България?</u>	Д) не, но човек никога не знае какво ще стане в бъдеще
<u>31. Какво е за Вас България?</u>	Д) държава, в която имам роднини
Благодаря за отделеното време!	Вашиите отговори ще помогнат на българското езикознание за изследване на българския език извън България!

Тази анкета беше разпратена по интернет до всички краища на света със съдействието на фирма „Теза ООД“, в която тогава работех, заедно с електронен учебник по български език за чужденци, на който съм автор (Исса 2018).

След първоначалната обработка въпросът за броя и местожителството на българите, които са попълнили анкетата, е изяснен. За периода 21. 03. – 23. 11. 2017 г., т.е. за срок от осем месеца, съм получила 184 отговора. Седем от тях изключвам от коментар – те са или празни, или невалидни поради взаимноизключващи се отговори, т.е. налице е грешка/засечка. От останалите 177 отговора 169 са от 23 различни държави, а 8 са с неустановено местожителство (анкетираното лице не е пожелало да посочи местонахождението си, но е отговорило на другите въпроси). Както се вижда от табл. 3, в която е спазен азбучният ред, по който имената на държавите са подредени, активността от различните страни е различна:

Таблица 3: МЕСТОЖИТЕЛСТВО НА АНКЕТИРАНИТЕ ЛИЦА

Австралия 12	Германия19	Италия 1	Перу 1	Унгария 4	Чили 1
Австрия 3	Гърция 1	Канада 32	Словакия1	Франция9	Швейцария 9

Белгия 30	Дания 2	Кипър 2	САЩ 9	Холандия1	Швеция 2
Великобритания 22	Испания 4	Нова Зеландия 1	Турция 2	Чехия 1	Неустановено 8

Най-много отговори са получени от Канада (32), последвани от Белгия (30) и Великобритания (22). Има 12 отговора и от Австралия, 6 от които са от Сидни, от хора, с които не съм успяла, за съжаление, да се запозная по време на своя престой.

Тук само за сравнение ще бъдат коментирани отговорите на три въпроса, единствено за да се видят нагласите на емигрантите и в други държави *към предаването на езика ни на поколенията и към българските училища зад граница*. За постигане на целите на дисертационния труд няма да коментирам връзките на тези нагласи със социално-демографските характеристики на анкетираните лица, освен епизодично, при сравнение с отговорите от Сидни. В отделно, посветено на тях изследване (Исса 2018г), те бяха съотнесени – на първо място с времето, през което живеят в чуждата страна, живели ли са в друга държава преди и колко време, от коя част на България са дошли. Получените отговори бяха съобразени и с възрастта на анкетираните лица, за да се види коя възрастова група повече държи на запазване на родния ни език; с техния пол, като се има предвид грижата предимно на българската майка за възпитанието на децата; с образованието на анкетираните и дали то е получено у нас или в чужбина; с професията, доколкото нагласите за използване или не на езика се влияят от професионалния интерес на хората; с работата, с която те изкарват прехраната си зад граница (дали е престижна и дава самочувствие и право на избор, или временна и изтощителна, което влияе негативно върху волята да се превключва непрекъснато кода в процеса на общуване с децата). Получените в това изследване отговори зависят и от семейното положение на анкетираните лица: на първо място – дали семействата са изцяло български или смесени, дали при смесените партньорът е от страната приемник, дали си е „у дома“ или е от друга, но трета страна; дали съпрузите са пристигнали от България заедно или са се запознали и събрали на новото място; и, разбира се, дали имат деца, къде са родени те и посещават ли българско училище. В анкетата има въпроси и за обкръжението на анкетираните – дали имат приятели българи и колко често се събират, през какъв период от време се връщат в България, дали поддържат връзка с роднини и

приятели у нас – фактори, които според отговорите са повлияли значително на поддържането на езика ни жив или на пълното блокиране на неговите функции. Има въпроси и за интереса към живота в страната ни – дали се следи пресата, телевизията, радиото, дали се четат български книги. Въпросите, подобни на „австралийските“, не са съпътстваща дейност на теренно или друго проучване и са единственият ориентир за анализиране. Затова анализът беше направен отделно в друга публикация (Исса 2018г).

Първият въпрос, който тук ще разгледам, е с номер 15 и гласи „На какъв език разговаряте с децата си?“. Примерните отговори към него са шест:

А) на български

Б) на езика на страната, в която живеем сега

В) на чужд език, но друг, не официалния за страната, в която живеем сега

Г) на български и на официалния език на страната, в която живеем

Д) на български и на друг, чужд за страната, в която живеем, език

Е) на езика на страната, в която живеем, плюс още един чужд език

Резултатите са повече от задоволителни. Точно 100 души посочват отговор А, т.е. те говорят с децата си на български. Този голям процент вероятно не е съвсем реален, но да не забравяме, че щом изследваме структурата на нагласите, дори и в сферата на пожелателното да бъде поставен, отговорът показва недвусмислено твърдото намерение на българите да запазят езика си и да го предадат на своите потомци. Отговор Б са дали само 7 анкетирувани лица, т.е. те признават, че говорят с децата си на официалния език на страната, в която живеят. Двама от анкетираните, вероятно от смесени семейства, посочват отговор В – те говорят с децата си на чужд език, но друг, не официалния за страната, в която живеят. Най-близо до реалното състояние, като се има предвид, че нагласите представляват вероятност индивидът да покаже специфично поведение в специфична ситуация, стои отговор Г, получен от 35 анкетирувани лица. Те заявяват, че говорят с децата си както на български, така и на официалния език на страната, в която живеят. За съжаление, възможностите на анкетния метод свършват тук и само теренно проучване може да установи кой от езиците преобладава. По един от последните два отговора са дали двама от анкетираните, а 31 не са отговорили на този въпрос. Специално сверих техните отговори на предишните два въпроса и установих, че те нямат деца.

Вторият от въпросите, който предлагам за коментар, е с номер 26: „Детето/децата Ви посещава/т ли (посещавало/и ли е/са) българско училище в чужбина?“. Примерните отговори към него са седем:

- А) да, посещава/т в момента
- Б) да, посещавал/а/и е/са като дете/деца училището в страната, където живеем сега
- В) не, но ще го/ги запиша, щом порасне/ат
- Г) не, поради липса на нужда, завършил/а/и е/са училище в България
- Д) не, поради липса на желание, няма/т нужда от българско образование
- Е) не, защото няма/т време за още един ангажимент
- Ж) не, защото наблизо няма българско училище

Резултатите от отговорите на този въпрос не са така полюсно противоположни. С равен брой са неотговорилите (41 души) и отговорилите, че децата им посещават българско училище в момента (също 41 души). Ако си припомним предишния въпрос, на който не отговориха 31 души (онези, които нямат деца) може да предположим, че останалите 10 вероятно не са в ученическа възраст, въпреки че за това има други примерни отговори. Например отговор Б, получен от 23 анкетирувани лица, показва, че децата им са посещавали училище, но са го завършили, т.е. те са вече големи. Отговор В, получен от 11 души, показва наличието на малки деца в някои семейства и, по-важно, показва положителната нагласа на тези семейства към българското училище и намерението да запишат децата си, щом пораснат. За децата на възраст над ученическата, които са заминали след завършване на училище в България, свидетелства отговор Г, получен от 15 души. Вероятно някои (или всичките 10) липсващи отговора се отнасят до деца, които не са заминали със семействата си, а са останали в България при баби и дядовци, при други роднини, или сами, ако вече са големи. За съжаление, има и такива семейства, които мислят, че децата им нямат нужда от българско образование. Това се вижда от отговор Д, получен от 12 души. Отговор Е е получен също от 12 души и показва, че децата не ходят на училище, защото нямат време за още един ангажимент. Следователно, въпреки еднакия резултат – децата на 24 семейства не посещават българско училище – тук не можем да говорим за еднакви нагласи, защото само първата е негативна. Втората, може би възпитано омекотена, а може би обективна, показва грижа към безбройните ангажименти и умора на децата, което не значи, че отхвърля българското образование. Доста тъжна е констатацията в последния отговор, Ж, получен от 22 анкетирувани лица. Те заявяват, че децата им не посещават училище, защото наблизо няма българско училище. Разбира се, в анкетата няма как да определим относителността на фактора разстояние, силата на желанието за обучение в българско

училище, степента на владеење на български език, която всъщност е определяща за мотивацията на самите деца да посещават или не училище²¹.

Въпросът за отношението към училището е зададен по принцип, но той всъщност се отнася конкретно към местното неделно училище, което анкетираните познават, както и към обучението по български език в страната, в която живеят. Решаването на този въпрос би трябвало да бъде първостепенна грижа на учителите, на правителството, за училищата на територията на България, и особено за откритите през последните години български училища извън пределите на страната ни. Тук когнитивните компоненти на нагласите би трябвало да стоят в оценъчната скала над афективните и мотивационните, а изследователите и управляващите в нашата страна да имат ясното съзнание, че качеството на българското образование предопределя до голяма степен и поведенческите нагласи на анкетираните лица, както и мотивите (желание/нежелание за посещаване на училището) на техните/нашите деца.

Отношението към училището е изследвано чрез въпрос номер 29, „Доволни ли сте от резултатите по български език, постигнати в българското училище от Вас лично, от резултатите на децата си или на други български деца от Вашето обкръжение?“. Примерните отговори са:

- А) да, говори/ят български, и благодарение на училището
- Б) да, но не харесвам/т преподавателите
- В) да, но не харесвам/т учебниците
- Г) да, но времето не стига, трябва да се учи повече дни в седмицата
- Д) не, няма смисъл от обучение в българско училище

²¹ По време на престоя си в Сидни разговарях с няколко деца на българи, които категорично отказват да посещават българското училище. Отношението към българския език и българското образование на нито едно от тях не беше отрицателно. Те уважаваха родината на своите родители (без да я припознават като своя единствена, но я приемаха като втора) и с охота се кичеха с нашите национални символи: видях на снимка след спортно състезание българското знаме, обгърнало раменете на победителя, видях мартеници, сурвачки и значки с българския герб, които тези деца носеха. Но те не знаеха български език! Затова не искаха да ходят в неделното училище – за да „не се излагат“, да не си губят времето, след като нищо не разбират, да не се затормозяват с още един ангажимент. Те и техните родители не вярваха, че е възможно българският език да се усвои в училището. За съжаление имаха право...

Е) на този етап не, но се надявам в бъдеще програмите, учебниците и преподавателите да са на по-високо ниво

Отговорите на този въпрос предполагат общи впечатления, както лични, от собственото обучение на по-младите българи, израснали в чужбина, така и от това на децата и внуците на анкетираните лица, на техни роднини, приятели и познати. Затова е учудващо, че в сравнение с другите два въпроса, неотговорилите на този въпрос са най-много – 42-ма души. Анкетираните, които мислят, че децата говорят български и благодарение на училището са 62-ма, посочили отговор А, което показва положителната нагласа като цяло към българското образование и изучаването на езика ни в частност. Прави впечатление императивното отношение към обучението, в отговор Г, получен от 27 анкетирани лица. Те смятат, че времето за обучение трябва да се увеличи, без да отчитат възможностите за това, но и този отговор показва положителна нагласа към българското образование. Същата нагласа се вижда и от отговор Е, получен от 22-ма анкетирани. Те, въпреки че на този етап не харесват обучението, имат надежда (съответно и положителна нагласа) за подобряване на ситуацията в бъдеще. Негативни нагласи имат само пет от анкетираните лица. Те смятат, че няма смисъл от българско образование (отговор Д). Отговор Б показва чисто субективното отношение на петима души, които не харесват преподавателите, защото вероятно имат предвид конкретни преподаватели. Учудващо малък е броят на анкетираните, които заявяват, че не харесват учебниците (14 души, дали отговор В). Понеже познавам учебниците, по които се преподаваше през учебната 2016/2017 година в Сидни, мисля, че повечето възрастни хора не ги познават, защото не са си направили труда да ги прегледат. Това показва доверие в авторите на учебниците, одобрени от МОН в България. За съжаление нито авторите, нито институциите заслужават такова доверие.

По време на обработката на резултатите от тази анкета (през цялата 2017 г.), си дадох сметка за ниската активност на българите по света, тъй като очаквах да се включат поне 1000 души. Неравномерното разпределение на анкетираните лица по държави се дължи на факта, че анкетата, освен „пусната“ в интернет пространството, беше препратена от мои приятели на живеещи в чужбина техни приятели, с молба да я препратят съответно на други българи, които познават. Тези българи са от показаните в таблица 3 държави с най-много участници – Канада, Белгия и Великобритания.

След 8-месечно прекъсване отново изпратих анкетата на българите по света (юли 2018), този път без да уведомявам приятели за това. За да не остане нито един словесен

отговор, което да затрудни хората, които биха се включили, видеоизмених анкетния лист и въпросите намаляха на 30, а самият лист придоби следния вид:

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА БЪЛГАРИ, ЖИВЕЕЩИ В ЧУЖБИНА

Внимание: Не пишете името си и не се подписвайте! Напишете само в кое селище и държава живеете сега като тема на Вашето писмо или като подател, например: за Катя Исса от Сидни, Австралия. Или: за Катя Исса от Букурещ, Румъния. И т.н. След това отговорете на въпросите, като посочите само един отговор. Анонимността Ви е гарантирана.

1. От колко време сте в чужбина за постоянно?

- А) по-малко от пет години*
- Б) между пет и десет години*
- В) между десет и двацет години*
- Г) повече от двацет години*

2. Живели ли сте другаде в чужбина и за колко време?

- А) по-малко от пет години;*
- Б) между пет и десет години;*
- В) между десет и двацет години*
- Г) повече от двацет години*
- Д) не съм живял/а другаде*

3. Откъде сте дошли от България, от коя част?

- А) североизточната*
- Б) северозападната*
- В) югоизточната*
- Г) югозападната*
- Д) централната*
- Е) столицата*

4. Възраст

- А) между 20 и 30 години*
- Б) между 30 и 50 години*
- В) между 50 и 60 години*
- Г) между 60 и 80 години*
- Д) на повече от 80 съм*
- Е) на по-малко от 20 съм*

5. Пол

- А) Жена*

Б) Мъж

6. Образование (каква степен) и къде е получено?

- А) висше в България**
- Б) висше в чужбина**
- В) средно в България**
- Г) средно в чужбина**
- Д) едно в България, друго в чужбина**
- Е) нямам образование**

7. Професия

- А) в областта на техническите специалности и/или информационни технологии**
- Б) в областта на хуманитарните науки и/или изкуството**
- В) в търговията, рекламата, пиара**
- Г) в производството**
- Д) в сферата на обслужването**
- Е) в сферата на образованието**
- Ж) друга професия**

8. С каква работа сега изкарвате прехраната си?

- А) работя по специалността си**
- Б) работя нещо по-добро от това, за което съм учил/а**
- В) работя нещо по-малко престижно от това, за което съм учил/а**
- Г) не работя**
- Д) не работя в момента, търся си работа**
- Е) още уча**

9. Семейно положение (съжителството с партньор приемам за семейство)

- А) несемеен/несемейна**
- Б) женен/омъжена за българин/българка**
- В) женен/омъжена за чужденец/ка от страната, в която сега живея**
- Г) женен/омъжена за чужденец/ка от друга страна**
- Д) разведен/а**

10. Съпругът (съпругата) Ви работи ли тук?

- А) работи**
- Б) не работи**
- В) гледа децата**
- Г) търси си работа**
- Д) още учи**

11. Къде се запознахте и оженихте (събрахте)?

- А) пристигнахме от България вече семейни**
- Б) срещнахме се и се оженихме тук**

- В) запознахме се и се оженихме на друго място, преди да дойдем тук*
Г) дойдохме тук с други партньори, с които се разделихме и се събрахме със сегашния партньор тук
Д) нямам партньор/ка

12. Имате ли деца до 20 години, които са с Вас в чужбина? Колко на брой?

- А) нямам*
Б) имам едно дете
В) две деца
Г) три деца
Д) четири и повече деца

13. Къде са родени и израстнали децата Ви?

- А) в България*
Б) в чужбина, където сега живеем
В) в чужбина, но в друга (трета) страна
Г) първо бяхме в България, после в чужбина

14. На какъв език разговаряте с децата си?

- А) на български*
Б) на езика на страната, в която живеем сега
В) на чужд език, но друг, не официалния за страната, в която живеем сега
Г) на български и на официалния език на страната, в която живеем
Д) на български и на друг, чужд за страната, в която живеем, език
Е) на езика на страната, в която живеем, плюс още един чужд език

15. На какъв език разговаряте с партньора/партньорката си?

- А) на български*
Б) на езика на страната, в която живеем сега
В) на чужд език, но друг, не официалния за страната, в която живеем сега
Г) на български и на официалния език на страната, в която живеем
Д) на български и на друг, чужд за страната, в която живеем, език
Е) на езика на страната, в която живеем, плюс още един чужд език

16. На какъв език разговаряте с други членове на семейството си (родители, братя, сестри, роднини)?

- А) на български*
Б) на езика на страната, в която живеем сега
В) на чужд език, но друг, не официалния за страната, в която живеем сега
Г) на български и на официалния език на страната, в която живеем
Д) на български и на друг чужд за страната, в която живеем, език
Е) на езика на страната, в която живеем, плюс още един чужд език

17. Имате ли тук приятели (или колеги) българи и колко често се събирате?

- А) нямам контакти с българи*
- Б) имам, събираме се всяка седмица*
- В) имам, събираме се всеки месец*
- Г) имам, събираме се на два-три месеца веднъж*
- Д) имам, но се събираме рядко – на повече от три месеца*
- Е) имам, но почти не се събираме*

18. През какъв период от време се връщате в България?

- А) по-често от един път в годината*
- Б) всяка година*
- В) на всеки две-три години веднъж*
- Г) на повече от три години веднъж, до десет години*
- Д) на повече от десет години*
- Е) не се връщам в България*

19. Поддържате ли връзка с роднини и приятели в България и как?

- А) не поддържам*
- Б) да, по интернет (поща, скайп, вайбър)*
- В) да, по интернет и по телефона*
- Г) да, по телефона*

20. Следите ли българската преса по интернет и колко често?

- А) да, ежедневно*
- Б) да, от време-навреме*
- В) да, веднъж седмично*
- Г) да, веднъж месечно*
- Д) не, никога*

21. Гледате ли тук българска телевизия?

- А) да, ежедневно*
- Б) да, от време-навреме*
- В) да, веднъж седмично*
- Г) да, веднъж месечно*
- Д) не, никога*

22. Слушате ли българско радио?

- А) да, ежедневно*
- Б) да, от време-навреме*
- В) да, веднъж седмично*
- Г) да, веднъж месечно*
- Д) не, никога*

23. Четете ли български книги?

- А) да, ежедневно*
- Б) да, от време-навреме*
- В) да, веднъж седмично*

Г) да, веднъж месечно

Д) не, никога

24. Посещавали ли сте тук българско училище?

А) да, посещавам в момента

Б) да, посещавал/а съм като дете

В) не, поради липса на нужда, завършил/а съм училище в България

Г) не, поради липса на желание, нямам нужда от български език

Д) не, защото наблизо няма българско училище

25. Детето/децата Ви посещава/т ли (посещавало/и ли е/са) тук българско училище?

А) да, посещава/т в момента

Б) да, посещавал/а/и е/са като дете/деца

В) не, но ще го/ги запиша, щом порасне/ат

Г) не, поради липса на нужда, завършил/а/и е/са училище в България

Д) не, поради липса на желание, няма/т нужда от български език

Е) не, защото няма/т време за още един ангажимент

Ж) не, защото наблизо няма българско училище

26. Други деца в семейството Ви (внуци, племенници) посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище?

А) да, посещава/т в момента

Б) да, посещавал/а/и е/са като дете/деца

В) не, но ще го/ги запишат, щом порасне/ат

Г) не, поради липса на нужда, завършил/а/и е/са училище в България

Д) не, поради липса на желание, няма/т нужда от български език

Е) не, защото няма/т време за още един ангажимент

Ж) не, защото наблизо няма българско училище

27. Децата на Ваши познати българи посещават ли тук българско училище?

А) да

Б) не

28. Доволни ли сте от резултатите по български език, постигнати в българското училище от Вас лично, от резултатите на децата си или на други български деца от Вашето обкръжение?

А) да, говоря/т български, и благодарение на училището

Б) да, но не харесвам/т преподавателите

В) да, но не харесвам/т учебниците

Г) да, но времето не стига, трябва да се учи повече дни в седмицата

Д) не, няма смисъл от обучение в българско училище

Е) на този етап не, но се надявам в бъдеще програмите, учебниците и преподавателите да са на по-високо ниво

29. Вашето семейство има ли намерение да се върне някога да живее в България?

- А) да, ако имаме възможност за работа, бихме се върнали с децата*
- Б) да, бихме се върнали, но след като децата завършат училище*
- В) да, щом се пенсионираме, бихме се върнали, но без децата*
- Г) да, но само ако тук останем без работа*
- Д) не, но човек никога не знае какво ще стане в бъдеще*
- Е) не, за нищо на света*

30. Какво е за Вас България?

- А) родина, за която тъгувам и искам да се върна*
- Б) държава, която мразя*
- В) мястото, където съм роден/а*
- Г) страната, откъдето са дошли родителите ми*
- Д) държава, в която имам роднини*
- Е) моята страна, в която никога няма да се върна*
- Ж) нищо*
- З) всичко*

Благодаря за отделеното време! Вашите отговори ще помогнат на българското езикознание за изследване на българския език извън България.

След този последен засега вариант на анкетата продължих да събирам отговори. Получих три от Полша, два от Италия, по един от Франция, САЩ, Португалия, Бразилия и Египет. Десет отговора за 2019 г. Нула – за 2020. За 2021 – също нула... В началото на 2022 г. се отказах и изтеглих анкетата.

В заключение, характеристиката на нагласите на българските емигранти към родния език и родното образование зад граница е ценна по отношение на бъдещата работа на българското езикознание и на българските образователни институции, за които основен приоритет трябва да бъде *забавянето на процеса на отродяване на българите в чужбина и на забравянето на българския език от поколенията*. Вероятно всяка проява на грижа от страна на държавата и на езиковите училища по света би променяла и нагласите по посока към родното, тъй като те не са изначални и неизменяеми. Следователно дейността или бездействието на институциите в изоставената родина може да формира нагласите в зависимост от заинтересоваността или липсата на заинтересованост към живота на емигрантите. Мотивирани от нашата дейност, нагласите на емигрантите могат да се превърнат в *мотивиращи действие* – те самите да работят за разпространението на българския език и култура по света, за

изучаването на езика и традициите ни и предаването им на поколенията. Само ако не сме безучастни към този наболял проблем, можем да се надяваме на нагласи за завръщане в родината един ден, или поне за обмисляне на възможности за чести посещения, за прояви/нагласи на самоидентификация с нас и съпринадлежност към нас от страна на емигрантите. Ние в България по отношение на тях имаме само една нагласа – да ги чакаме да си дойдат...

2.5. ФУНКЦИИТЕ НА ЕЗИКА НА БЪЛГАРСКИТЕ ЕМИГРАНТИ В СИДНИ

Ще завърша тази глава с коментар на функциите на езика на българските емигранти в Сидни посредством нетрадиционно сравнение със „Седмата функция на езика“ на Лоран Бине (Бине 2018)²². Това художествено произведение, което съдържа неповторима символика и множество провокации на интелектуално ниво, има за цел да покаже възможностите за непосредствено въздействие върху различни хора чрез огромната мощ на словото. Причините, поради които си позволявам да интерпретирам функциите на езика у моите информатори чрез препратки към него, са три. **Първата:** езикът, говорен от българските емигранти, по-точно *българският език* на емигрантите, се описва в най-различни източници, коментира се (особено от пресата) и се интерпретира в етнографските и езиковедските трудове, които отразяват емиграцията, откъм тази негова страна, която прозира в *символната му същност*. Може би зачатъците на това чувство са нормално явление у всеки човешки индивид. Неизбежната емоционална привързаност към родния език като към език, усвоен в обкръжението на семейството и в периода на детството, е причина за това, каквито и да било изменения да настъпят в него, да не могат да променят отношението на обожание и умиление. Такива нагласи има и по отношение на неезиковите области на културата. Крьобер например казва, че „хората, растейки, действително се привързват към видовете на своята култура [...]. Към това време, когато те стават възрастни, техните представи за своята култура се украсяват от приятни носталгични емоции и придобиват символическо значение“ (Крьобер 1948). Езиците на отделните етноси, освен като средство за комуникация, могат да функционират като символи на съответните етноси.

²² По този въпрос българското езикознание се опира по-често на концепцията на Гарвин за символната роля на езика (Гарвин 1993), но в нея акцентът е върху езиковите нагласи, дефинирани като осъзнаване на нормата и желание за участие.

Това се отразява в научната литература на XX в., а в художествената (по отношение на българския език) се осветлява още през Възраждането. Ясно е, че в глобализацията се свят днес социолингвистиката *не може* да се опира на становища, възникнали въз основа на асоциирането на езика като символ на патриотизъм в която и да е етническа група. Още повече, че сега всяка една група се явява най-вече съобщество на родния език, особено извън рамките на държавата. В ситуации на езикови контакти нейният език често губи своите позиции и неговото запазване, което по традиция се свързва със запазването на традициите, не може да бъде доказано и научно обосновано с това, че по емоционални причини е предпочитано пред други езици от представителите на групата. В новите съобщества хората имат възможност по-ясно да осъзнаят своеобразието на своя роден език в сравнение с други, а фактът, че именно той е поставен в чуждо обкръжение извън страната или по някакъв друг начин е „заплашен“ от изчезване вътре в страната, огорчава цялата група/нация и засилва нейната привързаност към езика. В условия на емиграция чистият или по-скоро кодифицираният в родината език по-лесно се превръща в символ на етническа цялост, само че този символ, който отъждествява езика с националните предметни символи (знамето, герба и т.н.), може да запази и нейната (на групата) цялост, само ако *наистина* се използва. Вайнрайх нарича това явление ‘езикова лоялност’: „Езиковата лоялност представлява такова явление, при което езикът като цялостна същност, противопоставяема на другите езици, заема високо положение на скалата на ценностите, положение, нуждаещо се от „защита“ [...]. При възникване на опасност от смяна на езика езиковата лоялност се стреми да съхрани този език, който [е] в опасност“ (Вайнрайх 1979: 166). Нерядко езиковата лоялност се прилага с цел политическа агресия. Историята на Европа изобилства от подобни примери: опити със сила да се натрапят езиците на по-силните върху населението на по-слабите страни. Тогава засегнатите превръщат стандартизирания вариант на езика в символ на своята идентичност. А езиковата лоялност се превръща в принцип, който обединява и сплотява групата около идеята за съпротивление на изменението или по отношение на функциите на родния език (като следствие от неговата смяна), или по отношение на неговата структура и речник (като следствие от интерференцията). Подобни явления (и течения) като пуризма, стандартизацията на езика, езиковата лоялност, както и свързаните с нея средства за защита на статута на езиците, се изследват от социолингвистиката от най-ранния период на нейното зараждане и се определят като важни проблеми, нуждаещи се от внимание, въпреки че дескриптивната лингвистика, по причина, че не ги разбира, ги счита за несъществени.

В Австралия (и в частност в Сидни) езиковата политика е лоялна. Там няма нужда от подобна функция на езика нито на нашата, нито на коя да е друга етническа група. Езиковата лоялност се ражда в ситуации на езикови контакти тогава, когато между етническите граници прониква *национализъм*. В мултиезичното общество на Сидни няма никакви ограничения от непосредствени ситуации на контакт. Чувствата на лоялност не са свързани нито с реална, нито с въображаема заплаха за никой малцинствен език. И понеже няма заплаха, няма реакция, няма дори активност от страна на нашите сънародници там. Затова обобщенията за емигрантите, които пазят езика като символ на идентичност, в Сидни, както и в цяла Австралия, се обезсмислят, придобиват нативстки характер, което на практика не е необходимо, а теоретично е даже невярно²³. В анализите на нативистките движения, например според теорията на Линтън, културните групи, които са в контакт, се определят като „обективно доминиращи и подчинени, и като субективно низши и висши“. Тоест, ако групата смята себе си за висша, но в реалния живот е принудена да отстъпи на другата група някои функции на своя език, или да запълни празноти в своя речник, които са заимствани от другия език, тези именно ситуации благоприятстват развитието на чувството за лоялност. Българските емигранти в Сидни нямат подобни проблеми. Те не се чувстват по никакъв начин подчинени на когото и да било, нито превъзхождащи когото и да било. Те са граждани на света, равностойни на другите граждани на света и едва ли би се появила ситуация, в която те да се стремят да се доказват на някого като демонстрират своята същност чрез използване на нашия език. Както казва Линтън, „лоялността, както и нативисткото движение, едва ли възникват в ситуации, където двете общества са удовлетворени от съществуващото съотношение“ (Линтън, цит. по Вайнрайх 1979: 168). Езиковата лоялност се развива само на места, в които усещането за превъзходство намери не реализация, а разочарование. Даже да има някои частни случаи, в които нашите емигранти да се почувстват пренебрегнати, недооценени, те са

²³ Кръбер определя нативизма така: „След като две съобщества, встъпили в контакт, достатъчно тесен, за да усети едно от тях, че противоположното съобщество се явява по-многобройно, по-силно или по-добре снабдено и че по тази причина неговата собствена култура се заменя от културата на това по-силно общество, често възникват съзнателни усилия, насочени към самосъхранение или самозащита. Такива реакции се наричат нативстки“ (Кръбер 1948).

твърде прагматично и реалистично настроени, затова реакцията им с цел подобряване на собственото им самочувствие или благополучие, ще бъде по-скоро изоставяне на родния български и пълно присъединяване към доминиращата група, включително чрез използване само на нейния език. Подобно „предателство“ навярно би извикало негодувание в средите на по-патриотично настроените български емигранти; то от своя страна би затвърдило чувството за езикова лоялност, но това най-вероятно се случва в екстремни ситуации в много редки извънредни случаи. В изследваната българска емигрантска група в Сидни няма сведения нещо подобно да се е случвало някога.

Следователно, символната роля на българския език не се проявява често/никак в Сидни. Проявяват се други символни роли: на сурвачката и на народната носия. На мартеничката. Тези наши символи се показват на подходящите за това дати, а последният украсява както дрехите на първи март, така и дърветата в градините месеци по-късно и на българите, и на онези австралийци, които по абсолютна случайност са техни съседи. Както казва младият преподавател по семиотика Симон Херцог в „Седмата функция на езика“, „символът има стойност само ако е изложен на показ. Символ, скрит на дъното на някаква кутия, не служи за нищо и дори, бих казал, не съществува“ (Бине 2018: 78).

След натрупания през годините опит съвременната социолингвистика не разчита много на символите, дори на показните, ако са предпоставени, предварително декларирани и едва в последствие изразени чрез демонстриране на речта. Съвременната социолингвистика приема по-скоро принципа на лингвистичната относителност, свързващ лингвистиката с персонологията въз основа на възгледите си за речта (в хипотезата на Сапир-Уорф), т.е. в обратния ред. Едуард Сапир формулира тезата, че „обичайната реч се проявява в качеството си на своеобразен потенциален символ на социалната солидарност на всички говорещи на даден език“, при което „по един или друг сленг се разпознава принадлежността на говорещия към някаква неорганизирана, но при това – не по-малко психологически реална група“ (Сапир 1993: 231-232). Това му дава основание да констатира, че „между признатия диалект или целия език и индивидуализираната реч на отделния човек се открива някакъв тип езикова общност, която рядко е предмет на внимание на лингвистите, но е извънредно важна за социалната психология“ (Сапир 1993: 231-232). Както е известно, предмет за анализ в трудовете на Сапир е живата човешка реч. Именно той прокламира идеята речта (по-точно: речевото поведение) да се разглежда като личностна черта. Изследването на този малко страничен проблем има някои методологически ограничения, но

интерпретирането му посредством емпирични изследвания, показващи реалното състояние на живата реч на емигрантските общности, би добавило (според мене) още един щрих към разбирането и анализирането на процесите на тяхната консолидация и институционализация въз основа на запазения (разбира се, в случай че са го запазили) роден език, съхранен като културно наследство в чужбина. „Емпирията, колкото и лъжатушни да са нейните пътища, колкото и противоречиви резултати да се получават при теренните проучвания, дори понякога да е методологически непрецизно набрана, променя интерпретативните модели в посока на реалното състояние и основателно разклаща теоретичните рамки в науката. Точно тя дава основание на емигрантските езици (колкото и тъжно да е това) да се приписват функции и статут, какъвто днес имат традиционните териториални диалекти, за чието отмиране социолингвистиката отдавна предупреди, като изтъкна и причините за това – те в нашето съвремие са функционално излишни на своите основни общности“ (Исса 2020: 229). Официалният език, наречен в България книжовен, постепенно измества диалектите и приобщава всички българи, които живеят в страната ни и безрезервно го припознават, приемат и използват в различните му функции. Има, разбира се, разлика между всеобщото ни приемане на езика в родината като скъпоценно наследство, завещано ни от предците, като наша си собственост, на която сме и създатели, и потребители, и носители, и езика зад граница. Защото нашето наследство в чужбина често се оказва нефункционално.

Втората причина за препратките към „Седмата функция...“ е тази, че „в художествената фикция на романа на Бине е избрана класификацията *именно* на Роман Якобсон, познатият му шесткомпонентен модел, в който отправителят, *адресантът* (1) изпраща *послание* (2) на получателя, *адресата* (3). За да бъде разбрано посланието, отправителят и получателят трябва да са установили словесна връзка, *контакт* (4) помежду си, да си служат с един и същи език, *код* (5) и трябва да имат предвид един и същи *контекст* (6) на посланието. Отправната точка на кръговото движение е в мозъка на единия от разговарящите, например А, където фактите на съзнанието (понятията), са свързани с представите за езиковите знакове или с акустичните образи, служещи за тяхното изразяване. От своя страна слушащият, например В, възприемайки и разбирайки значението (езиково) на речта, едновременно с това заема по отношение на нея активна ответна позиция: съгласява се или не се съгласява с нея, допълва я, прилага я, готви се за изпълнение на някаква задача и т.н.; и тази ответна позиция на слушащия се формира в продължение на целия процес на слушане и разбиране“ (Исса 2020: 229-230). Тази двупосочна (диалогична) комуникация се характеризира с многократна

смяна на ролите. Мисията на езика, както е известно, е да осигури взаимното разбиране на комуникантите, а шестте функции са само видови. Те дообясняват основната функция на езика – *комуникативната*. Във времето на всеобща глобализация, в наситената ни с прагматизъм епоха, тази функция остава *единствена*, както в еднонационалните държави, така и в по-големите обединения (от ранга на Европейския съюз). В допълнение към казаното, благодарение на нея езикът се проявява като *потребителско явление*. Всеизвестният апел към многоезичие в границите на Съюза е твърде неискрен. Той облича в красиви метафори „правото на запазване на националните езици“, но го прави с прагматични цели. Този въпрос засяга съвременния дискурс на глобализацията и е в основата на сблъсъка с транснационализма на общите стокови, финансови и културни пазари. Той отразява намаляването на влиянието на националното като основен маркер за конструиране на колективните идентичности. А националният език, в съчетание с още три, като част от репертоара на европейската личност, се пази въпреки неговото подкопаване и дори заместване от доминиращия език на страната приемник и създава детериторизирани идентичностни обединения. „Националното, в смисъл на принадлежност към *родината майка*, няма вече място сред хората (защото тя е територия), но гарантира (в Европа) тяхната доминираща форма на социализация чрез *държавата членка* като част от държавните организирани общества (Исса 2020: 230).

В мултикултурното общество на Австралия дори не е нужна подобна маска, каквато си слагат правителствата в Европа, за да е пределно ясно, че *езикът служи само за общуване между хората* и неговата цел е те да се разбират помежду си. Всичко това в Европа е прокламирано от теориите за края на националната държава или най-малкото за намаляване на националния ѝ суверенитет (Маева 2010). В това противоречие, в което изпадат националното и глобалното, националните езици прочувствено (но и лицемерно) наричани „богатство“, играят роля наистина за придобиване на някакво (икономическо) израстване на този, който ги владее. Затова в детериторизираните „*пространства на потоците*“, противопоставени на традиционните „*пространства на местата*“, както ги нарича Кастелс, (Кастелс 1996, цит. по Маева 2010: 28), езикът не може да има никаква различна функция, освен главната – средство за комуникация. Знаенето на езиците е икономически потребно и изгодно. То е част от влиянието на глобализацията върху конструирането и развитието на новата наднационална (или транснационална в Европа, или мултинационална в Австралия) идентичност. Следователно, функцията на езика, допреди един-два века идентифицираща човека със

собствената му страна и народ, сега се заключава единствено в потреблението му като средство за комуникация.

Без значение от многообразните разсъждения за езика, възникнали от специфичната херменевтика на различните лингвистични школи, особено след Сосюр, това твърдение, че езикът е средство за комуникация, се приема *априори* от всички тях, а комуникативната функция – за основна. Функциите на езика са лингвистични категории, коментирани от редица учени по специфичен начин и с различен брой, но пълното им описание в „Есета по обща лингвистика“ на Роман Якобсон (Якобсон 2005) удовлетворява най-пълно научните търсения. Моделът на Якобсон, възприет и в българското езикознание като най-известния лингвистичен модел на комуникацията, се състои от шест по-конкретни езикови функции: референтна, емотивна, конативна, фатическа (или фатична), метаязикова/металингвистична и поетическа функция.

„*Референтната функция* е първата функция на езика, а и е най-очевидната. Езикът се използва, за да се говори за нещо. Използваните думи препращат към определен контекст, определена действителност, по повод на която е необходимо да се дадат сведения“ (Бине 2018: 130). Това е първата и основна функция. Тя определя съвсем точно езика като средство за комуникация. Представява функция на езиковите знакове и е свързана с предназначението, способността им да представят нещо друго, което се намира извън дискурса, но се изразява вътре в дискурса. Използването на българския език от емигрантите предполага (естествено) наличието на български дискурс, поставен в „български“ контекст. Съществуването на референтната комуникативна функция на българския език в Сидни се обуславя от контекста. Емигрантите я използват тогава, когато и другите комуниканти са българи, когато компанията, събирането, събитието е българско и разговорът се води на български.

„*Функцията, наречена емотивна или експресивна*, цели да покаже присъствието и позицията на адресанта по отношение на съобщението му: междуметия, модализиращи наречия, следи от преценка, прибегване до ирония... Начинът, по който адресантът изразява дадена информация, отнасяща се до външен субект, на свой ред дава информация по отношение на самия адресант. Това е функцията на Аза“ (Бине 2018: 130-131). В нея отправителят обуславя съществуването на емотивната комуникативна функция на езика като я свързва с изразяването на определени свои чувства, настроения и очаквания от хората, с които общува. Неговите речеви стратегии се подчиняват на целенасочено предизвикване на емоционални и интелектуални нагласи у получателя на посланието. „Българските емигранти в Сидни често прибегват

до тази функция в старанието си да накарат децата си да „влязат“ в комуникацията на български език. Така тази функция се изразява в дискурса чрез изявлението на родителите (ние сме българи) и обещанието към децата (вие също, и ще бъдете възнаградени за това) като видове словесни действия. С това родителите изразяват своите лични позиции по отношение на родния си език и се стараят да го предадат на потомците си като наследство. За съжаление, нито тази, нито следващата функция носи особен успех“ (Исса 2020: 231).

Следва конативната функция. „*Конативната функция* е функцията на „ти“. Тя е насочена към адресата. Тя се изразява най-вече с повелително наклонение или звателна форма“ (Бине 2018: 131). Например: „Сине/дъще/деца, говори/говорете ми на български!“. Само още един пример ако дам, ще се намеси и друга функция, което ще рече, „че едно изречение почти никога не се свежда до една единствена функция, а като цяло то включва комбинация от няколко“ (Бине 2018: 131). Конативната функция е от особена важност за езика на първото поколение емигранти в комуникацията им с техните деца. При нея *получателят* (ако владее в достатъчна степен български език и разбира какво се иска от него) обуславя съществуването на самата функция. Инициативата, разбира се, поемат родителите, които чрез упражняване на своеобразно подбудително въздействие (заповед, молба, както и обещанието като вид словесно (и манипулативно) действие), най-често чрез обръщение към децата си винаги на български, търсят нужния ефект както за общуване, така и за идентификация на своите потомци – второто, третото поколение емигранти – с нас, българите.

„*Фатичната функция* е най-забавната, това е функцията, която възприема комуникацията като самоцел“ (Бине 2018: 131). При тази функция връзката обуславя съществуването на самата функция. Тя е много важна за емигрантите, чиято близост с децата им би била естествено по-силна, ако общуват на родния си език. Тя „отговаря“ за установяването, продължаването и прекъсването на комуникацията, служи за проверка на изправността на връзката, за регулиране и привличане на вниманието на получателя. В семействата, които настояват да се говори на български, тази функция е от особено значение, защото свързването много често „дава засечка“ при отчаяните неуспешни опити на родителите да проведат разговора на български, защото децата отговарят на английски. При подобни родителски старания темата не е от значение. Информацията сама по себе си – също. Родителите говорят заради самото говорене, с което да поддържат българоезичните рефлексии на децата си, да поддържат разговора на български език, за да не го забравят децата им.

„*Металингвистичната функция* цели да провери дали адресантът и адресатът се разбират, което ще рече дали използват същия код“ (Бине 2018: 131). „Кодът тук означава ‘правила и ограничения, които осигуряват предаване на информация в общуването’. Кодът обуславя съществуването на метаязиковата функция, в случай че езиковите знакове, използвани за свързване, дават възможност на родителя да обясни това, което казва; а също му дават увереност, че си е свършил работата, щом децата го разбират. Така той, чрез похвала или друг вид насърчение, може да говори за езика, с който си служи, за нашия език“ (Исса 2020: 232). Метаязиковата функция се проявява в дискурса чрез обяснението като вид словесно действие. „Всичко, което засяга определението на дадена дума или обяснението на дадено развитие, всичко, което се отнася до процеса на научаване на езика, всяко изказване върху самия език, всеки метаязык препраща към металингвистичната функция“ (Бине 2018: 131). Тъй като тук става дума за емигранти, за билингви, за които ‘превключването на кода’ е ключово понятие, коментирано и в други контексти и характерно за тяхната реч, трябва да се отбележи, че то не изменя проявленията на въпросната функция. От направените записи върху речта на изследваните лица в Сидни се вижда, че родителите често са принудени да обясняват нещо за българския език на английски. Така понякога те се увличат, зарадвани от проявения интерес на децата си, и съвсем забравят да превключат кода отново на български, дори и с периодично преминаване на официалния в приемащата страна език, използван като посредник. Въпреки това те могат да имат основателно очакване за продължението на живота на българския език у още едно поколение.

„И накрая, последната функция е *поетичната* функция. Тя схваща езика в естетическото му измерение. Игрите със звученето на думите, алитерациите, асонансите, повторенията, ефектите от ехото или ритъма зависят от тази функция“ (Бине 2018: 132). „Съществуването на поетическата функция е обусловено от посланието. Тя насочва вниманието на получателя само върху посланието заради самото него и се използва от емигрантите в Сидни с идеални цели (детето да знае „Аз съм българче“ и други патриотични стихотворения, да пее химна на България и други патриотични песни и пр.). Поетическата функция, основополагаща за словесното изкуство, може да бъде изразена в дискурса чрез най-различни видове словесни действия, тъй като чрез нея се създава условна действителност, дублираща всекидневната“ (Исса 2020: 233). Има родители, в Сидни, а навярно и другаде, които я използват и с прагматична цел при обучението на малки деца на български, тъй като мерената реч (в елементарни стихчета и игрословици) се запомня по-лесно...

В „Седмата функция на езика“ героите на Лоран Бине не се примиряват с изброените шест функции. Напротив, те са сигурни, че има още една, „седма“ функция, описана от Роман Якобсон, и тя е във владение (като документ) на Ролан Барт, който единствен е посветен в нейната тайна. Той обаче губи живота си по тази причина. Губи, естествено, и документа и това провокира всички да тръгнат да го търсят. И те тръгват: по следите на седмата функция. Това се опитвам да направя в този труд и аз: въз основа на анализ на езиковото поведение на българските емигранти в Сидни да проверя има ли още една (и коя е тя) функция на езика на българските емигранти в Сидни. Това е **третата** причина за постоянните препратки към този изцяло фантазъорски роман. В него Симон Херцог открива следа от евентуалната седма функция, означена в романа под името „магическа или заклинателна функция“. Нейният механизъм е описан като „превръщането на трето лице, отсъстващо или неодушевено в адресат на едно конативно съобщение“ (Бине 2018: 132). И понеже, това е описано в романа, Якобсон (когато най-сетне го намират) дава пример с изчезването на ечемик едновременно с изричането на заклинание за неговото премахване и трикратно плюене, преследвачите на функцията естествено се насочват към Остиновата теория на речевите актове, в която търсят перформативната функция, показваща „как с думи се правят неща“. Те искат да разберат как самият факт на произнасянето на тези изречения довежда до случването на това, което те изказват.

В известен смисъл това е принципът на „заклинанието“, магическата формулировка, „магическата функция“ на Якобсон“ (Бине 2018: 240).

В рамките на 46-те дни, в които работих в Сидни, и аз открих наличие на седма функция в езика на своите респонденти емигранти, по-точно в *българския език* на онези от емигрантите, които успешно го използват като средство за комуникация. Българската „седма“ функция няма нищо общо с тази, която се описва в романа. „Тя е „магическа“ само по въздействието си върху мене, не притежава никаква друга магия, но *означава* емигрантите като българи, затова я наричам *означаваща*. Тя обяснява съществуването, използването, употребата на българския език с прилагане на всичките други комуникативни функции, без които (и без който) емигрантът в Сидни спокойно може да живее“ (Исса 2020: 234). Със съжаление трябва да призная, че в диалога между поколенията български емигранти в големия град ежедневно попадах на постоянни „засечки“ в речевите актове (по терминологията на Джон Остин и Джордж Сърл), които биха отказали (и много често отказваха) говорещия от намерението да използва родния *си* български, при положение, че собствените му деца, носители на родния *си* английски,

биха разбрали съобщението, оценили стихотворението, изпълнили заръката или молбата им много по-лесно, и без засечки, на английски език. Въпреки казаното, някои родители търпеливо и безотказно говорят помежду си и с децата си на български, макар да знаят, че вероятността да бъдат изпълнени закодираните в речевите им стратегии намерения, не е голяма, често е незначителна, защото те трябва да се декодират от хора, които не знаят (напълно или никак) български език. И тази настоятелност, да говорят само и единствено на родния език, преминава отвъд простия речев обмен, и едновременно с изричането на каквото и да било, *прави* нещо.

Означава говореция като българин.

„Означава, че той иска да означа и своето дете със знака „българин“. И дори вторият българин да не разбере напълно първия българин, те са българи, защото си говорят на български. Означаващата функция на българските емигранти в Австралия е антитеза на „съответстващата“ (щом се означаваме със знак, който ни разграничава, значи не съответстваме 100% на обществото, към което сега принадлежим) и „аналогичната“ (щом се означаваме като българи, значи няма (поне не във всичко) да подражаваме на другите, въпреки че обществото очаква от нас постъпки по аналогия. Езикът при тази функция представлява ценност, която оформя и светогледа на човека“ (Исса 2020: 234). Наричам този светоглед „персоналистичен онтологизъм“ (по терминологията на М. Шелер, според когото съществува първично ценностно чувство, върху което се надгражда ценностното съзнание, оценяването, а самите ценности не са закони или повели) (Филатов, Малахов 1993). Точно такава ценност, сакрална и свята, е езикът. Езикът в тази своя роля отразява родовата определеност на човека в неговото духовно битие. Той определя също и неговата ценностна система. Наличието на тази седма функция „на другия край на света“ осветлява възможността за продължаването на живота на езика ни поне за още едно поколение. Въпреки че с ушите си чух как езикът зад граница отслабва, затихва, постепенно изчезва, съществуването на тази функция ми вдъхна надежда за неговата бъдещност. Мисля, че тази бъдещност трябва да бъде най-важната мисия пред българската лингвистика. „Да преподава езика зад граница може всеки що-годе образован българин, който може и да не е запознат с методологическите похвати, нито с терминологичните определения, но задължително трябва да е запознат с разбирането за кауза, за мисия, както и със съзнанието за огромните усилия, които трябва да се полагат за осъществяването ѝ“ (Исса 2020: 234).

В „Седмата функция на езика“ персонажите в романа на Бине също не се задоволяват с „магията“, зададена от теорията на речевите актове. Асоциациите при

откритата от тях функция прекрачват отвъд концепциите на Дж. Остин и Дж. Сърл, защото в тях има налични „някои необходими за успеха условия: например трябва да си кмет или помощник на кмета, за да може изречението „обявявам ви за съпруг и съпруга“ да функционира“ (Бине 2018: 326). Тъй като перформативната функция действа само при определени условия, само ако говорещият притежава нужния статут, се стига до извода, че посочената от Якобсон функция е друга. Тя действа повсеместно със силата на убеждаването, но и при нея съществува условие: да се извърши заклинание с помощта на магия.

Единственото условие, нужно, за да действа означаващата функция на българските емигранти, е обичта към България. Тя трябва да е толкова голяма, че човекът да реши категорично да означи себе си с нейното име. В Австралия не е достатъчно да си българин по произход, за да можеш да се означиш като българин, не и чрез седмата функция. Всеки може да се окичи с какъвто символ пожелае и да присъства на който и да е организиран празник на българския дух. С това той показва уважение към традицията на нашите/своите предци, показва съхранена памет, деклариран етнически произход или обикновена любознателност.

Да се означи като българин обаче, може само онзи, който непрекъснато се означава в потока на комуникация със себеподобни, с това, че тяхната комуникация е на български. Така „седмата функция на родния език“, означаващата, характеризира всеки, който я притежава, като българин. В романа на Бине се казва, че „този, който притежава и владее подобна функция (магическа и въздействаща, бел. моя, К. И.), потенциално би станал господар на света... (защото функцията, бел. моя, К. И.) позволява в много по-широк смисъл да убедиш независимо кого, да направи независимо какво, в независимо каква ситуация“ (Бине 2018: 241). Тук препратките са към възможностите на политическото говорене (както и на всяко друго в „Логос клуб“) да печели изборите за президент (както и да определя бъдещето на света), ако владее тази функция. Затова тя остава загадъчна и тайна и е предназначена само за избрани, следователно *не бива* да става достояние на всички хора. В дисертацията често става дума за политиката и на емигрантите към България, и на България към тях, затова ще сравня отново двете функции. В случая с българските емигранти означаващата личността функция като българин не само че не бива да остава в тайна, а *трябва* да се декларира, да се афишира, да се разпространява, да се овладява от всеки, който пожелае да я овладее. Тя трябва да се предава от поколение на поколение на всички българи, защото е свързана с любовта. В любовта е нейната магия. И точно като любовта, на

колкото повече хора, припознаващи се и означаващи се като българи, се раздава, толкова по-голяма, по-силна и по-активна става. Накрая искам да се разгранича от библейската аналогия за любовта, затова ще се върна отново към символа (с него и ще завърша този труд), обявен в началото на тази глава като недостатъчен за родова идентификация. Ще призная неговата въздействаща сила. Подобно признание прави и Лоран Бине, като казва, „че не можеш толкова лесно да избягаш от символите: докато тъпчат напуканата земя“ (Бине 2018: 452).

3. ВТОРА ГЛАВА

БЪЛГАРСКИЯТ ЕЗИК В СИДНИ, АВСТРАЛИЯ

„Първата организирана българска група пристига в Австралия през ноември 1907 г.“ (Стайкова 2011: 22), но от преди това има сведения, че първият българин, дошъл в страната, бил роден през далечната 1809 г. Той пристигнал като затворник през 1829 г., но скоро бил помилван, останал, оженил се и имал много деца и внуци. Колко време и дали изобщо те са съхранили нашия език и традиции, остава загадка. Английският език от онова време би могъл да се нарече там универсално-имперски, но в нагласите на австралийските граждани и тогава, и днес няма и помен от лошо отношение към колонизатора – Обединеното кралство – напротив, има чувство за единство и съпричастност, чувство за съ-принадлежност, откъдето и английският език безпроблемно се превръща в особен наднационален език на многонационална Австралия. Вероятно и нашият сънародник престъпник го е усвоил и проговорил.

Днес в центъра на Сидни, на брега на Океана, се пази къщата и на първия изпратен за порицание изгнаник от Кралството. Посещават я туристи от цял свят. „Малките“ ѝ размери (малки по отношение на обкръжението от небостъргачи) са такива, с които би се гордял всеки български и европейски богаташ днес и за които би мечтал всеки затворник. Красива стегната двуетажна постройка с поне 10 стаи, саморъчно изграден „затвор“. Позиционирана точно срещу Операта, тази къща подкрепя по един диалектичен начин (тъй като единството се развива от противоречащи си позиции) изводите относно парадоксите на Новия свят. С тях започва историята на континента. Първо тук се изпращат престъпниците, затворниците, осъдените за неспазване на закона. После идва треската за злато и се създават колонии. Те са част от континента държава и покриват няколко климатични области.

Следващото българско преселение в Австралия е през 1876 година. Съществуват данни за няколко души българи, бягащи по време на Априлското въстание, които успяват да достигнат до „долната земя“. Те се установяват в щатите Куинсланд и Тасмания. Според статистика от 1891 година в Австралия живеят само 14 българи²⁴. След Илинденско-Преображенското въстание от 1903 година на

²⁴ <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B8_%D0%B2_%D0%90%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F>, посетен на 28. 07. 2019 г.

континента се заселват около стотина българи (бежанци от Македония и Южна Тракия).

Първата компактна българска колония се образува в град Пърт, Западна Австралия, през 1906-1907 година. Това е всъщност „истинската“ българска емиграция, разраснала се впоследствие (1912) и в района на Аделаида, превърнала заблатените земи в плодородни градини. Тя е част от градинарската ни емиграция по света, известна в Европа и оставила следи там, както в поминъка, така и в езика на страната приемник – в топонимията и земеделската лексика (Сотиров 2000), които пазят спомена за българските емигранти и днес. Не и в Австралия: там споменът за градинарската ни емиграция е избледнял.

В последвалите исторически етапи (главно по политически причини) в държавата континент пристигат още групи български емигранти. Те идват като бежанци, заселват се и стават имигранти. Интегрират се бързо сред местното общество – намират си работа, създават семейства и започват да се възприемат като икономически имигранти. И днес обаче в Сидни все още живеят бежанци: политически емигранти от първите години на социализма (Исса 2019а).

Българската държава започва да проявява интерес към българите в Австралия едва в края на 70-те години, като приема наложеното от Югославия разделяне на нашата диаспора на българи и македонци. На нас в българското езикознание много ни се иска да наричаме наследниците на тези емигранти от откъснатата от българската национална плът част (днешната Северна Македония) „българоезични“, но това е несериозно. „Българоезични“ в Австралия са само тези, които искат да бъдат такива. Те са три хиляди. Едни други тринайсет и повече хиляди от територията на днешна България са австралийци, а едни други „други“, наследници на точно тези емигранти, са македонци. И го крещат с цяло гърло. Не се обединяват с нас. Бягат от нас, но това не притеснява никого в Австралия. Защото две трети от емигрантите бягат по инерция от своите.

3.1. СЪВРЕМЕННАТА БЪЛГАРСКА ГРАДСКА ЕЗИКОВА СИТУАЦИЯ В ГРАД СИДНИ, АВСТРАЛИЯ

Животът на един език естествено се реализира в езикова ситуация. Благодарение на „седмата функция“ съществува такава ситуация в Сидни. Въпреки това малко се колебае по отношение на терминологията – дали е правилно нашата ситуация да се нарече „българска езикова ситуация“ на територия, която не е българска. Затова смятам, че понятийният апарат, възприет тук, се нуждае от някои уточнения.

Съвременната българска градска езикова ситуация е в процес на изследване на територията на страната ни от края на 80-те години на миналия век, въпреки че събирането на материал за градските говорни ситуации започва още в средата на 70-те години. Началото е поставено от класическия труд със същото заглавие на основоположника на българската социолингвистика М. Виденов (Виденов 1990)²⁵. Още в ръкопис този труд (както вече споменах във връзка с избора на методика за теренното проучване в 1.2.5.) е използван като методологическо ръководство за изследване на речта на гражданите от В. Търново (Байчев, Виденов 1988), а впоследствие – от всички представители на по-младата българска социолингвистическа генерация, с основание наричана школа на Виденов. Тя изследва езиковата ситуация както в столицата (Ангелов 1999), така и в други градове на страната (Каневска-Николова 1998). Идеята за методологията на социолингвистичното изследване на българските градове кореспондира със световните проучвания в областта на езиковедската урбанистика, но се опира на постиженията на българската диалектоложка школа, от която търси и намира приемственост, и надгражда изследването на българската разговорна реч в ежедневните идиолекти на гражданите. Въпреки че не претендира за последна дума по повдигнатите проблеми, а само ги поставя и посочва някои от пътищата за тяхното решаване, „Съвременната българска градска езикова ситуация“ предсказва протичащите през следващите десетилетия езикови процеси и предлага начини за тяхното управление. С това тя поставя началото на ново направление в социолингвистиката, наречено *социолингвистична футурология*. Заложените в този пионерски труд „предсказания“ постепенно се сбъдват и това налага и второ издание на книгата 20 години по-късно (заедно с изследването на софийския език) (Виденов 2010). В него авторът алармира, че „ние закъсняваме с изследвания от подобен род. Липсата на български проучвания върху съвременната ни езикова ситуация дава възможност други да анализират жизнената за нас национална проблематика и не винаги да я осветляват достатъчно научно и в съответствие с историческите и съвременните факти“ (Виденов 2010: 12).

За да бъде еднозначна терминологията при описанието на българския език на

²⁵ Трийсет години по-късно акад. Виденов изследва и европейската езикова ситуация, по-точно небалансираните ситуации в европейските страни, чиято небалансираност води понякога до стълкновения и катаклизми. Авторът споменава и малцинствените ни общности от диаспората, и положението на принудително приспособяване на българския език към езиците на силните на деня (Виденов 2020).

нашите емигранти, ще опитам да потърся приемственост от термините в „Съвременната българска градска езикова ситуация“ като представя за начало фрагменти от езиковата ситуация, в която се намират те. Целта на този опит (за полагане на същата като при изследването на българските градски говори теоретична основа) е (в случай, че се окаже успешен) да предложи идеята тази методология да бъде прилагана при изследването на идиолекти и на други българи, живеещи извън територията на страната ни. По време на създаването си тази методика съвпада изцяло с появата на съвременната българска емиграция, ако за нейно начало приемем демократичните промени през 1989 година, т.е. същия „закъснял“ период на проучване на градските говори в България. Към днешна дата „закъснението“ за теренни социолингвистични проучвания на речта на български емигранти е точно 30 години, на колкото са първите резултати от изследването на езиковата ситуация в страната. Нашата наука често прави тази грешка – традиционно и последователно да закъснява, по онази инерция, на която сме свикнали в много случаи – да почакаме европейските и американските учени да избистрят понятиен апарат, да го заемем, преведем или препишем²⁶. Заемането на познатата „наша си“ методология за изследване на езика на нашите сънародници в чужбина би поставило, ако сработи, основите на следващо „ново направление“ в социолингвистиката – *социолингвистичната емигрантология*. Разликата между нея и класическата е в това, че класическата емигрантология разполага с данни от диаспората, в която българското население живее в компактни многобройни и затворени малцинствени групи, езикът (диалектът) на които може да бъде изследван и описан като средство за комуникация между представителите на малцинството и като средство за идентификацията им с нас, българите. Новите емигранти не образуват такива общности, нито проявяват в такава степен отношение на принадлежност към България. Голяма част от тях са разпръснати в различните градове по света и нямат контакти с други българи. Някои от емигрантите демонстративно не се идентифицират с нас. А тези, които се идентифицират, често са лишени от възможност да запазят езика ни за поколенията, неминуемо повлиян от обкръжаващата чуждоезикова среда, в която императивът на общественото мнение ги поставя в състояние на диглосия, а в основна тяхна цел се превръща усвояването на официалния (чуждия) език на страната приемник. Затова смятам, че теренните проучвания на идиолекти на българи навсякъде по света са още по-наложителни, още

²⁶ Изключение прави изследването на „смесения“ език на виенските българи (Кочева 2017в), но то използва по-различна терминология, която съвпада с коментираната тук само в някои аспекти.

по-закъснели и, въпреки че са още по-трудни технически, а процесите – многократно по-неподлежащи на управление, са важна задача пред българското езикознание.

Тук ще коментирам езиковото поведение на съвсем малка част от днешните български емигранти, с които се срещнах в Сидни. Изследваните лица (за тях ще стане дума в следващата глава) са 80 души. Те са част от онази „малка част“ от живеещите в Сидни българи, които са отбелязали в листите за последното преброяване на населението в Австралия български етнически произход. Всички те се представят и реализират като един особен вид едновременна общност, в която единствено езикът, за онази тяхна половина, която е българска, внушава принадлежност към нея. Те преживяват едновременността със завидна съгласуваност. Колко себеотдадени на тази съгласуваност се чувстват, е отделен въпрос без еднозначен отговор. Но дори най-горещите привърженици на родолюбивите принципи и чувство за принадлежност към България знаят, че смисълът, който влагат в понятието ‘родина’, е въобразеният смисъл, към който децата им няма да се присъединят, защото те са австралийци. Въпреки това, означаващите се като българи изследвани лица поддържат (доколкото могат) българския език в кръга на семействата и приятелите си и се опитват да го предадат на своите деца.

Извършеното теренно проучване в Сидни има за цел да извлече информация за съвременните разновидности на българския език в битовата сфера и наличните деформации в него, породени от англоезичните интерференции в речта на емигрантите. По отношение на теоретичната основа на изследването очаквано възникват колебания, свързани с понятийния апарат на анализа. Затова всеки един от компонентите на заетото от „Съвременната българска градска езикова ситуация“ заглавие ще бъде коментиран и евентуално обоснован.

Най-напред ще поставя под съмнение неговата обща уместност: дали е правилно да се нарече „българска езикова ситуация“ ситуацията на територия, която не е българска. Обикновено в дефинициите на понятието ‘езикова ситуация’ се разграничават два аспекта: първият, интралингвалният, се отнася до вътрешната диференциация в рамките на един и същи език, т.е. езиковата ситуация се разглежда като система от формациите (формите на съществуване, подсистемите) на един език, а вторият, интерлингвалният, предполага изследване на взаимодействието, йерархията и стратификацията между различните езици (езикови системи), функциониращи в дадено общество. В зависимост от вида на обществото – едноезично или многоезично, при анализа се набляга на единия или на другия аспект. В многоезичното общество на Сидни е в сила вторият аспект, но българската част от него е пренебрежимо малка. Оттук и

колебанието.

При езиковедското проучване на градовете се имат предвид езиците (региолекти, социолекти, мезолекти) на всички налични социални групи в изследвания град, но поставени в естествена субординация по престижност, защото тя отчита речевото поведение. В такъв смисъл „българска“ градска езикова ситуация в Сидни сякаш няма. Престижният език за всички малцинствени етнически групи е английският и нашата „група“ се реализира на него. От друга страна, щом има *група*, отговаряща на определението на ‘езикова (речева) общност’, а то гласи: „Речева общност са всички хора, които използват даден език (диалект)“ (Хъдсън 1995: 45), значи може да се говори и за езикова ситуация, „българска“, щом речевата общност говори на български език. В българската социолингвистика още в началото на 80-те години понятието ‘речева общност’ е употребявано със значение ‘ситуация на езика’ (Виденев 1982: 70), т.е. двете понятия са пълни синоними, „в смисъл които говорят даден език или диалект. Казано с други думи, общността е определяна по езиково-комуникативен признак“ (Виденев 2000: 87). Скоро след това българската социолингвистика не се задоволява с това определение, защото в него не е включен признакът ‘социален контакт’. Няма да бъде включен и тук, защото социалните контакти на българските емигранти в Сидни се осъществяват на английски в съответните на всяко отделно лице професионални обединения и социално обкръжение, а те почти никога не са едни и същи за българските емигранти. След включването на признака, формулиран от Блумфийлд още през 1933 г. и от Хокет през 1958 г. (Виденев 2000), българската социолингвистика се ориентира към понятието ‘комуникативна общност’. В него се включват и културните връзки, и манталитетът, и „общата поносимост между членовете на обединението“ (Виденев 2000: 88). В Сидни такава ситуация (на обща поносимост и българоезична комуникация) се създава твърде епизодично, само на по-масовите събирания на Коледа, 1-и ноември и 24-и май. През останалото време може да бъде отчетен само принципът за разбираемост между членовете, изграждащи общността. По същество езиковата ситуация е характеристика на социалнокомуникативната система в определен период от нейното функциониране, като под „социалнокомуникативна система“ се разбира „системата от езикови ресурси на езиковия (речевия) колектив“ (Пачев 1993: 371). Това води до ново колебание — доколко нашите сънародници в Сидни отговарят на представата за речев колектив, за общност.

Основният критерий, по който българската емигрантска общност се дефинира като такава, е *еднаквата на всички членове на изследваната група самоидентификация*.

За норми и нормативност в езиковото поведение, в смисъла, наложен от Пражката лингвистична школа, не може и дума да става, защото някои от децата на емигрантите, които се самоидентифицират (означават) като българи, дори не владеят езика, освен на елементарно ниво. Въпреки това, диалозите на български език, осъществени от средното и възрастното поколение, за които българският език е първи по степен на владееене (възрастните родители на емигрантите в Сидни) или двата езика се владеят в еднаква степен при средното поколение (т.нар. билингви) показват всички елементи, маркиращи разговорния книжовен аналог в България. Тези диалози се вписват в определението за езикова ситуация, което гласи, че това са „формациите на *един език* или на *повече от един език*, характерни за езиковото общество на дадена етническа общност или за дадено административно-териториално обединение в определен синхронен срез, реализирани в континуума на езиковата комуникация; то отчита тяхното функциониране като зависимост от дадените социални условия, т.е. езиковата ситуация е функция на *обществената ситуация*, в която се включва и *комуникативната ситуация*“ (Виденов 2000: 199). След това уточнение, мисля, че може да се избере понятието ‘съвременна българска градска езикова ситуация’ с уговорки за наличните на пръв поглед неточности във всеки от компонентите на понятието.

Първо, ситуацията за всеки от емигрантите е *съвременна* не по отношение на днешната българска книжовно-разговорна норма, а на нормата, съответна на времето, в което емигрантът е напуснал България (10 години, 20 години, 30 години – това се открива в направените записи на диалози между българските емигранти в Синди). Явлението се отнася не само за Сидни, а за всички градове и страни по света и е напълно възможно чрез подобни изследвания зад граница да се следят и анализират промените в динамиката на българския език²⁷. Подобни „отклонения“ се срещат и при лица, завърнали се след дълго отсъствие в нашата страна²⁸. Но тогава става дума не за

²⁷ През 2015 г. се срещнах с една дама от Враца, която живее в Будапеща повече от 30 години. Тя имаше едва доловим акцент и много добър български. Но непрекъснато квалифицираше всички хубави неща като „грамотни“: „Да седнем тук, тортите са много грамотни“; „Квартирата ми хареса, наистина е грамотна“; „Купихме специални кънки, бяха доста грамотни“ и т.н. Дълго се опитвах да намеря някакво обяснение на тази „неуместна“ употреба и стигнах до извода, че квалификаторът *грамотен* вероятно е част от ученически жаргон във Враца, характерен за 70-те год. на XX век, когато дамата е завършила гимназия.

²⁸ Такива бяха открити например в речта на Симеон Сакскобурготски, чиито изрази отначало бяха възприети в обществото като диалектни.

ситуация, а за *ситуации*, тъй като емиграцията в Сидни, ограничена в изследването от предпоставения 30-годишен период, се различава дотолкова, доколкото е различна у нас ситуацията през динамичните първи три десетилетия на прехода. Експлициране на смисъла, влаган в този термин, откриваме в някои от социолингвистичните изследвания на Йеньо Киш: „Според унгарския езиковед да се изследва езиковата ситуация, означава да се проследи „при какви обстоятелства и в какви сфери се употребява даден език, какви социални функции изпълнява като комуникативно средство на членовете на езиковата общност“ (Киш 1994: 33, цит. по Лесничкова 2017). В този смисъл е много важно да се отчете времето, което емигрантът е прекарал в Сидни или на друго място в чужбина, времето (може да се отчете съвсем точно – датата) на напускане на България – преди или след падането на табутата и разкрепостяването на публичната реч в страната ни; по-късно, когато вулгаризмите се уталожиха, а жаргонизмите се интелектуализираха; или още по-късно, когато в някои сфери цели българоезични конструкции се замениха с англоезични. В Сидни се натъкнах на говорещи български език емигранти, които постоянно се запъват, отдадени на усилено търсене на български еквиваленти на фрази, които и аз бих употребила в бързината на английски – до такава степен те са възприети в България – или поне не бих се учудила или подразнила от тях: нещо, което те няма как да знаят, понеже въпросните употреби са били „ратифицирани“ у нас в тяхно отсъствие.

Второ, наричам ситуацията *българска*, а не смесена, макар че речевото поведение на всяко лице е в зависимост от обстановката, в която протича разговорът. В Сидни изследваната обстановка, въпреки моето желание, никога не беше „чисто“ българска, комуникативният континуум (в смисъла, даден на това понятие от теорията на речевите актове), не може да бъде наречен български, доколкото изследваните лица непрекъснато превключваха кода на английски, принудени от позвъняване по телефона от работното място, от позвънили съседи австралийци на вратата и др. Темата обаче, на която протичат основните разговори между изследваните лица, както и моето присъствие във всички тях, беше *предзададена* (уж) като българска. За съжаление, и без превключването по споменатите извънезикови причини, в разговорите се вклиняваха англоезични конструкции поради незнаене на думата на български, поради нейното забравяне в момента, или по навик, например *Ти вече успя ли да минеш през буша?*;

Сестра ми не харесва нашите сосиджи; Той после се джойна към Килара скул и т.н. От темата на разговора (колкото и да се опитвах да „предзадавам“, т.е. да предполагам къде не биха преминали само на английски) зависеше честотата на превключване от единия език на другия. В разговори на битови теми обикновено се вмъкваха по-малко думи и изрази от английския, отколкото при разговори, свързани с образованието, професията и обществения живот. Там езикът на мнозинството „си беше казал думата“: някои образователни степени, постстудентски мероприятия и пр. въобще не се знаеха на български, например *Тук има такива... postgraduate courses*. Понякога преходът от българския към доминиращия английски език ставаше по средата на изречението, както е в посочения пример, когато говорещият се затрудняваше да довърши мисълта си на български. Такива преходи са обичайни за общуването в рамките на емигрантските общности и не правят впечатление на комуникантите. Родителите (тъй като тези преходи се срещаха предимно при децата, за които се знае, че говорят (според самите родители) български), въобще не ги забелязват и само моята реакция, която не винаги успявах да скрия, ги подтикваше да ми обясняват какво е искал да каже „прегрешилият“. Като в случая: *Това са едни такива курсове... има го и при нас, казва се следдипломно обучение. Нали?*

За да може да се нарече българска, езиковата ситуация на малката ни емигрантска общност трябва да бъде определена като *ендогlossena*, в състава на *екзогlossenата* езикова ситуация на огромния град. Тези термини са въведени от руския социолингвист Леонид Николски (Швейцер, Николски 1978: 103) за означаване на социално-функционалната дистрибуция и йерархия на формиранията на определен език или на различните езици, използвани в рамките на даденото политико-административно обединение или културно-исторически ареал, и тук техните дефиниции може да се приложат адекватно на реалната ситуация. Ендогlossenата езикова ситуация е съвкупност от формациите на един език, докато екзогlossenата е представена от формациите на повече от един език. От своя страна екзогlossenите и ендогlossenите ситуации се подразделят на балансирани, ако техните компоненти са равностойни във функционално отношение и по социален престиж, и небалансирани, ако компонентите им са неравнозначни по престиж и по функция – разпределени са по различни сфери на общуване и в различни социални групи. По този критерий българската езикова ситуация в Сидни е *небалансирана*.

Трето, езикът на града, изследван мащабно и точно в българската социолингвистика, естествено предполага определението „*градска*“. Аз го използвам и тук, въпреки откритието, което направих не без учудване: че при липса на императива

на общественото мнение в България никой в Сидни не се старае да се придържа стриктно не само към използване единствено на български лексеми, когато говори на български език, но също и никой от говорещите български език не се старае да се придържа към градската книжовно-разговорна норма в страната ни, която безспорно владее. Особено във фонетичен аспект: всеки се връща към фонетиката на своя региолект, както и към специфични за него лексеми. Например: *Викам му: Ас туй тъй ни му викам. А той: Ас, кай, шъ ти кажа де й дамъ, а ти шъ му търсиш вратътъ*. От друга страна, компонент на езиковата ситуация може да бъде всяко езиково образуване: език, регионално койне, формите на съществуване на даден език (езиков стандарт, териториални и социални диалекти), функционалните стилове и подстиловете на езика. Под *езиково образуване* се разбира „всяка езикова система, която служи като средство за общуване между хората“ (Николски 1986: 114), т.е. и езикът на града.

И *четвърто*, последното определение на ситуацията, „*езикова*“, не се нуждае от коментар, доколкото изследването е проведено единствено с оглед на вербалните реализации на българската реч от страна на изследваните лица. Така описана, ситуацията може да бъде наречена етнолингвистична, изследваща само един от езиците на общностите, на един народ (етнос), но етнолингвистиката е по-подходяща за изследване на диаспората, където етническите български групи живеят компактно, заедно, и пазят диалектни варианти в затворената общност, в която съхраняват и някаква „малцинствена“ йерархия, и българските традиции. В Сидни емигрантите ни са пръснати по всички краища на огромния мегаполис. В него българският език или се изоставя, или се капсулира в семейството, традициите (български обичаи и празници) – също. Етнолингвистиката групира общностите по етнически признак, като акцентува върху проблемите на малцинството в чуждата държава. В Сидни емигрантите не са малцинство, а равноценни граждани на държавата континент, представители на дадена (в случая на нашата) емигрантска общност. И в този смисъл би трябвало да се обособи дял от социоллингвистиката за проучването на техните говори, и това е *емигрантологията*.

Ключовият термин '*ситуация*' също се нуждае от уговорка. След преглед на много и разностранни проучвания в българската социоллингвистика се приема определението на Вл. Барнет, според което езиковата ситуация е функция на обществената ситуация, в която се включва и комуникативната ситуация, с допълнението на акад. Виденов, „че езиковата ситуация не е статично явление. В дефиницията непременно трябва да се отрази, че задължително се включва

вътрешната динамика както в самите формации, така и помежду им, т.е. проблематиката произтича като следствие от наличието на различни формации и на борбата между тях, която лежи в основата на синхронната динамика“ (Виденев 2000: 199). Точно такова движение, от страна на англоезични елементи, които се настаняват в българските диалози на изследваните лица, кореспондират с *българската социолингвистика*, от една страна; и с *територията*, която от времето на колонизаторския период е подложена на изследване, за да се отчете степента на проникване на модерния език, този на колонизиращата държава, от друга страна.

Споменът за подобни определения (колонизиращ език), ако въобще някога такива са съществували, в Австралия е избледнял много отдавна. Английският език е световен, глобален, обичан от нашите емигранти и рѳден на техните деца. Но тук става дума не за английския език, а за уместността на термина ‘ситуация’. Тя е гарантирана и от основната цел на изследването, свързана със съществуването на български и английски езикови фрагменти в речта на емигрантите. Това е ясно и от по-широкия аспект на определението, според който „под езикова ситуация можем да разбирате множеството въпроси и явления, свързани изобщо със съществуването и съществуването и функционирането на езиковите формации в сферата на езиковата комуникация. Това определя и главната задача на едно проучване върху езиковата ситуация: определяне на съществуването на езиковите формации, функциониращи в дадено езиково общество, изясняване на взаимните отношения и граници между тях въз основа не само на структурните им особености, а и социално-комуникативните условия, които са налице в отделните комуникативни сфери“ (Виденев 2019: 62). В сферата на българоезичните употреби се търси езиковият ресурс на нашата общност, дефиниран по терминологията на А. Швейцер като „езиковия ресурс на езиковия колектив“, т.е. това е „националният език – систематично организираните набор от езикови ресурси на нацията: от книжовния език до териториалните и социалните диалекти и езиковите системи, използвани от малки социални групи [...]. Диапазонът на социалните функции, изпълнявани от социалната и комуникативната система, определя структурата на нейната социална матрица“ (Швейцер 1971: 16). Въпреки че тук не става дума за нацията, а за малка група, част от нея, за езика на емигрантите от нашата нация в чуждия град, терминът на Швейцер *компонент на социалнокомуникативната система*, е подходящ и адекватен за социолингвистично изследване. Или пък терминът на В. Виноградов, който определя като езикова ситуация „всяка вербална кодова система“ (Виноградов и др. 1984: 18). На места понятието може да се замени със синонимни

конструкции като еквивалент на понятията *форма на съществуване на езика, езикова разновидност, езиков идиом, езикова формация, езикова подсистема* или *езиков вариант*.

Съвременната езикова ситуация на българската емигрантска общност в Сидни, както вече беше посочено, е небалансирана. Социалният статут на езика ни е нисък спрямо високия статут на официалния английски. Въпреки това тя отговаря на основните характеристики на езиковата ситуация: *билингвизма*, т.е. взаимодействието между български и английски, различните налични, макар и функционално неравноправни езици на територията на Сидни, и *диглосията* (по-високия по престиж английски вариант, който не изключва употребите на по-ниския български, но му отрежда строго функционално разпределение, зависимо от сферата на общуване). В условията на билингвизъм двата езика съществуват съвместно в рамките на един колектив, на нашата българска емигрантска общност, която „ги използва алтернативно в съответните комуникативни сфери в зависимост от социалната ситуация и останалите параметри на речевия акт“ (Пачев 1993: 16-17). В условията на диглосия се наблюдават различни отношения между тези разпоставени структурни форми на съществуване на нашия към английския официален език. Диглосията е основната форма на състоянието на езика в тази, както и във всяка ендоглосна ситуация, защото всеки индивид „принадлежи едновременно на няколко и различни по обхват колектива“, което обуславя използването на различни подсистеми на езика (Обретенова 2015: 73).

Повечето представители на изследваната група от българската емигрантска общност в Сидни са билингви. Те използват български език само в тесен семеен или приятелски кръг, това го поставя в състояние на диглосия и го превръща в нежелан от младото поколение, но в някои (много малко на брой) семейства езикът ни се предава на второто, родено в Сидни, поколение и е единственият език, функциониращ в рамките на семейството. Самият факт, че поредността на усвояването на езика от децата преди детската градина и училището е в полза на българския (по данни на родителите или на самите пораснали деца), не носи голяма утеха за изследователите, защото в процеса на социализиране в споменатите институции българският език бързо се измества или напълно се замества с английския. Нито пък е утеха за живеещите в България баби и дядовци, защото детето се социализира впоследствие на английски и дори този език да е бил втори по време на усвояване, той много скоро заменя българския и се превръща в първи по степен на владееене, както и по употреба. Често (много често) степента на заглъхване на българоезичните елементи се засилва до състояние на пълно забравяне

на нашия език и изключването му от репертоара на онези наши наследници в Сидни, говорещи/говорили до някаква възраст само български език, запазили го и след това до известна степен като втори роден.

В съвременната българска градска езикова ситуация на Сидни ще се намерят и обратните примери – българският език, втори по степен и на владееене, и на употреба, да бележи развитие и, сравняван със самия себе си от периода на ранното детство на говорещия, да показва утвърждаване и усъвършенстване. Такива изключения са рядкост, но тяхното наличие в Сидни показва, че те са възможни (Исса 2019).

При изследването на съвременната българска градска езикова ситуация в Сидни ще бъде направен опит за синхронен „срез“ на социалната структура на огромния град, разбира се не на целия (по брой население той е три пъти по-голям от България), а на онези негови пространства, в които беше открито българско присъствие – работни места, български домове и най-вече – българското училище. Българското речево поведение, което е силно зависимо от социалната среда в едно общество, тук не се подчинява на социални императиви, защото те действат на английски в работната обстановка на родителите и в австралийското училище на децата. Въпреки това професията на информаторите от средното поколение оказва влияние върху по-силната или по-слабата употреба на българския език, но не в смисъла на престижност/непрестижност (в Сидни всички, които работят имат престижни професии и никой не си служи на работното място с български език), а в смисъл на вида занимания – хуманитарни или технически/технологични, които влияят в известна степен на чистото превключване от английски на български език. По принцип хората с творчески професии си служат с езика (и с двата езика) по-успешно. Те приемат с лекота живеенето в езикова диглосия и по причина на присъщата си езикова обиграност намират за нормално да използват в професионалната си реализация английски, а в битовата – български.

От казаното дотук става ясно, че съвременната българска градска езикова ситуация (в Сидни и навсякъде другаде) може да бъде изследвана по модела на „Съвременната българска градска езикова ситуация“. Въз основа на постановките в нея проведеното вече проучване с включено наблюдение в Сидни може да се анализира адекватно. Така например, въпреки малкия брой информатори, може да бъдат направени класификации по всички възможни признаци – произход, професия, образование, времетраене на австралийското им местожителство, на първо място възраст и къде са родени, дали са първо поколение емигранти или са потомци на

емигранти. Важното е в основата на групирането да лежи реален признак – достатъчно основание да се търси и намира социолингвистичен смисъл. Въпреки оформянето на такива подгрупи в групата на анкетираните български емигранти, трябва да признаем, че те в процеса на проучване образуваха по-често случайни обединения, тъй като в ежедневието си те нямат пряк контакт. Това естествено се отразява неблагоприятно върху съхранението на българския език сред тях. Изключение правят минигрупите на децата в училището, състоящи се за съжаление от по няколко деца и минигрупите в семейството. Вторите са по-благодатни, защото в микросоциума на семейството може да се отчетат и социалните роли на неговите членове. Включеното наблюдение откри много малко ситуации, които са изцяло български и всички те са разположени в семейния микросвят на част от българските семейства.

Езиците по принцип съществуват и се развиват в триизмерна координатна система, чиито параметри време, пространство и езикова общност влияят върху езиковия развой. В ситуацията, в която се намира българският език в Сидни, се откриват множество интерференции от английски, деформации в структурата, възникнали поради другоезичната среда, в която езикът ни функционира епизодично и рядко. Показването на тези отклонения в българската реч определя насоките и пътищата на неговото преподаване с цел запазване на живота му за по-дълго време. То гарантира и възможност за изравняване на изискванията към и на преподаването на всички ученици еднакво, в гарантирано равнопоставяне.

В Австралия, както вече стана ясно, равнопоставянето не се поставя под въпрос, то е факт. Силата на думите обаче идва от винаги билата наследствена „английскост“ на държавата континент. Овластяването на езика, който между другото е световен, признат за международен и в Европа, въпреки че не е официален в повечето от страните на ЕС, се смята за логична първа крачка към адаптация и успешна интеграция в новото общество. Затова асимилацията се извършва фино и безболезнено, а също и поради удовлетвореността на нашите сънародници от професионалния, социалния и равностойния с този на другите етнически общности обществен престиж. Точно затова (както многократно подчертах) „адаптираните“ ни програми за обучение по български език в училищата ни трябва да са различни от изпращаните в Европа. Те трябва да са съобразени с факта, че в Австралия изконността на езиците, без значение дали са стари или модерни, дали са големи или малки, се оценява като висша форма на познание, но само толкова. В Европа езиците все още (и още дълго ще) изглеждат вкоренени в съвременните общества. Те не престават да потвърждават своя статут, едновременно с

демонстрациите на добро владение (овладяване) както на чуждия за повечето от страните в ЕС, но приет за общ, английски, така и на официалния за страната приемник, плюс още един или два европейски езика. В Австралия езиково противоборство никога не е имало. Езикът е един, процесът е приключил бързо и отдавна, преди на Острова да е стъпил и един българин.

Състоянието и съдбата на българския език на всяко ново място по света са в голяма степен зависими от правилните стратегии, с които се подхожда или не се подхожда към него. Дали езикът ни ще бъде жив, мъртъв или отмрял, дали ще обслужва само първото поколение емигранти, или ще „издържи“ още едно, две, три поколения, е въпрос, който не търпи отлагане. „Езикът е жив, докато членовете на обществото го използват, за да общуват помежду си. Ако по стечение на обстоятелствата общността престане да съществува като самостоятелна единица, изчезва и нейният език. Контактът с друга човешка общност означава контакт и взаимодействие и между съответните езици, които непрекъснато си обменят думи и граматически модели“ (Лесничкова 2017: 28). Повишаването на познавателния и културния капацитет на българската общност в Сидни е съпътствано от преминаването на английски все по-често, включително и в микросоциума на семейството, при разговорите с порасналите деца, които споделят мисли и светоглед, по-сложен от битовия диалог. Доминирането на техния първи (английски) език в такива ситуации подтиква и най-ревностните поддръжници на запазването на родния български да сменят кода и да „изневерят“ на диференциацията с интеграция. Процесът е нормален и неизбежен. Защото „без подходящи условия за живот [...] езикът атрофира, и в случай че употребата му се ограничи до личната сфера, в рамките на няколко поколения той изчезва и нито съзнателното му обработване, шлифоване и култивиране, нито образователната система са в състояние изцяло да компенсират стесняването и ограничаването на социалните и комуникативните му функции“ (Гьонц 1999: 75).

Въпреки мрачните прогнози, в историята са познати реални ситуации, в които битуват особени форми на съвместно съществуване на езиците. Всяка езикова ситуация е плод на обществено-историческите условия и е специфична за дадената нация или народ (Виденов 1982: 43). При това тя не е постоянна през различните исторически периоди, а се „мени в зависимост от комуникативното членение на обществото и във връзка със съществуващото класово, съсловно, професионално и друго разслоение в него“ (Бояджиев 2008: 5). Същността ѝ се определя от съжителството и взаимоотношенията между използваните за общуване разновидности на националния

език в дадения период от историческото му развитие, от процесите на сближаване и отдалечаване между тях, от сферите, в които те се употребяват. Това, разбира се, в случая с българския език на емигрантите, е възможно само защото действа и допълнителната, наречена в 2.5. „седма функция“ на езика, чрез която емигрантите се идентифицират, означават се и се наричат българи. Това влияе не само на сиднишката или на която и да е друга българска емигрантска общност и езикова ситуация. То слага отпечатък върху съвременната (а също и върху бъдещата) българска езикова ситуация.

3.2. БЪЛГАРСКО-АВСТРАЛИЙСКИ КУЛТУРНИ ВРЪЗКИ

Междудържавните връзки на нашите две демократични страни (Австралия и България) довеждат все по-често политици и културни дейци от страната ни на юг от Екватора. В Австралия е свирила Красимира Чуртова, солистката на „100 Каба-Гайди“, танцували са танцьорите от „Душа Балкана“, а през 2008 г. е открита първата в тази страна изложба на ученици от българско художествено училище. Очевидно, в мултикултурната страна континент хората виждат в нашата национална специфика някаква културна значимост. Австралийският музикант Линзи Полак създава интерес към музиката на Балканите у известната изпълнителка Мара Киек и предсказва, че българските народни песни ще лежат чудесно на гласа ѝ. Мара Киек е била ученичка за шест месеца на проф. Иван Спасов в Пловдив и световната премиера на „Лелинко“ е написана от проф. Спасов специално за нейния хор. Той се нарича „Мартеница“, световно известен в музикалните среди, хората в Австралия го познават, обичат и слушат. Изпълнителите австралийци пеят български народни песни, самата Мара свири на наши народни инструменти и разпространява нашето народно творчество на юг, под Океана. В групата имало една единствена българка, но това било отдавна. Мара Киек има и друга група, „Мара бенд“, джаз-група, в която тя вплита в авторските си решения български фолклорни мотиви.

Също така отдавна Стефан Кожухаров, първият председател на Българското патриотично дружество в Сидни, написал сюита на име „Сезони“. В нея авторът описва смяната на годишните времена и своята болка по България. През 1993 г. е издаден албум „Сезони“ – музикална творба на Мара Киек по текст на Стефан Кожухаров. През 1997 г. той е номиниран за музикалната награда за най-добра световна фолклорно-традиционна музика. През 1999 г. друг албум с български песни е номиниран за най-добра световна фолклорно-традиционна музика. Това е албумът „Магаре вино

пропило“ на Трио „Силвия Енчева“. Силвия Енчева от „Мистерията на българските гласове“ живее в Сидни и през две поредни години – 1999-а и 2000-ата – е номинирана за жена артист на годината.

В Австралия приемат имигрантите с техните специфични привички и обичаи, стига да съблюдават нормите на колективния живот. Така всеки може да развива своята етническа култура и да се ползва от постиженията на цивилизацията на мултикултурното общество. Там няма нито една малцинствена общност, която да иска да наложи своята култура над преобладаващата (не казвам доминиращата, защото такава няма). Тя (преобладаващата) е издигната на пиедестал, но всяка друга има призната стойност. Културата на коя да е общност (не казвам доминирана, защото и такава няма) не е изцяло зависима от официалната австралийска култура, но се съобразява с нея. Така хората живеят със самочувствието за сливане на духовни хоризонти, за което допринасят самите те. Интегрирането се осъществява чрез права: право на австралийско гражданство, на вот на общински избори, достъп до социални привилегии, признаване на културните различия и практикуване на собствената религия. Възхвалява се културният плурализъм, смесването на култури, мултикултурализмът и правото на всеки да живее в съгласие със своите традиции. В такава благоприятна обстановка е напълно възможно езиковото съществуване на типичния български гражданин в типични обстоятелства на толеранс. Кмплексът от комуникативни параметри на ситуацията, който по принцип влияе, определя, а често и строго диктува избора на жанра и/или забраната за неговото използване, тук е напълно демократичен. Затова за българския език, за неговия живот и развитие, пречки в Австралия няма.

Времената, в които е доминирало схващането, че езикът може да бъде направляван, повлияван, видоизменян от писателите и езиковедите, са безвъзвратно отминали и това днес дори не подлежи на коментар. Срещат се обаче, както при всяко категорично правило, такива изключения, които не го опровергават, а дори с това, че внасят определено отношение, в случая към запазването на езика ни в Австралия, по-скоро го потвърждават. Едно такова изключение е „чудото“ Мария Стайкова (Прил. 14).

3.3. БЪЛГАРСКИЯТ ЕЗИК И ЕЗИКОВИТЕ КОНТАКТИ НА ПОЛИТИЧЕСКИТЕ ИМИГРАНТИ В СИДНИ

Съвременните български емигранти в Сидни не са политически, а икономически емигранти. Дори и това определение не е точно, защото те не са емигрирали от бедност. Високото обществено положение, което са имали и в България, изключва предпоставката за финансова безизходица, а извиква по-скоро предположение за неудовлетвореност от малките възможности за висока (към каквата се стремят) професионална и социална реализация. Усещането, което имаме за тях, е като за модерни хора, заминали по време на прехода, за да получат престижна работа, високо служебно положение и обществено признание. Тъй като в повечето случаи това изисква предварително владение на английски език, езиковите контакти за тях са лесно осъществими още при пристигането им на Острова, а интерференциите в идеолекта им се проявяват по-различно, отколкото при хора, които са избягали в Австралия, без да познават живота на континента, нито да имат никакви предварителни планове, нито да знаят и дума английски. Такива хора са обикновено бежанците. Очакванията за тяхното приспособяване не безоснователно са за пълна асимилация. Напуснали родината по времето на политическата система преди десети ноември 1989 г., те често искат да се разграничат и от културата, по-скоро да се избавят от оковите както на управляващите, така и на порядките в обществото, което завинаги са изоставили. Заради това езиковата интерференция при бежанците не е едно от проявленията на взаимопроникването на културите, а само междинна ситуация до смяната на езика, съпътстваща акултурацията.

Темата за езиковите контакти не се съотнася в нашето езикознание по никакъв начин с бежански проблеми. Тя получава голямата си популярност от вече неколкратно цитираната книга на Уриел Вайнрайх „Езици в контакт“ (1968), първото издание на която е от 1953, а руският превод, чрез който става по-известна на българската езиковедска общност, „Языковые контакты“, и от който са цитатите в това изследване, излиза през 1979 г. (Вайнрайх 1979). Българската социолингвистика заимства голяма част от понятийния апарат на Вайнрайх – главно за видовете билингвизъм, превключване на кодове, междуезикови интерференции, лингвистична конвергенция. За понятието ‘контакт’ авторът дава точна дефиниция – два или няколко езика се намират в контакт, ако се използват от едно и също лице (Вайнрайх 1979: 21). Индивидът е мястото на осъществяване на контакта.

Езиковите контакти на бежанците обаче са интересен факт в нашето съвремие. Те, до момента на установяване на лицето на ново място в света, са кратки, преходни и епизодични. Съпровождат пътя на бягството, често в неизвестна посока, на хора, водени от стремежа не към устройване на друго място, а към спасение от изоставеното. Чисто

лингвистичното изучаване на езиковия контакт трудно се координира с екстралингвистичното изучаване на двуезичието и свързаните с него явления през краткото време (преди установяването) на бягството. Поради своята краткост тези контакти се заменят с други, възприетите по принуда фрази от езика на страната, през която преминават – за парче хляб, нужда от ориентир или друг вид помощ – се забравят и се усвояват подобни от езика на следващата страна. После и те се забравят. Така за неизбежните интерференции, породени по пътя, можем само да предполагаме, въз основа на разказите на самите бежанци.

Темата за бежанския проблем и у нас нашумя през последните години във връзка с нахлуването през южната ни граница на бежанци от Близкия изток, а в момента е най-актуалната тема заради войната в Украйна и бежанския поток оттам. Тъй като събитията се случват успоредно на сегашния момент и тъй като между нас и украинците има друг тип отношения – общ славянски произход, еднакви морални ценности, готовност за съпричастност и липса на плътна езикова бариера – ги оставям без коментар. Припомням обаче за онези, другите, които потърсиха и продължават да търсят убежище в страната ни: за тях се разразяват противоречиви дискусии в обществото, но Държавната агенция за бежанците ги контролира с обещания за мерки относно тяхното интегриране, включително езиково. Повечето от бежанците се приспособяват след кошмарите от бягството към нашата езикова и културна среда. Учейки езика ни, те превключват с различна степен на владеење на кода, използват нашия и своя език и постепенно се превръщат в билингви. За останалите, които преминаха през България по пътя си към вътрешността на Европа, не остана дори спомен за кратките им контакти с нас. Вероятно и те са забравили малкото, което са научили от езика ни, но споделят преживяното, там, където са се установили, за нас, за нашия живот, гледан през техните очи. И вероятно в колективните им разкази нашият свят битува като разказан свят на техния език.

В колективното съзнание на българина представата за „бежанците“ *от България* отдавна не е актуална. Тя е само избледнял спомен, защото времето, към което ги причисляваме, е безвъзвратно отминало. През различните исторически периоди обаче на трудни за българите времена и ние сме били принудени да бягаме във всички посоки, и ние имаме прослойка, наречена бежанци. Онези от тях, които не са забравили езика ни, вероятно създават чужди светове на български език в колективните си възприятия на новото и избледняващите спомени за родното. Бягството е както индивидуално, породено от паника, така и колективно действие със статут на събитие. То няма общо

със съвременната емиграция, която е доброволно решение за напускане на родината в посока, предварително избрана, към друго място, за което се предполага, че предоставя по-добри възможности за висок статут, професионална реализация, финансова и социална сигурност. Такова място е Австралия.

Бежанците от турското робство, за които стана дума в началото на тази глава, отдавна са се претопили в обществото. Що се отнася до бежанците от т.нар. тоталитарен режим, ние по инерция мислим и за тях като за хора от миналото, хронологически далечно в спомените ни, въпреки че го наричаме недалечното минало. Свързваме тези спомени с Америка и Западна Европа, а ако някои български бежанци са стигнали до Австралия, щом не са хора от „втората модерност“ и не са пристигнали със самолет, някак априори сме приели, че те напълно са се асимилирали и понеже са пренебрежимо малко на брой, и смятаме, че те или потомците им няма как да бъдат открити. Тази илюзия се създава от динамиката, с която се развиват процесите в обществата, съпътствана от полюсни промени в ценностите и начина на живот. Хората не отчитат факта, че животът повишава своята продължителност вследствие на развитието на медицината и така, само в рамките на една човешка съдба могат да се сменят няколко етапа с противоположен ценностен мироглед. За моя изненада, в Сидни се натъкнах и на такива хора, истински бежанци, и научих техните трогателни човешки съдби. Тук, в търсене на интерференции в идиолектите на български, представям малка част от три разказа – за Стефан Кожухаров, Спас Божилов и Ник Колов. Представям също и част от историите на тримата бежанци (Прил. 15). Информацията е от три вълнуващи интервюта, които носят послания както към следовниците съграждани, дошли от България през последните години, така и към сънародниците в родината, споменът за която е изненадващо много по-ярък от този на следовниците. В езика им се открояват не толкова специфични фрагменти, носещи отпечатък от езикови контакти с други нации, срещани и отминавани по дългия път към далечния юг, колкото информираност за обстановката на различни места.

В първото от интервютата говори сестрата на Стефан Кожухаров, доайена на българската емигрантска общност в Сидни, Гинка Кожухарова. При нея не се наблюдават интерференции от английски. Това се обяснява не само със значително по-краткия ѝ престой (около 30 години) в чужбина, а и с липсата на социални контакти в чуждата страна, със статута ѝ на домакиня, познаваща предимно обкръжението на брат си, което е предимно от българи, с малкото (почти никакви) контакти, които другите двама интервюирани имат в работното си ежедневие (и двамата са преуспели

професионално), в семействата си (и двамата са със съпруги австралийки), в обществото.

Българският език на тримата интервюирани се различава по един основен признак – месторождение. Гинка е от Павликени и нейният говор е безпогрешно разпознаваем по характерните за региона особености, свързани с всеизвестната източна редукция на гласните извън ударение, както и на изговора на съгласните с характерната за серероизточните говори мекост: (Къкво шъ ти разказвам за пригл’еждан’ету?) и под. Повсеместната редукция на гласните, особено на гласната [е] както към алофоните на неударената [и], така и към алофона, с който се осъществяват неударените гласни [а] и [ъ] (пред м’ен’ъ, пишити и гу връштъти; идин кулет... пулучавъми; за тривогити, коиту й създа;); наличието на фонетични синкопи (Ни мож’ да разбере какво беши.... Ама ний...); облика на местоименните форми *ме, те, се* като *мъ, тъ, съ* (Убуфкити му съ скъсъли; Всички бягаха от нас, ни нъ пuzдравйаваха... Като нъ видйът, обръштът си глъвити настрана... Никой ни съ спиръши). В един единствен случай интервюираната се опитва да замени неправилната форма [нъ] с книжовното [ни], но вместо „Не ни познавах“, тя обърква гласната [и], която е под ударение, и от хиперкоректност я заменя с [е]. Така се получава изречението „И те – не нё познавах“. В езика на Гинка се забелязва само един случай на интерференция от английски – в изговора на името на град Сидни (Сидней), което се обяснява с факта, че варианта на български тя вероятно не е знаела, докато е живеела в България и след това. Още много особености в идиолекта на Гинка Кожухарова може да се изброят, например формата на показателното местоимение *туй* вместо *това*, поставянето на притежателното местоимение в атрибутивно словосъчетание в постпозиция (Испълнихми туй желан’ие н’егуву), употреба на показателното местоимение, за да се спечели време, през което мисълта да назове предмета, характерно за източнобългарските говори, в които показателното местоимение *него* играе ролята на пауза (България му беши на сърцету. Ми той искъши в България да гу пугр’ебът... н’егу... и така му испратихми куфч’егъ) и др. Лингвистичната характеристика на този идиолект, не съвсем нужна тук предвид липсата на интерференции от английски, определя все пак говора на информаторката като присъщ на великотърновския интердиалект от североизточнобългарски тип, с много елементи от книжовната великотърновска формация, характерни за високообразованите жители на този регион.

Спас Божилов и Ник Колов са от София. Характерните за западнобългарските (екави) говори езикови елементи (Баща ми го беха интернирали, майка ми я беха

уволнили; беа във един випуск; ... имаше женски затвор, доколкото си спомням...
некъде във ... Сливен. Цел живот съм мечтал да не съм в България; Бех много надъхан;
половината от залата избегáха на Запад;), праметнатото в глаголните форми ударение
на последната сричка (стегна́х багажа; фана́х една теснолинейка; падна́ един обилен
дъжд; как е има́л смелост; изписа́х три кофи мастило; преместу́ха във Латина, почна́х
да говоря, като си мина́л една граница; мина́х Франция; взема́х стипендия; и ми
помогна́; падна́ комунизма; бегáхме със тех), включително и употребата на „дойдех“
вместо „дойдох“, са от интервюто на Ник Колов. В говора на Спас Божилов те са много
по-малко (почна́ха, сету́хме се, каза́хме, сега се върна́х). Обяснявам си това с възрастта
на двамата мъже. По-младият, на 72 години, емигрирал през 1968 г., не се старае да
употребява книжовните съответствия, за разлика от по-стария, на 88 години, емигрирал
през 1951 г. Това е парадоксално само на пръв поглед. В ученическите години на Спас
Божилов грижата за правилен български език е налагана у нас от страна на
кодификатора твърде строго, софиянците все още нямат онова самочувствие за
правилност, което столицата им дава впоследствие, а изпитват комплекси от
източнобългарския елит и от малки се учат на книжовния говор. Две десетилетия по-
късно те вече се присмиват на източнобългарското „миекане“, не се свенят да налагат
нормите на жаргона, което се вижда и от интервюто: „Там в Югославия никой не те
бръсне за нищо“, казва Ник. Въпреки казаното, говорът на Божилов допуска една
диалектна особеност, преодоляна изглежда, в софийската градска реч по-късно (не се
среща у Колов). Това е употребата на глагола в първо лице, единствено число, заменена
с множествено (исках да... да... да си отмъстим на комунистите), както и много
примери на съответната употреба на -ме за първо лице, множествено число на глагола
(не можем да им *разбереме* какво ни питат; В петък се събирахме да се *почертиме*;
лошото е, че *старееме*). Последната особеност излезе на мода в България няколко
десетилетия по-късно и днес ни заплашва да стане книжовна. Накратко, и двамата
интервюирани може категорично да се определят като представители на
западнобългарските говори, в частност – като носители на столичната книжовна норма,
със съответните ѝ изменения за периода 1951-1968 година.

В идиолекта и на двамата има англоезични елементи. Тук съотношението е
обратно – много повече са у Спас Божилов, отколкото у Ник Колов. Причината отново
е в годините, прекарани зад граница, както и във възрастта на двамата (Спас все по-
трудно превключва кода, не си спомня някои думи на български, други никога не е
знаел), така и в различния по продължителност период, в който се осъществяват

контактите между българския и английския език на двамата – почти седемдесет години срещу петдесет.

Въпросът, на който трябва да се отговори предвид запазената българска реч за повече от половин век, е този за съ-съществуване или сливане на системите на българския и английския език. Този въпрос, сливат ли се за двуезичния неговите две фонемни и семантемни системи в една, поражда не малко спорове в езикознанието. Ако се има предвид фонетичната гледна точка, в говора и на двамата фонемите [т] и [т палатално], а то е придружено от едно [h] при изговора, може да се каже, че от фонологическа гледна точка те се „държат“ и трябва да се разглеждат като единна система – система с три глухи зъбни съгласни, както ги нарича Сводеш (Сводеш 1941).

Вайнрайх обаче има друга интерпретация. Доколкото двуезичният обикновено осъзнава на кой език принадлежи неговото изказване, ние можем да го характеризираме по признака като общо българско изказване или общо английско изказване. Аспирацията на глухия взривен зъбен звук [т] ще се възприеме като признак, автоматично свързан с общия английски характер на изказването поради наличието на специфичното за английското произношение придихание; в същото време отсъствието му (при твърдите съгласни) ще бъде съпътстващ признак на общия български характер на изказването при условие, че двуезичният действително правилно използва аспирацията, артикулирайки така, както е необходимо. Звуковете [т] и [th] в този случай не могат да бъдат в идентично обкръжение, т.е. да се установи допълнителна дистрибуция (Вайнрайх 1979: 33). Затова Вайнрайх признава двете системи за съ-съществуващи, а не сливащи се в една система, въпреки съмненията и на други известни езиковеди по този въпрос. Хауген например счита, че билингвалните индивиди имат само една, че не може да имат две съществуващи системи. Появата на интерференция не е достатъчна да го убеди в обратното и той, въпреки че признава, че двуезичните може да имат повече от една система, предполага, че имат все пак малко по-малко от две (Хауген 1958). Според този автор универсална закономерност на езиковите контакти се явява това, че опитът на индивида в единия език трябва обезателно да отстъпва, да прави по-малък неговия опит в другия език. Това той казва в една студия за норвежкия език в Америка, а аз приемам по отношение на рождените билингви (в детска възраст), родените в Австралия деца, които, ако говорят и двата езика от самото си раждане, развиват усет и към двата.

По отношение на интервюираните тук български емигранти, усвоили английския в зряла възраст, след трудния и дълъг (като огромно разстояние и като период от време)

път на бягството, през който са развили усет и към други езици и са опознали и други култури, смятам (тъй като не са забравили български за толкова много години), че системите са две, билингвизмът е координиран, а интерференциите от английски, когато говорят на български, само потвърждават правилото за координирания билингвизъм, при който няма превключване на кодове, „защото още в самото начало се задейства един от кодовете, а другият се изолира. Говорещият използва отделна семантична база за единия език и за другия език, включва отделни трансформационни правила за всеки от езиците, без да ги смесва и да ги кръстосва при пораждането на предикативния изказ“ (Виденев 2000: 213). Езиковият контакт тук умишлено се изключва, но това рядко е възможно да се осъществи в практиката, от време-навреме в представените разкази (въпреки че са интервюта по радиото и изказът е старателно подбран, а фал-стартовете вероятно изчистени) се получава „късо съединение“, или научно казано – интерференция.

Най-ярките интерференции са лексикалните. В терминологията на Вайнрайх те са наречени „прости думи“ (Вайнрайх 1979: 84). Според автора те са прости не от лингвистична гледна точка, а защото се „употребяват целите“ от двуезичните лица. Затова към простите думи той отнася и междуметия, възкличания, поздравии, цели изрази. Примерите за това в речта на Божилов не са малко. Някои от думите той употребява неволно: (Имах *medical* и ме приеха; Ходя на *dance* вечер; отидохме *prospecting*, направихме компания; изпратих пари на Лорейн, да си вземе *engagement ring*; живееше на *King's Cross*; Уби *taxi driver*; живееше във *Stormy Hill*; те имаха *accidents* постоянно; Всичко *е positive* за мене). За други прави усилие да се досети как би трябвало да се каже на български (отидохме в Бона Гела в... такова... *immigrants' camp*; От Бона Гела ни изпратиха във Сидней, във... а.... *oneway camp*). И като не може да се изрази на български, той обяснява значението: (във *camp* се живееше... такива... бараки). Очевидно, когато става дума за работа, Спас мисли на английски: „И *all my business* всичко, каквото съм, каквото имам, всичко *property*, всичко е на Сем Бóжилов“.

Не са малко в интервюто на Спас и сложните лексикални интерференции, „сложните слова и фрази“, както ги нарича Вайнрайх (Вайнрайх 1979: 87). Те се използват особено при цитати (при разказ за това какво е казал някой друг, и при автоцитати, какво е казал говорещият на някого друго). Например: (И те викат: *You're Sam, and you're John*; викам: „Фред, *I'm going back to Sydney*, ти ш' си ходиш във мината“; И той вика „Спасе – вика – аз работя тука сега при *Macallan Moss* със коли“. И вика „Сега аз съм *engaged with workshop*. Защо не дойдеш в понеделник при мене?“).

Лексикалната интерференция се отнася и към собствените имена. Спас се припознава с охота като „Сем“ (на български се пише „Сам“), а също неизменно поставя ударението на фамилията си Божилов на първата сричка. Същото се отнася и за имената на другите българи, за които разказва, напр. Бóрис Атанасов. Очаквана е интерференцията при названия на местности, улици (видно от някои от посочените примери), названието на фирми (*White painters decorators and prospectors*) и др.

Лексикалните интерференции в интервюто на Ник Колов са по-малко – само четири: (*Bulgarian*; тя е *my interlocutor*; две години правих *magistrate... civil engineering*; да събереш и *deposit* да дадеш). Следователно, неговият билингвизъм е по-контролиран, поради причините, свързани с активната му възраст, сравнена с тази на Спас.

Въпреки констатираните разлики в двата идиолекта, може да се обобщи следното: Началният билингвизъм, който е трябвало да постигнат хора като Спас и Ник, минали през много страни, понаучили някои реплики от сръбски, немски, италиански и пр., е бил трудна работа в началото на езиковите контакти в Австралия. Но упоритостта винаги се появява като резултат на безизходицата и те започват да усвояват набор от фиксирани фразеологични съчетания за специални случаи на общуване, свързани най-често с производството, търговията, трудовата дейност. Скоро тези хора достигат етапа на прогресивния билингвизъм, започват да говорят английски, разбира се с акцент, с трансферентни вметки от български, неуместни изрази и пр. И днес такива не са изключение при тях, само че в речта им на български. За разлика от сегашните емигранти, които заминават за Австралия в повечето случаи с перфектен английски (изискване, за да бъдат приети на работа и да получат виза), при по-старите емигранти почти няма хора, които предварително да са знаели английски. След години, разбира се, те достигат до билингвизъм – интегрален билингвизъм – използват функционално и двата езика, в един момент достигат до равна степен на тяхното владение, и точно този период е удобен за отказване от родния език, но и до днес тези хора помнят добре български. В техния адекватен билингвизъм има само лексикални грешки, когато не се досещат за названието на съответен на комуникативната ситуация в момента предмет. С течение на времето политическите емигранти, вече австралийци, се разпръскват на територията на страната – сменят местоживеење, работа, създават семейства с други емигранти от небългарски произход. В техните семейства вероятно се запазва един остатъчен билингвизъм, при който само определен брой изрази или идиоматични словосъчетания от българския се предават на децата им и, особено ако другият родител не е българин, впоследствие изчезват. Изчезват и разговорите вкъщи на роден език. На

български тези (тенденциозно наречени така) политически емигранти говорят единствено при сбирки със сънародници, с които се срещат по празници в клубове и на други подобни места. Когато обаче водят и децата си на тези сбирки, преобладаващ език в разговора става английският. Има, разбира се, и изключения.

Последният въпрос на българската журналистка от Австралийското национално радио SBS и към тримата интервюирани се отнася до връзката им с България. От отговорите могат да се поучат много наши сънародници, които излишно преувеличават положителните или отрицателните страни на емиграцията. Едните очакват в чужбина всичко да им бъде поднесено наготово, а другите декларират патриотизъм поради факта, че в географския смисъл живеят в България. От интервютата и на тримата могат да се поучат всички българи в Сидни. Онези, които се стараят да не забравят корените си, да уважават традициите ни и да научат децата си на български, могат да си докажат, че това е напълно възможно – не само поради незабравения от Спас за седемдесет години роден език, а и от разказа на Ник за българския език на сина му и неговия приятел, и двамата българи само по баща, родени и израснали в Сидни, а помежду си говорели само на български. А онези, щом се снабдят с австралийски паспорти, започват да крият своя произход, да се вписват в листите за преброяване на населението като австралийци, ако все още не са забравили български, може да помислят върху думите на дядо Спас, избягал от България не от добро, който казва: „О, винаги съм българин! Аз със българите поддържам винаги българин. Поддържах... даже със комунистите като бежа тука, имах връзки със консулите, техните помощници, секретари, търговските представители. Всички идваха при мене за помощ на работата“.

В момента всички българи в странство (и не само в странство) имаме нужда от „помощ за работата“. От помощ не отвън, а от наша си взаимопомощ. Да се обръщаме едни към други. Да си говорим едни с други. Да разчитаме едни на други. Да съхраним и запазим езика си, защото само така всеки от нас, където и да се намира, може да остане „винаги българин“.

3.4. ЕЗИКЪТ НА БЪЛГАРСКИТЕ СЕМЕЙСТВА В СИДНИ

Тъй като половината записи са направени в семейна среда, се опитвам да намеря някакъв критерий, по който семействата да бъдат класифицирани, въпреки че всяко семейство спазва собствени правила. В зависимост от това как се решава проблемът с разделянето и сливането на езиковите контактуващи системи, българската и

английската, има някои решения (дали да се използва българският или английският езиков знак за едно и също нещо), които са неписани закони и отличителен белег на точно определено семейство. Дали по навик или по убеждение, но в различните семейства, в които се говорят и двата езика, различно се представя и природата на знака. Той, по терминологията на Сосюр, обединява единицата в плана на изразяването и единицата в плана на съдържанието. В „Езиковите контакти“ на Вайнрайх се казва, че когато между семантемите на контактуващите езици се установи междуезикова идентификация, двуезичният получава възможност да интерпретира тези два знака (семантеми, означаеми), които той отъждествява като един съставен знак, имащ едно обозначаемо и две обозначаващи във всеки свой език (Вайнрайх 1979: 35). Авторът дава за пример английското „book“ и руското „книга“, които в дадената мини-група (тук за мини-група приемам семейството) се разглеждат не като два отделни знака, а като един съставен знак. Други автори даже различават два особени типа двуезичие, основаващи се на тези две интерпретации на знака. Например Шчерба съобщава, че при двуезичните лужишки сърби съществува само един език, който има два начина на изразяване, т.е. има един набор от означаеми, а всяко означаемо – по две означаващи. Шчерба нарича този тип чисто двуезичие или смесено двуезичие. Леве пък го нарича двучленна система на един език²⁹. В езиковите реализации контактуващите езици на едно българско семейство в Сидни представят ситуации, при които едни знакове могат да бъдат съставни, а други могат да останат без изменение. И винаги в същото семейство същите ситуации се повтарят по същия начин. Според Вайнрайх „Никой не се е опитал да определи по експериментален път в каква степен даден индивид интерпретира своите знакове като междуезични съставни единици, въпреки че методика за такъв експеримент може да се заимства от асоциативните експерименти“ (Вайнрайх 1979: 35). Вероятно авторът има предвид да се направи свободен асоциативен експеримент, в който билингвите да могат да пишат думата асоциация както на единия език, така и на другия, без значение на кой от тях е подаден стимулът. Вайнрайх констатира, че такова изследване не е правено, но вероятно не е прав. Дори самата аз (без никакви претенции

²⁹ И двамата автори са цитирани в книгата на Вайнрайх (Вайнрайх 1979) при опита му да отнесе двуезичието на индивида или групата към единия или към другия тип.

да съм първа, защото със сигурност не съм), в речника, за който споменавам в 1.5. (Исса 2004), в свободния асоциативен експеримент, проведен с билингви българи от арабски произход, подавам думите стимули на изследваните лица веднъж на български език и втори път (след месец) – на арабски. И там безотказно билингвите отговаряха на езика, на който е подаден стимулът. Асоциациите им не бяха еднакви не само като знаков израз от единия от двата езика, но и като съдържание. Те често, въпреки че бяха получени като реакции на един и същи стимул, си противоречаха една на друга и се взаимноизключваха, но принадлежаха без съмнение към асоциативните полета на другите българи в единия експеримент (в който стимулът беше подаден на български), и към асоциативните полета на другите араби във втория (в който стимулът беше на арабски).

По-важната причина за отделеното специално внимание на семействата е, че от разговорите в семейна среда най-добре се вижда жив ли е (и доколко се използва) нашият език. Доколко има благоприятна перспектива и за нашата култура да съхрани своята устойчивост. Затова ще дам само няколко примера, предвид обещаната анонимност на изследваните лица, с езика в такива семейства, които нямат нищо против получаващата се публичност. В това самите те ме увериха, а също така членове на съответните семейства са дали интервюта, т.е. застанали са с името си и позицията си по задаваните от мене въпроси.

Въпреки предварителната заявка за търсене на начини за запазване на езика ни зад граница, нямаше как да не открия, дори при емигрантите от поколението на възрастните родители, на бабите и дядовците, които въобще не знаят или знаят съвсем малко английски, се налага *субординационния статус* на българския език като императив на заглъхващите му функции. Фактът, че въпреки дългия си жителски стаж някои възрастни не са усвоили английски, не е гаранция за продължителност на живота на българския език дори на територията на семейството.

3.4.1. НАШЕТО СЕМЕЙСТВО

Най-често споменаваното в тази работа семейство е семейство Боеви, в чийто дом гостувах, от чиято помощ се ползвах и с чиито членове споделях първите си впечатления от речта на българските емигранти. Наричам го „нашето семейство“, защото съм част от него, както и те четиримата са част от моето.

По брой членове нашето семейство е традиционно: майка, баща, син и дъщеря. В него се обособяват две подгрупи: тази на възрастните и тази на децата. Първата група проявява социално двуезичие – тя е в положение на диглосия. В семейна среда използва родния български, а навън – на работа, на улицата, в магазина, в обществото – английския език, който е високият език в Австралия. Що се отнася до децата – те също може да бъдат наречени двуезични – говорещи английски и български, с безброй уговорки за степента на владеење, мотивите за използване и пр., които тук бяха и ще бъдат коментирани специално за Лили и Александър Боеви, защото те са основните информатори, деца, родени в Сидни, с най-много записи на разговорна реч. Без да коментирам тук степените на заглъхване на българоезичните функции (такива се наблюдават в речта на Алекс) или на утвърждаване на координирано двуезичие, със съществуващи българоезични функции (такива се наблюдават в речта на Лили), ще кажа само, че двуезичието и на двете деца е т.нар. „стилистично двуезичие“. За тях английският език не е „висок“ или „нисък“ – това е родният им език, на който те мислят в училище, вкъщи и навсякъде другаде. Българският се усвоява по настояване на родителите и, без значение дали те разбират опитите на майка си да възпита сакрално отношение към него, или просто запомнят единствените фрази от ситуациите на диалози с родителите, превключването на български език не е свързано с намерението на децата да се представят на ниво. За сравнение, при записите на двете деца година по-рано в София (2015), от техния опит именно да се представят добре пред претенциозните баби, дядовци, лели и чичовци, се породиха много несполучливи речевни актове. В диалозите имаше реално напрежение. В Сидни децата, и двете (без значение кой колко знае) превключват на български по стилистични причини – задължително в разговор с мене, задължително с мама и татко, без това да прави някому впечатление. Българският език си отива всеки ден при прекрчаването на прага за училище, или за тренировка, или за среща с приятели и се връща ежедневно, но за малко, в ситуации, където регистърът просто е такъв. Ето така се обяснява въпросът за поколенческия характер на езика, защото у първото преселено поколение в новата страна употребата на български е редовна, но у втората генерация тя вече е стеснена, за да премине у третото поколение само в семеен спомен.

Социалният статут на нашето семейство е подробно описан (1.2.3.). Затова тук ще го пропуска и ще мина направо на въпроса как говорят двамата съпрузи. Още през 2015 година записах тяхната реч и констатирах някои нейни особености, които отлично от години познавах. Българският език на Явор Боев се вписва безизключително в

съвременната градска софийска норма на интелигенцията – книжовен език, в разговорните варианти на който се наблюдават някои западнобългарски особености, не диалектни, нито дори мезолектни, а възприети по-скоро като жаргонни маркери на софийския език от онези млади хора, родени и пораснали в столицата в семейства на интелектуалци, които не са отгледани от баба и дядо на село. На територията на Сидни речта на Явор не се е променила изобщо. Ако има някакъв неволен опит за нагаждане към околната среда, той е само на английски, предвид блестящия оксфордски вариант на езика, който той е усвоил от ранна детска възраст от майка преводачка от английски език и учебните заведения, през които е минал. Вероятно му се налага да се постарее, ако иска да се впише в австралийска среда, поради странната фонетика на австралийския вариант, но тук коментираме българския. С професия, в която малко се говори (той е ИТ специалист) и на другия край на света Явор не би се и опитал да промени своя български говор по посока на по-високопрестижен, освен това той не би имал и какво да променя, тъй като всички „пришълци“ от провинцията в София се стремят да говорят единствения вариант, който той използва.

По отношение на запазването на българския език в семейството и научаването му от децата (неговите и на познатите му българи) Явор Богев е безпощаден реалист. Още в деня на пристигането си разбрах неговата концепция и го помолих да ми даде първото интервю, което записах:

„Аз: Какво мислиш за обучението по български език в училището?

Явор: Обучението по български език тук, както в училището, така и навсякъде, е безперспективно. Овладяването на който и да е език изисква хикс броя години. През тези години децата могат да научат далеч по-полезни неща. В някои от тях може да се открие и път за бъдещото им развитие. Но дори да не се открие, ако заниманието е със спорт, това е полезно. Спортът е здраве. Може децата да имат някакъв талант. Това е много важно, но е вероятно да не се забележи от родителите и да не се развие, ако децата са заети с настоятелно заучаване на всичко ново и на български. Накрая, децата могат да научат просто занаят – нещо, което да им бъде полезно в реалния свят.

Аз: Но така в реалния свят те ще бъдат подложени на асимилация.

Явор: Няма от какво. На асимилация ще бъдем подложени ние, не те. Те са оттук. Нас никой не ни е карал насила да дойдем, а щом сме дошли, значи сме съгласни, защото сме знаели, че рано или късно настъпва асимилация.

Аз: Но така децата ще се откъснат от българската култура.

Явор: Те са родени тук, т.е. от раждането си вече са откъснати от българската култура. От традициите – също. Ние самите за традициите се сещаме главно на празници. В ежедневието бързаме за курсове, тренировки, кръжоци и пр. Като не са в час с българската култура, като не са част от българската култура, децата нямат никаква полза от овладяването на битовата лексика според мене.

Аз: Защо тогава си изпратил децата си в българското училище?

Явор: О, училището беше за забавление. Майка им преподаваше в него, естествено е да ходят и да се запознаят с други деца на българи. Това е хубаво, нямам нищо против. Но не бих се заблуждавал, че за два часа седмично ще научат езика.

Аз: А как твоите деца научиха езика?

Явор: От майка си, естествено. Тя е фундаменталистка.

Аз: Дияна непрекъснато се старае, преследва ги, поправя ги, кара ги да превеждат веднага, щом сбъркат и заговорят на английски, но това бдително поведение често я разконцентрира. Докато ти, наблюдавам те с часове, не се отклоняваш от българския език никога. Говориш с тях ясно, отговаряш на въпросите им на български с методичност, която прилича на професионална школовка. Как ще обясниш това?

Явор: Това го правя по инерция (методичното). Мене така са ме учили на английски. А на български говоря по молба на Дияна.

Аз: Това изморява ли те?

Явор: Не, аз съм свикнал. Хубаво ще бъде и те да свикнат, но нека не се заблуждаваме, че училището, каквото е сега, ще ги научи. Някои родители дори нарочно не изпращат децата си в училището. Не защото имат нещо против самото училище, а за да изпратят децата си на по-прагматични занимания в неделния ден“.

Интервюто прекъсна поради появата на Дияна, която допълни:

„Дияна: За едно Явор е прав: децата, които говорят добре български, не са непременно тези, които посещават училището. Всички родители знаят това, а някои дори използват училището като безплатна детска градина, в която да оставят за известно време децата си. Така едновременно си вършат някаква работа или си почиват, а заедно с това изчистват гузната си съвест, че вкъщи, още преди да ги доведат в училището, не са научили децата си на родния си език“.

Една друга вечер дойде на гости един родолюбец, според когото българите са най-висшето Божие творение, от Сътворението на света до сега. Оставям този интересен разговор, от който ще извлека няколко фрагмента при включването на децата в него, за

транскрибираните сонди. Но реших да представя продължението (вече като полилог) на започнатия разговор за езика:

„Аз: Явор мисли, че не е нужно децата да се учат на български.

Явор: Не е точно така. Тука българският език се развива независимо от България. Нали за това, Катя, си избрала тук да изследваш. Ако след твоето изследване може да се измисли начин да се подобри качеството на нашата услуга, може да се променят нещата. Аз ти казвам какви са в момента. Ние, българите, говорим по начина, по който сме говорили, когато сме напуснали страната. После езикът не е спрял да се развива, но ние тука нямаме досег до него и всъщност, опитите да го предаваме на децата, може да се окажат опити да им предаваме вариант, който вече в България не се използва.

Аз (към госта, който ще бъде маркиран с буквата „Т“): Ти какво мислиш?

Т: Явор не може да разбере, че всеки един език е голямо богатство.

Явор: Защо тогава не учиш виетнамски – ето ти още едно богатство за тебе и за децата.

Т: Защото български език те учат без усилие, ей така, в крачка. За виетнамски ти трябва да вложиш усилия, а български децата учат без никакво усилие.

Явор: Как ще го учат в крачка? Значи ние, защото знаем български и си говорим пред тях, и децата го учат ей така. Защо не опитате вие да научите в крачка някой език? Виетнамски, и после да научим и децата.

Дияна: Защото нямат баща виетнамец, с когото да говорят. Помниш ли, че Паскал говореше с децата на френски, и те му отговаряха на френски, а жена му – на руски и те ѝ отговаряха на руски.

Явор: Добре, аз ако знам немски и започна да говоря с децата само на немски, те няма ли да го научат? Ще го научат, но това не е лесно и да не се заблуждаваме, че може да се научи език ей така, защото ни се иска. Човешкият мозък има своите цикли. Всеки човек има лимитирани цикли на акъла. И ти можеш да правиш каквото искаш в свободното си време. Не зная какво правиш – можеш да почиваш, можеш да учиш език. Това го решаваш ти и дали езикът ще е български или друг, за тях няма голямо значение.

Дияна: Няма никакъв смисъл да уча този друг език, ако нямам общ код с хората, с които живея.

Явор: Какъв код имат тука те? С кого говорят на български?

Дияна: С мене.

Явор: С тебе? И докога ще говорят с тебе? И защо не си научиш добре английски и да контактуваш на английски? Защото ти така решаваш. Аз имам чувството, че живея сред марсианци. Всички са марсианци и са им набили нещо в главата. Например това, че

децата научават български ей така, защото ние случайно си говорим на български. Това е решение на човека с какво да си уплътни времето. Ако ти искаш да си уплътниш времето с нещо и го искаш наистина, и това е например виетнамски, и ти си уплътниш всяка минута от свободното си време, ти ще научиш и български, и виетнамски. Езика да го говориш е техницизъм“.

Този спор продължи с часове и включи всички поводи за българска гордост – от съвършения календар на прабългарите, до днешни постижения на нашата интелигентност. Те бяха разказани от госта. За Явор: интервюто показва скептицизма на интервюирания, но практиката показва друго. Децата на Явор Богев никога не се възползват от толерантността на баща си по отношение на свободния избор за това какво да правят със свободното си време и говорят далеч по-добре от децата на заявяващите, че на всяка цена ще научат децата си на нашия роден език. Той не ги учи на български език, а на практическите ползи в живота чрез комуникация на своя роден език. Така те участват в грижата за пчелите на баща си, а той участва в мачове, катерене по скали и други занимания, които виждах за първи път. Този светоглед, за който имам впечатление не само от нашите разговори, но и от цялостното поведение на Явор Богев, определям като „персоналистичен онтологизъм“ (терминът на М. Шелер беше споменат по-горе (2.5), тъй като поведението на Богев (не само речевото) ясно показва първичното му ценностно чувство, върху което се надгражда ценностното съзнание, оценяването, което той заявява, но не налага, защото неговите ценности (както би казал Шелер) не са закони или повели. Мисля, че подобна кауза е печеливша в много по-голяма степен от заявката, че на всяка цена децата трябва да научат български език и че майката „фундаменталистка“ трябва да е доволна от бащата.

Майката се казва Дияна. В различните части на този дълъг текст тя е назовавана по няколко начина, според социалната роля, която изпълнява в съответния контекст. Едното от имената ѝ е Дияна Копринкова. Това е наша известна журналистка от Българското национално радио. От 2005 година тя работи в Австралийското национално радио SBS като водеща на българската програма от Сидни. Българската радиопрограма се излъчва от Сидни и Мелбърн по един час всеки петък. Там Дияна говори по същия начин, както говореше по Националното радио в София – на безупречен книжовен български език. Сравнявайки този идиолект с многобройните си записи, тъй като тя присъства и участва във всички тях, откривам различия, които не ме учудват. Щом влезе в радиото, Дияна забравя, че е от Бургас, че живее в Сидни, и сякаш влиза в някаква свещена роля, за да изпълнява ритуал. За Дияна обаче радиото не е роля,

то е съдба. В интервю пред Петя Пейчева от СБЖ³⁰ тя заявява: „Радиото не е просто работа, то е магия. Магията, с която се сближаваш с хората, описвайки им чрез словото истории, съдби, новини, които оживяват пред слушателя и го потапят в един нов свят, карат го да съпреживява, да анализира и оценява... И приласкан от тази магия, да жаднее да се връща отново и отново към гласа на радиото – така, както аз се връщам и ще се връщам докато съм жива и мога да говоря. Не е само любов към професията, а и любов към България, към българите и българското. Ох, това са много силни думи и мога да кажа с открито сърце – съчетаването е трудно... Понякога много ме боли като виждам и слушам какво става и как криворазбрано всичко някак си се обръща в най-невероятни посоки и не се милее за България. [...] Има два вида емигранти – едните говорят за България или хубаво или нищо, а другите само плюят и дори забравят по какво точно са започнали да плюят... Аз се старая да не съм нито от едните, нито от другите, а да подхождам обективно и най-малко с три гледни точки, както повелява добрата, стара, необорима журналистика, на която са ме учили и която продължавам да правя. А темите... Добрият журналист има очи и уши за всичко, което става наоколо и не толкова наоколо. И може да направи най-интересната, вълнуваща и запомняща се история от абсолютно всичко. Така намираме повечето от темите за българската радиопрограма по Австралийското национално радио SBS. По схема в нашето едночасово предаване предлагаме 70 процента австралийски контекст, тоест, разказваме за неща, които представляват интерес за българската общност в Австралия, и за постиженията, професиите и съдбите на отделни представители на тази общност. Останалите 30 процента са разделени по усмотрение на водещия на новини, интервюта, истории от България или от света. Не е много лесно един час радиопредаване да бъде професионално и качествено „запълнен“ по задължителната схема 70-30%, по която работят и останалите езикови програми. Всяка тема е подробно разследвана, разглеждана и представяна по възможно най-интересния за слушателите начин. От това зависи не само слушаемостта на предаването ни, но и запазването му в ефира като едно от най-добрите и професионални радиопредавания, излъчвани по Австралийското

30

<[203](https://blackandwhitemag.bg/2017/06/16/%D1%81%D0%B1%D0%B6-%D0%BD%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8-%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-%D0%B0/>”, посетен на 22. 08. 2019 г.</p></div><div data-bbox=)

национално радио SBS вече цели 40 години³¹. [...] А когато светне червената лампа, всичко е различно, обаятелно, магично, отговорно. И словата някак си сами излизат от устата и не спират да се леят... докато лампата не изгасне“.

Когато „лампата изгасне“, тя се казва Дияна Богева. През 2010 година по нейна инициатива отваря врати Българското неделно училище в Сидни. Дияна става първият му директор. Без да дочака „адаптирани програми“ тя създава програми за всички класове на замисленото като средно неделно училище (Богева 2011). Тези програми не остават незабелязани от Министерството на образованието в щата Нов Южен Уелс и са предложени и за други училища в Австралия, защото са адекватни на езиковата ситуация в страната. Пет години по-късно училището е начално. Дияна е решила да напусне. Общият брой ученици е 25 по списък. По време на моя престой (шест поредни недели през 2016) нито веднъж не дойдоха повече от 15 деца общо във всички класове. През цялото време, и тогава, и досега (2022) Дияна помага с каквото може – замества, съветва. Въпросът защо тя прави това е реторичен за всеки, който я познава. Езикът според нея отразява родовата определеност на човека в неговото духовно битие и определя неговата ценностна система³². Дияна със сигурност носи и т.нар. „седма функция“ на езика. И не се отказва от надеждата. Въпреки че разумът на журналистката Копринкова търси обективното, въпреки че усетът на филоложката Богева показва как езикът отслабва, затихва, изчезва, наличието на седмата функция дава надежда за неговата бъдещност и мисия за тези, които имат кауза. Да преподава езика зад граница е една от каузите на Дияна. За успешното ѝ представяне като директор на училището тя е наградена с почетна грамота от българския президент (2012), но скоро след това е понижена „по български“, както обикновено и в глобалното време на XXI век, и в глобалното пространство, и у нас, и в странство, не престава да се случва на нас, българите.

³¹ Интервюто е от 2017 година, а тази година – 2022 – Българската програма празнува своята 45-а годишнина.

³² Именно такава ценност, сакрална и свята, е отредена на езика (и на езиците по принцип) в мултикултурното модерно общество. Подобни виждания има и в езиковедската литература, изказани от австралийския учен Бьорн Джермунд, в противоречие на собствените му сътрудници от Станфордската школа. За това ще стане дума по-нататък.

В момента Дияна е превърнала в мисия спасението на планетата. Тя защити докторска дисертация в университета „Къртн“ в Австралия (2018), чиято цел е да покаже вредата от прекалената консумация на месо както за човека, така и за природата, а след това продължи да работи в същата област и да пише книги за проблемите с храните, климатичните промени и устойчивото развитие на човечеството в подкрепа на тезата за флекситарианството. Семейство Богевци е обединено около идеята за здравословен начин на живот. Децата са скаути, а Дияна е неотлъчно с тях като един от възрастните скаут-лидери. Докато спи по палатки и се храни с пригответени на място природосъобразни храни, Дияна обогатява българския език на своите деца с названия (на кухненски съдове, специфични дейности и налични растения) от бургаския регион, които бащата със сигурност не знае. По време на записите на речта на моите респонденти тя се държи непринудено и свойски с всички и за минути влиза в региолекта на събеседника, без дори да се усеща, като човек, свикнал да жонглира с езика. По-лесно ѝ се получава с източните говори, което е напълно естествено. На моята констатация, че в ежедневната ѝ реч се пропускат бургаски елементи Дияна отговаря с такава радост, все едно е получила комплимент: „По-добре, отколкото да съспътствам“, казва шеговито тя, имитирайки друг бургаслия, но след това дори не може да си спомни какво точно значи думата. Понякога, когато човек говори непрекъснато, за някои думи просто няма време да бъдат изречени. Такива алегроформи (никога недопуснати от ефира на радиото) при Дияна в ежедневието са в изобилие. Други думи, на всекидневно използвани уреди или закупувани на чуждия език продукти, особено ако не съществуват в България, естествено влизат с названието си на другия език в идиолекта на всички емигранти, и Дияна не е изключение. Това са предимно зелени треви, неразпознаваеми, неизползваеми или липсващи в нашата страна, или налични продукти (кейл в супата, сосиджи в магазина и др.), но Дияна ги „прекарва“ през българската морфологична преса и те излизат в префиксно-суфиксен вид, за радост на децата, които разбират, че ако човек не знае дума, може да я „пренесе“ от езика, на който отлично я знае. В записите при децата се срещат много такива хибридни форми.

За поддържането на българския език на двете деца основна заслуга има Дияна, но не за степента на владение на езика (там се намесват множество фактори), а за настоящото отношение това да е ненарушим закон в диалозите на семейството. В това свое желание Дияна (тук тя се казва „мама“) понякога е твърде императивна, което не се съчетава добре с лъчезарния ѝ характер и духовната ѝ щедрост, но никой не ѝ се

сърди³³. Друг път тя е креативна. Създава съзаклятнически схеми в игрите на децата и приятелите им от български семейства, в които те са убедени, че са „тайно общество“ от хора/деца, които никой друг не разбира, ако те не искат да ги разбират. Все едно са в игра на криеница или в някоя отборна надпревара, в която те имат нещо, което другите нямат – като шифър, който могат да си разгадават с цел да победят противниковия отбор. Децата веднага „се хващат“. Когато, пораснали достатъчно, децата ѝ участват в истински отборни игри пред публика (и двамата са футболисти), Дияна използва същия интерпретационен шифър за насърчаване. Тя крещи реплики като „Давай, Алекс!“ или „Можеш, Лили!“, заобиколена от смаяни родители с каменни лица от австралийски, немски, шведски или друг произход. Речта на двете деца от нашето семейство (или поне на едното, в зависимост от това чии приятели са членовете на компанията) присъства в почти всички диалози, части от които ще бъдат показани в Трета глава, в откъсите сонди.

Тук в заключение ще кажа, че българският език, не само на нашите деца, а на всички български деца в Сидни, е подчинен на друга култура, както правилно, колкото и да не ми се искаше да е прав, констатира Явор Богев. И като казвам „друга култура“, имам предвид семиотичния смисъл, който (по терминологията на Ю. Лотман) разглежда културата като съвкупност от знакови системи. За Лотман културата е „исторически създадена йерархия от кодове“ (Лотман 1967: 3). Тези кодове в Сидни не са български, дори когато децата говорят приличен български. Такава култура имат децата, както вече и цялото семейство Богев. Тя се влива в антропологичния контекст на понятието култура. Според него културата е характеристика на поведението, която отличава човека от останалите животински видове: членоразделна реч, институции, норми на етиката. Тази стара дефиниция определя всички ни като човеци (цялото човечество). Но също в антропологичен контекст, този, който търси спецификата на културата във взаимоотношението човек-природа с цел хуманизиране и одухотворяване на природата, не зная дали би могъл да обясни на български език защо точно австралийците имат съвсем нов поглед към феномена природа. Вместо да се опитват да

³³ От личен опит зная, че няма по-силен мотив за поддържането на българския език в чужбина от страна на нито едно дете, от това мама да не се огорчи, да не се разсърди.

превъзмогнат и овладеят непосредственото битие (природата) с цел то да им служи със своите ресурси, да се опитват да внасят разумен порядък и организация в практическия си опит, те са надскочили това разбиране за природа и се стремят към идентифициране и духовно сливане с природата. Това световъзприемане от страна на австралийските българчета ги прави много малко българчета, заради консуматорското отношение, което ние тук имаме към природните си дадености. В нашето българско светоусещане се налага доста категорично когнитивният момент: според него културата е съвкупност от знания, усвоени в резултат на обучението и опита, който се придобива в процеса на обучение. Ние много държим на етнографския смисъл на тези знания и ги свързваме с вярвания и традиции, изкуство и фолклор, нравственост, тъждествена с всеотдайност към родината. Човекът у нас се възприема задължително като член на общество от закони, обществото се характеризира с привички и обичаи, често свързани с неспазването на съответните закони. В Сидни никой не коментира законите и никому и през ум не би минало да не ги спазва. В този смисъл, по отношение на нуждата от изучаването на български език съм изцяло на страната на Дияна, защото искам новите граждани на новия свят да се означават (и) като българи. А що се отнася до скептичното отношение на Явор, то е на шега, провокирана от факта, че Дияна сериозно „се пали“. Ако беше наистина, поне веднъж за два месеца в семейство Бोगеви щеше да протече разговор изцяло на английски. Не протече. Нашето семейство се оказа странно последователно и, макар нетрадиционно, изцяло българско.

3.4.2. ДРУГИТЕ СЕМЕЙСТВА

Днес много малко от българските семейства, в страната и извън нея, са традиционни. Кръгзорът на хората в нашето съвремие е твърде широк, разстоянията между съседите в гъсто населените градове – твърде тесни, но животът им – толкова различен, все едно са на различни планети. Този парадокс предопределя и различната степен, в която семейството в емиграция владее български език. Затова и обобщенията (въпреки че сме пропити от отровата на стереотипа и сме свикнали да очакваме от хора с еднакъв социален статут еднакво поведение) са по-малко уместни. Когато говорим за езика на семейството (включително на живеещото в емиграция), винаги имаме предвид, че групата, етносът, народът, прослойката, към която то се отнася, притежава общ интерпретационен шифър, чрез който разгадава по един и същи начин различните смисли. Защото човек придобива способност да структурира действителността чрез

разнообразни модели, но в съзнанието му се оформя картина на света, такава, каквато езикът учленява. Това определя символите и смислите на езика и точно затова е нужно в изследване като настоящото да се установи *кой* е езикът. В родината това е естествено: локалната политика е политика на етничността. Тук хората се самоопределят чрез историята на предците си, религията и традициите си, смисли, които може и да се запазят в чужбина, а може и да изчезнат. Единствено при установяването на езика (наличен или отсъстващ) стереотипът се строшава и разрушава. Проучването на езика на семействата показва различия, които не се вписват в стереотипа за емигрантските групи. Защото ние безвъпросно приемаме, че езиковата ситуация е комплицирана: *българинът отива да работи, не знае добре езика на страната приемник, веднага изниква необходимостта на работното място да превключи на другия език. Той започва да се запъва, обърква и изключва, особено в напрежението през работния ден. Вечер вкъщи го чакат деца. С тях трябва да говори на български. Това му пречи да усвои по-добре новия код, а превключването е със силно нарушено качество. Родният език се пази само в неговата ограничена семейно-битова разновидност. Колкото повече растат децата, толкова по-чужди си стават с родителя, защото не намират общ език с него, а гостите на децата му, които той вижда често у дома си, естествено не са българи. Така в речевата практика двата езика се смесват.* Преди да замина за Сидни наизустих този стереотипен модел и очаквах един наистина смесен българоанглийски код, използван както от децата, така и от родителите, въз основа на анализи, отнасящи се за Европа: „На практика се изправяме пред два смесени езика: чуждият се говори с много българизми, а българският – с множество интерференции от чуждия. Двата езика съществуват в креолизиран вид и това е особено пагубно за децата в семейството, които след това се изправят пред императива да се социализират в съответната страна“ (Виденев 2016: 106-107).

В Австралия бързо се убедих, че не е точно така поради много причини. Една от тях е липсата на този начален период на объркване от страна на възрастните, на стремежа им да научат английски език, тъй като те вече го знаят. Това е видно от строгото изискване за перфектен английски от всички, които отиват, за да започнат работа и от заявките на попълнителите анкетите (2.4.1.). За разлика от многобройните образовани българи, които заминават за Европа с уж уредена работа, а след това им се налага да мият чинии в някой ресторант, да чистят улиците и пр., в Австралия такива емигранти няма. Ако работата не е сигурна, емигрантът няма да бъде допуснат. Българските емигранти в Европа, чиито мечти не са се сбъднали, често от наранена

гордост започват да лъжат своите близки в България, че работят това, което са очаквали, да изпращат свои снимки пред скъпи чужди коли и къщи, за да успокоят родителите, като ги уверят, че притежават всичко това; и точно те започват нарочно да включват в говора си чуждоезикови елементи, които афишират в разговорите си с близки от България. Оттук се създава впечатление за постепенно заглъхване на българоезичните функции на езика, което отнема едва ли не само месеци, най-много няколко години. Това е втората причина да предполагаме креолизирани варианти и на нашия, и на чуждия език. В Сидни видях, че такова нещо няма. И че стереотипът лишава личността от личната ѝ история. Важната, независимо от различните истории, беше езиковата идентификация, като основна съставна част на емигрантите. Въз основа на това и на многобройните тайно записани разговори направих някои изводи:

Езикът на първото поколение, на емигриралите в зряла възраст, е изцяло български в разговорите между съпрузите. Той е разнообразен с всички варианти, които са били налични в България в периода на напускане на страната и зависи от мястото в България, където семейството е живяло до емигрирането си. Ако може да се говори за движение и промяна на езика на емигрирания в зряла възраст, то е в посока към варианта, който използват родителите в България и живеят на мястото, където той се е родил. В далечната държава никой доказал се там лекар, инженер, режисьор и пр. не си прави труда да се придържа към българския книжовен стандарт. Всеки си говори собствения мезолект (или региолект) така, все едно се е освободил от бремето на общественото мнение и превключването на кода, който е използвал, докато е следвал в София. Семейният мезолект е най-поддържаният вариант на българския език, защото той се практикува всяка вечер в разговори с възрастните родители, ако те живеят в Сидни, и особено ако те са в България пред компютъра и се страхуват да не си изключат по невнимание скайпа.

В някои от семействата професията на родителите не позволява те да прекарват достатъчно време с децата си. Много от тях са постоянно на работа и тази работа не е с плаващо време (всъщност в много редки случаи е) и родителите са на работното място от сутрин до вечер. Като включим огромните разстояния от квартал до квартал в Сидни, които отнемат още два-три часа за пътуване – от ранна сутрин, до късна вечер. Тогава времето с децата наистина не стига и за уроци по български. Решението на всяко семейство по отношение на използването или изоставянето на българския език е строго индивидуално и различно. Повечето от родителите се отказват и дори не намират за нужно да съжаляват чак толкова. Те, не че са „o'kaу“ с това, че децата им говорят само

английски, но виждат, че няма какво да се направи. За щастие, има и такива, които са на друго мнение. В следващите подглави ще представя техния пример.

3.4.2.1. ИЗБОР НА ЧЕСТИ КОНТАКТИ С БЪЛГАРИЯ

Започвам със светлия пример на д-р Светлана Никова, известна зъболекарка в Сидни, с работно време от сутрин до вечер. При нея се лекуват всички българи, които моите приятели познават. При нея отидох и аз и се оказа, че току-що се е върнала от България след тримесечен престой с шестгодишния си син. Ето така тя решава проблема с езика – дълги престои в родината, запознаване с близките, с хората, с природата, с обществото. В нейното изпълнено с оптимизъм интервю³⁴ има твърдо убеждение в нашето светло бъдеще:

„Аз: Научи ли синът ти български език в България?

Светла: Българският език се учи най-добре в България. Той по цял ден играе с децата. И като не се сеща някоя дума, идва и пита. Винаги, когато не може да разбере нещо. Или му кажат нещо интересно. Някой му каже: „Абе, ти хабер си нямаш“. И той тича и пита: „Какво значи хабер?“. Казваме му. Иначе с децата съвсем свободно се разбира той.

Аз: Колко време бяхте в България?

Светла: Три месеца почти. Три месеца – българската ваканция. Много хубаво си изкарахме. Толкова да ни хареса тая година!

Д: Той вече е по-голям, игри с децата...

Светла: Едно, че е по-голям, друго, че имаме повече време. Навлиза вече във живота. Искан да знае как живеят хората в България.

Аз: Как живеят?

Светла: Направи ми много хубаво впечатление. Явно не е само *мойо*. Защото тука, откакто съм се върнала, вече втора седмица, коментирам с много хора, които са се върнали от България. И всички казват „Ох, защо си отидохме само за четири седмици?

³⁴ В интервюто са включени и вметнатите реплики на придружаващите ме две изследвани лица, отбелязани с „Д“ и „Л“. Те последователно са на зъболекарския стол и д-р Никова работи, докато говори с мене. Интервюто не е в транскрибиран вид, с изключение на няколко диалектни маркера, характерни за града, от който интервюираната и лесно разпознаваеми поради това.

Догодина за шест, за осем. Много хубаво беше. Страхотно!“. Всички са изкарали чудесно.

Д: Ако си бяха отишли за повече, сигурно нямаше да си изкарат чудесно.

Светла: „Д“, не знам сега. Зависи какво търсиш. Може би и ние вече сме навлезли в друга фаза от нашия живот. В смисъл, че вече не гониш кариери.

Д: Не, ти не гониш, но ти все пак отиваш за почивка.

Светла: Ами, да ти кажа честно, починахме си. Защото три месеца изкарахме и наистина си починахме. Но и работа имахме. За колата и други неща. Просто ми направи впечатление, че за всяко нещо, което пипнахме тази година, за да стане, за организиране и правене – ставаше. Казват ти къде да се обадиш, обаждаш се и няма *тън-мън*. Вече и Димитърчо знае „няма тън-мън“. Обаждаш се, хората идват и ти казват „Еди кога си го почваме и еди кога си го свършваме“. И така си беше. Тогава го почват и тогава го свършват, наистина – точно така ставаше. Няма уговорки, няма неспазени срокове, няма нищо.

Д: Но не е така навсякъде в страната.

Светла: Може и да не е навсякъде, но Сливен, да кажеш, не е нито София, нито Пловдив, нито Варна. Не е от големите градове. Между другото, понеже доста хора са били вече в чужбина, вече имат друг поглед. Това е единият фактор и то доста забележим фактор. Други работят в момента. Няколко месеца навънка, после се връщат, продължават в България, зависи през кой период – зиме, лято, където са намерили работа. И като се връщат, забелязвам една положителна динамика, в сравнение с последните три-четири години, когато съм била. Щом аз, която съм толкова много розово гледащ човек, видях, че през последните три-четири години нещата са били много зле, смятай. Не говоря от материална гледна точка. Тя и материалната си оказва влияние, но психиката на хората беше просто отчайваща. Няма значение какво кажа, всичко се приемаше в черния тон, ама възможно най-черно катранения, толкова, че по-черен от това не може да стане. Докато тази година нещата са коренно различни. Другият фактор, който ми направи впечатление, явно не само на мене, *щото* като споделих, хората казаха абсолютно същото. Явно за тези двайсет години младата генерация, дето израсна в училищата, те не помнят нищо от това, което ние сме видели. Те вече имат много по-бизнес ориентирано мислене, просто са подковани по друг начин. И нали – това, което експериментирах – услугите – бяха добри в същото отношение, както е тука, дори в някои отношения по-добри. Не говоря само за Сливен, защото ние пътувахме. Ходихме на доста места и навсякъде, където отидехме, доста по-

приветливо в сравнение с миналите години беше. Навсякъде виждах някакъв позитивизъм. Отделно, че на местата, където ходихме, бяха просто приказни. Къде бяха тези места преди, как не ги видяхме, явно някои от тях са ги поизчистили, а други... Истината е, че някои места преди бяха затворени. Те са били резервати и са били само за определени хора. И не се е ходело там. Говоря за места по морето и по Ропотамо. Разбрах защо са били затворени. То, като влезеш – не ти се излиза оттам. Говоря за природни красоти. Отделно – къщички, много хубаво навсякъде. Жеравна е станала приказна. Аз от едно време си я обичам, но сега е нещо невероятно. Там и децата тичаха, нашия не ще да си тръгва. Ходихме и на Плиска, Преслав, и там ни интервюираха. Направо не можах да повярвам. Влизат едни за интервюта, имаше повече от триста човека, но те влизат, и направо при нас. И викам, това е – не мога да си избягам от съдбата. Интервюираха ме за радиото. Те явно скоро са открили обекта, съвсем отскоро е. И тъкмо ни разправяше нашият приятел, че дори не е от българин направено, а от някакъв арменец, и Митко се намесва: „Братята Кирил и Методий!“. Позна ги на снимките, после и цар Борис, наистина много хубаво е направено. Навсякъде, където отидахме – чудо! Тъй че, дай Боже, догодина пак. Сега с удоволствие всеки си ходи. Като казваш добри думи и хората искат да отидат и те. Доста млади хора, с които говорих, преди масово всички напускаха, сега имаше хора, които бяха навънка и казват: „Бяхме, видяхме, но се връщаме и оставаме тука. В България има повече почва за изява“. Така казват хора, които се връщат от Англия, от Франция, от Испания, и то млади – на мои роднини децата. Така че – има надежда. Обикаляхме с Димитърчо, вече знае и за Хаджи Димитър, за Васил Левски. Родословно дърво правим сега. Много му е интересно.

Аз: Как гледате на българското училище тука?

Светла: Не може да се сравни с това да си на място. Децата, и това за мене е феномен, намират общ език, където и да са. Независимо от това дали са учили по учебници или не са учили. Това за мене е феномен. А старите, например моята свекърва, милата, много е добра, много я обичам, но тя... опитва се да излезе от нейния си ритъм, от нейното мислене, обаче не се получава. И има огромно разстояние между нея и между младата генерация. Аз съм някъде по средата и говоря от личен опит, обаче това е всеобщо наблюдение. За децата няма никакво значение на какъв език говорят. Защото, наистина се комбинираха, особено в Жеравна. Това бяха и циганчета, имаше едно турче, което беше турче от Турция, действително..., Димитърчо беше там, няколко други българчета и едно дете от Италия се върнало. И там, нали, със децата на някакъв

развален български говореше, и едно израелче. Е, как играха тези деца, и как се разбраха, нямаше никакъв проблем. Абсолютно. Значи, езикът не се оказва бариера в тази възраст. Една дума, друга дума, с жестове, с това-онова, с усмивки. И разбрах, че младите мислят по съвсем различен от нас начин. За тях вече няма граници. Езикът не е средство за ограничаване, а напротив. Те със съвсем други категории, със съвсем друго мислене са сега. Така че, аз мисля, че по-скоро трябва да гледаме тях, как те се развиват, в каква насока, и според техните вече изисквания и виждания да се адаптират българските учебници за различните места по света.

Аз: Учихте ли нещо с Митко в България?

Светла: От австралийското училище ли? Постарахме се да направим малко математика, малко други неща от едни тетрадки, но повечето беше изучаване на природата, на фермите, кой какви животни има.

Д: Аз нали ти казах, че в началното училище не е толкова съществено дали ще си там или няма да си.

Аз: А той в училището тука в Австралия в кой клас е?

Светла: Първи.

Аз: И тези три месеца бяха през учебно време тука и го пуснаха?

Светла: Да. Те много деца пътуват и никой не ги спира. Даже ги окуражават децата. Защото като се върнат и се получава един интересен момент на ентусиазъм. Децата разказват какво е станало, какво са видели, за новите приятели.

Д: То всъщност е логично, когато седиш по-дълго в България, ти дърпаш с езика, защото заобикалящата среда е българска.

Светла: Освен за езика, исках Митко да научи историята. Съжалявам, че до Търново не можахме да отидем.

Аз: Търново с вяка изминала година става все по-красив (разказах за подобренията на Трапезица, за макетите, за музея на восьчните фигури).

Светла: И Шумен много ми хареса. Събрахме се там с приятели и всеки е на положение, в смисъл че няма сътресения, няма някой разстроен. Много хубаво беше. Другото, което ми направи впечатление, е, че моите колеги всичките са на ниво. Зъболекарите. Дали защото приходите им там са големи, но са добри.

Аз: Медицината и стоматологията са най-предпочитаните специалности за чуждестранните студенти в България. Може би защото другаде няма да влязат, а може би защото казват, че нашата медицина е призната, дипломите се признават навсякъде по света. „Д“ казва, че тука няма да стане, така ли е?

Д: Ами например, Светла е завършила стоматология в България, но тук като е дошла – и всичко отначало. И е завършила още веднъж. Нали?

Светла: Не, специализирах тука година и половина и после започнах работа.

Аз: Година и половина срещу шест години в България не означава, че не признават българската стоматология. Ако те не са я признали, нямаше как да работи. Най-вероятно не признават хуманитарните специалности, право?

Д: Право, икономика със сигурност не признават. И медицина не признават.

Светла: А, защо, те тука търсят персонал за селските, т.е. за отдалечените райони. Защото там имат нужда от лекари и от зъболекари. В България също има нужда. На Митко много му хареса в селските райони. По едно време реши, че ще става модерен фермер. Като малък щеше да става инженер като тати, после – зъболекар, като мама, но сега в България, понеже ходихме по манастири и на сума ти празници и в църквата често ходехме, и той пита непрекъснато. И неговият поп Асен, от нашата квартална църква, той там беше кръстен, и това му казахме; той толкова се впечатли, че минаха с попа през цялата църква. И той разпитва: как се правело това, как се правело онова. Можело ли да се мине оттук, или трябвало оттам. Половин час го разпитва. И после вика: „Много ми хареса“. Защото попа пеел. И каза: „Реших. Аз трябва да стана поп“. Викам: „Ами хубаво. Първо трябва да ходиш в семинария и след това“. Последното обаче, преди да си тръгнем, което каза, е, че ще бъде фермер. Модерен фермер.

Д: А къде живяхте там, докато бяхте? При майката на Иван ли?

Светла: О, да. Там е много хубаво. Никой от нас накрая не искаше да си тръгва. Ако можехме да останем още две-три седмици, щяхме да останем. Ние и тримата харесваме да има градина. И дървета, от които можеш да береш неща, да си късаш, каквото поискаш. И наоколо балкани. И тримата обичаме тези балкани. И градовете наоколо. Центъра на Сливен много хубаво са го направили. Почти на всички градове центровете много хубаво са ги направили. И ние разучихме всичко наоколо – кое, къде, що, ушихме си за тримата народни носии, костюми, сукмани, всичко. И пътувахме за насам точно когато беше фестивала в Жеравна, и така го изпуснахме. Пък много ни се искаше да отидем. Но се разбрахме догодина да отидем през август. Точно тогава ще си дойдат и братовчедите и вече сме решили. Не дочакахме фестивала, но иначе ходихме по местата там и се запознахме с организатора. Много приятни хора. Много ентусиазирани хора. Просто ми направи впечатление, че има много хора с идеи, които действително намират начин да ги реализират тези идеи. Ходихме в Равадиново на Двореца. Много ми хареса. Ние отначало се колебаехме – да отидем ли, да не отидем

ли, но отидахме и собственикът и той беше там. Георги... Георги – забравих фамилията... Сега, аз не съм запозната с миналото на хората – кой от какви групировки е бил, но явно има достатъчно хора, които да са запознати с миналото и затова коментарите за него са доста неприятни. Неприятни, в смисъл че използват вулгарен език, което пък не ми направи никак добро впечатление, но пък двореца много ми хареса. Аз не знам дали си спомняте, дали е било по вашето време – Дани и Емо. Те направиха ферма там.

Д: Но казват, че неуспешно било всичко.

Светла: Не, не, не. Много добре се развиват нещата. И с тях пътувахме, и с моята приятелка, която цял месец там изкара. И виждам, че ако не от световно, то от европейско значение са тези обекти. Като туристическа атракция в България. Както казах, аз не знам миналото и как са го построили, но резултатът за мене – *евалла*, че в България има такова нещо. Много ми хареса. И това сега е мултифункционален обект, защото правят и филми там, има и параклис. Параклиса аз специално ще го посетя и ще даря нещо, през следващата година. Решила съм го, подготвила съм се да облека и дреха от съответната епоха.

Л: Какво е „параклис“?

Светла: Параклисът е нещо като малка църквичка, но по-скоро за специални обреди, а не за такива големи служби, по-скоро за кръщенета. И правят там кръщенета и наистина се чувстваш добре. Навън мрамор, зоопарк, различни *kiosk*-и – такива, примерно за правене на сапун, дърворезба, правене на чамове, всичко. Ресторантът е много приятен – долу, покрай реката.

Аз: А ти колко време не беше си ходила?

Светла: Две години. И имам чувството, че за две години промените наистина са големи. Преди две години продължаваха разговори за това децата като завършат къде ще отидат, защото тука няма живот. Децата на тези същите мои познати сега се връщат. Като отидах, разбрах, че 80% от тези млади хора вече са се върнали. Отишли за няколко месеца и казват: „Видяхме достатъчно. Не е по-добре. В България има повече поле за изява“. Виждам такива млади хора, амбициозни, които ако останат в България, наистина ще доведат до големи промени. Само да издържат началото. Да имат достатъчно външна подкрепа. Като казвам външна, имам предвид не външна извън страната, а нашите да не ги оставят без помощ при новите им начинания. Или поне да не им пречат за осъществяването на идеите им. В нашия район като ходихме по пътя за Жеравна, минахме през Котел, нагоре през други селища, които са наблизко. Преди три-четири

години там имаше тенденция на западане. Сега повечето от къщите са действително възстановени и хората, които са в градовете, вече активно ги реновират, с тенденция след седем-осем години, като се пенсионираат, да се върнат там. Повечето сега живеят в Сливен, имат жилища в Сливен, но искат да се установят в Балкана на село. Възможността да имат двор и градина с плодови дръвчета, и да си почиват на въздух навънка, не искат да я изпускат. Това е много по-задоволително и емоционално по-стимулиращо, отколкото да стоят в града. Има изменение в парадигмата...“.

През целия си престой в Сидни не чух по-оптимистични думи за България. И заках с нетърпение срещата си с бъдещия „модерен фермер“, за да видя как и дали ще говори той. Защото в говора на майка му нямаше други маркери, освен сливенски, с изключение на една единствена английска дума (*kiosk*), на която говорещата прикачи българското окончание за множествено число. Както всички български говори на изток от ятовата изоглоса, и сливенският е под въздействието на закона за редукцията, което ще рече стесняване на широките неакцентувани гласни [a], [o] и [e] към (изцяло) в съответните [ъ], [у] и [и]. Те бяха в такава употреба безизключително. Тук обаче привеждам това интервю без транскрипция, както е редно при жанра на интервюто и понеже в него интерференции от английския език няма. Д-р Никова използва представителната форма на българския език в Сливен и региона и няма представа за нейната непрестижност от гледна точка на книжовния език. В България тя е нямала време за досег с електронните медии, за да „чуе“ разликата между своя „омекчен“ говор и този на говорителите по телевизията например, и да открие много силния фонетичен акцент на мезолекта си, а и да е имала, не би положила усилие за книжовен изговор, защото приятелите ѝ, които са от местната интелигенция в Сливен и региона, декодирали диалектните остатъци почти напълно, не са излезли от специфичната за тази част на страната ни фонетика. И говорят своя мезолект, характерен с твърде аморфна норма, в която има търпимост към омекчаването на съгласните, формите на местоименията, частицата за бъдеще време и пр.

На другия ден след интервюто отидох в училището, където Митко, когото не бях виждала дотогава, щеше да бъде за първи път след завръщането си. Чудех се дали ще го позная по метода на изключването (другите ги познавах вече) и кого (ако не успее) да попитам кой е. Влязох вътре в училището, но отвън силната светлина ми попречи да се ориентирам и ми се стори, че всичко е потънало в мрак. Едва разпознах фигурите на децата, които трябваше да си вземат от един шкаф някакви пособия, чието название не зная. Приблжих се мълчаливо. „Аз нямам таквоз“ – каза едно дете, а учителката

попита: „А това?“. „Туй ни ѝе мойо“ – отговори Митко. Така, преди да успее да го види, го познах. След това дълго разговарях с него. В речта на детето, върнало се преди две седмици от България, нямаше тези хезитационни паузи, с които вече до такава степен бях свикнала от разговорите с другите деца, и които превръщаха речта и на най-добре говорещите в неестествено бавна, неуверена и мъчителна за слушане. Тя се оказва впоследствие и мъчителна за обработка, защото е много трудно да се отдели удължаването на гласните, да се определи дали те са интерференция от английския, по-точно от австралийския, в който гласните са още по-дълги и напевни, дали е маниер от американските телевизии, по които е много модерно водещите да демонстрират непринуденост с хезитации от типа „ъъъъ“ (улавях такива нарочни провлачания в английските им диалози), и дали, в крайна сметка е „форма за запълване на речевия луфт“, както се нарича явлението в нашата социолингвистика (Байчев, Виденов 1988: 115). В речта на Митко нямаше нито луфтове, нито смущение, имаше само онези региолектни маркери, които присъстват в речта на сливенските деца. И нищо от английския. Разбрах, че най-важното в тази ситуация е това, че след още няколко такива дълги престоя в родината Митко, освен „Аз съм българче“, ще усвои фундаментални знания и ще придобие мироглед и познание на родния ни език. Перфектният му английски ще респектира околните, ако някоя година реши да поостане в София, а ако някой софиянец се учуди на симбиозата между нето и „сливения“ изговор в перфектния му български, той ще я асоциира с „българин, живял в чужбина“, но в никакъв случай с „чужденец“. И Митко, след 70 и повече години, подобно на дядо Спас, ще остане „винаги българин“!

С повечето от децата не е така, затова се налага тяхната реч да бъде представена в транскрипция.

3.4.2.2. ТРАНСКРИПЦИЯ НА НАПРАВЕНИТЕ ЗАПИСИ

Да се представи в транскрибиран вид откъс от междинен, смесен език, не е лесно. Писменият вариант трябва да „повтори“ диалозите така, както са изречени, но в този „българо- английски междуезик“ (Василева 2002) диалозите трудно се поддават на коя да е от познатите транскрипции. Никак не е лесно, дори е невъзможно и да се научи такъв (между)език. Защото противоположностите и парадоксите в него са непостоянни. Отклоненията, характерни най-вече за речта родените в чужбина деца, на внуците от разговора, който представям в следващата подглава (3.4.2.3.), *не са безизключителни*:

на места се появяват, а след минути в същата дума не се появяват. Тъй като разговорите се водят на български, логично би било да се използва българската фонетична транскрипция, но тя би показала особеностите на идиолекта, диалекта, мезолекта на емигрантите от първото поколение, на възрастните, говорещи български език като първи. Това не е нито нужно тук, нито уместно. Въпреки това, на места допускам отбелязване на диалектни маркери в българската реч, но само ако са много силно изразени в идиолекта на съответното лице, макар и не винаги „изпуснати“ в диалога. Например омекчаването на съгласните отбелязвам с [ъ] само при един от респондентите, променените гласни – така, както се чуват, например *дадаха*, вместо *дадоха* и др. ярки отклонения от книжовната норма. В една прецизна българска фонетична транскрипция английските вклинявания, понеже като думи са обградени от български думи, като части от думи са вплетени в тях, а като изрази са изцяло на английски, биха се изгубили сред фонетично транскрибираните български текстове, и с това биха изменили темата, според която те би трябвало да се открият. От друга страна, ако и английските думи трябва да се транскрибират, трябва да се включи английската транскрипция, а знаем, че английският език, също като българския, не е фонетичен, тоест и при него не действа принципът „пише се това, което се чува“, следователно английската транскрипция би показала единствено отклоненията на австралийския английски вариант от изучавания в България британски книжовен стандарт. И най-важното – смесицата от двете транскрипции не би открила интерференциите.

Затова избирам да отбележа *отклоненията* (в разговора, който предавам в следващата подглава, и по-нататък в разговорите, представени в Трета глава) от българската фонетична, морфологична и лексикална система, маркирани в „италик“ и по следния начин: английските думи – изписани на английски без транскрипция; за дългите гласни в българските думи – повторение на буквите, ако дължината е много изразена. Това в речта на децата не е рядко, но не е ясно дали е интерференция или хезитация, затова ги оставям и без да са в „италик“; английските съгласни звукове в българските думи – с латиница и в курсив; английските корени, последвани от български окончания – както се чуват – в съчетание от двата варианта. В тези думи графически се открояват курсивираните английски корени от некурсивираните български окончания.

Така, както се чува, изказът на децата (второто поколение емигранти) създава на места усещане за напевност, неприсъща на българската фраза. Всички английски гласни се изговарят с отпуснати мускули на устата и повечето от децата имат този фонетичен

„акцент“. Това създава усещане за леко провлачен изговор в идиолектите им на български. Тъй като в българската дума дължината на гласните няма, за разлика от английската, смислоразличителна функция, няма да я отбелязвам с двоеточие, което в английската транскрипция е маркер за дълги гласни, с изключение на едно междуметие, хезитационна пауза, много често употребявано за печелене на време и досещане за думата на български в речта на децата. Вземам го наготово във вида, който има в английската транскрипция и го поставям в средни скоби: [am:]. По принцип английските гласни са малко по-дълги, когато са пред звучна съгласна, отколкото когато са пред беззвучна, но такъв тип интерференция не се забелязва в думите на български. Забелязва се, на места натрапчиво, на места едва доловимо, удължаване на всички гласни. Ще се опитам, както в представения по-долу диалог, така и във всички следващи, да изписвам това, което наистина се изговаря. Такъв начин на изписване се среща и в особения писмен английски език, който се използва в интернет форумите и изпращането на съобщения от мобилните апарати, но то е различно за британците, американците и австралийците.

Когато разговорите се водят изцяло на английски, диалозите на децата са с австралийско произношение, което се разбира трудно. От една страна австралийското произношение променя английските думи до неузнаваемост. От друга – всеки звук, променен в говора на български, може да означава както интерференция, така и непознаване на думата, ако тя се чува за първи път, и преиначаване от недочуване, от недомислие, а не по аналогия с австралийския английски.

По отношение на съгласните: срещу българските зъбни съгласни [т] и [д] съществуват четири варианта, с които те много често се заменят. Първите два (при алвеоларните) и без това в английската транскрипция се отбелязват по този начин: [t] и [d], а вторите имат специални диакретични знаци, неподходящи за българския текст. Затова използвам начина, по който те се срещат в правописа – предимно като [th] и [dh]. Избирам този начин, защото говорът, който представям, е смесен, но с превес на българския. Ако използвам българската транскрипция, няма как да отбележа фонемите, които в българския език липсват. За употребата на [r] (в българска дума – знаем, че в английския език след дълги гласни този звук не се изговаря) там, където се чува като [уъ] и се доближава до [л], използвам [r], а когато все пак става дума за [л] (лабиализирано често в изследваните речеви реализации, както и в много български идиолекти напоследък, т.е. не е сигурно, че е интерференция), използвам [ŷ]. Останалите съгласни в българските думи оставям немаркирани, с изключение на много

напрегнатите [ч] и [п], които понякога под влиянието на английския са по-енергични, отколкото при носителите на българския език като първи и тогава ги изписвам така, както се изписват в английския правопис – с [ch] и [ph]. В някои думи съгласната [x] се изговаря без триенето, характерно за българския ѝ изговор. Тогава я отбелязвам с [h]. И накрая – за носовата гласна, при изговор на [к] и [г], се наложи да използвам знак от фонетичната транскрипция на латиницата, [ŋ], защото буквите, с които се отбелязва тази носовка в английския правопис, са най-различни – ng, nk, q.

Без да поставям думата в курсив заради изпуснати фонемите, много често използвам апостроф. Апострофът обозначава пропускане на звукове, дължащо се на разговорна небрежност в българския говор на емигрантите. При това се получават различни видове елизия, например афереза, характерна за говора на децата (почти безизключително те казват 'ного, вм. много, 'секи, вм. всеки), синкопа (к'во, вм. какво; тря'а, вм. трябва, мно'о, вместо много и др., характерни по-скоро за билингвите, емигрантите от първото поколение, които демонстрират с тази говорна небрежност, че не са отвикнали да се държат свойски със сънародници, че нямат намерение да се големият, нито пък да се стараят, и че не са забравили жаргона, както ние в България вероятно си мислим); или апокопа (мож' вм. може; кат' вм. като; когат' вм. когато; ш' вм. ще, д' вм. да и др.). Тези отклонения са характерни и за възрастните родители, бабите и дядовците монолингви, които носят със себе си диалектните маркери от родината си.

Лексикалните отклонения регистрирам с изписване в курсив и на български, ако се чува българско произношение, т.е. ако те са навлезли в идиолекта като заемки, без да се припознават като чуждици, но ако са с австралийска фонетика – остават на латиница. „Смуцаващият“ на места словоред изписвам, както е употребена фразата, на места се забелязват и други синтактични отклонения, които не се отбелязват със специално маркиране. Същото се отнася и за стилистичните „несъвършенства“, които се виждат и без транскрипция или друг вид графично маркиране.

3.4.2.3. РОЛЯТА НА БЪЛГАРСКАТА БАБА

Някои от семействата не прекарват толкова дълго (колкото Митко) време в България, но държат на родния си език. Те имат други стратегии за научаване на български. Най-печелившата е наличието на българска баба в семейството. Следващите страници представят една такава баба, чиито внуци говорят много по-добре от повечето

от децата от училището (те са трима и не са посещавали българското училище), а най-голямото дете – прекрасна госпожица на 17 години, говори наистина много добре. Искях първо да взема интервю от бабата, с „легален“ микрофон, а след това да включа незабелязано „тайната“ си записвачка за разговора с децата, но внуците и моите близки се намесиха в нашия диалог от самото му начало. Затова представям целия разговор и транскрибирам текста по модела, който беше предложен в предишната подглава и който ще бъде използван и в сондите, представени в Трета глава.

Бабата живее с децата от самото им раждане. Те са родени в Израел, където родителите заминават веднага след сключването на брака в България, заедно с майката на съпругата. Разказват, че в семейството си говорели на български, а в детската градина на иврит. Първи език по степен на владеење – разбира се, че иврит. Когато дошли в Сидни, най-голямото дете било на седем години, другото на пет, последното на три. Не знаели нито дума английски. Бабата също. Тя и сега не знае. Тръгнали по училищата и го научили като другите деца в държавата, въпреки че отначало им било (особено на първокласничката) много трудно. Сега той е първият им по степен на владеење език. Вторият е родният български. За тяхно собствено учудване, иврит дори не е третият. Иврит не съществува. Забравили го. Знаят по две-три думи. Толкова знае и бабата, както на иврит, така и на английски. А български не говори почти никое друго дете в този град по-добре от каката, момчетата също са (в сравнение с учениците в училището) доста добри. Попитах за причината и момчето каза: „Добре, че е баба! И че живее с нас от раждането ни досега“. Тази баба живее не просто с тях. Тя живее за тях. Трите деца са основната ѝ грижа, занимание, всичко³⁵. Нейната роля е мисия, но тя дори не осъзнава това: подобно на всяка българска баба тя мисли, че отглеждането на децата на децата ѝ е нейна грижа и неин дълг. Всички сме пораснали под такава грижа. Както каза на следващата ни среща девойката „Да живее българската баба, най-добрата майка на света!“.

³⁵ По темата за българските баби има много философски разсъждения от областта на народопсихологията на българите. Те ни представят в не много добра светлина пред чужденците, защото консумираме продуктите от село, произведени от превитите ни от тежък труд стари родители до тогава, докато могат да дишат. През това време се реализираме (или бездействаме) в градовете и чакаме колетите с буркани, за да си сготвим вечеря. След това ги връщаме празни. На тази „циркулация на буркани“ специално са посветени социологически и психологически проучвания на нашите нрави.

В разговора с бабата и децата оставям някои диалектни отклонения, алегроформи, праметното ударение, неправилен преглас на ятовата гласна и под., но без редуциите. Причината за това (както и в предишното интервю) е, че в него се търсят *отклонения от българския език в полза на английския.*

И така, следва дългият ми разговор с баба, внуци и моята компания. Тук те ще бъдат отбелязани по следния начин: внучката, 17-годишно момиче, с буквата „Ч“, братята ѝ – с „Б“ (момче на 15 години) и „Б“ (момче на 13 години), бабата – с „У“, а моите придружители – с „Д“ и „А“. Когато имената се използват като обръщение (вместо „ти“) или в разговора заменят местоимението в трето лице (вместо „той“, „тя“ или „те“), буквите, с които са отбелязани изследваните лица, се поставят в кавички.

Аз: Вие на гости ли сте, или тук живеете?

У: Тук живея. Не знаех, че толкова близо живеят и други българи.

Аз: Аз много се радвам, че ставам причина да се запознаят съседи. Говорих с дъщеря Ви по телефона и тя каза да дойдем, въпреки че самата се оказа в България. Веднага разбрах, че децата са с баба.

Д: Както каза майка ти, трябва да си пуснем един *Flightfox* тука и да се виждаме.

Ч: Добре че се запознахме и че живеете тука, защото баба не може да контактува с много хора, на английски с никого не контактува и сега ще има с кого да се среща.

Д: Тя винаги може да ми идва на гости. Тръгва оттука, върви направо, стига до *Roseville Bridge*, минава нататък, влиза в *bush*-а, където е асфалтираната пътека, минава през целия *bush* по тази пътека, продължава съвсем малко нагоре по *Narelle Avenue* и аз съм в средата на *Narelle Avenue*.

У: Аз излизам сама и се оправям без проблем.

Аз: Деца, разкажете нещо за себе си. Ти говориш ли български?

Б: *Здhractи*.

Ч: Аз съм най-голямата, на почти седемнайсе години, това е най-малкия ми брат. Той е на тринайсе почти, а средния е на петнайсе. „Б“ значи, е по *средата*. А „Б“ *ytре* е на *тринайсе*. Той *ytре* има рожден ден.

Д: О, тя Лили ми каза, че утре имаш рожден ден. Честит рожден ден предварително!

Аз: Отскоро ли сте тука, че говорите така добре български?

Ч: Не, [am:] ние сме... Тая година завършихме десет години. Мисля, че май ли беше?

Б: *June*.

Аз: Значи ти си била на седем, а братята ти на пет и на три?

Д: Но майка ти ми каза, че сте родени в Израел?

Ч: Да. Ние никога не сме живяли в България. Само сме били там на гости на *brathov*чед ми.

Аз: Не сте живели в България и говорите така добре български? На баба ли се дължи това?

Ч: Да, но аз гледам много български сериали също.

Аз: Много хубаво. Какво гледаш, я разкажи!

Ч: Аааа.. [am:] ... „*Ревалюция Z*“, и съм гледала *всичкото* по два пъти.

Д: А ти как успя, по интернет ли го гледа?

Ч: Да, и съм гледала „Сътеклен дом“ също. А и един филм – „Живи легенди“. Тоя филм, музиката му, 'начи... Пуаках на него!

Аз: Наистина ли? И аз плаках. И всичките ми приятелки се чудеха какво му харесвам толкова, но той е за спомени от моите години. Ти какво хареса?

Ч: Както беше казано във филма, мъжете са... [am:] ... как беше?

Влезе 15-годишният „Б“ и тя така и не се сети какви са мъжете.

Д: Здравей, „Б“, събуди се и ела да общуваш. Ние сме съседи, живеем отсреща четирима души българи. Ти си виждал едната от българките, защото е от вашето училище.

Б: Ааааа.... [am:] *Zdhracti*.

Аз: Ти ми кажи все пак, какво най-много ти хареса от „Живи легенди“.

Ч: *Цялото* много ми *h*ареса, обаче към края, той... като им купи всичките... неща... и с това върна, нали... *цялото*, като млади, когато бяха. И това като им върна, много ми *h*ареса, и също като ги посрещна за първи път и, като... нали: А, не съм те виждал от десет години.

У: Аз много харесвам тия актьори.

Аз: Аз не ги харесвам и отначало не исках да им дам шанс, а се оказа, че направиха страхотен филм.

У: А защо не ги харесваш?

Аз: Защото не мога да им простя „Чужденецът“.

У: О, защо, аз много харесвам „Чужденецът“. Ти защо не го харесваш?

Аз: Защото показаха история със селско момиче, което уж говори на някакъв югозападен български диалект, а такъв диалект в България, включително и в Македония, не съществува. Смесицата от просташки жаргонни изрази и диалектни,

отдавна изчезнали форми от най-различни краища на страната, каквито никой не използва, плюс новосъздадени думи, уж диалектни и уж характерни за това село, пресоли манджата. Дори да бяха улучили говора на селото като прослушат някоя баба на 90, чийто диалект е все още жив и реален, пак нямаше да ми хареса, защото героинята беше на 20 години. Няма 20-годишно момиче, което днес в България да говори на диалект, какъвто и да е той. На всичко отгоре тя, носителка на уж местния диалект, извади по средата на филма блестящ италиански, който била научила в селското училище на същото това село. Значи в селото, забравено от света, в което тя има професия доячка на кози, се е намерил добър учител по италиански (друг е въпросът, че в прогимназията не се учи италиански, освен в частно училище), но не се е намерил учител по български език, който да я отучи да нарича баща си „башча“. Възмутително!

У: Ама аз тези работи не ги знам. И знаеш ли на мене защо ми хареса? Защото по една от телевизиите даваха един друг български филм, „Писма от Америка“, и той показваше нещата толкова лоши, такива грозотии в България. А преди бях гледала един ирански филм и то, същото. И си викам: ние, сега, на т'ва равнище ли сме?

Аз: Чакай сега: грозотии имаше, но вдигнахме ли го накрая от смъртно легло с „Пуста младост“ оня? Вдигнахме го.

Д: Искам да ви кажа, че тука даваха и други неща за България по австралийската телевизия. Има един Майкъл Палин, не знам дали сте го слушали. И той разказваше за света – за Турция, за Европа, за къде ли не. В епизода за турците показва пехливаните и след това следваше епизода за България. И всичко за България беше Азис, не знам дали знаете кой е Азис, и циганите, които живеят в Столипиново. Там ги дадоха как *правят* някакви огньове на площада, на четвъртия етаж се разхождаше един кон.

У: И аз съм гледала такива неща. Даваха веднъж как в България има криза и хората студуват. И дадаха едни цигани със счупени прозорци.

Д: Не мога да си обясня защо винаги циганите дават.

Ч: А аз гледах един филм, типичен американски, *Spy* се казва. И *там*, той половината е сниман в България и само коментираха колко е ужасно в България. Тя самата, която играе, и е от България, и постоянно казваше на *dhry*гата: Не знам дали си била в България, обаче е ужасно *там*. Недей да ходиш.

Д: В България е хубаво, защото ни е родно там.

Аз: В България е хубаво не само, защото ни е родно. Красиво е.

Д: Но хората нямат пари. Защо не видиш какво е в Бургас?

У: Бургас е прекрасен! Аз съм от Бургас. Какво е? Аз съм живяла трийсет години в София и след това се върнах в Бургас. И трябва да ти кажа, че моите приятели там бяха добре. Ходеха насам-натам – по цяла Европа. Но в Ямбол не е така, макар че дъщеря ми е очарована от Ямбол – чист, слънчев. Тя не е ходила в България от десет години и сега като е там – много ѝ харесал Ямбол. Зелен град, кафенета колкото искаш... Онзи ден говорихме.

Д: Но тя бърка туризма с емиграцията.

У: Не, защо, те излязаха от България веднага, след като се ожениха. Тя няма никакви социални спомени лоши. Нито са работили там. Завършиха и отидоха в Израел. Израел е уредена държава. Търсеха програмисти...

Ч: И ние се родихме там.

Аз: И иврит ли говорите така добре, както български?

Ч: О, не, забравихме го.

Д: А не ви ли карат в *Kilara School* да учите иврит?

Ч: Аз искам да запиша. Но нищо не знам. Само *Шалом маашлюме*.

Аз: Ти казваш това без акцент. Бързо ще си го припомниш. Езикът е като карането на колело. Не караш дълго, забравяш, но като искаш да се качиш отново, ако някога си карал, като се качиш, веднага ще си припомниш.

Ч: Аз бях на шест години като дойдах, и само знаех български и иврит. И като дойдахме, аз бях на училище сама. Но беше невероятно, че имаше едно момиче, три години по-голямо от мене, Памела. Тя също е българка там, в същото училище. И там на първия ден мама като ме остави и първо... нали така, беше ми мъчно, обаче *o'kay*. После, като беше първата почивка, и всички си говорят на *dhryg* език, аз не разбирам нищо и много ми беше ъошо и се *разпъаках*. Те ме заведоха долу и като им казаха на кой език говоря, и те: А, ние имаме и *dhryg* ученичка, която говори тоя език и *оттогава* тя ми помогна. 'начи... ходи^h на *ESL*, а после тя ми помагаше също в *classroom*-ата да уча, и накрая – то вкъщи се говореше български и беше много силно... нали, но *трябваше* да науча английски, да мога в училище да се справям. И в това всичкото се забрави иврит.

У: Това момиче, майка ѝ е шампионка по тенис. Тенесистка е. Живеят близо.

Д: Не съм ги чувала. Те сигурно не се събират с българи. Тук хората се делят на две – такива, които не се събират с българи и ...

Ч: Ние се събираме!

Д: Но предполагам, че се събирате с такива, с които вече сте си избрали да се събирате. Както и ние.

У: Дъщеря ми като дойде тука и веднага потърси двама колеги, с които са били заедно в студентското общежитие.

Ч: Мама ми *газказа така*: Те всички *бяха* на една маса и са си обещали да дойдат тук. И всички сега са *тука* вече.

Д: Как се казват тия хора?

[...] ³⁶

У: Но българите всъщност нямат навика да се събират. Събират се определени компании, но не и всички.

Ч: Ние бяхме в *Kerans* веднъж. Бяхме на почивка и баба готвеше *кифета*. И едни хора идват и миришат *така*. И питат: Вие откъде сте, българи ли сте? По миризмата на *кифетата* ни познаха.

У: Другите се събират, обменят информация. Участват си във форумите. Нашите и двата форума, и *all.bg*, и „Иде ли“, замряха.

Д: Нашите все се страхуват от обществени изяви. Кой какво взел, кой се бил облагодетелствал, такива неща. Такива неща станаха и в българското училище и сега има 10-12 деца само.

Аз: Вие като дойдохте, не помислихте ли да ги запишете (децата) в българското училище?

У: Не. Не ми се сърди! Защото, първо те трябваше да научат английски. Видях, че трябва да спра да напредвам с българския. И второ, те моите в събота и неделя много обичат да ходят на походи. В планината.

Ч: Аз имах и гимнастика тогава.

У: И така, не стигнахме до училището. Не ми се обиждай. Помъчих се да я науча по-нататък на българската азбука, не ѝ се получи.

Ч: Не е вярно!

У: Вярно е, аз имам и книжки, имам и дискове, но колкото и с когото и да се опитвам – не им се получава. Не им се учи. Едната ваканция опитах сериозно, но видях, че не става и се отказах. Те още не знаеха добре английски тогава и ги освободих. Защото, казвам си, английски им трябва сега. А сега вече не мога да ги карам за нищо, но не се притеснявам. Защото те знаят да говорят. Знам, че ще дойде време сами да

³⁶ Пропускам частта с откриването на общи приятели, имена на семейства, до които моята приятелка няма достъп и които нямам разрешение да цитирам.

поискат да четат и да пишат. Това го знам от Памела. Значи, тя сама, без някой да я учи, се научи да чете и да пише. „Ч“ и тя вече се научи да чете.

Ч: Бабо, не е така. Книжка цяла не мога да прочета.

Д: „А“ може. Вчера цяла глава от „Робинзон“ прочете.

У: Нашите плуват. Нищо друго не можем да правим от това плуване.

Д: И тримата ли плувате?

Ч: Не, аз се отказах.

Ъ: А ние двамата не се *отказахме*. Плуване и гребане. В *Welby*.

Д: Но това е много далече.

Ъ: Обаче е много *хубаво* за плувците.

У: Те са вече на високо, на много високо ниво, и не могат да ходят другаде. И трябва всеки ден някой да ги води.

Ъ: Аз имах състезание сега. Плувах само *freestyle*. За училището си спечелих всички мои *рейсове*. И в *zone* успях. Там се плува много бързо и никой ни мой' да съкпи. И втория и *thретия* път събийми аз и *едно друго* човек, но не успяхме, защото *то* е *professionals*.

Д: Аз мисля, че следващия път трябва да го биеш, защото не може никой да плува по-бързо от тебе. Няма да се даваш.

Ъ: Но *той*, *тоя* човек, е висок колкото мене и цялото му *thяло* е в мускули. *Бъдещата* година успя *двайсе* и *седем секунди* да плува *петдесе метра freestyle*.

Д: Нищо, ти си българин, значи си по-добър.

Ъ: Аз тогава *издържах* само *двайсе* и *шест*.

Д: Е, нищо де, това не е разлика. Следващия път ще дойдем и ще викаме всички. И ще го... *дий-stract-неме*, щях да кажа.

Ъ: Аз мисля, че *тоя рейс* е много по-дълъг от две секунди.

Ч: Аз мисля, че *такива* разлики са разликите при олимпийските дисциплини.

Д: А ти защо се отказа от плуването?

Ч: Защото по т'ва време *правех* гимнастиката, имах да уча...

Д: Гимнастиката при кого я *правеше*? При рускията ли в *Ravenshood*?

Ч: *Abadsili*. После след това *правех* баскетбол. Плуване много. Просто то беше много *nathрупани* там. Много неща. Край на всичко, всички го *спрях*, 'начи *танци*... а *ходех* и на *North shore swimming*, където е като училище. *Мразех* го *толкова 'ного*. И то всичко беше едно след *dhруго*. И не беше две или *три* години, а откакто бях в *четвърти* клас *продължаваше* — 'ного неща да се *nathрупват*. И всичко *продължаваше*. И аз вместо

като разумен човек да отпусна малко и да кажа да се спра на едно нещо, аз спях всичко. Казах: *крааай! Няма повече на нищо. На всичко едновременно.* И после започнах да работя.

Аз: Какво работиш?

Ч: В *goren Subway*.

Аз: Какво е това? Какво се прави там?

Ч: Правят се сандвичи. И те идват всеки ден. (Става дума за Ъ и Ъ).

Аз: За да помагат, или за да ядат?

Ъ: Аз се опитах и аз да отида, но не ме исках. И са *кажали* да чакам две седмици и две седмици минаха и не са се обадили.

Д: Тогава ще отидеш в *Root shop*-а. При Тони. Тони ми е приятел и ще те вземе. Той винаги търси помощници.

Ъ: *Аз много ми се ходи на Hoyts.*

Д: Там трудно ще те вземат, защото *list*-а е огромен, взимат само познати. Не ти препоръчвам.

Ъ: Аз знам, първия път ходих там, но ми казаха: не *ти* искаме, *резюмето* ти е лошо. И съм чакал и са ми *кажали*, че ще се обадят, но още не са се обадили.

Аз: Добре бе, деца, не сте ли малки още да работите?

Д: Тя не е малка, тя е на 17 години.

Ч: Аз искам да си събера пари. Знам, че няма да *стигнат* за всичко, но да ги събера, колкото може повече, защото искам като навърша осемнайсе. Искам да имам повече пари, колкото се може по-рано, за да се *измъкна* от къщи.

Аз: Какво? Как така, защо?

Ч: Имам *братовчедка*, тя е на *деветнайсе*. И тя първата ѝ работа, която някога е имала, беше миналата година! Свърши училище и тогава *дори* след като свърши училище, си я намери. Тогава беше навършиуа осемнайсе. Представяте ли си? И сега тя няма никакви пари. А има кола и *грябва паркинг* да пуща. И още живее с *родителите ѝ* и пак няма пари. Аз няма да *направя* така. Аз искам да имам *някакъв си experience*, и второ, искам да се *мамна оттука*.

Д: Защо искаш да се изнесеш от къщи?

Ч: Не искам да ми се *пречкат тези* двамата. (Става дума за Ъ и Ъ).

Д: Виж сега, ти и без това ще *влезеш* в университета. И по цял ден няма да си тука. Така че, и да искаш – няма да ги *виждаш*. Защо не си останеш *къщи* и така ще си спечелиш повече пари за после.

Ч: Не, аз не казвам веднага да го напгравя. Напгимер свъгшвам осемнайсе и казвам – *хайде сега, и си тгъгвам*. Но не искам да *стигна двайси* и пет години и още да нямам пари да се изнеса. Ако отсега си събигам, това означава, че ще имам много паги да си *тгъгна*, когато искам. Човек *трябва* да има опции. Накрая *на деня* пак ще си имам паги да си избигам. Искам да си имам вече *своя си* къща, без да има някой, който постоянно да ми казва всичко къде да сѳожа. И да ми казват: вдигни си чорапите. Защо не си прибрала това, онова.

Аз: Ти как приемаш това?

У: Тука е така. Не е като в България. Тук 17-годишните работят. Например *внук ми* завършва сега за строителен инженер. И той си изкара тия пет години като хем работи и *part time* учи. От работата му разрешаваха да си ходи на лекции, да си ходи на изпити. Важното е *читирсе* часа в седмицата да ги изработи. Това е хубавото, че му дават право.

Ч: Тука в работата, ако знаят, че си *sthudent*, и ти дават много отпуски, за да се приготвяш. Съобразяват се. А като си ученик, ти пѳащат много маѳко, защото си под осемнайсе. За същата работа мои приятели получават двойно. Това е нечестно, тѳй като това, което правя, е много по-*thрудно*. Но те знаят, че като си ученик, нямаш избор. И все пак, в Австралия има работа. Мама и татко затова искаха да дойдем в Австралия и казват: Трябва да учиш, защото имаш възможности и *ще ти отваря много врати*. И така е, но и да не учиш, има много работа тука. Ако ти искаш да чистиш *само диван*, и такава работа ще си намериш. Ако искаш да продаваш само...[am:] ... не знам, мишки, пак ще си го намериш и *ще си направиш работа от това*. Каквото и да искаш да пгавиш, има работа. Има курс за него да учиш. *Куолификация*.

Аз: Но ти искаш да учиш. Кажи какво искаш да следваш.

Ч: Аз искам със закон да се занимавам.

А: Нещо *куто* право ли ? Това е ѳошо.

Ч: Защо така мислиш?

А: Защото ще си всеки ден в *zathvora*.

Аз: „А“, ти като не си затворник, какво лошо има да си в затвора?

А: Ти *thака* казваш, защото *phревеждаш там*. Нали можеш на английски?

Аз: Не мога да превеждам на английски.

Д: Аз съм учила френски.

Ч: То е лесно. Те думите са едни и същи със френския, само *дето* буквите са разместени. Ние в малкото училище като *бяhme*, и там ни *учеha* едно правиѳо как думите

да се зареждат. И това сега отпадна *i before e except after c*. Отпадна, защото дава петдесе процента шанс... „А“, кажи нещо, къде обичаш да ходиш?

A: *Aladdin, ice skating, Disney*, но е само за маѝки деца.

Ч: Има и *dhryги* места, например ние наскоро *ходихме* в операта. От *National Geographic* *до̀йдаха*, двама или *трима* фотографии няколко пъти в годината, те разказват за къде са били, *ph*роектите, които са *ph*равили и какво *п*равят сега, и какво ще *п*равят... да, където има...

A: А помниш ли, ние *куту* бяхме на *David Attenbury*. Пътува се с катамаран два часа, а *David* пристигна с *хеликоптер* в деня, в който *до̀йдахме*.

Д: Да, ние бяхме на *Hellen Island*, в кой град?

A: *Gladstone*.

Д: Защо дойде той? Я разкажи!

A: *Bat researching*.

Д: Прави изследвания на прилепите. *Flying foxes*. Има и тука. Имам една приятелка в дружеството за прилепите към *Punghai Council* и оттам ги гледам.

Ч: А ти откога си тука? А тя била ли е на... около *city*-то на *Watson's Bay*? Ако искаш да отидеш с баба.

Д: Тя е била на *The Rocks* и трябваше да минем през Ботаническата градина, Операта, на *Darling Harbour*, през галерията за изкуството, и оттам на 9G кино, и след това на Централна гара и я прибрах вкъщи, и в четири часа си бяхме вкъщи.

Ч: Ако си *сучала*, то и в *училище* е *така*. И ти тогава нямаш... *възможност* да си мислиш каквото искаш, защото учителят постоянно говори и ти вика: слушаш ли. 'начи, тука като беше *братовчедка* ми от *Brisbane*... И ние отидохме към *sity*-то. И *тъжмо* като ми свършиха изпити и *три* седмици *единайсети* и *дванайсети* клас като имаш изпити и идваш само за твоя изпит, което е два часа. Или *три* часа. И после си *тръгваш* и не си на училище. В петък нямаш никакви и ние отидохме сутринта на *sity*-то заедно. И накрая *видях*, по *Google maps* съм... *калкулирала* колко време сме *вървяли*. Девет и половина километра *вървахме*. После като ходихме *на събота*, с мама и тати ходихме на *един...om.... нали, coastal walk ...*

Ъ: Не, ние първо отидохме на *one hotel* и после на *coastal walk*-а.

Д: Да, знам го, *coastal walk*-а.

Ч: И то *thочно* тоя ден, ние *вървахме* колко километра – *четиринайсе*?

Д: Моите деца са свикнали на такива.... Ние редовно също *вървим*. Нямаме никакви грижи с *вървенето*. По *трийсет* *вървим*. Редовно ходим *накъде* ли не. Походи,

до морето, имаме раници с *hiking* неща. Имам палатка четири килограма за *четири* души. И още една – *три* кила за трима души.

Ч: Но *dhry*ги ден Севда искахме да бъдем само на вечеря в *sity*-то. И затова ние бяхме с *хубави* обувки, *хубави* рокли. И моите обувки бяха с *thакъв* висок *thок* и *thрябваше* да намерим ресторант. Извървах седем километра само да *намериме* ресторант. 'начи, започнахме чак до *Darling Harbour*, вървахме чак до *Circle Keydoor*, само за да намерим ресторант. С *thокчета*. Само за вечеря...

У: Значи, излизаме. Никакъв проблем няма, само да си определим деня. Вие в понеделник и сряда не можете. Значи вторник.

Ч: Ти в кой клас си?

Д: Пети. Той е в *Gorden's Public*.

Ъ: Бях на *high jump and long jump*. Станах първи на регионално състезание. Защото в първата част бях на *high jump*, а на втората на *long jump*. (...)

Аз: Ти сега каза, че искаш да станеш правистка, но и други идеи имаш, какви?

Ч: *Psychology*.

Д: Това е психология. Обаче аз ти препоръчвам: *недей записва* психология, защото няма голяма перспектива. Много хора завършват психология и няма много работа.

Аз: Но тя преди каза и фотография, и архитектура. (Тя наистина каза това на английски в момент, в който превключвах (пренастройвах компютъра), за да отворя друг файл и не успях да запиша точните думи).

Д: Архитектура е по-добре, но *фотография също няма много работа*. Мисля, че *право ще ти върви* повече. Между другото, аз мога да ви запозная с едно момче. Той вече не е момче. Той е женен и голям. Той завърши тука *James Rus* – гимназията. На едни българи е син. Люис го наричат, а пък всъщност е Любомир. И Любомир дори не знаеше да говори български, но през цялото време е чувал българска реч и когато отива в България на шестнайсе-седемнайсе години и казал на баща си: О, аз трябва да го науча този език, защото тука са много хубави мацките. И започнал сам и се научил от надписите. Менюта, реклами. Та той всъщност завърши право тука и след като завърши право, той е най-младия *barrister* и той може да ти помогне.

Ч: Така ли? На колко години беше?

Д: Той на двајсе и осем години стана *barrister*.

Ч: И го нагичаш, на двајсе и осем години, млад?

Д: Тука преди неговата възраст никой не е ставал *barrister*.

У: Какво е това *barrister*?

Д: Това са тези, които са адвокати и прокурори.

А: *Higher than prosecutors.*

Д: Да. Тези всъщност, които правят самите дела, те са *barrister*-ите, те решават. Адвокатът и защитникът – те всъщност представят случката, но *barrister* е съдията и той решава какво ще стане. Той е на най-висока инстанция. Но не е *judge*.

У: А какъв е тогава?

Ч: Представи си сега, че ние се караме. „Б“ и „А“ са нашите адвокати. Нали? Баба, тя не е *judge*, тя *phro*сто казва: Чувала съм какво казва „Б“ за *sithu*ацията, чувала съм и „А“ какво е казál. Решила съм, че „А“ е казál по-добре за *tвоята sithu*ация. Затова ти, „Ч“, трябва да видиш какво можеш да направиш за „Б“. Той не е за криминални *sithu*ации, *thuk* става дума за *civil*. Напгимер да кажеш: аз съм ти счупила прозореча, докато съм играла с топка. И накрая се оказва, че аз трябва да ти пўатя някаква *делка*, затова, че съм ти счупила прозореча. То по-скоро няма *judge*. *The barrister is the judge*.

Д: Да, нещо такова е.

Ч: Аз искам да съм адвокат.

У: Значи, тя е по приказките, а той е по техниката.

Аз: А ти, „Б“, какъв искаш да станеш?

У: Той е роден търговец.

Ч: Това баба го измисли. Кажи *какво* наистина искаш да станеш?

Б: Искам да стана в седми клас.

Ч: А ти, „А“?

А: *IT professional*.

Д: Да, той обича да прави работи. Беше направил едно такова нещо от четката за зъби, което се движеше самó и навсякъде.

А: *Something that vibrates*.

Аз: Ако вместо с четката за зъби го направиш това с четката за почистване, няма ли да отмениш себе си и мама?

Д: А, не, не. Той е много добър с прахосмукачката. Няма нужда да се лишава от нея.... А ти ходиш ли си на гости в България?

У: Не. Преди три години сестра ми беше тука. И разказва за внуците колко са умни.

Ч: Има и още едни деца *тук*, на Хриси и Дени детето. То е на шест години и е в *kindergarden*. И като започнах изпити, точно преди да *ходим* на един *къмпинг* и имах по

математика в моя единайсети клас един *textbook*, и го накарал да ми чете от него на глас, и чете всички думи, цифри. Разбира, учудих се, а ме би и на шах.

Ъ: И аз като играех с тати *and always won against him*.

Д: Ами да, то няма начин от интелигентни родители да не бъдат умни децата.

У: Те са вече австралийци и са умни деца. А като бях в Израел и разбрахме, че има работа тука и една рускиня ми беше казала тогава: Те не искат нас, те искат децата ни. И така е. Умни хора идват тука. Децата се образоват. И така сега в тоя квартал повечето идват заради *Kilara Public School*. И какви са всички – чехи, руснаци, украинци и българи.

Ч: Миналата година имяхме една лекция, не точно лекция, обаче в училище към края на годината, идват постоянно да ни казват как не бива да си губим времето. Обаче в същото това време те ни губят времето, защото ни го казват това, когато трябва да имаме клас. Но един от тези лектори беше много афектиран и много разбираше нещата. И той разправя: Вижте сега: 'начи, повечето от вас от това училище, защото то е много добро специално училище, ще видите, че родителите много ще ви *push*-ват да учите. И най-много, също, ако имаш родители, които са емигранти. Те са *мръднали* тука в тая квартира точно заради училището и са от Европа. Непременно са европейци. Всичките *тия три criteria* ако ги имаш в семейството, ушо става. И аз: О, това е наш'то семейство. Щото, мама и тати сега ме *отпу*скат, защото виждат, че аз сама. Обаче преди – разправи докрай ставаха. С тати бях два часа на един въпрос, докато го направим. Мама беше по-различна. С мама е по-лесно и тя и на „Ъ“ сега виждам, като му даде нещо и той после ще го направи. Но сега го виждам, че нищо не прави.

Аз: Да не си влюбен, „Ъ“?

Ч: Не, той е просто мързелив.

У: Мързелив е, но един път да го прочете, и помни.

Аз: Оставете го да отговори. Той не каза „да“, но не каза и „не“.

У: Те са добре в училище. Но могат много повече. Сега, „Ъ“ като изкара осемдесе и пет точки от сто, какво е това?

Ч: Това не е вярно. Той само един *ph*ът, само един *ph*ът донесе осемдесе и пет точки и ти не го забрави. А колко пъти е носил деветдесе и девет?

Ъ: При нашето семейство е винаги така. Дори ако *взема* сто процента, ще кажат: Можеше повече да донесеш.

Д: А пък „А“ отиде на финал в *State University of New South Wales* за *Lego Robotics Competition* и роботът му, нали, върти се, танцува напред-назад, и отиде на финал – осем

души бяха на финал, осем такива *роботоправисти*, дето са направили роботи, но не спечели и аз не спрях: Ако беше танцувал, ако си беше сложил костюм и ти. Онези имаха костюми, които победиха. Затова победиха.

A: *They have higher score.*

Ч: А какви деца имаше?

A: Имаше... [am:] по-големи *куто high school*, *куто* всяка година ..., но имаше също така *primary*.

Д: Но робота беше много хубав, пляскаше с ръце, отваряше уста.

Ч: Bravo! Аз много се интересувам от такива деца, които *phравят* такива неща. Защото аз съм толкова голяма и не мога да правя нищо, ама нищо.

Aз: Не говори така. Ти имаш хуманитарна насочетост, затова адвокатската работа ти харесва.

Ч: Също обичам и рисуването. Но това не се прави с мозък. Каквото е от мозъка направено, какво позволява на робота да се движи, какво *трябва* да направиш, за да се движи, какво позволява тия неща – аз не знам. Това ме учудва и в него. Какво му позволява да вижда тия неща, а аз не мога.

Д: Я ти сега, обясни ако обичаш, как ги виждаш тия неща?

A: Лесни ... добре... [am:] ... Вземаш *блокове* и виждаш какво искаш да *напрайш*... *номери*, колко градуса, колко *сејунди*.

Б: Наш'то...[am:] ... *дистанционно*, *то* не работеше и „Ч“ *майна* всичките копчета и хоп – *оправи* го.

Ъ: И като *майна* копчетата, и *той пада* и сега не можем нищо да *се вгъщаме*.

Ч: Сега като има някакъв проблем с кабели и такива неща, щото *тати много е със кабели* и аз му предлагам: Искаш ли аз да го *оправя*? И той: А, не, не, много благодаря.

Д: Ти ще станеш добър адвокат. И ще намериш бързо работа.

Ч: Защото винаги ще има богати *hora*, които се карат.

Д: За разлика от докторите. Казват, че всички изследвания и диагнози ще се правят от компютри и тогава...

A: И тогава ще има *всяк'ви* роботи, правят снимки, *scanned and published*, инженертират... тогава, *докъдето нещо става, е много по-ефектен*.

Aз: Те го диагностицират и лекуват едновременно. Учите ли такива неща?

Ч: *Бяхме като семинар в USW*.

Aз: „А“, ти не искаш ли да се запишеш на нещо такова?

A: Това на никой не се води, защо *thrybva* да уча? Това *thrybva* да го правя много *whatever*, това мога само на компютъра.

Д: Ама какво говориш ти? Той какво само беше казал на учителката?

A: *Five syllables to go or six*, аз може да не помня всички тези...[am:] ..., а защо да не правим *columns*, и тя беше да си *practice with the sums, spelling and handwriting, grammar*. И я питам не може ли това да го направим с една приказка и тя беше... *куму*... Аааа, можее...

Ч: Ти си *phred*ставям как ще си в *that school*, ако говориш, те може да те намразят.

Д: О, ама те и с'я го мразят. Ако ти кажа, че той половината година си прекара в *detention*.

У: Какво е това *detention*?

Д: Задържане при директорката. Водиха го *school psychologists* и му проверяваха *spelling*-а и видяха, че е на шестнайсе-годишен. И тя каза: Да, обаче дисциплината му е на четиригодишен. Имаше големи проблеми, затова съм му казала, че той трябва много да внимава в училище. И да внимава какво говори, какво прави и дори да не му харесва нещо, той е длъжен да направи каквото учителката му казва.

A: Днескааа... учителкатааа... *on my John friend*, той гледаше на компютъра... за неща. И той гледаше *Leadership Pokemon* епизоди и тя му *slam*-на [am:]... *и на* [am:] *и на* [am:]... *и на неговите му*... пръсти... и щото *ty violently and on purpose* го направи и сега ще го *report*-ва.

Д: Значи, от това няма голям успех, защото миналата година си спомняш, директорката те плясна по ръката и нищо не стана.

Ч: На края на дванайсети клас имаш една седмица, тя се казва *Maka Pui*, където целия единайсти клас, щото е последната седмица на училище, какво ще *напрайш*, ще ти дават *detention* като си свъгшил, и те, всичките от дванайсети клас деца, *пра'ят каквот'* си искат на училището. Аз съм чувала в старото ми училище – те до нас имаха едно училище само за момчета... *Achille High*, имат *agricultural section* и където имат крави и газни животни и една *жула*, където е за ... щото те бяха *кристияни*. И те зна'йш к'во *напра'иха* с тая крава? Те я *добутаха* нагоре на тия стълби, защото нали знаете, че кравата може нагоре по стълбите, но не може надолу да слиза. И те *тря'аше* да вземат един кран да дойде да я свали. Значи те *такива неща phравят* и си казват мнението на учителките... не ги интересува. Обаче т'ва само на края на годината, защото нищо не може да стане.

Д: Те и да искат да ти направят нещо, ти завършваш след една седмица. Така че, „А“, отсега да знаеш, до дванайсети клас, последната седмица, много добър ученик искам да си.

Ъ: Ако не внимаваш, ще ти стане ъошо, казва учителя.

Ч: Ти имаш два избора, като не хагесваш учител. Можеш да се забавляваш и да му казваш, каквото си искаш, обаче в същото време огромна цена се пуща за тия пет, две минути дори от *забавляване*. Значи, после това са седмици с пущане на тия две минути. Може да минат и години. Може и след училище да ги пущаш тия две минути. Помисли си. Издържи си, издържи си до края на дванайсети клас.

Аз: Чакайте малко, той сега завършва „малкото“ училище и отива в това, в което са те. Значи още не е започнал.

Д: Нищо, нищо не е трудно. Още не е почнал, но той трябва да е подготвен. Трябва да си мълчиш!

Ч: Ще има *hora* в твоя клас, които ще са по-*thъпи*, и *the* ще казват *th*акива неща и така ти ще имаш същото забавление, обаче няма да пущаш ти. Те ще пущат, а ти ще имаш същото забавление. Аз го виждам в моя клас *ph*остоянно. Много неща искам да кажа на учителката, обаче аз си задържам езика и *dhryг* ги казва вместо мене. Учителката пак ги чува, обаче не от тебе и ти не трябва да *взимаш никаква цена* за *t'ва*.

Д: Видя ли? Слушай и се учи.

А: Аз понякога, когато ми е *too much*, когато нещо ми е много *thryдно*, аз не отивам и почвам да говоря със всички, аз само си вземам книгата и почвам да рисувам.

Ч: Някога помислил ли си защо *момичета* не са толкова..., нямат толкова *detention* като момчетата?

А: Защото всички *uchители* са *момичета*.

Ч: Не, в *Kilara* има много мъже.

Д: Мистър Петровски? Аз му обясних някои неща. И го питам: Откъде сте? И той: Какво имате предвид? Викам: Нищо. По фамилия сте македонец. И той: Да. И какво? Аз викам: Ние сме българи. Разбираме се. Той говори по македонски, но веднага ме предупреди, не било колегиално да говорим на езика *ни*. Те са неразбираеми за другите езици на територията на училището.

Ч: Причината, да ти кажа аз, *момичетата* да не ги наказват е, че *ние си хапем езика* и *чакаме момчетата* да направят това, което ние *би*хме направили. Ние сме *по-хитри* и сме *по-тихи* с ъошите неща. Значи, ти трябва да дадеш на *dhryгите* да правят това, което искаш ти.

Д: А Лили минава гратис засега, защото тя се хили много.

А: Причината е, че там има седемнайсе момичета и само тринайсе момчета. Има трийсе в целия клас и то... момиче – момче, момиче – момче. И щото има *ph*овече момичета – някои момичета поучават заедно да седят... [am:] ... Някои момичета поучават... [am:] ... *permission* да седят заедно и за нас *t'ва* е 'ного *big deal*, защото ние за един *term* трябва да *ct*оиме с едни и същи *hora*, а те получават и с *dh*руги момичета.

Д: И какво значение има това?

А: *Sth*ават приятелки.

Д: Ох, той има сума ти приятели.

Ъ: Щом момче и момиче се поуледнат, значи не са... само всички са момичета.

Ъ: *T'ва* значи, че нямаш жена ли?

Д: Защо трябва да има жена? Той е малък да има жена.

Аз: А ти имаш ли приятелки момичета? Просто приятелки?

А: Има едни *hora* в нашия клас, дето правят нещо... гадно.

Ч: Това, което се опитвам да ти кажа, че ако издържиш някой да говори вместо тебе, ти пак ще виждаш какво ще стане.

А: Момичетата също са по-силни *ph*онякога, ние цялото *usch*илище *ph*равихме *sport*, *th*ой беше *boys vs. girls* и във всеки един клас казаха, че момичетата *победиха*.

Ъ: За мене е само важно дали човек може да *иг*рае, а не дали е момче или момиче. И мисля, че момичетата са по-умни и са по-добри приятели и затова моите приятели, *ph*овечето са момичета.

Аз: „Ъ“, ти си най-големият мъж, когото срещнах в тази държава!

Д: Това е защото момичетата са винаги по-настроени да побеждават. Обединяват се заедно и затова.

Аз: Другото, което ми прави впечатление в тази страна, е, че децата нямат хъс да побеждават. Или не го показват, добре се владеят. Аз ходя с тях на мачове. Значи, започва футболната среща. Децата играят всеотдайно, стриктно, след това се поздравяват и без никакъв коментар се качват в колата с едни най-спокойни лица. Обаче „Д“ е нещо друго: Ооо, защо не победихте! Бяхте по-добрите! Как може така!

Д: Българи ако има, ще ме разберат.

Аз: Да, аз разбирам. Не разбирам само защо след всяка една победа или загуба не съм видяла никого да се радва или да се ядосва колкото нас двете.

Ч: Не се радват или *страда*т 'ного, защото в каквото и да е състезание, ще ти *дават* награда, браво, че си опитал, не за побеждаване, а за да накарат всички да *спортуват*. Това е *o'key* за Австралия, но моите най-добри приятели са австралийка, от Чехия, от... *Ukraine*.

У: Украйна.

Ч: И Русия. И ние всички си говорим как... нали, тя беше в училище за две години в Русия и тя казва, че *тука* ние в Австралия винаги говорим: *хайде*, всички заедно да направим всичко и да сме щастливи. Докато в Русия казват: Ако не свършите това – чао. Те трябва да победят. Трябва да са най-добрите. *Материала*, който те *учуха* там, беше много по-труден. Значи, те учат *там* във втори клас *материала*, който ние *тука* учим в пети клас.

У: И в България беше така, но всичко западна. С две и петдесет влизат студенти сега. Едно време не беше така. Във всеки клас имаше най-много по двама-трима *отличника*. А от целия випуск имаше обикновено един със златен медал и няколко други с по-ниски дипломи. Сега е друго.

Аз: Децата тук се интересуват от политика, виждам. Кажете кой ще спечели изборите в Америка?

А: Тръмп.

Аз: А Хилари не ти ли харесва? Защото е жена ли?

А: Не, защото тя ще направи една стена на Мексико и ще *ban-не certain type of women to go to the States*, защото *неговите му жени не го харесва*. А пък *Кендъжъл, volume testing online*, преди няколко седмици, той точно тестваше *nuclear weapon* да се излъчва от *submarine* към *China*.

Д: Китай.

А: Китай е 'ного близо до Австралия.

Аз: Пак нищо не разбрах. Доналд или Хилари харесваш ти?

Д: Доналд.

Аз: Защо отговаряш вместо него?

А: Доналд, защото е единствения *raiser* и защото той може да победи. Той каза всичките *тези* неща. Той не само поучава *popularity* и *тогава* всички да... [am:] да гъасуват за него.

Ч: Значи, той това, което казва, е, че те са интересни. Не че ги *харесва*, просто са интересни.

Аз: „Д“, първия път, когато говорихме за това, тебе те нямаше. И той каза, че харесва Доналд, но и Хилари. Сега мисля, че щеше да каже първо Хилари, но ти го изпревари. И той пак не каза, че предпочита Доналд, но остана с впечатление, че ти предпочиташ Доналд.

Д: Не, аз не предпочитам Доналд. А и него какво го интересува Америка, той живее в Австралия. Аз просто съм говорила с хора в Щатите и те ми казват: Ние ще гласуваме за Доналд Тръмп. Защото Хилари, тя се компрометира с този случай, *който го направи с нейния мъж* и Моника Люински и цялата ситуация.

Аз: „Б“, а ти кого харесваш?

Б: Аз тези неща изобщо не ги следя. Не ги намирам интересни политиката изобщо. Чул съм нещо за... [am:] ... *Paris*.

А: Не съм тоукова гъупаво, че да ходя в *Paris*. *Два хора* умряха. *Nine eleven*. *Is...* *Хиляда хора, два хиляди хора умряха...* Никой даже не знае какво *nine eleven* е... Всички искат... *Paris attacks* беше тоукова ушо. *Тоукова 'ного hora* умряха.

Д: Имаш предвид, че твоите приятели не знаят за *nine eleven*?

А: Никой не знае за *nine eleven*. Всички са... *куту... what, in a certain meaning... куту... love all the people who died in the Paris attacks*. Само да поучава *likes* и неща. Всички *hora* само просто ей такива неща, *what a horror*. Има такива *hora*... само *sympathy* за такива *hora* да им *like*-ват нещата.

У: За съжаление в България е същата работа. Децата знаят Азис кое ухо си е пробил.

Д: Това той не го знае със сигурност.

Аз: Ами той това казва: че е възмутен, че, освен че децата не се интересуват от важни неща, се интересуват от глупости.

У: Сега всеки знае за Митьо Очите, че бил прострелян. Ти не знаеш ли кой е Митьо Очите?

Д: Не знам и не ме вълнува. Аз се интересувам от глобалната политика.

У: Но то започва от всеки сайт. А все пак знаеш ли кой е Митьо Очите?

Д: Не и не искам да знам.

У: Един от най-големите дилъри на наркотици. В Бургас и Слънчев бряг. И двете банди се сбиха и го раниха него. И го лекуваха и изобщо.

Д: Той има пари да се лекува, щом се занимава с наркотици.

У: Между другото, не е необходимо да четеш. Ти като отвориш, то се виждат заглавията.

Д: Аз дори не отварям. Аз знаеш ли кога отварям? Когато имам предаване, отварям националната телевизия и националното радио и само оттам поглеждам какво става и въобще не чета никакви други глупости.

У: Има и интересни неща. В „Епицентър“ например има интересни статии. Та, от бивши мои познати, които навремето бяха млади, а сега са по-възрастни и пишат. И, така, хубави анализи правят. Не, по едно време – да те е яд да четеш. То няма журналисти. Има дописници. Журналисти няма. Значи аз си спомням „Литературен фронт“, „Култура“, „Септември“, какви списания, какви вестници бяха, дори и „Жената днес“ какво беше, сега отваряш – всичко е реклами и дописки.

А: За информация всички са... *путу... youtube, Google, Wikipedia*. И никой не иска да отива и да гледа във *random websites*. Всички искат *Google* и ти само *type*-ваш *up down... куту... една дума definition of a umm... отиваш... [am:] ... на един definition website* и *type*-ваш. Нали и ти така правиш? И ти отиваш до него, *куту ... [am:] ...пишеш?* Аз: Аз лично не отивам, защото не знам как се отива до него, чедо.

У: *Google*-а е единствения, който те разбира винаги. Пишеш „*ra*“ например и веднага ти излиза „*ракия*“.

А: *Copy paste shortcut* и *thогава* ще излезе.

Ч: Не, не, не. Ти *thрябва* *твоята* информация да напишеш точно *othкъде* е, *othкъде* си я взел, *коя dhата*, всичко *такова* и ако си използвал *quotes*, то е... *citation* се казва. Ти не бива да използваш *Wikipedia*, защото е *unreliable source*... ама знайш' к'во мож' да напрайш? Значи, аз т'ва го пра'я като няма *othкъде* да намеря информация. За *pdf* най-отдолу има информация, *othкъдето* те са взели *тяhната* информация. И там мож' да видиш, нали, отначало – къде можеш да започнеш да гледаш за уеб-сайтове. Аз така пра'я. *That's how I succeed. I always succeed.*

А: Абе, наш'та учителкааа ни казвааа... така всеки *phът* ни казвааа, когато *uptype*-ваме *Google* да сѳожиме един *filter* за едно *noncommercial pictures* и да имаме *thолкова accepted stuff* всеки *phът*. Аз *само* не го правя. Излиза един грамаден *list, bibliographies*.

Д: Да, *quotations* се казва. Ти трябва да се научиш тия неща да ги правиш и така.

Ч: А, те *науч'ват* във *high school*. Обаче, едно нещо, значи, което в седми клас се *науч'ва*, учиш как да пишеш есета, обаче *те са никакви есета*. Ужасни. Как в седми клас да ги пишеш и *othтогава* – в момента сме еденайсети клас, учителката ни казва *o'key*, ето така да напишете есето, ние ги пишем и тя: Това е ужасно. Вие *трябва* да *знайте* как да ги пишете.

Д: А те не са ви учили?

Ч: Значи, те *са ни учили* в седми клас как да ги пишем. Обаче искат *р*hovече. И всяка година казват – напишете го както *тряб*ва. А ние пишем по същия начин, както сме научили. Обаче *те трябва* да *ти* казват във всяко изречение какво да има в това изречение и е по-лесно.

Д: Общо взето, писането на есе е доста такова..., просто, ако знаеш, нали, схемата каква е. Че трябва първо да имаш някаква въвеждаща част, която трябва да я напишеш след това, и тази въвеждаща част винаги обобщава всички тези тезиси, които ти *ше* имаш. Примерно, можеш да измислиш три тези, или четири тези, и после тези тези ти трябва да ги доказваш в есето през цялото време и накрая да направиш заключението. В общи линии е това схемата.

Ъ: Единствено, което казват в *училище*, е това, че *тряб*ва да кажеш във самата рамка във есето: Четем в *пети*, *шести* клас и казва: Ти си прекалено...[am:] ... не си достатъчно голям да научиш нещо, но в осми клас, *същото нещо казва*: Трябваше вече да го научиш *от* седми клас и *никога* не *го* *учиме* и *учителките* после мислят, че *го знаеме* и се ядосват като не *го знаеме*.

Ч: Обаче *най-най* ме *дразни* в есета като е за изпит и ми *го* *връщат* и нали... значи... оценките са ми... не *ю*ши, обаче осемдесет и нещо процента, обаче бих искала да са деветдесет поне.

Д: Ако искаш за есето да ти помагам, минаваш храстите и идваш. Защото аз по математика нищо не мога, не разбирам, обаче за литература нямаш грижи никакви.

Ч: Да. Защото ми ги *връщат*. И казват: Разкажи повече за т'ва, нали. Не, *то* е една *dh*ума. То са *develop*, *extend*, *unclear*... и нали, те пишат *expand*, обаче в същото време те правят точно обратното.

Д: Те искат един вид да направиш анализ на тезата, която си поставила.

Ч: Да, но аз съм *издала всичкото*, което знам. Като ми казваш да *напишам* повече, *тряб*ва да ми кажеш какво повече, *тряб*ва да ми кажеш какво *търсиш*, защото още повече означава още нещо.

Д: Винаги трябва да е базирано на анализ. Ще дойдеш и аз ще ти покажа. Трябва да направиш анализ на заглавието. Когато направиш анализ на заглавието, на всяка една дума, която те са включили в заглавието, всъщност ти ще им намериш есенцията, какво са искали да напишеш ти по-нататък. И после вече, базирано на т'ва си пишеш тезите и после доказваш тезите и след това, като докажеш тезите, и тогава си правиш извода и си правиш увода, *което да ти върви към всичките тия неща*, които си написала и в

заключение – обобщение на това, което си доказала като тези. Това, което си разсъждавала и твоето мнение *по* нещата. Общо взето, така са тука есетата.

Ч: Procto 'ного ме *dh*разни, като има само една *dh*ума, или *ph*ък, най-уошото е нали, като навсякъде – *tick, tick, tick, tick* и накрая – шестнайсет от двайсет. Ами, щом всичко е *tick* и накрая пише, нали, много добре *напишено*, всичко е, разбираш, *sth*раотно, къде са ми *dh*ругите четири точки? Къде са точките и *oth*къде съм ги загубила, *oth*къде?

Д: Никой нищо не ти обяснява, да. Аз гледах и за Лили, където се задълбочават нещата. И ѝ викам: Дай да ти ги проверя, да... Защо ставате? Аха, да тръгваме ли?...

Сбогуването го пропускам.

Целта на цялата следваща глава са интерференциите. Те ще бъдат представени в сонди, по начина, показан тук, като диалози/полилози и в тази своеобразна частична транскрипция, маркиращи основно отклоненията в българския език под влияние на английския, а диалектните, жаргонните и другите отклонения от българската реч ще бъдат отбелязани само епизодично, когато са особено натрапчиви. Тъй като този разговор беше замислен като интервю, си позволих да го приведа почти целия, според по-различната насоченост на тази глава. Нарочно оставям пълния (почти 100%) текст, който красноречиво показва, освен фонетичните промени, различните морфологични отклонения (в окончанията и граматическите категории), лексикалните интерференции при пълна замяна на българската дума или фраза с английска, неточно употребени думи и словосъчетания, променения словоред, дори при първото поколение изследвани лица („Д“ и „У“), и двете отвикнали от изискванията на българския синтаксис след 15-годишно отсъствие от България, и още нещо. Разговорът показва разликите в мисленето на младите австралийци от български произход от мирогледа на техните връстници в страната ни. Вижда се рано оформеното им бизнес мислене, каквото д-р Никова е забелязала и у младежите в България, но тези „младежи“, участвали в този разговор, бяха много малки – на 17, 15, 13 и 11 години. И най-голямата вече работи, и сънародничките ни (майка на „А“ и баба на „Ч“) намират това за нормално, защото „тука“ било така. Никой не спира опитите и на 15-годишния „Ъ“ да си търси работа и всички, дори най-малкият, си избират професии, които ще им донесат финансова стабилност и сигурност³⁷. Тази сигурност е възможност за самостоятелност. Предвид

³⁷ „А“ е перфектен футболист. Получил е медали и признание, за което всеки 11-годишен мечтае. Когато предположих (в друг разговор), че сигурно като порасне, ще иска да стане професионален футболист, той отрече и ми обясни, че парите във футбола са малко и не си струва. Обясни го с онази липса на емоция, с която побеждава с отбора си всеки противников отбор всяка седмица.

факта, че децата преди 18-годишна възраст не излизат никъде сами (за разлика от българските тийнейджъри, които никой не може да принуди да „движат“ с родителите си), самостоятелността е едновременно мечта и отговорност. Датата на „свободата“ се знае предварително, тя е на 18-ия рожден ден, обаче изисква подготовка, дори жертви, и всеки е склонен да ги направи като работи, като си „хапе езика“, като чака стоически и като „издържи“. Това за издържането е един от парадоксите, на които се натъкнах в Сидни. Друга задължителна реалност е спортът. Той възпитава в дисциплина. Ако дисциплината е досадно задължение в училище, децата имат философия. Тя не е от най-почтените, но показва начини за жонглиране в обществото с цел следване на начертания път. По този път на всеки е ясно, че ще пожъне това, което сам е посял. И че ще получи това, което си е избрал. Екзистенциализъм в действие. Защото, като избира за себе си, човек избира за цялото общество. Децата в Австралия осъзнават това като някакви мъдреци: от малки знаят, че свободата е отговорност. Включително и когато си избират за кого биха гласували на избори – не за по-симпатичния, а за по-обещаващия кандидат. Мисля, че в този разговор, както и в десетките други, в които философските препратки към теорията на Жан-Пол Сартр от малчугани, които нито са чували за този философ, нито за някой друг, се очертават нови хоризонти пред езиковедството. Те откриват смисъла на съвременните интердисциплинарни науки – политическа лингвистика, макросоциolingвистика, еколингвистика. Вероятно може да се открият и психологическите, и социологическите, и юридическите перспективи на нашите емигранти в тяхното общество, а това в Австралия е общество, в което екологичната грамотност и интелигентност се възпитава (и се възприема) от люлката. На този непознат у нас тип мислене е подчинено и отношението към езика по принцип. Мисля, че в новите реалности, които „на живо“ видях в Сидни, езиковедството трябва да преориентира своята насоченост. И докато европейската, копираща американската, лингвистика продължава да коментира вечния спор – кабинетното теоретично изучаване на езика срещу емпиричното, теренно проучване на езиковото разнообразие – да даде път на емигрантологията. Чрез нея става ясно не само дали и доколко даден индивид (или дадена общност) запазва първичния си език, култура и нагласи. Става ясно как едните нагласи са пропити и вплетени в другите в рамките на един единствен идиолект. А предпочитанията за използване или игнориране на езика в Австралия не са

дилема. Там са създали от една страна един модел, универсален еталон на съжителство между 200 езика и култури, а от друга – национална държава със своя история, пред която се прекланят всички без изключение. В тази държава дават път на всички езици (както и на всички професии: да чистиш само диван, да продаваш мишки, да станеш *barrister*, пък било и на „преклонната“ възраст 28 години), повечето от които не се вписват в културните модели на Запада, нито в посланията на европейските езици.

В речта на двете възрастни информаторки се срещат някои „якавски“ употреби – *голями, вървяли* – но в България в момента се срещат на много повече места. Срещат се и някои едва забележими отклонения в глаголите в аористна форма на –*ох*. Например *отидяхме, дойдяхме, излязахме*, възприети и от децата. Други „бургаски“ маркери (и двете информаторки са от Бургас) почти не се откриват – нито прекалена източна редукция, нито типичното за региона „отваряне“ на гласните в окончанието на глаголите, преодоляно изглежда от продължителното им живеене в София или от старанието им да говорят с децата по възможност книжовно.

Интерференциите от английски: Тъй като децата, особено най-голямото, момичето, но и другите, са твърде компетентни по много въпроси, нормално е да не знаят някои названия, свързани с образователни степени и странни професии. Мисля, че в речта им, особено на „Ч“, тяхната употреба е пренебрежимо малка. В българските думи почти не се наблюдават морфологични отклонения, с изключение на изпускане на места на члена, но това не е натрапчиво. В повечето случаи на английските глаголи се прикачват български окончания – явление, разпространяващо се с голяма скорост и в страната ни. Поради общуването на български с много тесен кръг хора през целия си живот, децата често/винаги пренебрегват преизказните форми – „Мама ми газказа така: Те всички *бяха* на една маса и са си обещали да дойдат *тук*“; или: „*Материала*, който те *учиха* там, беше много по-труден“. И двата примера са от речта на „Ч“, само че в първия тя се поправя с минало неопределено време, което е допустимо да се използва при преизказване в българския книжовен език. Другите деца въобще не са в състояние да използват преизказни форми. На фона обаче на девет десети от останалите прослушани деца, които не са в състояние да направят повече от две свързани изречения на български език, това е невероятно постижение от страна на „Ч“. Говорът на момчетата – също.

Най-забележимите интерференции са от фонетичната сфера и те са отбелязани по места точно и само там, където отклоненията „се чуват“. От внимателния прочит след многократно прослушване на тези и на всички записи става ясно, че фонетичните

замены не са подчинени на никаква закономерност, както става в езиците, когато се владеят като първи: например на български обеззвучаването на съгласна пред друга беззвучна съгласна и в краесловие – явление, което се появява и проявява винаги и има силата на закон. Или неизговарянето на „р“ след дълга гласна в английския – друг закон. Тук, в смесения език на децата, фонетичните промени веднъж се появяват, друг път – не се появяват. Затова *един/никой смесен език не може да се научи*. Един сравнително добър/разбираем български обаче, може. За съжаление, в Сидни това се е осъществило в много редки случаи и в много малко семейства.

Както ще стане ясно в следващата глава, изследваните деца са общо 33. Тук имаше четири. Освен тях, още две момичета са на нивото на „Ч“. Станаха шест. По-малко от една пета. За момчетата, вижда се, българският език е доста по-труден. Момчетата (двете, плюс „Ч“) ще говорят български език винаги. Но това е по-малко от една десета. Този процент е от хората, които декларират, че децата им знаят български. От всички заявили се българи – една хилядна. От незаявилите се – вероятно нула процента.

Една седмица след този разговор отидохме на вечерята по покана на прекрасната баба „У“. Нашата Лили седна горе с нас и „Ч“. След като вечеряха, момчетата слязоха долу да се забавляват по мъжки. Оставих на шкафа един незабелязан от никого телефон със записващо устройство. Направих запис. Не беше нужно да го прослушвам, защото често ходех до вратата да подслушвам. През цялото време те си говореха единствено на английски...

3.4.3. ПРОТИВОПОЛОЖНИ ТЕНДЕНЦИИ В НАШИТЕ СЕМЕЙСТВА В ПРОЦЕСА НА ПРЕВКЛЮЧВАНЕ НА КОДОВЕ

Умението на двуезичния индивид безпроблемно да преминава от единия си език на другия, известно в социолингвистиката като ‘превключване на кодове’, характеризира носителя на съответните два езика като билингва. Описаната в предишната подглава ситуация и многото подобни на нея, преднамерено определени като български, не дават много възможности за наблюдение на явлението превключване на кода, което съпътства истинския билингвизъм. Ако трябва да се постави обаче чисто лингвистично проблемът за билингвизма на българските емигранти в Сидни – не на всички: при средното поколение той е очевиден, почти безизключително координиран, при възрастните тотално отсъства; а на онези от децата, които може да бъдат наречени

билингви – трябва да се уговори както самото понятие ‘превключване на кода’, така и възможността за осъществяването му като процес. Трябва да се окачестви този процес – като превключване *с лекота* или *с трудно разбираеми интерференции*. Тъй като функциите на езика ни при децата се ориентират в посока към заглъхване, успоредно на порастването, трябва да се определи дали е възможно, въз основа на това, което някои от тях знаят, функциите да обърнат своята посока. Защото превключването на кода е процес, а не застиналоост. И е възможно да се проследи дали и в каква степен присъствието на български елементи в речта на подрастващите е достатъчно, за да се определят като билингви техните носители. Преди да се допусне темповете на изместване на българските от английските речеви фрагменти да се засилят толкова, че да изтрият езика ни напълно, може да се намери и обратната възможност – *възприемчивостта на децата с добра българоезична подкладка, с твърда основа, да спомогне те да се научат да се абстрахират от външни въздействия*. Да развиват своите умения за изразяване на английски е естествено, те напредват в образованието и в живота всекидневно. Но дали е възможно възприемчивостта на индивида да се повишава едновременно, без преминаването на български език във всякакви ситуации да е свързано с неговата структурна податливост, т.е. дали децата, които наистина знаят български език, могат да усъвършенстват „превключването на кода“? Понеже в ситуацията на гостуване от българи у българи превключването на английски не се налага от двуезична обстановка, а от незнаене на някоя дума или израз, реших да проследя процеса на превключването в по-дълъг период (няколко години), какъвто поглед имам само върху нашето семейство.

Терминът „код“, който по навик се употребява в значението на „език“, всъщност не е езиковедски. Той е зает от техническата терминология и се отнася за комуникация между машините и апаратите или апаратите и човека. Първите опити били направени при изчислителни машини и за тях не е била нужна специална програма. Програмата се поставяла от началото на създаване на машината и била изразена чрез спойката на различните ѝ елементи. Според мене и до днес неправомерно в лингвистиката сме застанали/останали на тази позиция, а отношението ни към говорещия човек е като към машина с една единствена програма. Ако е монолингвален – това е кодът на родния му език, ако е билингвален (или полилингвален) – това го превръща в малко по-сложна машина, но тя също работи на подобен принцип като простата. Разбира се, езиковедите успешно изследват неговия (на говорещия човек) билингвизъм (или полилингвизъм) и го определят съвсем точно по вид. Така определят дали билингвизмът е *смесен* (при по-

слабо владеене на единия (чуждия, другия, втория) език); дали е *координиран*, при който двуезичните лица превключват мигновено и „чисто“ от единия на другия от двата си първи езика, дори не превключват, а просто задействат единия, докато другият остава изолиран. (Този вид билингвизъм твърде лекомислено се приписва от някои автори на билингвите „по рождение“.); или пък е *субординиран*, с превес на първия по степен на владеене език над втория.

„В техническите науки много бързо става ясно, че машината с една програма е лоша машина с крайно ограничени възможности. Ако изобретателите бяха останали на нивото на нейното създаване, това би означавало за всяка частна дейност да се създава специална машина. Затова конструкторите разделили в машината две функционални подсистеми: 1) самата машина с нейната морфология и физиология; и 2) програма за работа с машината, която разпознава фактите и, когато е нужно, ги определя като процес, в развитие“ (Исса 2019: 273). Това ще се опитам да направя в тази глава и аз. Ще покажа превключването на езиковите кодове в два аспекта. Първо, като мигновено явление (като смяна с дистанционно управление на друг канал при търсене на друга програма в телевизора) (това се случва всяко междучасие в училището: децата бръмват като навивана в час бавно, мъчително и дълго „на български“ пружина, която изведнъж е пусната да се развива, подобно на танцуващите играчки с ключе на гърба, и това развиване става под радостния ритъм на английския, докато децата, като споменатите пеещи кукли, си говорят весело на своя език и се въртят наоколо). Второ, като постоянно движение, непрекъснат процес, който понякога е еднопосочен, друг път (почесто) с движение във времето напред-назад. Този аспект на превключването съчетава в своя зигзагообразен ход противоречиви елементи в речта на билингвите. Билингвизмът по този начин синхронизира съзнанието с непосредствено обкръжаващата човека реалност в процеса на превключване (на зигзагообразни превключвания) и прави съответните два кода подобни на генетичния код, който присъства у всеки човек като цяло и у всяка негова частица в частност – качество, наричано на езика на съвременната наука кохерентност. Билингвалната реч, в своя идеален вариант, предполага вибрационна съгласуваност, при което, дори при смяна на езика няколко пъти в едно и също изречение, тя запазва своето по природа сугестивно въздействие.

В нашата социолингвистика под „код“ се имат предвид *„правилата“* на всеки естествен вербален човешки език и свързаните с него невербални системи. Да се превключи кодът означава да се премине от една структурна езикова формация на

друга“ (Виденов 2000: 212). Още от първите години на българската социолингвистика и в първите трудове, описващи българската езикова ситуация (Виденов 1982), се извършват подобни изследвания по отношение на билингвизма на малцинствените етнически групи – турци, роми и др. Съпоставянето на тези чужди наречия със съвременния български книжовен език отразява диглосията: те са „ниски“ спрямо официалния „висок“ български книжовен език. Затова той е наречен *език цел*, а стремежът към неговото научаване определя семействата или общностите, които го усвояват, като прогресивни, а доброто му овладяване се счита за най-правилния начин за интегриране на малцинствата в българското общество. В процеса на този непрекъснат стремеж към научаване и преминаване изцяло на български, се създава и т. нар. *междинен език* като „една от структурните форми на съществуване на съвременния български език“ (Виденов 1973: 149-155). Този термин е въведен в езиковедската ни литература още през 1973 г. от основоположника на българската социолингвистика Михаил Виденов. В продължение на години след това в други негови публикации и в публикации на неговите последователи в оформилата се школа по социолингвистика се изследва в много аспекти езикът на малцинствата в България. Езикът на българските емигранти, които живеят в условията на билингвизъм, също се изследва подробно в българското езикознание, но най-често тези изследвания обхващат диаспората, в която живеят бесарабските и банатските българи, проучват се и другите по-компактни български групи, останали извън пределите на България в различни тъжни исторически периоди. Езикът на тези наши сънародници предизвиква интереса най-вече на диалектолозите, защото в него са съхранени чертите на родния диалект на преселниците (в Бесарабия, Банат, Албания) или на ономастите, особено в областите, останали в покрайнините (впрочем извън покрайнините) на днешната българска държава българи. Например топонимията на Царибродско, особено имената на най-малките географски обекти, както и родовите имена, свидетелстват за съхранена част от нашето езиково богатство, а езикът на съвременниците ни там отразява запазена народностна памет и дава надежда за предаването ѝ на идните поколения – доказателство за българския характер на тези земи и за националната българска идентичност на техните обитатели (Чолева-Димитрова 2019). „Превключването“ на кода във всички тези (наши) територии се осъществява по същата схема, по която то се извършва на територията на България в процеса на урбанизация на селските райони и миграциите към градовете.

Превключването на кода при съвременните емигранти, каквито представям тук, не ми е известно да е обстойно изследвано. Ситуациите, които описвам, както показаните вече, така и предстоящите да бъдат показани срещи в билингвалната обстановка на чуждия град, където има и деца, вече доказват затихващите функции на родния български език, който за тях отдавна не е първи, въпреки че родителите казват, че е първи по време на научаване от бебешката им възраст в семейството, а също е бил първи и по степен на владеење естествено. После, с течение на времето постепенно, но неизменно изместван от езика цел на страната приемник, езикът ни се е превърнал във втори. Посоката на движение в преклучването при възрастните респонденти е обратна: научаването на английски като втори език, без значение дали това става преди или след пристигането в Сидни, стартира със субординирания тип билингвизъм. Обучаваните (в началото) мислят на български, а вторият език е резултат на синхронен вътрешен превод. Тъй като живеят в неговото обкръжение обаче, той постепенно обхваща различните сфери на общуване и речта неминуемо се произвежда именно на него, и така билингвизмът се превръща в смесен, а езикът в междинен. Много малко хора, където и да живеят, достигат до координиран билингвизъм и то за продължителен период от време, в което практикуват чуждия език, и при чести посещения в страната ни, за да не блокират родния. Намерението да се запази перфектното състояние на родния български език и да се достигне до перфектно владеење на чуждия, е в повечето случаи утопично. В Австралия обаче стана ясно, че за емигрантите от първото поколение това е напълно възможно. С повечето изследвани лица, които са заминали в зряла възраст, това на практика в Сидни се е случило. Сигурно има и такива от българските емигранти (това са хората, които не са се заявили като българи, а камо ли да се срещнат с мене и затова не ги познавам), които са стигнали до т. нар. лингвистична делиберация – в опитите да усъвършенстват другия език, преднамерено да престанат да превключват на български и така да го забравят изцяло или отчасти. Но в повечето случаи засечките при използване на който и да е от двата езика на билингвите се появяват тогава, когато се налага често превключване от единия на другия език. Затова приемам, че езикът на повечето емигранти остава междинен до края на живота – те употребяват и чуждия (той в един момент става първи по степен не само на употреба, но и на владеење), и българския вкъщи или в компания от сънародници, като и в двата езика има взаимопроникване на елементи от единия в другия. Затова в българското езикознание езикът на емигрантите (напр. във Виена) е прието да се нарича „смесен“ (Кочева 2017в).

Тук ще коментирам процеса на превключване на второто поколение български емигранти – на родените и растящи в Сидни наши деца, не на всички, разбира се, а на тези, които говорят езика толкова добре, че да умеят да се включват и изключват на български и на английски. Наричам ги условно „билингви“ под влияние на инерцията, по която сме свикнали да определяме хората, усвояващи едновременно два езика от раждането си, без да сме сигурни в каква степен те наистина владеят и двата езика и дали са наистина билингви. Тук отново искам да подчертая, че много малка част от родените в чужбина в български семейства деца реално знаят български език. Ситуациите във всички семейства са специфични и уникални. В някои родителите говорят с децата само на български. Така, до 3-4-годишна възраст българският език е често единствен, не просто първи по степен на владеење. После детето става член на обществените заведения – детска градина, училище. Там то усвоява езика на страната приемник и на него възприема по-сложните от битовите реалности. Смяната на езика в тази възраст става обикновено без дълго оставане на ниво междинен, защото междинният език среща неразбиране от другите деца (съученици, приятели). Това кара малките да се смущават. Затова те избягват да говорят на български и постепенно отвикнат. Ако въпреки липсва настоятелност от родителите, дори от онези родители, които за нищо на света в разговор помежду си не използват чуждия език, децата започват да изпълняват команди, но вербалните им отговори стават еднословни, а след това се поднасят на чуждия език, дори да разбират родния. Много такива случаи ще бъдат представени в следващите страници. „Други семейства още от раждането говорят с децата си на чуждия език, за да не ги объркат, за да ги подготвят за живота на страната, в която ще живеят, или защото мислят, че така ще бъдат по-лесно социализирани. Има и такива семейства, в които родителите говорят с децата успоредно и на двата езика, за да ги научат да превключват, както и те самите са принудени да правят. Билингвизмът на отделните лица едва ли може да се смята за еднакъв по вид и да се опише като присъщ на цялата група, вероятно твърдението, че „колкото семейства – толкова подхода“, може да се изкаже именно за такива случаи“ (Исса 2019: 274).

Въпреки това обобщено становище, се опитах да проуча степента на владеење на българския език на всяко от децата, с които се срещнах. Те, повечето родени и израснали в Сидни, бяха прослушани в учебните часове (Разговорите с тях са представени в следващата глава в записите сонди.), а също и в домашна обстановка, в компании с други деца на сънародници, но най-показателни за степента на владеење на езика са записите в Българското неделното училище. Изводите от експеримента в

училището обаче се отнасят до степента на владеење на езика (доколко се справят, без да превключват на английски), а не до превключването, характерно за свободен разговор. Резултатите от изследването изцяло съвпаднаха с предположенията и предварителните нагласи, които имах: първият език на изследваните деца е английски, а не български. Родноезиковите им интерференции са с посока, естествено, от английски към български, когато правят опити да преминат на български език. Степента, в която те го владеят, е различна, в зависимост от редицата изброени и още много пропуснати засега причини. Междинният им език позволява да се определи по вид техният билингвизъм. При повечето от децата, които могат само да поздравят и да се представят на български, за билингвизъм не е уместно да се говори. Те знаят единствено няколко думи или изречения. По-голямата част от децата си превеждат буквално от английски. Техният субординиран билингвизъм няма изгледи да се превърне в смесен, още по-малко пък в координиран за 90% от изследваните деца. При тях улових още от първите ни разговори алгоритъма на деформацията на българските фрази, нивата на интерференции от английски към български във фонетичен, морфологичен и синтактичен аспект. Тъжният извод, че тези деца в процеса на порастване и социализация ще изоставят употребата на българския език (почти) изцяло, се наложи от анализа на записите на тяхната реч, които тук представям.

Преди това обаче искам да покажа *обратния случай*, в който функциите на българския език (втори по степен на владеење и на употреба) са в посока към усъвършенстване (без това да става за сметка на английския), а не на затихване. Разговорът, който проведох с участието на Ч, доказва, че *това не е невъзможно*. В останалите разговори, където това се е случило и резултатите от записите го показват, се убедих, че билингвизмът при това и още две момичета е налице. Когато чух как говори и другото дете (то е на възраст 17 години и ще бъде обозначено по-нататък като И), си зададох въпроса как са успели (българският език на И е впечатляващо добър, почти съвършен) и разбрах, че това е разгръщан през годините процес, в който превключването на двата кода – английски и български – се е извършвало перманентно. Същият този процес протичаше и в момента с моята основна информаторка, дъщерята на семейство Богев, която записах най-многократно, която най-много ми помогна да извърша цялостното изследване на българската езикова ситуация в Сидни, чиято реч бях вече изследвала от бебешката ѝ възраст, продължих да изследвам там (у дома) и още няколко години след това.

Тя се казва Лили Боева³⁸. Родена е в Сидни на 28. 07. 2003 година. „Аз я видях като бебе и след това 3-годишна, през 2006 г. Нейният „билингвизъм“ тогава (доколкото на тази възраст може да се определи с това понятие детският говор) беше координиран, т.е. такъв, с какъвто описваме идеалния вариант на билингвизма, в смисъл, че не се налагаше превключване. Тя не смесваше двата езика. Имаше братче „на български“ и искаше „да папка“ на български (нямаше представа как да каже това на английски), но някои от предметите и животните, които показваше на картинки, назоваваше на английски. За контакт между двата езика не можеше да става и дума. И двете с майка ѝ знаехме, че това в детската градина ще се промени, аз казах, че английският ще бъде нейният роден (в смисъл на езика, на който ще се социализира), но родителката филоложка не искаше да го признае и пред себе си, надяваше се и двата езика да са еднакво активни, и продължи през годините да изисква от нея, да ѝ говори на български, при което ме уведомяваше за редовните „постижения“ на Лили“ (Исса 2019: 275).

До 2014 година се срещнах с Лили още няколко пъти. Тя говореше български, но трудно, както се говори втори език. В акцента ѝ присъстваше носова гласна, почти безизключително употребявана при изговор на [к] и [г], интердентално „т“ – [t] или [th] вместо нашето [т], удължаване на всички гласни, нередки фал-стартове и др. Още първите ми впечатления създадоха объркване, защото отклоненията се появяваха не навсякъде, без последователност, която се открива у чужденците. Понякога, докато отговаряше на въпросите ни, Лили си превеждаше (субординиран билингвизъм), друг път неочаквано заговаряше гладко и фонетичният ѝ акцент не личеше. Знаех, че не бива да приемам това като координиран билингвизъм, а като наизустени фрази на тематика, усвоена и коментирана от времето, когато е говорела предимно/единствено на български. Затова определих нейния билингвизъм като *смесен*.

Тук ще представя две интервюта с Лили Боева, проведени по различно време³⁹. След първото, което прослушах преди да замина за Сидни, си дадох сметка, че съм права относно посоката, в която се движи родният ни език в чужбина – към забравяне – затова и представих мрачните си прогнози за бъдещето на българската реч извън

³⁸ В изследването с цели имена са отбелязани само лицата, които са дали изрично съгласие за това. В други ситуации те също са означени с букви от азбуката. Само в нашето семейство тези букви са първите, с които започват истинските имена на респондентите – Лили (Л), Алекс (А), Дияна (Д) и Явор (Я). Всички други са на случаен принцип. Тук Лили присъства само с името си.

³⁹ И двете са налични в пълнота в архивите на Нова телевизия в България (първото) и на Българското национално радио в Сидни (второто).

страната ни преди предстоящото си изследване. Второто интервю показва нещо, което улових още в Сидни: че са възможни изключения. Моите прогнози (за съжаление верни по отношение на 90% от анкетираните австралийски българчета) не са (за огромна радост) верни при останалите 10%. Това значи, че възможности има, и че не бива да губим надежда. Значи, че забравянето на езика ни от второто поколение емигранти може да бъде стопирано или поне забавено до трето-четвърто поколение.

Интервюто, с което започвам⁴⁰, е проведено от екип на Нова телевизия през „лютата“ зима (наше лято) на 2015 година в Сидни. Нова ТВ го излъчи чак на 16. 01. 2016 в предаването на Гала „На кафе“ в рубриката „На кафе с българите по света“. Аз, разбира се, го получих предварително. То показва многоликата действителност на държавата континент, в него има редица разговори с българи, включително и с другите членове на семейството на Лили. Извадила съм само въпросите, зададени на нея, и представям техните отговори така, както са дадени. Не използвам фонетична транскрипция, заради жанра на интервюто, но предавам „грешките“ на Лили, тогава 12-годишна, по модела на избраната вече специфична транскрипция:

„Интервюто:

- *Какво е да си роден във Австралия, а да имаш български родители?*
- Амиии... да ти *п*ажа *thy*ка... не е толко... не е чак толкова разри.. различно, защото ... [am:] всички... всички почти всички хора имат*h* родители от различни страни... или те са от различни страни и всички го ... [am:] ... приемат*h* като едно и също, нали, никой не мисли, *ше* е странно, всички мислят, *ше*... *ше* е *noth*ино .. *ше*... нали... разбират го.
- *Имате ли си български приятели?*
- Да. Аз имам *е*'на приятелка, *дет*' се казва Мия иии... тя е [am:].. българска приятелка и тя ми е...[am:].. най-добрата приятелка.
- *Трудно ли ви беше да научите български, тъй като сте родени тук и всичко ви е на английски?*
- Не, *щот*' бяхме деца, бяхме бебета и... ти просто... даже по... [am:].. аз научих български, преди да науча английски. Аз почнах... [am:] ... до три... *когат*' бях на три и почнах детска ггадина, ааа.. аз знаех български само и знаех няколко думи на английски, но не бях *куту*...[am:] ... по-добра в английския, отколкото в българския и там се научих.

⁴⁰ И това, и следващото интервю съм снела буквално от двете медии и вече съм публикувала (Исса 2019), но избирам да ги цитирам почти целите.

- *Вие сте били в България. Какво мислиш за България?*
- Аз харесвам България, обаче предпочитам Австралия. Не знам защо. Харесва ми например България *р*хлажа, *р*хланините, харесва ми, *ше*... [am:].. вали сняг... не знам... просто... когато си там, се чувстваш малко... *куту*... не както *ии* се чувстваш в Австралия.... Ааа... например *п*огато е... [am:] ... нощ в България, винаги съм до мама, а *куту* във Австралия *мо'а* да съм една-две стъпки от мама и още се чувствам, нали... добре. И ... забелязала съм, че *тука* е малко по-чисто, но... да ти кажа, *т'ва* не ме...[am:] ... не ме вълнува чак толкова *'ного*... И същия път.. [am:] ... *черницовите* дървета ... винаги е... нали цялото със червени и черни петна... и е *толкова* *го*тино... просто вървиш по тях и си вземаш една черница.. *не те пу*... не ти пука нали... просто... не знам...[am:] ... харесва ми... Харесва ми, *ше* във България имат ... ааа... различни празници, дето са по-различни от *тука*, например във Австралия за... [am:] ... Великден... не боядисваме яйца, и не правиме козунаци и *таки'а* неща, не правиме курабийки, [am:] ... ние ходиме в градината, скриват ни *е'ни* шоколадови яйца и *т*ърсиме шоколадови яйца. Различно е, но ми *харесва* и също, *щот'ни* *пра'име* и двата нали... ходиме в градината, гледаме за шоколадови яйца и също боядисваме яйца. И... нали...[am:] ... *куту*... по-хубаво ни е, *щото пра'име* две... *'ного* *го*тини неща, от~~т~~олкото само едно.
- *Къде е по-хубаво морето – в България или тук - Океана?*
- Харесва ми *тука* може би повече. Вълните ми *харесват* повече *тука*, защото има големи вълни, а във... България не съм виждала ... *куту*... грамадни вълни. И пясъка там е малко по... нали... има... *няк'ви*.. [am:] ... аъъ.. мидички... или във България нямате *толкова 'ного* акули, колкото в Австралия.
- *Ти виждала ли си акула тук?*
- Да. Аз съм пѳувала с акули.
- *Разкажи ми!*
- Ааа... отидахме във *Herren Aydin*, дето е ... един остров във [am:] ... до.. *Queensland* и...[am:] ... там имаше *джети*... във *джетите* скачахме от *джетито*... и под там... ааа... ходихме *шно*ѳъл... и.. [am:] ... имаше там *постенурки*, и риби, и *а*ѳули и ти плуваш със тях, без никой нали... нали, да е... да е до тебе. Ти просто пѳуваш със тях. Те не те... не те...[am:] .. *нападат*.
- *Не ви ли е страх?*

- Не. Аз знам, *ше* акулите, *те* не наганяват *hora* нарочно. Те не искат да ги изядат, просто защото понякога изглеждат *куту* тюлени и тогава, без да искат, ги атакуват.
- *Къде искате да живеете като станете... като пораснете? В България или в Австралия?*
- Искам в Австралия. Не знам. Ааа... Харесва ми в България също, обаче...[am:] ... тука съм родена и тука просто нещо... повече ми харесва *горе... с-сега*, нали, не знам след...[am:] ... няколко години къде *ше* реша, обаче според мен *thuk*.

Интервюто завърши с пожелания към мама и тати:

Лили: Аааа... Аз пожелавам на мама и тати винаги .. [am:]... успехи, винаги да са... [am:] ... *здравословни*... и да са доволни и винаги да ме обичат и те... знам, че винаги *ше* ме обичат и да са ми добри“ (Исса 2019: 276-277).

През лятото на същата година (2015) направих първите тайни записи на речта на Лили в София (1.2.3.). Нейният, предварително определен като „смесен“, билингвизъм не се беше придвижил в положителна посока от българската езикова среда, нито от непринудената обстановка. Момиченцето, тогава 12-годишно, обратно на очакванията ми, толкова се смути, че обърка всичко, което искаше да каже при първата ни среща. Тя не знаеше, разбира се, че я записвам, но се притесни така, сякаш я изпитвам. За това съм виновна само аз, защото я посрещнах в университета и я записах по време на учебен час с друго дете. В една от следващите ни срещи нарочно я разпитах за акулите, за които вече беше разказвала на български в интервюто (Исса 2016а), но резултатът беше същият. Лили се престараваше, непрекъснато се повтаряше, неспокойният ѝ говор се запъваше и изпълваше с хезитации на всяка фраза, а наличието на билингвизъм в речта ѝ ставаше все по-трудно установимо.

„Когато след една година, през август 2016 г., заминах за Сидни с намерение да живея в нейния дом, вече си знаех урока. Нито я разпитвах, нито я притисках. Оставих я да говори както може, както иска и както ѝ харесва. И Лили се разгърна. При първите ни разговори тя не разбра, че я записвам. После ме „хвана“, но не се смути. Първо, на собствена територия тя не се стараеше да блести с познания, „не ѝ пукаше“, както се изразяват и там децата, които знаят какво значи това. Второ, на фона на другите деца, с които разговаряхме заедно, нейният български минаваше заслужено за перфектен. И трето, тя беше моя асистентка, знаеше, че целта ми е да запиша възможно най-много и най-различни идиолекти и че обект на изследване са другите деца, а не тя. През тези месеци улових противоположните тенденции на билингвизма. Един ден Лили ме смайваше със сложни изречения и констатации, неподходящи по мъдрост за възрастта

й (като тематика) и незабележими по отношение на акцент – незначителен и едва доловим. На следващия ден ме изумяваше с „грешки“, например в предложението, което веднъж направи на майка си да ме „джобне“⁴¹ до училището и после да отидат другаде. Въпреки тези преплитания в междинния си език, Лили още по времето на моя престой ми даваше ясно да разбере, че в продължителен разговор, в езикова ситуация на български, е способна изцяло да се абстрахира от английската реч и да се изразява „чисто“ на български. „Затихващите“ функции на нашия език при нея се възраждаха и трансформираха в засилващи се и аз имах възможност да наблюдавам това всекидневно. В сравнение с тенденциите у повечето изследвани деца към забравяне на български думи и изрази, към нарочно изоставяне на говорните навици от детството, нежелание да превключат на езика на родителите, щом могат да им отговорят на английски, тенденциите в говора на Лили съответстваха на събеседника. С децата, с охота като всички, и тя говореше на английски, но с възрастните превключваше на български, понякога трудно, с усилие, друг път „чисто“ и безпроблемно. Наричам тези тенденции „противоположни“, защото те са противоположни дори в два аспекта – от една страна помежду си, от друга – на масовата тенденция към езикова асимилация в процеса на интеграция“ (Исса 2019: 277).

Две години след завръщането ми от Сидни, през 2018 година, Лили Богева, вече 14-годишна, спечели златен медал по ориентиране за скаути. Тя беше поканена от Българското радио (Australian radio SBS) на интервю, в което разказа за успеха на своя отбор. Привеждам и това интервю, вече публикувано (Исса 2019) в доказателство на постигнатия от малката информаторка *координиран билингвизъм*, с възхищение от перфектния български език, който тя демонстрира в него. Няма да пропусна да отбележа, че за интервю човек се мобилизира и подготвя предварително, но подобна мобилизация три години по-рано смути и обърка момичето. Това доказва, че основните изводи, направени въз основа на ежедневните почти двумесечни разговори с нея през 2016 година, са верни. Според тях вторият роден език на респондентката се усъвършенства, както е и в езика на още две-три деца, вместо да се изоставя, както е в езика на всички останали. Те са единствените, които безусловно можеше да се нарекат „билингви“. В речта им съществуват фрагменти, противоположни на характерните за

⁴¹Трансформациите на английски думи според изискванията на нашата граматика са нещо обичайно и в България. Изрази като да си „букнем“ стая, да „лайкнем“ снимка и пр. са обичайни. Моето изумление се дължи на това, че в посочения пример информаторката има предвид майка й да ме остави в училището, където аз да *работя* и именно този глагол трансформира, а не „оставям“.

останалата (повече от 90%) част от групата. В групата затихващите функции на българския език, всекидневното забравяне на думи и изрази, случайното или нарочното отказване от българския изказ, са факти, които предизвикват мрачни прогнози за бъдещето на българския език сред нашите общности по света. Лили и останалите няколко информатори от „противоположните“ 10% ме подтикнаха към противоположни на изказаните изводи, не защото са изключения, а защото „срещуположните посоки на движение на езиковите елементи – от запаметяване, през автоматизиране, до усъвършенстване – са напълно възможни, ако има желание от страна на лицето, мотиви от страна на семейството, загриженост от страна на училището и отговорност от страна на държавата (българската) за запазване не само на българските традиции и национални ценности в чужбина, но и за запазване на живота на българския език. Последното (единствено) гарантира запазване на живота на народа.

Интервюто:

- Здравей, Лили!
- Здравсти!
- *Разбирам, че ти си спечелила заедно със своята скаут-група „Игълс“ първо място във първенството на целия Нов Южен Уелс за „Скаут-хайкс“ 2018 година. Така ли е?*
- Да, така е.
- *Със колко отбора се състезавахте?*
- Състезавахме се със близо към триста отбора.
- *Триста отбора и всичките от Нов Южен Уелс или... имаше и...*
- Всичките от Нов Южен Уелс.
- *Какви... бяха участниците във тези отбори, на какви възрасти?*
- Всичките участници са между единайсе-годишни и тринайсе-годишни.
- *Ти самата на колко си години, Лили?*
- Аз съм на четиринайсе.
- *... Колко човека се състоеше твоята група „Игълс“?*
- *Моята група се състоеше от пет човека, аз и още четири деца, и аз бях техния...[am:] ... лидер.*
- *И... успяхте да спечелите, състезанието се провежда два дни. Така ли е?*
- Да.
- *Разкажи малко какво точно се случва през тези два дни.*

- Значи... във продължение на два дни аз и моя „Патрол“ – така се наричат групите – „Патрол“ – и... аз и моя „Патрол“ *трябваше да вървим* два дни и да опитахме да *стигнем* и да *направим* *по* колкото *можем* повече бази. Общо имаше *трийсе* бази... и...[am:] ... да можеше да стигнем до всичките бази, *трябваше* повечето време да *тичаме между база до база*, защото разстоянията бяха горе-долу от половин километър до километър между базите... и също имаше опашки на базите, защото всички други хора искаха също да ги правят тези бази и *зат'ва тря'аше* да *тичаме*, да можеше да *стигнем* първи и... да ги *правим*. На базите *трябваше* да се *представяме* блестящо, да може максимум точки да получаваме на всичките бази и максимум точките бяха сто и ... мога да кажа, че поне на седем или осем бази получихме сто от сто, от което аз бях много доволна. Спиш там два пъти. Първата нощ пристигах там към девет и половина - десет ... и *трябва* да си *опънеш* палатката *бързо*. И аз *п*ато бях *лидера*, *трябваше* да ги *инструктирам* и да им *помогна* да си *опънем* палатките, да им дам нещо малко за ядене, и да ги *нап*арам да *заспът*, защото следващия ден *тря'аше* да се *събудим* много рано, към шест часа, защото във седем отваряше базата, и *можехме* да *тръгваме* във седем. Искяхме да сме първи и да си *оправим* палатките и всички да сме готови до седем.
- *Лили, аз разбирам, че е било много интензивно, но ми направи впечатление, че ти казваш, че освен дето си ръководила твоя патрул през деня, вечер си ги карала да заспят. Как става така, как успя да ги накараш да заспят бързо?*
- Ами, без... [am:] ... от старта ние бяхме планирали, че ние искахме да се състезаваме и да... и да *победим*. Значи, да победиш *трябва*... Не можеш да се *лижавиш*, не можеш пре*у*алено много да имаш своеволия и да стоиш до *у*сно и да *п*равим нещата бавно. *Трябва* всичко *бързо* да *направим*, всичко *по рутин* и всичките деца бяха доста добри и то слушаха и помагаха и не им *трябваше* прекалено много да ги *кагам*, да ги *убеждавам*. И, *просто* им *казах*. Но... да може да ме *слушат*, *трябваше* да ги... *държа* доволни. Щото, *карам* ги много да *тичат*, *карам* ги много да *правят* всичките *тия* неща, да *заспиват* по-рано и всичко, и да...[am:] ... са доволни, нали – *трябваше* да ги *х*ганя добре, да ги *насърчавам* и да се *чувстват* добре и да се *чувстват*, че са част от отбора.

- *По този начин си ги накарала да се чувстват, че ще могат да бъдат шампиони, но... тези твои съотборници, те са също на твоите години, предполагам. Не ти ли оспорваха ръководната роля?*
- *Тези деца във моя патрул се рһаднаха да са деца от шести до седми клас. Аз съм девети клас. Значи 11-12-годишни. Значи, може би към 2-3 години по-малки от мен, което...[am:] ... ми даде малко предимство, защото ме... вече ме смятаха за по-голяма и по-зряла и, нали, като знаех как се прави всичко т'ва, защото поне три от моите четири деца... беше им първия им път, те го правеха този скаутски поход. И т'ва, според мене, ми даде доста предимство, обаче – още можеха да ми правят номера, обаче тези деца бяха толкова добри, толкова ги обожавам, че бяха толкова добрички, и просто слушаха и правеха всичко перфектно.*
- *Лили, а имаше ли момент, във който се случи нещо страшно или беше много трудно?*
- *Значи, не бяха ме предупредили прекалено добре, че щеше да е почти към минусови температури през нощта, някои нощи беше ъъм минус един, минус два градуса и...[am:]... бяхме във една гора, се казва „Уин Джонас“ гора, дето... до Голбърн, което е нормално много студена ъора, но аз нямах представа и... не бях подъотвена и... не им бях казала на моите деца и т'ва беше малък пгоблем, защото всички бяхме си взели много малко дрехи, иии... аз най-малко дрехи, защото исках да мога да имам място да нося повече и...[am:] ... тези две нощи не се спеше, поне за мене, защото беше thолкова студено и просто не можех да заспа. Но... го преживяхме и...[am:] ... победихме.*
- *И тогава ще ни кажеш ли как отпразнувахте победата? Защото т'ва действително е голяма победа.*
- *Ами, викахме, пицяхме, всички се гушнахме... нали, просто бяхме толкова доволни. Всичките деца имаха такива усмивчици и phroсто ме направи толкова доволна, нали. Беше ми последната година det' мога да phравя тези походи, щот' следващата година ше съм на петнайсе и... беше ми мечта да победя и тези деца пгосто, толкова съм доволна, че победих със тях, щото наистина бяха много, много добри деца. И конкуренцията беше от три хиляди деца и мисля, че т'ва е доста голямо постижение, не само за мене, и за тях и...*

надявам се, че всички го оценяват и са също доволни и толкова щастливи като мен.

- *Лили, виждам във таблицата за класацията, че вашият патрул „Игълс“ се класира на първо място от всичките тези три хиляди деца и толкова много други патрули със общи точки 2 996, което е значително повече от патрула, който е на второто място. Той е със 2912 точки, т.е. 84 точки разлика е голяма разлика. Поздравявам ви и ти желая на теб още много успехи, макар и не във „Скаут хайкс“, както разбираме, ти ще се разделиш със тези дейности, но във всичко друго, което правиш.*
- Благодаря“ (Исса 2019: 278-279).

Обсъдихме с Лили (поетапно обсъждаме) това интервю и още много разговори с нейно участие. Сега тя е голямо момиче на 19 години, студентка първокурсничка по медицина, отговорна и всеотдайна към всичко, което прави. Въз основа на все по-добрия ѝ български език и все по-чистото превключване на кода, ще завърша тази подглава с една констатация, която направих още през 2016 г. на място в Сидни, публикувах през 2019 година и потвърдих преди минути (юни 2022) в разговор с нея: „за всичко, което прави в бъдеще, Лили ще може да разказва и на български – без смущение и с лекота. Нейният смесен билингвизъм от детството вече е надскочил субординирания и е се е превърнал в координиран. Защото българският език на Лили и на още няколко деца в Сидни е роден език. Втори по степен на владееене, но в никакъв случай не е чужд. Това, което се изисква от всички нас – от българското езикознание, от българските училища зад граница, от българската езикова политика, от българските родители в чужбина, е запазване на живота на родния ни език. „Втори роден“ означава жив език на жив народ. Народ, който има поводи за гордост по целия свят, който ражда и отглежда такива деца, заслужава да остане жив. За да се гордее със своя език и със своите деца на роден език“ (Исса 2019: 279).

3.4.4. (НЕ)БЪЛГАРСКИ СЕМЕЙСТВА

Когато заминах за Сидни, бях решена на всяка цена да намеря и да изследвам „смесени семейства“, образувани от т.нар. „смесени бракове“, по предварително убеждение, че именно в тях децата билингви (или трилингви, ако единият родител е българин, но другият не е австралиец) ще имат в най-висока степен проблеми с

българския език. Този въпрос обхваща изследванията в световен мащаб както от гледна точка на социолингвистиката, свързани с изследване на билингвизма и диглосията, така и от гледна точка на психолингвистиката. Не случайно У. Лабов определя ситуацията за родените от смесени бракове деца като изключително сложна (Лабов 1972: 76-77). Може би защото в България до преди 25-30 години смесените бракове бяха основната причина човек да попадне в среда с два или повече езика, това становище се е приемало от нашето езикознание като логично и естествено. Дори дефинициите на езика в идиолектите на децата от смесени бракове свързвахме с етимологията. Защото от етимологична гледна точка, от времето на колонизаторските нашествия, когато се получават креолските езици и пиджина, ако разтълкуваме понятията, приети от световната лингвистика, ще видим, че ‘креол’ идва от испанското *criollo*, което значи потомък от смесен брак. След като заминах за Австралия, почти веднага се убедих, че при изпълнението на нашата задача – да се намери начин да се запази българският език възможно най-дълго, и на преките емигранти, и на техните потомци – „смесените семейства“ са най-малкият ни проблем. В смисъл, че критерият „български брак“ срещу „смесен брак“ не играе никаква роля по отношение на българския език на децата – изчезнал изцяло в множество „чисто“ български семейства и, парадоксално, но факт – съхранен в някои от смесените семейства на задоволително ниво, както вече стана ясно от анкетите (2.4.1.), а ще проличи и от диалозите в сондите по-нататък.

В съвременната българска езикова ситуация, белязана с обезбългаряване поради високия процент на емиграцията, проблемите са много тревожни, но все по-малко свързани с излизащото от мода в днешно време бракосъчетаване. Без значение дали двамата родители са българи, или единият от родителите не е, напускането на пределите на България за подрастващите е шокиращо. Българският език за тях става пасивен, изместен от езика на страната приемник, в която влизат директно в чуждото училище. „Това създава изключителни затруднения и въздействия отрицателно върху интелектуалното им развитие. С течение на времето в българския език на тези хора проникват елементи от съответния чужд език“ (Виденев 2016: 83). Ако са в ученическа възраст, тези явления най-често се насърчават от семейството, за да получи детето добри резултати в училище. И чак когато са сигурни, че детето се справя перфектно с чуждия език, че вече е „като другите“ и може с равен старт да премине в следващия клас, родителите се досещат (а някои никога не се досещат), че детето им е забравило съвсем или в значителна степен българския език. За възстановяване на неговите функции основна инициатива поема обикновено майката. Затова се приема, че ако

майката е българка, омъжена за чужденец, тя с по-голяма вероятност ще запази, или поне ще се опита да запази функциите на българския език у децата си. Ако обаче бащата е българин, а майката – не, шансовете на езика ни намаляват неколкократно. В българската социолингвистика (и психолингвистика) е отделено не малко място на изследванията на езика на билингвите от смесените бракове на територията на страната. Лично аз съм изследвала многократно една немалобройна билингвална и бикултурална общност, тази на смесените българоарабски семейства на територията на България. Тези семейства се създадоха в периода на тоталитарния режим, през който арабските студенти бяха наши „другари“ и се обучаваха в нашите университети, като понякога се задомяваха за българки и оставаха тук. По време на прехода тези бракове намаляха, но статутът им се промени съвсем малко, в смисъл, че без да бъдат образовани и отдадени на леви убеждения, новите „другари“ (сирийските търговци) бяха по-богати, но не чак толкова, че да се преборят в нашата страна за самочувствие, което да наложи техния език в семействата им. Те се смесиха с бившите ни „другари“ от времето на комунизма, дошли да се възползват от стипендиите, които нашият „голям брат“ им отпускаше, а ние им давахме да разберат, че в България стереотипът за тях никога няма да бъде пробит, така че всичко българско, до което са се домогнали (особено ако пък това е булка) е привилегия за тях и те трябва с благодарност да приемат собствената си асимилация, без да забравят, разбира се, че мургавата им кожа няма да избледнее от това, че синовете и дъщерите им ще са изцяло българи. Този стереотип съсипа не малко човешки съдби в нашата страна, но точно той спомага за запазването на българския език в Сидни⁴².

По време на прехода българите се ориентираха към друг „голям брат“, а българките започнаха да се омъжват за младоженци от Запада. Така те в по-голямата си част „изневериха“ на българската поговорка „От където е жената, от там е родата“ и започнаха да разговарят с децата си на английски, френски, немски, испански. Когато заминах за Австралия, мислех, че стереотипът е остарял в глобализацията се свят и че смесените семейства трябва да се изследват от гледна точка на това дали другият съпруг, който не е българин, е от страната, в която семейството се е установило, или от трета страна. Ако съпругът е австралиеца, много по-вероятно е семейният език да е английски, защото австралийци в България на „сгледа“ не идват. Следователно,

⁴² Повтарям изводите от анкетите, защото се доказват и от записите на речта на децата на виецнамеца в училището.

семейството се е създало там, от местен жител и вече емигрирал български гражданин, който в обкръжението на новата среда и новото семейство, особено ако в него има австралийски баби и дядовци, е приел като нещо естествено своята пълна интеграция, асимилация, натурализация или културна делиберация. Терминът няма значение. И за тези семейства имам информация само от анкетите. Три от анкетираните лица заявяват съпруг австралиец, и трите брака са сключени в Австралия, децата са родени там, български език, естествено, не знаят, а езикът, на който българките (и трите са жени) заявяват, че говорят със своите партньори, е, разбира се, английски, защото техните партньори няма откъде, разбира се, да знаят български.

По отношение на другия вариант, когато съпругът (или съпругата) е от трета страна, тогава и двамата са емигранти. Първият език по степен на владеење за техните деца, както и на всички други, ще бъде австралийският вариант на английския език. Но кой ще бъде домашният? Ще коментирам накратко отново отговорите от анкетите. Те ме върнаха към стереотипа, с който цял живот се боря, и ми показаха, че той няма да се промени никога – нито в Новия свят, нито в новия век. Три от анкетираните лица (също жени) заявяват, че домашният им език е този на съпруга – френски (партньор французин), немски (партньор немец) и гръцки (партньор грък). Изводът от всички техни отговори е, че децата в тези три семейства не знаят нито дума български. В три от анкетите, попълнени от членове на смесени семейства, се заявява, че българският език се използва за домашна комуникация. Анкетираните лица са дами, омъжени за двама араби и един виетнамец, представител на другите ни бивши „другари“. Както вече споменах, българският език в смесените азиатскобългарски семейства е издигнат в култ и това в чуждата и за двете народности страна превръща тези семейства в по-български от „чистите“ български. Тъй като, по независещи от мене причини, не можах да се домогна до специални срещи, за да направя тайни записи в тези смесени семейства, се доверявам на отговорите в анкетите, както и на записите на децата на виетнамеца в училището.

Съвсем случайно в Сидни добих впечатление и за българския език в семейство, в което няма етнически българи: без да имам каквито и да било очаквания, реших да приема поканата на едно небългарско семейство. Не българско, а гръцко. Те ме поканиха, не за да изследвам, а за да обядвам. Домакинята се казва Хрисула Замбази. Родена и израснала в София в семейството на гръцки бежанци. Завършила английската гимназия, след това журналистика. Заминала за Сидни преди 30 години (тогава, 2016) и практикуваща до преди месеци професията си като водеща на гръцката програма в

Австралийското национално радио SBS. При моята молба за интервю Хрисула се смути, защото много пъти била вземала, но никога не била давала интервю на български, освен това отдавна не била говорила нашия език, но накрая се примири и се съгласи да отговори на няколко въпроса. Не можа да ми откаже. Добре че, отивайки в дом, в който не живеят българи, не се бях отказала да си взема „техниката“. Нейното изказване ми даде идея за коментар на някои наши предразсъдъци, свързани с представата за „правилен“ български (книжовен) език. Те не случайно са спорни и различни. Някои описания в речници, учебници и граматики са резултат от вкусовщина и описание на собствените идиолекти/диалекти на авторите им⁴³.

Интервюто показва как Хрисула Замбази се е справила:

Аз: Разкажете нещо за себе си – как се казвате, къде сте родена.

Хрисула: Казвам се Хрисула. Родена съм в България и от трийсет години, през февруари 2017-а ще се навършат, живея в Австралия.

Аз: Значи детството Ви е преминало в България.

Хрисула: Детството и студентските години.

Аз: Но сте етническа гъркиня.

Хрисула: Да, родителите ми са от Гърция.

Аз: Когато сте били дете в България, аз нямам съмнение, че сте говорили български, но спомняте ли си дали това беше езикът, на който мислехте? Или мислехте на гръцки, който сте използвали като домашен език?

Хрисула: Моят първи език беше гръцки. Аз проговорих гръцки вкъщи със своите родители. Те, понеже много се страхуваха да не ми се случи нещо, се стараеха да не излизам много. Те бяха емигранти, хора, преживели войната, и не искаха да си създават допълнителни тревоги. Затова нямаха познати и аз нямах в първите години контакти с

⁴³ Вечерта, преди да отида на този обяд, имах сериозен конфликт с една приятелка, отбелязана тук с буквата Ю, гостенка като мене. Когато разказвах как откривам месторождението на всички изследвани дотогава български емигранти по наличните в говора им диалектни маркери, тя ме попита дали, ако не знаех тя откъде е, щях да позная. Веднага ѝ посочих издаващите я разговорни маркери от последния диалог между бургазлии, каквито бяха участниците в него и цитирах въпросите, които тя зададе: „Как ш’ съ прибира́ и к’во тря’а дъ дуниса́“. Тя не на шега ми се разсърди. Широко отворените гласни в края на думите били по изискване за книжовен правоговор. Усъмни се в подготовката ми (не само филологическата, а още от училището съм имала пропуски), защото тя говорела правилно, като по учебник, а аз трябвало да проверя, преди да споря, кое е правилно и кое не, в някой учебник от началното училище. За да я омилостивя, ѝ дадох примери с други високообразовани наши приятели, които не са по-малко достойни, само за това, че не говорят „правилно“, но тя настоя, че нямам понятие кое е правилно и ме накара да обеща, че ще ѝ демонстрирам поне един случай, в който ще намеря човек, който да говори „по-правилно“ от нея, да говори книжовен (според мене) български език. Неочаквано и за самата мене, направих това на следващия ден по време на обяда (ние бяхме заедно), когато чух как говори нашата домакиня гъркиня.

външния свят. Но на малка възраст научих и български. Първият ми контакт беше, когато тръгнах на училище. Вече бях на седем и половина години. Едва тогава проговорих български всекидневно. Естествено, след като живеях в България и всичко около мене беше на български, мислех и се изразявах на български. Говорех без никакъв проблем и това ми беше езикът.

Аз: А когато дойдохте тук, в Австралия, знаехте ли вече английски, или го научихте тук?

Хрисула: Да. Знаех английски. Завършила съм английска гимназия, така че дойдох тук с езика – с английски и с гръцки. Когато дойдох, започнах да работя с двата езика в радиото.

Аз: След като дойдохте в Австралия, продължихте ли под някаква форма да използвате българския език?

Хрисула: За съжаление, след като дойдох тука, няхах никакъв контакт с българскоговорещи хора и ми беше много трудно да поддържам връзка и с България, в смисъл да следя медиите или просто да съм в контакт с хората там. И така, за много години българският език за мене остана на втора линия. Може би след повече от двацет години след идването ми тука се запознах с едно много мило българско семейство и започнах редовни контакти. И всъщност, тази моя приятелка, Дияна, ми помогна да възстановя българския си език. Много съм ѝ благодарна за това, защото езикът се забравя.

Аз: На какъв език сте говорили и говорите в семейството си?

Хрисула: На гръцки със съпруга, с децата и с родителите си. Децата ми са родени тука. Тука са израснали. Понеже като малки през деня бяха през повечето време с баба си и с дядо си, които говореха с тях само на гръцки, те отраснаха с гръцкия език. И днес, когато са на двацет и три и на двацет и шест години, те ми говорят само на гръцки, защото не могат да си представят, че биха могли да говорят на майка си на друг език. Просто, това им е навик.

Аз: Много съм впечатлена от това, защото някои от българите смятат, че българският език не е нужен на нашите деца тук. Какво е за Вас гръцкият?

Хрисула: Той е потребност на сърцето.

Аз: А българският?

Хрисула: Това е моят език. Всичко, което зная, съм научила на него.

Аз: Ако зависи от Вас, кой език бихте искали да предадете завинаги на децата си?

Хрисула: Гръцки. Това е нормално, въпреки че за мене е единственият език, който не съм учила в никакво училище.

Аз: Искам да Ви кажа, че Вие говорите български език като първи, без никакъв акцент и в книжовната му форма.

Хрисула: Аз не зная друга, като дете на емигранти не съм излизала от сферата на училището, за да усвоя и други варианти. А когато дъщеря ми беше на четири години, я бях научила на стихотворението „Аз съм българче, обичам наште планини зелени; българин да се наричам, първа радост е за мене!“. И тя още го помни. Разбира се, не знае какво казвам, но и други неща съм им казвала през годините. И съвсем наскоро дъщеря ми ме попита: „Майко, ти защо не ме научи на български?“. Обясних ѝ, че това би било много трудно, защото, за да поддържаш толкова езици, трябва и ти да го искаш. При мене решението беше взето от малка. Аз от много малка исках да стана журналистка и знаех, че езиците ще бъдат начин да съм по-добра в своята професия. И мога да кажа, че в Австралия днес не зная колко хора с моята професия могат да кажат, че работят, не говорят, а работят, с три езика. Защото аз в моята работа съм предала опит и съм предавала журналистически материали на три езика – английски, гръцки и български. Така че, езиците за мене бяха цел. И си остават цел, въпреки че сега вече съм пенсионерка.

Аз: Трябва ли ние, българите, които живеем тук, да изискваме от децата си да научат български?

Хрисула: Трябва, но трябва да им бъде обяснено защо се иска това от тях, с каква цел. Те трябва да знаят, че езикът е един прозорец към света, а всеки би искал да погледне първо към света на своите близки.

Аз: Благодаря за отговорите, за отношението и за българския!⁴⁴

Можех да напиша това интервю в транскрибиран вид, но каква полза щеше да има. Гръцкото момиче говореше академичен български. Ако вземем приятния ѝ тембър, школувания ѝ глас и книжовния ѝ изговор за модел при интервю за работа на български журналисти, мисля, че много малко хора в България ще издържат изпита. Гръцкото момиче беше станало ученичка първокласничка в българско училище, отличничка от българската английска гимназия, студентка от българския журналистически факултет на СУ и беше общувало най-свободно в най-продуктивните си години на български книжовен език. Помислих си, че нашите австралийчета, които станат журналисти в

⁴⁴ Ето, това е „правилният“ български език, казах на Ю, и мисля, че ѝ „натрих носа“.

Сидни, със сигурност ще имат такъв английски, какъвто български език има тя и си пожелах да изпитват същите чувства към българския език, каквито тя изпитва към гръцкия.

Изненадите в този дом не свършват дотук. Оказа се, че с Хрисула живее 91-годишната ѝ майка. Попитах дали говори български и ми казаха, че говорела, но отскоро имала деменция и не помнела добре факти и хора. Преди няколко дена отказала да общува с близките си, потънала в болестта си и не познавала нито сина си, нито дъщеря си. Поисках позволение да опитам. Ето какво ми каза баба Ксанти:

Аз: Здравей, аз съм от България и искам да те попитам помниш ли нещо от там.
Старицата дълго и мълчаливо се взира в мене, после се оживи и лицето ѝ грейна!

Ксанти: ... О, България! По-убаво от България няма.

Аз: Но там не са богати хората. По-хубаво ли е от тука?

Ксанти: Ама, разбира съ. Там живях *четирсе* години.

Аз: На колко години беше, когато отиде в България?

Ксанти: Не помня. Много млада бях...

Аз: И в кой град отиде? Помниш ли?

Ксанти: *Яс слизáх* от Балкана. Три години в Балкана бях. Три години. И *четирсе* и седма, осма, девета – загубихме бурбата. И *си* принудихме да влизаме вътре в България. България *отвори́ла ръцете и ни казáла*: Заповядайте. *Влизáхми* в България *вътри*. И *ни нí* остава... Веднага хората там ни *изпрати́ха* на град... *Банки. Банки...* Добре ли казвам?

Аз: Да, да, Банкя. Има такъв град, нашият премиер е оттам.

Ксанти: И след *тува..* на нас... ние бяхми млади... ни *изпрати́ха... българити...* *ф една...* фабрика се казваше Тигър. Тя *беши...* *клóсџ...* тия вретена... за да работим там... Аз ми сложиха на машината.

Аз: Предачна машина?

Ксанти: Иии ... предачна *беши* машината – сто от една страна и сто от *другу* – двеста. Двеста вретена. И имах един евреин... голям. И *той чувек* казва *идин ден: Ши* ти дам още една машина. Защото *тос гледъши* и аз като животно... Тичах, а не игра като да скъса вретената. Да *ни* мога да скъсам... Как *съ* казва?

Аз: Нишката да не се скъса?

Ксанти: А, браво! А, браво!... Ти *ши* мъ поправяш. И *тос ми видял аз работим,* тичам. И *тос* казва: *Ши* ти дам още една машина... А, викам, не искам машината. И

тос дойде и *ми* прегръща... Беше евреин... *Ми* прегръща и *ми* казва: *Нема*, казва... *Ши* работиш и аз ще ти *изпрата* жени. Да помагат, а ти....

Аз: Да ги ръководиш?

Ксанти: А, bravo! *Тес* жени *ш'* ти плащат. Няма да *ни им плащат*. И аз за жени съ интересувам. И аз казвам: *Ши* дойдат тука да *ми* помагат, ама *аджеба*, *шъ* им платят ли на хората? *Тос* каза: Ще *пумислими* и *шъ* *ми* каже. И *ти пумислиш*. Викам: Ако не *платите жената*, изпращате жените както *ми* казваш, три, за да *ми* помагат и няма да *й* платите, аз не искам да *зимам* друга *машин* на *мойто* име. *Тос...* *минá* *две-три* дни и виждам три жени – идват. Идват *ми* прегръщат, *ми* целуват и *каза сега*: *Ний колкуту можими, ши ти пумогними*. Добре *ма*, *ши* *пулучават* ли пари? Аз сега... Казва: *Ши* *пулучавами*, *нема да нъ останъ*. И почнах после със... две машини. Двеста и двеста – четиристотин. Вретена. Добре е.

Аз: И колко години работи в тази фабрика?

Ксанти: Колко *гудини сега шъ ти...* *шъ ти лъжа*, защото... защото дойде мъжа *ми* и *ми* вземá оттам. Развалиха.... фабрика. Вретената вземáха и отидоха в България.

Аз: В София, искаш да кажеш?

Ксанти: О, в София. В София. Ти знайш ли България къде е?

Аз: Разбира се, че знам, но Банкя нали е в България?

Ксанти: Не, то е баня. Пак България, но в планината горе. *Банку*.

Аз: Банско?

Ксанти: Да! Bravo! И отидоха машините всичките там. И вика – далече е това. И аз после станáх бременна и мъжа *ми* не *ми пускáл* повече да работя. И.... за евреин: той *колку* *ни* *помага човека*. И разбрах: *той изчезва....* От фабрика. И питам един друг, *приятел на него...* и *тос* *слага ръцети* така и вика: убиха го.

Аз: О, коя година е станало това?

Ксанти: Ами коя година *беши*? Ние *влизáхми* в България *четирсе* и седма година. *Осем*, девета...

Аз: Е, кой го е убил през 49-а?

Ксанти: *Беши...*, *беши*, *беши* това.... Народен...

Аз: Народният съд? Осъдили са го на смърт?

Ксанти: Не знам. *Яс* не отидах вече на рабутата. Отидах си с мъжа си в София. Там работеше той. И там родих сина.

Аз: Той по-голям ли е от Хрисула?

Ксанти: По-голям. Ама е тука сега.

Аз: В Австралия?

Ксанти: Тука, тука, тука. На другата улица.

Аз: И така, останахте в София 40 години?

Ксанти: Да, и после дойдохми при децата тука.

Аз: Първо те сами ли дойдоха? Или всички заедно?

Ксанти: Не знам... И двете ми деца са в България родени. Даже *кога* отидох да родя първия *ми* син, и ми казаха да... Утре *и* си отиваш вкъщи. Да *пишиш* *мървца* на мъжа си *утри да идва да те взима*. И дрехи да *дунисе*. А, дрехи няма. *Немахми*. Кой мисли за дрехи. Аз чакам те да ми дадат в болницата.

Аз: А спомняш ли си в коя болница го роди? Шейново, Майчин дом?

Ксанти: *Работничката* болница.

Аз: Работническа?

Ксанти: Да. А Хрисула *съ е родила*... Как се казва това?... Болницата. От другата страна една болницата, ама *и* *те*.... Не знам.

Аз: Окръжна?

Ксанти: Не. *Шъ* *пумисля и шъ* ти кажа. За сина – там, *къдету* отидохме, *беиш* *работничката* болница. Сега има ли пак?

Аз: Ами, не мога да ти кажа и аз. Може би е със сменено име. На Пета градска съм чувала да казват „Работническа болница“, но не съм сигурна. Ти помниш ли къде се намираше? В кой квартал?

Ксанти: *Квартала не беиш*, не помня... Да питаш някой друг, *можи да знай*.

Аз: Няма значение. Не е важно.

Ксанти: А, не. Костас е роден там. Да *знайш*. А Хрисула – родена.... *Ни* знам...
Последва дълго мълчание.

Аз: Добре, кажи нещо друго. Това не е важно... (Помислих, че тя няма да продума повече. Унесе се някъде надалеч, но изведнъж светна):

Ксанти: Тина Киркова! Тина Киркова, да! Е, забравих, толкова години... Хрисула е родена там. А Костас в *работничката*. И после дойдоха тука.

Аз: Те когато са дошли, ти си била около 60-годишна.

Ксанти: Повече. Пенсионерка бях вече.

Аз: А за 40 години в България на гръцки или на български си говорехте вкъщи?

Ксанти: На гръцки, а български учехме. Тези *направи*ха група и *изпрати*ха човек, който *знайш* български: и гръцки, и български. И, *правихме* там урок... Уроци де, уроци *прави*хме. За нас.

Аз: Това е за вас. А децата? Те като се родиха в България, нямаха нужда от уроци, нали?

Ксанти: Ама, разбира *съ*, нямаха уроци. Те знаеха български. Ама, важното е, когато съм родила, и дойде една сестра и ми говори: Доволна си, добре си. И аз не разбирам български и тя казва: *Утри шъ* излизаш от болницата. Кажи на мъжа ти да донесе дрехи за детето. Аз не знаех това нещо. И не разбрах, че трябва да донесе дрехи. И питах *на една*. Знаеше *чат-пат* гръцки и казва: Той трябва да дойди да донесе пелени. Пелени? Добре. Идва лекарка: Утре, казва, *шъ* излезеш. Ти си здрава, детето е здраво. Добре си. И *шъ* отидеш вкъщи и *ше* успокоиш. И казвам *го*, казвам по български, ама не разбира жената какво да направи. Другия ден идва мъжа ми и как *ш* си земе детето? *Кат* немам пелени *ний*. И мъжа ми: *Шъ* отидим, казва вкъщи и... Значи, ние *мислихми*, *шъ* излезим *ний*, *шъ* излези детето и *шъ* му дадат от болницата дрехи. А, нема такова нещо. И отиде тя с мъжа ми, *земá едно чаршаф* и го *скъсъла* чаршафа и ни донесе пеленичките. И след това отидохме вкъщи и... Ние така много живяхме, много живяхме... трудно живяхме. И след това ни казаха, пак от болницата: *Шъ отидити* на Червен кръст. И Червен кръст... *Шъ кажити* какво искате...

Аз: И те ще ви помогнат.

Ксанти: А, bravo! Точно така. Отива мъжа ми, и като ми донеси някакви дрехи. Една торба. Викам: За какво тези дрехи толкова? За мене ли? Защото аз още със цървулите бях. Не, казва, не за тебе – за детето. И така – България не ни остави. И ни помагаша нещо повече, отколкото трябваше. Затова нямам оплаквани и доволна от народа и от *сичкото*. Разбра ли? Затова никога *нема* да ги забравя. България! Никога! България е *най-убавото* за мене!

Аз: Благодаря ти за това. Аз пък тебе няма да те забравя. За мене е чест, че ми разказа това...

Слушала съм немощния глас в това интервю стотици пъти и никога не съм преставала да плача на него. Не мога да забравя тази жена, на повече от 90 години, която се изтръгна от деменцията, за да ми разкаже за България (Прил. 16). Като повечето възрастни родители, които са дошли да отгледат в Австралия внуците си, и тя не е научила английски, но домашният ѝ език е бил гръцки. Не български. С никого не е говорила на български цели 25 години. Но го е закътала в сърцето си в спомена за „най-убавото“. Сравнявайки тези спомени със спомените на някои други наши сънародници, не толкова възрастни, но достатъчно живели, за да не получат оправдание, които се постаряха да ми покажат „най-лошото“ с разкази за крамолите между едновременно

съществуващите в Сидни „по едно време“ успоредни дружества „Родина“, които били в непрекъснати скандали, с пикантните подробности около тях; с въпроси като какво ще получат, ако ми разкажат нещо; ако ги запиша, ще им се плати ли и колко – не мога да не направя своя горчив извод. В споменатия случай се отказах от платените интервюта и наказах сънародниците си с тайни записи, които няма как да използвам. Нямам съгласието им, а няма и нужда. И сега обаче ги слушам и сравнявам със спомена на баба Ксанти. От няколко години тя не е между живите. Не зная дали в България някой я помни, но аз наистина няма никога да я забравя. Често си мисля какво ще допринесе за изследването на нашата езикова ситуация нейното интервю. Може би не много, може би нищо, но на мене то ми даде много. То ми вдъхна надежда, че щом някога сме били добри с някого, дотолкова, че да заслужим признателността му седемдесет години по-късно, значи дълбоко в себе си не сме лоши. Що се отнася до баба Ксанти, срещата ми с нея беше една от най-разтърсващите, които някога съм имала – в Сидни и в живота. Лицето ѝ не беше най-хубавото, което видях в Австралия, но сърцето ѝ със сигурност беше най-българското!

3.5. БЪЛГАРСКОТО НЕДЕЛНО УЧИЛИЩЕ – ИНСТИТУЦИЯ И РЕАЛНОСТ

Целта на училището, като институция, е свързана с получаване на знания, придобиване на познание, синхронизиране на съзнанието с непосредствено обкръжаващата човека реалност. В т.нар. „български неделни училища“ се предполага тази цел да се постига от разстояние, тъй като става дума за чужда действителност, в която се показва нашата реалност. Затова владееенето (или овладяването) на българския език би трябвало да бъде най-важната задача на всяко българско неделно училище. За съжаление, в тези наши училища, създадени да съхраняват родовата ни памет и да провокират любов към българщината, често се отнасят към родния български език така, сякаш той трябва да се знае априори, като че ли учениците са се родили с него и са билингви „по рождение“, понеже произлизат от семейства на етнически българи. И ако учениците не разбират езика отпреди, трудно се постигат дори минимални резултати. Рядко може да се очаква такова ниво на владееене, в което ученикът да умее свободно да излага собствените си мисли, да има адекватен личен изказ, чрез който самостоятелно да развива своите възгледи върху света. Правят се опити най-много за участие в диалог, но той не е гладък, нито полемичен, а е твърде елементарен. Ползата от това е много

малка. За да се каже, че един език се знае, човек трябва да може да извежда собствената си позиция върху основата на установени словесни максими, характерни за този език. Дори за справянето в ежедневни ситуации индивидът да няма проблеми, за да се каже, че знае езика, той трябва да има словесен вход към същности, които са от отвъд словесно, допнятийно и необредно естество. Да може да проявява самопознание и да може да предава послание. Само такъв „вход“ може да доведе до фрази, които са и общовалидни, и афоризми, и отговарят на всички нива на действителността – както в различни житейски ситуации, така и в препредаване на мисли за космическия ред на нещата. Идеално владееие значи умение за проникване на различни хоризонти – от механична скоропоговорка, до личен прочит през думите. С постигане на такова ниво не може да се похвали нито едно българско неделно училище и това не е упрек. Това е реалност.

Българското неделно училище в Сидни съществува от преди 12 години. Неговото съществуване само по себе си е вече постижение на толкова отдалечено от България място и в толкова неблагоприятно за езиците на емигрантските общности в „глобалния“ век време. Не бих искала с това да се опитвам да оправдая ниското ниво на владееие на българския език от страна на нашите ученици там, но действителността е такава. След като в границите на Европейския съюз, независимо от всеобщите усилия за запазване на българския език и повишаване на неговия имидж, се наблюдават отрицателни количествени и качествени изменения в употребата на езика ни, какво повече да се очаква на другия край на света! Утехата, че това се случва не само на нашия език, а на всички малцинствени езици, не е причина да не се опитае да променим образователните си стратегии.

Езиците в целия свят се подчиняват на глобализационните процеси в обществата. Те все повече стесняват функционалния си обхват поради високата степен на езикова асимилация. Процесът е закономерен и се диктува от икономическите, социалните и психологическите фактори, определящи модата на „втората модерност“. Употребата на езика или нейното преднамерено или примиренчески прието изоставяне е свързана с всички останали условия, в които протича животът. Изучаването или неизучаването на един език, използването или неизползването му в общуването е част от цялостното поведение на човека. „Речевото поведение зависи от същите фактори, които движат останалите действия на индивида. Когато си служим с езика, подобно на извършването на всякакви други дейности, ние се съобразяваме с фактори като практическа целесъобразност, мода, обществено мнение, формирани в обществото атитюди за

престижността на различните езици, индивидуална ценностна система и др.“ (Лесничкова 2017: 217).

Запазването на българския език, както и на други малцинствени езици, изглежда обречено поради липсата на стимули за усвояването и предаването му от поколение на поколение. Децата на българските семейства в Сидни посещават австралийските училища и предпочитат въпреки да говорят за това, което са научили, на английски. Не са много родителите, които държат децата им да бъдат активни билингви. За отстъплението на малцинствените езици допринася и прагматизмът на съвременните млади хора, които ясно съзнават, че печелившата формула за успешна житейска реализация е отлично владение на официалния английски език (без наличието на маркери в речта им, които да ги идентифицират като неавстралийци) в съчетание с комуникативни умения на някой световен език (и всички знаят, че българският не е такъв). Стеснената употреба на малцинствените езици, билингвизмът с доминиращ втори език, разрастващото се ново едноезичие, при което езикът на мнозинството се превръща в майчин език на малцинството, водят до промени в идентичността и езика на малцинствените общности, до избледняване на етнокултурните им специфики в световен мащаб. Нашата общност в Сидни не прави изключение, тя е в първите редици на този процес.

Въпреки изброените „смекчаващи вината обстоятелства“, при положение, че има и един българин, който иска да се обучава на български език, той трябва да бъде подкрепен изцяло от заинтересованата страна. Ние сме заинтересованата страна. Ние трябва да предложим напътствия за стратегията на държавното управление по отношение на следваната от него езикова политика. Това не значи в езиковото планиране да се борим само за лингвистичните права на българина и да си служим с начините за тяхната юридическа закрила. Това значи да превърнем обучението в българското училище в *желано*, а това не е лесно в наситения с прагматичност дух на епохата. Особено, ако приемащата страна ни пречи. Но приемащата страна, в случая Австралия, не само че не пречи, а подпомага всячески етническите училища. Не е ясно дали саморегулиращите се механизми на обществения живот, ако бъдат съзнателно контролирани, ще успеят да спрат неблагоприятните тенденции в езиковия развой на българската емигрантска общност, но е ясно, че всяка форма на изучаване, признаване, обогатяване на българския език извън България, носи полза за България. Негативните процеси и явления може да бъдат предотвратени или ограничени с приемането на правилна стратегия за езикова политика, която вече беше обсъдена (2.2.), чрез

регулирането на духовната култура, към която принадлежи и езикът (2.3.1.), чрез планиране на средства и стратегии, които да доведат до ефективност и добри резултати (2.3.). Всичко това беше показано в институционален аспект по отношение на всички български училища зад граница (2.3.1.). Езиковата политика изисква повишено внимание и добре обмислени действия, практики за развитие на образованието и за научни изследвания, но тези политики и практики трябва да бъдат в синхрон с предизвикателствата на бързо променящото се време, в което живеем.

Затова отново се връщам към темата за училището. Обучението по български език зад граница заема приоритетно място на цел, с чието изпълнение (овладяване) единствено може да се постигне степен на познание, на която подрастващите се запознават с националноспецифичните особености на речевото общуване на български; с езиковите средства, предпочитани в различните социокултурни сфери; с употребата на синтактични синоними с предпочитание на именни или глаголни форми, с речевия етикет и пр. Образованието прави нацията свободна, независима и силна, а постигането му и извън територията, обитавана от нацията, гарантира нейната бъдещност. Обучението по български език се превръща в единствен шанс за съпринадлежност към нас на бъдещите поколения емигранти, ако един от основните му елементи е насочен към мотивираността на думата в контекста, към фразеологизацията, отразяваща колективното и индивидуалното съзнание на българската култура, към изучаването на вътрешната форма на думата като ключ към българската духовност и мислене.

В Българското неделно училище в Сидни до това ниво няма да се достигне скоро. Там се обучават деца, които от малки са възпитавани, че даровете на природата и културата изискват особени грижи. И че езикът, благодарение на който опознаваме действителността, общуваме помежду си и си влияем взаимно, усвояваме формите на социално взаимодействие и поведение, приобщаваме се към многовековния човешки опит както в национален, така и в световен мащаб, е свещен. За съжаление, по настоящите програми, в степенята, на която се усвоява, нашият език не може да даде такова знание. Ето защо езиковата политика следва да бъде насочена към съхраняване на езиково-културната идентичност в съвременното езиково и културно многообразие на Сидни и навсякъде по света, към удовлетворяване на широк спектър от езиково-комуникативни потребности, към сътрудничество с други езици и култури.

Когато отидох в Българското неделно училище в Сидни, дори не предполагах колко наивни са всичките ми очаквания, създадени предварително от запознаването ми с приоритетите на децата в австралийското училище. От австралийското училище

отначало се изненадах неприятно. В него до шести клас се седяло на земята, повече си играели, имали много спорт и забавни мероприятия. От учениците в нашето семейство, съдейки по техните желания⁴⁵ да тренират много и на всяка цена, от ежедневните тренировки и ежеседмични важни мачове разбрах, че на учебния процес не се държи много. После – от седми клас нататък програмата се усложнявала изведнъж (така ми обясниха родителите, но аз я видях и веднага си помислих, че те са забравили какво значи сложна програма). В нея имаше много голям приоритет (след спорта, разбира се) предметът трудово обучение. Децата бяха научени да готвят, да работят в градината, да зачукват пирони, да извършват практически неща, за каквито в България не бихме и помислили. В същото време, за учебните задачи, които им се даваха за домашно, те търсеха и намираха отговорите в интернет, не за да ги преписват или наизустяват, а насочвани от преподавателите към точно определени сайтове, да се информират, с цел да коментират и дори да апострофират. И да направят (без да са длъжни да запамятват информацията) своя извод, да изкажат собственото си мнение, да споделят впечатления от прочетеното. До края на своя престой започнах да схващам идеята на австралийските програми. Те създават у децата умения, които да им донесат практически ползи в живота. В същото време, без да ги натоварват с излишна информация, ги наблюдават и преценяват кой от какво се интересува, кое знание, или изкуство, или наука са му приятни, какво го влече. Откриват техните заложби и препоръчват на родителите ориентация в правилната посока.

И така, през учебната 2016/2017 г., след цяла седмица сериозен спорт, тренировки до изтощение, усвояване на умения, които изискват сръчност и креативност, и между другото получаване на интересна идея по някой важен (според нашите представи за важен) предмет въз основа на готова информация, споделена с групата онлайн, в неделя децата отиваха в родното училище. Там се залавяха с предметите на български, като поне 60% от тях не говореха свободно български. Българският език остава най-важният предмет и всяка неделя всеки клас започва с него. При втори клас например се прави морфологичен разбор на думите като части на речта, взети от текстове, значението на които децата не разбират, с терминологията на граматическите категории (одушевеност/неодушевеност е първата, следват род, число, бройна форма, определеност/неопределеност), която на английски ще изучават в

⁴⁵ В един от разговорите в съвсем различен контекст попитах своята основна информаторка какво според нея означава „добър родител“. Тя отговори категорично, без и за миг да се замисли: „Добър родител е този, който записва детето си на колкото може повече спортове“.

университета, само ако са решили да следват филология, със спрежение на глаголи, които от учебника на втори клас вече коментирах (Прил. 9 и 10), но ще повторя: *ходи, тича, препуска, лети, скача, катери се, плува, пълзи, грачи, кука, гука, чурулика, трака, кръжи, стрелва се, отлита, изхвърква, подхвърква*. След абсолютно неясните, приети в нашите морфологични анализи съкращения за трите рода, лице, число и пр., продиктувани от учителя и написани като нищо незначещи (буква, точка; и пак буква, и пак точка) в час по граматика, децата преминаваха към литературоведската терминология. Тя е предшествана от „адаптиран за ученици, живеещи в чужбина“ текст, който отвежда фантазията на онези, които вкъщи са понаучили малко български, на нивата, в лозята, при орачи, копачи, селяни и селянки, които се отдават на своя благороден селскостопански труд в патриархалното българско село. Този труд е специфичен за всеки различен сезон и така е и описан – според четирите годишни времена – нещо, което децата няма как да разберат, защото живеят в град без четири сезона, със съвсем различен климат, повечето никога не са виждали сняг, нито нива, в която хората орат с дървени рала, никой не е чувал грачене, нито вълчи вой, нито е виждал катеренето на животинските видове в нашата гора и никой не разбира за какво въобще става дума. И в нашата страна децата, тъй като живеят два века по-късно от героите в текстовете на учебниците, не биха разбрали почти нищо. А в Сидни, да се постигне знание и познание въз основа на учебниците, които видях, е, меко казано, невъзможно.

Изпитах истински ужас (затова неколkokратно ги коментирам) от програмите, „адаптирани“ по този начин, от „адаптираните“ за чужбина учебници и съжалих от сърце принудените да се адаптират към този абсурд усърдни учители. За да обясни как те се справят със ситуацията, с няколко интервюта, както и с непрекъснати разговори през целия ми престой в Сидни и след това, се включи директорката на Българското неделно училище, г-жа Марина Милева. Като една от най-големите трудности, които тя още първия ден ми посочи, беше подборът на учители⁴⁶. Оказа се, че от малката българска общност в Сидни желаещите да преподават на децата, са много малко. Когато има желаещи пък, се оказва, че те нямат нужното образование, не просто диплома, такова изискване няма, а школовка. Ако нямат стаж, ако не са работили с деца, ако са

⁴⁶ В последвалите няколко години след моето завръщане и досега директор Милева продължава да се оплаква от трудностите при подбора на учители и от липсата на желаещи да се включат в благородната кауза. Въпреки че е много доволна от новите учители, които в момента (2022) преподават, се оказва, че и те имат друг (не педагогически, не и филологически) професионален и образователен статут, че някои от тях са приели работата временно и тя отново е изправена пред проблема да търси учители.

работили в отдалечени по време периоди, също се получават ниски резултати. През годините, разбира се, се е налагало да преподават хора със съвсем различни от учителската професии. Всички учители досега са преподавали в училището, защото са имали деца или внуци на ученическа възраст, които и без това придружават. Те са принудени да преподават различни предмети, да „запушват дупки“ на места, за които не са поемали предварителен ангажимент. Въпреки това, учителите, които преподаваха в Българското неделно училище в Сидни през 2016 година, даваха всичко от себе си. Там, където изпитваха трудности по гореспоменатите и други причини, те трябваше да се обърнат за помощ. И те се обръщаха – към учебниците. Това провокира острата ми критика към тези учебници (2.3.2.).

Отговорността на екипите, създаващи учебниците за училищата в България, е голяма, но отговорността за учебниците, които се изпращат зад граница, е двойна и тройна. В България, ако учителят види, че учебникът не отговаря на неговите изисквания или представи за добър учебник, може в движение да го смени. Ако родителите възроптаят и не искат да купят новия, той може да го вземе само за себе си и по него да преподава, да преснимва от него, да се ръководи от него и да се съобразява с изискванията в него. В Сидни няма варианти на учебници и няма възможност за промяна. Ако нито един от вариантите за учебник „не става за нищо“ (през последните години в България това е практика, която дразни цялото общество), учителят може да го скрие в бюрото си, децата – да не го отворят въобще, да го игнорира. Но учителят по български език в България е в 95% от случаите филолог. Той може да преподава каквото и както реши. А в Сидни преподавателят се е съгласил да води часовете, в 95% от случаите, защото няма кой друг да го върши. От добро сърце, от грижа за децата. И почти никога от амбиция, но дори да се намери такъв, вярващ в своите способности учител, той не би се наел да игнорира учебника, ако не е филолог. Наличните през 2016 г. в Сидни учебници, описани в 2.3.2., отравяха преподаването и стопираха ентузиазма на учителите в Българското неделно училище.

Затова, в поредния ни разговор с г-жа Милева я попитах за учебниците⁴⁷. След като вече наруших всички правила за представяне на интервю, ще предам разговора, в

⁴⁷ Същото я попитах и в последния ни разговор, на 20. 06. 2022 г. и тя заяви, че отдавна се е отказала да ги използва – както самата тя, така и новите ѝ колеги.

който участва и най-добрата ученичка в училището, а също и „най-възрастната“, единствената четвъртокласничка, която тук отбелязвам с цифра: (1)⁴⁸.

Аз: Ти преподаваш история и география на четвърти клас. Използваш ли учебниците?

Милева: Не, не всичко. Много рядко им показвам нещо. Би било абсурдно да вървя по тази програма. Децата не знаят езика до такава степен, а материалът изобщо не е съобразен с техните възможности.

Аз: Председателката на Федерацията ми каза, че според нея децата ще имат успех, ако учат по начина, по който това става в австралийското училище. Да учат същите неща, само че на български език.

(1): Но тука се учат много елементарни неща. И всички седят на земята. Нали, госпожо?⁴⁹

Милева: Да, тук от детската градина, от „*preschool*-а“, започваш обучението. На земята се стои. Имат една книга, *big book* се казва. Този *big book*, това са едни книги, може да отидеш в библиотека да ги видиш: те са много голям формат книга, така че да може всички да виждат. Ако няма такъв голям формат книга, могат и с по-малка. И се започва: да речем, че има картинка с мишка, котка и малко текстче. Може и да няма текст. И тая книга, от десет-петнайсет страници, е едно занимание, при което учителката започва да чете и казва: Хайде сега да видим какво според вас ще се случи на следващата страница. И те започват да коментират: Ами, според нас.... Това, това, това. Друг въпрос: Какво мислите, че има зад това дърво?... Всичко е подчинено на този вид диалог, подаван от учителката, като им показва картинки и ги провокира по този начин. Всеки клас има различна система, но традиционно е така. Идват на училище, седат си на местата, нищо не носят. Има масички, които са съединени и на тях са наслагани моливи, във всяка стая има по две електрически острилки. Всеки ходи и си остри молива, всички материали са от училището, децата не носят абсолютно нищо.

(1): Ние си носим несесери с моливи и вода.

Милева: Това е, ако децата настояват да носят, но иначе това го има там. Има и бои, цветни моливи, всичко. И тетрадките, в които пишат, те им ги дават. В края на годината всички материали, всичко, което децата са писали, могат да си го вземат. Всичко, което са правили през учебната година, го дават. Ако искаш да си го отнесеш вкъщи и да си

⁴⁸ За разлика от другите изследвани лица, които са маркирани с букви от азбуката (българската и старобългарската), учениците от Неделното училище ще бъдат отбелязвани (тук и в сондите по-нататък) с цифри. С това анонимността на децата е напълно гарантирана.

⁴⁹ Четвъртокласничката беше пристигнала от България в средата на учебната година и все още не можеше да повярва колко по-малко се изисква да знае, в сравнение с училището ѝ в нашата страна .

го събираш. За домашните – учителите сами решават как да бъде, но в повечето случаи имат една голяма тетрадка, в началото на годината им се дава. На листа им се дават задачите за всяка седмица. Всичко им се дава в понеделник и те в петък трябва да го върнат. За цяла седмица те си имат задачи, които са поставени. Някои имат и такива сайтове, Study Letters е едното, другото е Spelling Bees, в които също имат такива поставени задачи и оттам правят домашни и в края на седмицата, в петък, се предава тая тетрадка, залепват се тези листове там, които са им дадени, и така. И това нещо е... (1): На нас примерно, ни искат да направим в тая тетрадка през тая седмица нещо... нещо написано,... не знам как се казва,... за някакви известни художници и аз трябва да си отговоря на задачите в тетрадката и после само я давам.

Аз: А ти сега в кой клас си?

(1): В пети. Бях в шести, обаче сега се преместих в пети.

Аз: А в България, когато дойде преди три месеца, в кой клас беше?

(1): Четвърти.

Аз: Беше завършила четвърти?

(1): Не. По средата на годината. Щяхме да имаме тест и аз го изпуснах.

Аз: И като дойде по средата на годината, защо не те сложиха в четвърти, нито дори в пети, а направо в шести клас?

(1): Не знам.

Аз: Добре, а защо реши да се преместиш от шести в пети? Защото ти е труден материалът, защото още не знаеш добре английски, или по друга причина?

Милева: Защото няма време да си избере училище. Тука след шести клас се влиза във *high school*. И ние посъветвахме родителите така, защото те трябва да имат време да се ориентират в какво училище да я запишат след това. А не тя да учи само половин година, шести клас, и никакво време не остава. Има предпочитани училища, за които се кандидатства. Тя трябва да се подготви. Частните училища пък – имало списък на чакащите. Просто те трябва да си проучат, за да имат време.

Аз: А кой все пак и защо я е сложил в шести клас отначало?

Милева: Сигурно са я питали някои неща. Българското образование е много високо – преценили са така. Но сега, за новото поколение, за нас може и да е нормално, но за новото поколение, не е приоритет да се учи толкова. Не само в България, на много други места е така. Само че в един момент реалностите са други и те започват да развиват и да търсят, вместо да налагат знание. Например тука в момента се учат да създават всякакви видове текст (аз и на тях тука това преподавам, защото в българската програма

го няма, но на тях им е необходимо като отидат в България). Защото родителят, ако го попиташ какво иска от нас, ще каже, че иска детето, ако отиде в България и се наложи там да попълни документ, да напише молба – да може. И аз примерно с тях – започнах да ги карам да пишат рецепти. За да се научат на последователност. Гледам от тука в училищата. Тука много терминологично не ги изчистват нещата, например не им казват, че това е текст на документ, например писмо, но гледат интуитивно да го схванат. И сега това нещо е вкарано вече в програмата. Значи..., такива последователности изграждат. Аз не мога да се сетя на български дори имената им, но такива, които изискват последователност. Примерно, рапорт, доклад. Рапорт правят, след като са ходили на екскурзия. И резюме. Или приказка. Конспект. И те сега, гледай какво ми казват: учихме басни. И четем една авторска басня. В смисъл, че е била, например, на Езоп, и след това някой друг я е пренаписал. Четохме „Житената питка“. И какво говорихме? Как тая приказка я има почти във всички култури, защото всички, които ядат хляб, имат жито. И също, авторския вариант на Ангел Каралийчев разглеждахме. И те винаги харесват неавторския. В смисъл, първия вариант. Без да е вкарано националното присъствие. За разлика от българския вариант, в тая героите не са с имена. А те харесват точно това – чистата приказка, накрая с жестокостта: питката е изядена, защото не е по-хитра от лисицата. И сега сравняваме как е народната приказка написана, тя дори не е народна, защото се твърди специално за „Житената питка“, че е от Братя Грим. Обаче тя е толкова видоизменена и не мога да кажа, че е авторска, защото нея я има в абсолютно всички култури. Само че не е питка, а е *traditional bread*, с националния хляб, който е на една държава и я има навсякъде. Значи, Братя Грим са я взели отнякъде. Те са я взели, те са я чули, те са я преразказали също, но техният вариант е останал най-популярен и затова се счита като народна. И тези неща ги правим, за да сравняват, за да видят, че навсякъде по света хората по един и същи начин си организират литературата, по един и същи начин учат, за едни и същи неща мислят и говорят, едни и същи неща ги вълнуват.

(1): Но кой е *направил* пръв? „Житената питка“?

Милева: Е, това не знам. Това ще кажат историците, литературоведите, лингвистите. Ние не можем да го кажем това. Може би някъде е написано... Ние и историята не я учим по учебника. Историята я учим дотолкова, доколкото... някакво обобщаване правим. Уроците аз им ги пиша. Няма логика в самото съдържание на учебника.

Другия проблем, който в друг разговор коментирахме с директор Милева, беше за възрастта на децата. Съвсем преднамерено, интуитивно, тя бе разбрала, че колкото и

възрастта в държавното училище да е определяща в кой клас да бъдат те, поради очаквания еднакъв капацитет на децата от една и съща възрастова група, в Българското неделно училище по-важен критерий е степента на предварително владеење или не владеење на езика. Затова в подготвителната група например, имаше деца на четири години, и други – на седем години. Има и случаи, при които родителите не се съгласяват на това. Едно от децата например, то дойде за първи път в същия ден, в който и аз бях за първи път, (24), беше записано в първи клас по настояване на майката, защото в Бризбън вече било в първи клас. То обаче не говореше български език изобщо. Майката, самата тя с труден български, напуснала България 9-годишна и цял живот живяла в Канада, бащата – от друга народност. Трябва много умение и търпение, за да се насочат родителите към правилно решение. Защото те го заслужават заради желанието си да запишат децата в българско училище. Например това момиче (майката) говореше за родината и родния език с такова обожание, каквото може да фиксира картината на родното, само ако човек е на щастлива детска възраст, на каквато е била тя при заминаването си за Канада. И ако после е отраснал сред болката и носталгията на своите родители, неуспели, въпреки мечтата си, да се върнат в България. До края на моя престой в Сидни тази млада майка седеше в час с детето и му превеждаше. Опитах се да я посъветвам да не прави това, защото резултат няма да има. Казах ѝ да остави (24) на течението в часовете, на собствената му интелигентност и на природата. Но тя не посмя. Караше го да чете и по бързината, с която детето произнасяше думите с деформирани до неузнаваемост български звукове, се ориентирах, че то е интелигентно, ученолюбиво и амбициозно. Просто не знае значението на почти нито една дума в езика ни. На такова дете български език би трябвало да се преподава като чужд. Естествено, че такъв специалист в училището нямаше.

Описвам този случай, защото учителите в Сидни, както и навсякъде другаде, трябва да са готови да вземат мигновени и трудни решения. В самите групи нивото на децата се различава толкова, колкото са те на брой. По интелект – не толкова, но възрастта си казва думата. Не може от 4- и от 7-годишни да се очаква едно и също интелектуално ниво. По степен на владеење на езика – основно, но не е само това. Темите, които ги вълнуват, са различни, съответно на другите различия.

Марина Милева сподели и друго. В австралийското училище, случайно или преднамерено, учителите били много млади. По възраст. И за разлика от стереотипа в България, при който родителите за предучилищната група и началното училище се радват, ако попаднат на възрастен учител, с опит, с търпение, който знае как да ги научи

на принципи и на дисциплина, в Австралия явно залагат на по-малката дистанция между учителите и децата. Това интуитивно се схваща като по-добро решение и родителите на децата от българското училище недоволстват от някои преподаватели по този несправедливо коментиран показател. Милева сподели, че самите деца искат да имат млади учители. Посъветвах я да се обърне към завършили училището ученици, които са вече в студентска възраст и биха дошли да преподават от сантимент. Това много я учуди, тя беше убедена, че те са забравили български език, не напълно, но не биха се наели да преподават. Коментирахме и това, че през първите години на обучение децата асоциират образа на учителя с някого от семейството. В България това е „мама“, но същия емоционален заряд носи асоциацията „баба“. Очакванията на първокласниците са да им преподава жена. А в семействата на австралийските ученици преимуществено няма баби. Там, където българската баба присъства от раждането, за което вече разказах в 3.4.2.3., тя е майка. Там, където бабата е пристигнала след порастването, забелязах в много от семействата в Сидни едно отношение на досада и раздразнение от нея, което и най-възпитаните не си правят труда да прикриват. Отдадох това на езиковата бариера: скоро пристигналите баби не знаят английски, дошли са от България, за да обучават всекидневно внуците на български, т.е. да ги натоварят с още едно задължение и се държат така, все едно подлагат на изпит малкия човек. И когато той не вземе изпита, му вменяват чувство за вина с несъобразени коментари за това, че всеки е длъжен да знае родния си език и че е „срамота“ да не го знае. По отношение на бабите и дядовците в България пък, има един час, в който детето е задължено да няма други ангажменти, като игри, филмчета, уроци, защото ще застане пред скайпа. И ще повтаря едни и същи фрази, поздравя, пожелания, етикетни формули, които често остават единствените фрагменти от речевата реализация на български език. Видях досадата в очите на много от децата от този задължителен ежедневен диалог и дори участвах в освобождаването на някои от тях под претекст, че помагат на мене или че в момента ги изследвам. В Българското неделно училище тази „австралийска“ особеност беше намерила реализация с обратен знак – учителката на предучилищната група, на възраст колкото техните баби, беше поела „по български“ функциите на бабата с подаръците – тя носеше всеки път сладки и играчки, въпреки че в държавното училище това, както и размяната на каквато и да е храна между учениците, е абсолютно забранено. И, въпреки че родителите, както разбрах, роптаели срещу нейните „своеволия“, децата, както видях, я слушаха. Тя единствена от учителите ми даде официално интервю. Не защото другите не пожелаха, а защото се смутиха от вероятността да се наложи да говорят за това каква

методика използват. Те бяха много мили и много неща научиха от мене, а аз от тях. Но всеки там преподава по интуиция, а не по предварително начертан план. „Както дойде“.

Цветанка Георгиева обаче ми даде интервю, в извънработно време, както си му е редът:

Аз: Вече разбрахте, че никак не одобрявам учебниците за първи, втори и трети клас. Вашите книжки с картинки са по-добри.

Георгиева: За мене българският език не се изразява в писане на букви. Аз тук ги уча на друго. Уча ги да умеят да разказват. Аз съм завършила предучилищна и начална педагогика. Проблем на началните учители, както и на нас в подготвителните групи, е, че децата не могат да говорят, не могат да разказват. Децата нямат комуникативни умения. Първо трябва да ги научиш да говорят свободно български и тогава бързо ще се научат да пишат и да четат. Особено тук, те трябва да се научат да разказват, да правят разкази, да могат да преразказват. Да са запознати с българската литература. Това е и ваш проблем, на филолозите, които преподавате в горния курс. Децата нямат богата реч. Моята внучка, как я уча: един път я уча аз, като ѝ прочета приказката; втори път баща ѝ пуска на Грим, български приказки, които само се разказват, без да ги гледа, а само да слуша; и трети път – тя да ги разкаже. Това е проблемът на филолозите. Учат правила, а децата нямат речник. Ето, това дете (тя посочи едно от децата), знае буквите. Може да направи фонеман анализ. Знае звуковете. Но каква полза, като не може да говори. Той пък (тя посочи друго дете) идва от България сега, от традициите, нашите традиции. Дали са наши, дали са руски методите, дали са Макаренски, но дават резултат. Аз съм от две години тука и сега не знам какво е, но в България бях действаща учителка. Дойдох тук по принуда, за да помагам на дъщеря си. Предното ръководство ме покани. После го... тласнаха да напусне. Сега мене по същия начин искат да ме тласнат. Но аз идвам от любов, не идвам за пари.

Аз: Нека поговорим за книжките на Гюров, които още миналия път ми препоръчахте. Наистина са добри, но те изискват професионален учител, какъвто сте Вие. Ако само от любов някой се заеме с подготвителната група, няма да знае какво да говори по тях. А аз виждам, че при Вас децата най-добре говорят. Как го постигате?

Георгиева: Когато детето идва от България, то е готово. Но за родените тука, те се мъчат, миличките. Всички възрастни говорят английски, сестричета и братчета учат английски, не ходят в България, и се получава това. Затова искам да те посъветвам, когато се прибереш и напишеш книга, дай превес на говоримата реч. Не може те тук да записват дете в трети клас, само защото е по-голямо. Миналата година стана проблем, аз и с

Дияна се консултирах. И сега имаме проблем за тия сценки, които подготвят. Няма нужда от такива сценки. Няма нужда от такива песни. Има нужда от фолклор. Нека Дияна ти разкаже миналата година аз как подготвих децата. Тя и на радио София се обади. Включиха ни оттука. Снимаха децата. Дайте им фолклор, бе хора, дайте Хитър Петър. Вдигнете децата! А те сега ме изолираха от тези организационни неща и правят всичко по различен начин. Лично се обадох на председателя на Дружеството и му казах, че тук има много компетентни хора, които могат да издигнат училището на високо ниво. И така се получи конфронтацията – аз да не участвам в нищо, аз да бъда изолирана, но това, което го правят с мене, не е красиво.

Аз: Много съм изненадана. Г-жа Милева се изказа много ласкаво за Вас.

Георгиева: Тя не е виновна. Родителите се надххват. Те решават.

Аз: По-важно е, че децата Ви обичат. И Ви слушат. Те разговарят с Вас. Чух това с ушите си. В следващите класове предимно пишат и с мимики показват на учителя да дойде и да види какво са написали.

Георгиева: Така е. За подготовката от клас в клас се иска работа, а не просто да се минава по години, защото детето е направило възрастта. Убедена съм, че половината от децата тук не владеят български език. За мене българският език е да ги научиш да говорят. Да говорят, да разказват, да преразказват, да четат. Ако знаят езика, лесно ще ги научиш да четат. Но ако не могат да контактуват, каква полза, ако се научат да четат. Децата нямат речник. Нямат богатство на речта. Ето, той има. Но той идва от България. Не е само да ги научиш да пишат. Те влизат и започват: Отвори си тетрадката. Тетрадката е само практическа работа. Тя трябва да се използва не повече от десет минути. А те по цял час се опитват да имитират графичната форма на буквата, която вземат в момента. И ако се научат да я рисуват, какво от това? Какво научават от българския? Нищо... даже десет минути за тетрадката са много. Тя може да остане за домашно. Да се мъчат да си докарат вида на буквите вкъщи. А работата в часа е моята работа. Например, ако буквата е Ч: Часовник. Хайде сега, разкажи ми: имаш ли часовник, кой още носи часовник, къде вкъщи имате часовник, колко е часът. Първо разказ, преразказ, и тогава минавам на писането. А да гледат, както и гледат, в тетрадките безумно много, не знаят нищо да кажат. При мене има само картинки в книжките, но ето виж това: на тебе то нищо не ти говори. Нищо, че си филолог. Трябва да си минала курса за преподаване в детската градина. А аз ги карам да ги изрязват, чак след като ги разберат. Съгласна ли си с това?

Аз: Съгласна съм, че книжките с картинки могат да се адаптират по усмотрение на учителя, в която и страна да преподава той. Разбира се, ако е професионалист. Оттук нататък, от първи клас и нагоре, има програма, буквар и читанка. За първи и втори клас аз бих предпочела учителите никога да не ги бяха отваряли. Те са подигравка с каузата, с езика ни, с националните ни символи. Но, има, да кажем, и някакви прости стихчета, разказчета, които по някакъв начин минават за текст. Те са елементарни. И в трети клас, изведнъж, от първия час, материалът се усложнява така внезапно, още с първия урок, че всеки, който сравни двата текста, ще помисли, че през тримесечната ваканция между втори и трети клас ученикът е изкарал интензивен курс по функционална стилистика на академичен български език, в престижен университет в България. Адаптирането на екипа, написал учебника за трети клас, който между другото е същият, който е написал и учебника за втори клас, започва от буквара със „заети“ от логопедичните помагала текстове, а след втори клас премахва една четвърт от уроците, на случаен принцип, за да станат учебниците по-кратки и, вероятно убеден, че след „Седи Лиса на син стол и си соли ситна сол“ комисията така ще се възхити, че дори няма да прочете по-нататък и няма да забележи, че адаптирането в трети клас и нагоре се изразява в скъсване на няколко страници.

Георгиева: Много добре си разбрала всичко. Но ти това нещо на мене ли го казваш? Кажи го на председателя на Дружеството. Помоли го да чуе. Мене никой не ме слуша.

Аз: Мене също. Ще го кажа на научната общност в България. Но и тя рядко бива слушана от тези, които вземат решенията. А на председателя ако кажа, той какво може да направи?

Георгиева: Аз всички тези неща им ги казах. Казах, че ако искат училището да върви нагоре, ако искат децата да ги ограмотим, не може да я караме през пръсти. Но те се присмяха на моите думи... Много ми се иска ти да отидеш в София при Гюров. Той е написал програмата за предучилищната група. Тя е във формата на игри, с три степени на усвояване на материала – възприемане, изпробване и изразяване. Възприемане – да възприемат материала. Изпробване – да се изпробва с опити. И изразяване – чрез практическите ситуации. Книгите за учителя са много важни. Родителите трудно ще се ориентират. Трябва да си навътре, да си наясно с програмата, за да се ориентираш по тези книги. Обучението е спираловидно, с последователност, последователни теми. Аз го харесвам. Той може да ти помогне, защото е слънчев човек, много земен. Той може да те насочи за направата на програма за началното училище. Той има и голям авторитет

в Министерството. Аз съм правила клас квалификация при него. Благодарение на него съм вървяла нагоре. И ти ще успееш...

Разказах на Марина Милева за това интервю, за методиката, която се следва от г-жа Георгиева. След всички разговори за първи, втори и трети клас обаче, в които коментирахме поотделно нивото на децата, стигнахме до извода, че не може в техните условия да се следва методика. Която и да е тя. Трябва индивидуално – към всеки ученик, към избора на учител, към разрешаването на проблем, към удовлетворяването на очакванията на родителите. Затова идеята, че може да съществува адаптиран учебник, аз нарекох безумна. В смисъла, който вече беше коментиран, че не може да се адаптира нещо към обстановка, която не се познава и това адаптирано нещо да е едно и също за целия свят извън България и еднакво приложимо. Директор Милева изцяло се съгласи с моя извод. Тя каза също, че докато достигне до тях всеки следващ вариант от по-адекватния учебник, по-адекватния спрямо предишния, той вече се оказва остарял и в Европа вече учат по друг. И ако той след две години бъде все пак набавен, също се оказва предпоследен, а спечелилите благодатните обществени поръчки автори са тръгнали по „Европата“ да представят следващия, в едни организирани задгранични командировки, ползата от които за командированите в личен (туристически) план е голяма, но за децата полза няма. Патриархалната тематика на буквара и читанката в съчетание с алогичните разказчета и стихчета не може да се нарекат полза за никого. Посъветвах директорката да не използва тези учебници. Не мога да приема, че във време, когато се внедряват виртуални реалности в учебните пространства, на деца, конструиращи работи, би им било интересно да научат за живота на българското патриархално село. А това, че животът, описан в учебниците, е представен като част от българската съвременност, е престъпление. То се изразява в изграждане на невярна представа, чиято цел е обучаваният никога да не пожелае да види страната ни.

Относно моето предложение, вместо да създаваме от България адаптирани учебници и помагала, да създадем еднакви за целия свят стандарти, тестове за входно ниво, както и за по-високите нива, и да ги предоставим на училищата; те да приемат и оформят групите си според резултатите, показани при постъпване в училището, по тези критерии, след това да предприемат различно преподаване на българския език – като втори роден, като втори чужд, в зависимост от нивото, а учебниците – да бъдат не адаптирани, а *отворени за адаптиране* от самите тях, по начин, който ще бъде по-добър от предложения от нас, директорката се съгласи напълно. Тя каза, че в курса, който

посещавала и в момента завършвала в университета, ги учат точно на това⁵⁰. И сподели, че в този курс е срещнала много действащи преподаватели със сходни проблеми като тези в нашето училище и е стигнала до извода, че нито националността, нито езикът има значение, а обстановката. Австралийската езикова, многоезикова, обществена среда поражда еднакви проблеми сред подрастващите, които в етническите училища трябва да се решават по еднакъв начин на различни езици. По тази причина екип от учени от Сиднишкия университет е извършил мащабно изследване, в което точно проблемите при кандидатстване, обучение, завършване, „graduation“ се коментирали по подобен начин. Оказа се, че в този курс тя се е запознала с китайци, индийци и други големи общности с по 15-20 училища на територията на Сидни; те всички били доброволни, без финансиране и без заплати на учителите, но всички, въпреки разнородния си опит, имали сходни проблеми. Арменците например се оплакали от учебници, писани в Иран, остарели и с едва разчитащи се букви от стария правопис. И изводът, съветът на водещите в курса бил такъв: да се набляга не толкова на изучаването на езика по учебници, които да са добри, защото те знаели, че никой по-добре от тях не знае кое е добро за съответния град, а да се набляга на методиката. И методиката да е такава, че да отговаря на целите, които си поставят родителите като записват децата си в етническите училища.

Целта на родителите в нашето училище е ясна: децата да не забравят, ако знаят, да говорят, да четат и да пишат на български; и да научат, ако не знаят, български. Разбира се, добре би било и да развиват българския език и да усъвършенстват неговото ниво на владееене. Оказа се, че от 2016 г. в Сидни, в гимназия, наречена *Secondary school*, учениците, завършили етническо училище, могат да се регистрират към програми, в които има учебни часове с надграждащи съдържания и за желаещите да посещават гимназията часовете, проведени в етническото училище, се признават за отработени. Очаква се това да стане валидно и в обикновените училища. Това е сериозен успех за организацията със седалище Лондон, която го предложила. То било прието в еквивалента на австралийското Министерство на образованието и те очаквали следващата стъпка да бъде признаване на матурите. Милева каза, че очаква в бъдеще това да е още един стимул за родителите от нашето училище, които да пожелаят да записват децата си.

⁵⁰ За този шестмесечен курс за квалификация в Университета на Сидни вече стана дума (3.3.3.).

Марина Милева се оказа добър анализатор, ентузиаст по душа и с много силна и вярна интуиция. Но това няма как да подобри положението в училището, ако децата не знаят български език. А много от децата не знаят. Родените в Сидни – със сигурност. И тя беше решила да направи през следващата учебна година две подготвителни групи – за деца, идващи в тази малка възраст от България, и за родени в Австралия. За съжаление, през следващата учебна година, както разбрах от нейно писмо от 2017 г., за подготвителна група е нямало желаещи и групата е закрыта.

По отношение на многото отсъствия на децата директорката проявява разбиране. Тя каза, че децата са герои, имат и други занимания, неделният ден вместо с игри се запълва отново с учене. Повечето от тях тренират нещо сериозно. Преди училище или след това са на тренировки. В разговорите ни бяха коментирани поотделно и успехите или неуспехите на децата, свързани с поведението на родителите. Повечето по инерция се оставят децата да ги провокират и те им отговарят на английски език на зададения на английски въпрос. Други, много малко, напълно игнорират въпрос на английски и това е начинът детето, в желанието си да получи нещо, да го поиска на български. Това е възможно, дори ако другите фактори не са приятни за благоприятни. Например, най-добрият ученик от трети клас, (2), е дете от смесен брак, родено в Сидни, в смесеното българовиетнамско семейство, за което стана дума (3.4.2.1.). Това, което не знаех и в последствие разбрах, е, че самата майка се оказва българка само наполовина. А момчето разбира логиката на българския език. И говори свободно. Помислих, че е едно надарено изключение. Следващия път обаче бях в първи клас и видях, че сестричката му е добра не колкото него, но по-добра от всички други. Значи, може. Милева разказа за деца, родени в България, които губят видимо езика, и други – родени в Сидни, които го развиват. Това се потвърждава и от направените с тях записи. Тя настоява да разяснява на децата целта на пребиваването им в училище. Провокира ги с предстоящи пътувания до България, където децата ще общуват с роднини и приятели. От разговорите с децата за желанието им да ходят в България, улових на няколко пъти, че те повтарят нейните думи. Т.е., това, което е възможно да се направи, тя го прави. Както самата каза „Те са луди по България“. Дори това да беше единственото постижение на екипа от учители, съществуването на училището си струва. Въпреки смесената неудовлетворителна българоанглийска езикова реалност, в която езикът е българоанглийски, но менталитетът – както сме свикнали да очакваме навсякъде по света – нашенски, родителите и Дружеството би трябвало да грабят с пълни шепи от предложената им всеотдайност – и от креативната Марина Милева, и от традиционната Цветанка

Георгиева, и от винаги готовата да се притече на помощ, въпреки че отдавна е напуснала, Дияна Богева⁵¹, от всички учители.

За съжаление, Патриотичното дружество „Родина“, в което членуват 400 души нашенци, не се замисля много за нашия език в чуждата реалност. Още първия ден, в който посетих училището, се срещнах с председателя на Дружеството, който дойде специално заради мене сутринта преди часовете и това ме трогна изключително много. На срещата ни обаче присъствах на ефекта на „излъганото очакване“, който се прояви двупосочно. Той беше помислил, че представлявам някаква организация (институция) в България, дошла (евентуално) да популяризира, да донесе материали, или по друг начин да подпомогне тяхната дейност. За излъганото му очакване съм виновна лично аз. Щом разбра, че представлявам само себе си и се запозна с характера на моята дейност, председателят заяви, че деформация върху езика на българите в Сидни няма и че няма никакъв смисъл те да бъдат изследвани. За моето излъгано очакване не е виновен никой. Такава е реалността. Дружеството, което отговаря за училището като институция, не може да бъде отговорно за развойните тенденции в емигрантския език⁵².

Училището като институция, както вече стана ясно от всичко, казано дотук, има гарантиран статут не само според българското законодателство, но и според австралийското. За да може да ползва предлаганите от държавата привилегии, протекции от правителството, сградата, то членува в *Community Language schools*, организацията на австралийските етнически училища, или на тези, които са към Нов Южен Уелс. Организацията е много добра, преди с това са се занимавали директно министерствата, но вече дейността е поета от организацията. Тя е осигурила този безплатен курс за преподавателите⁵³, и то в най-реномирания университет в страната, отговорните за съответния ресор приели и изслушали всички искания – за безплатен интернет, застраховки, всичко. Те казали, по думите на Милева, че са готови да помагат с всичко, и искали, естествено, подробни отчети за всичко. След злополучната ми среща

⁵¹ За това, че са изпуснали Дияна Богева, няма да кажа нищо, въпреки че една много мразена от мене реплика – „българска работа“ – показва какво искам да кажа.

⁵² Въпреки опитите за обективност, които непрекъснато и искрено правя, не мога да скрия радостта си от факта, че ръководството на Дружество „Родина“ вече е друго. Не зная причината и нямам причина да я узная, още по-малко да я коментирам. Но се радвам, защото се надявам на повече съпричастност от страна на новото ръководство.

⁵³ По сведения от Марина Милева голяма част от новите преподаватели също са го записали.

с нашата институция реших да си уговоря още една – с представител на чуждата: с Федерацията.

Когато помолих Дияна да ми уреди такава среща, дори не се надявах, че с мене ще разговаря самият президент. Тя се казва се Люсия Джонс, бразилка по етнически произход (по народност) и е президент на Федерацията на *NSW Community Language schools*. Тя разказа сравнително същите неща като Марина Милева; разказа какво предлагат те – застраховката на училището, всички необходими удобства, безплатната сграда, също и консумативите, паричната помощ, всичко показва грижа за нашите интереси. Попита ме какво ме тревожи и аз много се смутих, че трябваше да кажа нещо, защото знаех, че от нея не зависи нищо от това, което ме тревожи:

Първо, престъпно малкият брой ученици, които посещават училището. Може би, защото не е задължително... Тя каза, че в страната задължително училище е само държавното и не е уместно държавата или синдикатите да се намесват в решенията на българската общност. Форма на задължителност няма как да бъде и помислена дори, затова тя предложи да си направим реклама, нещо, което трябвало да извършва периодично Дружеството, което отговаря за училището пред България и пред Австралия. В Европа подобни реклами имат ефект, наричат ги „ефект на страната на произхода“. Тъй като там знаят за България доста лоши неща, желанието за постигане на по-голям авторитет е естествено. Това желание води до решение на българската общност в европейските градове да се заяви, включително и с реклама на страната или училището ни, да рекламира нашите национални качества в противовес на нарастващото неприемане поради постъпките на ромските ни (и някои други) сънародници. Може, разбира се, да се остави тази вълна на недоволство да залива обществото с негативизъм към нас и българинът да се скрие. Но това става рядко. Щом ни обидят, ние реагираме и от това обикновено има ефект. Такъв ефект в Австралия липсва, защото там никой не ни обижда. Никой не пита къде е България, въобще кое къде е, и това се отразява демотивиращо върху решенията на нашите сънародници да запазят или да не запазят езика и културата си. В Австралия което и да е личностно или общностно решение се приема като напълно естествено и не създава никакво напрежение. Ако човекът (институцията) е решил да демонстрира български произход и да популяризира нашата култура, получава и подкрепа, и интерес, и финансиране, и помощ. Толкова. Нищо не може повече да получи (а и какво повече да иска?!), защото още 199 народности правят същото и получават същото поощрение, така че за открояване и дума не може да става. А българинът обича да се откроява. Ако пък е

решил да се претопи, да си смени името, да се заличи от списъците за преброяване и да стане австралиец – същото: той получава и подкрепа, и интерес, и финансиране, и помощ, с каквото и начинание да се захване. Това не го смущава, защото половината от познатите му европейци правят същото и решението им се приема за естествено. Трудно е за вярване, че рекламата може да го промени. Не споделих, разбира се, с г-жа Джонс своите опасения относно ненадеждността на рекламата.

Второ, (тя зачака да кажа второ), а аз исках да разкажа за ужасните учебници, които толкова пъти изобличих, но естествено не казах това. Срам ме беше да го кажа. Казах, че традиционните програми не винаги съответстват на интересите на децата и го разбирам. Тя ме попита много учудена защо не си променим програмите. И каза, че програмата в австралийското училище е единна, добра или лоша, по нея австралийските деца се обучават и възпитават. Като всички австралийци, си изграждат светоглед и уважават своите традиции. И ако ние искаме те да уважават и нашите традиции, принципи, да празнуват и нашите празници, трябва да изградим добро отношение към своята страна. Каза също, че нашите деца са австралийци и че не бива да забравяме това. Каза, че ако искаме да научат езика ни, трябва да им преподаваме същите неща и със същите темпове, да проповядваме същите ценности и да ги запознаваме със същите реалности, както е в австралийското училище, само че на български език. Иначе децата ще ни игнорират. И дори „брандингът“ няма да помогне.

Ето такава е реалността. Австралийска. Вместо институциите да спъват всяка интелектуална стъпка, всяко наукосъобразно намерение, както е у нас, те, напротив, подпомагат, но съвсем хладнокръвно съобщават, че собствените ни деца, ако няма с какво да ги впечатлим, ще ни игнорират.

Със съжаление, понеже тук става дума за училище, трябва да кажа, че ние, българите, имаме много още да учим. Понесли своите негативи от и за България, да спрем да преповтаряме урока, научен от криворазбраната ни демокрация – да се разграничим от другите, да отпратим неудобните, да притиснем всеотдайните, които искат да угодят на всички, да угодят точно на нас. Ако някого можем (чрез културноориентирано образование) да приобщим към себе си, това са родените в Австралия щастливи деца, австралийци от български произход, умни и любопитни за всичко, което става по света, незнаещи абсолютно нищо за семантиката на понятието ‘криворазбрана демокрация’, но те пък не разбират езика ни. Ще трябва да намерим начин и да ги научим. И съвсем не само заради традициите.

През 2020 година светът се изправи пред жестоката пандемия Ковид 19. Училищата по целия свят се ориентираха към дигитално обучение. Българските във и извън България – също. Българското неделно училище в Сидни не прави изключение. То отваря вратите на виртуалното пространство за целия регион. Скоро към него се причисляват 10 ученици от Уелингтън. Още през 2020 г. – 10 деца от Нова Зеландия. За тях, понеже са от една възрастова група, г-жа Милева е успяла да намери нов учител. През 2021 година постъпват 12 ученици от Бризбън. Броят на всички обучавани (включително индивидуално записалите се от целия Тихоокеански басейн) става 70. След това има малък отлив, поради решението на някои българи да се завърнат в родината, преди да затворят границите на Острова. През 2022 година обучението става смесено – присъствено след края на пандемията за живеещите в Сидни и on-line за отдалечените места. Учениците са повече от 60. Ето и една добра новина, провокирана от угрозата на лошата. Един от парадоксите на Новия свят. Една нова надежда за съживяване на българския език. На българския дух и българското бъдеще.

Българското неделно училище в Сидни, освен с добре изработен „Силабус“, програмата на Дияна Богева, разполага и с емблема (Прил...17.). Прекрасна символика – две усмихнати дечица. Българските ученици. Между тях – слънцето. „Напред, науката е слънце“, е първата асоциация на всеки, който види тази емблема. В долната част се подава българското знаме. И, нещо изненадващо, ако някой се вгледа в детайлите (аз го забелязах чак след година), ще види, че трикоьорът е наопаки. Вместо бяло, зелено, червено, обърнатото знаме показва червено, зелено, бяло. Компютърна грешка. Огледална снимка. Има ли някакво значение това? Разбира се, че не. Но, в нетърсената на „долната земя“ (където хората ходят с главите надолу) символика, родното отново се обръща, сякаш и тази случайна грешка идва да покаже, че на юг от Екватора живеем в обърната реалност, въпреки че всички тела са подвластни на еднакви физични закони.

Изключенията, които може да запазят и нашата реалност, които не се променят асиметрично при движение в ротация, са малко. Те всички до едно са абстракции, най-важната от които е езикът. Само той в чуждата действителност може да ни запази. Ако нашите деца там го научат и станат билингви, ще видим, че кохерентността, в смисъл на съгласуваност, оцелява в предаването на информация, въпреки че понятията се бележат не на един и същи език, а с поредица от елементите на двата. Всеки човек, по пътя на обрата, на парадокса при собствен поглед върху привидни крайности, изразява в крайна сметка своето виждане. При билингвите (парадоксално, но факт) това се случва по-лесно и ако билингвизмът се постигне от австралийските българчета, те ще успеят

да фокусират смисъла именно в пресечните точки между двата си родни езика. Защото кохерентността (свързаността) е честотност на еднородността, за разлика от сугестивността, която е психолингвистичното съответствие на изоморфността. Ако нашите умни деца на юг от Екватора получат реална възможност да усвоят езика на предците си, те ще репродуцират мисловен заряд, без значение към формулите на който от двата езика се обръщат. Това ще ги мотивира да търсят контакт със своите, за да могат да постигнат ефект, ако искат смисълът на посланията им да бъде разбран от точно определен адресат. Билингвизмът на този адресат, както и на адресанта, няма как да бъде перфектен, но това не е най-важното. Най-важното (и възможното да се постигне) е отношението към езика като към роден. Ако това се случи, нашите деца няма да се смущават от езиковите трудности и няма да търсят във всяка от тях непреводимото. Двата езика, ако се припознават като родни, ще обогатят взаимно своята битийност, защото те в духовното си съжителство, намиращи се в непрекъснат контакт, ще доведат до съучастие на единия в изразите на другия, вникваща съпричастност и мигновена готовност за предоставяне на фрази, където е необходимо. Не напразно казват, че билингвите от малки показват по-висок интелект от монолингвите. Защото единият език е винаги готов да „подказва“ на другия. Така се добива функционалност и смислова пълнозначност на изказа. Българските деца навсякъде по света заслужават този шанс. Българските училища – също.

3.6. КОМУНИКАЦИОННИТЕ МОДЕЛИ НА ТРИТЕ ПОКОЛЕНИЯ БЪЛГАРИ В СИДНИ И ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В НОВИЯ СВЯТ

Още по време на теренното проучване започнах да преценявам какви са възможностите за продължаване на контактите между мене и изследваните лица и след завръщането ми от Сидни. При анализа на всеки разговор, записан през деня и прослушан вечерта вкъщи, се виждаше, че това ще бъде разговор с продължение, в случай че ми стигне времето за още една среща. В повечето случаи не ми стигна. Преглеждайки резултатите от поетапно получаваните отговори в анкетите, успоредно на тайните записи, се убеждавах, че трябва още да науча от тях и за тях. Затова анкетираните лица бяха многократно прегрупирани по различните отличаващи ги признаци според различните социалнодемографски характеристики на всички тях и според констатираните в речта им социолингвистически маркери. Социолингвистиката отчита връзката на речта с всички обстоятелства – месторождение (в този случай родени

в България, родени в Австралия или в трета страна), местопроизход (ако лицето е родено и израснало в България, от кой регион е), брой години, през които живее в Австралия, образование, професия, пол, социален статус, степен на владеене на българския език. Най-важен при българската емигрантска общност в Сидни се оказва маркерът *възраст*. Всички останали признаци, по които информаторите се класифицират, са подчинени на възрастта (доколкото тя определя преимущественото използване на български или на английски език), по-точно на *поколенческата група*, към която лицата принадлежат. Признакът възраст винаги се оказва решаващ, особено в ситуации на езикови контакти, където често смяната на поколенията води до смяна на езика. Това, което е различно в един и същи език между отделните поколения в една страна, е показателно за развитието на езика, но различното при поколенията на представители на едно семейство, използващо два езика – етническият и официалният в страната приемник – се отразява в много по-голяма степен на езиковото преобразуване на целите етнически общности.

И така, възрастовата диференциация е дотолкова важна за изследването, че едва ли не всички останали признаци (социално-демографски маркери) се подчиняват на нея. Поведението на трите поколенчески групи се сравнява по много и разнообразни показатели. Един от показателите, предвид намерението ми да продължа да общувам с респондентите и след завръщането си от Сидни, ще бъде представен от гледна точка на общуването им в интернет, което отразява различия в комуникационните модели на трите поколения емигранти.

Тук под ‘комуникационни модели’ разбирам модели на *общуване*, т.е. представям комуникацията като общуване. Тази уговорка се налага от етимологията и семантиката на термина „комуникация“. На български неговото значение е интуитивно ясно и не подлежи на тълкуване чрез научна дефиниция, но тъй като терминът по произход е латински, със значение ‘споделяне, съобщаване’, но също и ‘разделяне’, ‘предаване’, в езиците, изпитали сериозно влияние от латински, communication изразява както определен тип действие, така и резултата от това действие и може да се преведе както като ‘общуване’, така и като ‘съобщение’. Тук терминът се употребява със значение на „общуване“, който на български език е синоним на термина „взаимодействие“. Общуването чрез знаците *само* на българския език може да бъде определено като вид взаимодействие, при което при определени условия и по определени правила се извършва двустранна размяна на послания между българи.

От уточнение се нуждае и терминът ‘модел’. Той представлява вярно подражание на реалния обект, а реалният обект на езиковата комуникация в изследването е *езикът*

на българската емигрантска общност в Сидни, а предмет на изследването е нейната реч. От теорията на речевите актове е известна една последователност: човек първо ражда (създава, съставя си) идея, след което търси нейния най-подходящ носител, за да я изпрати на някого друг. Това е така наречената „пощенска метафора“, валидна при всеки комуникативен акт, в който има адресант, адресат и канал за комуникация, по който тя протича адекватно само при условие, че отправящият и приемащият информация могат да сменят местата си, т.е. при условие, че имат общ интерпретационен шифър за нейното разбиране, който в случая е родният език. Тъй като дотук стана дума за класическите модели на комуникация, трябва да отбележа, че след тях и по тяхно подобие се доразвива перспективата на интернет. В хронологичен вид се представя развитието на комуникацията, която от личностна, реализирана чрез писма по електронната поща, се превръща в масова, при комуникацията в чатове и фейсбук. Така общуващата група се превръща в информационно общество, малка част от голямото мрежово общество, притежаващо характеристиките на масово общество.

Българското езикознание обръща сериозно внимание на комуникациите в социалните мрежи, въпреки че „статистиката казва, че по използване на интернет България е на последно място в Европейския съюз“. Това заяви главният директор на Евростат доц. Мариана Коцева пред журналиста Светослав Иванов в предаването „120 минути“ по bTV на 28. 07. 2019 г. Доц. Коцева обаче дебело подчерта, че тези резултати са съвсем различни, ако групите се разграничат възрастово. Тогава от същата статистика се вижда, че младото поколение, сравнено с връстниците си от ЕС е на едно от първите места по използване на интернет. Неслучайно младото поколение, в световен мащаб, е наречено интернет поколение.

Сред българската емигрантска общност в Сидни интернет комуникациите на български език се реализират обратно на очакванията съобразно горната констатация. Дискурсните практики, като специфични форми на речевото поведение в социалните мрежи се отнасят парадоксално към общуването на най-възрастните. Те са сравнително по-малко при средното поколение и минимални при най-младото. На какво се дължи парадоксът?

В модерното мултикултурно общество на Австралия, където всичко в живота им е компютризирано, младите просто живеят в интернет. Информационните технологии са навлезли в училището още от детската градина. В часовете учителят обхваща класа на екрана на собствения си монитор и преподаването става в една дигитална обстановка, в която всеки ученик получава задачите си на своето място и на своя таблет. Това явно

улеснява учителя, защото схемата на класа е в компютъра пред очите му, и въпреки че и самият клас е в стаята, той изпраща упражненията на таблетите. Децата ги изпълняват в т.нар. *light*-бордове, и резултатите се проверяват след минута. По-голямата част от домашните се възлагат в интернет сайтове. Използването на хартиени учебници и тетрадки е сведено до минимум. Още през 2016 г., докато бях там, някои училища в Сидни бяха изключили напълно употребата на хартия. Те не използват нито тетрадки и учебници, нито пишат с химикалки на ръка. В австралийската образователна система по принцип много се експериментира, а във времето на интернет връзките, в което се създават правилата на общуването, всички експерименти са част от интеракцията на взаимодействието на всички възможности за улеснение на учебния процес. Така, както са свикнали да процедират в училище, учениците продължават и вкъщи. Понеже в Сидни нямаше нито едно дете от изследваните 33, което да не се занимава активно със спорт, или с други извънкласни занимания, отнемащи време, понеже разстоянията в мегаполиса са огромни и събирането на децата на едно място – трудно осъществимо, и понеже те са свикнали от училищната практика на контакти чрез интернет, те вероятно не познават, или поне не предпочитат друг начин на общуване, дори ако е за забавление. На моя въпрос, отправен към единайсетгодишния син на семейството, в което живеех, „защо не се събира никога с приятели“, отговорът беше изпълнен с изненада и за него, и за мене: „Как да не се събираме, ние сме шест най-добри приятели и играем заедно всеки ден по няколко часа“. След тази „засечка“ в Джон-Остинов смисъл, която превърна комуникацията между нас в обикновен недействителен речеви акт, на мене ми трябваша също няколко часа тайни наблюдения, докато разбера, че те играят чрез компютъра, таблета, телефона, смартфона или друг вид устройства, чиито имена не познавам, всеки от собствения си дом, на някакви сложни логически игри, които би трябвало да минават за забавни. След много коментари с други по-големи деца (някои, вече студенти, ми дадоха интервю), стана ясно, че те въобще не разбират моите опасения да не би компютърът да се превърне в най-добрия приятел на детето и да прекъсне живия контакт. Разбрах, че компютърът за тях не е приятел, а средство. Каквито са парите за повечето хора от моето поколение – възможност да си купят, да си позволят, да постигнат нещо.

Разликата с децата в България не е много голяма. Тези в Сидни са малко повече отдадени на новите технологии, защото обществото ги е направило част от живота им в по-голяма степен, отколкото у нас, но посоката е еднаква. Еднакви са и опасенията на родителите от неподходящи запознанства в чатовете и ред други опасности. Примерите

за онлайн тормоз, когато интернет се използва за нанасяне на емоционални вреди, често се коментират на български език по Австралийското национално радио SBS, от програмата на български език, която се излъчва всяка седмица. Оказва се, че тези случаи не са малко, но и институциите в Сидни, които оказват помощ при такива ситуации, са сериозно ангажирани да помагат на деца и родители. В тези предавания, насочени специално към българската емигрантска общност в Сидни, родителите получават добри съвети за справяне със ситуациите: как да дават позитивен пример на децата си, да водят спокоен разговор, да покажат, че им вярват, че ги подкрепят, къде точно да потърсят специализирана помощ. Целта е децата да възвърнат доброто си самочувствие, да укрепне доверието между тях и родителите, да разберат как най-адекватно да разрешават конфликти, как да възстановят връзки с приятелите, да възвърнат авторитета си пред учителите и др.

Причината, поради която, въпреки описаната хиперактивност на групата на децата, определям комуникационните и интернет практики като *нищожни*, е тази, че тук става дума за комуникации на български език, а изследваните деца или не знаят български, или, и да знаят, не го използват за общуване в интернет. От всичките 33-ма ученици, само трима говорят български без езикова бариера; само двама от посочените трима могат да четат и да пишат грамотно. Степента на владеење на българския език при останалите 30 деца е различна, в зависимост от изследваните други социалнодемографски характеристики. Но нито едно от децата няма български фейсбук, не пише писма по електронната поща, не качва, не „ъпдейтва“, не споделя, *не смее* да се включи в комуникация на български. Единствената форма на общуване по интернет е ежедневното поздравяване на баба и дядо по скайпа, в случай, че те живеят в България и трябва по задължение да бъдат поздравявани и уверявани всекидневно, че всички възрастни са добре.

Представителите на средното поколение от изследваните лица в Сидни също не са особено активни в общуването на български език по интернет. По признака ‘професия’ най-голям брой сред тях е този на ИТ специалистите. Т.е., за тях интернет е работа. Компютрите са неразделна част от работната среда и на всички други. В динамиката на съвременните технологични времена емигрантите от това поколение сякаш решително са излезли от класическото разбиране за образованост и разширяване на познанието и са се отдали на професионалното си усъвършенстване на английски език. Те не биха излезли от състоянието на концентрация на работното си място, за да осъществяват връзки/комуникации с приятели от България, които не са виждали от 10,

20 или 30 години. Дори да „постнат“ нещо на „стената си“, то не е вид комуникация, а някаква прагматична информация за нещо полезно, прагматично, необходимо или смешно, но без да търсят обратна връзка с адресат от България. Дори в повечето случаи това „нещо“ (ако е текст) те изписват на английски. И не защото са забравили български, а защото събеседниците, които евентуално биха си избрали, използват един друг български, разговорен, изпълнен с жаргонизми, стилизирани диалектни форми, неологизми, „лафове“, които явно са се родили след заминаването на емигранта за Сидни, които той с нищо не асоциира. И дори интуитивно да ги разбира, това нито го забавлява, нито го впечатлява, още по-малко би искал да им подражава. Представителите на това средно поколение български емигранти пресяват информацията, на която понякога случайно попадат през филтъра на своя нов светоглед, житейски опит и ценностна система, в чиято динамичност има все по-малко място за българското. Животът им е разнообразен и мобилен, пренаситен с приоритетите на новото общество, в което те се откъсват от работните си отговорности главно чрез спорт или размисли за екологията, глобалните проблеми, иновациите. Те желаят да получат най-актуална, най-модерна и най-вярна информация, и то поднесена незабавно, атрактивно, завладяващо, но не и на български, защото се изживяват като технологично съоръжени по различен от сънародниците си в България начин. Богатият арсенал от електронни информационни източници, до които имат достъп в модерния мегаполис им предлага актуални факти, събития, разсъждения, анализи, обобщения и пр., но всичко това е на английски език. Изследваните лица и от това средно, междинно поколение, използват българския език само при разговор с родителите по скайпа, в случай че те са в България, а в останалото време, за онези, които са решили да предадат българския език на децата си, интернет е последното място, в което ще общуват с тях на български. Ако някои решат да осъществят някакъв тип връзка, за да заинтригуват децата си с комуникация с роднини и близки на тяхната възраст в България, те скоро оставят младите да си общуват сами, а на младите им е нужно много малко време, за да разберат, че и братовчедите от България използват преимуществено английски език при издирване на интересна и за двете страни информация. И много скоро се уговарят с тях да не „влизат в нета“ на български, а на английски. Да се мъчи да се вписва в групови диалози на този съвсем непознат български, за всеки младеж в Сидни, дори да владее в сравнително висока степен битовата лексика, изглежда не само трудно, но и безсмислено, ненужно и безвкусно начинание. Като всички млади хора, потомъкът на българските емигранти в Австралия, младият австралиец, който или не знае, или

поназнайва български език, е селективен. Подбира само качествена информация, което означава (според него и според общоприетото обществено мнение в неговата държава) полезна, достатъчна, истинна и своевременна. И тази информация той търси с амбиция, с интерес, със стръв – нещо, което и да иска, не може да стори на български, а темата обикновено е такава, че не предполага включване, а по-скоро изключване (блокиране) на евентуалните помощници – родителите. От семействата на българските емигранти в Сидни има такива, чиито деца, вече пораснали, остават приятели. Дори при семейните сбирки, от които са се родили и тези приятелства, младежите да се опитват да си говорят на български език, по интернет те никога не рискуват. Интернет за тях е австралийският им живот, живот на училището и на изявите и те не могат да си представят, че ще си пишат на български език. Това е все едно някой от нас да реши да пише писмо на стар приятел от детството, отглеждан през ваканциите в селото на собствените му баба и дядо, отгледали пък него самия, и да използва диалекта на съответното село, който нито той, нито приятелят използва, нито пък го знае добре.

Сравнението на средното поколение емигранти със средното поколение в България показва малки различия в количеството, но доста големи в качеството на комуникационните модели. Много хора у нас в активна творческа възраст, работоспособни и работещи, са принудени на работното място, на позиции, които заемат от години, да се обучават отначало да извършват същите неща на компютър и да научават от интернет новите неща в движение, защото професията го налага. Те пренасят този тип общуване и у дома и така се откъсват от съседите, с които единствено са поддържали контакти поради огромната си заетост. Сега имат отново възможност да се свързват безпроблемно с истинските си приятели, както и да намират нови. Новите контакти, обаче, започват да ги изморяват. Непрекъснатото стоене пред компютъра въпреки се отразява зле на домакинските им задължения и много от тях се отказват. Само че „кутията на Пандора“ вече е отворена, все повече от нещата, за които се налага да мислят, се оказват изпробвани (стоки и услуги) и препоръчвани (лекарства, продукти, методи за отглеждане на деца) и така те отново са в групи, този път по интереси. За забавление не остава време. За споделяне на съкровени неща, които не са за интернет – също. И точно това средно поколение, изморено от проблеми в България, все по-трудно намира начин да се забавлява. Когато се случи да отиде някъде, човек не може да се отпусне и да се радва. Но може да се похвали. На концерт, на събиране, на масово събитие, хората от средното поколение в България се чувстват освободени не от съпреживяване на събитието, а от това, че ще успеят да се „тагнат“. За тях е важно не

къде са, а само да покажат къде са и в търсенето на този тип публичност, губят самото преживяване. В Австралия средното поколение е изпуснало този момент и тази нова мода, надскочило е този процес, породен от горчивото чувство за малоценност, на който всички в страната ни сме подвластни. Дори да е помъкнал всички други свои комплекси за национален недостиг, никой от българските емигранти, които срещнах в Сидни, не би си „губил времето“ с това.

Поколениято на бабите и дядовците е представено в дисертационния труд само от седем души. Тези най-възрастни респонденти се оказаха учудващо компетентни по всички въпроси, вълнуващи българското общество в онзи момент, запознати с цените на пазара, с развитието на действието в новите български и старите турски сериали, със световните новини, международното положение, иновациите, глобализацията, с всичко. На въпроса ми откъде знаят всичко това, категоричният недвусмислен отговор беше: от интернет. В неколkokратните си диалози с тях постепенно изясних причините за своеобразната им „пост-модерност“. Първо, тези хора са заминали завинаги на другия край на света с ясното съзнание, че няма да се реализират в обществото и че там ще бъдат самотни. Затова са решили да не прекъсват контактите с роднини, съседи и приятели. Започнали са с ежедневни дълги писма по електранната поща, чието използване са усвоили точно преди да емигрират специално за тази цел. Второ, в началото те не говорят английски, повечето нямат нито шанс, нито желание да го научат някога, защото са заминали с мисия те да обучат внуците на нашия език. Когато обаче внуците отраснат, а бабите остарееят, тяхната дейност се локализира в кухнята, мястото, където винаги по време на готвене тече сериал. Това е било второто умение, усвоено от старите хора. В Австралия телевизионна програма на български език няма и те са се научили да пускат чрез интернет по всяко време българските телевизионни канали. Ако за няколко години бабите и дядовците са изпълнили своята мисия да научат внуците на комуникационни българоезични практики, домашният език остава български и след порастването на децата. Тогава коментарите на семейството са на роден език, възрастните участват в тях и така постепенно разбират, че вместо с писма, могат да общуват с цели групи българи от бившата си среда (професионална, приятелска) и че това може да стане, ако си направят (с помощта на децата, разбира се) фейсбук. Така старците, особено бабите, държат под контрол всичко, което се случва в България – с познатите, с рода, с държавата, с града. Много го свободно време, с което разполагат, им позволява вместо да скучайт, да съкратят пространството до кръга на собствените си интереси и всичко това те правят все по-добре, все по-често, все по-уверено и,

естествено, на български език – единствения език, който владеят. Така нашият роден език, чието използване в интернет, сравнено количествено с другите две изследвани възрастови групи, се оказва на първо място. В качествено отношение българският език, останал част от битието на семейството, се запазва за още едно поколение, дори се усъвършенства от непрекъснатите нови контакти, създавани от възрастните на български.

Този тип семейства са единствените, в които животът на езика има шанс да продължи по-дълго. Възрастните родители чакат да падне нощта, това в Сидни се случва, когато при нас още е предиобед, и членовете на семейството се прибират. Родителите с охота разказват на уморените си деца къде, какво и защо се е случило и така средното поколение не се откъсва напълно от комуникация на български, като обменя информация за България, за която никога не би намерило време след работния ден. Понякога „модернизираните“ старци се натъкват на публицистични, научни, сериозни текстове. Друг път попадат на забавни и от тях усвояват модерни жаргонни думи и изрази, видели бял свят у нас след заминаването им. Изводът, че те са най-активното поколение, ползващо интернет технологиите, е любопитен, от гледна точка на пасивните техни връстници, живеещи в страната ни. Фактът, че интернет спомага (понеже те „сърфират“ изцяло на български), за обогатяването на нашия роден език зад граница, е един от основните индикатори за запазването ни като нация.

Завършвам тази глава с оптимизъм и приемам парадоксалното „сърфиране“ на възрастното поколение като позитив, защото на пръв поглед изглежда, че българските баби и дядовци са полезни само за запазване на българските традиции в своите семейства. Но не е така. Езикът не е средство за запазване на традициите на един народ. Езикът е средство за запазване на живота му. Отмре ли езикът – умира народът. Стопява се, изчезва, претопява се в друга общност. Този процес за езика и народа е успореден. Те загиват едновременно. Ако народът го допусне приживе, подписва смъртната си присъда. Не бива да допускаме това да се случи, а ако бъдещето е обречено да е такова, нека не се случва по наше време, нека не се случва първо на нас, защото и без това сме на първите места все по негативни показатели. Комплексът ни за принадлежност към по-малките култури човърка раните ни в Европа, защото в стремежа си да я догоним, ние непрекъснато се доказваме като нейна съвсем не „срамна“ (според нас) част. Сега, когато официално сме част от нея, ние имаме още повече хъс да го правим. В Австралия сме или австралийци, ако сме решили да зачеркнем родното, или сме уважавани представители на българската общност, каквито са и другите европейци, заявили

етническата си принадлежност. В Сидни не ни трябва хъс, ние там живеем с чувството, че сме на курорт за цял живот, но онези българи, които са се означили като такива, трябва и да се потрудят малко. За езика ни, обърнат като всичко друго наопаки. За училището, съхранило най-сакралните ни чувства и вплътило най-чистото родолюбие, на което сме способни като българи. Някои възрастни хора наистина успяват. Те са светъл пример за всички нас (Прил. 18).

4. ТРЕТА ГЛАВА

ТЕРЕННО ПРОУЧВАНЕ

НА ЕЗИКА НА БЪЛГАРСКАТА ОБЩНОСТ

В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБКРЪЖЕНИЕ НА СИДНИ

Основната задача пред всяко теренно проучване в нашата социолингвистика е да се опишат видовете структурни норми, т.е. нормите във формите на съществуване на българския език в даден град или колектив, територия или прослойка. Описанието на нормите, валидни за отделните езикови нива на тези прослойки, дава възможност да се определи структурата на основната за съответната територия форма на съществуване на българския език. Така се прониква до механизма на нормативния комплекс в речта на обитателите на дадено място в нашата страна. Когато мястото е извън България, задачата се усложнява. От една страна, трудно се постига мащабност, ако езиковата общност е малка, заобиколена от жителите на страната приемник и смесена с тях; от друга, представителите на емигрантската общност идват от различни краища на страната ни, явяват се носители на различни регионални варианти на езика ни, и то не непременно съвременни, а характерни за времето, през което лицето е емигрирало. Това може да бъде изключително разтегнат период с до половинвековни разлики, през който освен с териториални разновидности, българският език се характеризира с различни стари и нови особености, промени, настъпили при смяната на поколенията и при подмяната на приоритетите в България. Затова от особена важност е да се отчита с точност времето, през което лицето живее в чужбина.

Освен времето на пребиваване в Австралия и мястото, от което изследваните лица идват (в България), трябва да се вземе под внимание и начинът им на живот. В чужбина българските емигранти не водят единен живот, следователно липсва онази консолидация, която се превръща в национален нормативен комплекс в България и придобива най-висока престижност. Затова, както вече беше посочено, различните регионални маркери се наблюдават не само при възрастните респонденти, но и при високообразованото средно поколение. В Сидни възрастното поколение не е първо по ред на пристигане, а последно (както всичко друго, и това обстоятелство е противоположно на обратната страна на земното кълбо). То не се характеризира с уседналост, напуснато от децата, посещавано епизодично от внуците, с каквото състояние на живота сме свикнали в България. Напротив, то е поканено от децата си и

ги е последвало на другия край на света, за да отгледа техните деца и да получи грижи за себе си в последствие от своите деца.

В българската социолингвистика е прието синхронният срез на дадена изследвана група да акцентира върху анализ на средното, икономически активното, поколение, което синхронизира комуникацията между най-младите и най-старите. То, от своя страна, притежава в речта си фрагменти от идиолектите и на двете противоположни групи, на „модерните“ млади и на „деמודираните“ стари. „Именно различията между вкуса на едните и другите е реалното изменение в границите на трите живи поколения, носители на даден език“ (Виденов 2010: 53). Способността за адаптация на това поколение към конкретните градски норми и на млади, и на стари, в крайна сметка определя нормите за изследвания град. Когато градът не е български, а чужд, изследването е по-сложно. Средното поколение използва предимно чуждия език. Неслучайно тук то е наречено билингви. Те владеят английски език на високо ниво и си служат единствено с него в рамките на работния ден. Сутрин и вечер, ако са решили да се опитат да запазят българския език за своите потомци, те превключват на български въщи. Когато говорят с родителите, лесно се присъединяват към регионалната фонетика, с която са си служили като малки в България. Без да се смущават от императива на общественото мнение, какъвто в Австралия тотално липсва по отношение на българския език, те все пак се стараят с децата си да говорят книжовно. Щом са решили да ги „измъчват“, поне да говорят „като хората“. Така в разговорите на това поколение се наблюдават най-различни маркери, характерни за градските агломерации. Тяхната реч диалектически не се свързва (каквото е предположението за речта им в нашата страна) със социалната им реализация, защото професията, местоработата, заеманата длъжност (повечето имат висок образователен ценз и се занимават с квалифициран умствен труд) се реализира на английски език. Това предизвиква преплитания в битово-разговорната реч на респондентите от средното поколение, които включват както маркери, характерни за семействата, от които произхождат, така и термини от научно-техническите, технологичните и други иновации, словесна реализация в отраслите на нематериалната сфера и в управлението на обществото. В тези реализации се наблюдават най-много интерференции от английския език, въпреки свободата и обиграността при използването на елементи от терминологичните системи, въпреки (или поради) интелектуализацията на изказванията. В такава обстановка в другоезичната среда е много трудно да се съпостави социалният портрет на тези индивиди с речевото им поведение в

семейството. Трудно е да се избере и видът транскрипция за отразяване на техния говор. Затова се наложи „частичната“ транскрипция, предложена в 3.4.2.2. Тя отбелязва предимно деформациите на фонетичната дума чрез синкопиране на някои сегменти от нея. Що се отнася до промените в словореда под влияние на английския синтаксис, замяната на някои лексеми с английски или използването на хибридни форми от английски корени и български окончания, те се наблюдават и с „просто око“. Това не показва голямото разнообразие от алофони, предвид различната задача, която е поставена в изследването – да се търсят отклонения от българския език в полза на английския. Именно на тези отклонения и на интерференциите, деформиращи българския изказ, би трябвало да се търсят средни квадратични отклонения при появата на англоезични влияния върху нашия език. Въпреки че Аристотел казва „очевидното не се нуждае от доказателства“, езиковедите са длъжни да ги търсят, защото в науката само доказаната истина се приема за такава, пък и Сократ, за хора, изказващи твърдения, без те да бъдат доказани, казва „виждат, но не разбират същината“. Това той казва на Главкон: „*мнението* не е нито знание, нито незнание, а *блуждаене*“, тъй като за едно и също нещо всеки може да има мнение. Следователно тия, които виждат много хубави неща, но не виждат *същината* на хубавото и не могат да следват друго, което води към това; а така също и за всички други подобни случаи за тях ние ще кажем, че за всичко те имат *мнение*, но *не знаят* нищо за това, за което мислят“ (Платон 1981: 227).

Най-трудна за доказване се оказва истината за младото поколение. То, на пръв (лекомислен) поглед, почти не говори нашия език, но пък току виж, изненадва с прозрения, изказани на български. Избраната транскрипция се използва най-вече заради него. Тя вече беше използвана (3.4.2.2.) за проверка на фонетичното, морфологичното и лексикалното ниво на владееене на българския език. Тази транскрипция отхвърля целенасочено фиксирането на всички отклонения от т.нар. пълен книжовен стил, защото в групата на младите за стил въобще не може да се говори. Тук българският език не е първи нито по степен на владееене, нито по употреба. Той е втори роден и варира от добре познат, през малко познат до почти непознат. Целта е да се изследва настъпването на езика на страната приемник в българската реч, неговите темпове на всички нива – от видовете интонационни контури и тяхната вариантност, до пълната замяна на българската фраза с английска. Това се проявява в различна степен в двете изследвани функционални сфери – на семейството и на училището. Към битовата сфера се отнася и комуникацията в приятелски кръгове. Когато говорят с приятелите си (помежду си), българските деца в Сидни си служат с английски език (в междучасията в училището,

далече от зоркия поглед на родителите) или с българския език (при гостуванията на приятелски семейства българи), когато родителите са наблизо или защото така са свикнали: да си говорят от малки точно с тези приятели на български. Друг е въпросът колко често се случва това и доколко деформираният смесен език може да се нарече български.

За постигане на основната цел на дисертационния труд, както многократно беше посочено, теренното проучване се извърши посредством т.нар. *включено наблюдение*, т.е. самата аз бях включена във веригата на комуникацията, докато гостувах в домовете на българските семейства, които ме поканиха, в Българското неделно училище и при срещи с приятели българи. Чрез този изпитан метод на внедряване се опитах да проникна в комуникативната верига чрез непосредствено участие. Направих и няколко опита да се абстрахирам от разговора и да оставя децата сами с тайно включен микрофон. За съжаление тези мои опити се оказаха напразни, защото разговорът веднага след оттеглянето ми „минаваше“ на английски.

4.1. ИНФОРМАТОРИ

Изследваните лица, наречени тук информатори, са всички български имигранти, с които се запознах в Сидни. Те са 80 души. Първоначално 36 от тях определих като *основни информатори*, тъй като те участват с най-много записи и са меродавни за крайните изводи. Това са хората от семейството, в което гостувах, и от приятелските на моите домакини семейства. С всеки от тях съм се срещала неколkokратно, с някои задълго (за цял ден). Направените тайни записи от тези срещи са с продължителност около 100 часа. При представянето на части от тяхната реч тези изследвани лица ще бъдат отбелязвани с буквите от българската азбука (30, плюс 6 от старобългарската). Други 24-ма ще бъдат отбелязани с цифри (от 1 до 24). Това са *учениците* от училището. Искаше ми се да мога да причисля и тези изследвани лица към основните информатори, но въпреки че към тях бяха насочени основно намеренията ми, това се оказа неуместно поради ниското ниво, на което повечето владеят български и на невъзможността им да се впишат адекватно в българска езикова ситуация. Тяхната (предимно еднословна) намеса в часовете в училището също ще бъде представена в приложенията сонди. Проведените часове в различните класове са записани изцяло и са около 30 часа, но в тях говори предимно учителят. Толкова записи имам и от междучасията от разговорите с родители. Тези информатори (те са 19 на брой и няма да бъдат маркирани) наричам

допълнителни, тъй като те не пожелаха да се представят поименно, въпреки обещанието ми за анонимното описание само на характеристиките (пол, възраст и пр.) и, въпреки че от подадените ми на ръка анкети от някои от тях аз имам тази информация, няма да я използвам без позволение. От тях получих само анкети и по няколко реплики, които ще използвам частично като допълнителна илюстрация на изводите, направени върху идиолектите на основните информатори. От вечерите, когато оставах насаме вкъщи със семейството, с най-основните информатори, съм събрала още около 40 часа записи. Така се получиха общо около 200 часа в личната ми фонотека.

Изследваните лица са част от българската емигрантска общност в Сидни. Това са български емигранти, отговарящи на определението за човешка общност: „съвкупност от човешки индивиди като обществени същества, между които има нещо общо, независимо от това дали представляват някакво реално обединение или не“ (Ошавков 1970: 66). Групата на изследваните в Сидни български емигранти отговаря и на разбирането за социална група: „абсолютно всяко множество от хора, между които има нещо общо“ (Тилкиджиев 1989: 115), въпреки че професията, образованието и характерът на трудовата среда при всички тях е различна. Общото, характерно за изследваната група, е реален (и заявен/деклариран) етнически произход: *български етнически произход*. Това предполага възможности за интегриране в групата и за обединяване на нейните членове, за контакти между тях въз основа на единен език, а вероятно и за социални отношения като солидарност, корпоративизъм, а също и обособяване от останалите групи. Групата на българските емигранти се подразделя на по-малобройни групи, наречени в социолингвистичните изследвания от началото на XX век „първични“. В Сидни такива първични групи са българските семейства, изследвани в семейния микросвят, позициониран в макросвета на огромния мегаполис. През изминалите десетилетия в социолингвистичните трудове по редица съображения първичните групи се преименуват на „малки“, а още по-късно – на „минигрупи“. Срещу тях в опозиция се обособяват „вторични“ или „големи“ групи. Най-важното при тях е наличието на еднакви маркери в речевото поведение, без да е задължително носителите на това поведение да се познават помежду си. Това заявява Роджър Бел (Бел 1980: 139) и така преодолява постановките на по-ранните западноевропейски изследвания, в които според него „твърде много се акцентира върху степента на идентификацията на индивидите, изграждащи групата“ (Виденев 1998: 18). В предлагания дисертационен труд (с риск да се върна към по-стария понятиен апарат) определям условието за *идентификация* като условие от решаващо значение, както беше обяснено в 2.5.

Защото в изследването са включени само онези българи, които *се означават като българи*, припознават се като част от нашия етнос, идентифицират се с нас посредством „седмата“ функция на езика. Вероятно има много етнически българи, които, без да притежават съответната функция, имат в речта си идентични с тези на изследваните лица езикови маркери, но те не са обект на изследването. Така обособен, обектът на изследването не противоречи на определението за социална група в българската социолингвистика: „За да можем да определим едно множество от взаимодействащи помежду си индивиди като обособена социална група, е необходимо, първо, да са налице определени социални отношения, които да дават основание на самите членове на това множество да се смятат за обособени; Второ, самите те да бъдат смятани за обособени от заобикалящите ги, които не са членове на тяхната група“ (Виденев 1998: 19).

Така обособена, групата на изследваните лица избирам да бъде означена с акроним – **АБВ** – първите букви от нашата азбука. Тя не е единна в социално, професионално или друго отношение, освен че е група от българи. Наричам ги АБВ група не защото съм засла абривиатурата от някоя политическа партия (има такава в общественото ни пространство, но това не е важно), нито от електронната поща с най-голям брой потребители. Заемам абривиатурата от „АзБукиВеди“ на Светите братя Кирил и Методий, защото основният критерий, по който ги включвам, е български произход, принадлежност към българския народ, което отправя към владение или желание за владение на нашето „четмо“ и „писмо“, на нашето Слово, на говоренето поне, на нашия език „свещен“. *Идентификацията им като българи* е най-обединяващият признак на групата. Обратно, най-контрастният ѝ признак (и това превръща АБВ в акроним) е *възрастта*, която разделя информаторите на три подгрупи – съответно **А**, **Б** и **В**.

4.1.1. ПРИЗНАЦИ НА СОЦИАЛНА РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТ НА ИНФОРМАТОРИТЕ

Единствената предварителна нагласа, която имах по отношение на подбора при своя обект (информаторите) беше за абстрахиране от актуалните предписания за избор на хора, типични представители на дадена социална прослойка. Изборът в Сидни се оказа толкова ограничен, че трябваше да ги набирам, без да изключвам никого. Не бях в позиция да поставям условия, нормална практика в социолингвистичните изследвания

– изследваните лица да са местни или придошли отнякъде, да са на определена възраст, да са равен брой мъже и жени, да са с еди-какво си образование и т.н. Моето условие беше едно: *да са българи*. Много добре знаей, че подборът на информаторите е в пряка връзка с надеждността на материала – основата, върху която се гради всяко изследване. Оправдавам се не само с ограничените си възможности, но и със спецификата на поставената тема – тя наистина включва *всички* българи.

Днес българите в Сидни представляват малка некомпактна и нехомогенна общност, формирана по различно време и по различни пътища. В изследването като общ за всички информатори признак посочвам *българския произход* с обяснението (ще се повтори), че това са българи, *самоопределили се като българи*, в чието самоопределение търся и аксиологичния признак, *означаващата функция*, надеждата за бъдеще на езика ни в австралийското общество. За съхраняването на общността и укрепването на българщината би трябвало да допринасят и организациите, културните и образователните институции, за които вече стана дума и които българите в Австралия лесно успяват да си изградят с подкрепата и на българската, и на чуждата държава. Това би трябвало да позволи намиране на по-голям брой информатори, но не се случи така. Причината за малкия брой български емигранти, до които успях да се домогна, вече стана ясна. Някои от емигрантите явно са донесли от родината, и от тъжното ни несвободно минало, нежеланието да използват блага, за които не се налага да се борят. Ние на Балканите често постъпваме така. Готови сме да изпадаме в крайности – в случая или се борим до смърт за езика си, или се отричаме от него, щом никой не ни забранява да го използваме, каквато е политиката на мултикултурното общество. Сякаш не виждаме, че там всичките проблеми, породени от „балканския ни синдром“, се стопяват и изчезват, а всичките ни комплекси са само негативни спомени от миналото. И че не е нужно да се отричаме от езика си и от етническата си принадлежност. И че никой няма да впечатлим, ако го правим. Отричането не предвещава нищо друго, освен интеграция и естествена асимилация. Разпръснатостта на българите по местоживееене на огромната територия на Сидни, изключително редките им срещи и липсата на компактност ускоряват естествената асимилация. Освен в доминиращата роля на английския език естествената асимилация се проявява и в други области на културата и живота (безспорна ангажираност към политическите, обществените, културните и др. мероприятия в чуждото общество, съпричастност към случващото се там, която променя манталитета на хората и тематиката на ежедневната комуникация). Взаимоотношенията човек-среда, както и чувството за „принадлежност“ към конкретно

място, силно определят неговия характер.

За европейския характер и световъзприемане езикът, „особено националният език, се схваща предимно като национален капитал – т.е. като скъпоценно наследство и като собственост, което не е само основа за идентитет и самоопределяне, но е една твърде патетична даденост – от ранга на националния химн или на националния флаг“ (Ангелов 2012: 19). За австралийците, включително и от български произход, тези ценности, които нямат нищо общо с материалните, а включват само морални измерения, също са издигнати на пиедестал, но езикът там просто „не върви“ да се възприема за национален. Английският е официален и наднационален, над майчините 200 езика и над първичната принадлежност на членовете на обществото. Членовете на обществото са възпитавани да уважават традициите, културите и езиците на предците си по цял свят, защото всички са имигранти като нас. Нашите хора обаче все се страхуват да не би да се изложат някак си, да не стане ясно, все едно някой знае за какво иде реч, че сме „европейци, но не чак дотам“, че не сме (дори ако ни мислят за) диваци. Австралийското правителство дава статут и на собствените си „диваци“, аборигените, който им позволява да съхраняват своята самобитна култура, но ние сякаш не можем да повярваме в такъв широк мироглед от страна на правителство, затова се крием, за всеки случай. Стараем се да забравим езика, а забравим ли го, вече по друг начин започваме да тълкуваме етимологията на дадени понятия, изчезват етнонимите и лингвонимите, които определят точно нашето мислене. Щом няма да употребяваме езика си дори вкъщи с децата, ние вече различно ще разграничаваме сегментите от реалността. Когнитивните измерения на нашия език са развили у нас мислене (и именно то, а не просто владенето на английски, е изпратило „най-умните“ в Австралия), което ни зарежда с мъдрост. Нашият език дава познание за природните дадености като всеки друг, но може би има области, в които е по-добър, познание в даден аспект, което може би е незабелязано от други народи. И това познание, ценно за световната цивилизация, може да разцъфти в една свободна страна като Австралия, но ние доброволно се отказваме да научим другите на нещо, заявявайки, че с охота ще се учим от тях. Ние нямаме колективно самочувствие като българи и затова така бързо се припознаваме като австралийци, за да търсим колективното им съчувствие. Всичко това се дължи на наследения от робството или вкоренения в нашия менталитет от незапомнени времена комплекс за малоценност. Въпреки това, успях да се срещна лично с 80 души, които припознават себе си като българи.

Групата АБВ се състои от 80 изследвани лица.

Основният обективен фактор при тях, водещ към използване/изоставяне на българския език в обкръжението на англоезичната среда, е *поколенческият*. Така, както на българска територия се изследват езиковите взаимоотношения между различните поколения с цел да се обособят отделните градски разговорни норми и нюансите на българския език в битовата сфера по места, и тук беше обърнато специално внимание както на принадлежността на две или три поколения към определено семейство, така и на засечките в техните диалози, породени от взаимно неразбиране. Те се нуждаеха от корекции от страна на средното поколение, което служи за балансиране и филтриране на неизбежните особености, както на младите, така и на старите. Затова като втори по важност признак за моите информатори определям признака *възраст*. „Не е нужно да се дискутира по въпроса за релевантността на демографското условие възраст, но са необходими уговорки, за да стане ясно, че говорим преди всичко за разлика в поколенията, защото дистанция от порядъка на две, три, десет и дори повече години не се оказва езиково релевантна, особено пък ако става въпрос за т.нар. зряла възраст“ (Виденев 1998: 39). Вече споменах този поколенчески феномен и ясно подчертах, че представителите на трите различни поколения имат различен социолингвистически статут. Сега го подчертавам отново, защото въпреки буквално възприетите термини от българската социолингвистика, според която информаторите се делят на *млади, стари и възрастни*, разликата тук е от по-голямо значение. В България (и във всяка еднонационална държава) „всеки индивид е компонент на градската комуникативна общност, в която се възпроизвежда като обществено същество, т.е. включва се в изпълнението на една или друга обществена функция“ (Виденев 2010: 63), включително и чрез речта си. В българската етническа общност в Сидни трите поколения са натоварени с полюсно противоположни характеристики, включително и чрез речта си. Всички останали признаци, по които те се класифицират, са подчинени на възрастта (доколкото тя определя преимущественото използване на българския или на английския език), по-точно на поколенческата група, към която принадлежат. Това предизвика друг вид класификация, според която групата АБВ се раздели на три поколенчески подгрупи.

Поколението (подгрупата) на младите по-нататък ще бъде отбелязвано с буквата А и ще обхване освен младите, и малките – от 5-годишна до 25-годишна възраст. Въпреки голямата амплитуда, това са децата, от приятелските семейства и от училището, затова групата може да бъде отбелязвана и със синонима „ученици“. Става дума за моите ученици от училището (Прил.1, 2, 3, 4) и за децата на изследваните семейства в ученическа и студентска възраст. Това е най-важната прослойка от

информаторите, защото българският език при нея (с много малки изключения) или липсва тотално, или се владее на незадоволително ниско ниво, и/или е подложен на родноезикова интерференция (английска родноезикова) до такава степен, че понякога не се разбира. Ако разчитаме на тези наши сънародници да запазят езика ни жив на територията на Австралия, значи не сме наясно какво разочарование ни предстои. От друга страна, работата с тях, с тези от тях, които искат да научат езика на родителите си, е най-важната причина за провеждането на това изследване. Заради тях всъщност се извършва самото проучване. Затова те са най-важната съставка на групата АБВ, първата съставка – А – означава „азбукарчета“, както са били наричани през Възраждането – с надеждата от техните успехи и желание да научат български да се възроди изчезващият ни език, националното ни самочувствие и по-доброто ни бъдеще.

Втората съставка на групата АБВ включва средното поколение, натоварено с най-много отговорности и предпочитано от наблюдателите на почти всеки социолингвистичен терен. Наричам я подгрупа Б – „билингви“. Това са хората, използващи активно и двата езика: за възпитанието на децата и за комуникация с родителите – единия, за професионална реализация и обществени изяви – другия. Тези изследвани лица непрекъснато превключват кода дори в рамките на семействата си, поради предпочитанията на собствените им деца да говорят на австралийски английски език, или поради това, че децата не владеят в достатъчна (или в никаква) степен български. Получената пъстра смесица от варианти на двата езика прилича на „вавилонско стълпотворение“ в рамките дори на едно единствено семейство, особено такова, в което живеят и възрастните родители, а в някои семейства стълпотворението на разнообразни езикови фрази е в речта на единия от съпрузите или и на двамата, дори когато говорят помежду си и около тях няма нито деца, нито родители. Билингвите дотолкова са свикнали със смесения език, че го използват и в разговор с партньора си, който притежава същите функции. Т.е., и той е принуден да превежда, разграничава, възпитава, препредава информация от родителите на децата си и обратно, едновременно, разбира се, с осигуряване на издръжката на отказващите да комуникират адекватно помежду си, с тяхното изхранване, лекуване, образование, развлечения и всестранен комфорт. Когато говорят помежду си с приятели билингви, представителите на тази подгрупа по навик трескаво и непрекъснато не престават да превключват кодовете. Те са благодатни не за следващите стъпки на езикознанието, които това изследване няма как да извърви, но ще препоръча, а собствено за успеха на изследването ми, защото интерференциите в тяхната реч дават най-добра представа за това къде точно

най-напред „атакува“ езикът на заобикалящата ги чуждоезикова среда, кога започват да се появяват интерференции, може ли да се очакват деформации върху нашия език, предизвикани от английския, с каква честотност се проявяват в непринудената им реч и в каква степен го застрашават. В адаптациите на участниците в един такъв диалог често се появяват неочаквани засечки. Случва се слушащият да разбере нещо различно от това, което говорещият има предвид, независимо, че и двамата са билингви, използващи и български, и английски. Възрастовата амплитуда и на тази подгрупа Б е твърде голяма, дори двойно по-голяма от тази на подгрупа А – от 25 до 65 години. За съжаление реално участвалите в експеримента, освен че са малко на брой, са на почти еднаква възраст – около 40-45 години. Причината е моята невъзможност да намеря млади хора (около 30-те), тъй като те още нямат деца в училището, единствената българска институция, до която имах достъп и където бих могла да ги срещна, както и по-възрастни (след 50-те), защото техните деца пък са вече завършили и те също нямат причина да се събират в двора на училището. Не бях подготвена за този ограничен подбор, но се наложи да се примиря и да се задоволя с приятелите на своите приятели, а те са около 45-годишни.

Третата съставка на групата АБВ е подгрупа В – „възрастни“. Поколението на възрастните не се състои само от баби и дядовци. Освен възрастни родители без социални изяви, дошли да отглеждат внуци в Сидни, попаднах и на политически имигранти от преди половин век, чийто език и житейска мъдрост сами по себе си са интригуващи и достойни за отделно изследване. Особено интересни са и отговорите във взетите от тях интервюта (3.3.). Попадах и на реализирани в обществото имигранти на достолепна възраст (3.2.), емигрирали в началото на прехода, но тяхното речево поведение (и на първите, и на вторите) ги причислява към подгрупата на билингвите⁵⁴. Тук (в подгрупа В) включвам бабите и дядовците, всъщност само един дядо. По-важни и по-надеждни са предимно бабите, които нямат социална реализация, единствените им контакти са в семейна среда, а единственият език, на който комуникират, е българският. Тяхната помощ и самото им присъствие във всички изследвани случаи се оказва главната, може да се каже и единствената, причина за владеенето на български език от страна на децата.

И така, възрастовата диференциация е дотолкова важна за изследването, че едва

⁵⁴ Затова тези информатори, на повече от 65 години, но с различен от този на другите „възрастни“ социален статус, са включени в тази, а не в подходящата им по възраст група. Те не се грижат за внуци, семействата им са смесени, имат социални изяви, владеят перфектно английски, а българският им език не се различава от този на по-младите билингви.

ли не всички останали признаци (социално-демографски маркери) се подчиняват на нея. Затова те ще бъдат коментирани, или само бегло споменавани, отделно за всяка една от подгрупите. Признаци като *образование, професия, социален статус* се изключват изцяло от съсловието на учениците, в повечето случаи и на възрастните. Що се отнася до образованието на средното поколение, то задължително е висше⁵⁵. Професиите са високопрестижни, интересни и разнородни⁵⁶, а социалният статус остана забулен в тайна за мене в чуждото общество⁵⁷.

Полът на информаторите няма по-голямо значение в Сидни, отколкото на което и да е друго място по света. Според психологията жените показват по-висока степен на адаптивност към нова обстановка, населено място, по-престижен начин на поведение, включително езиково. В тази дисертация се коментират повече „женски“ езикови ситуации, което е естествено: повечето на брой информатори, които ме поканиха на гости, бяха информаторки, дами, чиито съпрузи отсъстваха; в смесени компании се насочвах с микрофон в ръкава нарочно към женската част от компанията, защото тя следеше поведението на децата. Няколко пъти бях поканена от щедри баби във време, в което другите са на работа, но внезапно или планираното връщане на внуците предостави едни от най-стойностните ми записи. Почти всички от поколението на младите, които имат комуникация на български, посочват като причина за това своята баба (по-рядко баба и дядо). Участието на българската баба, широко коментирано в 3.4.2.3., в отглеждането и възпитанието на децата, от раждането и проговарянето в бебешка възраст до завършването на университет, е толкова изумително за чужденците, посетили България, че тези от тях, които имат научни цели, свързани с нашата народопсихология, включват данни от този феномен (както вече беше подчертано) в своите философски, етнографски, психолингвистични и други подобни трудове. Тук отново ще се върна на причините за избор на Австралия за терен на това изследване. Емигрантите от всяка европейска страна оставят родителите си в България, грижат се

⁵⁵ На първата ми официална среща с ръководството на Патриотично дружество „Родина“ техен представител заяви: „Ние тук не сме икономически имигранти. Преуспели сме в България, спечелили сме конкурси с акъла си и всички сме висшисти. Затова са ни приели тук“.

⁵⁶ Те оказват някакво влияние върху речта на анкетираните заради различната си терминологична специфика.

⁵⁷ Не посмях да попитам за високи и ниски позиции, за размер на работни заплати или други форми на престиж, въпреки че в американските анкети този въпрос е от първите зададени. Аз обаче не мисля, че икономическата стабилност в Сидни, априори характерна за всички, при липса на бедни емигранти за сравнение, влияе върху идиолекта на изследваните лица.

за тях като им пращат пари, а при нужда, която на тази възраст се изразява с чести непредвидени заболявания, „долитат“ със самолет и след час-два пристигат в своите родни места. Това ги характеризира като жители на други страни, чиято уседналост непредвидено се нарушава от чести пътувания до България, поне докато са живи родителите. Самолетът от Австралия не лети просто в небето. Той обикаля земята. Издига се и се спуска два-три пъти за две-три денонощия, докато се добере до „горния свят“. Затова някои от семействата, с които се запознах, бяха взели своите родители при себе си. Това е често използвана практика за българите там, въпреки че тук имам предвид своите информатори, а те са „заявилите се“ българи⁵⁸. Това ги превръща в „истински“ имигранти, живеещи в чужбина постоянно.

Общественото мнение за престижността на речевото поведение на даден индивид от българската имигрантска общност в Сидни е основано на съответствието на ситуацията. В общността на родителския колектив в двора на училището владението на български език се приема за високо научно постижение на всеки малчуган. То е повод за гордост. В същото време успехите на приети или завършили университет студенти се коментират със същата гордост от баби и дядовци, чакащи по-малките си внуци в училището. В своите разкази хвалби те специално изтъкват, че всички изпити са взети от каката/баткото *на английски*, като че ли не знаят, че това е родният език на техните внуци и един от малкото или единственият, на който могат да вземат изпити. От добрия английски на собствените си деца – родителите на внуците, наречени тук нарочно билингви – никой възрастен родител не беше впечатлен. Социалното положение на билингвите в професията изисква добър английски на работа, а в семейството добър български вкъщи. Никой от най-младите или най-възрастните членове на семействата не приема билингвизма на тези информатори за постижение, а непрекъснатите грешки, които някои от тях допускат в бързината, предизвикват раздразнение от страна и на децата, и на родителите, досада, и въпреки че няма социални санкции в рамките на общността, това навява неприятно усещане за липса на благодарност. Билингвите усещат тази неблагодарност като обвинение и сякаш са непрекъснато готови да се извиняват и на децата, и на родителите си, затова че те не се разбират напълно и че не са достатъчно близки, каквито сме ние в България със своите баби и дядовци.

Въпреки че са разпръснати в различни квартали на огромния град, българите в

58 Другите (австралийците) може и от родителите си да са се отрекли, но нямам такава (нямам никаква) информация за тях и не бих си позволила подобни предположения, ако не бях чула някои истории...

Сидни представляват някакво обединение, в което организацията на индивидите е осъществена на принципа на субординацията в реалния човешки живот. С помощта на абстракцията може да бъдат прегрупирани хора от различни квартали, семейства, приятелски кръгове и други реални обединения въз основа на който и да е от споменатите признаци. Най-важен за групата на азбукарчетата например е признакът родени в България/родени в Австралия, като за родените в България веднага по важност следва признакът продължителност на периода, времето, през което живеят в Австралия. За останалите две подгрупи, всички членове на които са родени в България, времетраенето, жителският стаж в Австралия е от първостепенно значение. Без значение от признаците за диференциране, има един признак за безапелационно обединяване на имигрантите, признакът, с който започнах и той е *български етнически произход*. Защото тези австралийци са българи. Не искам да кажа, че тяхната заявка за произход е белег непременно на положителни качества. Има, разбира се, някои, при които всички ценности минават през филтъра на зле прикриваната им нарцистичност, въпреки че декларират принадлежност към българската етническа общност; те са с различен, но различим профил и това ще се види от сондите. Високомерието на някои от тях доведе до отказ да попълнят анкета, да разкажат нещо, каквото и да е, и това стесни още повече обхвата на изследването. Опитах се да приема пренебрежителното отношение към лингвистичните си опити философски. Многообразието на характери винаги прави теренното проучване трудно изпълнимо, но целта е запазване на езика именно затова: за да може всеки факт и всяка информация (в своето разнообразие) да се представи на всеки българин на български, за да получи той единно познание. Където и да се намираме, колкото и да сме различни, голямата цел е съединението.

4.1.2. ПОДГРУПА А – АЗБУКАРЧЕТАТА

Изследваните лица от тази група са 33 – 15 момчета и 18 момичета. 24 от тях са учениците от Българското неделно училище. И по-нататък в текста те ще бъдат означавани с цифра, поставена в скоби (от 1 до 24), както вече беше представена ученичката от четвърти клас – (1), в 3.5. В сондите след съответната цифра, също в скоби, ще бъде отбелязана принадлежността на лицето към групата (А). Месторождението – България, Австралия или трета страна – ще бъде отбелязано със символи. За родените в България или в Австралия това са триъгълници – ▲ за България (родени над Екватора) и ▼ за Австралия (родени под Екватора). За родените в трета

страна ще използвам ■. След съответните символи за родените в нашата или в друга страна, различна от Австралия, ще бъде изписан и периодът, годините или месеците, откакто детето е пристигнало в държавата континент, освен ако не е родено там. И накрая, за означаване на пола ще бъдат изписвани общоприетите символи на Марс (♂) за мъжки пол и на Венера (♀) за женски. Възрастта на учениците от училището няма да бъде отбелязвана. Тя варира от 5 до 10 години, но разликите в степента на владеене на български език не зависят от нея. Както вече беше посочено, някои от децата от подготвителната група се справят по-добре от повечето първокласници и от някои второкласници. Интерпретационният шифър за всеки цитиран ученик има следният примерен вид: (9) (A) ▲ 2 г. (♂). Това означава, че лицето е момче, ученик, роден в България, който живее в Сидни от две години.

Останалите 9 лица от тази група са деца на наши приятели. Те са означени с главни букви от българската азбука. Това са буквите Л, А, М, К, Ж, Ъ, Ь, Ч и И. След тях се изписва (A) за принадлежност към групата, месторождението и периодът, както и полът (по модела на учениците) и накрая, в скоби, възрастта⁵⁹. При тези изследвани деца тя е важна, защото участниците са от съвсем малки деца, до студенти на 20 и повече години. Примерният интерпретационен шифър за тяхното обозначаване би изглеждал по следния начин: Ч (A) ■ 10 г. (♀) (17). От него се вижда, че изследваното лице е 17-годишно момиче, родено в трета страна, което живее в Сидни от 10 г.

Първото ми впечатление от азбукарчетата не беше много обещаващо. Признавам, че очаквах да разбират малко повече български. Бях подготвена за груба деформация в тяхната реч, съдейки по идиолектите на децата на семейството, което изследвах в България една година по-рано. Оказа се, че те са част от „шесторката“ на най-добрите, че много от децата въобще не разбират езика, а други разбират съвсем малко. Първоначалната ми заблуда се дължеше на разкази на някои мои познати, които живеят в чужбина, а децата им говорят български език сравнително добре. Въпреки твърдото убеждение на тези мои познати, че всичко зависи от желанието и от семейството, въпреки техните разкази, в които прозира гордостта им, че са постигнали добра комуникация на български, в Сидни разбрах, че основната причина децата на въпросните познати да говорят български език е друга. Това са дългите ежегодни

⁵⁹ В обръщение или когато други говорят за тях, буквите, както и при билингвите и възрастните, се поставят в кавички, а при учениците се използва само първата цифра, показваща номера, с който е отбелязано детето, поставена също в кавички.

тримесечни ваканции при баба и дядо в България, честите посещения и гостувания през цялата година, каквито за децата в Сидни са почти невъзможни. Техните ваканции са четири, но двуседмични, лятото им е в периода на нашата зима, пътуванията до България – редки и кратки, връзката им с роднините – изключително трудна. Колкото и да се опираме на технологиите, те не заместват живия контакт и разстоянието неумолимо нанася поражения в общуването.

Друга причина за ниското ниво на владеене на български език от децата в Сидни е не просто различият, а противоположният в много аспекти начин на живот в България и в Австралия. Езикът е функция на социалния контекст, обратен на обратната страна на земното кълбо, затова българският език на децата в Сидни се разпада още на микрониво в семейството и бележи контактите с близки от България не само с езикова, но и с културно-езикова, обществено-езикова недостатъчност. От гледна точка на психолингвистиката (тъй като детската реч не е така силно зависима от обществените структури, както речта на възрастните) може да се констатира някои позитиви относно езиковите способности, езиковата интуиция и нейното функциониране, емоцията, която подтиква експресивността на децата. До 70-те години на XX век „изучаването на онтогенезата на езика изхожда от предпоставката, че овладяването на естествените езици следва общи, универсални модели“ (Стоянова 2006: 38), но това приключва след бебешка възраст с влизането в първия колектив в социума на чуждото общество. Тогава комуникацията задължително се подчинява на социалния контекст. Той изцяло заличава взаимодействието между лингвистичните и етническите фактори и тяхното влияние върху функционирането и развитието на езика е нищожно, каквото и да е възпитанието или намерението на семейството. Децата в Австралия, дори тези, които говорят в някаква степен, не разбират, ако не са живели поне за кратко в България, спецификата на етническата ни култура, отразена в езика. Както казва Е. Сапир „Световете, в които живеят различните общества, представляват отделни светове, а не един и същ свят, използващ различни етикети“ (Сапир, цит. по Бояджиев 1997: 145).

Повече от незнанието на децата ме изненада мнението на родителите, които настояваха, че те знаят български. Въпреки че бяха образовани и интелигентни, те, без намерение да лъжат, сами се убеждаваха, т.е. лъжеха себе си и наивно си вярваха, че децата им говорят български език „много добре“. Караха ги да се представят, това повечето от децата го можеха, но всеки следващ мой въпрос оставаше без отговор или беше последван от отговор на английски. Тогава родителите вземаха думата и не млъкваха, докато не ми обяснят какво искат да кажат техните наследници. На моите

плахи опити да поспорим, възникнали не за да ги порицавам, а да ги отрезвя, да им покажа реалното състояние, родителите имаха контрааргумент: „Ама те всичко разбират“. Така е, някои разбират. Но езикът служи не само за разбиране, но и за изразяване на онова, което човек мисли. При едно адекватно речево поведение говорещият даден език би трябвало да умее да прави прецизен подбор на точни словоформи, да построява речевия изказ в съответствие с изискванията на средата, с многообразието от чувства и отношение към съвременния свят, да представя и своите личностни характеристики. Да владее речевото си поведение, без да си превежда всяка дума след всяко българско „ъъъъ“ или английско (по-точно австралийско) [am:], понеже английското в някои транскрипции е [um:]. За правилен подбор и съчетаване на думите в езиковия контекст може да се говори, както вече казах, само при три от изследваните деца. И при тях обаче усвоената лексика е предимно или само битова. В потока на речта не се получава никаква емоционална неустойчивост, каквато се наблюдава у децата от малцинствените групи у нас, защото всяка втора дума или фраза се казва на родния английски език, т.е. на престижния световен език, а неспособността да изразяват чувствата си или да назовават предметите и явленията на български не създава никакво чувство за малоценност, защото не българският, а английският език формира езиковия им усет; не на български, а на английски се изгражда ценностната им система; не на български, а на английски се реализира социализацията им. Ефективната комуникация, при която не разбирането на елементарни команди като „Донеси една чаша от кухнята“, а изграждането на познание и себепознание, гаранция за определяне на културната идентичност, се извършва у всички деца, въпреки първоначалната ми заблуда преди пътуването до Сидни, на английски език.

Докато се подготвях за пътуването, изпаднах в още една заблуда. Тя се дължеше на констатираното в пилотното изследване, извършено в България през 2015 г., притеснение от страна на децата. Помислих си, че и в Сидни те ще се смущават да говорят с мене на български и ще покажат много по-малко от това, което умеят. Затова се стараех непрекъснато да преодолявам парадокса на Лабов, наречен „парадокс на наблюдението“. Включвах и компютъра, и телефона, и ги оставях на разстояние, от което после се налагаше да се изтрият големи шумови промеждутъци; носех микрофон и в ръкава си, така всички тайни записи се появиха на три устройства. Обработката след това се оказа тройно по-трудна, но бях водена от идеята да направя всичко възможно да запиша азбукарчетата в тяхната непринуденост. Още в Сидни разбрах, че с всичко това усложнявам собствения си живот, а не техния. Те не се смущаваха, нито се стараеха, те

просто си приказвах по начина, по който са свикнали. Гостоприемни и възпитани, те поздравявах на български, откликвах на моите въпроси, но при първата засечка се отказвах и заговарях на своя език, обръщайки глава към този (родител или мой придружител), който да преведе казаното на български. В два-три от разговорите бях заподозряна, веднъж уловена, че записвам. Това ни най-малко не смути, нито разсърди малките ми респонденти. За разлика от родителите, някои от които се пазариха половин час, преди да попълнят анкета, които се застраховаха за анонимност и започваха да говорят по-изискано, щом разбираха целта на посещението ми, децата въобще не се впечатлиха. Те нито се учудиха, нито се уплашиха, нито се зарадваха, нито се смутиха. Спокойни в своята естествена среда, свикнали от австралийското училище на всякакви видове проучвания, в които важните са те, в които креативността им ще бъде взета под внимание, те проявяваха щедрост, но и снизхождение, съгласявайки се да си поговорят с мене, щом това е моето желание. Те показваха завидно самочувствие, никакво смущение, нито пък старание. Показвах се отдадени на радостта от живота. Така разбрах, че дори да научат езика ни, по манталитет те не са българи.

Ние, българите, в желанието си да бъдем европейци, такива, които Европа да приема като равни, създаваме у децата си подсъзнателно представа, че сме заслужили, но недооценени, че сме достойни, но непризнати. И така в процеса на себеконструиране те от малки, ние от малки, се стараем да се докажем, за да заявим (каквато и да е темата) достойнствата на своя народ. Европа ни теоретизира като „другите“, тя ни дефинира като изостанали и въпреки че декларира желание да ни подобри, ние вътрешно не сме спокойни, не сме удовлетворени и това се отразява в манталитета на децата ни. „Другите“ в Австралия се уважават като част от всички. Австралийците се причисляват към избраните нов живот на равноправие, толерантност и връзка с природата. Европа няма да приеме лесно модел, който проповядва по-различна цивилизация. Австралия приема абсолютно всеки собствен културен модел. При моите азбукарчета ценностната система е различна от българската и различието е видимо и огромно. От него става пределно ясно каква е разликата между две завършени социално-културни единици, каквито са обществата. При децата на българите в Сидни ги няма големите проблеми, характерни за родителите им и за всички мигранти, породени от сблъсък на ценности. В глобалното общество няма сблъсъци, няма разбиване на установени нагласи и тенденции в мисленето; има метаморфозно спояване на традиции и култури, а децата на българите уважават, но нямат намерение да остават в рамките на собственото си наследство, защото или са родени, или са намерили мястото си в контекста на

цялостната човешка култура. Овлабяването на родния български за тях означава реверанс от уважение към корените на дедите им, а за нас представлява възродителен процес, защото в глобалното общество азбукарчетата са единствена надежда за нашето Възраждане.

4.1.3. ПОДГРУПА Б – БИЛИНГВИТЕ

Изследваните лица от средното поколение са 40, но 19 от тях няма да бъдат фиксирани в диалозите в наличните сонди, защото са участвали само с анкети или с кратки реплики в двора на училището, без да се представят и без да дадат съгласие да бъдат цитирани. В епизодичните им включвания в разговор имената им няма да бъдат отбелязани, с изключение на един, двадесети респондент, наречен ДИ (допълнителен информатор, който отказа да се представи, но се съгласи да използвам записан, в който разговаря с друго изследвано лице, след като разбра, че е записан). Изследваните лица, означени с букви и маркирани като билингви остават 20 души. Петнадесет от тях са жени, и само петима – мъже. Като изключим моя прекрасен домакин и неколкратно гостувалия негов приятел, също и един от гостуващите в Сидни е мъж, младоженец, който не посмя да избяга от компанията и всеки път, когато бях със съпругата му, присъстваше и той, като изключим един от политическите емигранти, който ме покани у дома си, където живееше сам – в разговорите само в едно от семействата, които ме поканиха на гости, се включи и съпругът. Всички информатори от група Б ще бъдат означени в откъсите от диалозите с главни букви от българската или старобългарската азбука. Това са буквите Б, В, Д, Я, Х, О, Ю, П, Ш, Ф, Р, Т, Е, З, С, Щ, Ц, Н, Ъ и ъ. След тях ще бъде отбелязана принадлежността на лицето към групата (Б), периодът, през който живее в Австралия, полът със символите на Венера и Марс, и накрая, в скоби, възрастта. Месторождението на всичките 20 изследвани лица е България, затова няма да се отбелязва. Примерният интерпретационен шифър на произволно избрано лице изглежда така: Д (Б) 16 (♀) (42). Това значи, че лицето е жена от групата на билингвите, на 42 години, от 16 години живее в Австралия.

В нашата социолингвистика за билингвизма са изписани хиляди страници. „Мечтите за единна Европа или за свят без граници покрай другото се сблъскват и с езиковата бариера“ (Виденев 2000: 207), а ние, българите, открай време се опасяваме от нея. Мислим си, че ако не знаем езика на „големия брат“, преди руски, сега английски,

никой няма да ни уважава и ще бъдем отново пренебрегвани и наказвани. В миналото не сме били такива. В Османската империя например по време на робството с висок социален статут е бил турският език, „задължителен за всички в официалните сфери и в присъствието на турци“ (Виденов 2000: 208), но точно тогава езикът ни не просто е устоял, а се е развил и кодифицирал (въпреки че сме нямали държава) в книжовен. Сравнението може да изглежда нелепо – естествено е днес да се прекланяме пред патриотизма на предците си, запазили езика, родовата памет и мечтата за избавление от робството; естествено е във века на глобализацията да приемем като всички други необходимостта от единен световен език – но то показва (чрез истеричната готовност днес да се изучава на всяка цена престижният в политически смисъл език) промяна на приоритетите и на ценностната ни система като цяло. Това не значи, че билингвизмът е нещо лошо, напротив. Не е далече времето, в което всички хора по света ще бъдат билингви. Опасенията, които изказвам в този дисертационен труд са свързани не с билингвизма на емигрантите, а с прогнозата за плавното му преминаване в монолингвизъм чрез изоставяне на родния български и заместването му с английски. Това опасение е характерно за възрастното поколение в Сидни и за всеки възрастен човек на света, заминал за чужбина, след като вече е бил възпитан в определени ценности. Защото в сблъсъка се налага в крайна сметка не по-стойностната (доколкото може да се определи кое е стойностно и кое не – това е твърде субективно – и по-голямата (според субекта) ценност, а по-жизнената, по-перспективната в новото общество, дори ако се окаже, че тази ценност е „другата“. За щастие, в австралийското общество другостта не е порок и всеки, избрал своята ценност, която го превръща в „другия“, получава уважение и заслужава самочувствие.

Билингвите в Сидни имат заслужено високо самочувствие. Билингвизмът на повечето от тях е пълен, а на онези, при които е частичен, им трябва много малко време да се усъвършенстват. Ние, българите, лесно учим езици. Повечето от анкетираните заявяват, че са знаели английски език, преди да пристигнат в Сидни, т.е. техният билингвизъм е бил изкуствен (по терминологията на Вайнрайх, който нарича изкуствен билингвизма, придобит посредством учебници и уроци), но вследствие от живота в австралийското общество се е превърнал или е на път да се превърне в естествен, предвид интензитета на контактите в другоезичната среда.

Високото самочувствие на българските емигранти в Сидни е подплатено от тяхната професионална и социална реализация. Тези хора, за съжаление (за наше съжаление) са потенциалът на България, в която никой от тях няма да се върне. Това са

интелигентните, мислещите, чувстващите, можещите хора. Дори да нехаят за нашия научен принос, изразяващ се в предначертаването на стратегии за управление на процесите, в които българският им език се деформира и заличава и за опитите ни да обърнем процеса в противоположна посока – към запазване, съхранение и развитие на езика, те разбират значението на това наше усилие и биха се възползвали (от училището например), ако ги накараме да повярват, че можем да променим нещата. „Основната причина днес обществото да negliжира лингвистиката се корени в неспособността ѝ да отговаря на актуалните въпроси за перспективата на езиковата ситуация“ (Виденев 2016: 25). И в тяхното малобройно общество обаче има амбиции за принос към българската кауза, има императивна йерархична социална структура, в която българският език, въпреки че е функционално пасивен, е основният етноопределител на всеки, който се причислява към тази структура. Сред тях има писатели, които си служат с разговорния код и използват специфики на изразяване, от които личи, че те следят от разстояние развойните езикови процеси в българското общество. Възпитани в национализъм и преданост към традициите и родното, тези интелектуалци чувстват съвсем естествен порив за съпротивление на глобализацията и либерализма. Там, където се знае, че глобализацията дава големи шансове за развитието на личността и на обществото, там, където обществото е построено изначално като глобално, където глобализацията не е цел, а е фон, факт, даденост, някои българи държат да следят живия пулс на езика, многократно регистрирайки смъртта на някои думи или раждането на нови⁶⁰. Естествено, тези интелектуалци родолюбци не влияят на цялата ни общност с нищо, естествено глобализацията ще победи в съзнанието на българския емигрант в Австралия днес, както и не след дълго ще победи в съзнанието на българския гражданин и тук, на територията на България, но самите им усилия са трогателни. Те показват наслада се носталгия по миналото, показват съпротивление на душата към това необходимостта някоя дума „да се зачеркне въпреки нежната ѝ прелест и народна поетичност, защото никой от нас никога не я е чувал“ (Валери 1988: 324.), а раждащите се нови да са предимно „грозни и неуместни“, породени от доминацията на съвременната техническа терминология. Защото „точно отношението към думите като

⁶⁰ Такъв е българинът Ангел Михов от Бризбън, написал, както сам го нарича „апокрифно печатно произведение“, за което ми разказа следното: „Аз имам свои собствени наблюдения, мнения по които неведнъж съм изразявал дори и публично, не срещайки обаче особена подкрепа и патриотичен ентузиазъм у опонентите си. Независимо от всичко, тези възгледи намериха писмената си форма в един, вече 25-годишен „труд“, където наред с всички останали злободневки от личен или пък малко по-обществен характер, на места става дума и за безумното изкривяване и изопачаване на родния ни език“.

[към] живи езикови форми показва не само тенденцията към спадане на духовните интереси във времената на модерността, но и все по-губещата се сред тях красота като необходимост и действена сила“ (Илиев 2003: 102). В Австралия липсата на схващане за йерархия и заместилата я идея за равенство на всички общности обезсмисля донякъде въпроса за ценностите. Затова австралийците приемат нашата означаваща седма функция, която за нас е ценност, не като реална ценност, а като симпатична странност. Това не ни прави там нито по-лоши, нито по-добри. Защото у всички тях е вкоренена дълбоката вътрешна интуиция за единство на всичко съществуващо.

Превключването на кода в подгрупата на билингвите става сравнително бързо и чисто. В разговорите, в които не участваха деца, превключване почти не се налагаше. На моменти установявах, че някой идиолект е лексикално обеднял; че нечий синтаксис е странно изопачен. Друг път се налагаше аз да подсказва израз или лексема, а събеседникът не преставаше да се чуди как може да е забравил или да не се досети в момента за такава обикновена дума. Това, което много ме зарадва в Сидни, е, че едно от предположенията ми не се сбъдна. Това е очакването ми някои да спекулират с чуждоезиковите си познания. То беше породено от стотиците примери, които обществото ни добре познава, в които разни (включително и много известни) личности се преструват, че търсят българската дума в разговор и нарочно преиначават фонетиката в своя говор така, че да стане ясно колко навътре са с новия език и колко са успешни в новото общество. Липсата на такъв снобизъм (акад. Виденов го нарича снобизъм от байганьовски тип) (Виденов 2016: 112) показва, че моите респонденти са твърде добре реализирани, за да избиват комплекси пред гостенката от България по този елементарен начин. Другото обаче, което никак не очаквах, беше изобилието на отклонения от кодифицирания български език, охраняван от оторизираните държавни институции у нас.

В България знаем, че нито един от териториалните ни диалекти вече не е жив, защото не са живи носителите му. И че колкото едно лице е по-образовано и по-реализирано в професията, занимаващо се с умствен труд, толкова неговият мезолект е по-приближен към книжовния стандарт. Тъй като в Австралия всички са образовани и тъй като повечето са получили висшето си образование в България, беше естествено да очаквам книжовен изговор, нарушен единствено от фонетичните маркери, които разграничават интелектуалците от двете страни на ятовата граница у нас. Тези маркери, характерни за двата основни столични мезолекта – източен и западен – са предмет на най-стойностните социолингвистични трудове, посветени на езиковата ситуация в

България и в частност в София. Емигрантите в Сидни няма как да владеят никакъв общобългарски разговорен език. Такъв не може да бъде описан и за територията на страната ни, въпреки усилията на цялата ни социолингвистична общност напоследък, насочени към разговорната реч. Проучването на градските терени констатира по-скоро конкретни разговорни облици в отделните региони на България. Мислех, че в чужбина човек се старае да изчисти тези издаващи месторождението му облици, за да предаде на децата си по-високия (наложен от диглосията между престижен и непрестижен) езиков вариант. Предполагах, разбира се, прояви на някаква колоквиализация, допускане на разговорни елементи, особено в диалог с възрастните родители, които живеят в някои от семействата. Не очаквах обаче толкова силно изразено опростяване и рационализиране на израза, каквото същите хора не биха допуснали никога в родината. Това се обяснява с липсата на императива, наложен в България от общественото мнение, с факта, че българският език е само домашен, битов език, с желанието да се угоди на родителите, било вкъщи, било по скайпа всяка нощ.

Мезолектът в конфигурацията на нашата езикова ситуация се видоизменя в посока към книжовната разговорна норма, запълва празнотите, освободени от отстъплението на териториалния диалект и представлява интердиалектът на урбанизацията. Не е възможно той да не е бил овладян и практикуван от личности, спечелили със знанията си конкурс за работа в Австралия. Убедена съм, че всички членове на подгрупа Б, дори израсналите на село, са се освободили, далеч преди да емигрират, от селските елементи, които се възприемат като злепоставящи личността в България. Убедена съм, че всички могат, ако се наложи, да говорят (като всички нас, живеещи в страната) междинен език с превес на книжовната реч, съобразен в своята аморфна норма с общественото мнение на града, в който живеят (в който са живели, преди да емигрират). Дали защото императивът на общественото мнение отсъства там, дали защото семейната среда (възрастните родители) са единствените всекидневни събеседници на български, дали защото напрежението да превключват кода на английски език многократно и непрестанно ги изморява, или (най-вероятно) защото високият им социален статус в Сидни им позволява да изразяват себе си по какъвто си искат начин, билингвите се придържат към региолекта на възрастните си родители, изпъстрен естествено с английски заемки.

Усвояващите български език от тях и от възрастното поколение деца не знаят, че това е региолект. Нивото на училището е такова, че те не правят никаква разлика от изучаваната там книжовна лексика и домашния език. Те са благословени с това, че за

разлика от децата, в чиито семейства се комуникира само на английски, разбират все пак за какво им се говори. Истината е, че само те – децата на билингвите, които участват в гореописания узус, имат шанс да станат бъдещи билингви, които да се вписват (когато е необходимо) в интелегентския битов стил на родителите, който се проявява в приятелските срещи на билингвите с други билингви. Както в много аспекти досега, и в този може да се констатира процес, протичащ в България и завършен в Сидни, и това е процесът на езикова демократизация.

И накрая, след всички констатации за отклонения и затихващи функции на някои елементи от българския език на билингвите в Сидни, които са закономерни и очаквани, ще повторя (с акцент върху добрата новина) приятната си изненада от това, че *фонетичната и морфологичната система при тях е почти непокътната*, т.е. същината на езика ни у повечето билингви от група Б е неподвластна на атаките на английския. Изключения се наблюдават в лексиката, в на места обърнатия синтаксис, в маниерността на цялостното им речево поведение, съответно на новата среда. Като цяло обаче българският им език е жив, жилав и издръжлив. Като народа ни...

4.1.4. ПОДГРУПА В – ВЪЗРАСТНИТЕ

В групата на възрастните респонденти включвам седем души, шест баби и един дядо, всичките монолингви, говорещи само български език. В двора на училището разговарях и с няколко други дядовци, но те не се включиха в изследването, освен с анкети, и така се причислиха към допълнителните информатори, които няма да бъдат маркирани с букви. Буквите, с които означавам „маркираните“ мили дами, са Г, Й, У, Ж, А, Ю, а възрастния господин – с Ъ. В интерпретационния шифър за тяхното означаване ще отсъства маркерът месторождение, подобно на този при билингвите, тъй като всички са родени в България⁶¹. Няма да бъде означен и полът, понеже всички, с изключение на обозначения с Ъ господин, са жени. Шифърът за разпознаване на всяко едно анкетирано лице има следния примерен вид: У (В) 10 (68). Той показва, че дамата е от групата на възрастните, на 68-годишна възраст, от 10 години живее в Австралия. Най-важният признак за тази прослойка е *времето*, прекарано в Австралия, както и

⁶¹ В един от разговорите бяхме за втори път в дома на уникалната баба Ксанти, родена в Гърция, за която подробно разказах (3.4.4.). Исках тя да бъде „седмата баба“, но в присъствието на другите старицата не проговори нито веднъж.

възрастта. Интерференции от английския език в техните идиолекти не се откриват. Откриват се обаче интересни отклонения от българския езиков стандарт, свързани с времето, преживяно в чуждата страна, по-точно с характерни за периода, през който са живели в България, особености на разговорната реч в нашата страна. За някои продължителността на периода, прекаран в Сидни, е година-две, за други – 3-4, дори 5 десетилетия. За толкова дълъг период хората, които не са научили езика, може да са само неработещи; всички те са жени. Те са дошли в Сидни отдавна, естествено не като баби, а като млади съпруги, но са останали да се грижат за домакинството. В семействата им се е капсулирал езиков вариант, типичен за съответния период в страната ни, по-точно в региона, в който са живеели преди емигрирането. Това е причината, въпреки пренебрежимо малкия брой на тези информатори, те да бъдат включени в изследването. Идеята е не само да се покаже влиянието върху езика на децата в семейството. Такова имат „младите“ баби; с внуците на най-възрастните не се запознах, защото те отдавна не живеят заедно. Интересното при тях е друго. В техните разкази, освен че безпогрешно се разпознава откъде са, почти с точност се разпознава и *откога* са в чужбина. В разговорите се натъкнах на регистрация на съвременното (съвременно на периода на пристигане) състояние на диалекта на родното им място, на региолекта, ако са имали социален живот преди това, на мезолекта, ако са се задържали и поработили в българския град, преди да емигрират. Разликата в говора на 65-годишните баби от този на 85-годишните беше като цветна фотография, противопоставена на черно-бяла, остаряла снимка. Ако българската социолингвистика реши да поправи своята грешка, че не е проучила градските махали и отделните моменти от интересната еволюция на селския диалект, успешно може да изследва идиолектите на емигрантите от група В (на възрастни емигранти по целия свят) и да открие фрагменти, непокътнати от историческите превратности и икономическия развой в страната ни. След няколко години това няма да бъде възможно, а и днес е изключително трудно. За разлика от респондентите от подгрупа Б, които ме изненадаха със свободно превключване на родния си мезолект или региолект, възрастните проявиха старание да говорят така, както според техните представи и спомени е модерно и необходимо да се говори пред чужди хора. Те превключваха на книжовно-разговорния вариант на българския език, характерен за времето, когато са напуснали страната и много трудно можех да открия дали прозиращите на места маркери са от градските ни норми, характерни за съответния период, или са се използвали в местния диалект.

Съвсем скоро езиковата ситуация в семействата с български баби и дядовци безвъзвратно ще се промени. Когато в едно (не толкова далечно) бъдеще от България започнат да пристигат възрастни родители билингви (учили цял живот английски и ходили на бригади няколко пъти за по няколко месеца в САЩ и Великобритания), т.е., когато днешните студенти станат баби и дядовци, българският език може въобще и по никакъв начин да не се използва в австралийските домове на българските емигранти. Когато това се случи, XXI век дори няма да е отминал. Ако се вярва на прогнозите на социолингвистичната футурология, тогава в страната ни ще битува според позитивния сценарий (негативният е българският език да се претопи от глобалния английски) един контролиран българо-английски билингвизъм. Носителите на този билингвизъм с радост ще осъществяват контакти със своите внуци на английски още преди да са се заселили завинаги при тях, а след заминаването си ще затвърдят тези контакти, за да не се чувстват отхвърлени от внуците, както се чувстват в повечето семейства днес. Дори с децата си да продължат да говорят на български, и те, и децата им, които знаят, че родителите ги разбират и на английски, ще преминат към множество междинни състояния, ще създадат за известно време „семеини креолизирани езици“, докато неусетно не настъпи моментът, когато нископрестижният български, използван за известно време като миноритарен, вече няма да се говори от никого. В този процес задължителната за еднонационалната държава диглосия ще се появи на микроиво в семейството като предпочитана и въпреки че е лишена от задължителност, ще се превърне в англоезична моноглосия с развити стилистични регистри, които бабите и дядовците билингви ще приемат и развиват, за да не се чувстват излишни в семейството. Единствената утеха от тази прогноза е, че не сме само ние в това състояние: „Една четвърт от всички езици на света имат по около хиляда носители. Така например в Австралия от 250-те местни езици 100 не се говорят от нито един човек, т.е. преминали са в категорията на мъртвите езици, а още 100 са на път да ги последват. Под силните удари на английския език са и останалите 50, които в някои общности все още изпълняват функции в битовата сфера на най-възрастните“ (Виденев 2013а: 75).

Все още има време този процес да се забави. Има време, но то е сега. Ако нашата наука иска да надникне в не много далечното, но и не съвсем близкото недокументирано минало на езика ни, тя може да се натъкне на интересни феномени, оформили процесите на създаване на различните интердиалектни облици. Ако иска да изследва бъдещия облик на българската езикова ситуация, е най-добре да започне да проучва български идиолекти зад граница. Направената тук прогностика почива на проста математическа

логика (за това след колко години студентите (те всички днес владеят английски) ще станат баби и дядовци), но научната прогностика за ситуацията и в родината предвещава същата нерадостна участ за българския език. Според нея не след дълго английският език ще залее всички национални комуникативни сфери. В страната ни не се обръща достатъчно внимание на тази черна прогностика. „Светът е интересен, защото е разнолик“ – казва доайенът на нашата социолингвистика Михаил Виденов и порицава, в качеството си на първоучител, собствената си гилдия, защото „лингвистът не е намерил начин ефективно да алармира обществото“ (Виденов 2013а: 268). Изразявам пълно съгласие, в смисъл че няма кой да свърши нашата работа, освен ние самите, но и съмнение, че на обществото „му пука“ какво се случва с езика. Има инструменти за неговото съхранение и тях, според мене, езикознанието трябва да насочи към училището – както у нас, така и зад граница. Накрая, да се намесят държавните институции. Да се промени коренно отношението на държавата към собствения ѝ научен потенциал. Това последното е препоръка, а не прогностика, но въпреки това излиза от рамките на логичното разсъждение и се превръща в наивна моя фантазия, каквато не се наблюдава и при най-възрастните от сладкодумните баби.

4.2. СОЦИОЛИНГВИСТИЧНА ДЕСКРИПЦИЯ НА ПРЕДСТАВИТЕЛНИ ОТКЪСИ ОТ СОНДИ

Термина ‘сонда’ заемам от „Великотърновският език“ (Виденов, Байчев 1999: 74). Значението на понятието – „отрязък от идиолект“ – позволява да се назоват по същия начин, както на територията на страната ни, така и извън нейните граници, типични образци от езиковото поведение на всичките 80 изследвани лица, които илюстрират говорното разнообразие в езика на сиднишките българи⁶². Чрез представянето на следващите откъси от нашите разговори се опитвам да обхвана (макар и епизодично, макар и непълно, дори неточно поради непрекъснато променящите се детайли в езиковите ситуации и най-вече поради факта, че едни и същи интерференции, регистрирани веднъж в един разговор, не се наблюдават в следващ или се наблюдават други) състоянието на българския език в Сидни и да предвидя, доколкото мога, посоките на промените, които се извършват с него. Целта на илюстрациите е да

⁶² Прилагателното „сиднишки“ използвам понякога за българските емигранти в Сидни, защото те самите се наричат с това малко странно определение.

„потопят“ читателя в речевата атмосфера, която съм изследвала, и, даже при грешни изводи от моя страна, да коментират, подкрепят или опонират на тези изводи въз основа на записания материал. Разликата от образа, който следвам, „Великотърновският език“ (Виденев, Байчев 1999), е, че в него всяка сонда е избрана част от идиолекта на само един информатор, а тук са представени всички участници в разговорите (диалози, полилози). Причината е в различните цели, които това изследване си поставя: да проследи не само пораженията, вече настъпилите интерференции или други отклонения, а и нагласите, готовността за запазване на езика ни в чуждата страна, а такава тематика е коментирана в повечето дълги разговори с възрастните респонденти. Другата причина да бъдат представени цели речеви ситуации е тази, че децата – най-важните информатори – се включват (особено в училището) епизодично, еднословно, кратко. Отделена, речта на всеки от учениците не дава достатъчен материал за сонда. А дори при възможност за представяне на един идиолект да може да се обособят интерференциите от английски, в друг момент, с други събеседници същото лице може да не ги допусне или да допусне други. Такива са много от случаите с повечето изследвани лица. Това доказва развойните процеси в езика, особено когато е на ниво „смесен“. Затова един такъв език не може нито да се запомни, нито да се усвои. Той битува единствено в своята *пребитост*. Става дума за езика на азбукарчетата.

При останалите изследвани лица деформации в речта не се наблюдават. Техният език с категоричност може да се определи като български. Както вече беше отбелязано (1.4.3.), кодифицираната норма не винаги е действителната норма на/в езика. Повечето регистрирани отклонения в речта на възрастните от група Б и група В се срещат в узуса и се приемат с толерантност от обществото в нашата страна. Те са част от узуса в България. Тук са отбелязани, и то само някои, по две причини. Първата е заявеното първоначално намерение – да бъдат отбелязани отклоненията от кодифицираната норма на българския език. Втората е по-важна: в повечето маркирани „отклонения“ прозира информация за времето, през което изследваните лица са напуснали България. Вижда се дали е новото модерно време на демокрацията, когато всеки е възприел един небрежен изговор и сякаш нарочно пренебрегва граматическите правила с множество елизии (т’ва, к’во) или отзвук от минали периоди, в които турцизмите (асал, демек, бая) са се употребявали по-често, отколкото се употребяват днес, и то с неутрална, а не със стилопонижаваща функция, както е днес; русизмите (французки, вместо френски) още не са били изместени от своите български съответствия; диалектизмите, част от узуса и сега, са били употребявани или избягвани от цели поколения. В днешния български език

се преплитат много регионализми, архаизми, турцизми, диалектизми, към които обществото е толерантно, но не и във всяка ситуация. Освободени от общественото мнение в чужбина, емигрантите по никакъв начин не се стараят да си спомнят кое в България е приемливо да се каже и кое не е, а дори да го направят, техният спомен се спира на времето, в което още са живеели в родината.

Отклоненията в речта на децата показват истинските деформации върху българския език от страна на английския. Своеобразната транскрипция, избрана специално за изследването и описана в 3.4.2.2., не навсякъде съвпада с английската. Например звукът [п] в транскрибиран английски текст не би фигурирал като [ph], но при него, както и при употребата на [т] и [д], има едно придыхание, пренесено вероятно от австралийския английски език, което съм се опитала да предам така, както се чува. Същото се отнася и за изпускането на [р], и за останалите английски звукове, „заети“ в българските думи на азбукарчетата. За целите на това изследване техните речеви особености са най-важни, затова и представените по-нататък сонди започват с тези записи, които са направени на мястото, където са събрани най-голям брой деца – Българското неделно училище.

4.2.1. ЗАПИСИ В УЧЕБНИТЕ ЧАСОВЕ В БЪЛГАРСКОТО НЕДЕЛНО УЧИЛИЩЕ

І. Речеви ситуации

СОНДА № 1. Подготвителен клас. Предучилищна група.

Участници: аз, учителката Х (Б) 6 (♀) (62), присъстващите в час шест ученици: (18) (А) ▼ (♀); (19) (А) ▲ 1 г. (♂); (20) (А) ▲ 8 м. (♂); (21) (А) ▼ (♂); (22) (А) ▲ 8 м. (♂); (23) (А) ▲ 8 м. (♀), дядото на едно от децата Ъ (В) 20 (72) и моята приятелка Д (Б) 16 (♀) (42).

Х (Б) 6 (♀) (62): Готови ли сте? Най-отдолу, най-отдолу. Имате едно таралежче. Със цифрички – еднооо, четири, пеет, и шест, и две. Намерете пътя на таралежа. И така ще стигнем до буквата. Намери пътя на таралежчето. Изберете си някакъв път. Очертавайте със химикалка. Много бързо, защото имаме и други неща. Може със флумастер или с пастил. Каквото вие си прецените.

(21) (А) ▼ (♂): Може ли с молив?

Х (Б) 6 (♀) (62): Може и с молив. Тука... името на твоята майка. Как се казва?

(21) (А) ▼ (♂): Милена.

Х (Б) 6 (♀) (62): Напиши ѝ буквата. Или пък на твоята кака, или пък на кого искаш? На дядо ти.

(21) (A) ▼ (♂): На какa.

X (Б) 6 (♀) (62): Добре, как се казва сестра ти?

(21) (A) ▼ (♂): Вики.

X (Б) 6 (♀) (62): Напиши ѝ буквичката. Коя е буквата?

(21) (A) ▼ (♂): Ви.

X (Б) 6 (♀) (62): Въ. Добре. Понеже имаме гости, това остава за домашно – да намерите пътя на таралежчето, да го направите с флумастер и следващия път ще ми го дадете. Сега искам да посрещнем първо наш'та гостенка, да покажем какво знаем и какво можем. Тетрадките ги затворете. Това са ни тетрадките на Гюров по български език, това е по роден край, ето ви всичките да ги разгледате.... Искam сега първо да поздравим госпожата.

Аз: Здравейте, деца!

- Здравей!

X (Б) 6 (♀) (62): „23“, намери стол. „23“ да седне тука до нея... Така. Затворете си всичко, оставете всичко на местата си, сложете ръчичките на краката, на колената.

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): А това?

X (Б) 6 (♀) (62): Това е за домашно останало. Другия път ще го правите. Деца, ние имаме гостенка, от България. Тя е дошла при нас, за да разбере какво вие учите в Неделното училище. Всеки един от вас ще трябва да се представи днес пред госпожата като каже своето име и най-хубавата дума, започваща с неговото име. Започвам първа: казвам, показвам: Аз се казвам.... и съм цветна. Ти се казваш...

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Аз се казвам..... и съм мъдър, мил и малък.

(18) (A) ▼ (♀): Аз се казвам..... и съм яка.

(23) (A) ▲ 8 м. (♀): Аз се казвам.... и съм.....

X (Б) 6 (♀) (62): Хайде де, „22“, помагай!

(22) (A) ▲ 8 м. (♂): Ти се казваш..... и си мъдра, мила, малка и.... [am:] ...

X (Б) 6 (♀) (62): Чудесно!

(21) (A) ▼ (♂): Аз се казвам..... и съм мауък, мъдър и миџ.

X (Б) 6 (♀) (62): Много хубаво! Виж, три неща. И двамата по три неща. Всеки от вас трябва да каже своя любим приятел, другарче, приятел, приятелка, с когото играе тук в Неделното училище или пък вкъщи или в детската градина. Вие избирате. Моята най-добра приятелка е на „21“ баба му. Баба му Милка ми е приятелка. Твоята?

(18) (A) ▼ (♀): Ъм... *Scarlett*.... От... [am:] ...

X (Б) 6 (♀) (62): От детската градина?

(18) (A) ▼ (♀): Не, *oth*... английска.....

X (Б) 6 (♀) (62): От английското училище?

(18) (A) ▼ (♀): От английската *скола*.

X (Б) 6 (♀) (62): Школа. Твоята най-добра приятелка? Шанел. Откъде е? От твоето училище? „23“, кажи ти!.... Добре, „22“ да помага. Тя има ли приятелки?

(22) (A) ▲ 8 м. (♂): Много.

X (Б) 6 (♀) (62): Откъде? От България? Как се казват?

(22) (A) ▲ 8 м. (♂): Има Ели и е българка.

X (Б) 6 (♀) (62): Добре. Твоят приятел?

(22) (A) ▲ 8 м. (♂): Ааа ... [am:]... Мая.

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре. Така. Любим анимационен филм. Моя е „Рапунзел“. А вие? Бързо. Може „Пепеляшка“, може „Ну, погоди“, може „Рерра Peak“. И така, кажи ти!

(18) (А) ▼ (♀): Ъъъ ... [am:] ...

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре, „Пепеляшка“. А ти?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз нямам никой.

Х (Б) 6 (♀) (62): Е, как така нямаш никой? Нито един филм анимационен нямаш?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Имам, ама всички са заедно.

Х (Б) 6 (♀) (62): Казвай го! „Маша и мечока“ не харесваш ли? „Пепеляшка“ не харесваш ли? „Рапунзел“ не харесваш ли?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз не гледам.

Х (Б) 6 (♀) (62): Не гледаш телевизия?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз само гледам *shopping* във компютъра.

Х (Б) 6 (♀) (62): Пак е нещо. *Shopping*-ите пак са нещо... Искам сега всеки да се опише.....

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, дечица, искате ли тогава всеки да каже какво най-много обича да прави?

Х (Б) 6 (♀) (62): А така. Любимо занимание. Ти? Аз казвам и показвам: обичам да пея.

(18) (А) ▼ (♀): Аз обичам да иггая.

(23) (А) ▲ 8 м. (♀): Аз обичам да гледам *филмчи*.

(22) (А) ▲ 8 м. (♂): Аз обичам да гледам на компютър.

(20) (А) ▲ 8 м. (♂): Аз обичам да играя с моя приятел.

Х (Б) 6 (♀) (62): На какво обичаш да играеш? Занимание, занимание.

(20) (А) ▲ 8 м. (♂): Гоненица.

(21) (А) ▼ (♂): Аз харесвам да *говя* в интернет.

Х (Б) 6 (♀) (62): Да ровиш в интернет и какво друго обичаш да правиш? Любимото ти занимание. Аз знам кое е то.

(21) (А) ▼ (♂): И да иггая със Лего.

Х (Б) 6 (♀) (62): Искам да ви попитам друго нещо. Как ви нарича мама с гальовно име? Аз зная. Много неща зная. Знам бащите как наричат майките – овце. Тати нарича мама овца. Нали? А как те нарича тебе мама с гальовно име? Казвам, показвам. Мене мама ме нарича златце. Златце мое, изпрати ми пари. А тебе мама как те нарича? Или баба, дядо, как те наричат?

(20) (А) ▲ 8 м. (♂): Баба ме нарича сѳадур... ъъъ... [am:] Сѳадурче.

Х (Б) 6 (♀) (62): А тебе мама как те нарича? Например аз наричам моята внучка котенце.

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Котенце?

Х (Б) 6 (♀) (62): „18“, а твоята майка как те нарича?..... А? Нямам човка и крилца, нямам пухкави перца, а пък мама най-обича..... как? – пиленце да ме нарича..... Така. Я ме чуите сега. Всеки един от вас трябва да покаже пред тази леля... да се опише. Казвам, показвам. „19“, ако съм човек, аз съм... жена и съм учителка и съм майка и съм баба и съм добра и съм здрава и съм усмихната и съм дебела и съм красива и съм руса и съм ниска и съм намръщена и съм усмихната и съм доволна. „19“!

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз се казвам ... и съм момче и съм.... [am:] ... добър и съм..... ъъъ... възпитан... и ... [am:] ... красив...

Х (Б) 6 (♀) (62): Още? Здрав ли си? Як ли си? ... Добре, кажи ти.
 (21) (А) ▼ (♂): Аз съм „21“.

Х (Б) 6 (♀) (62): И си какъв?
 (22) (А) ▲ 8 м. (♂): Добър... [ам:].. гъаден....

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре, а какъв си още? Сърдит ли си, красив ли си, доволен ли си?
 Възпитан ли си? Интелигентен ли си?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Не.

Х (Б) 6 (♀) (62): А какъв си?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз съм гъупав.

Х (Б) 6 (♀) (62): Глупав? Аз не виждам да си глупав. Кой те нарече така?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Амиии...[ам:] ... Аз сам.

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре. Ако си цвете, кое си?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Роза.

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре. Каква е розата?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Бодлива.... Червена... [ам:] ... синя.

Х (Б) 6 (♀) (62): Добре. Още каква може да бъде розата?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Миризлива.

Х (Б) 6 (♀) (62): 18, ти кое цвете искаш да бъдеш?
 (21) (А) ▼ (♂): Лаѐе.

Х (Б) 6 (♀) (62): Какво? Лале? И какво е лалето?
 (21) (А) ▼ (♂): Жъѐто, чегвено...[ам:] ... Свежо.... Увяхнаѐо...

Х (Б) 6 (♀) (62): Още, още, по-смело! Кажи, „21“, ако си животно, кое ще бъдеш?
 (21) (А) ▼ (♂): Куче.

Х (Б) 6 (♀) (62): Какво може да бъде кучето?
 (21) (А) ▼ (♂): Бяѐ... черно-бяѐ.. .. [ам:] ... гъаден... жадно...[ам:] Гъадно....
 Маѐко.... Голямо.... Високо... [ам:]

Х (Б) 6 (♀) (62): Казвам, показвам. Ако съм коте, кое съм? „18“?
 (18) (А) ▼ (♀): Аѐѐѐ...[ам:] ... чегна..... жадна.....гладна.....малка.....голяма....

Х (Б) 6 (♀) (62): А я помислете сега – ако съм птица, коя съм?..... Казвам, показвам:
 лястовичка.

(22) (А) ▲ 8 м. (♂): Красива, сладка...

Х (Б) 6 (♀) (62): Не, не, няма сладка птица. Красива, каква още? Пролетна? Птичката
 каква е?

(20) (А) ▲ 8 м. (♂): Добра.

Х (Б) 6 (♀) (62): Лястовичка. Каква е, „19“?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Хууууууууууу.

Х (Б) 6 (♀) (62): А гълъбът? Нека се върнем на гълъба. Скоклив? Още?
 (20) (А) ▲ 8 м. (♂): Пухкав...[ам:] ... бял.....

Х (Б) 6 (♀) (62): Летящ? Още?
 (22) (А) ▲ 8 м. (♂): Гладен, жаден.....червен.... черен..... сит....

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Аз съм най-гладния в училище.

Д (Б) 16 (♀) (42): Какво ядеш, когато си най-гладен?
 (19) (А) ▲ 1 г. (♂): Ябълки...

X (Б) 6 (♀) (62): Я ми кажете сега.... Без тетрадките, оставете тетрадките. Започваме да играем една игричка. Ръцете са долу. Ниско долу. Започваме. Казвам дума, вие казвате от колко звука е тази дума. Кака!

(18) (А) ▼ (♀); (21) (А) ▼ (♂): Четири.

X (Б) 6 (♀) (62): Мама!

(19) (А) ▲ 1 г. (♂); (20) (А) ▲ 8 м. (♂): Четири

X (Б) 6 (♀) (62): Леля!

(22) (А) ▲ 8 м. (♂): Четири!

X (Б) 6 (♀) (62): Кон?

(18) (А) ▼ (♀); (19) (А) ▲ 1 г. (♂); (20) (А) ▲ 8 м. (♂): (21) (А) ▼ (♂): Три, три..

X (Б) 6 (♀) (62): Сол?

(18) (А) ▼ (♀): Три!

X (Б) 6 (♀) (62): Слон?

(19) (А) ▲ 1 г. (♂): Три.

X (Б) 6 (♀) (62): Сс-лл-о-нн. Слон.

Ы (В) 20 (♂) (72): „21“, обади се, бе!

(21) (А) ▼ (♂): Четири!

X (Б) 6 (♀) (62): Яна!

(21) (А) ▼ (♂): Четири!

X (Б) 6 (♀) (62): Мартин? Антон? Роза? Дана? Лили? Мими?

Отговорите са верни.

X (Б) 6 (♀) (62): Ето, това е. Те това го знаят. Нали? Сега искам едно дете да стане и да каже стихотворение, което тука сме учили. „21“ ще каже „Екскурзия“. Високо.

(21) (А) ▼ (♂): Дайте ми чогапи, дайте ми обуца,

коўко е добричка мама, че ме пуца.

Чантата на гамо, хляба във торбичка,

ах пък тъзи мама, коўко е...[ам:] ...

X (Б) 6 (♀) (62): Колко е добричка.

(21) (А) ▼ (♂): Шаро, ти се връщай, дигиш си белята. Само хора...[ам:]

Ы (В) 20 (♂) (72): ... ходят....

(21) (А) ▼ (♂): Само хора ходят горе в пўанината.

(20) (А) ▲ 8 м. (♂): Оле закъснявам. Тръгнаха са всички.

Сбогом татко, мамо, колко сте добрички!

X (Б) 6 (♀) (62): Друго стихотворение, което сме учили. „Братче“! Кой? Добре, „23“. Малки жълти патенца...

(23) (А) ▲ 8 м. (♀): ...Тъъъ ...[ам:] ... ходят по водата.... [ам:] ... и...

X (Б) 6 (♀) (62): И се клатушкат?..... Добре. Приказка. „22“. За Зайко. Хайде!

(22) (А) ▲ 8 м. (♂): Седнал Зайо да разговаря...[ам:] ... тя го нагостила ... с медено кравайче иии...[ам:] ... му подарила шарени чорапки.... За малкото зайче. Зайо благодарен от цялото сърце, как ще се зарадва моето дете.

X (Б) 6 (♀) (62): Хайде сега на броилката!

Следват няколко песнички и едно хоро с песента „Боряно, Борянке“.

X (Б) 6 (♀) (62): А сега, понеже бяхте много добри, следват награди и почерпка!

Наблюдавани отклонения

1. Фонетични:

Най-честотните отклонения от българския език при децата от тази група са интонационни. Те се изразяват в напевно удължаване на гласните, което се дължи не толкова на фонетичен „акцент“, колкото на често преминаване на разговора в мерена реч, характерно за диалозите в детската градина, както и на старанието на малките да печелят време, за да отговорят вярно. Последното предизвиква редовната употреба на едно междуметие, [am:], което е за досещане на думата на български:

- хезитационни паузи: означени с [am:], изговорени с английски акцент при всички деца;
- фонетична промяна на денталните съгласни единствено в речта на две от децата, родени в Австралия: вместо [т] и [д] са употребени [t] и [d] или [th] и [dh];
- честа употреба на [уъ] вместо [р] при същите две деца;
- лабиализирано [л], което се среща при четири от децата, отбелязано тук с [љ].

2. Морфологични:

- неправилно съгласуване по род: кучето може да бъде „бяў; черно-бяў; гуаден“; котето (във въпроса лексемата е в среден род) – „чегна; жадна; гладна; малка; голяма“;
- промяна в родовите окончания в множествено число – „обичам да гледам филмчи“, вм. „филмчета“, по аналогия с „филми“.

3. Лесикални:

- „английската *скола*“, по аналогия с английската дума за „училище“;
- изговор на „ви“ вм. „въ“ за назоваване на буквата „в“;
- изговор на лични имена (*Scarlett*), както и на някои думи (*shopping*) на английски.

4. Синтактични:

- на въпроса има ли приятелка – „Има Ели и е българка“;
- на въпроса за любим анимационен филм – „Аз нямам никой“.

За разлика от лексикалните грешки, които учителката веднага поправя, синтактичните остават незабелязани, дори тя самата ги повтаря: „Е, как така нямаш никой? Нито един филм анимационен нямаш?“.

В заключение, деформациите в тази група са малко, особено при децата, родени в България, при които те почти изцяло отсъстват.

СОНДА № 2. Първи клас. Първата ми среща с децата, след урок с учителката на тема „Мъжът и жълъдите“. Усвояване на буквата „ж“

Участници: аз, учителката **Ф (Б) 12 (♀) (34)**, присъстващите в час седем ученици: **(10) (А) ▼ (♀); (12) (А) ▼ (♂); (13) (А) ▼ (♀); (14) (А) ▼ (♀); (15) (А) ▼ (♀); (16) (А) ▼ (♀); (24) (А) ■ 2 м. (♂);** и майката на едно от децата – **Н (Б) 2 м. (♀) (32)**.

Аз: Децата, здравейте! Искам да ви помоля за извинение, защото влязох в средата на миналия час и не можах да се представя. Кой иска да се запознае с мене? (три от седемте деца вдигат ръка) Много, много се радвам. Аз се казвам Катя и в България аз съм учителка на едни големи какички и батковци. Те са студенти в университет. И сега, като съм дошла тука да уча с вас всяка неделя, аз искам да ми помагате, защото в България всички ще ме питат какво сме научили. И така, да се запознаем. Ти как се казваш?

(13) (А) ▼ (♀): „13“.

Аз: Добре, „13“, на колко години си?

(13) (А) ▼ (♀): Шест.

Аз: На шест и си много красива... А ти как се казваш?... Не искаш ли да ми кажеш? Но, ти май пишеш... в момента и затова не ти се говори. Хайде кажи, кажи, моля те.... А, разбрах, ти искаш да ми кажеш после. Последен искаш да ми кажеш.

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Той не *разбига*. Нов ученик е. Аз ще му пгевеждам. Може ли?

Аз: О, ти си с мама! Ако искате – разбира се. Но не е нужно. Ако го оставите сам с децата, ще стане по-бързо. После ще поговорим.

Аз: Ти? Ти как се казваш?

(12) (А) ▼ (♂): „12“.

Аз: Здравей, „12“! Ти на колко години си, „12“?

(12) (А) ▼ (♂): Шест и пол'вина.

Аз: Чудесно. Много хубаво. А ти, миличка, как се казваш?

(15) (А) ▼ (♀): „15“.

Аз: Добре, на колко години си?

(15) (А) ▼ (♀): На седем.

Аз: А ти?

(16) (А) ▼ (♀): „16“.

Аз: На колко години си, „16“?

(16) (А) ▼ (♀): На седем.

Аз: Добре. А ти, красавице?

(14) (А) ▼ (♀): „14“.

Аз: На колко години си, „14“?

(14) (А) ▼ (♀): Още малко на седем.

Аз: Благодаря ви! Благодаря на всички! Разкажете ми нещо за този град, аз нищо не знам.

(16) (А) ▼ (♀): Кой град?

Аз: В който живеете. Ако искам да изляза в Сидни, къде мога да отида и какво мога да видя? ... Нещо, което да ми бъде интересно? ... Например, вие къде ще ме заведете, ако дойда на гости у вас?

(15) (A) ▼ (♀): Има... [am:] ...тоя парк, който... [am:] ... там е 'ного.....неща... аз ...[am:] 'ъъъ... там... 'секи ден...и е ... [am:] ... 'ного ... [am:] ... ходих от моя.... къща.... а колата.... [am:]... няма да е толко.... 'ного....[am:] ...

Аз: Добре, но аз не знам дали ще мога да отида, защото живея на друго място, а не мога да карам кола. И трябва да помоля някой да ме заведе. Но ако не успея, може ли да ми разкажеш какво има вътре в този парк?

(15) (A) ▼ (♀): Аааа ... [am:] ... *Nesquick*... има.. [am:] Като... 'ъъъ...

Аз: Може би се играе на нещо там?

(15) (A) ▼ (♀): Като *phинг*... [am:] ... Да се играе... с топки.

Аз: Като пинг-понг?

(15) (A) ▼ (♀): Да.

Аз: Много интересно! Някъде другаде? Кой ще ме посъветва къде да отида още?... Освен в парка? „14“? Кажи, „14“, къде мога да отида? Като се върна в България, всички ще ме питат: „Ти какво видя в Сидни?“ и аз няма да знам какво да кажа.

(14) (A) ▼ (♀): *Opherata*.

Аз: Да отида да видя Операта? Колко хубаво! Аз съм я виждала само на снимка, тя е много красива, но още не съм ходила до там. Благодаря за идеята!

Аз: А ти? Ти например къде ходиш с мама и татко?... Само вкъщи ли си стоиш? А?... А този тука, малкият, който въобще не ми каза как се казва, кой знае на какви интересни места ходи?

(24) (A) ■ 2 м. (♂): На пѳажа.

Аз: На плажа? О, аз обичам да ходя на плаж. Никога не съм ходила на плаж на Океана. Винаги само на морето и много ще ми бъде интересно да отида. Ама, там няма ли акули?

(12) (A) ▼ (♂): Има.

Аз: А те няма ли да ме изядат?

(12) (A) ▼ (♂): Няма.

Аз: Защо?

(12) (A) ▼ (♂): Амиии....[am:] там с колата се..... [am:] ходи.

Аз: „13“, ти къде би ме посъветвала да отида?

(13) (A) ▼ (♀): Не знам.

Аз: Добре, ти къде ходиш? Когато излизаш с мама и татко?

(13) (A) ▼ (♀): На *shopping centre*.

Аз: О, значи и аз мога да отида на шопинг. Какво мога да си купя от Сидни?

(13) (A) ▼ (♀): *Chips*.

(15) (A) ▼ (♀): И *chocolate*.

Аз: Обичам чипс и шоколад. Какво още?

(16) (A) ▼ (♀): *Biscuits*.

Аз: А пък аз сега живея в една къща и там не ми дават да ям нито чипс, нито шоколад, нито бисквити, а също ме карат да готвя. И аз искам да се науча да ходя до шопинг-центъра сама. Какво друго има още там, което да си купя?

(15) (A) ▼ (♀): Хляб.

Аз: Е, хляб ми дават... А някакви по-интересни неща за подаръци какви да купя като си тръгна за България?... Не се сещате...

Аз: Ах, каква хубава играчка! Какво е това?

(12) (A) ▼ (♂): Коал. На дървета.

Аз: Живее по дърветата? Защо не ми казахте по-рано, за да се оглеждам като ходя. Аз откъде да зная, че мечка може да живее на дърво?

(15) (A) ▼ (♀): Аз имам две мечки – една черна и...[am:] ... една.... [am:] ...

Аз: Бяла?

(15) (A) ▼ (♀): Да. И аз .. [am:] ... имах... два мечка... два голяма и с малък...

Аз: Мама коала с малко мече? Много хубаво... И къде още ходите?

(16) (A) ▼ (♀): Във ... [am:] ... *the zoo*.

Аз: В зоопарка? Колко ли е хубаво там! Има ли такива животни – като това коалче тука?

(12) (A) ▼ (♂): Не.

Аз: Няма ли? А какво има? Какви животни?... Може би кенгуру. Ах, как искам да видя кенгуру! Вие виждали ли сте кенгуру? Кажи!

(13) (A) ▼ (♀): Аз.. [am:].. виждах... бебе кенгуру.

Аз: О, искам да видя и аз кенгуру с бебе!

(13) (A) ▼ (♀): Не е в *Sydney*.

Аз: А къде?

(13) (A) ▼ (♀): Тъъ ... [am:] ... аз ще ходя... на ...[am:] ...

Аз: В друг град? Извън Сидни? ... Добре.

(14) (A) ▼ (♀): И в *Sydney* има...

Аз: Какво?

(14) (A) ▼ (♀): Кенгура, коали..

Аз: Чудесно, чудесно! И какво още мога да видя тук?

(12) (A) ▼ (♂): И *Sydney Museum*.

Аз: Страхотно! А какво мога да видя там?

(12) (A) ▼ (♂): Не знам.

Аз: Нищо! Аз ще отида да разгледам и после ще ви разкажа. Благодаря на всички за съветите! Обещавам другата неделя като дойда, да съм ходила вече поне на едно от местата, на които ме посъветвахте, и да ви разкажа дали са ми харесали. Искате ли? Колективно „ДА!“. В следващия (втори) час продължава урока за буквата „ж“, в който преподавах аз, но пренебрегнах учебника (часът няма да бъде сондиран, защото е разказан в 2.3.2.) и в третия час учителката се зае да го свърши.

Наблюдавани отклонения:

1. Фонетични:

За разлика от децата в подготвителната група, нито един от първокласниците не е роден в България. Това личи от начина, по който говорят – едва разбираемо, с откъслечни несвързани помежду си думи и със силен фонетичен акцент. Тук засечките в изказа са почти след всяка сричка и междуметието [am:], което е за досещане каква би била репликата на български, следва почти след всяка дума:

- хезитационни паузи: означени с [am:], изговорени с английски акцент при всички деца, например: „Има... [am:] ...тоя папка, който... [am:] ... там е ’ного.....неща...

аз ...[am:] бѣѣ... там... 'секи ден...и е ... [am:] ... 'ного ... [am:] ... ходих от моя.... къща.... а колата.... [am:]... няма да е толко.... 'ного....[am:] ... ;

- фонетична промяна на денталните съгласни, безизключителна при всички деца: вместо [т] и [д] те употребяват [t] и [d] или [th] и [dh] безразборно;
- честа употреба на [уѣ] вместо [р] или на изпускане на звука в позиции, в които той се изпуска (не се изговаря в английския) при всички деца;
- лабиализирано [л], което се среща също при всички деца, отбелязано тук с [љ];
- изговор на [п] с леко придихание – [ph], например в „Opherata“;
- носовата гласна, при изговор на [к] и [г], отбелязана тук с [ŋ]: „Като рһинŋ“.

2. Морфологични:

- неправилно съгласуване по род и число при всички деца и при всеки опит за свързан текст, например: „имах...два мечка...два голяма и с малък...“;

3. Лексикални:

Лексикалните замени (на българските думи с английски) не са безразборни. Децата полагат голямо старание да се досетят за българската дума и правят паузи, оглеждат се за подсказване, мѣчат се да отговорят на въпроса на български, но когато думите са познати и в нашия, и в английския език, т.е., когато са сигурни, че ще бъдат разбрани, те произнасят английската дума, с английското произношение и с английското окончание: *shopping centre, chips, chocolate, biscuits, the zoo*.

4. Синтактични:

Децата от този клас могат да съставят само прости и много кратки изречения. Те знаят това и се смущават да разкажат нещо, при което да свържат в текст по-голям обем информация. Затова отговарят с откъслечни фрази. Например на въпроса на колко години е, едно момиченце отговаря: „Още малко на седем“, като очевидно има предвид, че ще стане на/ще навърши седем след кратък период от време. Останалите отговори на този въпрос, както и на почти всички други, са еднословни.

В заключение, вместо да надгражда знания и умения, материалът в първи клас е непосилен за научаване от децата. От първостепенно значение тук е фактът, че децата в детската градина са родени в България, а тези от първи клас в Австралия. Това показва, че те нито са научили нещо в подготвителната група (за разлика от родените в България, които успешно преповтарят това, което са научили в България), нито са способни да се справят с неясните теми, с които се занимават в часовете, видно от следващата сонда.

СОНДА № 3. Първи клас. Трети час с учителката. Продължение на урока „Мъжът и жълдите“. Усвояване на буквата „ж“

Участници: аз, учителката **Ф (Б) 12 (♀) (34)**, присъстващите в час седем ученици: **(10) (А) ▼ (♀)**; **(12) (А) ▼ (♂)**; **(13) (А) ▼ (♀)**; **(14) (А) ▼ (♀)**; **(15) (А) ▼ (♀)**; **(16) (А) ▼ (♀)**; **(24) (А) ■ 2 м. (♂)**; и майката на едно от децата – **Н (Б) 2 м. (♀) (32)**.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Ж като жаба... „12“, ж катооо... жираф. Ж като жираф. „12“? ... Може ли някой да уцели каква е следващата думичка. Какво е това на картинката? „12“?... Жълъд – жълъди. Кой ще каже?

(12) (A) ∇ ($\textcircled{\text{♂}}$): Жъъъўъъъди.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Браво! А ти можеш ли да кажеш? Жълди?

(10) (A) $\nabla (\text{♀})$: Жъълъдии.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Браво! Жълъди – това е плод на едно дърво. А жирафът какво прави тука?

(14) (A) $\nabla (\text{♀}): \text{Cprhi}$.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Не, не – виж какво пише: лежи. Можеш ли да кажеш? Не?... „10“?

(14) (A) $\nabla(\text{♀})$: Лъежии.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Браво. Кажи Жирафът лежи.

(14) (A) $\nabla(\text{♀})$: Жирафът лъжеии.

(15) (A) $\nabla(\text{♀})$: Неее, жирафът спи.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Жирафът спи, добре, но освен че спи? Какво друго прави? Как е застанал?

(12) (A) ∇ ($\textcircled{\text{♂}}$): Пау, пау, пау, паууууу...

Ф (Б) 12 (♀) (34): „12“, още веднъж ще те разместя.... Каква е следващата думичка на картинката със **ж**? Ето тука вижте. „14“, можеш ли да кажеш?

(14) (A) $\nabla (\text{♀})$: Жее-раф? Nooo!

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така – жена. А това?... Жаба. „10“, прочети „жаба“.

(12) (A) ∇ (♂): Жьааабяаа.

Ф (Б) 12 (♀) (34): А другите думи? „15“?

(15) (A) $\nabla(\text{♀})$: Ryy-жаааа, roo-за.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Не, не, това е в: Вааа..?

(15) (A) $\nabla (\text{♀})$: Ваажан.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така – важен. После?

(15) (A) $\nabla (\text{♀})$: Вѣжен?

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така – влажен. Браво. А сега си отворете тетрадките. Ето тези тетрадки.

(15) (A) $\nabla(\text{♀})$: Aз... [am:] ... чета т'ва.

Φ (Б) 12 (♀) (34): Ти четеш т'ва? Добре, хайде, давай! Прочети го! Прочети го на глас това.

(15) (A) ▽(♀): Жираф на пѳажа. Жираф лѳежи на пѳажа. Съсе... съсеее...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Съседът на жирафа...

(15) (A) ▽(♀): Съседът на жирафа пита ... важен.... жирафа ли си... жираф.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така.

(15) (A) ▼ (♀): Ти сииии... жигаф, но важен... не лежи на пѳажа... ако си... жигаф, той е прав.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Браво, „15“!.... „12“, кой ти каза да вземаш тези букви? Защото сега ще те питам нещо – ето тука да прочетеш.

(12) (A) ▼ (♂): Синежееее.... По...по....[am:]...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Снеже, пожелавам ти....

(12) (A) ▼ (♂): ...весел рож... рож Ражда?

Ф (Б) 12 (♀) (34): Рожден...

(12) (A) ▼ (♂): ...живѳт?

Ф (Б) 12 (♀) (34): Чакай, пропусна: весел рожден ден. Бѳди....

(12) (A) ▼ (♂): ...жива и[am:]...

Ф (Б) 12 (♀) (34): ...и здрава. От.... От кого е? Кой го е написал?

(15) (A) ▼ (♀): Божана!

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така – от Божана. Сега, кой нямаше молив, за да пишем в тетрадките. Буквичката **ж** да напишем. Искам да напишете и думата *лъжа*. И да спазвате редовете.

(13) (A) ▼ (♀): Аз искам молиииив, искам молиииив!

Ф (Б) 12 (♀) (34): Сега ще ви покажа как се пише.

(16) (A) ▼ (♀): *Такаааа, thaкаааа...*

Ф (Б) 12 (♀) (34): Кой ще послужи на „13“ с молив? Никой? С химикал ще пишеш.

(13) (A) ▼ (♀): Ммм ... [am:] мма, мма, мма,...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Не **м**. Буквата **ж** показвам как да я напишете. И в тетрадката е показано. Започваме да пишем като **С**. „24“, и ти можеш да си пишеш в тази тетрадка.... После това.

(16) (A) ▼ (♀): *Уау, what is this?*

Ф (Б) 12 (♀) (34): След това още едно **С**, обратно, и това е буквата **ж**. Това е **ж** голямо.

(12) (A) ▼ (♂): Не, *т'ва* и **ж** маѳко.

(10) (A) ▼ (♀): **Ж** голямооооо....

(15) (A) ▼ (♀): То е също*tho*....

Ф (Б) 12 (♀) (34): Точно така. Сега си ги напишете в тетрадките.

(10) (A) ▼ (♀): Тъ*eth*радкиии... тъ*eth*радкиии ...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Това е **ж** ръкописно. Само да напишем тука.

(13) (A) ▼ (♀): ...туки, туки, туки, туки, *ty-tyuuuuuu*....

(16) (A) ▼ (♀): *Do you have a pen?*

(14) (A) ▼ (♀): *I don't have one.*

Ф (Б) 12 (♀) (34): Искаш ли химикалка?

(16) (A) ▼ (♀): Исѳам.

(15) (A) ▼ (♀): Помоооош....

Ф (Б) 12 (♀) (34): Ето тука го напиши отдолу. Виж „16“ как пише.

(14) (A) ▼ (♀): *What date is today?*

Ф (Б) 12 (♀) (34): *Seventeen of August two thousand and seventeen.*

(15) (A) ▼ (♀): Помощ... помощ....поооомощ!

Ф (Б) 12 (♀) (34): Момент. Искаш ли да прочетеш? Първата буква? Първата буквичка? Коя е тази буква, която днес говорим за нея?.. **Ж**, забрави ли? **Ж**. Следващата буква?

Хайде, ти я каза... **А!** Значи стана Жаааа...? Хайде, „10“, следващата е **б** и последната **а**. Значи стана жааа...? Да видим сега как ще успеем да го прочетем. Жааааабааааа. Жа-ба. Жаба.

(15) (A) ▼ (♀): Помооооош.....

Ф (Б) 12 (♀) (34): Живот. Напиши сега *живот*. След нея – какво?

(15) (A) ▼ (♀): Жиии.....

Ф (Б) 12 (♀) (34): Добре, коя следва след нея?

(15) (A) ▼ (♀): Н?

Ф (Б) 12 (♀) (34): Не, т. Това е т.

(15) (A) ▼ (♀): Жито.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Браво! Продължавай сама. „10“, хайде следващата дума. Първата буквичка? **Ж**, **ж** пак. Следващата?

(10) (A) ▼ (♀): И.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Не, това е е. Жееее? Следва ... коя? Това е **н**. И последната? **А** – жена. Жена. „13“, ти какво правиш? Дай да видя! Трябва да отделиш? Разбираш ли? Всяка дума започва със **ж**. Трябва да отделиш думите една от друга. *Do you understand?*. Сега трябва да прочетеш тези думички. Тук си объркала. Това е обърната буква. Обърнала си я. Това коя буква е? С нея започва думичката трактор. **А?** **Т**. Това е **т**, а след нея – **о**. Жито.

(15) (A) ▼ (♀): Помооооош.....

Ф (Б) 12 (♀) (34): „15“, ти знаеш. „14“, докъде си?

(12) (A) ▼ (♂): Реее...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Режа. Какво може да се реже?

(12) (A) ▼ (♂): Куту ... [am:] режа, режа, режа? *O key!* Хляб.

Аз: С какво?

(12) (A) ▼ (♂): С какво?

Аз: С нож? Или мо-же да ре-жеш въ-же с но-жица. (Взех една ножица от бюрото на преподавателката и най-безцеремонно разрязах на две едно въже за скачане. „12“ се ококори, а седящата до него „14“ застина на място).

Ф (Б) 12 (♀) (34): Да напишем изречението от тетрадката. „15“?

(15) (A) ▼ (♀): Ни ъу разбирам.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Добре. Първата думичка коя е... ? Жени.

(15) (A) ▼ (♀): Жени и... ииии..... [am:] Жо.....жоооо...

Ф (Б) 12 (♀) (34): Жени и Жоро... Какво правят?

(15) (A) ▼ (♀): Мммммм..... [am:]... Ммммааа..... [am:] мажаааа.....

Ф (Б) 12 (♀) (34): Мажат.

(15) (A) ▼ (♀): Ни ъу разбирам.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Как не разбираш? Жени и Жоро мажат.... Какво? Филии. Знаеш ли какво е филия?

(15) (A) ▼ (♀): Да, с масѳо.

Ф (Б) 12 (♀) (34): А тук: Жени и Жоро мажат филии с.... с какво? С желе.

(15) (A) ▼ (♀): *What is this?* Няма фиѳия с жели.

Ф (Б) 12 (♀) (34): С желе.

(15) (A) ▼ (♀): *A game is played with jelly. You crush it in your hands and play.*

Ф (Б) 12 (♀) (34): Хайде и другите. „16“, коя е тази дума? Тееее....? Тежа. Знаеш ли какво е тежа? Тежи нещо, което е тежко. Тежи. Което не е леко. Пиши: Те-жа. Хайде, приключваме. Как ти се стори днешният урок?

Аз: Тъ-жен. Тъжен.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Много е трудно да караш деца да учат език като не са се родили с него.

Аз: Затова трябва да се преподава български език като чужд. Специално в този клас.

Ф (Б) 12 (♀) (34): Да, трудно им е да работят и с учебника.

Аз: Аз нали ти казах да не използваш учебника?

Ф (Б) 12 (♀) (34): Няма как. Следващия път си ти. Ще вземате **дж**. И трябва да използваш учебника.

Наблюдавани отклонения:

Наличните деформации в тази сонда се повтарят безизключително на фонетично, морфологично и синтактично ниво. Това са същите деца, поставени в ситуация да заучават нов урок, с думи, чието значение очевидно не знаят, затова не е учудващ въпросът, с който учителката започва: „Може ли някой да уцели каква е следващата думичка?“. Тъй като никой не може „да уцели“, тя изговаря думата, а децата, едно по едно, провлачено я повтарят, без, естествено да я разбират, ако учителката не им я преведе на английски, какъвто е случаят с лексемата „жълди“. За щастие, в учебника има картинки, затова и въпросите се насочват към тях: „Каква е следващата думичка на картинката със **ж**?“. Следва опит на една ученичка: „Жеее-гаф? Нооо!“, която се поправя веднага, но учителката е доволна от правилно прочетената първа сричка: „Точно така – жена. А това?... Жаба. „10“, прочети „жаба“!“. Всички по-нататъшни опити да се прочетат новите думи, завършват с тяхното фонетично деформирано повтаряне, след като учителката ги прочете.

В заключение, ще повтора извода на съответната учителка, който тя направи на края на часа: „Много е трудно да караш деца да учат език като не са се родили с него“. В перифраза: трудно се преподава езикът като роден, ако за учениците той не е първи.

СОНДА № 4. Първи клас. Мой час с учениците. Звукът „дж“

Участници: аз, присъстващите в час осем ученици: (10) (А) ▼ (♀); (11) (А) ▲ 6 г. (♂); (12) (А) ▼ (♂); (13) (А) ▼ (♀); (14) (А) ▼ (♀); (15) (А) ▼ (♀); (16) (А) ▼ (♀); (24) (А) ■ 2 м. (♂); и майката на едно от децата – Н (Б) 2 м. (♀) (32).

Аз: Добро утро! Здравейте, заповядайте! Сядайте! Имаме още един ученик. Ти си „11“. Ние се запознахме вече в коридора.... Носите ли учебниците?... Хайде, извадете ги!... Виждам тука, че сте стигнали до звука „дж“. Предлагам да се върнем малко по учебника и да видим как са наредени буквите Ето, тук. Буквите в нашата азбука са трийсет и

такава буква „дж“ няма. А защо го използваме? Защото имаме такъв звук. Например имената Джейсън, Джон, Джими – са имена, които вие знаете. И не само имена на хора, и други думи в българския език започват с този звук. Може ли някой да се сети за някоя думичка, която започва с „дж“? Например, как се казват едни седем момчета, при които отива да живее Снежанка? Знае ли някой? Вашата учителка ми каза някои приказки, които сте чели и тази беше една от тях. Значи, вие приказката я знаете. Хайде да си припомним приказката за Снежанка. „Снежанка и седемте?... джуджета“. ... Ако не я знаете, искате ли да ви я разкажа?

(Към средата на приказката една от учителките доведе майката на „24“ и каза, че тя ме моли да я „джойвам“ в своя час)

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Аз идвам да му *phreвеждам*, защото той нищо не *chваща*.

Аз: Заповядай!... Продължаваме ли приказката?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Аз я знам тъз приказка.

Аз: Чудесно. Искаш ли да продължиш ти?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Не.

(15) (А) ▼(♀): Аз искам ... [am:] ... казала.... Кой е ўшата...

Аз: И така, разбрахте ли какво е джудже?... Джуджето е човек, който има по-нисък ръст от другите хора. Думата се пише с д и ж, защото нямаме буква за „дж“. Вижте другите думички: джудо, джунгла, тенджера. Нека видим дали знаете какво означават. Може ли, „15“ да прочетеш каква е тази дума?

(15) (А) ▼(♀): Джааа-пан-кииии.

Аз: Точно така. Джапанки. Браво! Знаете ли какво е джапанки?... Не знаете? Това са летни обувки, за плаж.... Ето, тук ги има на картинка. ...Искате ли сега да прочетем по едно изречение от тук? Хайде, „10“! Можеш ли да четеш?

(10) (А) ▼(♀): Не.

Аз: Нищо, не се притеснявай. А ти, „11“?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Въ... джъ... ун...тъъ...ллата.

Аз: Точно така! В джунглата. Знаете ли какво е джунгла?

(15) (А) ▼(♀): Това е... куту..... [am:] ... където.... има..... [am:] Баба Меца....

Аз: В джунглата живеят животни. Не точно Баба Меца. Други?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Кумчо Вълчо, Кума Лиса....

Аз: Но те не са в джунглата. За други сещате ли се?

(12) (А) ▼(♂): Рхинџуини.

Аз: Нека ви подсказа малко. В джунглата може да срещнете лъв..., тигър..., маймуни има много, слонове..., носорог..., пантера...

(14) (А) ▼(♀): Птиченца...

Аз: Знаете ли какво много ме учуди в Австралия? Толкова много различни птици! И много красиви! Вие кои птички познавате?

(13) (А) ▼(♀): Какадууу, *phaphaga*али...

(11) (А) ▲6 г. (♂): В България... къту бях тъзи година и.... чичо ми... той има повече от сто и петдесет папала.

Аз: Така ли? А те същите ли са като папалите тука в Австралия?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Някои са същите...

Аз: А други какви има? Защото в България папагалите не са по улиците, както е тук, но пък има папагали, които говорят. Чичо ти какви има?

(11) (А) ▲ 6 г. (♂): Има.. много... червени и зелени.

Аз: А те могат ли да говорят?

(11) (А) ▲ 6 г. (♂): Имаше един, който.... [am:] ... говори.

(12) (А) ▼ (♂): А мой *phr*иятел... той има две *phath*енца и две кученца...

Аз: Много хубаво. А вие имате ли животно вкъщи?

(12) (А) ▼ (♂): Да, *phth*иченце и коте.

(15) (А) ▼ (♀): Мойта баба има..... [am:] ... куче.

Аз: А къде живее баба ти?

(15) (А) ▼ (♀): Далече.

Аз: А ти? Кое животно познаваш ти?

Н (Б) 2 м. (♀) (32): *Which animal do you know?*

(24) (А) ■ 2 м. (♂): Ааа... [am:] ... *kyche*.

Аз: Добре. А ти?

(13) (А) ▼ (♀): Две... куче....една...ъъъъ.... *ryba* и... един... *rabbit*.

Аз: Две кучета, рибка, Зайко Байко, добре.... Хайде да видим пак текста. Как се казваше? „В джунглата“. А, забравих да ви попитам знаете ли какво е джип.

(12) (А) ▼ (♂): Ааа..... [am:] ... джип е.... [am:] Кола.

Аз: Точно така! Голяма кола. Кой ще прочете първото изречение? „10“? Ти каза, че не можеш да четеш, но аз съм сигурна, че можеш. Хайде: През джунглата... на джип лилав... Какво е „лилав“? Какво е лилав? ... Това е цвят.

(10) (А) ▼ (♀): Куту.... [am:] ... това? Мойта чанта?

Аз: Да.

(15) (А) ▼ (♀): И куту мойта *thetra*дка.

Аз: Да. Сега слушайте: „През джунглата на джип лилав премина днес един жираф“.

(11) (А) ▲ 6 г. (♂): Аз знам какво ѝ жираф. С голямата шия. Щото да може да яде ... листа.

Аз: „Жираф сред тази джунгла дива с джип в саваната отива“.... Сега искам да разгледате тези квадратчета. В първото имаме **дж**, а във второто – **жд**. Тук няма един звук, а два. Например, „Карам колело в дъж-да“.... А сега да четем: Джа-джа-джа-.... дамаджана. Какво е дамаджана – не е важно. И сега: жда-жда-жда... жажда. Знаете ли какво е жажда? Жажда изпитваш, когато искаш да пиеш вода. И сега – вежда. Показвам: това е вежда. Следващата дума – между – е много важна. Моля, запомнете я. Някой знае ли какво е?

(10) (А) ▼ (♀): Куту.... [am:] ... Между две скали...има полянка.

Аз: Браво! А къде съм аз сега? „11“?

(11) (А) ▲ 6 г. (♂): Между два стола.

Аз: Браво! А сега къде съм?

(12) (А) ▼ (♂): Между мене и „11“.

Аз: Браво! А сега къде съм?

(14) (А) ▼ (♀): Между „15“ и „24“.

Аз: Браво! Браво на всички. А сега да обясним „помежду“. Виждате ли я тази дума? Това значи, например ти с мене и аз с тебе: Помежду си ние говорим на български. Остана още една дума. Кой ще я прочете?

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Джин.... Джин...-си... джинси.

Аз: Това е вид панталон.

(14) (A) ▼ (♀): Виж, той има...

Аз: Не точно. Не е това, което знаете на английски, от друг плат е, но не е важно. Това, с което е „11“, се казва дънки. Все едно.

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Наистина ли? Това и аз не го знам.

Аз: Нормално. И ти си от децата, израснали в чужбина. Но тази дума няма място тука. Обърква децата.... А знаете ли, деца, какво е джудо?

(12) (A) ▼ (♂): Ааа ... [am:] ... то е... ... [am:] *jo*лато някой... удаги някой...

Аз: Да, но не за да го бие, това е спорт. Вие знаете какво е спорт. И сигурно тренирате нещо? Или харесвате? Кой какъв спорт харесва? Или тренира?

(24) (A) ■ 2 м. (♂): *I play football.*

Аз: Може ли да ми кажеш това на български? Аз нищо не разбрах. Футбол ли каза?

(24) (A) ■ 2 м. (♂): Да.

(15) (A) ▼ (♀): И куту... мойта... брат. Мойто брат *играе* футбол.

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Аз тренирам плуване.

(10) (A) ▼ (♀): Аз пълвам и *ходя* на танци.

(12) (A) ▼ (♂): *I have been going to tennis for a long time.*

Аз: На български, моля, ти знаеш това. А ти, „16“, искаш ли прочетеш следващата дума?

(16) (A) ▼ (♀): Ааа [am:] ...*then*...дже-*ra*.

Аз: Какво е тенджера? Никой ли не знае? Ето, ще ви нарисувам. Мога да рисувам тенджера. Това е нещо, в което мама прави супа. Нали?... Следващият текст се казва „Турнир по джудо“. Знаете ли какво е турнир?... Думата е същата на английски..

(16) (A) ▼ (♀): *Oh, a tournament.*

Аз: На български се казва състезание. И така, чета ви „Турнир по джудо“. Изглежда, на тавана има един стар шкаф... А вие в какво живеете – в къщи или в апартаменти?

(16) (A) ▼ (♀): Във България в апартамент и тука в къща.

(15) (A) ▼ (♀): Ние... в България в апартамент и тука в апартамент.

Аз: А вие?

(24) (A) ■ 2 м. (♂): *A house.*

Аз: Аз живея в къща. Кажи: живея в къща. А с кого живееш?... С мама, татко и със сестричката си. Нали? Добре. А тя, „24“, тя по-голяма ли е от тебе или по-малка?

Н (Б) 2 м. (♀) (32): *Is she bigger than you or smaller?*

(24) (A) ■ 2 м. (♂): [am:] *less.*

Аз: Добре. А кой я гледа сега, докато ти учиш?

(24) (A) ■ 2 м. (♂): *Thathi.*

Аз: Да се върнем на текста. В къщите има тавани. Знаете ли какво е таван? Горе, над стаите. И там хората слагат стари неща. И тук, на този таван, от нашата приказка, има един стар шкаф. Знаете ли какво е шкаф?

(12) (A) ▼ (♂): Ей *t'va*.

Аз: Да. И така: „На тавана има един стар шкаф. В него е домът на две джуджета“. Как мислите, какви са тези две джуджета?... Това са играчки... Нали? И когато са там горе сами и ние заспим, играчките какво ли правят?... Може би си имат свой живот... „Днес те имат турнир по джудо“. Какво значи това?... Днес те ще се бият! „Събуват джинсите и джапанките си. Слагат си кимона...“. Кимоно е една бяла дреха. Носят я, когато играят джудо.

(13) (A) ▼ (♀): И карате...

Аз: Да. „Слагат си кимона с колани“. Знаете ли какво е колан?

(12) (A) ▼ (♂): *Belt*.

Аз: И така, за джуджетата: „Слагат си кимона с колани, присвиват вежди“. Казахме какво е вежди, сега ще ви покажа как се присвиват вежди, ...ето така... „и така силно се сдърпват...“. Знаете ли какво значи дърпам? Хайде да покажем, „11“, дай си ръката!... „и така силно се сдърпват, че джобът на едното джудже се скъсва...“. Как забравих да ви питам знаете ли какво е джоб! Забравих, защото аз нямам джоб. Кой има джоб? „11“? Колко много джобове има „11“! Хайде да ги преброим заедно! Един джоб, два джоба, три джоба.... Много...

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Джоби.

Аз: Не джоби. Джобове. А знаете ли какво значи джобът да се скъса? Това? Да, това е. „Джуджето залита и блъсва старата тенджера“. Вече разбрахте какво е тенджерата. Но какво е залита, знаете ли? „11“?

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Амм.... Нещо като го заклати и така нещо се чупи и после пада, защото залитва.

Аз: Да, сега ще ви покажа, както си вървя, как мога да залитна и да ударя нещо. Ето, гледайте!....Джуджето удря старата тенджерата. „Търкулва се тенджерата...“. Знаете ли какво значи нещо да се търкулне? Мога да ви покажа с тази топка.

(12) (A) ▼ (♂): Ааа..... [am:] ... нещо да направи 'ного голям *circle*.

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Амм....Ей така да се подхлъзне и да се завърти...

Аз: Добре, и какво прави тенджерата, след като се търкулне? Дрънчи. Това значи така: Джан-джин-джун... джан-джин-джун... Така прави тенджерата като се търкаля и събужда дома. Това е. Разбрахте ли текста? Искам да запомните думичките, които взехме днес: джудже, джунгла, джудо, джип, джинси, джапанка. Всички започват със звука „дж“. За него в българския език нямаме буква и затова използваме буквите **д** и **ж**. Дайте сега да видим в тетрадките какво ще трябва да пишем. Но преди това имате почивка. Поиграйте си, починете си, продължаваме следващия час.

(През междучасието разпитах **(11) (A) ▲ 6 г. (♂)**, току-що завърнал се от България, където е бил три месеца, какво е правил там).

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Отидахми си у нас. Имахми басейн и един път папагалчето ми щеше да падни и аз гу спасих. Играх с кучетата си. Те са единайсет и са мои, но чичо Ваньо ми ги пази. Най-стария е на двајсе години. Това е много кучешки живота. Много стар. А другото куче не беше здраво, но аз пак гу обичах, защото и то ѝе мойо. Ама е мънинко и аз можех да го нося.

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Ти говориш много *добре* български. Откъде се научи? От България ли?

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Ами да, като си отидах и съ научих.

Н (Б) 2 м. (♀) (32): А може ли да помагаш на „24“, защото не *разбира*?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Да, добре.

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Той и английски не знае още. Ние говорим *phортугалски*. И ... [am:] ...нали...*dryго* е да отиваш от един славянски език на ...*dryго*... а той...

Аз: Не се тревожи. Това, че ти самата не си забравила езика, въпреки че си излязла от България като малка, е толкова хубаво. И че искаш детето ти да научи български – също. Само отново бих те посъветвала да не стоиш още дълго с него в часовете. Остави го на собствената му интелигентност и ще видиш, че ефектът ще е по-голям... Семейството ти ли настояваше да се говори на български вкъщи?

Н (Б) 2 м. (♀) (32): Да, но не само. В Канада не като *Australia*. Тука политика ... [am:] нали ...сичкото ... аустралийско. В Канада казват: ти първо си българин, а после от Канада. Или *dryго* – *phортугалец*, *вьетнамец*, но първото е по-важно, а канадец си второ... Аз пристигнах в Канада деветдесе и първа година. Канада е место, което е мултикултурно. Като пристигнахме, *тогава* нямаше българско училище и ние почнахме да пътуваме само по английски. Вкъщи ние само говорихме само на български и това е сигурно ... *защо* аз още говоря български, но... [am:]... *развален* български, но пак говоря. След това вече ще бъде много трудно. Особено ако не се ожениш за друг българин, ако е с *dryго* култура..е по-трудно. *Zathova* искам *thой* да ходи *thyка*. Да знае моя език. Майчиният език е неговата език...

Аз: Благодаря ти за отношението и за старанието!

Наблюдавани отклонения:

Деформациите и в тази сонда са идентични, защото класът е същият:

- същите хезитационни паузи и удължени гласни;
- фонетична замяна на същите като в предишните сонди съгласни;
- липса на правилно съгласуване: „И куту... мойта... брат. Мойто брат *иhрае* футбол“; „Две... куче... една....тъъъ.... *риба* и... един... *rabbit*“ и др.

Тъй като в този час аз съм учителката, се старая да не допускам превод на английски, нито лексикални замени, и донякъде успявам с помощта на „11“, който току-що се е върнал от България. Той разбира почти всички думи, за останалите се досеща и, за разлика от учителката, обяснява заедно с мене, без да превежда.

В заключение, интуицията на децата е достатъчно силна, за да се ориентират в езика, за разлика от „методиката“ на превод на всяка дума на английски език, която не води до никакъв резултат.

СОНДА № 5. Втори клас. Часове с учениците и учителката

Участници: аз, учителката **Р (Б) 3 (♀) (61)**, присъстващите в час петима ученици от втори клас: **(4) (А) ▲1 г. (♀); (5) (А) ▼(♀); (6) (А) ■ 1 г. (♀); (8) (А) ▲2 г. (♂); (9) (А)**

▲6 м. (♀); едно момиче от четвърти (1) (А) ▲8 м. (♀) и моята приятелка Д (Б) 16 (♀) (42).

Р (Б) 3 (♀) (61) – Пиши: име съществително и започваш ред по ред. Кажи ми сега одушевено ли е или не. После род. И с букви става, тука м, тука ж.

(4) (А) ▲1 г. (♀): А аз тука какво да пиша?

Р (Б) 3 (♀) (61): Пишеш така – неод. И точка. Защото е неодушевено. А ако е одушевено, пишеш одуш. И пак точка. Нали миналия път съм ви давала... Обаче и тука е одушевено – сгрешила си.

Р (Б) 3 (♀) (61): „8“, не се разсейвай, коте... Виж при тебе: неодуш-евено. По-бързо действайте, че имаме и друга работа днеска. Вий правите... Изправи се! Стойка!

(9) (А) ▲6 м. (♀): Така ли?

Р (Б) 3 (♀) (61): Да. Айде, ако сте готови да поработиме. Прочетохте ли? *Окау*. Браво. Много добре схващаш, „9“. От първия път. Веднага. Браво. Ти свърши, седиш и рисуваш в тетрадката.... „8“, я да видя какво си написал. Теменуга? Те-ме-ну-га. Това не пишеш. Боже мили? Ааа, ясно, разбрах, да. Подчертаваш т-то, защото е пропуснато. Нали? С'я пишеш роза. Пишем.... Готов? Следващото ще е контролно. Така че, учи. Задачите след текста направихме ли ги? Значи задачката – този текст да преразкаже и под формата на задачи да поработите. Момченце, не се ослушвай.

Аз: Кажи ми ти от това кое запомни?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Запомних че е.... че са.... Неодушевено.

Р (Б) 3 (♀) (61): Ти линейка имаш ли?... Трябва всичко да бъде подредено. Красиво. Дай да видя. Да. Тука е одушевено. А следващото ще напишеш число.

(9) (А) ▲6 м. (♀): Какво е число – едно или друго?

Р (Б) 3 (♀) (61): Едно или много. Точно така.

(9) (А) ▲6 м. (♀): А как да го пишем – 1? (Детето показва цифрата.)

Р (Б) 3 (♀) (61) – Не, с думите. Но думите аз ще ги напиша. Вие пишете одушевено. То е по-важно. Но после е род. Род какъв има съществителното? Мъжки, женски и среден. Ако е мъжки, какъв задаваме въпроса или помощната думичка каква е?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Не знам.

Р (Б) 3 (♀) (61): Ако е мъжки, казваме той или един. За пример един учебник. Нали? Ако е женски казваме тя или една. Една тетрадка. Нали? Ако е средно? Например езерото. То или едно.

(4) (А) ▲1 г. (♀): Искаш ли мен да пишем? Аз започнах задачата.

Р (Б) 3 (♀) (61): Да. Теменуга?

(4) (А) ▲1 г. (♀): Женски.

Р (Б) 3 (♀) (61): Разбира се. Една теменуга. *Една е лице*. Да, ж р пишеш. Ж точка р.

(4) (А) ▲1 г. (♀): Т'ва за числото ли е?

Р (Б) 3 (♀) (61) – Не, на род. Сега ще покажа на дъската и вий ще гледате оттам.... Дай да видим какво си написала ти.... Заека може ли да скача? Звуци издава ли?

(6) (А) ■ 1 г. (♀): Не знам.

Р (Б) 3 (♀) (61): Издава някакви звуци. Те си имат свой език, но ние не можем да го кажем. Така че значи той не е неодушевен. Той гово... Той е жив предмет. Пиши одуш-точка. Значи, щом мърда, това не е правилно. Само него изтрий, другото остави. Одушевен предмет. И аз ти написах числото. То всъщност всичко това е в единствено

число. „5“, ти нищо не написа. Преписваш от дъската. После ще ви дам домашно. Да определяте думички.... Изправи се. Дааа. Женски род. Теменужка... теменуга е женски род. Хайде и тази дума. Коя е тази дума?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Зааа..... [am:] ... зааа....

P (Б) 3 (♀) (61): Заек. Кой род?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Зайчето са...

P (Б) 3 (♀) (61): Зайо. Не зайче.

(4) (A) ▲1 г. (♀): А да пиша ли това?

P (Б) 3 (♀) (61): Той също одушевен предмет. А сега вълк. Издава ли звуци?

(5) (A) ▼(♀): Не.

P (Б) 3 (♀) (61): Как така не. Тича, скача, ловува. Като заека. Значи е одушевен предмет. „8“, всичко ли ти е ясно? Кое не ти е ясно, кажи ми сега.... Ела тука при мене. С тетрадката. Това? Написал си правилно. А това? Трябва да ми напишеш какъв предмет е – одушевен или неодушевен. Хайде.... Неодушевен. Виж, аз съм написала на дъската. Неодушевен. Ясно? Ти сам ще напишеш. Като гледаш и ще напишеш. ... А ти? Роза мъжки род? Роза. Женски род е роза. И е неодушевен предмет и ще бъде единствено число. А другото е множествено число. Значи тука всичко е ясно.

(6) (A) ■1 г. (♀): Какво трябва да пишем тук?

P (Б) 3 (♀) (61): Какво е това?

(6) (A) ■1 г. (♀): Вълк?

P (Б) 3 (♀) (61): На галено? Малко ... вълче. Като какво е вълче?

(6) (A) ■1 г. (♀): Заек.

P (Б) 3 (♀) (61): Значи...

(6) (A) ■1 г. (♀): Мъжки род.

P (Б) 3 (♀) (61): Не, ти първо кажи дали е одушевено. Да. А за род, нали ти миналия път каза, че ако животното е малко... ?

(6) (A) ■1 г. (♀): Среден род.

P (Б) 3 (♀) (61): Браво.

(6) (A) ■1 г. (♀): Но вълчето е по-голямо от заека. Куту мъжки род.

P (Б) 3 (♀) (61): Точно, точно, да. А сега „4“. Следващото, което ще направиш, ще ми определиш род. Ти виждаш, че това завършва на а, значи ако кажеш еднаа ... еднаа теменуга. Значи ще бъде Женски род. Нали? Пиши тука женски род. Ти миналия път много добре се справи. Една роза. Какъв род ще бъде?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Мъжки.

P (Б) 3 (♀) (61): Една роза. Мъжки, женски или среден?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Ами, не знам.

P (Б) 3 (♀) (61): Женски. Защо пишеш при заека тези букви. Пишеш само род и т'ва е. Ти каза, че е мъжки, и тука мъжки, и тука мъжки. Сега число напиши и готова си. Значи тука е женски. А заек? Заек един или една или едно?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Един.

P (Б) 3 (♀) (61): Дааа. Значи е мъжки. А вълк?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Може ли да пиша също?

P (Б) 3 (♀) (61): Може. И вълк също. Сега ми напиши число. Те са в единствено или множествено число?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Не знам.

Р (Б) 3 (♀) (61): Те са по един или са много?

(4) (A) ▲1 г. (♀): Ааа..... [am:] Един?

Р (Б) 3 (♀) (61): Разбира се..... „9“, ще ми напишеш тук и тук и тук.... Тук ще напишеш за среден. Може да напишеш море. Изправи се. Обясни ми какво... всичко какво си писала.

Р (Б) 3 (♀) (61): „8“, готов ли си? Да видя – одушевено, неодушевено, мъжки, или женски, или среден? Изправи се. Няма да правиш повече грешки. Измори ли се?

Р (Б) 3 (♀) (61): Сега искам да напишете собствени и да ми ги кажете изречение с че. Че се пише така. Идеално. Сега – род?

(9) (A) ▲6 м. (♀): И ще напишем собствено име.

Р (Б) 3 (♀) (61): Кое е собствено? И нарицателно? И искам род и число.

Р (Б) 3 (♀) (61): Така. Кончето. Одушевено или неодушевено?

(5) (A) ▼(♀): Тъъ [am:]

Р (Б) 3 (♀) (61): Живо или не?

(5) (A) ▼(♀): Значи като това да пиша? (Детето има предвид показаното с пръст означение на друго одушевено съществително)

Р (Б) 3 (♀) (61): Дааа. Щом е нещо живо, значи е о-ду-ше-ве-но. Пиши одуш.

Р (Б) 3 (♀) (61): „6“, стигаме до теб.

(6) (A) ■1 г. (♀): Какво да пиша?

В този момент едно момченце, на което с пръст посочих грешка, която е допуснало, се разплака тихо и жално.

Р (Б) 3 (♀) (61): Защо бе миличък? Край. Аз ще те изпитам.

Аз: Не, не, не, никой няма да те изпитва. Аз предлагам днес никой да не го изпитва. Деца, аз малко закъснях за часа и влязох в средата. Затова не успях да ви се представя. Иначе щях да ви кажа, че днес съм само на гости. И исках само да видя как вие тука знаете български, как учите, колко сте добрички. И после като се върна в България, понеже аз съм учителка там, да разкажа на моите ученици за вас. Нищо няма да ви питам. Хайде, не плачи! Моля те!

Р (Б) 3 (♀) (61): Я иди се измий. Иди се измий. Чувствителни деца. Какво да направиме.

Р (Б) 3 (♀) (61): „9“, всички думи ли са познати тука? Браво. Само че морето не е женско. Ти си написала женски, а той не е женски. Морето? Едно море. Значи какъв род ще бъде?

(9) (A) ▲6 м. (♀): Мъжки?

Р (Б) 3 (♀) (61): Е, здрасти. Един море не можем да кажем, ако е мъжки. Едно море. Други варианти? Мъжки, женски и

(9) (A) ▲6 м. (♀): Среден?

Р (Б) 3 (♀) (61): Именно.

Д (Б) 16 (♀) (42): (Неусетно в стаята се беше вмъкнала и Дияна и веднага се намеси): Тя може би си мисли, че среден род е нещо малко, а морето е голямо.

Аз: (както обикновено, си го изкарах на нея): Тя няма нужда да мисли. Категорията род не е логическа от родовообщинния строй насам. Те трябва да знаят родовите окончания, за да съгласуват съществителните с прилагателните, числителните, местоименията. Не

да ги разпознават и не да мислят и налущкват. Да съгласуват, дори да не знаят какво значи думата.

Р (Б) 3 (♀) (61): Не, не, тя обикновено много добре се справя. Днес не е....

Р (Б) 3 (♀) (61): (Ревльото се върна). Ти къде ходиш, сладур?.... „9“, и ти ли излизаш? Остави отворено. Баща ти тука ли е?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Да. Те вчера бяха на гости на Аля и той вика: Аля, подготвяй се за танците.

Аз: Кой иска да ми разкаже за танците? Какво танцувате вие?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Не знам. (И излезе. След нея се втурнаха всички с ужасна врява и много преплетени една в друга фрази. Всички на английски.)

Р (Б) 3 (♀) (61): Нали на първи трябва да празнуваме. Не толкова традиционно. Само стихчета, песнички и нещо такова, макар че... има и една пиеска. И аз измислих и казвам: все пак на нещо трябва да ги научим тия деца и предложих български танци.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз не мога да танцувам народни танци.

Р (Б) 3 (♀) (61): И аз не мога. *Трийс* ' пет години съм в България и само право хоро мога. Тихомир им прави нещо като *спектакъл* и от ръченица малко и от други хора.

Р (Б) 3 (♀) (61): Ти приключи ли писмената си работа, скъпи, „8“, тебе те чакам. За да дам на момичетата друга работа..... „5“, още една дума искам.

(5) (А) ▼(♀): Какво е ъонче?

Р (Б) 3 (♀) (61): Ами, кончето е одушевено. Едно конче или един конче. Как ще кажем?

(5) (А) ▼(♀): Еднооо?

Р (Б) 3 (♀) (61): Едно. Браво на детето. (към мене) Тези понятия са много важни, защото те трябва да знаят славянски.... Така че пиши: женски, мъжки или среден?

(5) (А) ▼(♀): Едно?.... Мъжки!

Р (Б) 3 (♀) (61): Как така?

(5) (А) ▼(♀): Среден.

Р (Б) 3 (♀) (61): Я и ти напиши още две думи да не стоиш там напразно.

(6) (А) ■1 г. (♀): Аз?

Р (Б) 3 (♀) (61): Тиз.

(6) (А) ■1 г. (♀): Аз нямам място.

Р (Б) 3 (♀) (61): Как нямаш? Имаш още два реда. Хайде!

(9) (А) ▲6 м. (♀): Имаш и още страници в тетрадката.

(6) (А) ■1 г. (♀): Какво да пиша?

Р (Б) 3 (♀) (61): Ж. Р. Женски род. Изправи се! Стойка!

Аз: Не са подходящи тези учебници тук.

Р (Б) 3 (♀) (61): Те са пригодени за българи. Те не са пригодени за други.... „6“, какво написа?

(6) (А) ■1 г. (♀): Слон? Ябълка?

Р (Б) 3 (♀) (61): Добре, браво..... Тая Станка Вълкова, която е написала учебник, я познавам от България.

Аз: Аз не ги познавам, авторите, но учебниците не приличат на нищо.

Р (Б) 3 (♀) (61): Да, защото те не са тука и не знаят мястото какво е. Няма представя.

(8) (А) ▲2 г. (♂): Може ли да....

Р (Б) 3 (♀) (61): Да. Първо приключил ли си?... Няма род, няма число. Пиши..... Може ли ... айде Езоп, иди-дойди. Но какво, чакай... А, българска народна приказка от Ран Босилек.

(6) (А) ■ 1 г. (♀): Какво да пишем за ябълка?

Р (Б) 3 (♀) (61): Как какво? Ябълка какво е? Говори ли ябълка?

(6) (А) ■ 1 г. (♀): Не....

Р (Б) 3 (♀) (61) – Значи, одушевено или неодушевено?

(6) (А) ■ 1 г. (♀): Не знам.

Р (Б) 3 (♀) (61): Не-о-ду-ше-ве-но..... Или в учебника: Горнякът и долнякът. Какво е това? Те са взели.... Текстове не са пригодени, а децата не знаят български. Какво е това? Те са трудни и за децата в България. Не можеш да им дадеш тук това. Ако ти искаш да промениш нещата, ние ще те подкрепим. Не може да се преподава творчеството на Любен Каравелов.

(6) (А) ■ 1 г. (♀): Какво да пиша? Това ли?

Р (Б) 3 (♀) (61): Да, гледай второто изречение..... Аз съм писала, но на руски. На руски съм писала учебника, но накрая не исках да се занимавам. Дадох им задачите, дадох им всичко, написах учебника и така. И втори път, викам, аз повече не се занимавам.

Д (Б) 16 (♀) (42): „6“, не си довършила за конче. Пиши това.

Р (Б) 3 (♀) (61): Напиши и дърво. Конче и дърво какво е? Кой род? Искam род да видя тука.... Браво. Разбра детето.... Така. Имате десет минути почивка.

Д (Б) 16 (♀) (42): „5“, какво направи ти тука за розата? Вземи и го напиши, че иначе се излагаме. Хайде. Напиши тук единствено число. Няма нужда да го пишеш цялото, само ед, точка, ч, точка. Пиши тука точка и сега пиши ч. Така, напиши и женски род. Ж, точка, р, точка. Не знаеш **ж** как да напишеш? **Ж** като жаба. И сега **р**. **Р** знаеш ли коя е? Не? Ето тая. Браво. Тука имаш и вълк. Вълк е мъжки род, напиши го. М, точка, р, точка. Чудесно, а тука какво трябва да напишеш? Мъжки род. Как се пише? Знаеш ли?

Р (Б) 3 (♀) (61): „6“, можеш да ми помогнеш да прибираме.... Сега съм готова за интервю.

Аз: То отдавна започна. Свободен разговор. Това е нашето интервю.

Р (Б) 3 (♀) (61): Прави ми впечатление, аз имам доста опит, българи не дават интервю, не искат да говорят на български.

Аз: Ти това как си го обясняваш?

Р (Б) 3 (♀) (61): Във къщи всичко приказват на български, обаче извън това децата говорят на английски. Не знам. Може би от, както казваше свекърва ми за мене: „Едно си знае „Р“. Тука не знам. Може би децата се социализират на английски, второ че научават нещо ново, трето че не забравят езика все пак, колкото и да е един роден език ииии... не знам. Аз имам внук на три години и зет ми, първо, че не е против, второ че поощрява това нещо и аз му говоря на руски и той перфектно говори вече руски, родителите му говорят на български, той им отговаря на български, и сега ще тръгнем на градина и ще научи английски. Ето „9“, тя е с майка рускиня, тя перфектно знае руски и аз някой път като сгреша в приказките и тя вика „Ама, госпожо, това е руски“. Тя говори иначе и български. Много се занимават във къщи. Всичко идва и от родителите. Винаги съм казвала, че всичко идва от родителите, от семейството. Ако има контрол, ако има желание, ако децата се чувстват... „9“, тя много чете, значи нещата са добре. А

тук са се отдали на спорта и се занимават повече с мачове. Спорта е на много висока почит. Футбол, волейбол, не знам си к'во, дори и аз – малкия син ходи на гимнастика всяка седмица в Олимпийския парк. Така че – т'ва е. За учебниците – можеш да ме цитираш: учебника е непригоден абсолютно към нашите условия. Децата са различни по своето знание на български. Има, които са родени тука и въобще не знаят български, има деца, които идват от България и перфектно говорят български, но пак не разбират какво се пише във тези учебници. Аз имам страшно много идеи дори за написването на български учебник. Първо, стихчетата трябва да бъдат много кратки, много прости. Четири реда са достатъчни. В английските училища не им се дават стиховете за заучаване. Аз давам, на тях е малко трудничко, но не протестират. Това е добре. Второ, текстовете за четене първо трябва да бъдат пак по-кратки и второ, да няма такива архаични думи, каквито са в момента. Да не ми дават авторите от 18-и, 19-и век като... все едно че в руски Толстой, Чехов, Достоевски. Кой ще ги учи сега? На кой са необходими? Те вече са отживелица, те са били на своето време понятни, разбираеми и т.н. Сега абсурд. Дума да не става. Прогресът върви с крачки напред. А тука седиме над тези учебници. Така че докато се подготвям за урока, трябва да измислям собственото виждане и собствената концепция на всеки урок и като идваш тук пак трябва да се променя, пренагоявайки се към децата. Някои днеска са дошли, а предния път ги нямаше и като ги нямаше, че значи трябва да обясня допълнително и така работата ни изостава. Така че общо взето, честно казано, записаното като материал в книга е един, даденото като урок и се разминава малко, но аз предпочитам да имат практически знания на езика, отколкото да давам нещо така бездушно и да кажа после „Ми, аз дадох урока, ама...“. Така не става. Или да учат и да научат нещо изобщо, или нищо. Така че тези родители, които ни дават децата тука не знам по какви причини... да са доволни. Аз познавам и много семейства с деца, които имат време да отделят в неделя два часа, но те не желаят.

За твоята книга – мисля че идеята ти е супер. Недостатък на българското образование – няма добри учебници дори и в България. Ние сме компютърния век вече. Ти колко време ще загубиш за обработка на резултатите.

Аз: Няколко години. Искам да използвам и други методи и на други места по света. И да проучвам какво прави по въпроса научната общност в България.

Р (Б) 3 (♀) (61): За мене България е втора родина. Аз бях два пъти и пет години като дойдох. Сега съм на шейсет и една вече. И цял живот живея там, обаче цял живот страдам и си спомням за родното си място. Аз съм от Орловска област, град Ливни. Нашият град е много малък, петдесет и пет хиляди само, но за мене си е родно място и това е. Догодина смятам да го посетя. Напоследък, може би защото имам повече свободно време или наближавам края на живота, не знам, или защото тук животът е в по-спокоен ритъм и с повече забавления, а не като при нас в стресово състояние, но се замислям какво би било, ако бях останала и бях живяла там, в Русия, и някак си така ме тегли. Така че много добре разбирам младите хора, които заминават за чужбина, а след това цял живот тъгуват за родината си. България е малка, но прекрасна страна, ако бяхме я стопанисвали както трябва, щяхме да живеем не по-лошо от швейцарците. Това е положението. Не всеки да тегли към себе си чергата, а да отсипва и на другия, както се казва, и да милее. Например в началото аз тука се съгласих да работя. Марина ме

нави и аз в началото не я попитах нито за заплата, нито нищо. Викам, първо че за мен е едно разнообразие и второ, да си припомня учителските си години. Като дойдох в България, първите деца, които започнах да уча, бяха без да знам нито дума български. Тук се прави много за гражданите на Австралия. Защо и ние да не направим така. И природа имаме, и ресурси имаме, но няма хора, които да стопанисват добре. На мене сърцето ми се облива в кръв за България, защото животът ми мина там – трийсет и осем години. А това, което ти си направила и правиш, е изключително благо дело... Много ми е приятно да говорим си, но започва следващия час...

(6) (A) ■ 1 г. (♀): *Don't sit in my place!*

(5) (A) ▼ (♀): *I was here last time!*

(6) (A) ■ 1 г. (♀): *I'm here today. Go to your place.*

P (Б) 3 (♀) (61): Сядайте, моля. Моля! Мооо-ля! Затвори тетрадките!

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Какво е това моля? Моо-ля? *Helloooooo. This girl is on fire.*

P (Б) 3 (♀) (61): Какъв е този английски? Отворете учебника да прегледаме това текстче. Сто и първа страница. Снежният човек. „9“, сто и първа страница. Снежният човек.

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Какво означава „осъм“?

P (Б) 3 (♀) (61): Това е названието на реката. Осъм.

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Ние четяхме т'ва в къщи.

P (Б) 3 (♀) (61): Така ли? Сигурен ли си? Хайде тогава започвай!

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Защо тука има щ и т?

P (Б) 3 (♀) (61): Къде? През нощта. *От печатането. Грешка е.* (И аз направих грешка. Не посмях да се намеся) „8“, започвай. Снежният човек...

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Снежният човек. Вме-ко [am:] вмеко...очи...ъъъ...

P (Б) 3 (♀) (61): Вместо очи...

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Схе... снех.... Снехе....

P (Б) 3 (♀) (61): Снежни-ят човек....

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): ... иян...

P (Б) 3 (♀) (61): ...имаше. Искате ли аз да прочета първо?

(8) (A) ▲ 2 г. (♂): Дааааа.

(9) (A) ▲ 6 м. (♀): Нееее.

P (Б) 3 (♀) (61): Добре, давай ти.

(9) (A) ▲ 6 м. (♀): Вмместо... очи ...ссснежжжният човек имаше [am:] ...три-три-триъгълни пар-пар-парченца от керами..... [am:] ... керами....

P (Б) 3 (♀) (61): Все пак дайте аз да прочета. „Вместо очи снежният човек имаше две триъгълни парченца от керемиди“. Керемиди какво е?

(9) (A) ▲ 6 м. (♀): Т'ва, кудето.... ... [am:] ... строим къщи.

P (Б) 3 (♀) (61): Как тухла. Една тухла. „А устата му беше направена от старо гребло, така че той имаше зъби. Снежният човек се появи на бял свят сред радостните викове на децата. Неговото раждане бе приветствано от дрънкането на звънчетата на бързо бягащите шейни“.... Шейна какво е?.....?..... Превозно средство през зимата. Без колела. Кое то се тегли или от човек, или от конче.... „Слънцето залезе. На синьото небе изплува месецът. Кръгъл, светъл и прекрасен. Ето го сега от другата страна – каза снежният човек. Той помисли, че това е пак слънцето. Все пак аз го отучих да си блещи очите“. Какво значи да си блещи?

(8) (А) ▲2 г. (♂): Е такааааа.... Цял час.

Р (Б) 3 (♀) (61): Да. Втречено гледа, нали? „Нека си виси и свети, за да мога и аз да си виждам. Трябва само да разбере как мога да се преместя оттук. Ех, че ми се иска да се поразходя малко. Ауууу, ауууу – залая старото вързано куче. То беше малко прегракнало и не можеше да изговаря както трябва ау, ау. Гласът му беше пресипнал. Още когато живееше в стаята, лежеше под печката. Уууу, уууууу, не бой се. Слънцето ще те научи да бягаш. Аз вече зная как стана туй с миналогодишния ти събрат“... Защо слънцето ще го научи да бяга? Че докато изгрее слънцето, снежният човек от какво е направен?... От какво е направен снежният човек?... От сняг. А слънцето като изгрее, какво ще се случи с него?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Ще се стопи.

Р (Б) 3 (♀) (61): Естествено. Ще се стопи и ще потече водичка. И за това, да не се разтече, трябва да избяга от слънцето. Нали? Трябва да избяга на сянка.... „Уууу, уууу, те всички се изметоха навън“. „Не те разбирам, приятелю, каза снежният човек. Нима туй същото, което е горе, ще ме научи да бягам?“. Той мислеше, че става дума за луната. Даа, то наистина избяга, когато аз се вгледах в него. Сега наднича от другата страна“. Е, нищо не разбираш – възрази кучето. Впрочем те те направиха ей сега. Това, което виждаш горе, е луната. А онова, което се скри преди малко, беше слънцето. Утре то ще се покаже отново. И по-късно ще те науча как да избягаш“. Я да ми кажете, „8“, за какво се разказва в тази приказка.

(8) (А) ▲2 г. (♂): Аъъъ..... [am:]

Р (Б) 3 (♀) (61): Кои са героите?... Най-основният герой е снежният човек.

(8) (А) ▲2 г. (♂): Снежният човек.

Р (Б) 3 (♀) (61): Още? Кои са героите?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Едно ку-че?

Р (Б) 3 (♀) (61) – Правилно. Едно старо куче, *който* вече беше пресипнало.

(9) (А) ▲6 м. (♀): И се разказва за снежния човек.... Който Какво е направил и.... че слънцето изгряло и той не се разтопил...

Р (Б) 3 (♀) (61): И слънцето също е герой. Така. Кой е по-силен? Снежният човек или слънцето?

(8) (А) ▲2 г. (♂): Слънцето.

Р (Б) 3 (♀) (61): Защо?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Аъъъ..... [am:] Да..... да сглобииии..... [am:] сняг.

Р (Б) 3 (♀) (61): Разтопи сняг. Слънцето може да разтопи сняг. „9“, говори!

(9) (А) ▲6 м. (♀): То е много топло, пък ако не е много топло.... палиш печката. И после гледа, че е топло. И той ще се разтопи.

Р (Б) 3 (♀) (61): Кой от вас е виждал сняг? Вие всичките, освен „5“, нали? Сега, какво искам от вас? Вземете по едно моливче и в първото изречение ми подчертайте ... съществителни. Само съществителни. Така. Прочетохте ли? „6“? Прочетохте ли текста?

(6) (А) ■1 г. (♀): Почти.

Р (Б) 3 (♀) (61): „1“, какво става с теб? (Четвъртокласничката този час е изпратена при нас, да се подготвя върху един текст сама)

(1) (А) ▲8 м. (♀): Сега започвам да отговарям на въпросите.

Р (Б) 3 (♀) (61): И аз после само ще прочета. После като си отговориш и всичко ще бъде точно.

Р (Б) 3 (♀) (61): Така. Вместо очи снежният човек имаше две триъгълни парченца от керемидата. А устата му беше направена от старо гребло така че той имаше зъби. Къде има съществителни?

(4) (А) ▲1 г. (♀): Очи.

Р (Б) 3 (♀) (61): Очи. Очертавай.

(8) (А) ▲2 г. (♂): Т'ва тук?

Р (Б) 3 (♀) (61): Точно така. Снежният човек. Има ли съществително?

(9) (А) ▲6 м. (♀): Азъ..... [am:] Май да. Има.

Р (Б) 3 (♀) (61) – Точно така. Човек е съществително.

(9) (А) ▲6 м. (♀): Снежният човек ли е съществително?

Р (Б) 3 (♀) (61): Не. Снежният е прилагателно. Човек е съществително. Подчертавайте го. Така. Имаше две триъгълни парченца от керемидата.

(4) (А) ▲1 г. (♀): Керемидата.

Р (Б) 3 (♀) (61): Правилно. Защото е тухла.... А устата му....

(6) (А) ■1 г. (♀): Устатата.

Р (Б) 3 (♀) (61): Правилно. Подчертаваме.

(5) (А) ▼(♀): И това?

Р (Б) 3 (♀) (61): Точно така. Старо гребло.

(4) (А) ▲1 г. (♀): Гребло.

Р (Б) 3 (♀) (61): Точно така. Гребло знаете какво е, нали?

(8) (А) ▲2 г. (♂): А това?

Р (Б) 3 (♀) (61): Не, не. Зъби.

(5) (А) ▼(♀): Зъби. Зъби. Зъби.

Р (Б) 3 (♀) (61): Правилно. Браво! Готови ли сте? Така. Намерете третия абзац. Слънцето залезе.

(9) (А) ▲6 м. (♀): Слънцето.

Р (Б) 3 (♀) (61): Правилно. Слънцето.

Р (Б) 3 (♀) (61): На синьото небе изплува месецът.

(9) (А) ▲6 м. (♀): Синьото..... [am:]... небе, небе, небе.

Р (Б) 3 (♀) (61): Небе – правилно.

(9) (А) ▲6 м. (♀): А синьото?

Р (Б) 3 (♀) (61): Синьото е прилагателно. Отговаря на въпрос какво.

(4) (А) ▲1 г. (♀): Къде е небе?

Р (Б) 3 (♀) (61): Тука.

(6) (А) ■1 г. (♀): Месецът?

Р (Б) 3 (♀) (61): Правилно. Изплува месецът.... Кръгъл, светъл и прекрасен.

(6) (А) ■1 г. (♀): Кръгъл.

Р (Б) 3 (♀) (61): Не, не, не. Всичко т'ва е прилагателно вече. Ами ние сме готови. За домашно ви давам.... „8“, чуваш ли ме? В целия текст искам да ми подчертаете съществителни. Това е.

(9) (А) ▲6 м. (♀): Аз мога тука да ги направя.

Р (Б) 3 (♀) (61): Значи вий прибирате нещата и отивате на танци.

ВСИЧКИ: Йеееее!!!!

Наблюдавани отклонения:

При децата от този клас не се наблюдават фонетични деформации. Те, с изключение на едно дете (то не говори свободно, знае само няколко думи), са родени и живели в България, пристигнали са в Австралия скоро – преди месеци, една година, най-много две – и все още не са забравили български. На ниво разговорна реч учениците от втори клас се изразяват добре, с правилно морфологично съгласуване и словоред. Единственото отклонение при тях е моменталното превключване на английски в междучасията, по навик от австралийското училище и при смесване с децата от другите групи. Те обаче са във възрастта на огромяването и точно тук е големият проблем.

Деформациите в речта на учителката (рускиня, говореща т.нар. „развален“ български) ги объркват, те не могат нито да четат, нито да пишат правилно и получават знания (умения никакви!), валидни за руския, а не за българския език. Първата от частите на речта, с която започва обучението в България, съществителното име, при тях е „име съществително“, а категорията „одушевеност-неодушевеност“, която няма морфологичен статус в нашата граматика, е с първостепенна важност в преподаването. „Каж ми сега одушевлено ли е или не?; Щом е нещо живо, значи е о-ду-ше-ве-но. Пиши одуш.“. На една от грешките, че съществителното име ябълка е одушевлено, учителката реагира адекватно: „Ябълка какво е? Говори ли ябълка?“. Децата се опитват да разсъждават и стигат до извода, че „одушевени са предметите, които говорят“. По тази логика заекът е неодушевен предмет. Учителката веднага поправя сгрешилия: „Той също одушевен предмет. Издава някакви звуци. Те си имат свой език, но ние не можем да го кажем. Така че значи той не е неодушевен. Той гово... Той е жив предмет. Пиши одуш-точка. Значи, щом мърда, това не е правилно“. Следва съждение за вълка: „А сега вълк. Издава ли звуци? – Не. – Как така не. Тича, скача, ловува. Като заска. Значи е одушевен предмет“. Липсата на спомагателния глагол „съм“ в изречението „Той също одушевен предмет.“, липсата на определителен член след думата „вълк“, както и след „ябълка“, не са еднократни прояви, повтарят се многократно („в първото изречение ми подчертайте ... съществителни. Само съществителни. В целия текст искам да ми подчертаете съществителни“) и се пропиват и в речта на второкласниците. И те постепенно започват да видоизменят иначе адекватните си изказвания, напр. „Искаш ли мен да пишем?“, реплика на 8-годишно дете, пристигнало преди една година в Сидни след завършен с отличие първи клас в София. Когато госпожата премине неволно на

„българо-руски“ в глаголната парадигма (Това не пишет, *вм.* Не пишете това; Нали миналия път съм ви давала, *вм.* ...ви дадох;), или когато смеси вербална и невербална комуникация (ще ми напишеш тук и тук и тук.... Тук ще напишеш за среден) с посочване с пръст кои букви да съдържа морфологичният анализ на непочетени или неразбрани лексеми, заниманието, освен досадно за децата, става и непонятно. Това не притеснява учителката и тя с охота признава, че едно от децата с майка руския и баща българин непрекъснато я поправя. По-важно според нея е да знаят следното: „Тука е одушевлено. А следващото ще напишеш число. – А как да го пишем – 1? (Детето показва цифрата.). – Не, с думите (Излишният определителен член не смущава никого.). Но думите аз ще ги напиша. Вие пишете одушевлено. То е по-важно. Но после е род. Род какъв има съществителното? (И обърнатият словоред не смущава никого.) Мъжки, женски и среден. Ако е мъжки, какъв задаваме въпроса (вместо „какъв въпрос задаваме“) или помощната думичка каква е?... Ако е мъжки, казваме той или един. За пример един учебник. Нали? Ако е женски казваме тя или една. Една тетрадка. Нали? Ако е средно? (Несъгласуваното с „род“ прилагателно поражда въпрос кое да е средно, но за думата теменуга детето се ориентира: Женски.) – Разбира се. Една теменуга. *Една е лице.* (Това вече е недопустимо!) Да, **ж р** пишеш. **Ж** точка **р**. – *Т’ва* за числото ли е? – Не, на род.... Заек. Кой род? – Зайчето са... (В ежедневно общуване точно това дете не допуска, засега, подобно несъгласуване.) – Зайо. Не зайче“. И този въпрос е изяснен. Следва въпрос за вълка, определен като съществително от мъжки род, но се оказва, че това не е вълкът, а детето му. Учителката помага: „На галено? Малко ... вълче. Като какво е вълче? – Заек. – Значи... – Мъжки род. – Не, ти първо кажи дали е одушевлено. Да. А за род, нали ти миналия път каза, че ако животното е малко... ? – Среден род. – Браво. – Но вълчето е по-голямо от заека. (Няма по-прецизна от детската логика!) Куту мъжки род. – Точно, точно, да... Сега число напиши и готова си. Значи тука е женски. А заек? Заек един или една или едно?“. И т.н. Проследявайки морфологичния анализ в тетрадките на всяко от децата, учителката го коментира и регулира: „Браво. Само че морето не е женско. Ти си написала женски, а той не е женски“. Така е. Мъжки е. Родът.

Детето, родено в Австралия, проявява интерес за значението на някои думи: „Какво е *ронче*? – Ами, кончето е одушевлено. Едно конче или един конче. Как ще кажем? – Еднооо? – Едно. Браво на детето. (към мене) Тези понятия са много важни, защото те трябва да знаят славянски....“. Славянски?!

На едно от децата прави впечатление правописът в членуваната форма на думата „нощ“: „Защо тука има **щ** и **т**?“. Отговорът на учителката: „Къде? През нощта. *От*

печатането. Грешка е“. Още по-голяма грешка, според мене, е, че децата постепенно забравят кирилицата и затова не могат да четат. Текстът е със заглавие, прочетено от учителката: „Снежният човек“. Детето чете по правилата на английския: „Вме-ко [am:] вмеко...очи...ъъ...“. Следва поправка: „Вместо очи...“. И по-нататък: „Схе... снех.... Снехе....“ (става дума за „снежният“). Отдавна вече буквата „н“ за всички деца е „х“ – от латиницата.

В заключение, граматическите категории, поднесени по този абсурден начин, нанасят повече вреда, отколкото полза. Но дори и българин да преподава – по този учебник и по тази методика – полза за децата ни в чужбина няма да има.

СОНДА № 6. Трети клас

Участници: Ш (Б) 2 (♀) (41), (3) (А)▲2 г. (♂) и аз.

Аз: Здравейте, виждам, че днес присъства само половината клас. Нали?

(3) (А)▲2 г. (♂): Не [am:] ... само съм аз.

Аз: А вие колко души сте в този клас?

(3) (А)▲2 г. (♂): Два, ама „2“ го няма.

Ш (Б) 2 (♀) (41): „3“, разкажи на госпожата за себе си. Ти си тук от две години. А в България бил ли си, тръгвал ли си на училище?

(3) (А)▲2 г. (♂): Не, аз само бях ... [am:]... в *Australia* като бях и ... учих.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Питам: в България си бил на седем години. Нали така?

(3) (А)▲2 г. (♂): Да.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Тогава защо не си ходил на училище?

(3) (А)▲2 г. (♂): Не, аз бях ... [am:]... шест ... когат' ... [am:]...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Значи тря'а пак да си ходил на училище. В подготвителна група.

(3) (А)▲2 г. (♂): Ама аз станах, когато... [am:]... тога'а беше лято ... татко беше ... [am:]... тука беше, когато беше зима.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Значи не е бил във България на никакво училище.

Аз: А на детска градина не си ли ходил? Кой те е гледал дотогава?

(3) (А)▲2 г. (♂): Ходил съм.

Аз: Ходил е. Повечето деца в България изкарват подготвителната година в самите детски градини, защото няма кой да ги гледа.

(3) (А)▲2 г. (♂): Ходил съм половина година и *trъгнах* чак *thогава*...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Не си се учил там да четеш и да пишеш.

Аз: Но пък добре говориш.

(3) (А)▲2 г. (♂): Ам' чи аз говорих там доста...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Нищо, те сега ш' си ходят за Коледа и ш' си опресни. Ще си подновиш българския.

Аз: Имаш ли си там приятели, те ще те познаят ли, ще си играеш ли с тях?

(3) (А)▲2 г. (♂): Да, ама аз отивам на ски пъгво... След т'ва отивам да си ги вида.

Аз: Къде ще ходите на ски?

(3) (А)▲2 г. (♂): Не знам.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Да разкажем сега какво учим. Въпроса за въпросителните изречения и за съобщителните. Да не ти звучат толкова страшно тия имена. Просто така ги наричаме, за да ги разграничаваме. Т.е. същото като в английския. И: по какво различаваме видовете изречения? Накрая какво, по какво? ... Ето, сега ти задавам въпрос. Тогава това изречение какво е? ... На английски ми го кажи. Когато задаваш въпрос. С изречение. Какво е това изречение?

(3) (А)▲2 г. (♂): Ъъъ...[am:]... Question?

Ш (Б) 2 (♀) (41): Да, добре. На български?

(3) (А)▲2 г. (♂): Ъъъ ...[am:]... да ... Как беше? ... [am:]... въphros?

Ш (Б) 2 (♀) (41): А изречението? Въпросително. Значи, в българския прилагателните от съществителните се правят по тоя начин. Въпрос – въпросително. 'Щото аз те питах какво е изречението. Изречението е въпросително. И, когато го записваш т'ва изречение, ето аз пак сега ти правя въпросително изречение: Когато записваш т'ва изречение, как ще го различиш от другия вид изречения? Какво има накрая по-различно отколкото на другите изречения? Накрая? Как завършва накрая всяко едно изречение...

(3) (А)▲2 г. (♂): [am:]... със ... т'ва ...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Започва с главна буква и накрая завършва със ...

(3) (А)▲2 г. (♂): С точка.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Така. С точка завършват кои изречения?

(3) (А)▲2 г. (♂): [am:]... ... когато ... [am:]... завършва... [am:]... когато завършваш [am:]... когато казваш нещо, наphример „Аз отидох на ски, точка“.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Точка. Чудесно. А кога ще ходиш на ски?

(3) (А)▲2 г. (♂): Във зимата.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Не. Аз ти задавам въпроса, не за да ми отговориш, а за да те питам след това... Ето, пак: Кога ще ходиш на ски? Т'ва изречение какво е? Него как си го завършил накрая? Точка ли ще сложим? Не, въпросителна. Ето, това исках да кажеш. Значи, ... т'ва са ... Съобщителните са тези, с които се съобщава нещо, казваме нещо. Те са Те се изричат спокойно, разказвателно... Т'ва са изреченията, които най-често използваме. До определена възраст обаче. Защото на пет, на шест години използваме май повече въпросителни изречения: Какво е това?... Мамо, защо е еди-какво си? ... А, а това защо, а онова защо.... Нали, има една възраст, на която...

(3) (А)▲2 г. (♂): Не знайш нищо.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Да. И си много любопитен. И всичко е като в английския. Съобщителното изречение си е нормалното изречение, с което си говориме ежедневно, с което разказваме. А въпросителните, тези, с които питаме, завършват Така ги разпознаваме графично – като ги видиме в текста.... Ние, нали знаеш, че като видиме един текст, не четем буква по буква, ами кат' погледнеме текста, малко по-бързо четем. И се ориентираме. Когато има накрая въпросителен знак, това нещо го четем като въпрос. И сега ... има още изречения. Кои са? Трябва да помислиш. Мисли като на английски. Я ми кажи, как викате, когато има някакви възгласи, когато сте на състезание. И когато вашия отбор печели, как насърчаваш отбора ти? Примерно, ти си на ... ти не играеш в момента... на скамейката си... отвънка си ... седиш на пейката и

твоя отбор играе. Как го насърчаваш? К'во викаш? Давай, хайде! Викаш ли така? Викаш. На английски. На български е същото. И какви са тези изречения?

(3) (A) ▲ 2 г. (♂): *I can say whatever sentences I want in English. and friends to understand me. but we in Australian school don't learn how to say these sentences. these are sentences I make up. and in Bulgarian I can't. I don't know them..*

Наблюдавани отклонения:

В речта на единствения записан третокласник се наблюдават наченки на фонетични изменения при изговор на съгласните [т] и [р]. Спомените му за приятелите от България се изразяват на български, за тях той разказва с един диалектен (пловдивски) привкус: „Да, ама аз отивам на ски пъво... След т'ва отивам да си ги вида“. Когато обаче иска да разкаже нещо, неразказвано досега – „... само съм аз; Не, аз само бях ... [am:]... в *Australia* като бях и ... учих; Не, аз бях ... [am:]... шест ... когат' ... [am:]...; Ама аз станах, когато... [am:]... тога'а беше лято ... татко беше ... [am:]... тука беше, когато беше зима“ – момчето се обърква. Речта му се изпълва с хезитации и разместен словоред. То е изненадано, че трябва да отговаря на въпроси извън учебния материал. При усвояването на учебния материал обаче детето се мобилизира, само че на английски език, подтиквано за това и от учителката: „На английски ми го кажи. Когато задаваш въпрос. С изречение. Какво е това изречение? – Тъъ...[am:]... *Question?* – Да, добре. На български? – Тъъ ...[am:]... да ... Как беше? ... [am:]... въphroc?“. Много малко време е необходимо, за да бъде изместена – първо частично, после изцяло – българската фраза от английската.

В заключение, каквато и да е обстановката, какъвто и да е преподавателят, функциите на българския език отстъпват с нарастване на възрастта.

СОНДА № 7. Репетиция.

Участници: всички деца от всички класове, всички учителки, директорката, Дияна и аз.

Аз: Ти какво правиш тук?

(1) (A) ▲ 8 м. (♀): *The teacher said that we will all participate...*

Аз: А защо ми говориш на английски?

(1) (A) ▲ 8 м. (♀): Ох, извинете. Иначе не ме разбират... А, другите идват.

Р (Б) 3 (♀) (61): Ти миналия път разпредели ли ролите?

Ш (Б) 2 (♀) (41): Разпределих ги докрай... Ей, ти къде отиваш?

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Отивам да взема...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Нищо няма да вземаш. Сядай веднага.

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Тука ли?

(3) (A) ▲ 2 г. (♂): *You will not sit here, I am guarding this place!*

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): *I will sit down, here is our class.*

Ш (Б) 2 (♀) (41): А ти къде? Веднага се върни.

(2) (A) ▼ (♂): Аз... [am:]... отивам... защото куту казах... [am:]... има репетиция и... [am:]... той каза: - *Not true, you are not participating.*

Ш (Б) 2 (♀) (41): Няма такова нещо. Всички участвате.

(3) (A) ▲ 2 г. (♂): *It's true, we are the animals.*

Р (Б) 3 (♀) (61): Стига приказки! Тишина!

(18) (A) ▼ (♀): - *Madam, who are we?*

Ф (Б) 12 (♀) (34): *I don't know, maybe you don't participate.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти това откъде го взе? Не можеш да репетираш с него. Дай да ти го пазя!

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Неееее.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Играчките са забранени на репетиция!

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Ама phредния път някой носеха и... ти каза... [am:]... - *It won't happen like that ...* и те не оставиха...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Ти си мъдреца. Ти си *life man*. Каква играчка искаш? Къде си виждал мъдрец с играчка? Млъкнете вече, започваме репетицията. Имаме разказвачи. Това ще бъдат „1“, „2“ и „3“. Мъдрецът ще бъде „19“. Хайде, разказвачите, идвайте и застанете тука... и тука... и... тука. Сега да определим фермера. Фермера ще е „11“.

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): Ама аз не знам... [am:]... приказката... [am:]... пиесата... [am:]... текста.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Има време, ще го научиш... А „19“, ако продължава да се върти и говори, ще си изгуби ролята.

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Ама аз искаммм...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Не е важно какво искаш, а какво трябва да направиш.

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Ама аз нали съм ... като ... *very smart man*... Ха, ха, ха...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Добре, дръж се като умен мъж тогава! Така. Жената на фермера ще играе „5“, а майката на жената на фермера – „4“. Това са основните човешки роли. Разбирате ли?

(5) (A) ▼ (♀): Да. *I am the farmer's wife.*

(4) (A) ▲ 1 г. (♀): *And I am his mother-in-law.*

Ш (Б) 2 (♀) (41): Казва се тъща. Освен това има деца. Фермера има три деца в пиесата, обаче те могат да станат и повече. Кои са децата? Кого избрахме? ... Значи „6“, „9“, кого още? О, „15“, ти също си дете. Останалите герои са животни. „12“, ти каква роля имаш?

(12) (A) ▼ (♂): Куче. Ау, ау. Ауууу. Ау! Ау!

Останалите „животни“ започват да вият, да кречат, да лаят, да мучат, опитвайки се да наподобяват звуци, издавани от домашните животни, притежавани от фермера, които правят записа почти невалиден. „Човеците“, особено „мъдрецът“, с охота се присъединяват. Репетицията все пак се провежда...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Нека да обясня на „5“ и на „4“ за какво става дума. Пиесата се казва „Много шум за нищо“ и е в една ферма. Фермерът отива при мъдреца да се посъветва с него какво да направи и мъдрецът му предлага решение. Всеки път какво да прави? Тука са всичките герои, за да направим репетицията. Мъдрецът е тука, фермерът е тука,

жената на фермера е тука, майката на жената на фермера е тука, тъщата. Нали за помнихте какво е тъща?... Хайде, пак сте забравили. Какво е мъдрец?

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Мен.

Ш (Б) 2 (♀) (41): А тъща?

(19) (A) ▲ 1 г. (♂): Не мен.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Разбира се, че не теб. Избрахме момиче... Започваме. Имало едно време един фермер. Той живеел в една колиба заедно с жена си, нейната майка и трите си деца. Той работел много по цял ден. Втори разказвач...

(2) (A) ▼ (♂): Вечер бил ... ууу...[am:]... уморен и... [am:]... шумът го... го... го *phobъгквал*.

Ш (Б) 2 (♀) (41): Жена му говорела, нейната майка говорела....

(2) (A) ▼ (♂): ... *th*рите му малки деца му говорили...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Хайде сега децата. „15“?

(15) (A) ▼ (♀): И *te* му говорили ... едно... едновррееееменно...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Горкият фермер се хващал за главата и викал... Фермера сега...

(11) (A) ▲ 6 г. (♂): О, колко много шум... о, колко много ви... викове...

Ш (Б) 2 (♀) (41): Сега всички: Но те продължавали да говорят...

ВСИЧКИ: Но те продължавали да говорят...

Наблюдавани отклонения:

Извън класните стаи, в по-свободна обстановка децата говорят помежду си на английски. Някои от учителките се „хващат“ и влизат в тази комуникация. Други се опитват да въдворят ред, но в търсене на верния тон, повтарят грешките на децата: „Какво е мъдрец? – Мен. – А тъща? – Не мен. – Разбира се, че не теб. Избрахме момиче“.

В заключение, наличните деформации в диалозите на учениците зависят от тяхното *месторождение* (България, Австралия или трета страна), от *времето*, през което живеят в Австралия (в случай че са родени в България, колко време са живели там и от колко време са я напуснали), от *възрастта* им (доколко се държат като отговорни ученици или още са с поведение на малки деца), но в никакъв случай от обучението в училището. Не е важно нито колко години децата са повторили подготвителния клас преди първи, нито класът, в който учат в австралийското училище. Това се потвържда и дообяснява от социолингвистическите маркери, характерни за група А.

4.2.1.1. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИ МАРКЕРИ

Социолингвистическият маркер, т.е. езиковият еквивалент на социалната характеристика на говорещия човек, е специфичен при децата от гледна точка на разностранните си варианти, които по своята същност са маркери, свързани със социалната категоризация и груповата принадлежност на отделните лица. За детските мини-групи у нас като важен маркер се определя *семейството*, *местоживеенето* (в

смисъл на съседските обединения – играещите заедно деца), след това *училището*, свързаните с него *обединения* като певчески хор, танцов състав, спортен отбор и т.н. Всичко това оказва влияние върху първоначалното социализиране на личността. В Сидни най-важният маркер (единственият) от споменатите е *семейството*, тъй като останалите обединения не са съставени от български връстници. Комуникацията в тях, освен тази в неделното училище, тече на английски език. Що се отнася до семейния език, от анкетите, получени от родителите на изследваните ученици, се предполага, че във всички семейства, с изключение на семейството на „24“, се говори на български. Като отчитам относителността на маркирането по този признак, при анализа на идиолектите на всички деца се придържам към изходната позиция, по-скоро опозиция – „деца, родени в България“ срещу „деца, родени в Австралия“. Отчита се и показател „родени другаде“, тъй като сред азбукарчетата има и такива, но главната опозиционна противопоставеност е по оста „живели/неживели“ в България.

4.2.1.1.1. МАРКЕРИ, СВЪРЗАНИ С МЕСТОРОЖДЕНИЕТО. ПЪРВИ, ВТОРИ И Т.Н. ЕЗИК. ЕТНИЧЕСКА ПРИНАДЛЕЖНОСТ

По отношение на месторождението на децата от подготвителната група – само две от тях са родени в Австралия, „18“ и „21“, и това се усеща по фонетичния им акцент, най-често изразен при алвеолните съгласни, както е видно от Сонда № 1. Другите деца говорят доста ясно и правилно български. Като цяло обаче родените в Сидни деца от тази група имат много по-слаб акцент в сравнение с децата от първи клас и също говорят доста ясно и правилно български. Това се дължи или на опита на учителката, или на полесния за запомняне (в сравнение с „адаптирания“ за първи клас) учебен материал. А най-вероятното обяснение е възрастта (пред-училищна), т.е. преди социализацията им в обществото на другото (австралийското) училище. Това обстоятелство не е изключение (както вече беше отбелязано, преди да се гмурнат в „езиковата баня“ на социума, много деца владеят само български) и то отново отвежда към *семейството*, към наличието на българска баба, „най-добрата майка на света“, към всеотдаен дядо, неизменен придружител дори в часовете, към семейната среда.

Децата от първи клас са почти всички родени в Австралия (или Канада) (с изключение на прекрасния „11“, който е изключение във всяко отношение, включително и в това, че няма езикова бариера, когато говори български език). Останалите (с изключение на „15“, която е изключителна в своето старание) почти нямат умения за поливалентно участие в разговор на български език. Сравнени с

„малките“ от подготвителната група, те са много по-малко знаещи, те просто не говорят свободно български. В първи клас те са записани по настояване на родителите, само защото в австралийското училище са в първи клас. Нито едно от тези деца обаче няма комуникация на български език. Техният фонетичен акцент не се забелязва така натрапчиво, както обикновено се случва, когато смесеният език е изпълнен с интерференции, защото тези деца обикновено си мълчат. Те предимно повтарят току-що чути думи и изрази от учителката, без да ги разбират. След минути изцяло ги забравят. Те биха се вписали много добре в една подготвителна група за лица, които не владеят все още езика и биха научили много повече, ако им се преподава по методиката, позната в нашата страна като методика за преподаване на българския език като чужд. Основната причина за такава необходимост е тяхното месторождение. С изключение на езика на „11“, първият език на всички тях определено е английски, материалът в програмата им на български е сложен и неразбираем, в часовете пишат съвсем непознати думи на кирилица, но това е по-скоро рисуване на буквите от нашата азбука. Децата се измъчват в опитите да наподобят графичния облик на поредната буква, без по никакъв начин да свързват тази дейност с произнасяне, още по-малко със смисъла на думата. Всяка реплика, която изговарят на български, представлява също наподобяване, на места точно, друг път – с акцент. Родноезиковите им интерференции са на всички нива, както на фонетично, така и на морфологично, и на синтактично⁶³.

Когато говорим за по-големите деца от училището, трябва да отбележим, че при тях маркерът, свързан с месторождението, още по-ясно показва кой е първи, кой втори и т.н. език. Най-добре това се вижда при учениците от втори клас, чийто състав е предимно разнороден. Що се отнася до учебния материал, второкласниците, в интерес на истината, не се справят по-добре от първокласниците със сложните текстове и граматическите категории. Но разликата между двата класа е очевидна. Защото повечето ученици в този клас (с изключение на две деца) са родени в България. Защото родените и пораснали, станали ученици в България, умеят да попитат на български, когато не разбират, и да обяснят на български какво не разбират. Тук маркерът *месторождение* чертае ясна граница между родените в България и родените в

⁶³ Най-фрапиращите от тях ще бъдат коментирани в следващата глава.

Австралия. Родените в България деца са посещавали българско училище. Те говорят езика все още добре, но не разбират нищо от сложната граматика, каквато в австралийското училище ще учат (и то само ако изберат езикова паралелка) едва в гимназията. За родените в Сидни, въпреки че са преминали през двугодишен подготвителен клас и през първи, както е преминала например „5“, шансът да проговорят е минимален, защото децата растат, материалът се усложнява, те потъват в граматическите категории, които определят за думи, чистото значение не знаят, опитват се да интерпретират текстове, в чийто смисъл не вникват, защото, както е например в текста за снежния човек, представен тук в Сонда № 5, дори не са виждали сняг, от който слънцето (явление, очевидно за нас, но непонятно за тях) е по-силно. И рано или късно досадата взема връх над родителската амбиция и те напускат училището. Въпреки това първият език на родените в България (все още) е български. Това ги поставя в бинарна опозиция спрямо съучениците им, които са родени в Сидни, и спрямо първокласниците, и ги причислява, въпреки много по-слабата им езикова компетентност, към третокласника и четвъртокласничката. Последните са с много по-големи потенции и компетенции, но първият език и на двете групи – на тази и на родените в България второкласници – е (все още) българският.

Езикът на двамата третокласници и четвъртокласничката е почти изцяло български, затова е представен само откъслечно, първо, защото единият от третокласниците отсъстваше в деня, определен за моето посещение в неговия клас; второ, защото четвъртокласничката обикновено учеше сама и се присъединяваше към някой от другите класове, за да ѝ бъде проверено писменото упражнение от учителката на съответния клас след това. Въпреки че при нея, а също и при момчетата от трети клас, почти не се откриват интерференции от английски, изказът им е натоварен с много хезитации, породени от разсейване след уморителната седмица, в която са полагали усилия да научат материала в австралийското училище (момчетата) и да научи английски (момичето).

Изводът е, че социолингвистическият маркер *месторождение* играе важна роля в езика на индивида. Дори детето да е заминало за чуждата страна на съвсем малка възраст, то вече е било част от т. нар. малки групи в България. Дори групата да е била една – само семейството (независимо от факта, че същото семейство в момента е в чужбина, пристигнало заедно с детето), в България това семейство, от което то е част, е участвало в отношения и с други хора – баби и дядовци, лели и чичовци, съседи и приятели, социални обединения като детска градина и др. Както се вижда от записите

от училището, децата, родени в България, имат много по-добра комуникация на нашия език от тези, родени в Австралия или другаде. Етническата принадлежност на тези деца все още е българска и такава ще остане дотогава, докато практикуват комуникативността и съхраняват езика си.

4.2.1.1.2. МАРКЕРИ, СВЪРЗАНИ С ПРИЗНАКА ВРЕМЕ, ПРЕЗ КОЕТО ЖИВЕЯТ В АВСТРАЛИЯ

Още по-важен се оказва маркерът, отбелязан по признака *време*, през което децата живеят в Австралия, тъй като някои са пристигнали в бебешка възраст и физическото им раждане в България не ги различава от родените в Австралия (или Канада, или Германия), за разлика от други, пристигнали преди месеци, една година, най-много две, т.е. българският език при някои от тях е все още жив, първи по степен на владение. Пристигналите преди месеци от своята/нашата страна ученици от четвърти, трети и втори клас още не знаят добре английски език. Българският за тях е първи и по степен на употреба, и по начин на моделиране на възприятията. Той не се различава от този на връстниците им в България. Друг е въпросът как в близкото бъдеще семейството и училището ще подхождат към нашия език. Ще искат ли родителите той да се запази или ще настояват децата да научат колкото е възможно по-скоро английски, за да се впишат в новото училище и в новата среда? Ще пропуснат ли да отбележат, че новите езикови конструкции започват да заменят българските, дори когато ситуацията в семейството е в диалог на български? Ще допуснат ли учителите езикът им да се забрави, без да надграждат онези нови фрагменти, които децата биха натрупали, ако не бяха напуснали родината? Не би трябвало. Една от мисиите на училището следва да бъде съхранение на този вече научен роден български език. За съжаление, в епизодичните си разговори с Марина Милева, в които коментираме непрекъснато развитието на „моите“ ученици, узнавам за постепенно изоставяне на езика от ученици, които са го знаели перфектно при пристигането си от България. Това се обяснява с два фактора. Първо, напрежението на тези големи, определени по възможности и интелект да учат с още по-големи ученици в австралийското училище, т.е. да се справят в движение, без специални уроци, с усвояването на английския език; и второ – с увеличение на възрастта намалява потребността за общуване както с родителите вкъщи, така и с „малките“ от Българското неделно училище. Тези пораснали вече деца имат компания, в която никой, освен тях, не говори български.

Доказателство за постепенното изместване на българския език от английския е една „средна“ категория деца, пристигнали навярно с перфектен български преди две-три години. Сега те по никакъв начин не могат да претендират, че знаят езика. Постепенно, но неотклонно неговите функции отслабват, все повече български елементи се заменят с английски и това се вижда у някои от децата в училището.

4.2.1.1.3. МАРКЕРИ, СВЪРЗАНИ С ВЪЗРАСТТА

Когато говорим за демографското условие *възраст*, винаги (включително и в това изследване) имаме предвид поколенческите цикли, но не и в Българското неделно училище в Сидни. Тук разликата в годините, дори да са една или две, също оказва влияние. Ето какво имам предвид:

Децата от подготвителния клас не са от една възрастова група. Има момиченце на 4 години, „23“, и момче от четвърти клас, „22“. Живеещи в Австралия само от осем месеца, и двете деца имат добър български, но момчето е в пъти по-компетентно, записано в подготвителната група, само за да помага на момиченцето (децата са брат и сестра). Две от останалите деца са във втори, а две – в първи клас в австралийското училище. Съвсем естествено е за някои от нещата по-големите деца вече да са чували, учили в детската градина в България и да им става скучно, да започнат да губят интерес. Въпреки това правилното решение за записване на децата в една или друга възрастова група не бива да бъде определящо и групата не бива да се нарича възрастова. В такъв смисъл са и съветите на учителите, но за съжаление някои от родителите не приемат тези съвети. Те са или пристрастни (готови да се закълнат, че детето им говори български, само защото разбира елементарните поздравии, молби, команди и може да отговаря на някои от тях еднословно), или некомпетентни (смятащи, че щом в австралийското училище е във втори, детето ще изостане, ако го запишат в българското в подготвителен или първи клас), или убедени, че детето им е в състояние да навакса материала, без да си дават сметка, че материалът по всички предмети в българското училище се преподава на български. И че ако детето не знае езика, няма как да научи материала.

В заключение, за езика на учениците от училището определящите нивото им признаци са месторождението, времето, през което живеят в Сидни и семейната среда. А най-важен социолингвистически маркер се оказва маркерът *степен на владеење* на

българския език⁶⁴. Тази степен би трябвало да стане задължителен критерий за приемането на българските деца в подходящата за тях група както в Българското неделно училище в Сидни, така и във всички български училища по света.

В някои от градовете в чужбина, в които училищата са с повече опит, а броят на учениците е по-голям, се провеждат тестове за входно ниво. Те обаче не се посрещат с разбиране от родителите, когато се окаже, че по-възрастни деца трябва да се записват в по-начинаещи класове и обратно. Тук се създава едно трудно разрешимо объркване, което се дължи на необходимостта да се получи съответствие на българската система. Това е постоянен проблем. Получават се възрастово и по умения разнородни класове. Материалът е неподходящ (прекалено сложен или прекалено прост) за половината от учениците във всеки клас. Това е повсеместно явление в неделните училища в чужбина.

4.2.2. ЗАПИСИ ПРИ СЕМЕЙНИ СБИРКИ В ДОМОВЕТЕ НА ПРИЯТЕЛИ ИЛИ ПРИ ГОСТУВАНЕ НА ПРИЯТЕЛИ У НАС

II. Речева ситуация

СОНДА № 8. Семейна среща

Обстановка: Семейна вечеря в дома, по-точно в градината на **Б (Б) 16 (♀) (43)** и **О (Б) 16 (♂) (44)**. Участници: двамата съпрузи, двете им деца **К (А) ▲ 16 г. (♂) (20)** и **М (А) ▼ (♀) (13)**, пристигналата преди няколко месеца майка на съпругата **Г (В) 3 м. (73)**, едно младо семейство **Ю (Б) 2 м. (♀) (43)** и **П (Б) 2 м. (♂) (37)**, както и ние: **Д (Б) 16 (♀) (42)**, **Я (Б) 16 (♂) (43)**, **Л (А) ▼ (♀) (13)**, **А (А) ▼ (♂) (11)** и аз.

Б (Б) 16 (♀) (43): Добре дошла и у нас! Разбрах, че ѝ харесва тука...

Д (Б) 16 (♀) (42): Как няма да ѝ харесва, нали живее до *bush-a*! А ти как дойде тоя път?

Г (В) 3 м. (73): „Б“ го уриди. Каза ми „Майко, на конфърънция съм, дъ ни си пра'я харчилък до България да идвам – прати ми билет. И аз от Русье-Букурещ, Букурещ-Ница. Там съ срещнахми. Две седмици бяхми. И ина във Париж. След туй ходихми на ина икскурзия до Италия... Утидахми на ино кафене и чорбаджията дойди и вика „Вий от конфърънцията ли сти?“. А като устанах сама – идва идин шуфьор и му викам „Но инглиш“. Мъ съ ублякъл – кат' чи ли Людмила Живкова шъ зима.

Б (Б) 16 (♀) (43): Вика: „Аз съм вашия частен шофьор. Къде искъти дъ ви вода?“. Викам: „Ни знам. Какво ши кажеш, нали, аз съм идвала, нали, до Монако, Френската

⁶⁴ Затова директорката беше решила още през 2016 г. да създаде две подготвителни групи – за деца, които говорят български и за деца, които не говорят български при постъпване в подготвителната група.

ривиера, там тия, дукъдету ни видят учите. И той – дубре. Мършрутъ ши бъди такъв, такъв, такъв и съ къчихми в кулата. Ний кѣто принцеси утзад двете и... ни спира, примерно, този завой да погледнем....

Г (В) 3 м. (73): Нѣ мен ми беши интиресно – и пулитикъ, и икономикъ, и там тъкива кризи имат икономически. Унищожили си уранжерии, зѣминъли и те по гурбети, те пѣк във Африка.

Б (Б) 16 (♀) (43): Сига дѣ ви зѣвидѣ тукъ в тай уличка, тай уличка, тай уличка.... Тук, тук, тук спирахме... искам снимка дѣ си направите...

Г (В) 3 м. (73): И тяхнити ченгета курупирѣни колкот' наш'ти. Кой какот' ще дѣ ми приказва... аз пумислих, чи той нещѣ ши им 'земи, нещѣ ши ги арестува, пѣк той – те си 'зехъ мизѣта – нашти, русенските циганки ми разпра'ят – и прудѣлжихъ. О, аку съ наш'ти цигѣни на тей разградени двурове, дету нямат външни врати....

Д (Б) 16 (♀) (42): Купих го от *Coles*. Майка го избра, италиански мисля, че е.

Я (Б) 16 (♂) (43): От *goat* ли е?

Д (Б) 16 (♀) (42): На мен ми прилича на *Havarti*.

Б (Б) 16 (♀) (43): Ши утидѣ и шѣ видя. „М“ намерила някакви *видиута* за чужденци: какво мислят американците в Манхатѣн за българите. И ги интервюираха. „Знаете ли кѣде е България?“. И те – „А, да, да-да, да. В Европа. Кѣде в Европа? Някѣде в Европа. Между Азия и Европа“. „Ами, друго какво знаете за България?“. „Амии, тя е била част от Съветския съюз. Мисля, че беше, казва нали, мисля, че беше *Part of USSR ... Okay?*“.

Г (В) 3 м. (73): Бе ний дѣ ни съ интересувѣми от Танзания и от Занзибар, чи дѣ им съ сърдим, мѣ...

Б (Б) 16 (♀) (43): Пѣк имаше една, която е работила в България една година. И тя – за „да“ и „не“ го каза това, че е обратно. Каза, че това е странно. Българите са единствените, които си клатят главите наопаки. За другото нещѣ каза: „Да, и ядат баница сутрин. Ма, как може, казва, да ядат сирене сутрин, вместо да го слагат в салатата“. Т'ва беше ги впечатлило. И мазна баница. Т'ва, вика, е за закуска. И казва: „Преди да се хранят, ядат салата и пият ракия. Как може, казва, да ядат салата и да пият ракия. И имат казва едни продѣлговати (тия продѣлговати са семки) и ей така вика пра'ят устата и тѣк-пѣфу, тѣк- пѣфу. Отидохме, казва, на мач. Футболен мач. И там всички плюят. А в администрацията – на един документ слагат дваѣсе печата. Една запетайка да си обѣркал – и започват да клатят главата“..... Ний паднахме направо, защото това е много точно описание на наш'та психология.

Г (В) 3 м. (73): Цяла Европа ѣ така, ний....

Д (Б) 16 (♀) (42): Ние много бързо се ориентираме кѣде да я клатим.

Ю (Б) 2 м. (♀) (43): Аз само съ усмихвам и преди да реша, не отговарям.

Б (Б) 16 (♀) (43): „Я“, ти как си? Изпратих „Д“ при един приятел за съвет.

Д (Б) 16 (♀) (42): Лекарят, който трябваше да ме чака... и вика „Аз сега не мога да се сетя за кого се пази т'ва място“. Един вид, че няма да му сложат някое грозилище.

Б (Б) 16 (♀) (43): Говори с докторите и вика „Я“ прави *conversations*, ходи, задава въпроси. Щѣто е *quality improvement* проект.

Я (Б) 16 (♂) (43): О, аз голям *support* получих от тебе.....

Аз: Аз искам да поговоря с „К“. Какво правиш на този компютѣр?

К (А)▲16 г. (♂) (20): *Phroekt*.

Аз: Ти сам ли си постави тази задача?

К (А)▲16 г. (♂) (20): *Dad*хоха ми я. *Phr*авя *solar battery car*. Има и финанси.

Аз: При нас е строително инженерство, архитектура, или геодезия. На деветнайсет години се влиза.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти тря'а да ги знайш тия неща. Аз не знам как работи системата. Повечето пра'ят *Bachelor*, т'ва дето е три години и половина. Тука е престижно да правиш *Master* още две години. Нашите там всички около мене правят *Masters of Business Administration*, което какво значи там... за бизнес нещо става въпрос. Примерно пра'йш математика или строителство или нещо друго и после – да видиш.... Абе, как се управлява бизнес или нещо такова.

Аз: Ти къде си роден? Тук ли?

К (А)▲16 г. (♂) (20): В България.

Аз: На колко години си бил, когато си дошъл?

К (А)▲16 г. (♂) (20): На четири.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти с'я учиш за *Master*?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Нещо *th*акова. Аз... не знам 'ного. Имам един *phre*.... *phre*подавател... и *thой phr*ави *PhD*, нали зна'йш к'во е *PhD* – дали да... не *naphra*'я.....

Я (Б) 16 (♂) (43): Докторантура?

К (А)▲16 г. (♂) (20): И т'ва също.... *PhD*.

Я (Б) 16 (♂) (43): *PhD*-то е, ако си решил да пра'йш академична кариера. Ако не си решил да пра'йш академична кариера, дори не се гледа с добро око, ако имаш докторантура. Например отиваш в някоя фирма, където се чука метала, докато е горещ, и ти отиваш там да си дадеш *доктора*... те си казват: „Абе, тоя пич защо е чакал метала да изстине и си е губил времето да пра'и докторантура“.

О (Б) 16 (♂) (44): Добре дошли!... Какво правите Вие?

Аз: Не ми обръщайте внимание.

Я (Б) 16 (♂) (43): Тя е такъв... провокатор. Всичко, което говорите, се записва – за подобряване качеството на говора.

О (Б) 16 (♂) (44): Ами и аз да пусна моето устройство тогава. Това е незаконно.

Аз: Щях да ви кажа след записа, но тъй като бях заловена, ще кажа сега. Първо записвам, после уведомявам изследваното лице, защото, ако го уведомя предварително, то ще се смути и или няма да се съгласи, или ще се старае да говори правилно, ако се съгласи. След записа му казвам и ако се съгласи, може да поиска или да не поиска да чуе записа. Ако не се съгласи да го използвам, го изтривам пред него.

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя изследва развитието на българския език в Австралия.

О (Б) 16 (♂) (44): Това изследване би трябвало да продължи стотици години. За нас, които сме тук от 20 години, няма да бъде представително.

Аз: Абсолютно сте прав. Българският ви език ще се окаже онзи, който е бил кодифициран по времето, през което сте дошли. Не това е целта на моето проучване. Изследвам алгоритъма на деформацията върху него, ако има такава, от страна на английския език.

О (Б) 16 (♂) (44): Няма ник'ва деформация. Деформация не допускаме ние.

Аз: Това би бил много радостен резултат, ако го получа, разбира се.

О (Б) 16 (♂) (44): Аз мисля, че в България нещата много по-динамично се променят. Има толкова нови думи, които аз някой път като чуя така и... се сещам за какво става въпрос, но....

Аз: Нали затова съм прелетяла толкова километри, да установя кой от вариантите на езика ни и в каква степен се използва.

О (Б) 16 (♂) (44): Иначе вие, „П“ и „Ю“, да кажете нещо така. Как се чувствате в Австралия?

П (Б) 2 м. (♂) (37): Добре, но малко странно така, всичко е обърнато обратно. Няма север, няма юг...

Б (Б) 16 (♀) (43): „А“, ти участваш ли в това изследване?

А (А) ▼ (♂) (11): Даааа...[am:] ако мога да *поногна*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Казва се да помогна. Хайде, кажи нещо друго. Кажи как направи закуска на Катя днес. Кокво ѝ направи?

А (А) ▼ (♂) (11): *Яйцета*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Казва се яйца.

А (А) ▼ (♂) (11): Аз... готвя яйцета.... Аз ... [am:] ... се учех как правя яйцета.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, готви яйцета... Недей пи повече газирано!

А (А) ▼ (♂) (11): Защоооо? *I like to drink soda*.

Я (Б) 16 (♂) (43): „А“, още едно такова изпълнение... и ставаш от масата. Яж си от чинията!

А (А) ▼ (♂) (11): Ти това щеше да ми го изпапкаш...

Я (Б) 16 (♂) (43): Можеш и ти да си го изпапкаш. Не, аз ши го изям.

Д (Б) 16 (♀) (42): Дай му го, недей така да го такова...

Аз: Харесва ли ти яденето тука?

Г (В) 3 м. (73): Како да кажа. Онзи ден той вика: „Аз шъ ям къбап“. Викам: „И аз къбап“. Ама готов, нали, шъ ходи да купува на супера и той: „Ама ти от какво месо искаш – от пилешко месо или от телешко. Викам: „Бе, ’секи ден пилета ядем, айде тоз път дъ ѝ от телешко“. И аз мисля кебап, български кебап, винен или ...такъв... а то – във йедна палачинка умотано...

Я (Б) 16 (♂) (43): – Ти мислиш, че манджа кебап, а то е дюнер кебап. Ти мислиш за винен кебап или нещо от тоа десен.

Г (В) 3 м. (73): Като ми каза къбап и аз веднага лапнах въдицата...

Аз: Тях като ги няма по цял ден, каквото им сготвиш, това ще ядат.

Б (Б) 16 (♀) (43): Те са много капризни обаче. „К“ си готви сам. „М“ пък и тя...е една капризна.... И като не се разбират помежду си, не знаят как да поискат от баба си, нито пък тя може да ги изпрати да купят нещо, става сложно.

Г (В) 3 м. (73): Той „К“ говореше, когато бяхме в България. Но вече е забравил. Езикът съ забравя. Аз ни съ сещъм за някои думи. Внучката ми казва „Имаш *dementia*“.
(Тъй като внучката се срамуваше от мене, помолих „Л“ да я разговори настрана с другата ми записвачка, този път скрита, както трябва. Моята малка асистентка измисли игра на интервю и се справи доста по-добре от мене):

Л (А) ▼ (♀) (13): Колко годишна си, „М“?

М (А) ▼ (♀) (13): Дванайсе съм.

Л (А) ▼ (♀) (13): Откъде си?

М (А) ▼ (♀) (13): От Сидни.
Л (А) ▼ (♀) (13): Откъде в Сидни?
М (А) ▼ (♀) (13): *Roseberry*.
Л (А) ▼ (♀) (13): В кое училище си?
М (А) ▼ (♀) (13): *Cambala*.
Л (А) ▼ (♀) (13): Разкажи ми за т'ва училище.
М (А) ▼ (♀) (13): К'во да ти разкажа?
Л (А) ▼ (♀) (13): Само момичешко ли е училището? Какви са момичетата там?
М (А) ▼ (♀) (13): Добри.
Л (А) ▼ (♀) (13): Защо мислиш, че са добри?... *Why do you think they are good?*
М (А) ▼ (♀) (13): *Just good*.
Л (А) ▼ (♀) (13): Колко момичета в класа ти има?
М (А) ▼ (♀) (13): [am:] ... [am:] ... двајсет.
Л (А) ▼ (♀) (13): Имаш ли някои приятелки там?
М (А) ▼ (♀) (13): Да.
Л (А) ▼ (♀) (13): Кои са ти?
М (А) ▼ (♀) (13): *Bianca, Alex, Sofia*.
Л (А) ▼ (♀) (13): Много добри приятелки ли са?
М (А) ▼ (♀) (13): Да.
Л (А) ▼ (♀) (13): *Кой* е по-добра приятелка – *мене* или Бианка?
М (А) ▼ (♀) (13): *Тебе*.
Л (А) ▼ (♀) (13): Имаш ли брат или сестра?
М (А) ▼ (♀) (13): Брат.
Л (А) ▼ (♀) (13): Добре. Сега мене ме питай нещо.
М (А) ▼ (♀) (13): К'во *hаres*ваш *da* пра'йш?
Л (А) ▼ (♀) (13): Да се забавлявам.
М (А) ▼ (♀) (13): С к'во?
Л (А) ▼ (♀) (13): С ядене.
М (А) ▼ (♀) (13): Г'ядна ли си?
Л (А) ▼ (♀) (13): Не.
М (А) ▼ (♀) (13): Искаш ли да ядеме.... *cake*?
Л (А) ▼ (♀) (13): Отива да яде.
 (Впечатлена от успеха на „Л“, „Д“ последва „М“ в кухнята, естествено с трета записвачка):
Д (Б) 16 (♀) (42): Като си сдъвчеш храната, може да ми разкажеш какво ти хареса най-много във... *Colour Run*. Кажи ми какво правихте днеска?
М (А) ▼ (♀) (13): *Thichah*ме, и... 'секи *thri* мину*thi* [am:] ... имаше различен цвят... куту със...[am:] *The thi* 'земат бутилка....
Д (Б) 16 (♀) (42): Някой те замерваше ли? Разкажи ми какво правихте.
М (А) ▼ (♀) (13): *The thi* 'земат бутилка....и я ... [am:] ... *hack*-ват..... в г'явата ти.
Д (Б) 16 (♀) (42): В главата ти? Не те ли болеше?
М (А) ▼ (♀) (13): Не. *Tho* е куту *powder*.
Д (Б) 16 (♀) (42): Ама само такова – без вода?
М (А) ▼ (♀) (13): *Powder*.

Д (Б) 16 (♀) (42): А, прах и после те мокрят да стане такава...

М (А) ▼ (♀) (13): Имаше вода също... Имаше вода и след т'ва се слага...цвят *phoveche*... Но мене и Лили и Палома.... И трите *othидохме* в това *dunking* нещо... да *сядаме*...

Д (Б) 16 (♀) (42): К'во е т'ва *dunking* нещо?

М (А) ▼ (♀) (13): *Thя* ни подхвърли *топка*. След т'ва ко'ато го удари, падаш от седалката във е'на мръсна вода...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ужас. Това ли беше *dunking*? Кошмар.

М (А) ▼ (♀) (13): И с'я си дават ключ и най-накгая мож' си 'земеш награди....[am:] ... Куту две *буthилки*.

Д (Б) 16 (♀) (42): С какво?

М (А) ▼ (♀) (13): С нищо. Просто *буthилки*. И след т'ва четири... двайсе процента ваучери. И след т'ва Лили 'зема *hechhock*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя получи татуировки.

Д (Б) 16 (♀) (42): За какво ти бяха татуировките? Аз виждам една на г'авата си си с'южила.

М (А) ▼ (♀) (13): И Лили има на г'авата и си е с'южила една на носа.

Д (Б) 16 (♀) (42): Утре какво ще правиш?

М (А) ▼ (♀) (13): Училище.

Д (Б) 16 (♀) (42): Какво ще учите?

М (А) ▼ (♀) (13): Не знам.

Д (Б) 16 (♀) (42): Подготвила ли си се? Написала ли си домашната? По какво писа домашни и за какво?

М (А) ▼ (♀) (13): По *яphon*-ски. Щяхме да пишем..но.... есе, където 'секи във [am:]... тази държава тря'а да напише.

Д (Б) 16 (♀) (42): И за какво ти беше есето, за какво писа?

М (А) ▼ (♀) (13): Зааа...[am:] ... *robots*.

Д (Б) 16 (♀) (42): На японски трябваше ли да го пишеш?

М (А) ▼ (♀) (13): Не, на *инглийски*, ну зъ *яphon*-ски.

Д (Б) 16 (♀) (42): И какво написа ти за роботите?

М (А) ▼ (♀) (13): За как... [am:] ... като к'во *пра'ят*... *таки'а* неща.... *Т'ва тря'аши* да пиша. На този *Colour Run* ние си боядисахме ноктите. Те бяха 'ного юоши. Беше безп'атно и аз *phophitax* леличката само... [am:] ... *thyка* да ми *наphрави* бяло и *тя* е куту... не съм тоукова добра...

Наблюдавани отклонения:

В речта на възрастните от това семейство се наблюдават много диалектни маркери. Тук са отбелязани в транскрибиран вид *само най-фрапиращите*, по две причини. Първата (да се отбелязват само част от диалектните отклонения) е, че цялостната фонетична транскрипция в изказванията на български, в които няма интерференции от английски, не е цел на настоящото изследване. Втората (да се отбелязват все пак някои отклонения) е, за да се покаже как те се приемат от другите. Речта на домакинята – дъщеря на пристигналата от Русе преди три месеца своя майка,

говореца изцяло в регистъра на североизточните български говори, и съпруга на мъж от София, чиято реч е стандартна, със западна фонетика – е интересна. Когато доразказва започната от майка си история, жената (тя е известна лекарка в Сидни и е много образована и начетена) се изразява в почти същата степен на омекчаване на съгласните и редукция на гласните, като майка си. Когато обаче говори със съпруга си и с нас, фразата се изчиства от елементите на североизточното наречие. Интерференции от английски не се наблюдават нито при нея, нито при другите възрастни събеседници.

Интерференциите и деформациите изобилстват при децата:

1. Фонетични:

- силен фонетичен акцент с преминаване на почти всички съгласни в техни подобни от английския език (*Phroект; phre.... phреподавател...Thichahme*, и... 'секи *thri* мину*thi* [am:] ... имаше *различен* цвят... куту със...[am:] *The thi* 'земат бутилка....; *Dadhoxa* ми я; и др.) или замяна с произволни съгласни при незнаене на думата ако мога да *понояна*);
- хезитационни паузи в търсене на думата на български: „Даааа...[am:]...“ и под.

2. Морфологични:

- промяна в родовите окончания по аналогия с парадигмата: „*Яйцета*“;
- замяна на субектната форма на лично местоимение с обектна, както и на формата за женски род с форма за мъжки във въпросителното: „*Кой* е по-добра приятелка – *мене* или *Бианка*? – *Тебе*“;
- поставяне на български окончания след английски корени: „ 'земат бутилка....и я ... [am:] ... *hack*-ват..... в гъавата *ти*“.

3. Лексикални:

Когато не знаят думата или думите на български, децата я/ги заменят с английски: „*Phравя solar battery car; I like to drink soda*; И след т'ва Лили 'зема *hechhock*“ и др. Възрастните често, в разговор с децата, използват английски думи, за да бъдат разбрани, но ги поясняват на български: „Повечето пра'ят *Bachelor*, т'ва дете е три години и половина. Тука е престижно да правиш *Master* още две години. Нашите там всички около мене правят *Masters of Business Administration*, което какво значи там... за бизнес нещо става въпрос“. Ако въпросът не бъде разбран от изпитвания, той веднага се превежда: „Защо мислиш, че са добри?.... *Why do you think they are good?*“. Отговорът следва задължително на английски: „*Just good*“.

4. Синтактични:

В състава на изречението присъстват всички всички останали деформации (Но мене и Лили и Палома.... И трите *othi*дохме в това *dunking* нещо... да *сядаме*...; По *яphon*-ски. Щяхме да пишем..но.... есе, където 'секи във [am:]... тази държава тря'а да напише), но структурата му се запазва.

В заключение, в обкръжението на семейството децата се стараят да поддържат разговора на български. Те не могат да избегнат фонетичния акцент и морфологичните деформации, но се опитват да се справят с българския словоред. Речта им обаче се изпъстря все по-често с напредването на възрастта и усложняването на смисъла в речевите актове извън битовата тематика, с английски думи и словосъчетания. Освен това прави впечатление, че в стремежа си да говорят като възрастните, децата нарочно търсят изразяване в небрежния регистър, нарочно имитиран тон, по подобие на компанията от „големи“, които си говорят по същия начин: „За как... [am:] ... като к'во пра'ят... таки'а неща.... Т'ва тря'аши да пиша“. Наблюдава се едно интоноционно наподобяване, „изиграно“ сякаш да замести дефицита от думи, чрез които носителите на езика обикновено изразяват себе си.

СОНДА № 9. На гости на С (Б) 65 (♂) (86)

Обстановка: Среща със С (Б) 65 (♂) (86) в неговия дом. Участници: С (Б) 65 (♂) (86), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Д (Б) 16 (♀) (42): Идваме на гости. Нещо като интервю ши пра'йме.

С (Б) 65 (♂) (86): Сега не знам к'о ши пра'йте, първо ши направиме кафе.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, ши прием кафе.

С (Б) 65 (♂) (86): Вчера правих *chicken soor* и салата, и *trout* иначе се събираме всеки петък. Ние петдесет и пет години работим заедно. Никога *cross word*. Всеки месец имаме събрание, в което имаме *speaker*, имаме *Christmas* вечеря, обед некъде, постоянно се събираме. Направих ви баница. С киселец...

Аз: Помните киселец? Хубава българска дума.

С (Б) 65 (♂) (86): Вие българите не говорите български вече. Когато руснаците дойдоха, българския език се напълни с руски думи. Сега се освободихме от руснаците и сега американски английски и германски, ей такива думи постоянно чувам, които са поправени вече, българските с чужди думи. Няма вече стария български език не съществува много. Пък и старата писменост аз помня, когато бех в училище, библиите беха написани по старобългарски. Аз още говоря български. Зна'йш ли кога напуснах България? Четирсе и девета година. Бех осемнайсе' годишен патриот. Не съм добър на *public speaking* а така като се разпльамам понекога, не мож' да ми затвориш устата.

Аз: А като напуснахте през 49-та, ходехте ли си често, ходите ли си въобще някога?

С (Б) 67 (♂) (86): Нямаше кой да ме пусне. Моя баща беше фашист, върнах се само веднъж като подкупих консула. Зна'йш колко пари ми струва да подкупя консула и да

ме екскортират там с отбрана? Братята, заведох ги във Варна и в хотела ми викат: „Аз няма да ви пусна“. Помниш ли славянския комитет? Павел Матев. Чували ли сте за Павел Матев, беше началник на славянския комитет. Интересуваше се да направят връзка с чужденци в Европа за шпиони. И той дойде тука, изпи една кутия, дванайсе бутилки уиски пиха тука. После намериха дъщеря ми. Искане с музиканти и с артисти да се свържат. Понеже артистите, те са повече на *level*. Много *experience*. А избягах от България с един... на професор Дренски от София университета, майка му и бащата бяха професори, не знам за каква специализация. Баща му беше директор през царско време, директор на българския музей във София. Него го върнаха от Югославия. Аз избягах през Югославия.

Дойдох тука, не знаех една дума английски, пълен параход от *Bremen haffen* тръгнахме. Аз бех сам. Обаче откъдето бехме се събрали, имаше словенци, сърби, руснаци и бех във Австрия във Залцбург и оттам вземахме влака и всичко плащат на сръбското правителство. Отидохме в *Bremen haffen* изпуснахме парахода. Чакаме още два месеца там, три месеца, да дойде параход. Станах добър приятел с едно словенче, Йохан. И той на моите години и ни сложиха тука в *camp* аз дойдох тука петдесе и първа година. Казаха ни да отидем на работа с Йохан, казаха ни кой *bus* да вземем и ни питат как се казваме. И не разбираме. И Сем..... Като отидох на *Kings Cross* мотив имах да ти кажа..... забравих.... Понякога така става с моята глава. Съпругата – баща ѝ грък, майка ѝ австралийка, всички сме мешани ние....

Станах специалист на работата, дето я правихме. *Mechanical* знаеш ли какво е *mechanical* – механически и ние от *mechanical* тря'аше да напра'им *electrical*.

И Борис ми вика, Спасе, един бизнесмен австралиец търси... интересуваш ли се? Викам: винаги. Аз съм *new Australian, or red pal*. Т'ва ни беше прекора. Отивам на танци, едно момиче ако ти откаже, никой нема да те гледа и аз не мога да си намеря гадже в провинцията. То там балкан, нема много хора и казвам да ми пише на *post office* те търсеха *trade people* там *barely* нямаше *trade* тогава няхаме хора със специалисти.

Върнах се в Сидни, ожених се, купих къща на *Kings cross* и после на *Bond jam*, обаче се върнах на *Kings cross*. Там ми е селото, там съм израсъл.

Направихме бизнес. Всички държавни коли ние ги поддържахме Аз имах много хубава фамилия. Но Лорейн почина. Децата ми, едната е в Австрия, другата е тука, те си имат техния живот. Голямата идва всеки понеделник тука. Пиеме кафе и в петък се виждаме като отивам да си вземам наемите и се виждаме във... или се виждаме сутринта тука, после малко... лъжеме се малко.

Аз: Ти какво я лъжеш – че си добре и нищо не те боли?

С (Б) 67 (♂) (86): Каквото ми дойде наум. За бизнеса к'во ше тря'а да платим, к'во да напра'име.

Аз: Тя какво работи?

С (Б) 67 (♂) (86): Адвокат. И мъжът ѝ е адвокат. Две деца имат. Сега внучката започна университет *economics в Sydney University*, а момчето е последна година *high school*. А другата дъщеря, която е в Австрия, няма деца. Тя имаше *miscarriage* два. Те са златно семейство, но като се занимаваш с музика е трудно с деца. Тя в пет часа ставаше на *practice* на училище. Тя първо отиде в консерватория в *music highschool*. Гимназия. Като завърши гимназия, отиде в Лондон три месеца. Върна се, завърши *Tuhisha* тука, отиде

на специализация пак 'зема стипендия тука. Като отиде в Европа, шест години следваше в Залцбург в *Losatium*, 'фана се с австрийски оркестри, отиде в Япония, в Испания, цела Европа обходиха така техните оркестри. Помня, че когато почнаха да се бият, сърбите изпратиха цел параход да ги вземе. А пък мъжът ѝ, те се запознаха като беше и той в същия оркестър. Като се запознаха, той ѝ казал, че следва *ветеринария*. И тя го накара да свърши ветеринарство. С'я работи като ветеринарен във Виена. Ветеринарен доктор, а тя свири, не много, тенис повече играе. Имат много хубав живот. Аз отидох там и целия тенис, елитът Виена ме приеха, дадох ми една вечеря. Аз флиртувах със жените от костура, бех по-млад, ама след като жена ми беше починала... Заведох моята внучка в България...

Всяка събота, един съдия живееше ей тука, един *dragerman*, и от групата един пилот, всички сме възрастни хора, се събираме тука на *forestral* в едно кафене и обедваме в турския ресторант, от дванайсе се събираме до два. А всяка втора седмица китайката идва да ми чисти. Те китайците са отсреща. Китайката ми е мераклия, ама съм стар... Аз си пра'я майтап. Обаче дъщеря ѝ купи къща и я развалиха. Беше една от първите къщи тука. Тука беше всичко празно, аз кога купих тука, кога купих место. И тука живееше един доктор с майка си и майка му почина и той почина, къщата беше занемарена и една китайка млада го купи и след няколко месеца *счупиха* къщата, сложиха тази къща. След една година и нещо тя роди дете и една жена се покаже тука и аз постоянно ги поздравявам и ги поканих тука. Викам: *Come on, have a coffee with me* и те: *we don't drink coffee, we drink tea*.

Говорихме. Първото ме пита колко годишен съм. Викам: осемдесе и четири. Искан да види къщата. Заведах я през цялата къща тука. Говорихме. Тя е директорка на четири банки в *Bei chin – bank of agriculture and bank of China*. Родена е в Харбин до руската граница. Изпратила дъщеря си на четиринайсе години тука да следва. Дъщеря ѝ завършила архитектура и се оженила. И тука винаги имат слугиня. Винаги имат *housekeeper*. И тя ми взема винаги моите боклуци и ги изхвърля и после ги мие и ми ги връща. И ми вика „Може ли да доведе дъщеря си да разгледа къщата?“. И тя ми разказа: майка ѝ дошла с много пари: *my mother built a house for me*. Тя има къща в *Vermont*, има къща в *High tower*. Седем души китайци се събрали и си купили пет декара да правят апартаменти и магазини. Сега като сме съседи, винаги идва да *инспектва* моята градина – *can I look at the back, can I look at the front*. И винаги слугинята до нея и слугинята ми се усмихва. Това е моя живот, душо! Другите съседи са гърци. Те ходят до Гърция за три месеца 'сека година и аз гледам техната градина. Като ме нема – те гледат моята.

Жената като беше жива, ние бехме много гостоприемни. Но сам не мога нищо сега. Понякога 'земам некое семейство да ми гостува и викам дъщерята да ми помага.

Да знаете какво ми се случи на Коледа. Лошо нещо. На Коледа малката дъщеря и зетя дойдоха, януари и валеше дъжд и в *Hamilton island book*-нахме *two appartments*.

И голямата, и децата, ще ходим на отпуска. Във неделя летиме. А във събота слънцето изгря и викам на децата: „Хайде ходете на плажа, а аз да оправя тревата, преди да заминеме“. И те отидоха на плажа и аз свърших цялата работа и... сърдечен удар. И го чувствам аз – сърдечен удар. Викам: Боже мой к'во ши пра'им сега. Чувстваш ей тука как цялото се затопля. Затоплих се, отидох, легнах на леглото. Обадох се на дъщерята. Викам: *I don't feel well, better come over*. А като легнах тази ръка започна да изтръпва.

След няколко минути чувствам, че нещата не са на хуб'оу. Обадих се пак на *thriple O*, викам: *Ambulance is in touch it will be there in five minutes*. Дойдоха тука веднага. Оксижен, т'ва-он'ва. Те и дъщерите дойдоха в същото време. 'Земаха ме на *social hospital*. Влезнахме там направо горе и след два часа бях така, като аз и ти сега. Сложиха ми стенд оттука, изчистиха го и сложили малка тръбичка, запушена отдолу и след два часа аз говорех така. Да чукна дърво, оттогава.... Значи, издържах. Но не отидах на... и те не искаха да ходят, но ме сложиха в *Castlecragh*. Във *hospital*, докато не се върнаха. Слава богу, мина. А сега то'а *Christmas* те пак идват то'а *Christmas* и ще отидеме на параход. На островите в Сингапур, Бурма. Първа класа параход *full on American line, the best*.... Трябва да ги харчим тия пари, дето сме ги заработили. Всичко е късмет в живота. Ако нямаш късмет, и господ не може да ти помогне. Аз съм имал толкова късмет досега, че си нямаш понятие. Ама късметлия бе, човек, иначе сега може да се случи нещо, мога да падна по стълбите, но вече живота е накрая и аз не гледам вече т'ва.

Аз имам много приятели. Моите счетоводители идват тук да ми пра'ят книгите. За моя суперплан беше преди да отида, а като се върнах, беше *turaccount*. Още работя аз. Всеки петък със Джими – Христо Неделчев – ходехме на *Kings Cross*, аз 'земам една стая с легло с телевизор с *bottle* уиски с три чаши. Телевизия си гледаме, разходим се на *Victoria Street* да видим, след това ходим да вземем *ice cream*. Да си вземем колата. Киро ще дойде часовникаря, Ник ще дойде и Стоян Стоянов. Той е емигрант по същото време като мене и има две дъщери. *Brilliant*. Не са женети. А са възрастни. Едната е професор на *law*. А пък са толкова богати ... *no idea*... А другата е директорка във нек'ва компания. Те дават съвети на държавата за някои неща. Тя е директорка не знам за какво беше. Онзи ден я видях на телевизията беше.

Аз: Говорят ли български?

С (Б) 67 (♂) (86): Мисля, че да, понеже родителите българи. Това е *handicap*. Ако не се ожениш за същата раса... Моите деца аз ги научих да знаят българската азбука, да знаят гръцката азбука. Знаят малко изречения на български, обаче не могат да говорят български. Като беха малки, ги научих малко на азбуката, но като почнаха училище и почнаха „нямам време, нямам време“ и това се разпадна. Така става. Това е положението. Моята внучка сега е в *Sydney university*. Искаше да бъде доктор. Аз ѝ забраних. Аз ходя при доктори – цял ден седи там на масата, разбираш ли, гледа хора болни като мене. Викам: Т'ва не е за нас. И тя записа *ecitomics*. Да броиш парите. Баща ми ме изпрати в търговската гимназия. До шести клас. От шести клас избегах. Избегах със Дренски през Фердинандовград ...ъъъ... Михайловград, и избегах в Сърбия. Оттам се предадохме в едно село, казахме, че сме от България и оттам отидохме в Пирот. В Пирот в полицията требваше да останеме да ни разпитват, то е естествено. Преспяхме в затвора там в една стая. Сутринта един: „Майка ви мръсна, вика, българи разбойници“... А ние спиме на слама. След т'ва вика: „Слушайте. И аз съм като вас. След един час, вика, ще дойдат да ви разпитват. Няма да казвате, че сте комунисти, няма да казвате че сте против комунистите. Само ще кажете, че обичате Тито и затова сте тука. Значи, ама т'ва е късмет – да. Да дойде то'а чавек на прозореца, да те напсува, но да ти даде съвет. След т'ва дойдоха да разпитват защо сме избягали и ние: „О, Тито е най-добрият човек тука. Той е всичко за славяните“. Всичко, което измислиш. А те не

знаеха Тито дали е комунист тогава. Тъкмо се беше скарал със Сталин. Това е четиресе и девета година. Дренски го върнаха. Имал един тефтер. И в него номера на държавна сигурност имало. Абе, защо ти е номера на държавна сигурност. Щели да го преследват и затова. Върнаха го. Закараха ни с първа класа влак от Пирот до Ниш. Нощно време пристигна влака. Ритнаха една врата. Влизаме вътре – в затвора. А като влезяхме във затвора – там емигранти. От Унгария, Румъния и България. Към сто и няколко души. Български адвокати, бивши министри, всички избягали. Ама *конгломер*. И там ни разпитваха. Първо питат: Познаваш ли който от хората, които са тука. Аз казах че познавам две момичета. Т'ва беше в Триест. Почнаха да ме разпитват за техния морал, а аз ги познавах, но бях най-малкия там, другите богати хора, аз слушам и се уча. Казах на момичетата, че ме питаха за тях дали са проститутки и те се разсърдиха и искат да ходят да се карат как може да се съмняват за такова нещо в тях.... След три месеца ни изпратиха в Иваница, ама т'ва – църна Сърбия. Требваше да чакам на гарата в Белград, понеже вечерния влак отива за Иваница. И аз бех приятел със стражарите там и си говориме и аз постоянно: „Тито е добър човек“. И преди им ставаше приятно от тая моя философия, а сега – „Хочем да му одрежем глава“. Окупирали сме ги пък там през войната. Бех там една седмица. Изведнъж търсят българска бригада от бегълци да работят на Загреб-Белград-Аутопут. И аз веднага си вдигнах ръката. Другата седмица в Белград събраха българи, направихме хор, пропаганда за Тито. Работихме три месеца. Така получих херния. Времето ми мина повече в болницата, отколкото на работата. След като свършихме работа, дадаха ни да ходиме в Риека, Добровник, Любляна. И правим пропаганда за Тито. И през това време гледаме откъде да избегаме. Искаме да минем границата от Триест или в Австрия. Като свърши тая работа, отидохме в Белград, дадаха ми стипендия да следвам *търговичка* академия в Нови Сад. Останах там една година. Само завърших една година от училището, 'земах работа във една фабрика за правене на пиано. И оттам аз и Велко един ден ще отидеме в Триест. А имаме пари. Дадаха ни заплата. Там намерих двама прекрасни българи. Българи да ти казвам! Един българин, ма много богат. Имал фабрика да локализира гуми през войната. Със един германец са били *partners*. И един българин партизанин, той пък се оженил за жена, която пее на радио Нови Сад народни песни. И се запознахме с тия българи. Оня богатия, като идваме да закусваме, идва и ни поръчва всяка сутрин по една ракия. Трима бехме българи и преди да идем на училище, закусваме, и пиеме по една ракия. И ни канеше вътре. А оня партизанин ни покани един ден у тях и като се разплака, 'зема да стреля по тавана... грозна работа.... Бугарчета, братчета, дошли сте ми дома... То страшна работа. Това беше епизод през живота. Недей забравя, че аз съм още хлапе ученик. И Велко е с мене на същите години. И Галитон. Той търси баща си. Баща му емигрирал в Аржентина и се оженил за друга жена и имат деца. А когато заминал за Аржентина баща му, имал син. Това е Галитон и Галитон избягал да търси баща си. А и двамата са от търговската гимназия в Михайловград. И викам, сега ще 'земем параход оттука до Белград. Параходите, те са така. Спрат на 'сяко село, хората се качват с кокошки, с прасета и 'земахме билети и викам: „С'я ти ще отидеш при оная жена с кокошките, а аз ще отида до оня с овцата. И ще седнем така близко до хората, все едно че сме с тях. Да не сме заедно, понеже ще ни питат кои сме и къде сме тръгнали. Отидохме в Белград и 'земахме влака до Риека. Като слезнахме от влака, то сутринта

рано. И сега на гарата не може да останеме. И не може да ходиме по улиците. К'во ше пра'име? Трамваите вървят, те имат... правят работници за параходи. Качихме се на трамвая с ти'а работници, докато излезе слънцето, а после вземаме трамвая назад и сме свободни между хората. На другия ден 'земахме влака от Риека няколко станции близко до Триест. Слезнахме там и вървахме един ден и една нощ. На другия ден се върнахме на същото място. Въртели сме се в кръг. А замръзнали, студено, гладни. К'во ше пра'ими? 'Земахме влака пак на *Rekha*. Отидах на *tourist* бюро, да гледаме, а пък да си починеме, отидохме на кино да спиме във киното. Поне два часа да поспиме. Вечерта 'земахме влака, отидохме до *designated area*. Същата нощ пристигнахме в два часа вечерта в Триест. Триест беше тогава американска зона, не беше италианска зона. Триест не принадлежеше на Италия. *Neutral zone*. И те докарваха с параходи, с танкове, с оръдия, още беше военно време. Отидохме при американците и те викат – в полицията. Отидохме в полицията и те викат – утре. Тука ше преспите и утре ше ви разпитае. Емигранти отвсякъде. Присъединихме се пак към румънците и другите, дето бяхме заедно преди. И там двама българи офицери. Бивши офицери. И те емигранти като мене. Обаче имат приятели в Австрия, градинари, които им изпращат пари. Те имат пари, ама нямат паспорти, нямат документи. И всички се оплакваме и си казваме мъката. И аз им викам на тия двамата: „Ако ми платите, аз ше ви закарам. *No problem.*“. Тогава веднага бях почнал да уча италиански, направих приятели студенти в Триест, направих си, сам си уших бански костюм. Така е като си беден, обаче искаш да живееш. И така уредихме го, ше тръгваме. Ше излеземе от Триест първо пеш, на крак. Защото ако 'земеме влака от Триест на границата, ше ни проверят и ше ни питат защо влизаме в Италия. Ще минеме границата пеш. Отидахме там в едно село, беше към обед, кога пристигнахме и сме гладни. Отиваме в един ресторант и помня келнера идва с една кърпа и „*Бонджорно. Che vino berrai, bianco o rosso?*“ и тук от преводачката разбирам, че пита какво вино ще пием – бяло или червено и тия първи думи ги помня и до сега. Отидах на гарата и купих два билета до Венеция. Понеже трябва да сменим във Венеция влака, за да отидем до австрийската граница. Отидахме до Венеция навечер, спяхме във полето... и така.... Уморих се малко... Нека друг път да ти разказвам...

Наблюдавани отклонения:

В речта на този възрастен човек са налични всички поносими езикови променливи, означаващи западнобългарска принадлежност и характерни за столичната норма от средата на миналия век:

- произношение на думите с променливо **я** само с **е**, независимо от фонетичните условия;
- ударение върху гласната пред окончанието при глаголите от минало свършено време;
- затвърдяване на съгласната пред окончанието на глаголи от 1 л., ед.ч. и 3 л., мн.ч.;

- окончание **-ме** в 1 л., мн.ч. при глаголите от I и II спрежение⁶⁵; и др.

Както и в останалите сонди, в транскрибиран вид се дават само най-фрапиращите.

Деформациите в българската реч на „С“ под влияние на английския език не са малко. Те обаче, за разлика от деформациите при децата, не са нито фонетични, нито морфологични или синтактични. Те са само лексикални. Пристигнал в Сидни като младеж, 65 години преди нашия разговор, този патриот, както сам се нарича: „Бех осемнайсе’ годишен патриот“, не е забравил родния си език. Той обаче е пораснал в Австралия, образовал се е, опознал е предмети и ситуации, които преди това не е виждал в България, усвоил е терминология в работната си среда, и всичко това, естествено, на английски. Въпреки това, дори често да се обърква и да редува български и английски думи (правих *chicken soop* и салата; Никога *cross word*. Всеки месец имаме събрание, в което имаме *speaker*, имаме *Christmas* вечеря, обед някъде; Понеже артистите, те са повече на *level*; отиде в консерватория в *music highscool*. Много *experience*; ...внучката започна университет *economics в Sydney University*, а момчето е последна година *high school*. и т.н), респондентът бърза да ги обясни, напр. „Станах специалист на работата, дето я правихме. *Mechanical* знаеш ли какво е *mechanical* – механически и ние от *mechanical* тря’аше да напра’им *electrical*“. Той се опитва да „побългари“ чуждите думи (идва да *инспектва*; следва *ветеринария*), а понякога, забравил как се казва на български, употребява неточни думи (една китайка млада го купи и след няколко месеца *счупиха* къщата, *сложиха* тази къща; Трамваите вървят, те имат... *правят работници* за параходи), но в дългия му разказ няма нито хезитации, нито колебание по отношение на това на кой език трябва да тече диалогът. Цели фрази на английски се срещат само тогава, когато лицето цитира, себе си или събеседника си (Обадих се на дъщерята. Викам: *I don’t feel well, better come over*; О, викам: *Ambulance is in touch it will be there in five minutes*) и др.

В заключение, роден език не се забравя, дори след 70-годишно отсъствие от родината. Той се деформира в незначителна степен. Проблемът е, че трудно се предава на поколението, особено в т.нар. „смесени“ семейства. Както се изрази анкетираният:

⁶⁵ В днешно време в България се „мека“ постоянно и по всяка вероятност това е бъдещето на това окончание изобщо. Подобни отклонения от книжовната норма не са деформации. Тук те са отбелязани като „поносими езикови променливи“, тъй като в разговорния език в нашата страна са постоянни и много силно разпространени. Освен това, точно „мекането“ не бих отбелязала като отклонение, въпреки че то е – от предписаното в кодификацията, но е част от множество диалекти, към която обществото (особено в Западна България) е напълно толерантно сега. Отбелязвам го, защото респондентът не е стъпвал в България повече от 65 години, когато съобразяването с наученото в училище е било задължително.

„Ако не се ожениш за същата раса...“, е трудно⁶⁶. Въпреки това той не се е отказал. Набавил е учебник по български език (Прил. 18). „Моите деца аз ги научих да знаят българската азбука [...] Знаят малко изречения на български, обаче не могат да говорят български. Като беха малки, ги научих малко на азбуката, но като почнаха училище и почнаха „нямам време, нямам време“ и това се разпадна. Така става. Това е положението“.

СОНДА № 10. Нова среща със старите приятели

Обстановка: Семейна среща в къщата на Б (Б) 16 (♀) (43). Участници: Г (В) 3 м. (73), К (А) ▲ 16 г. (♂) (20), У (В) 10 г. (68), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

У (В) 10 г. (68): Поканих Катя на разходка с ферибота. С тоя ферибот обикалям, по български казвам, кат' глуха кучка.

Аз: Чудесно! И аз искам да обикалям кат' глуха кучка. Сряда, четвъртък и петък са трите възможни дни. Кой искаш?

У (В) 10 г. (68): Ако искаш, и ти ела с нас. Ши ходим да обикаляме с ферибота.

Г (В) 3 м. (73): Нека видим „Б“ какво шъ кажи. Те оня ден в неделята имаха гости, мога да ги нарека техни комшии българи. Пък аз миналата седмица бях взета и разходена от един, дето сте ходили преди два дена при него. И той съ изуми и съ същиса от мен, защото аз съ държъ по български, ни съ държъ кат' австралийка. И той вика: „Мъ искам още един път дъ съ видим“. Викам: „Още един път няма. Напролет“. И той: „Няма да съм жив“. „А, викам, шъ си, шъ си и шъ мъ чакаш“.

Аз: Интересно ми е от какво се изуми той.

Г (В) 3 м. (73): Ами аз съ държъ много естествено и му разказвам, питам го, разпитвам го и той: „Ти много питаш, много разпитваш“, ама на мен си каза и майчиното мляко.

Аз: На мен също и аз го записах. Страхотен беше. Много го харесах. Той е една енциклопедия, толкова неща знае, и в същото време толкова беше мил.

Г (В) 3 м. (73): За австралийците казва – не си ходят така, както ние. Комшии. Аз може и да съм в банята, ни ги интересува, седат и чакат да излезеш. Дъ съ видим. После дали шъ съ одумае, то си й наша работа. А той вика: „Няма тука такава работа“. Ами няма. Затуй българите много-много не виреят.... А пък имам колега евреин. Дъщеря му замина от интернираните навремето от София. Замина за Израел. Веднага като падна Тодор Живков, всички евреи заминаха за Израел. Тез пък, рода им половината в Америка. И, нали, мечтаното беши, мечтания свят е Америка. И замина неговата дъщеря, те са набори с „Б“, и една-две години изкара там, и съ върнала в Израел. Пак. И го питам защо, и той: „Те, вика, станали американци и не си ходят на гости“. Викам „Чи в Израел ходят ли си?“. „Ходят, вика, те съ като нас“.

У (В) 10 г. (68): Точно така е. Аз съм живяла шест години в Израел. Там са по нашенски.

⁶⁶ Експериментът ясно показва, че и двамата съпрузи да са от „българската раса“, резултатът е същият.

Г (В) 3 м. (73): Та, гостите им, които бяха тука, те съ комшии, нашите имат апартамент на километър и половина от тях. И аз миналата година като бях дошла, до апартамента ходя пеша, покрай децата, „М“ малка, детската площадка, всичко знам, целия квартал го познавам. Познавам и бабите – рускини, гъркини, всякакви.

У (В) 10 г. (68): Ние ако бяхме на гости, не трябваше ли да си тръгнем вече?

Д (Б) 16 (♀) (42): При „Б“ аз съм си вкъщи. Не съм на гости.

Г (В) 3 м. (73): То и тъй трябва да бъди, какво...

К (А)▲16 г. (♂) (20): *Zdhracthi!*

Д (Б) 16 (♀) (42): Здравсти, ела при нас!

К (А)▲16 г. (♂) (20): *I can't come now. I have some work to do.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не, стоп! Не бягай, де! Работата ще почака.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Ох, сега се *phritesnih*.

Аз: От какво се притесни? Недей така, ела за малко при нас!

Д (Б) 16 (♀) (42): Ела да те запозная и с други българи. Имаме нови съседни. Нали знаеш нашия *bush*? Значи, минаваш през *bush*-а и си у тях. Имат три деца. Само като влезеш в *bush*-а...

Аз: Забрави сега за *bush*-а. Момичето е много красиво. На седемнайсет години е, може да станете приятели.

У (В) 10 г. (68): Не, изобщо не е красива. Муцка е.

Аз: Каква е сега тая скромност на бабата? Много е красива.

У (В) 10 г. (68): Не, аз си ѝ го казвам, муцка е, но не и красива.

Аз: „К“, ти мене слушай. Знаеш ли какво е „муцка“?... Не?.... И аз не знам, но „Ч“ е красиво момиче.

У (В) 10 г. (68): Другата ми внучка, тя живее в Брисбън, наистина е красива. Тя е мини-гадже и с трапчинки. Много е сладка.

Аз: Е, сега може и до Брисбън да отскочиш?

К (А)▲16 г. (♂) (20): *I can get to know both girls, but I can't talk to them in Bulgarian.*

Аз: Е, не можеш... Може да си припомниш. Ти си говорил по-добре от тях като малък. Те са родени в чужбина.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти откъде идваш сега?

К (А)▲16 г. (♂) (20): От *playing sports*. В смисъл...[am:] ... аз се изкъпах сега.

Аз: Тренираш ли нещо?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Не, само фитнес.[am:] ... *secthra* ми само *threnira thenis*.

Д (Б) 16 (♀) (42): А ти защо не тренираш нещо?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Аз.... [am:] ... 'ного... уча... иии...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ясно, нямаш време.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Имам след няколко седмици ... изпити таки'а , *mid-sems* се наричат, те са не толко' важни *student exams, session*, не са чак толкова важни... и към края на година имам *pho*-важни...[am:] ... тия официалните изпити. Заминавам *phosle* с моите *phriteli*....за...[am:]... *Javis Bay*.

Д (Б) 16 (♀) (42): С кои приятели? От университета ли?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Да, от университета... в смисъл...[am:] ... те са от училището и от университета, но ще има и няк'ви *drhugi* деца, с коит' съм се познавал от университета.

Д (Б) 16 (♀) (42): И колко време ще бъдете в *Javis Bay*?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Ааа ...[am:]... Две нощи и *thри* дни.

Д (Б) 16 (♀) (42): И кои са тия дни?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Ааа...[am:] ... събота....

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз ще съм там. На *Cave beach* ще бъдем. Даже мислим да вземем и „М“, но не съм говорила още с „Б“ и „О“.

Аз: Това нещо в деня на моето заминаване ли ще се случи?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не. В деня на твоето заминаване отивам на *district camp* ще бъдем ние на *Cave Beach*. Нали помниш на *Cave Beach* колко е хубаво. Черните риби бяха там.

Г (В) 3 м. (73): А ний шъ бъдим по негу време във *Foster*. И не знам, щото и с „М“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Вие преди това трябва да бъдете на *Foster*.

Г (В) 3 м. (73): Не знам, щото намериха хотел на кучето и... Щот' кат' ходят някъде и го дават на хотел. Кучешки хотел.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами виж на *long weekend*-а. Т'ва съ води първи, втори и трети октомври.

Г (В) 3 м. (73): Иначе той трябваше да гледа кучето. И дните съвпадат.

Аз: „К“, а ще дойдеш ли у нас в неделя?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Амиии, [am:] ... ние имаме *promotion* тогава... в едни училища.

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо не дойдете в нашето училище *Gorden's public* елате или в *Pillar high*.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Защото ние също изолация *ph*ренесеме.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ще ми я покажеш като дойдеш в неделя. Нали ще дойдеш?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Да, но аз също... [am:] ... *ph*реподавам уроци по математика...и все...[am:] ... или някой смени урока, или нещо се случило и все тря'а да го *ph*роменя и [am:] ... към сто и няколко неща да си запомням. Но т'ва е апликацията на *Iphone* – *reminders*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз нямам апликация на *Iphone* Не съм толкова, щях да кажа *sophisticated*.

Аз: И аз имам същата апликация. Тя се казва тефтерче и химикалка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз имам проста *Nokia*. И хубавото при нея е, че колкото и пъти да я изгървеш на земята, нищо ѝ няма. „К“, това е много интересно. „А“ ще се заинтригува.

Аз: Аз скоро си отивам и за мене е много интересно да събирам младежи на едно място.

К (А)▲16 г. (♂) (20): На мене също.... [am:] ... ин~~th~~ересно.

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“ си има едни соларни... глупости там, но той много се занимава и ако поговори с тебе...

К (А)▲16 г. (♂) (20): Даже и мога един ден да го доведа там на работилницата...

Д (Б) 16 (♀) (42): О, да. Той ще се забавлява много. Вместо да ми седи да ми цъцка там на някаква електронна игра... Той получи *most improved player* „А“. И „Л“ същото получи. От два различни *team*-а, нали. И така, някакви други кръжоци?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Какво е *ηrajoci*?....

Д (Б) 16 (♀) (42): Това, което правиш, на български се нарича кръжок. Виж, научих те на нова дума. Идва от кръг.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Аз също някои *th*акива думи... [am:] ... сам си ги осмислих, на*ph*ример някой когат' каже *ηore*-долу.

У (В) 10 г. (68): А пък „Ч“ като беше малка, купихме грозде със семки. И тя вика „Кой сложи тия камъки вътре?“. И никога не запомниха какво е наум. Мисля, вика, вътре в главата си.

Д (Б) 16 (♀) (42): Потока колко души сте? Знаеш ли какво е поток?

К (А)▲16 г. (♂) (20): Коўко души сме в *групата*?

Д (Б) 16 (♀) (42): Браво, „К“, правилно ме разбра.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Дето сме *тази*...[am:] ... организация?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не, випуска ви.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Кой?

Д (Б) 16 (♀) (42): Целия курс.

К (А)▲16 г. (♂) (20): Не знам, защото аз *phравя* различни предмети, дето ... и *други* специалности също *phравя*. Общо взето може би в нормален клас *chетиристотин* души.

Г (В) 3 м. (73): Първа година дето са всичките.

Д (Б) 16 (♀) (42): Той учи във... Кажи къде учиш? *University of New South Wales*. Но той завърши *honor row*. Знаеш ли какво значи?... И във вестника го публикуваха – първи от випуска.

У (В) 10 г. (68): Е, значи с Мъро трябва да се запознае.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ъъъ... Къде точно беше? Във *City morning hero*. В Държавния вестник го публикуваха.

Г (В) 3 м. (73): И затова дава частни уроци по математика. Хубаво е да имат шанс децата, да им се даде шанс.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не, страната има шансове.

У (В) 10 г. (68): Има бе, тя Изабела ги знае, в Брисбън има едно семейство. Той, живота им, е за филмиране, тяхния. Накратко ши го кажа. Те са били живеели във Варна. Той завършил Военно-морското. И имат две деца и едно куче. Момичето им голямото е на инвалидна количка. Продават си апартамента, за да се включат в няк'ва кооперация, обаче ги излъгват. Остават и без... Качват съ, двамата, с инвалидната количка, с кучето и малко бебе и отиват в Южна Африка. В Южна Африка започват да работят. Много интересни неща разправят за там. От Южна Африка подават документи за Нова Зеландия и им излиза... излиза им, един там за холандска компания го харесва, излиза им... Пристигат в Нова Зеландия и там дъщеря им завършва висше образование, жени съ за съвсем нормален мъж, има си детенце, тя е много симпатична, много сладка. Има си нормално детенце. Викам си, ако беше в България, нямаше да излиза от къщи.... И сега са дошли да живеят в Брисбън, младите. Но в Нова Зеландия пък нещо съ случва, единия път те кат' съ обаждат на баща си веднага да отива, той съ свлича един хълм и им затрупва къщата... Но, ашколсум, нали, толкова много неща съ преживяли, но сега са спокойни и добри. Момичето беши в България, малкото, другите не. Тя и „Ч“ като си бяхме един път отишли, и вика „В България няма инвалиди“. Викам ѝ: „О, има инвалиди, обаче не излизат“. Няма условия, няма живот... То затова сега казват за университетити, чи седем хиляди места имало за студенти, а пет хиляди завършват гимназия.

Д (Б) 16 (♀) (42): Значи, в междучасието, „К“, по едно образование можеш да завършваш. За един ден – пет образования в България. Дистанционно.

У (В) 10 г. (68): Ти пък дистанционното, зна'йш колко е глупаво в Нов български университет?

Д (Б) 16 (♀) (42): Мъ те, за да ги накарат да дойде някой.

У (В) 10 г. (68): Не, защото ти плащаш пари там. И най-накрая, щото една позната сега го завършва... И най-накрая трябва да си отидеш в България, за да държиш изпит по български език. И защитата и държавния изпит тря'а д' съ върниш в България да го изкараш. Значи цялото си образование можеш да изкараш така, обаче накрая тря'а д' съ върниш там. Ами, значи, кат' го пра'йш дистанционно, нека й дистанционно.

Аз: Ако си чужденец, започваш с български. А това – накрая – няма логика. Не съм чувала.

У (В) 10 г. (68): Ама те са българи. Значи знаят езика.

Аз: Е, това на пръв поглед тука не е така. Щом си българин, непременно да знаеш езика. Но да не говоря предварително. Обработката на разговорите ще покаже.

У (В) 10 г. (68): На кои разговори?

Аз: На този и на всички, които записвам.

У (В) 10 г. (68): О, ти ни записваш!

Аз: Не трябваше да казваме това пред „К“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Той не разбра. „К“, видя ли странностите в българското образование?

К (А)▲ 16 г. (♂) (20): А ти какво записваш? Студенти за твоя университет ли?

Аз: А, не. Понякога записвам срещите ни с новите приятели, снимаме се, такива неща.

У (В) 10 г. (68): Чи моя внук съ върна в България и нищо не погледна. Не съм го виждала да учи и изкара отлична диплома. Те нямат сваятни задачи. Те им дават примерчета. По три задачи ти дават, нали, и трите задачи съдържат много материал. И въз основа на тия три задачи ть оценят. И те – няк'ви примерчета. По трийсе примерчета.

Д (Б) 16 (♀) (42): Само да могат да ги вкарат в университетите и някой да изкара нещо.

Г (В) 3 м. (73): А накрая при ваш'те, как им дават дипломите? Как завършват висшото образование? Трябва ли да има такава диплома.... За средно образование?

Аз: Разбира се...

К (А)▲ 16 г. (♂) (20): *Excuse me, I have to go!*

Аз: Чао, благодаря ти, че ще дойдеш в неделя!

Г (В) 3 м. (73): Щото са ми казвали, без диплома за средно образование завършва докрай с диплома за инженер и тогава го карат да държи матура по български език.

Аз: А това дали е вярно? Защото е незаконно. Или не е вярно, или е престъпление.

Г (В) 3 м. (73): Вярно е. Комшията ми го каза. Врата срещу врата сме.

След оттеглянето на „К“ записът беше спрял.

Наблюдавани отклонения:

Някои от участниците в този разговор са познати от Сонда № 8 (бабата от Русе и 20-годишният ѝ внук), както и от разговора с другата баба (от 3.4.2.3.). Поради отсъствието на членовете на семейството от група Б възрастните жени сякаш „се отпускат“ да „си подават реплики“ в репертоари от източнобългарското наречие. Така контрастните маркери между тях и внезапно появилия се представител на група А са

още по-ярки. При бабаите се наблюдава описаната след Сонда № 8 източнобългарска редукция, преодоляна, макар и частично, при „У“, видно от разговора ѝ със собствените ѝ внуци, представен в 3.4.2.3., но в тяхно отсъствие бабата не се старее да говори „правилно“. Що се отнася до „Г“, при нея се установява пълно преминаване на **а, о, е** съответно в **ъ, у, и**. И за двете информаторки са характерни фонетични синкопи (то си ѝ наша работа; тря'а д' съ върниш там. Ами, значи, кат' го пра'йш дистанционно, нека ѝ дистанционно); местоименните форми **ме, те, се** се изговарят безизключително като **мъ, тъ, съ** (те кат' съ обаждат... той съ свлича; Чи моя внук съ върна в България... въз основа на тия три задачи тъ оценят) и др. Освен формите на наречието *тъй*, вместо така, на показателното местоимение *тия*, вм. тези, *туй* вместо това, се наблюдава характерната му в източните говори замяна с форма на личното местоимение: „А ний шъ бъдим по негу време във *Foster*“. Също – поставянето на притежателното местоимение в атрибутивно словосъчетание в постпозиция: „Той, живота им, е за филмиране, тяхния“, с неизменното източно „якане“, присъстващо и при прилагателни имена (нямат сваятни задачи) и при еловото причастие (много неща съ преживяли), и др.

Попаднал ненадейно в несвойствена за него обстановка, възпитаният „К“ реши учтиво да поздрави с едно „*Зdhracthi*“, след което бързо да „се измъкне“ с английска фраза – „*I can't come now. I have some work to do*“, знаейки, че няма да бъде разбран от възрастните. След като не успя, той се включи в разговора със силен фонетичен акцент (Ох, сега се *phritesnih*), но постепенно „влезе в час“, засипан от въпросите на „Д“. Фонетичните му отклонения в двете кратки изречения съдържат всички деформации, характерни за неговата реч, описани след Сонда № 8. При всяка провокация, например смущаващото предложение да се запознае с българско момиче, младежът преминава на английски: „*I can get to know both girls, but I can't talk to them in Bulgarian*“. И в опитите му да отговаря на въпросите на български присъстват много английски лексеми и хезитации: „Амиии, [am:] ... ние имаме *promotion* *thо*гава... в едни училища“; „Да, но аз също... [am:] ... *ph*реподавам уроци по математика...и все...[am:] ... или някой смени урока, или нещо се случило и все тря'а да го *ph*роменя и [am:] ... към сто и няколко неща да си запомням. Но т'ва е апликацията на *Iphone – reminders*“ и др. Въпреки трудностите, които изпитва, „К“ успява да превключи на езика, дори споделя свои мисли за езика: „Аз също някои *th*акива думи... [am:] ... сам си ги осмислих, *na**ph*ример някой когат' каже *поре-dолу*“. След минути все пак се извинява на английски и успява да се оттегли: „*Excuse me, I have to go!*“.

В заключение, всички сполучливи фрази на анкетирания „К“ бяха провокирани от въпросите на „Д“, представителка на група Б. Между него и баба му комуникация почти няма. Въпрос на време е в най-близко бъдеще в обкръжението на студента, вече и млад преподавател, да не присъстват често и родителите. Тогава разговорите на момчето на български ще бъдат все по-редки, а българоезичните функции в неговия идиолект ще се изтрият от англоезичните и ще се заличат напълно.

СОНДА № 11. На гости у В (Б) 18 (♀) (44)

Обстановка: Среща с майка и двете ѝ деца. Участници: В (Б) 18 (♀) (44), Д (Б) 16 (♀) (42), Ж (А) ▼ (♀) (18), ДИ и аз.

В (Б) 18 (♀) (44): Вие живеете зад *bush*-а, нали? Разбрах, че искате да говорите с мене?

Д (Б) 16 (♀) (42): Катя иска да говори най-вече с „Ж“. Тя сама се прибира, нали?... Тя какво избра да кандидатства, ела разказвай, докато я няма.

В (Б) 18 (♀) (44): Тя е много съзнателна и е била винаги със самочувствие и никога никакви проблеми. Тая година под напрежението на дванайс'ти клас кат' съ започна от самото начало на годината няк'ви *anxiety*. Тя няма да дойде да съ оплачи и да ми разказва. Много, много не споделя. Обаче от училището ми се обаждат, което никога не се е случвало. Учителката вика „Ж“ дойде ли си вкъщи, проверявам, защото се притеснявам за нея“. Викам: „Не, не си е дошла вкъщи“. „Ами, вика, тя получи, вика, паник атака“. А те пра'ят като мини *trial* тестове. И вика: *She was shaking, she couldn't breathe... and crying, and for her safety I sent her home*. И обаче „Ж“ я няма. И започнах да чета...

Д (Б) 16 (♀) (42): Има техника и техниката най-вече помага, когато смениш *топика*. Да не говориш за това, да смениш темата.

В (Б) 18 (♀) (44): Тя започна и да работи и трябва да ходи и на работа ... болна. Просто много неща ѝ се събраха наведнъж. И точно сега реши да става вегетарианка. Обаче ѝ става лошо... Ти искаш да ме питаш за децата – „Ж“ е тука родена, но до пет години говореше български, защото бе отгледана с български приказки. Аз съм детска учителка. Каквото съм учила децата в България, това съм учила и нея. И съм се занимавала с нея, защото тя не ходеше на детска градина тук. Така че е била вкъщи с Баба Яга и Торбалан, с песните, обаче в момента, в който тръгна на училище, вече децата, това е мойто мнение като човек, който професионално се занимава с деца, когато няма никой друг, който говори, те не искат да са различни. И гледат да направят всичко възможно да.... Тя говореше английски, обаче нейният английски не е бил толкова добър. И тя се е усетила, че нейния английски не е като на другите деца в училище и гледа да компенсира и гледа да говори само на английски, само на английски. А тя е човек, който е с такъв тип интелигентност, че езикът за нея е много важен. Както и за мен. Например цифрите изобщо не ме вълнуват. И тя е така. Исква да се изразява добре и малко по малко се започна. Ние говорим на български, тя отговаря на английски.

Д (Б) 16 (♀) (42): Но тя като дойде в българското училище, доста дръпна.

В (Б) 18 (♀) (44): Да, но като завърши, забрави всичко. Ние тука нямаме много приятели, с които тя да говори. И няма нужда. Тя това ми казва: „Защо да го упражнявам, като няма с кой да говоря. И да, езикът е средство за комуникация и ако нямаш тая комуникация, нямаш и нужда да го знаеш. Нещо, което не съ ползва, съ забравя. Аз за себе си се ужасявам колко съм забравила и се чувствам зле от това. И съм си обещала, че като се пенсионирам, ще започна да чета българската класика, за да си възвърна езика, който съм говорила. Като се върнах в България преди три-четири години и си викам: Мале! Защото моите приятели, които го говорят, са интелигентни хора. Срегнах се с един приятел и направо ей така съм го гледала. Това беше езикът, който аз съм използвала. Къде се намирам аз сега и къде е Иван. Оттам, където ние сме били, той е отишъл нагоре, а аз... Аз съм се гордяла с правописа си на български. Никога не съм очаквала, че ще се зачува как да напиша „обади ми се“ – с **о** или с **у**. Но вчера се чудих за това. Така е, като не си го упражняваш езика и се забравят нещата. Но аз съм спряла вече, лично за себе си съм спряла да се укорявам. Няма смисъл. К'вото и да направиш, само да живееш със... т'ва е ситуацията. Аз съм сигурна, че „Ж“ като се върне в България, като е поставена вече в друга ситуация, ще си го върне, защото тя го има. Тя е говорила на български. При сина ми е по-друга ситуацията. Момчетата, първо че по-трудно... Друго, че той съвсем беше лишен пък от българска среда, аз предпочитах децата да говорят на английски, той изцяло е отгледан на английски. За съжаление. Но пък ако иска, може много бързо да го научи. Това е един език. Нали ако реши да учи френски, ще го научи. Обаче, не може да се отрече, че българският език е много труден. Ако бяхме в България, щеше да е друго. Аз тук нямам време. Имам книги, изпращаха ми. Но... Жалкото е, че бабите и дядовците не са доволни. Как можяхте да не го научите това дете да говори на български... Но аз вече не се обвинявам, защото той няма с кого да говори. Не вижда мотивация, причини. Защо да го говори тоя език?

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз моите много ги *юркам*, но виждам, че „А“ е по-склонен да ми отговаря с английски думи, защото му е по-лесно. И забелязвам, че изостава.

Аз: Тя го забелязва, аз го записвам. Така живея тук.

Д (Б) 16 (♀) (42): Непрекъснато го поправам, карам го да повтаря. Той ме слуша все още и повтаря. И смесва. Говори на българоанглийски. Не използва думи, които много добре знае, защото така му е по-лесно. Но като не му отговарям и като го *зачеша*, започва на български. Според мене трябва да поддържа контакти с приятели, на които децата говорят български. Така е със семейството на „М“. Те с „Л“ си говорят смесено, но докато още стоят при нас и подслушват какво си говорим, говорят български. И дано да можем да запазим това, докато станат на 17-18 години, защото те след това вече няма да го загубят езика.

В (Б) 18 (♀) (44): Аз моите ги заплашвам и ми се смеят за това. Нали тука има възрастни хора в.... *retirement village*. И знаеш ли какъв проблем имат те? Когато започваш да навлизаш в деменция, забравяш втория си език, който е придобит, и ти остава първия, майчиния език. И аз го заплашвам сина ми, че като вляза в деменция и започна да говоря само на български и казвам дай ми хляб, дай ми вода, той няма да ме разбира. Викам му „Няма да знаеш какво да ми дадеш“. И той така мъ гледа.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това е точно така. И аз, понеже мъжа ми казва, че измъчвам децата от егоизъм, му казвам, че когато остарея, искам да говоря с децата си на български. Нека да е егоизъм.

В (Б) 18 (♀) (44): Синът ми отиде веднъж в България с мъжа ми само. Беше на четири години. И там не разбираше нищо. И плаче, иска нещо и баба му се обажда, защото не знае какво иска. И му дават телефона и той вика „Аз искам *karats* и те не мъ разбират и в хладилника няма“. Викам „Маме, иска моркови“. И тя: „О, добре“. После със сока. Тя казва: „Искаш ли сок, баби?“. И той си гледа чорапите и ги показва: иска да каже: „Аз имам чорапи, защо да искам“. Сега като иде – купили сме му тетрадка да си записва, защото той има пасивен речник, знае някои думи като сладолед и други такива и разчитам на електронни устройства да си превежда. Сега вече майка ми има телефон с *translator*, баща ми има, все ще намерят начин да си преведат и да се разберат. Проблемът е, че той не знае азбуката. „Ж“ я знае, но той не. А там ще е заобиколен от всякакви надписи. Ако той може да комбинира писане, може и да заговори. Ако той чуе фраза във въздуха, не е като да го види написано. Аз например запомням като видя нещо. Ако го прочета един път – знам къде съм го прочела, знам откъде да го търся. Мога да намеря страницата и мога да го възпроизведа. Така си мисля, че ако той към писането прибави говорене, ще запомни по-лесно...

Д (Б) 16 (♀) (42): Здравсти! „Ж“, не си се променила изобщо. Пораснала си на височина, косата ти е потъмняла малко. Иди да се преоблечеш и се върни. Ще говорим с тебе.

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Oh, I don't speak Bulgarian anymore. I forgot it.*

Д (Б) 16 (♀) (42): „Ж“, това са глупости. Ела и кажи какво правиш. Ходиш ли на училище?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да.

Д (Б) 16 (♀) (42): Какви предмети избра?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Speech pathology.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Това е много добра професия за една жена.

Аз: „Ж“, разкажи ми нещо за себе си.

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аз.... *I can't speak Bulgarian well.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Нищо, колкото можеш. Кажи защо избра да учиш това?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I want to be in a health field.* Аз ... мога да *работя* с деца и защо искам да пра'а т'ва.

Д (Б) 16 (♀) (42): Приятел имаш ли си?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да. Той е *Australian*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Научила ли си го една дума на български?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да. Може да каже *zdrasti*.

В (Б) 18 (♀) (44): Сега го навиваме да отидем в България като завършат.

В (Б) 18 (♀) (44): Не. Няма. Нямаме паги.

Д (Б) 16 (♀) (42): Чакай, ще вземете от вашите.

В (Б) 18 (♀) (44): Ние ще дадем само пари за отиване. Ще купим билет. А като отидеш в България, ще работиш три месеца и ще събереш пари за билет.

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аз *работя*.

В (Б) 18 (♀) (44): Да, но работиш само *part-time*.

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Oh, this is not going to happen.*

В (Б) 18 (♀) (44): Няма страшно. Като отидеш в България, всичко ще ти е бесплатно – къде ще живееш, къде ще ядеш. Може да пътуваш из Европа. Ще видиш как е. Те ши им дойде тая идея.

Д (Б) 16 (♀) (42): Разбрах, че си станала вегетарианка.

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да. Аз... не яде месо. Аз съм *Vegetarian*.

Д (Б) 16 (♀) (42): По каква причина?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Заааа... *ethical and environmental reasons*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, но го забави с няколко години. Сто и петдесет грама месо трябва да ядеш на седмица. Сто и петдесет грама нищо не са. Те ти набавят желязо.

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аз няма 'ного... желязо. Но аз не 'земам *thаблетки* за желязо. *Работя* в аптека но.... Не... [am:] ... не *thрябва*.

Аз: Всички деца ли работят тук?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Не 'ного деца... [am:] ...

Аз: И по колко часа работите?

В (Б) 18 (♀) (44): Има ли ограничения? *Are there any restrictions?*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Не, няма.

В (Б) 18 (♀) (44): Може да работиш след училище. Тя работи в сряда и неделя. А преди работеше в четвъртък и петък.

Д (Б) 16 (♀) (42): Браво! Аз мисля, че е много добре. По-добре е да работиш, отколкото цял ден да се *михлюзваш*.

В (Б) 18 (♀) (44): Тори работи ли? *Does Tori work?*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да, *работи* в аптека.

Д (Б) 16 (♀) (42): Двамата с приятеля ти заедно ли сте?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Не. Само един от моите *phриятели*. Тори. *My friend's name is Rob and he doesn't work with me. Tori has been my friend since I was a child.*

В (Б) 18 (♀) (44): За да започне тази работа, „Ж“ мина през много курсове. Зааа... какви бяха тия компании? *The company that made courses. What was the name of these companies?*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Има.... 'ного...[am:] ... *курси*...

Д (Б) 16 (♀) (42): Друго какво ще разкажеш? Хубаво ли е да си имаш приятел?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Да.

Д (Б) 16 (♀) (42): Виждала ли си някое от другите момичета от българското училище? Виждала ли си Виктория?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аъъъъ...[am:] ...

В (Б) 18 (♀) (44): Тя те пита виждала ли си Виктория. Виждала ли си някой от българското училище. *Have you seen anyone from the Bulgarian school.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Оооо, ...[am:] не.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз видях дядо ѝ на Виктория. Тя сега учела *френски* и започнала да забравя български. Така каза той.

В (Б) 18 (♀) (44): *Victoria's grandfather said she was now learning French and had begun to* **Ж (А) ▼ (♀) (18):** *And I was learning Japanese.*

Д (Б) 16 (♀) (42): А сега знаеш ли японски?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Не, но ма'ко китайски.

В (Б) 18 (♀) (44): В седми клас учиха китайски и тя имаше много приятелки китайки. Но след това нямаше учителка по китайски и трябваше да преминат на японски. Така че тя е учила една година китайски, три години японски. И каза, че някаква китайка се опитала да изтегли от машината пари..... *Tell us about the Chinese woman you helped withdraw money from the ATM!*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аъъ...[am:] ...

В (Б) 18 (♀) (44): Една китайка искала да си изтегли пари от банкомат, но не знаела как, не можела да преведе цифрата на китайски и „Ж“ ѝ казала на китайски и тя си изтеглила. *Isn't that how you helped the Chinese woman withdraw money from the ATM?....* А Виктория какво е решила да учи? Тя искаше май като майка си нещо да прави? Бизнес... Но не знам в кой университет.

Д (Б) 16 (♀) (42): А ти в кои университети ще кандидатстваш?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *University of Sydney, McLaughley University ...*

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти напиши всички университети. Защото не е важно къде ще влезеш, а къде ще завършиш. Проверила ли си за различните университети с какъв бал влизат? И къде, с какво. Трябва да провериш навсякъде и, какъв е трика, сега. Влизаш, където те приемат, например в *High sticksa*, а после може да се прехвърлиш в *Sydney-uni*. Но трябва оценките ти да бъдат перфектни от първата година. Идеални изпити, нали разбираш, всичко.... Обаче, за да не ти е много натоварено, ти пишеш всички университети, за да влезеш в специалността, която искаш. А след това баща ти ще намери връзки ти да се преместиш.

В (Б) 18 (♀) (44): Първите три години не е важно. Важното е къде ще правиш *master*. Даже така е много добре, защото в *Sydney-uni* е много скъпо. Ако завърши три години в друг университет, *bachelor's degree to graduate*, а след това прави *master* в *Sydney-uni*, работодателите ще гледат къде е завършила, откъде е дипломата, а не къде е учила преди това.

Аз: В България имаме много чуждестранни студенти, особено в медицинските университети. И сред тях има много от децата на българските емигранти.

В (Б) 18 (♀) (44): *There were many foreign students in Bulgaria, especially in medical universities. And there were those whose parents were Bulgarians.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I think that here later I will not be able to work with this diploma from Bulgaria.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Така е. По-добре си стой тука. От България няма как да ти признаят дипломата. Обратно на Австралия, където и да отидеш по света, ще ти признаят. От Австралия навсякъде признават всичко. От България не.

Аз: Значи няма вероятност някои от българските семейства тук да предпочетат децата им да следват в България.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не. Мисля, че не. А и логопедията сигурно не е добра в България, докато тука...

В (Б) 18 (♀) (44): А и от тази специалност ще има нужда в бъдеще. Много по-добре е от психология. Преди всички се бяха ориентирали към психология, но вече не е така. Сега логопедия е по-добре. Много възрастни хора ще имат нужда от това.

Д (Б) 16 (♀) (42): О, и много деца. Тук има много деца, които на 3-4 годишна възраст не говорят. Аз имам поне 4-5 такива познати.

В (Б) 18 (♀) (44): Това е нормално тука, защото сме емигрантска страна. Децата се забавят, защото са изложени на слушане на повече от един език. И синът ми много късно проговори. Защото с мъжа ми му говорехме на английски, но помежду си – на български. Една майка от моите в градината доведе детето и то нищо не говореше. Тя е германка. Мъжът ѝ австралиец ли е или немец, не знам, но тя казва, че той не говори и ѝ казали да ходи на психолог. И тя казва, ако не знаех причината за това – нали, че му говорят и на немски, и на английски – щях да си дам парите за нищо.

Д (Б) 16 (♀) (42): О, те от училище ги изпращат на *special pathology*, ако не разбират, и аз познавам такова дете, което до не знам кой клас беше на *special pathology*. Вместо това скоро родителите ще се обръщат към логопеда.

Аз: Освен това, „Ж“, ти ще бъдеш много добра. Защото ти самата си такова дете, което има артикулационна нагласа, възможност за много езици. Лесно ще усещаш къде детето, което не може да каже нещо, трябва да бъде подпомогнато.

В (Б) 18 (♀) (44): Ние сме ѝ казвали, аз съм чувала, че който има български паспорт...

Д (Б) 16 (♀) (42): О, ти може в България и медицина да завършиш, ако решиш. Защото в момента ги приемат с три, нула, нула.

В (Б) 18 (♀) (44): Но тя няма да се справи на български.

Д (Б) 16 (♀) (42): Няма. Но като чуждестранен студент тя може да учи при Катя и...

Аз: Нека да ви кажа как стоят нещата. В Медицинския университет в София от всички студенти, без значение дали са българи или чужденци, само пет процента учат на български. Повечето специалности са на английски. На добър английски.

В (Б) 18 (♀) (44): *Medicine in Bulgaria was studied in English.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *If I graduate there and they don't recognize me here, then I have to study again.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя иска да каже, че като завърши там, а тука не ѝ го признаят, няма да може да работи като се върне. Така че, стой си тука. От Австралия признават всичко навсякъде по света.

В (Б) 18 (♀) (44): За медицина май не е така.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не. Дори и медицина признават. Който е завършил медицина в Австралия, може да ходи директно да работи в Англия, в Щатите, където иска.

Аз: В България се казваше, не зная дали все още е така, че има само четири специалности, които се признават навсякъде. Медицината е една от тях. Но ти казваш, че не признават.

В (Б) 18 (♀) (44): Може и да признаят дипломата, но не ти дават разрешение да работиш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не, не. Нищо няма ѝ признаят тука. Трябва всичко отначало. Затова тя ще учи тука, а това, че говори езици, много ще ѝ помага.

В (Б) 18 (♀) (44): Ние се шегуваме, защото нейния приятел се казва Роб. И тя: *I don't want you to call him. Rob. you will call him Robert, because you don't call Rob right anyway.* Тя знае, че роб на български – роб – значи друго и на него му прави впечатление. И казва: *I will say that I am Robert, because if I go to Bulgaria, everyone will think that I am a slave.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Because mom says it wrong. Or not exactly wrong, but strange.*

Д (Б) 16 (♀) (42): И на моите деца им правят такива думи впечатление. Винаги им е смешно, но те си знаят, нали....

В (Б) 18 (♀) (44): *It is very difficult to say the Bulgarian "r" in English. it is very firm and the children who speak Bulgarian do not say it either. Say it „риба“.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Риба. And Mom can't say Rob's name right.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Нищо. Ти може да му кажеш, че ако се казваше Шерухмяу, щеше да е още по-зле.

В (Б) 18 (♀) (44): Когато беше малка и ѝ говорех на български, все ѝ повтарях Кажи роза, rrrrrроза, но тя не можеше.

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“ не можеше да каже „Рачо реже риба“, но вече се научи.

В (Б) 18 (♀) (44): Хайде, кажи го и ти. Опитай! *Try it!*

Ж (А) ▼ (♀) (18): Аъъъ...[am:] ... Не.

Аз: А малкият защо не идва при нас?

В (Б) 18 (♀) (44): Ела! Не стой там! *Come on, she wants to record how you talk.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Кажи Рачо... Рачо.... Рачо.... Реже...реже

ДИ: *Raachooo ...[am:] ... ъъъ...*

Аз: Не мъчете детето. Седни при нас, моля те, и само ми кажи как се казваш.

ДИ: *I can not say.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Това ми хареса! *What is your name?*

(По предварителна уговорка с майката отговорите на момчето няма да бъдат представени, защото то наистина не разбира нищо на български. Основните му занимания, както на всички шестокласници в Сидни, са с няколко вида спорт.)

Аз: „Ж“, а ти нещо спортуваш ли?

Ж (А) ▼ (♀) (18): Не.

Аз: Нямах време или нямах желание?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I do not understand.*

В (Б) 18 (♀) (44): Тренирала е плуване доста години. И взе всичките нива там...

Аз: Тук всички деца тренират нещо.

В (Б) 18 (♀) (44): Това е генерация вече. Не е въпросът дали живеят в Австралия, а в училище им говорят много за спорта. *The benefits of sports are very great.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, но ако те не искат да се занимават със спорт, никой не може да ги убеди. А господин Роб, той занимава ли се със спорт?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Only when he was in school.*

Д (Б) 16 (♀) (42): А той какво иска да следва?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *Physiotherapy.*

Д (Б) 16 (♀) (42): О, това е много добре. Той добре ли се учи? Защото това е почти като медицина. Много е трудно.

В (Б) 18 (♀) (44): Той има двама братя и една сестра. И двамата братя са... единия медицина, другия какво?

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I'm not sure, engineer maybe.*

В (Б) 18 (♀) (44): А пък един познат никъде не влезе, много нисък бал изкара, и тогава *he entered the western.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *What does ball mean?*

В (Б) 18 (♀) (44): *High score.*

Д (Б) 16 (♀) (42): То е нормално. След години учене в *high school*, ти си изморен. Всичко ти идва в повече и хормоните ти играят и имаш всякакви други неща, нали, във живота,

които те занимават. Идват момчета, това е нормално, част от развитието. Въпросът е, че всичко се събира по едно и също време. И няма нищо лошо, ако тръгнеш първо от друг университет, отколкото нищо да не отидеш, да се стресиращ и всичко. По същия начин и за изпитите. И много е важно също каква професия ще избереш като жена. Защото един мъж, нали, той може да избере каквото си иска. Но ти трябва да работиш нещо, което да съчетава с гледането на твоите деца. Дори да не продължиш да живееш с един мъж, нали, децата ти остават с тебе. И ти трябва да имаш възможността хем да работиш, хем да им обръщаш внимание и да бъдеш със тях, хем и да можеш да издържаш цялото семейство.

Аз: Аз мисля, че трябва да избереш това, което обичаш да правиш. Ние като млади да не би да сме мислили така?

Д (Б) 16 (♀) (42): Нищо. Тя „Ж“ знае, че аз винаги с двацет и пет години напред говоря. Защото тя ще се ожени....

Аз: Все забравям да попитам. В България хората вече не признават брака като институция. И престанаха да се женят. Тук женят ли се?

В (Б) 18 (♀) (44): Някои да, други не. Това е световна тенденция.

Аз: Сега мислим за университетите. Вие с Роб ще ги подредите еднакво, нали?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, няма. Искат да кандидатстват различни специалности.

Аз: Да, но в сродни университети. Трябва да ги подредят по реда на желанията. Това не значи, че ще ги приемат в един и същи, но може и да ги приемат.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това значи, че може никъде да не я приемат. Тя трябва да помисли колко може да изкара и да сложи на първо място този университет, в който има шанс да я приемат.

Аз: Тя откъде ще знае до колко ще падне бала точно през тази година?

Д (Б) 16 (♀) (42): На базата на минали години. Тук е така.

Аз: Мисля, че не е така. Мисля, че се бъркаш. Не може в Австралия да е допуснато такова недоглеждане.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, в Австралия е измислено всичко както трябва. Ако ти искаш да си в *Sydney-uni* и там балът е деветдесет и пет, а ти изкараш осемдесет, те престават да те броят за другите университети и край, ти отпадаш отвсякъде.

Аз: И наричаш това „както трябва“? Сигурна съм, че не си запозната. Ако си права, това значи, че едно успешно дете с ниско самочувствие ще изпусне *Sydney-uni*, а после ще види, че е можело да влезе. Защото балът, за който никой предварително не знае колко ще изкара, е щял да стигне. Това е абсурдно. „Ж“, моля те, кажи, че не е така.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз знам това от „Б“. Това ми каза тя.

В (Б) 18 (♀) (44): „Ж“, има ли такова нещо? *Diana explained badly that you're gonna score around 85 – not to put on your first choice Sidney-uni – not that you need 99, otherwise they're reducing your choices of...*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *How can they reduce chances?!*

В (Б) 18 (♀) (44): *Because they'll start better to put on the first place Macquarie.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *No, no, no, what you said don't put the higher center first, you put your first preference. Because you put what you want to do first regardless the rate. So, If I wanted to do, let say, if I wanted to do physiotherapy and the A has 99, that's what I wanted to do, right? I'd put it first.*

Д (Б) 16 (♀) (42): *But you can do physiotherapy in senior university requiring 99, but you know that your chances of scoring are around 85, would you put 99? Would you put Sidney University? Or would you put Macquarie on the first place.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *You put Sydney – you put what you want to do first. If you want to go Sidney, you put Sindey first. If you want to go ъ you put Macquarie as first preference, not later. If you say I wanted to do engineering, but I might wanna do physiotherapy, but you'd rather do engineering. So that's what I'm saying that if you put physiotherapy first, you'll have to get 99, you'll might get the acceptance for that but you won't have acceptance for the engineering.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз исках само друго да кажа, ако кандидатстваш само *speech therapy* и ти примерно изкараш по-нисък *rate*, а за *Sydney-uni* е нужен примерно осемдесе и осем... или деветдесе и пет, а ти изкарваш осемдесе. А за *Macquarie University* ти е нужен примерно осемдесе. Обаче те като ти сложат първо желание *first preference* *Sydney-uni* нали, и не ти стига бала въобще, те въобще не те класират и въобще не те гледат.

Ж (А) ▼ (♀) (18): *No, no, they're just going to the next one... They're seeing your first university, my first choice... If they don't see, you keep going until you find it.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, обаче има ли такова нещо, ако ти примерно предпочиташ един университет за сметка на друг университет и те ти гледат, нали, *e-tall*-ите, ти може така да не попаднеш в тоя университет, дето ти искаш, защото примерно ще има други хора със същия *e-tall* като тебе, които това им е първия *preference* тоя университет.

В (Б) 18 (♀) (44): *May be there is a limited number of spaces?*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *There is, there is, you're taking to the limit now... It's like what your preference is.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, може би аз не ги разбирам.

В (Б) 18 (♀) (44): *Would you know that... would you know... you have to apply to the university before you actually know you e-tall.*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I've just done that.*

В (Б) 18 (♀) (44): *Why didn't you tell me?*

Ж (А) ▼ (♀) (18): *I told you!*

Поради важността на темата разговорът продължи само на английски.

Наблюдавани отклонения:

В речта на 44-годишната жена се наблюдават много малко диалектни маркери – основно замяната на **ме**, **те** и **се** навсякъде с **мъ**, **тъ** и **съ** (кат' съ започнъ; така мъ гледъ); източнобългарското синкопиране; редукцията при гласните (да съ оплачи); характерното за Пловдивската езикова ситуация затвърдяване на съгласната пред окончанието на глаголи от 1 л., ед.ч. и 3 л., мн.ч., присъщо в страната ни на западните говори. Тези поносими променливи не се набиват на очи/на уши и от изискания като смисъл и структура изказ, може да се предположи, че информаторката е от учителското съсловие. В нейната реч обаче се наблюдава непрекъснато забравяне на думите на български и замяната им с английски: (от самото начало на годината няк'ви *anxiety*).

Когато цитира разговор с друг човек, тя го предава изключително на английски: „И вика: *She was shaking, she couldn't breathe... and crying, and for her safety I sent her home*“, а когато превежда на дъщеря си (а тя превежда почти всяка наша дума от дългия ни разговор, тъй като дъщерята не разбира, освен най-елементарни въпроси), информаторката обяснява какво най-вероятно означава това, което казваме, от което се вижда, че не е сигурна в значението на български, следователно мисълта ѝ тече на английски.

Момичето, още с появата си заявява, че не говори български: „*Oh, I don't speak Bulgarian anymore. I forgot it*“. То до пет години говорело езика, по думите на майката било отгледано с български приказки, но в училище нещата се променили. Майката се опитва научно да обясни това „като човек, който професионално се занимава с деца, когато няма никой друг, който говори, те не искат да са различни“. Що се отнася до второто дете⁶⁷, „той съвсем беше лишен пък от българска среда, аз предпочитах децата да говорят на английски, той изцяло е отгледан на английски“. И тук майката обяснява, че „той няма с кого да говори. Не вижда мотивация, причини. Защо да го говори той език?“, но в същото време тя с гордост заявява, че дъщерята три години учи японски, преди това китайски, дори помогнала на едно китайче да се справи в трудна ситуация. Следователно китайчето е нямало комплекси относно родния си език. Що се отнася до българското училище, в което „Ж“ е учила няколко години и според „Д“ е „дръпнала“ с езика, майката споделя, че веднага след това всичко е забравила. За разлика от брат си, знаела все пак азбуката.

Въз основа на нашето (моето и на „Д“) убеждение, че пасивният език може да се „измъкне от забравата“ и да се припомни в диалог на български, направихме всичко възможно да поговорим с „Ж“. Тя разбра само най-елементарните въпроси, на които отговаряше с „да“ и „не“, а при нужда да дообясни, превключваше на английски. В учебниците по български език за чужденци след първия урок за запознаване следва втори за професиите и като разбрахме, че абитуриентката иска да следва „*Speech pathology*“, започнахме да задаваме въпросите по модела в споменатите учебници, за да я провокираме да каже защо ѝ харесва логопедията. На български момичето можа да каже само: „мога да *работя* с деца и защо искам да *пра'а т'ва*“. Фонетичният акцент не е натрапчив, защото тя не говори много, тогава биха се открили по-ясно фонетичните деформации. От морфологично гледище – липсва съгласуване по лице (Аз.... не *яде*

⁶⁷ В нито едно от изследваните семейства няма второ дете, което да говори по-добре от първото.

месо; Аз няма 'ного... желязо), фрази, продължаващи на английски (Аз съм *Vegetarian*; Заааа... *ethical and environmental reasons*) и др. За училището момичето се опита да отговори, че „Има.... 'ного...[am:] ... курси...“ – с грешка в родовото окончание, синкопи, хезитации – и стана ясно, че тя има какво да разкаже, ако някой превежда. А също – иска да сподели, да се посъветва с нас за бъдещото си следване и няма как да направи това, освен на родния си език.

В заключение, деформацията в говора на „Ж“ е почти приключила и е изместила българоезичните елементи от речта на детето. Момичето знае само няколко думи на български и трудно ги свързва в изречение. При братчето, наречено тук допълнителен информатор, деформация няма, защото то никога не е говорело български език. Изводът е, че и двамата, както и повечето от изследваните лица от група А, няма да запазят езика ни, а дори някои мотивирани деца да го запазят, няма да го предадат на следващото поколение. Основна причина за запазване или отказване от езика е мотивацията в семейството, а училището, за съжаление, не е изиграло никаква роля, както става ясно и от следващите сонди, както стана ясно и от диалозите в действащото в момента обучение.

СОНДА № 12. На гости у нас

Обстановка: Среща с баща и дъщеря на гости на нашето семейство. Участници: и **Т (Б) 14 (♂) (46)**, дъщеря му **(14) (А) ▼ (♀)**, **Я (Б) 16 (♂) (43)**, **Д (Б) 16 (♀) (42)**, **А (А) ▼ (♂) (11)**, **Л (А) ▼ (♀) (13)** и аз.

Т (Б) 14 (♂) (46): Значи ти изследваш езика? Аз съм ужасен от начина, по който журналистите говорят. Журналистите говорят по такъв грозен начин в България. Т'ва да ти поставят точните неща в изречението... Да не говорим да тръгнеш да ги четеш. Т'ва е кошмар. Те са и толко' журналисти. То е такъв ужасен изказ. Особено по тия по-малките телевизии. И независимо дали са мъже, жени или тако'а, то е кошмарно. „Я“, Не мо'а д' се опра'я с е'ни документи. Акаунти, не знам си к'ви – не мо'а. И искат 'сичко на *raper*. А аз като видя хартия и косите ми растат. Досега жена ми ми е въртяла нещата. И много пъти съм я питал: „Каж ми к'во пра'йш, как го пра'йш“... питах един приятел и той: Ако закъсаш, вика, в та'а страна, най-добрия ти приятел е правителството.

.....

Я (Б) 16 (♂) (43): „А“ беше на *robotic competition*. „А“, разкажи какво стана с роботите? Колко *team*-а имаше?

А (А) ▼ (♂) (11): Топ осем.

Т (Б) 14 (♂) (46): Колко отбора имаше, бе, к'ви са ти'а тимове?

А (А) ▼ (♂) (11): Деветдесет.

Я (Б) 16 (♂) (43): Уау! И? Какво стана после?

А (А) ▼ (♂) (11): Аџо исџаме да се кџасираме за *national* трябва да *sign-еме off*.

Я (Б) 16 (♂) (43): И защо да не искате? Защото не сте добри ли?

А (А) ▼ (♂) (11): Не, защото 'сичко тря'а ние да го *орџанизираме* сами. Щото *miss Garlick* тя не иска.

Я (Б) 16 (♂) (43): Щото не сте номер едно, така ли? Защо не иска *miss Garlick*?

А (А) ▼ (♂) (11): Защото *thя* е на *Lego robotics*.

Д (Б) 16 (♀) (42): От деветдесет души топ осем...

.....

Я (Б) 16 (♂) (43): Всеки си слага само толкова, колкото може да изяде. Сериозно говоря. Да *Set-нем up the expectations*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, ти не говориш сериозно.

Т (Б) 14 (♂) (46): Да те знам от вчера, да ми се пра'йш на строг.

Я (Б) 16 (♂) (43): Поздрав! Музикален поздрав! Знаеш ли какво е музикален поздрав? Аз се обаждам на радиото и казвам моля поздравете „Л“ с песента еди-каква си.

Л (А) ▼ (♀) (13): О, аз т'ва го чух в България...

.....

Я (Б) 16 (♂) (43): „А“, големи *Robo competitions* последните два дни. Ти не се ли побърка с т'ва?

А (А) ▼ (♂) (11): Не. Много са гџупави. Нали когато ти ми казваш, че никога не се ползва[am:] ... *Powerate*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да не купуваш *Powerate*. Че е много лошо.

Л (А) ▼ (♀) (13): Днеска си купи *Powerate*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Зат'ва ли ти дадох пет кинта?

А (А) ▼ (♂) (11): Не. *Powerate* е *disgusting*. Отвратително..

Я (Б) 16 (♂) (43): О, *disgusting*.

А (А) ▼ (♂) (11): То е нещо куту *preservatives, stamina preservatives*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Това е ядеш *preservative* просто.

Т (Б) 14 (♂) (46): *Powerate*. И к'во е т'ва?

А (А) ▼ (♂) (11): Куту *Gatorate, energy drinks, sport drinks*. Те са с много...[am:] ... захар и са много џнусни.

Л (А) ▼ (♀) (13): Зат'ва не го пробвах.

Я (Б) 16 (♂) (43): Трябва да пробваш само *Mother*. „Т“ пие само *Mother*.

Т (Б) 14 (♂) (46): Не пия *Mother*. Три години пиех *Mother, energy drink Mother*. И ... преди две години се прибирам в България. А зџбите ми бяха перфектни. И отивам при зџболекарката ми и тя казва: „Ах! Какво си направил?“. Вика „Всичко е разядено“. И аз викам: „Та'а па, к'во ти стана, бе?“. А то – от това, от *Mother*. Разяжда зџбите.

Л (А) ▼ (♀) (13): От всеки сок?

А (А) ▼ (♂) (11): Аз го *squatch-вам* във моята *уcthа* и един път то ми...[am:] ... пипне зџбите и ти го чувстваш. Както всички правим. Тати, аз не исках моите зџби да станат много лоши, обаче...[am:] ... аз направих тоя сок. *Powerate* е куту *rocket fuel*.

Т (Б) 14 (♂) (46): И като ги гледам тия всичките млади гџзарчета да пият *Mother* ... Аз като по цел ден карам и викам ча'й д' си 'зема *Mother* да не заспивам и първото нещо, което е, че почна да ме боли кръста. Ама зверски ме боли кръста. Викам лелеее, к'во се случва, бе, братче? От там на лекар и той вика: „О, не е кръста. Бџбреците е“. Вика:

„К’во пиеш?“. Викам му „energy drink“ и той вика „Congratulations. Welcome to the club. Your kidneys are destroyed“.

А (А) ▼ (♂) (11): Колко на ден пиеше?

Т (Б) 14 (♂) (46): Аз пиех по три.

.....

Т (Б) 14 (♂) (46): Наркотиците са най-страшното нещо.

Л (А) ▼ (♀) (13): Зна’йш ли, че алкохола и пушенето и наркотиците са най-страшното?

Т (Б) 14 (♂) (46): Пушенето е по-силен наркотик от наркотиците. Ето аз колко години пуша. И зна’йш ли, като напра’их една сметка: за два месеца хиляда сто и шейсе долара

.....

Т (Б) 14 (♂) (46): Искаш ли лютеничка? Виж, виж какво е лютеничка.

(14) (А) ▼ (♀): Yes.

Т (Б) 14 (♂) (46): Но, говори ми на български, моля те. Виж, всички говорим на български, само ти говориш на английски. Много си добричка. Най-доброто ми дете...

Я (Б) 16 (♂) (43): Сега да не стане... много баби... К’во беше? Тя сега има две семейства..... Ти знаеш ли какво е *boggie board*. Дияна си счупи ръката, докато го изпробва.

Т (Б) 14 (♂) (46): А, тия, дето са с две такова ли? С две колела?

Я (Б) 16 (♂) (43): Две-три, ходещи напреде така. Те живеели разделени родителите и взели едно на него и едно на брат му. Ще внимавате, защото със децата, дето са между мама и тате...

Т (Б) 14 (♂) (46): Между другото, това беше първият коментар на „14“, когато ние се разделихме. Когато ние започнахме да живеем в две къщи. Тя вика *Yay, daddy it’s kind of cool. I got present from mummy and I got present from you. Before I was having only one present*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Това... много баби хилаво дете. Много лесно се получава.

Т (Б) 14 (♂) (46): Така че, тя много бързо се ориентира. Много бързо. Но между другото ние като тръгнахме вече да вършиме цялата тая дяволия, аз разговарях с една психоложка. Тя ми каза, вика: „Ми, всъщност какво представлява раздялата за детето? Този, който излиза от къщи, то го преживява по такъв начин, болката от т’ва е толкова голяма, колкото и смърт на родител“.

Д (Б) 16 (♀) (42): По-скоро няма да присъства по начина, по който е присъствал.

Т (Б) 14 (♂) (46): Психоложката така го описва. Такава е душевната травма от това нещо.

Я (Б) 16 (♂) (43): Казват: Далече от очите, далече от сърцето...

.....

Т (Б) 14 (♂) (46): Според мене не ми се е изменил речника. Понеже ме питаш.

Аз: Аз не те питам, говори си, както искаш. Просто ми разказваш за себе си.

Т (Б) 14 (♂) (46): Аз съм придобил една голяма опитност от първия ми брак. Той не трая и много, трая осем месеца. Не е това въпроса. Проблема е, че от него имам като продукт едно дете, което беше от комплексарщината на мама и мускулите на тати и, нали, до к’во мо’ат да доведат. И доведоха до това, че аз т’ва дете не съм го виждал повече от два-се пъти в живота му и с нея нямам никакъв контакт и в един момент бях я зачеркнал и мислех да се откажа от нея, нали, от дъщерята. Тя беше абсолютно ... от

майка ѝ, и ми говори с изречения, които директно съм чувал от майка ѝ, и така нататъка. И т'ва е тотално загубена кауза. Обаче тръгнах да се развеждам за втори път и психоложката ми каза, че има няколко основни момента. Първото нещо е думата раздяла да не се използва. Казва се отиваме да живееме на две различни места. Ти ще имаш две къщи, две спални, две места. По време на този разговор родителите тря'а да бъдат заедно. Да не се дават обещания като ние винаги ще те обичаме...

Наблюдавани отклонения:

От разговорите, проведени при целодневното (и до късно вечерта) гостуване на баща и дъщеря в нашето семейство, са дадени само някои извадки. В речта на бащата – с елементи от западнобългарските говори – не се наблюдават деформации, причинени от английския език, с изключение на някои цитати и автоцитати: „Викам му *„energy drink“* и той вика *„Congratulations. Welcome to the club. Your kidneys are destroyed“*, както и названия на местни напитки. В речта на дъщерята, първокласничка в Неделното училище, обратно – не присъства нито една българска дума, въпреки изричните молби на баща ѝ. При всяко отдалечаване от масата, на която сме седнали, тя говори само с децата и само на английски. В училището детето се опитва, както всички деца от нейния клас, да каже нещо, но на гости на моите домакини – деца, по-големи с по няколко години и участващи в разговора, то не смее да каже и една българска дума.

Бащата коментира причините за моето посещение, възмущава се от езика на нашите медии, непрекъснато поправя „Я“, чиято реч, в разговорите със сина му и с дъщеря му, е изпъстрена с английски думи („А“ беше на *robotic competition*; Да не купуваш *Powerate*; О, *disgusting*) и др. В други случаи „Я“ използва думи с английски корени и български окончания (Колко *team*-а имаше; Да *Set*-нем *up the expectations*). Вече съм коментирала тази печеливша стратегия на Явор Богев. Той влиза в темата, без настоятелно поправяне на децата си, отлично знае кое би ги натоварило и, без да ги притиска, поддържа разговора на български. Неговите деца в семейна среда говорят винаги на български, разбира се, с неизбежните деформации:

- леко провлачен изговор при някои от гласните; лабиализирано [л]; [р], което се чува като [уъ] в позиции, в които в английския не се изговаря; различни варианти на [т] и [д], изговорени понякога като [t] и [d], а друг път като [th] и [dh], с придихание, което често се появява и при изговора на [п]; носов привкус при изговор на [к] и [г];

- замяна на думи, чието значение не знаят, с английските им аналози, но винаги с опит да бъдат обяснени: „Куту *Gatorate, energy drinks, sport drinks*. Те са с много...[am:] ... захар и са много *гнусни*“.

В заключение, въпреки че изказът, особено на второто дете на семейството, „А“, не е перфектен и на места попада в квалификацията на т.нар. „развален“ български, напр. „Аз го *squatch*-вам във мойта *ustha* и един път *to* ми...[am:] ... пипне зъбите и *ti* го чувстваш. Както всички правим. Тати, аз не исках моите зъби да станат много лоши, обаче...[am:] ... аз направих *тоя* сок. *Powerate* е куту *rocket fuel*“, той разсъждава на български и се старее да бъде разбран. Това са правилата на семейния език и двете деца ги приемат за даденост.

СОНДА № 13. На гости у близки съседи

Обстановка: Среща в дома на Е (Б) 14 (♀) (40). Участници: Е (Б) 14 (♀) (40), Й (В) 4 г. (66), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Е (Б) 14 (♀) (40): Я, колко бързо стигнахте! През *bush*-а ли минахте? Ти видя ли нашия *bush*? Много е хубав, нали?

Аз: Да, но сега дойдохме с кола.

Д (Б) 16 (♀) (42): А ти къде беше?

Е (Б) 14 (♀) (40): Отивам на лекар. Вземат ми кръв, нали, и нек'ав супер висок холестерол. Ама много висок. Черния ми дроб не знам си к'во. Абе нек'ви таки'а показатели мно'о драстични. И сега като ходих на *изследването* холестеролът от седем цяло и две ми е паднал на шест. А границата е между пет цяло и пет. Щот' тя първо като ме видя, и вика: „Т'ва е много висок“ ... едва ли не ши получа удар утре и вика, нали, „К'во ти е теглото, к'во ти е такава, нали, кръвно мери тако'а“. И тя иска да го свърже с това какъв ми е в момента статуса щот' всичко се причинява от стрес.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз като питах за „Я“ възможно ли е алергията да е свързана със стрес и той: „А, не“.

Й (В) 4 г. (66): Да бе, не.

Д (Б) 16 (♀) (42): И на мен това ми е *определяващ*... Така определям какво е нивото на специалиста. Специалиста е боклук.

Й (В) 4 г. (66): Аз ши седна тука. Дай ми кафето.

Е (Б) 14 (♀) (40): Дай да видиме кекса. Ти си идваш със 'сичко.

Й (В) 4 г. (66): Какъв е тоя?

Д (Б) 16 (♀) (42): Това със смлените лешници.

Й (В) 4 г. (66): С лешниково такава брашно.

Е (Б) 14 (♀) (40): Хем е полезно, хем е вкусно... Ти какво правиш?

Аз: Вчера бях в училището в класа на „14“.

Е (Б) 14 (♀) (40): Тя дъщеря ми вече спира да говори на български.

Аз: Виждам. И чувам, по-точно чувам как голямата „Л“ говори, а малката „14“ казва само да и не.

Е (Б) 14 (♀) (40): Аз не мога нищо да направя. Даже и с баба си почти вече не говори.

Й (В) 4 г. (66): Тя малко говори.

Е (Б) 14 (♀) (40): Да, но ѝ е много елементарен речника.

Аз: Ти знаеш ли английски?

Й (В) 4 г. (66): Не.

Аз: Е, значи тя няма друг изход. Щом бабата не знае английски, детето знае че няма как да се разбере с нея, освен на български.

Е (Б) 14 (♀) (40): А когато бабата спре вече да е интересна.... Ти видя ли вече нашия *bush*? Харесва ли ти тука?

Аз: Да, но искам да се върна.

Е (Б) 14 (♀) (40): Виж сега, хора, които тука са емигрирали, никога няма да се върнат, ако там не се опра'й и те да бъдат на същото ниво. Защото, тря'а да ти кажа, че малко са хората, които си работят по професията. И специално за Австралия, виждаш че тука е такава цедка. Тука идват елита на българите. Хора, които са образовани, а не нек'ви гастърбайтери, които са били педесетте години. Точно така, аз съм говорила с един възрастен и той вика: „О, аз когато дойдох, вика, никой не те пита знаеш ли английски. Вика, всеки те пита искаш ли да работиш“. Верно, бил е работник. А сега вече... И после като виждат тука че ... не че се изкарват лесно парите. Никъде не се изкарват лесно. Но все пак... тука по-лесно можеш да разчиташ, че ще бъдеш обезпечен по-добре, отколкото там. Така че, трябва много да се промени България, за да се върнат. Защото, където и да са, те винаги ще бъдат емигранти. Колкото и добре да живеят. Въпреки че, ето виждаш и Америка, и Австралия, те са интернационални страни, не са като Англия да държат на традиции. Обаче има си цедка и тука от страна на австралийците. Може бабата и дядото и пращадото да са еди-какви си, но те вече не се чувстват такива. За жалост е така. Даже тоя Карбовски имаше едно предаване за емигрантите, не знам дали си го гледала, и той така интервюираше във Испания. Нек'ви семейства от Разград. Учителка била жената, а в Испания чистачка. Много са такива. И той вика: „Добре де, не се ли чувстваш така малко унижително да работиш като чистачка, след кат' си била учителка?“. Вика: „Унижението ми беше в България, защото там не можех да си храня семейството. Не можех, вика, да ползвам нищо от това, което ползвам тука“. И това е. Как ши съ върне тая жена. Значи, тя е слезнала най-долу на стълбицата, дет' са казва, обаче е доволна, щото, вика, „Изкарвам си пари, осигурена съм, ако се наложи некъде да отида на лекар и тако'а, децата ми също“. Живееш спокойно не мислиш дали утре ще мож' да си купиш хляб. Или ходът насам-натам, ходът си, връщат се в България в отпуски. Т'ва дето как ще си позволиш ти от България да отидеш в чужбина. Кой си позволява да отиде някъде в чужбина, примерно отпуската. Т'ва са хората, които или ще изтегли заем, който после ще плаща и ще му излезе солено, или парите не ги изкарва с нек'ав читав труд. Лошата истина е т'ва. Просто отначало от комунизма забраниха на хората да излизат, да виждат, да чуват, да знаят. Затворено общество и тря'а да си доволен. Не знайш к'во става по света и не тря'а да знайш щот' не мож' да го имаш. И после, ние па българите, кат' ни дадат малко свобода, и кат' са юрнем. И к'во са юрнаха? Юрнаха са първо циганите. Да ни представят, да бъдат лицето на България и после вече 'секи излиза. Който може, който тако'а.

Й (В) 4 г. (66): „14“ не иска т’ва да яде. Тя ги обича дробени. Има палачинки. Искате ли да ви завия палачинки?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не, съвсем ши съ *уадем*.

Е (Б) 14 (♀) (40): Миналата седмица имахме гости. Момчето трябвало да си извади *Medicare*.

Д (Б) 16 (♀) (42): При нас като дойдат гости и седят цялото семейство с месеци. Така е у нас и у вас също.

Й (В) 4 г. (66): То така: беше първо на зет ми майка му и баща му три месеца. След т’ва дойдоха те двамата. След т’ва дойде Надя а след Надя тиааа... англичанина и египтяните и изобщо беше ужас.

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя, Надя, вече остава и щяла да води дъщеря си и да я записва в „Килара“. И ми вика „Може ли „Л“ да ѝ стане приятелка?“. Викам: „Аз т’ва не мога да го гарантирам. Аз гарантирам, че „Л“ ще ѝ каже „здравей“, ще ѝ покаже кое къде и толкова. Но аз не мога да гарантирам, че тя ши ѝ стане приятелка. Може пък да ни съ разберат двете“.

Й (В) 4 г. (66): Ама разбира се, как ще гарантираш от името на друг такова нещо.

Д (Б) 16 (♀) (42): Щото Надя: „Ма моля ти съ, вика, кажи на „Л“ да бъдат приятелки“. Викам: „Ма к’ви са тия глупости, викам, не мога нищо да гарантирам“. Тя малко не ѝ хареса... ми искрена бях сега в крайна сметка, мо’а ли да гарантирам, че...

Й (В) 4 г. (66): Тука се играят нек’ви хора. Правят седянка нещо.

Е (Б) 14 (♀) (40): Тука има един състав австралийски, в който играят български хора. Те са вече възрастни. Има и други, които пеят български песни. Мара и Мартеница.

Аз: До тях искам да се добера по някакъв начин.

Е (Б) 14 (♀) (40): Но те са австралийци.

Аз: Нищо. Много ще се радвам да се запозная с тях.

Е (Б) 14 (♀) (40): По-добре да се запознаеш със С. Е. Тя е от мистерията на българските гласове. Има две дъщери и те много хубаво пеят. Изабел и Шанел се казват.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз исках да гледам Шанел за *The Voice*.

Е (Б) 14 (♀) (40): Минали са кастингите, но не е станало. Те са приятелки с „14“.

Аз: Говорят ли български?

Е (Б) 14 (♀) (40): Знаеха като малки по някоя дума, но като пораснаха и „14“ и тя порасна и си говорят само на английски.

Д (Б) 16 (♀) (42): Те бяха при мене в училището и тъкмо бяха забравили, после започнаха при мене, започнаха да говорят и тя беше много доволна майка ѝ.

Е (Б) 14 (♀) (40): Той, мъжъ ѝ, е завършил в България. Той е инженер по професия, заедно с брат му и брат му е лекар и двамата се оженват за българки, обаче брат му си заминава в Ливан, там живее... Миналата сряда била дошла, аз не съм ходила.

Аз: А къде се събират да танцуват, имат ли място?

Д (Б) 16 (♀) (42): Наели са един клуб.

Е (Б) 14 (♀) (40): Танците бяха два пъти у седмицата, но вече нищо на остана. Салона не ги побираше като идваха сега и доста хора се отказаха.

Д (Б) 16 (♀) (42): Зъболекарката ходеше.

Е (Б) 14 (♀) (40): И тя и много хубаво играе. Последния път, когато бехме със „14“, значи, ма такава игра, убиха се от игра, беха станали вир вода от тичане... Абе ти знайш ли, те ходиха на фестивал, два пъти ходиха в Канбера.

Й (В) 4 г. (66): Николай, ти познаваш ли Николай, жена му е Мариана, той най-добре играе на танците.

Д (Б) 16 (♀) (42): Сетих се. Този мъж е наистина симпатичен, но жена му, тя осъди училището.

Аз: Как така?

Д (Б) 16 (♀) (42): Грозна история. Няма да ти я разказвам...

Наблюдавани отклонения:

Участничките в този разговор говорят само на български, без деформации от английски. Едната информаторка от група В дори не знае английски. Въпреки това и при нея, и при дъщеря ѝ някои думи са забравени поради дългото отсъствие от българската езикова среда и изопачени/деформирани според другите по-честотни окончания в нашия език: *изследванета*, вместо изследвания; *определяващ*, вместо определящ и др., които се наричат популярно лапсуси. Домакините, майка и дъщеря, са от Западна България, в разговора им присъстват издаващите ги западнобългарски маркери, но споменатите грешки не са диалектни особености.

В заключение, родният език може да се позабрави не само под влияние на друг, но и поради капсулирането му само вкъщи и липсата на сънародници в обкръжението, с които да се практикува.

СОНДА № 14. На гости у по-далечни съседи

Обстановка: Среща в дома на познати, поканили две българки, за да се запознаят с мене. Участници: **Ж (В) 50 г. (73), А (В) 16 г. (66), Д (Б) 16 (♀) (42)** и аз.

Ж (В) 50 г. (73): Така като ви гледам, всички сте мои деца. Ти кой набор си?

Аз: Аз съм шейсет и четвърти.

Ж (В) 50 г. (73): О, ти си *baby*.

Д (Б) 16 (♀) (42): А ти на колко години си?

Ж (В) 50 г. (73): Ами, хайде кажи ти.

Д (Б) 16 (♀) (42): Така като те гледам, на не повече от седемдесет.

Ж (В) 50 г. (73): Е, там някъде. Щом като дъщеря ми е на петдесет и пет години....

А (В) 16 г. (66): Няма да се обиждаме сега. Мене като ме питат, винаги казвам, че съм на деветдесет и седем. И ми викат: „О, как добре изглеждаш“.

Аз: Кажете ми по-скоро откога сте тука.

А (В) 16 г. (66): Повече от двадесет години съм излязла от България. Сега искаш да видиш дали сме забравили езика?

Ж (В) 50 г. (73): Аз не съм го забравила.

А (В) 16 г. (66): Ти не си го забравила, ама той те е забравил. Защото аз като отидох при братовчед ми преди години, имах въпроси. Много въпроси имах. Те използват нови думи, които никога не съм чувала.

Ж (В) 50 г. (73): Хиляда думи нови има. Ние не ги знаем.

А (В) 16 г. (66): Аз предполагам, че са повече.

Ж (В) 50 г. (73): От колко години си в Австралия?

А (В) 16 г. (66): Шестнайсет.

Ж (В) 50 г. (73): Нищо не е. Къде са петдесет години, къде....

А (В) 16 г. (66): Но преди това имам четири години в Нова Зеландия.

Ж (В) 50 г. (73): На мене всички ми казват „браво“, че не съм забравила езика. А новите думи знам, щото те са оттука.

А (В) 16 г. (66): Аз имам чувството, че много българи ги употребяват тези думи, но не разбират какво означават.

Ж (В) 50 г. (73): Ние сме чисти българи. И защо да употребяваме тия думи, дето не ги знаем? Криворазбраната цивилизация.

А (В) 16 г. (66): „Клошар“ беше едната дума, за която питах. А те използвали френската дума за бездомник.

Ж (В) 50 г. (73): Абе, те са хиляда думи, нали ти казвам, знам ги кои са. Използват и италиански думи. И английския вече е втори майчин език.

А (В) 16 г. (66): Какво значи „визия“? Всеки използва тази дума, а никой в България не знае какво е. Ти например, ще ми кажеш ли какво значи визия в България?

Аз: Не мога да ти кажа за цяла България. Ще ти кажа какво е според мене. Визията е един от елементите, формиращи идентичността. Всеки един наблюдател, независимо дали е жител или посетител на едно място, възприема средата по различен начин, в зависимост от личните си преживявания, чувства и възможности. Аз например, визията на *bush*-а...

Ж (В) 50 г. (73): Вярно, душичка, сега живееш до *bush*-а, харесва ли ти Австралия?

Аз: За почивка – много ми харесва. Влюбих се в Австралия и с удоволствие бих си почивала тук всяка година. По два месеца. За живеене – май не е за мене. Аз съм баба, тук се започва отначало.

Ж (В) 50 г. (73): И аз имам внук. Един внук *boy*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Говори ли български?

Ж (В) 50 г. (73): Не. Като беше малък, го научих много, но после майка му, тя... нали знаеш... Те са тука родени и са австралийци. И бащата е австралиец.

Д (Б) 16 (♀) (42): А, тя се е омъжила тука.

Ж (В) 50 г. (73): Какъв е живота в България? Станаха ли хората малко по-спокойни или... продължава... все така?

Аз: Животът е такъв, какъвто си го направиш.

Ж (В) 50 г. (73): О, аз питам има ли сега свобода.

Аз: Имаме пълна свобода да правим каквото искаме. Но все грешни решения вземаме, когато си избираме политици и всеки, който дойде на власт, краде. Иначе – обезлюдени села, разбита икономика. Най-лошото е емиграцията. Най-качествените ни хора отиват навън. Но свобода имаме.

Ж (В) 50 г. (73): Най-много ми липсваха филмите. Французките. Така ли се казва сега?

Д (Б) 16 (♀) (42): Френски се казва.

Ж (В) 50 г. (73): Преди четирсе и четвърта се казваше французки. И ние първо заминахме за Франция и там една година живяхме. И имахме си всичко, можехме да останем, но мъжът ми, Бог да го прости, и зълва ми, Бог да я прости, те починаха, решиха тука да дойдем. Те бяха македонци. Зълва ми тука живееше. А ние в Париж. И тя каза, че тука било хубаво, бла-, бла-, бла-... и така. А мъжът ми беше македонец. Беше офицер в армията на Тито. Тито даде амнистия. Той беше много свободен, много реален, ходеше със все млади жени, имаше една Йоанка и накрая я хвърли кат' парцал Йоанка. Беше слабичка. Сигурно си е казал: „Аз не искам *chicken*, искам по-голямо – искам *duck*“. Та, изпользваха тая амнистия и оттам вече Югославия се разби.

Аз: Разкажете ми за Австралия.

Ж (В) 50 г. (73): Тук държавата се грижи за човека. Например като умре пенсионер, всичко му се плаща от общината – *township*. Зет ми почина и три хиляди за погребението дадох на сестра ми и после още хиляда – *welfare*. И българите като дойдат тука, може три апартамента да имат там, веднага искат *welfare*. С мошеничество, с лъжи, така правят. И дават им много, много, а *everything*. И даже имаш право да реагираш, да искаш още, ако не ти харесва. И те си живеят в *state house* и само се оплакват.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз познавам хора, които са в такива жилища и са много доволни. Не се оплакват.

Ж (В) 50 г. (73): И колко са тия хора? Бая ли са? Асал детски работи говориш. Ако е вярно, аз съм *happy*. Но не е.

А (В) 16 г. (66): Аз пък искам да кажа за България. Четох едно интервю на министър-председателя – Бойко Борисов. И той казва, че България върви напред. Като дойде събота и неделя, казва, магистралите отесняват. Всички българи отиват на почивка. Някои ходят в годината по няколко пъти на почивка. Къде са – в Италия са на опера. Къде са – в Белград са на баня...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото българите обичат да показват, че имат възможности. При тях има показност. Може да нямат възможности, обаче...

Ж (В) 50 г. (73): Локуми!

А (В) 16 г. (66): Защо сте тука тогава?

Ж (В) 50 г. (73): Защо? Много хубав въпрос. Ето, тя е свидетел на отговора. Всички българи от България, които има в цял свят пръсната България, нали, всичките имат помощ. И всичките чакат. И така са си седнали, нали.

А (В) 16 г. (66): Майка ми имаше сестра в Германия и тя не помагаше. За там. Само ние помагахме.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ние примерно изпращаме пари на роднините в България редовно.

А (В) 16 г. (66): Защо?

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами защото те плачат. Никога нямат пари и ние...

А (В) 16 г. (66): Защо вие не плачете? Вие да не ги берете тука парите по дърветата?

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами, не ги, ама...

Ж (В) 50 г. (73): Аз съм дала на сестра ми три апартамента. Сина ѝ съм осигурила и внуците съм осигурила. А какво стана с майка ти?

А (В) 16 г. (66): Майка ми е *oh right*. Почина.

Ж (В) 50 г. (73): О, Бог да я прости.

А (В) 16 г. (66): За какво? Няма какво да ѝ прощава. Тя нищо лошо не е направила.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да говорим за хубави неща.

Ж (В) 50 г. (73): Добре, *sorry*.. тъъ... искам да го кажа на английски: *Yesterday I bought a new apartment*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Наистина ли? Честито!

Ж (В) 50 г. (73): Така се случи. Скъпичко е, но е хубаво. Две стаички. Внука, кога дойде, да има да... Той постоянно... Бабо, бабо...

Д (Б) 16 (♀) (42): Сега имаш един внук. Другата дъщеря като се ожени, може да имаш още.

Ж (В) 50 г. (73): Съмнявам се. Силен психолог е тя.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това, че е психолог, какво пречи?

Ж (В) 50 г. (73): Не, не, тя е психолог, демек, разбира каква грижа са децата. И вика: „Като сме дошли на този свят, значи ли, че трябва да имаме деца“. И още: „Дай ми *time*, вика. *Give me time*“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Колко годишна е тя?

Ж (В) 50 г. (73): И четири. Трийсе. Голямата роди на четирсе.

А (В) 16 г. (66): В какво се състои твоето изследване на езика?

Аз: Поради голямата емиграция езикът ни започва да изчезва, с всяко следващо родено в чужбина поколение. Ако искаме да го запазим, трябва да изследваме състоянието му по места и да предложим единни критерии за съответните места, а после да предоставим програми и учебници за българските училища в чужбина.

А (В) 16 г. (66): Моята информация е, че българските учебници по български и по история са толкова деформирани, че е престъпление да се дават на децата.

Аз: Още по-голямо престъпление са учебниците, които намерих тук, в Сидни.

Ж (В) 50 г. (73): Но ти нямаш шанс да направиш изследване, защото си за кратко. Не можеш да обиколиш цяла Австралия.

Аз: Никой не може. Но това не е и нужно. Трябва ми извадка само.

Ж (В) 50 г. (73): Аз ще ти кажа. Детето, ти му говориш на български, то ти отговаря на английски. Така е тука. И друго. Специално европейските хора, да знайш, ако не знайш, сега, дали трябва да говорят или не, не знам, в училище... Сега, ти го учиш твоето дете по европейски, нали така? По майчин.. по твоя, нали, живот, който си минала от баба, от дядо. В училище им казват така: Ако родителите тъ тормозят и ако тъ бият, кажете. И, казват направо.... Православните.... Нали... европейските... македонци, турци, гърци, българи тормозят децата си ... нали... да учиш, да учиш, да учиш... нали. И децата: Баща ми, вика, мъ бие, баща ми псува. Другите казват така, така, така, и... какво става? Значи ти шъ отидеш в затвора шест месеца, десет хиляди шъ платиш глоба, ако си ударил дете.

А (В) 16 г. (66): Какво общо има това с българския език?

Ж (В) 50 г. (73): Детето не иска да ти говори твоя майчин език.

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо да не иска? Моите деца и двете прекрасно говорят български.

Ж (В) 50 г. (73): Твоите може. Ама аз ти казах – и гърци, и турци, и италианци съ оплакват. Ти му говориш твоя език, то не иска, казва ти: Не.

А (В) 16 г. (66): С какви хора дружиш ти тука, бе?

Ж (В) 50 г. (73): Аз не дружа, казвам ти какво казват учителите. И учителите казват: щом ти тормозиш детето, щом го биеш, ще те накажат. И затова децата са *free* и са спокойни. Ти му говориш на български, то ти отговаря на английски. Казва: *Sorry, I don't understand you*. Точка. Колко родители се оплакват. И турците се оплакват. Ние, вика, му говорим, той не ще да отговаря. Какво можеш да направиш, кажи ми. Можеш ли нещо да направиш?

Д (Б) 16 (♀) (42): Сега аз ще ти кажа аз какво правя. Когато моето дете отиде на училище и се върна вкъщи и ми каза на английски „Искам сок“. И аз в продължение на половин час се преструвах, че не разбирам какво иска. Тя рева, тръшка се, но аз продължих да ѝ казвам, че не разбирам, докато не ми каже на български. И двете ми деца знаят, че между нашите четири стени се говори на български.

Ж (В) 50 г. (73): Специално югославяните и турците и гърците, знаеш, бият. А децата като са защитени от държавата, тя им дава подслон и те са *happy* и... Навсякъде се опитаха български училища да отворят, обаче не. Децата като циганчета говорят. Австралия има друг закон. Ти, казва, не живееш в България и трябва да *respect*-ваш нашите закони.

Аз: Но нали Австралия е многонационален континент и нали има толерантност към всички различни езици.

Ж (В) 50 г. (73): Да, да. Даже Австралия въведе и гръцки, въведе и италиански, въведе клас като... задължително. Всичко, каквото искаш. Обаче самите деца – не и не.

Аз: Аз мисля, че ако училището предлага по-забавни неща, децата ще ходят с желание. Мисля, че трябва да променим системата. Това е важно за училището тук и за всичките ни училища по света, защото ние ги плащаме от оскъдните си заплати и никак не ми е приятно, че от тях явно няма полза.

Ж (В) 50 г. (73): Ама вие нищо не плащате. Те родителите си плащат.

Аз: Има и частни училища, в които си плащат, но това в Сидни е безплатно.

Ж (В) 50 г. (73): Греша. Аз имам познати, ако лъжат, това е друга работа, но те казват: Плащаме си, вика, за да оставим детето за четири часа. Това, което са направили българите, *I'm sorry*. Нищо не са направили. А казваш, че пари усвояват тука.

Аз: Не само тука. Имаме огромни училища във Виена, Чикаго, Лондон, Ню Йорк, Париж, по целия свят.

Ж (В) 50 г. (73): Ти нали разбираш, че всичко зависи от това кой е силен и кой не. Добре че в момента не приемат българи.

Д (Б) 16 (♀) (42): Как да не приемат българи? Т'ва са глупости. Напоследък са дошли поне десет семейства, които аз лично познавам.

Ж (В) 50 г. (73): Ама как са дошли, направо от България?

Д (Б) 16 (♀) (42): Да. По същата програма, по която и ние пристигнахме.

Ж (В) 50 г. (73): Е, да, но те са прекалено специални. Прекалено специални. Ние говорим за нормална емиграция, както в другите държави по хиляди идват, разбираш ли? И друго – имаш ли пари, шъ дойдеш. Нямаш ли - *I'm sorry*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ние нищо не сме дали. Документите бяха по-малко от хиляда долара.

Ж (В) 50 г. (73): Аз съм *донесла* моята племенница и дотук дванайсет хиляди съм дала. Тя си получи всичките *bill*-ове и пак пари искат. И аз – тука дам хиляда, там две хиляди, другаде пет хиляди. Викам: „Ето, лельо. Добре, вика, лелко, като работим“... и си ги

върнаха. Сега преди шест месеца *донесохме* и на Минка децата. Дъщерята, внучката и правнучката.

А (В) 16 г. (66): Ти си противоречиш с това, което казваш. Тя ти казва, че идват българи, ти не мислиш така, а преди шест месеца са дошли твои близки.

Ж (В) 50 г. (73): Но само, ако дадеш пари, ти казвам. Хиляди, хиляди, хиляди, много пари давам аз.

А (В) 16 г. (66): Хайде да не си говориме глупости, защото и ние малко сме живели тука. Тези пари те ги искат за деклариране, за да може лицето да докаже, че има как да се издържа в началото. И в Канада е така.

Ж (В) 50 г. (73): Лошото е, че тука българите не си помагат, лъжат се, не се познават, крият се. Докато италианците, гърците – уау! Умират един за друг.

Аз: А защо ние сме такива?

Ж (В) 50 г. (73): Защо? Егоизъм. Окото ненаситно. Ти не можеш да накараш някой да дружи с някого. По австралски казват: *You can't force people to be friends*. Случвало ми се е понякога на маса, казвам: Аз не мога да бъда *friend* с тебе. Казвам *sorry* и край.

А (В) 16 г. (66): Защо нещо трябва въобще да казваш? Не се срещаш с тези хора и толкова.

Ж (В) 50 г. (73): Не, не, това е вътрешна *expression*. Не че го казваш на глас. На себе си казваш: „Атмосферата не е моя“.

А (В) 16 г. (66): И въпреки това ги познаваш и си останала да живееш тука.

Ж (В) 50 г. (73): Аз ти казвам – който е ял австралски хляб, никога няма да се върне в България.

Д (Б) 16 (♀) (42): О, никога. Там е скучно.

А (В) 16 г. (66): Аз имам братовчеди във Варна и те през зимата идват в София да посещават театри, защото през зимата е страшна скука.

Ж (В) 50 г. (73): В България човека не е признат като човек. Затова помагам. Боли мъ. Давам и не търся нищо казвам „Алал да ти е. Алал да ти е. Щом си *happy*, и аз съм *happy*“.

А (В) 16 г. (66): Нивото в България е спаднало под нивото. На езика също.

Ж (В) 50 г. (73): Езика трябва да се знае. А те говорят на австралски, на германски или на французки. Дръж твоя роден корен. Не забравяй откъде си тръгнал. Аз не съ унижавам, че съм българка. Не съ унижавам, че съм емигрирала. Случило се е, нали.

Тука съм посрещала толкова народ непознат, невидан. Не отказвам на никого. Идва една, и шест месеца стои при мене. И викам: „Каквото има за мене, ще има и за тебе“. И майка ѝ дойде. Други приятели имаше, но я шутнаха при мене. Българина е така – простотия, егоизъм. За разлика от гърка, турчина, италианеца – *help* до Бога. Аз на български много добре се изразявам. И ми викат: Как така говориш добре?“. Ами, родно ми е. *Excuse me*. И ако искате съвети за нещо – тука съм. И сестра ми има тоя *адет*. Помагаме на хората. И парите нямат значение. А всички - *money, money, money*. ...

А сестра ми, която е тука, дърво дойде и дърво остана. И дъщеря ѝ: „Лельо, вика, защо ти не си ми майка?“. Викам: „*Shut up!*“.

Моят зет е евреин, но не напълно евреин. Православен евреин е. От Русия.

Аз: Как така?

Ж (В) 50 г. (73): В Русия е така. Православни, културни, интелигентни хора са. Но и двамата са евреи. Евреи има навсякъде. Има и мюсюлмани. Не знаеш ли? Дъщеря ми е от трийсет и две години с него. Тя е архитект, но сега завърши и второ. За *producer, director*, всичко. Той е собственик на едни малки къщички. Има си всичко – *supermarkets, bedrooms*, всичко. Те са сто и четирисет къщи. И сега ги продава.

При нас мъжа никога не знае колко пари има. Жената всичко държи. *In it is the bill, it is the cash register*. Не е като в България.

Аз: Зависи. И в България е така в много семейства.

Ж (В) 50 г. (73): А някои мъже тука имат по много жени, за някои се женят под чуждо име, не знаеш какви истории има тук. Една приятелка на дъщеря ми, и тя вика: „Мамо, язък за това момиче“. Има ли кръшкане, вече няма семейство. Кръшкане, нали, е стара дума. Тия работи са много дълбоки. Живота е много специфичен. Когато човек се тормози, това е болест. Някои се бият. Има ли смисъл? Имаме достатъчно проблеми. Китайците изкупили всичко тука и австралиите страдат. Ако нямаш четиристотки да внесеш, по новия *system*, не можеш да купиш къща. Освен че трябва да имаш двацет процента от къщата, има и още пари искат. И е много трудно.

Д (Б) 16 (♀) (42): Както виждаш, тук е и много забавно. Истории колкото искаш. Стига сме ти ги разказвали, време е да си тръгваме.

Аз: Благодаря за всичко, довиждане!

Ж (В) 50 г. (73): Довиждане, пак да дойдете.

Наблюдавани отклонения:

Деформациите и в този разговор не са много. Едната от събеседничките непрекъснато включва английски думи в речта си (ти си *baby*; имам внук *boy*; веднага искат *welfare*; живеят в *state house*; децата са *free*; не искам *chicken*, искам *duck*; аз съм *happy*), но го прави някак тенденциозно. Дори в цели изречения: „Аз не мога да бъда *friend* с тебе. Казвам *sorry* и край“. Когато обаче не знае думата и се налага да каже английската, тя я „заклучва“ с българско окончание: „... трябва да *respect*-ваш нашите закони“ и това е деформация. Но с повечето реплики информаторката иска да покаже колко добре говори английски и в същото време се хвали, че не е забравила български и че всички ѝ се възхищават за това. Интересното при нея е, че на български тя употребява думи, които преди повече от половин век са били книжовни в България (*французките*, вместо *френските*; *европските* хора, вместо *европейските*; *австралиски*, вместо *австралийски* – в различни сродни думи: като наречие (по *австралиски* казват така); като прилагателно (*австралиските* хора, *австралиски* хляб); като съществително (*австралиците*)). В колоритния изказ на жената се забелязва желание да се хареса и да се разграничи от тези, които „говорят на австралиски, на германски или на французки“, а българският език е съхранен наистина изцяло, пренесен преди половин век, изпълнен както с новите думи, които според нея са модерни, така и с турцизми, които в периода

на нейното емигриране у нас са били актуални: „Алал да ти е. Алал да ти е. Щом си *happy*, и аз съм *happy*“.

В заключение, езикът, както стана ясно и от предишните разговори с отдавна пристигнали в Австралия емигранти, може да се запази български, но не нашият съвременен, а наличният в узуса в страната ни по времето на напускането ѝ от емигранта. Има, разбира се, изключения, това е другата събеседничка в този разговор, която живо се интересува от развитието на българския език и иска да осмисли всичко ново.

СОНДА № 15. На гости у У (В) 10 г. (68)

Участници: У (В) 10 г. (68), Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17), Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15), Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (13), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42), Л (А) ▼ (♀) (13), А (А) ▼ (♂) (11) и аз.

У (В) 10 г. (68): Добре дошли, заповядайте, кой къде иска да седне?

Аз: Аз искам при „Ч“. „Ч“, в тебе ми е надеждата. Искам да ти се оплача от тия четиримата, че миналия път си говореха само на английски.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, защото аз съм с най-добрия български.

Я (Б) 16 (♂) (43): Наистина ли си с най-добрия български?

Д (Б) 16 (♀) (42): Перфектна е. Наистина.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Тя е с най-добрия английски и с най-добрия български.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Някак си успях и двата езика...

Я (Б) 16 (♂) (43): Нашия „А“ вече не иска, „Л“ малко по-така...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Но най-*cthr*анното е, че тя... че най-*thrud*но ѝ беше с английски.

Щото ние като дойдахме в *Australia* и тя *trя*’аше на училище веднага, а аз и „Б“ една година и после започваме училището.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, ’начи, дойдахме в *Australia*, видяхме си къщата и веднага седмица след т’ва бях на училище. *Phър*вия ми ден мама го знае като най-’юшия ден и за нея, защото те ѝ се обаждат от училището, нали, че п’яча. Много п’яках, защото не разбирам английски, не разбирам ... те, никой не ме разбира мене...

Я (Б) 16 (♂) (43): А ти идваш от Израел. Там на английски не се говори...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, *Hebrew* и български знаех само.

У (В) 10 г. (68): След туй забра’иха *Hebrew*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Миии, щото нали, беше научен и на училище само... аз бях в първи клас тука.... „Б“, какво е т’ва... *thropling*?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Така *thro*па по масата...

У (В) 10 г. (68): Ето така говорят – български думи с английски окончания. Но най-смешно ми е като кажат „Тате, баба те иска“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това и моите така го казват: „Тате, мама те иска“.

Л (А) ▼ (♀) (13): И защо да е смешно *thова*?

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото се казва „Мама те вика“ или „Мама те търси“. Затова.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз обожавам да ме питат възможни *thryдни* имена аз отивам по гугъл и гледам и им казвам. И тука също гледам най- *thryдни* имена.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Много смешно, щото в *училище* ... щото цялото ни семейство е ем, ем, ем. Имената ни... и те казват: А какво са на баба ти имената и аз казвам и те ... не могат...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз каза*h* на мама... що не ми е дадено българско име. И тя: Ако ти бях дала българско име, щеше да ми се кара*ш*... и представи си, че името ти е Дани. И те: А, т'ва е показно за Даниел... А тати... пак не могат. На английски го казват странно... и зат'ва тати им казва, както те казват. Щото те по английски акцент го казват.

Я (Б) 16 (♂) (43): Мене нали ме питаха за она... Вика: Тука един твърди... Казва се *Angel* и твърди, че е българин.

У (В) 10 г. (68): А моя внук сега за бебето – иска българско име.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): И аз бих избрала българско име...

У (В) 10 г. (68): Абе, човек, той ши живее извън България. Името му мож' да е българско, но тря'а да е произносимо. Аз съм против като имаш име, да го сменяш. Аз тия сложните имена не ги харесвам. Тогава ти така свикваш с краткото си име, че си забравяш истинското.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Много е интересно да гледаш български имена и да ги казваш с австралийски акцент.

А (А) ▼ (♂) (11): А сега Аўекси е момчешко име. Аз си играех с моя *phриятел* Аўекси, а *phреди* беше момичешко.

Д (Б) 16 (♀) (42): Алекса е момичешко. Познавам една. Майка ѝ е Кирица, от гръцки, значи Господинка.

Л (А) ▼ (♀) (13): Как може да ти мине през гўавата да се казваш Господин или Господинка.

У (В) 10 г. (68): Такова е решението на родителите.

Я (Б) 16 (♂) (43): И веднъж кат' се казваш Господин, след т'ва няма измъкване.... Я кажете вие с'я как върви живота без родителите. С баба „У“ по-годино ли е?

Б (А) ■ 10 г. (♂) (13): По-ўошо.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Не на баба е вината, ами *phросто*... 'ного *sthранно* се чувстваме без мама и тати *thuка* и *phри* ... дори на пўуване сами *thря*'а да ходиме. Щото до *Gordon Station thря*'а да се 'земе вўак до *Chatman* и от *Chatman* автобус.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Само да съм ... един месец *rodhена* по-рано, и бих... мог' да *karam*... Щото съм *rodhена* на двайсе и *пethи okthомври*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ех, тая джипка с тоя двигател...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Мама и тати се вгўщат на двайсе и *trethи*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, обаче не *okthомври*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): *Cепthemври*, но пак нямаше да може да кара*ш*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз знам. Имам *phредвид* ако бях една седмица *rodhена* по-рано...

Д (Б) 16 (♀) (42): А тебе учиха ли те да кара*ш*?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, *thам dhрыгата* кола е мойта. Значи тя е... историята е... 'начи голямата кола е Тя е на *manual* 'начи аз само съм я карала ... *parking* или *offroad*...

Не съм я карала нормално. И като я карах...и бяхме в някакъв, който беше нависоко и ... нали, само, после... как се казва... [am:] ...такова.... Надолу и... т'ва беше... нали, аз се качвам надолу... [am:] ...нагоре и тря'а да напра'я *u-turn*, обаче щях със скорост. И мама: Не, не... и с'яга г'ката на спигачката и всичко... и на следващия ден тати г'едаше отвсякъде да ми купи *automatic*. Щот' ние имяхме само тая *manual*, а тя беше нали *price possession* 'начи купиха тогава тая и се *разбра*.... 'начи т'ва е мойта ко'а. И 'секи ше я кара, обаче

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи, майка ти я прескочи ти и новата кола директно за тебе.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Да, обаче тая ко'а... а джипката е за мама. Тати няма.

Я (Б) 16 (♂) (43): Татко ти е със влака, както всички нормални мъже.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Да, *разбира* се. Той искаше... те като ми я купиха и той искаше *Prada*.

А (А) ▽ (♂) (11): А не е ли ...куту по-добре да бъдеш на *rally*.

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“, като караш, тогава говори!

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): 'начи като се учиш в началото, много е страшно. Виждаш ко'а от *dhry*'ата *cthrana* и ти... ти си *thyka*, а тя от *dhry*'ата *cthrana* и...аааа.... ши ма удаги, ши ма удаги... много е страшно като си зад *корми'ото* и също *What?! The other car again?!* Също като караш нали, много е страшно да гледаш всичките *signs* да гледаш ... Лесно е като нямаш *soft ability*... в тоя момент.

А (А) ▽ (♂) (11): *If you can drive* и може да отиваш навсякъде..., *park... legally*.

Ъ (А) ♀ 10 г. (♂) (15): Но, „А“, *phred*ставяш си, че ти караш по сто кила на чааас и ти за да ти караш колата...

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Не, не. Да кажем, че *tho*гава е лесно. Той е в малките улици, когато не е *thol*кова *cthr*есово, защот' тря'а да внимаваш нали... за всичко, което е *cthr*есово за тебе...

Ъ (А) ♀ 10 г. (♂) (15): Не само т'ва, а и Севда каза, че....значи е много страшно на *highway* щото всеки малко м'гдване на *корми'ото* и нещо много става и може 'ошо да ти става за тебе. Т'ва е страшно.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Общо взето как си... *manually* е *less board*, обаче е добре за започване, да забра'иш вътре к'во пра'иш... да си *aware* от всичко около тебе.

А (А) ▽ (♂) (11): Ние също карахме до *Brisbane* с колело.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Карай до *Brisbane* с колело *tho*гава.

Д (Б) 16 (♀) (42): Правилно. Това е добро решение.

А (А) ▽ (♂) (11): Като бъдем по-го'еми, ще бъдем *hipster millionaires* и ще си караме ко'е'ото тогава. Разбира се нали.... Има и спогни коли, коит' са неизползвани.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Т'ва е много смешно. Аз *разпра*'ям на тати нали като бях на шестнайсе години и купувах кола... нали, няма въпрос... накрая се оказа, че ми купи кола и нали е'тина шест-... *six thousand dollars*. И аз бях 'ного щастлива, исках кола и да имам ключове и да д'гнкат 'ного на *key-chain*-а. А тая има карта, която като се доближава нали *close to the car* тя се ... [am:] ...отключва сама и заключва. И също *inwards is completely ordinary*.

А (А) ▽ (♂) (11): *Chassis* са 'ного скъпи *and perfectly careless*.

Л (А) ▽ (♀) (13): „А“ 'секи ден като сме в колата и *fine, fine, fine* и 'сичко знае, куту двигател какво е.

А (А)▼(♂) (11): Има един човек съм му виждал колата... знае какво... *what an egg!* И знае какво е това вътре... един човек и той като... [am:] ... [am:] ...куту *inwards*.

Л (А)▼(♀) (13): Може човек от звука на колата да знае т'ва е тая кола, т'ва е тая... [am:] ...и за тази двигател... „А“ 'сичко знае.

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): Ако има 'ного шум, т'ва е *Niss*...

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): Не е вярно. Аз съм *razuchavala Nissan* и знам, че *Nissan afford forex*.

А (А)▼(♂) (11): Аз само познавам *chassis*-то и *engin*-ите и *wroom-wroom*... [am:] ...*highly impressive*. Даже има нещо 'ного скъпо.

У (В) 10 г. (68): Вземи си ушаф.

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): Значи на мене ми казваше: *Sphri* да ядеш ушаф, *sphri* да ядеш ушаф, а на него му даваш.... От твойта *dietha* вече не мога да ям.

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): *Oh, didn't I hit you? I'm sorry*.

У (В) 10 г. (68): „Ч“ спря да яде месо. Обаче яде саламчета.

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): Ако изглежда като месо, не го ям. Обаче, ако изглежда като.... И мога да държа на гъад.

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): Аз също мисля, че *hora*... *chovек* да живее без месо ще бъде адски трудно. И ние ... като в *ctharatha* къща всеки като *naphравиме cthек* на наш'то *barbecue* ... аааа ...[am:] ... и ще бъдем аз и тати и аз *тря*'а да ги сготвя и аз ... и 'секи *Wednesday*... ний постоянно. И не мога да чакам *Wednesday* ... да чакам до следващия *Wednesday*. Това става повече от *phолвината phъthи*.

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): То не беше ли т'ва *barbecue* като тати го *phремести* и цялото падне. Сега имаме ново.

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): *Austral*-ийско *barbecue*.

У (В) 10 г. (68): И на него правя хубави български кебапчета от австралийска кайма.

Л (А)▼(♀) (13): *I woke up with a pain in the back. I was cold. I had a bath. It was a clear day, and it was like full day and it was fine. The back... The medicine... No, it was 10 dollars.*

А (А)▼(♂) (11): *10 dollars?! Oh my God!*

Л (А)▼(♀) (13): *And he said, Oh, I didn't even recognize you.*

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): *Calling after you guys and... but then stopped the small buss... for your comprtments... Oh, look at this!...*

А (А)▼(♂) (11): Ако си сѹожииш *thяѹото* в гореща водааа ... и ако махнеш всичките камери...

Л (А)▼(♀) (13): Ти ги зна'йш и 'сичко им *пра*'йш с тях.

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): Аз имам ... от нашия клас, който е само *like what*.

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): А ти от какво се *инtherесуваш*?

Л (А)▼(♀) (13): Имам много думи. Не мога да ти кажа... От ... *cooking*...

Ъ (А)■ 10 г. (♂) (15): Аз от *cooking*... от го *thвенето*... не е за мене. Единственото нещо, което *gothвя*, са *phалачинки*.

Л (А)▼(♀) (13): *Why? Don't they teach you to cook at school? I prefer this to the games of handing ball to each other.*

Ч (А)■ 10 г. (♀) (17): *I like drawing or taking pictures....* Рисунки.

Л (А)▼(♀) (13): И само вижда нещо... и за половин час да говорим: Тази *гисунка* е на „Л“, но нещо, т'ва е цвете, т'ва не е нещо...

А (А) ▼ (♂) (11): И някой е изгубил един костюм на един *selfie and fixes it later* .

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Или пък имаше снимка, където беше нали цялото беше *on break*, беше *yellow and purple* и т'ва беше някакъв *sand pad*. Какви неща измисляха от тая... от тая рисунка. Те бяха *thри* цвета и ... имаше *white water* също.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва беше... [am:] ... *motion and that*.

А (А) ▼ (♂) (11): Този човек изглеждаше... той изглежда *impressive* на *instagram* ... *take-*ва един *selfie* ... съага *filters* и... *right click*. Аз искам да имам десет.... часа. „Л“ си *phra*'и *selfie* ... значи тя има.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Има момичета, които още го *phra*'ят т'ва. И после на огледалото се снимат. И *phосле* 'сичките *tehните* снимки са така на огледало.

А (А) ▼ (♂) (11): Аз имам *instagram* и куту.... 'сичките снимки Защо снимаш едно дърво и *phосле* ...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): „А“, *more of the famous artists have done so*. Гъедаў ли си *Jason Folie* какво е *phравил*? Той е гледал *musical*-и.

А (А) ▼ (♂) (11): Аз не гъедам ... а *musical*-и. Аз обичам да правя *art*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Как обаче до седми клас да *phra*'иш

Д (Б) 16 (♀) (42): Обаче „А“ е гледал в галерията за модерно изкуство. Най-много му хареса картината с точката.

А (А) ▼ (♂) (11): Някои само куту съага маўко боя някъде ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо ти хареса тая картина с точката?

А (А) ▼ (♂) (11): Само една точка...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Показва коўко сме гўупави понякога. Аз записах, обаче аз нищо не *phриготвям*. Защото аз знаех, че няма да го *phродължавам* беше ми направо *rediculos*. Обаче те ми дадаха нали снимката и аз... Тати ги запази, защото те са тоўкова смешни. И аз взех... коўко беше... сигурно осемдесе и два *phроцента*, обаче аз нищо не *работих*... Т'ва, което пише, е...*complete bulshit* като станеш на моите *godhini*, тогава може да говориш... Обаче какви гўупости пиших на... на такова.... На *paper*... Аз също *make up the art board*... *Jason Folie's, you know, Smirking Eye on DDL, really titled Smirking Eye on the art board*. Такива тѣпи неща пишеше. *Comments*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (13): *Transcend timely*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Т'ва е много добър *practice* за английски... От нищо да изкарваш нещо...

А (А) ▼ (♂) (11): *Being shiny though. For millionaires*.

Д (Б) 16 (♀) (42): А пък „Л“ е много добра да говори английски с индийски акцент.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (13): *On ten thousand meters turn left*.

А (А) ▼ (♂) (11): *German... You make me furious*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А ти сега как си с английския?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Тя по ...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Тя по *artist's* снимки. Всичко *actually*.... Аз съм куту във математика и по *dryги* неща, които отнемат номери... неща, които са със номери съм.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Искам ти да съ опиташ да *phra*'иш неща, които аз *phra*'я и да видим кое е по-*thрудно* ... Ти уме'иш само математика. Нямах никакъв *sis-treat* нямах никакъв *eyes*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): А, да, и *sphortовете* съм също... аз.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ама чакай, и той е добър в *спортовете*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Да, но мойто е *pho-сўожно*, щото аз съм много висок и като... посегнеш нещо да И може... нали... А ако *phиташ* „Ч“ да *naphрави* нещо с *computer*... тя не мож' да го *naphрави*. А аз не съм учил английски... Ний във английски само *phra'йми Shakespeare*. И т'ва е... как да го *разбирам*...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Т'ва е *the origin of English* и е начало ... като началото на английски.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Те го използват *phовече* като ...*OK English Center!*

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *При* мене от седми до дванйс'ти клас е английския.

А (А) ▼ (♂) (11): А мойта учителка *for example* ... И тя куту ... *high implemented*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те ти учат неща в училище, които няма да използваш всеки ден. Обаче като ти учат на начина на мислене *algebra* *naphример*

Л (А) ▼ (♀) (13): И кога използваш *algebra*?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Никога, обаче ти като видиш *phроблема* и ... дават ти начин на мислене ... да знайш какво да *phra'йш* в живота. Не бива да се *question* ... по-добре да го използваш, когат' си можеш. Т'ва е най-*nephриятно*. Обаче английския ...

А (А) ▼ (♂) (11): Английския 'ного е *thрудно*. Ние за нашия *class item, I have decided* в нашата група ний ши *phравиме*... ний ши *phочнеме* с един *inquiry*, който е само две линии и тогава ще стане на един *story*. Да стане *хубаво* и смешно. Никой няма да се смей, когато ти четеш *a poem. From six years to five years, stories first need to be funny* и всичко т'ва... *nice is to be nice*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): 'начи ний като имаме *kythия*, аз съм *въthре* във *kythието*, „Ч“ е *вънка kythието*, а пък „Б“ може да бъде *вънка* или *въthре pho* същото време.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *How do you say – at the spot or in the pot is stingking?*

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): *On the edge, if you think logically.*

А (А) ▼ (♂) (11): Ти като не знаеш нищо и *when I'm trying to teach you*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): „А“, ако искаш да знаеш *educated guest* е най-*добър*. Ти виж сега как изгўеждам и коўко висок мислиш че съм? Но „Ч“ да не казва...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *We're guessing who is saying the truth.*

У (В) 10 г. (68): Всички мислят, че е метър и осемдесе и пет.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз не съм *methър* и осемдесе и *phet*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Той е метър и деветдесе.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Не, не съм.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз съм *methър* и шейсе.

Д (Б) 16 (♀) (42): Един и осемдесе и седем?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Не.

Д (Б) 16 (♀) (42): Колко?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): И две. И две съм. *Phредишния phът* като се *phремерихме*, аз ... не *chyx theбе*.

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“, ти си метър и петдесе.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Спокойно, „А“, няма да пишеш много, ще трябва да ги *analyze* и ще искаш да ги пишеш *the story's red – why is this story red? – Expresses anguish and pain*.

You have to make a couple of paragraphs on this metaphor, why is this metaphor. Аз го научих 'сичко т'ва...

А (А) ▼ (♂) (11): *Do you know that different colors have different meaning?*

Д (Б) 16 (♀) (42): *Red* мож' да е за страст също.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Или за *passion*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото червеното символизира месо.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва не значи, че тря'а да ядеш месо.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Чувала ли си за *SparkNotes*? 'начи като имаш *тема* и 'сичките теми са ... *например Shakespeare* какво има...

Д (Б) 16 (♀) (42): Сън в лятна нощ.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): И т'ва ши го има на *SparkNotes* – просто напиши *Leading thoughts*. И те ти дават *thoughts, techniques and reading force*. То ти е *basucally* всеки *paragraph* вече написан. *Ph*росто тря'а да го ааа... *expert*-неш... Много ма'ко информация има за него и аз като пиша есета винаги чета... какво.... Как да започнеш.... И сега по *ph*ринцип нали, пишеш *ph*оловината от есето.... И *tho*гава...

Д (Б) 16 (♀) (42): „Б“, ти защо си тъжен?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Защото когато много се яде и Ти като ядеш, *корема* кат' ти става *ph*ълнен и ця'ата ти *к'гв* *отива*... към *корема* ... кат' ти *работи*....

Л (А) ▼ (♀) (13): Значи вий две години в *Australia* сте останали и после в тая къща?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, ние сме мъгдали много. Започнахме в *one part of the city* После... *въгнахме to the other part*. И *th*акова, *th*ам *бяхме* за няко'ко години А ти какви неща си учила в училище?

Л (А) ▼ (♀) (13): Имаш предвид предмети?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, като спорт...

Л (А) ▼ (♀) (13): Харесвам спорта, играя футбол, искам да играя *г'гби*, обаче мама...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Искаш да играеш *г'гби* като... сини?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, не. Сините не ти дават да играеш.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Това е много добре. Ние имяхме *г'гби green*...

Л (А) ▼ (♀) (13): Не *тряб*ва да играеш *г'гби*, ако си ма'ко *th*ака... обувките...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): О, те имат металните... *pikes*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (13): А пък какво *sth*ава *dh*о'у... *pho-dh*обре да не казвам....

Я (Б) 16 (♂) (43): Имам един колега, вече сина му шести път си чупи крака от *г'гби* и му *викам*: Дай пример да го дам на „Л“ защо да не ходи на *г'гби*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ние имяхме... *th*акова... *gross*...

Л (А) ▼ (♀) (13): И ти като 'сички *д'руги*...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Значи, имяхме женски *г'гби*, *teens* няко'ко пъти са играли и *нямаха*... *тъъ*... *имаха синини* обаче като 'секи спорт ... обаче нищо *счупено*...

У (В) 10 г. (68): Готина мацка със синина...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Оооо, абе, моля ти се, не 'секи *играй*, за да е красив. Ний не *живейме* само да сме *goth*ини...

У (В) 10 г. (68): Добре, бе, аз само си казвам *мнението*. Аз имам мое *мнение*, ти си имаш *твое*. Аз *защитавам* *мойто мнение*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Тука *еманципация* има, *виждам*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Е, *ph*редстави си, ако нямаше *protective gear*, аз щях да се откажа.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз не съм имала тоуко много синини ни от спорта, ни от нищо. Но от вратата като влезеш и я видиш *th*ука и тя в действителност е там. От нея съм биуа синя ... сутрин... нали, или пък дори не е сутрин. И минавам по средата, нали и си мисля, че съм по средата, но съм *pho*-близко и *Ph*равила съм си черно око.

Д (Б) 16 (♀) (42): Правила си си черно око?

Л (А) ▼ (♀) (13): Ставало ми е черно око. Така ли тря'а да се каже?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, аз съм си го на*ph*равиуа сама.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя си го е на*ph*равиуа сама.

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи тря'а да каже насинявала съм си окото.

Л (А) ▼ (♀) (13): Начегнявала съм си окото.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Защото на английски се казва *black eye*. А един *ph*ът с чантата... и се *orph*итвах да я затворя и така с *г*ската нещо, *zipp*-а не се затваря и аз ... *г*ската ми пада и се удрям в окото и на *dh*ругата сутрин имам черно око.

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи и ти като моите си от тая партия. „Л“ както си върви и винаги нещо пада отгоре ѝ. „Д“ може да се прискрипе на ръб на масата.

Л (А) ▼ (♀) (13): Веднъж си счупих *г*ската така.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): А мама е давала запалка на тия *barbecue*-та не картонените, а металните. И там имаше нещо *th*акова... мравка и *ph*рави запалка на т'ва метално *barbecue*. Спомняш ли си го т'ва, бабо?

Д (Б) 16 (♀) (42): Какво е запалка?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ето така, минаваш отзад и ги удряш. Тати, значи аз тоуко 'ного се карах за тия запалки. Той *сph*ря отскоро. Не ги *ph*рай *ph*овече. *Posth*оянно ни ги *ph*равеше. Отзад и

Д (Б) 16 (♀) (42): Т'ва сигурно няк'ва МЕИ... В МЕИ-то ги учите тия неща.

У (Б) 10 г. (68): Аз пък обичам някой по стълби кат' съ качва и отзад да го ошипя.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Nooo! I don't want!* Как може да пгавите така?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): „Б“, ела. Дай си *г*ската. Искаме само да *ph*окажем нещо.

Б (А) ■ 10 г. (♂) (13): *I know with the hand, too.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Досега не знаех за тия запалки. И това научих.

У (Б) 10 г. (68): Ний редовно си го пра'им т'ва на дупето: чът!

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз и без да ми правят запалки ши намеря къде да съ чът-на.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз пък имам ... някакъв ... как *ghost*. И ме кара да *ph*ра'я неща нарочно. Значи, на работа, на работа най-много.

Я (Б) 16 (♂) (43): На работа? Ходиш ли на работа?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да. Да минеш да хапнеш във *Subway*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не ти ли е рано да ходиш на работа?

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя е на седемнайсе.

Я (Б) 16 (♂) (43): От колко време си почнала работа?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Тая година.

Я (Б) 16 (♂) (43): Аз моите що не ги пусна да ходят да работят, бе?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *Сph*окойно. „Л“ скоро сама ши иска да си намеги работа.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да види колко е хубу'у да се изкарват пари.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Значи като си на *check*-а за *drexi* и като нямаш достатъчно иии... И после си гледаш и казваш: сега ми е време за *работа*.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ е добре. Тя просто ги хваща и...

Я (Б) 16 (♂) (43): Май тука си говорим на много интересна тема.

Л (А) ♀ (13): Интересна *тема*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Аз не купувам *дрехи*.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ знае и просто ме взема мене.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Мойто номер е... „Л“, слушай как съ *phrai*. Значи аз излизам с *phriятел*и във *Wednesday* след училище да ходиме на шопинг. Само си харесвам нещата, нищо не си купувам. После извеждаш мама: Мамо, хайде да ходиме на шопинг! И ѝ показваш *дрехите*, където вече си сѹжила на място и е готово и гѹедаш все едно сега и: Мале, коѹко добре изглеждам с това... И кат' ходиме на вечерята утре и ш' си избега *drygo* нещо.

У (В) 10 г. (68): Обаче кат' реши да дойде баба ти, седи отвънка, ти излизаш и баба ти казва: Не, т'ва не е за тебе. Не си добре. Гащите ти личат... Да съм била не права някога?

Ч (А) ♀ 10 г. (17): За късо не минава. Няма шанс.

Д (Б) 16 (♀) (42): И при мен не минава късо.

У (В) 10 г. (68): Това, че имам добро око, не мож' да го отречеш. Имам добро око първо за размер. Просто имам опит. И съмшила. Много *дрехи* съмшила. Имам опит. Знам кое на кой прилича. Нека тя да каже дали има нещо, коет' си е 'зела, за коет' съмказала, че е добро и не е хубаво.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Има. 'начи твоя модел, за това, което личи добре, е т'ва, което някой на петдесе години би носил. Твойте са дѹѓи и немодни неща.

У (В) 10 г. (68): „Ч“, „Ч“, „Ч“, тъпчеш си пътя. Тъпчеш го. Повече няма да съ обаждам и ши купиш тоя тъп панталон, дето гащите отдолу съ виждат.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Ето, *thaka* е с нея. Кажи ми, че съм грешна. Кажи ми, че съм грешна.

У (В) 10 г. (68): Добре, облечи оная пола, дет' ти е подарък от приятелка. Облечи и покажи. Има една пола... Хайде де!

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Не, *phredphochitham* да си стоя в стола... И защо 'сичко, коет' нося, тря'а да е хубу'у. Мож' да е за вкѹци.

У (В) 10 г. (68): Ти я носиш и навънка. Два пъти тъ видях с нея навънка.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ в Гордѹн като беше, в предното училище, съседката ни даде сума ти рокли. От „Ч“ роклите за *Killara High* искаш ли сега? Тя завършва. Искати ги, да.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Мойте са *naurally treaten-over – thri phѹthi* съм ги облекала. Не, един. Ти само ми нарѹомни *phосле*.... Знай ли, че в дванайс'ти клас сега те не им дават да пра'ят *pay GC*. Не им дават доги да не си с *junior type* и със бели чорапи... Значи, ставало е преди във *Killara* някой да е *fail*-нал техния *pay GC test* защото... аааа...

У (В) 10 г. (68): Защото тря'а да е с униформа.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Коѹко е *thѹпо* това!

У (В) 10 г. (68): Защо да е *thѹпо*?

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Тѹпо е ако един ден... и тоя човек... бъдещето... 'сичко....

Л (А) ♀ (13): За да кажеш, че си от *Killara*.

Ч (А) ♀ 10 г. (17): Да, но само защото в тоя ден не си носил...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото не си бил отговорен.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, ти мож' да си бил отговорен, но ако си из*phere*ш и нямаш *dry*го...

У (В) 10 г. (68): Не си бил напълно отговорен.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Абе, т'ва са чорапи. Богиш се *срецу* чорапи. За мене т'ва е г'уупаво. Единайсе години се обличаме както искат и един ден...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): *Fail the payGC test!*

У (В) 10 г. (68): Не може дванайсе години да бъдеш прекрасна и за един ден, да ти иде цялото бъдеще.

Д (Б) 16 (♀) (42): Те т'ва нарочно го правят, за да ви вкарат в...

А (А) ▼ (♂) (11): Във *work person*-а е така, трябва да се показва собствения *touch*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Има ли *touch*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, значи има куту *sphorth*ни чорапи.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз винаги носям или кафяви чорапи, или чегни. И тоя единия ден значи си казах: Днеска искам да съм във *ph*лна *uniform*-а, просто така ми *hp*умна тая сутрин и точно тоя ден *speaker*-а разпра'я: "*Everyone in our school that doesn't have uniform goes to eight locks*", за всеки клас казва, учителите не бива да дават никой да си тръгне или да влезе, освен ако не си в *uniform*. И *toch*но на тоя ден аз съм избрала да нося *high socks*. И те следващия ден съвъгнаха нали учителите като бяхме 'сички в английски, нали 'сички *тря*'а да пра'ят английски и са на едно място. И те гледаха нали единайс'ти клас бяха на екскурзия и *тря*'а да гледаме и във фейсбука на наш'та група пише: Ако нямате униформа, *тря*'а да бягате. И г'юедаш групи от хога, коит' бягат към тоалетната. А пък има едно момче, което той, много е смешно за учителите, защото тях ... не им пука повече, като всеки ден същия човек не изпълнява... те *ph*росто нямат смисъл. Той няма да с'ууша изведнъж и има едно момче Джеймс. Той никога не е влизал с униформ, само понякога ...ъъ... б'уузката за училище. Иначе обувките, всичко не му е. И те редовно го викат във *principal* да му я *ph*роверят там. И те значи като взима тая бележка и всички момчета във класа нали му дават вратовръзката, б'уузка... такова... обувки... чорапи и учителката седи там и тя: Т'ва не бива да става *ph*ред мен. Щот' *тря*'а да кажа... И те: Шшшш, шшшш – недей да казваш, нали...

Я (Б) 16 (♂) (43): Все едно и тя не си е свършила работата.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ама не, то *ph*росто нали...

Л (А) ▼ (♀) (13): Просто е смешно.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): За нея е смешно. Да г'юеда как 'сичките момчета в класа... И така става много. И че на някой не я *ph*роверя'ат много. Например ако аз съм с *neph*равилните чорапи, веднага ши ми напра'ят забележка. А има хора, които никога... и *ph*осле ... *ph*росто...

Л (А) ▼ (♀) (13): Ти ако си носила например ... куту... чор*apho*гашник, щот' ти е било студено... Аз съм имала *sph*орт. И съм нали... черни *sph*ортни чорапи... ам ... и *ph*осле ми стане много топ'о след т'ва и искам *ph*осле да се опра'я и да сваля тия чорапи и... нали, никога не са ми казвали да идвам, но сигу'гно ш' ми кажат да дойда, щот' има хога дето нали всеки ден носят *neph*раните чорапи, нали, не им пука за нищо...

У (В) 10 г. (68): И в живота е така. Има хора, които винаги си вършат добре работата. И един път да не я свършат и... А други, които ги мързи, никога не я вършат и нищо.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, обаче *ph*овечето пъти щот' не ги ... не ги виждат сериозно. Ако си в тая степен, където вече не ти казват, т'ва означава, че вече не те виждат сериозно.

Л (А) ▼ (♀) (13): Куту ... учителките ми са казвали ще напра'я... като пра'йме проект и никой не си пра'й работата... и аз не искам да по'уча нали куту *bad mark* и пра'я на 'сички проекта да по'учим *добър* и почват да ми се карат, защото го правя за тях.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те добре не са ти дали *dhryt project*.

У (В) 10 г. (68): Още едно правило в тоя живот. Значи, веднъж напра'йш услуга на някой, втори път ши напра'йш услуга на някой, третия път кат' му напра'йш услуга, става задължение. И четвъртия път ако не я направиш, ти съ сърдят, щот' не си я направил. Така е.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Сега ши ми *лекции* ли?...

У (В) 10 г. (68): Въпроса е ти да си доволна от себе си и хората, които ти уважаваш, те да бъдат доволни. Ш' ти дам пример. При нас в гимназията по мое време не даваха да ходим с пусната коса кат' тебе, а да е сплетена на плитка.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва не става във *ph*литка.

У (В) 10 г. (68): Става, става. Обаче аз я връзвах с едно конче тука горе и тя съ издигаше и ставаше до тука. Ни ти даваха британ. Знаеш какво е британ.

Д (Б) 16 (♀) (42): О, „Л“ има хубави спомени от британ.

Л (А) ▼ (♀) (13): Никога, когато имаш деца... веки един от вас, никога не им давай *breton*. Отвратително е! Аз не го искам!

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *Ph*ри вас идвали ли са... дванай'сти клас да *ph*равят *diskoteka*?

Л (А) ▼ (♀) (13): Един път. И ние, ...отидохме в библиотеката и си куту.... Да, т'ва. И дванайс'ти клас беше написал на всички врати, на всички *keylocks*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Знам, те бяха на всички врати.

Л (А) ▼ (♀) (13): Значи дванайс'ти клас беше написал на всяка *vrata* ... [am:] ... "*Meeting in the library. Austrians currently.*" нещо тако'а. И 'сички отиваме в библиотеката и мислиме, че няма да имаме един или два урока и... когато ва'и също...

Я (Б) 16 (♂) (43): Да, и когато вали, там се събират.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): И също.... *ch*етигистотин деца са там...и съ опитват нали...

Я (Б) 16 (♂) (43): Да влезат в библиотеката...

Л (А) ▼ (♀) (13): И 'сичките *ph*росто – тая *meeting* за какво е?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Значи дванайс'ти клас имат една седмица, където те... показвали ли са ти *clarity pro videos*? Всяка година *ph*ра'ят нали *pro videos*. Те *ph*овечето *ph*ти *ph*рав'т танц на училището. И един от тях беше... нали да с'агат билежки на всичките класове, щото *the library teachers* са отвратителни... значи за мене са спор... да ги... нали... нарочно да ги... ядосат и те не могат да ти дават *attention*. Те само могат да ти викат и т'ва е и ти седиш там и им отговаряш както си искаш. Щото те мислят, че имат многооо... много сила, а те нямат никаква и са отвратителни. 'начи... *ph*росто... ти искаш да си на компютъра, искаш нещо да *ph*ринтираш за следващия час. И те са там...

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ два пъти така получи „не“. Не се е явила в училище. Викам: Как не се е явила в училище? Аз лично съм я закарала до училище и я видях как влезе в училище.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Аз също... Аз имах така веднъж и тя: Тука пише, че ти не си биѳа на училище. Аз винаги мразя така и кат' ми го *phra*'ят т'ва... им отговарям както си искам. И аз: *Obviously, I am*. Тук съм. Виждаш ме. И тя: А, чакай.... и в една стая нали, където има *thri patron*-и вътре. Не е ли по-лесно.... Защо мислиш, че учителката ти е махнала *absent*. И аз: Не съм учител аз също. Как да знам? И те *phrodължават* да ми *лекцят* ... а аз съм в час.... На мене не чи тоѳко ми пука нали... обаче не ми се седи там да ми говори... И отговарям по същия начин с *politely lady*. Като влизаш нали в *res-assign* имаш пет минути. И те не дават никой да влиза *phрез* т'ва време. Обаче ти *тря'а* да *phринтираш* за следващия час. Те ... *phra*'ят го ... *разбираш*...

Л (А) ▼(♀) (13): *Too much hassle, when it comes to that!*

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): И такава... и те влизат и ...Ой... *Why you're here?*

Я (Б) 16 (♂) (43): Ой, така ли викат? Ой!

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да...ииии.... такава ... *Ahoy*. Те като ми се *карат*, аз не им се *карам*, защото учителите знаят тоя *printer* кога ти *тря'а* и кога не *работи* нарочно. И те казват: Ами от библиотеката защо не го *print*-ираш *тогава*... И ти се *карат* на вратата като *влезеш*...

Л (А) ▼(♀) (13): В библиотеката имаме ...*security* ако искаш да отидеш до магазина....

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те веднъж ни из*phратиха*... значи има една част на библиотеката, която е дванайс'ти, не *senior area*...Тя е само за дванайс'ти клас като е между часовете, ей т'ва за единайс'ти клас не може и ние бяхме седнали четирсе минути да на*phрайме* един *phроект*... беше за следващия ден. Нали, учителя ни даде тоя час, само тоя час, за да си го на*phрайме*. И ний влязахме и там тихо, само момичета, нямаше никой, седнахме, *log*-нахме се, започнахме *phроекта* и те: *Тря'а* да си *тръгнете*... Ами никой няма *тука* и *phродължавахме* да останем и такава ... и ни загубиха тоѳко много време... *phърво*...

Я (Б) 16 (♂) (43): Ама чакайте сега. Момчетата не се оплакват от нищо, само вие се оплаквате.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз съм същото, каквот' каза „Ч“. *The* не *thи* дават много домашно, щото *учителите* ... са за седми клас и за такива ти дават домашно.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те 'сичките *distract*-ват 'сичките учители, щот' не бива с храна вътре гѳедат и те влизат с ония ... с коктейѳните *carts* със храна ... със чет'ри кофи *meal* идват и го сѳагат на масата и започват да ядат там, само да ги ядосат. И след т'ва 'сички да ходят на *library*-то нито една камера да не влиза в тая библиотека, щото ...с...

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, какво ви направиха на вас дванайс'ти клас?

Л (А) ▼(♀) (13): Ами, куту, казали са куту *zdhraveй*, казали са: танцували сте *quatro*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Ний бяхме ...там имаше и такива спикѳги, такава мексикански музика нали на *фиеста Friday* И имаха такава музика и не говореше и *phак* от*горе* минава и *these* момчета *там* също *thanцуват transformers*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Абе, к'ви са тия дванайс'ти клас. Едно време при нас нямаше такава нещо. Беше по-стандартно: ударят ти два шамара, кажат ти: Дай си парите, и толкова.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, т'ва е нарочно за последната седмица за видеото. Снимат нали видео за ... *преди* два дена едни чашки...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз имам снимки, ако искате да ви покажа.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): В началото където са всичките *friends walk activities, office ladies first school*... до всичките, които искаш да ги *дразниш*, са вътре. Щото те на *входа* са

сѹжили чашки, пѹни със вода. И ти *тря*'а нали ... да се опиташ да влезеш *вътре* и като влезеш *вътре*, целия бѹок е *naphraven* със ... как се казва ... с червено ... [am:] ... Вѹже. Като паяжина навсякъде и стѹбите, където е също коридор ... са го напѹнени със баѹони цялото.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз не *разбрах*, че куту *тря*'аше да се мине, *пг*'скат надоѹ по стѹлбите и взех една чаша и почнахме да прѹскаме надолу по стѹлбите и чувам само писѹци.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Беше *phѹ*'на ѹдница вѹв тая снимка. И хоѹандеца беше *gest* вѹв тая снимка.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Знам, че беше *вътре*. И 'сичките учители се *orphитаха* да го *naphra*'ят тоя и всичко т'ва за учителите също е *copy and printing*, И всеки учител, който е идвал вѹв седем часа да е готов за класовете му, идва и нали гледа и нали минава и *тря*'а да *phrintира* много неща сега и *key teacher* ... много добре се *спра*'яте ... Много учители минават бѹрзо през чашките, без да *събарят* нищо... те го очакваха дори *такова* нещо и минават с бѹрза скорост и *ph*родѹлжават да минават без да се бавят нищо. Много е интересно. Ако искате да *дразните library ladies* нали, седнете на масата. Т'ва ми е любимото. И кат' седнеш на масата и те: *намерете* стол. И седнете на него. И ти с'я, *тря*'а ли, не *тря*'а ли, много е смешно. И има една най-*annoying*... която е тука...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз щото съм с *пг*иятеля си и *thaka* си седиме и тя идва *пг*и нас и започва да ни се *кара* не ни каза к'во съм *напра*'ил, на всички не каза, каза *ph*рѹво да се махаме от стѹлбите и аз бях *ph*оследен и минах под масата и тя: Наистина т'ва не *тря*'аше да стане.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Най-любими са ми учителите, които знаят 'сичките *thрикове*, които ние, децата имаме и те ги използват *on time* нали, и успяват да те хванат *on fast*. И всички: О, защо *тря*'а да са такива учителите? И аз: 'айде *спрете* и *ph*омислете маѹко. Ако вий бяхте учители, вий щяхте да *naphra*'ите абсолютно същото нещо към тия деца, коит' ви *dhразнят*. *Naph*имер най-скоро, който мога да се *сещам*, е *sphорта*. Като играем *sphорт*, ний си мислиме, че мож' да си *трѹг*неме, когат' си искаме. Ний се мислиме за дванайс'ти клас вече. И ... *такова*... няма смисъл да го *phравиме*. Защото вече *zaphочваш* ... защото като можеш да си *thrѹг*неш *вкѹщи* и не искаш да *phra*'иш *sphорт* вече. И те много от *единайс*'ти и десети клас си *thrѹг*ват ... щото те не *проверяват* кой е в училище *накрая*. И една от учителките, нали, тя видя как си *thrѹг*ват и те: А, не, не, ние към *thoалethnatha* *othиваме*. И тя: А, добре *thoгава*. И тя се *върна* нали да си *phra*'й нещо и *ph*осле се *върна* да ги *phровери* и *откъдет*' те минават, защото ако *минеш* от *отпгед* учителите те *виждат*. Обаче ако *минаваш* от *отзад* нали, *никой* не те *вижда* до *края*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз знам *thoѹкова* как мож' да си *минаваш*. *All the back gate is a hallway!*

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, не, *никой* не *минава* *оттам*. *Оттам* ние *минаваме* през *the front gate*. И нали, те като *минават* *отзад*, и тя *минава* *отphред* и ги *хваща* *thочно phреди* да *излезнат* и те *thaki*'а ѹоши *думи* *казаха* за нея и аз: *Виж* сега 'начи, ако ти беше учител, ти също щеше да *искаш* да се *опиташ* да *upsmart* тия *teenagers*, които *мислят*, че са *thoѹкова* *умни*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Т'ва не го *разбирам* аз.

А (А) ▼ (♂) (11): Имам и аз в училище ... *едната* казва: *Othиваме* на *thoалethnatha*. И *dh*руга *othиваме* на *thoалethnatha*. И куту *едно момиче* казва: Може ли да *othиваме* на

thoalethnatha? И учителка им *phys*ва всички и те като говорят във *thoalethnatha*, момчетата не са *ophith*вали т'ва да го *phra*'ят. И тя ме *phys*ка мене *all in*. И *phos*ле куту кажа: Може ли да *othi*да до *thoalethnatha*? И тя: Не. Чакай.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Най-*import*-ното е, че момчетата те не *thry*'а да *phithat*. Те *phro*сто си отиват.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Щото ние имаме женски *phro*блеми.

Л (А) ▼ (♀) (13): Като си седми или осми клас и като имаш мъжки учител ... осми клас точно женски *phro*блеми. И казваш на учител... но нищо не ти е, *phro*сто искаш да измъкнеш от клас, казваме, че *thry*'а да *othi*да до *thoalethnatha*, нали и...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не, аз му казах: *Sir, lady problems!*

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре с'я, стига с т'ва училище с'я. кажете какво пра'йте през свободното си време.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Преди беше *shopping*, сега когато нямах *phari* имам работа.

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре, нещо с пенсионерите не се ли занимавате, нещо семейно?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): С кой?

Д (Б) 16 (♀) (42): С майка ти и баща ти.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): О, *hiking, camping, on late terms*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): На *camping* е много страхотно. И мама каза така, че ... ти докато се *phrigotvi*ш за *camping*, *phos*ле искаш да си кажеш: Не, оставам *thuka*, няма да ходя на *camping*... *phre*калено *thry*дно е, но като *uspheesh* да го минеш, ти става много добре.

Я (Б) 16 (♂) (43): Като ходиш на *camping tracking*, с раница ли имаш предвид?

Д (Б) 16 (♀) (42): Щото ние ходим и на *hiking*, ходим и на *camping*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Коўко киўометра сте пра'йли?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Ний щото, ний каквото *phra*виме, харесваме... много да *sphiri*аме... най-много сме *phra*вили шестнайсе киўометра ... мисля.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ний само *Blue Mountains phra*виме. Защото ходиме на *полу-driving*.

Д (Б) 16 (♀) (42): И ние сме по кўмпинги.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Още една хубава идея, да се ходи до *Camel*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Значи ние на Бути-Бути винаги ходиме около Коледа.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да. Ние сме били там.

У (В) 10 г. (68): Т'ва ли е Бути-Бути, кўдет' ходихме и имаше каяк, имаше езеро и океан?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не. Там, кўдето ний ходихме, ако се сещам ... спомняш ли си, ний ходихме на един Чакай! До нас бяха едни мўади, които пееха, които имаха... силна музика.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те обаче може би са имали от *dhry*гата страна, кўдето много хора се... много народ се кўпи във езерото.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ние винаги заставаме откўм Океана.

У (В) 10 г. (68): Там не е уредено. На това, на което ходихме поминалата година – беше ни уреден кўмпинга.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, обаче на тях им *hare*сва да не е уредено *Butty-Butty, we've been to Butty-Butty*. Аааа! Не мога да споря с тебе!

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): *Accepted*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *My cousin*.

Д (Б) 16 (♀) (42): На двайсе метра от Океана е.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Да, но *thu*ка Океана не го познаваме.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ши им покажем снимка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето, тука е. Тука е, на тази ивица ... *scout ground*-а.

От едната страна е Океана, от другата езерото. Това е езерото *Wallis Lake*, от другата страна е Океана. Там трябва да ходиш единствено ...

Л (А) ▼ (♀) (13): Ние сме ходили на къмпинг, където няма вода ... няма ник'ва вода. Само солена вода от Океана...

У (В) 10 г. (68): Към т'ва по-миналата година имаше от тухли изградена баня и тоалетна.

Л (А) ▼ (♀) (13): Извинявай, но т'ва не е къмпинг. Т'ва е *phro*сто куту ...

У (В) 10 г. (68): Баба „У“ не обича на диво. Тя ходи по пет пъти в тоалетната. Не забравяйте, че съм баба.....

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Ние ходиме ... Като ходиме с нея на *camping* ходиме на такива с *thoaleth*на, нали... и всичко. Докато без нея...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ама не, то е интересно, че има такива с тоалетна и баня.

А (А) ▼ (♂) (11): Аз си обичам такива... да *phra*'йш 'ного големи...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): То беше много *страхот*но място за Коледа, щото е много семейно....*camp site*-а е огромен, ш' тря'а да питам, не си спомням и такова... и те, беше толкова *private* те имат едни ...*cedars*, но са мнооого високи. 'Ма бяха чет'ри метра високи със сградата значи *complete privacy*. Също мож' да си наемеш каяк безплатно. Имаше там от тия *jumping pillows*, имаше басейн, джакузи, 'сичко си имаше за... нали.... коледни неща. имаше и много деца там, то момчетата и те са по-малки деца и много лесно.

У (В) 10 г. (68): Имаше и заведения. И имаше много добра кухня. Много ми хареса.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *We normally go camping...*

Д (Б) 16 (♀) (42): Ние обикновено на чаршията ходим.

А (А) ▼ (♂) (11): *I don't like the toilet.*

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): *I've never done the toilet.* Виждаш ли, *I just say this for the future.* *Just went into the bathroom...*

У (В) 10 г. (68): Ний бяхме на Юмайна със тях.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Да, Юмайна много хубаво беше.... *Actually I... I just had one at that age.* Ние като ходихме на Юмайна и ... т'ва винаги ми става на мене *santiment*. Ходихме на едно място *pho* няк'къв начин *phър*вите дни сеее...удрям и *phoch*ва нещо да ме боли, което ми *phra*'й нещата да бъдат като.... щото като отидахме на Юмайна, нещо се *jumping collar* и скочих на една *phг*чка и *phос*ле крака и т'ва беше на *phър*ви ден и ... изобщо не можех в начало... Юмайна още ми беше ... не беше, колкото можеше...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): За Коледа, щото със баба. За Коледа имаме само един избор, ако искаме тя да дойде. Ама иначе вий тря'а да ни давате съвети къде сте ходили и ний ши ви даваме съвети.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ний сега отиваме на *Cambridge*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ний сега отиваме на *Cambridge*. Там е най-добрия *camping* на света..... като всичките къмпинги ... има коа'йи, има кенгуру, има п'аж...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *There some, just you can't reach.*

А (А) ▼ (♂) (11): *A did reach for a second!*

Д (Б) 16 (♀) (42): Носиш всичко на гърба. Там фантастичен плаж има.

Л (А) ▼ (♀) (13): Има като *rocks, fishing area*, перфектни вълни, чисто *more*.

У (В) 10 г. (68): Ний къде ходихме последния път, помните ли? Дето аз стигнах до средата на пътя? Това е много хубаво. На *blue mountains* пак е, но от страната на океана. Шестнайсе километра дет' вървахте. Шестнайсе километра е прехода. Значи, аз изминах пол'вината преход.

А (А) ▼ (♂) (11): Ний сме имали четирсе киџометра с раници.

У (В) 10 г. (68): Но там по средата има къмпинг. Вий сте ходили на тоя къмпинг, където отгоре гледате океана. Значи следващия път ши ходим там, което е по средата. Така че който иска надясно, който иска наляво и да има възможност да отиди и да съ върни, защото т'ва са шестнайсе километра, значи мога ли да ги извървя ...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Но наляво не мож' да минеш.

У (В) 10 г. (68): А преди дето ходихме на голямата скала ... *Rock* к'ва беши? Там си го извървах шест километра. Там си го извървах без никакъв проблем. Направо припках като младо яре. А на голямата скала, каква беше?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *Bald Rock*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Има голям *sky walk*, има голям *Bald Rock*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Те обаче не се интересуват от лесния *camping*... *Bald Rock* е убийствено.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Не, не *Bald Rock* не е.

У (В) 10 г. (68): Там едни китайци съ качиха със количка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз съм съ качила със количката на *Kosciuszko*. Бутайки количката, едното дете изправено, другото в количката и аз бутам.

Я (Б) 16 (♂) (43): Къде е т'ва *Bald Rock*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): На около шест часа *оттыка*.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Той е най-големия *exposed rock*, щото е под земята. Ама той... значи, имаш пътеката, тая, която баба ти *разказа*... *phосле* нагоре той един камък, който е *phъжно* пак... ако се спънеш и *phочнеш* да се търкаляш, няма спиране до доуу. Този камък е чист камък. То е на четири ... *summit* ... Ний го вървахме на четири.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз и тати, ний като бяхме горе, ний ги чакахме. „Ч“ и мама си бяха долу и ги чакахме.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Защо, някой кой беше със камерата моля ти са...

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Камерата ... [am:] ...аз и тати бяхме със *theжките* чанти...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Не се опитвам да кажам, че тя беше тежка. Казвам, че снимах. Тъпънар!

У (В) 10 г. (68): „Ч“!... „Ч“!... Къде си я научила тая дума, аз не я ползвам. Ама как научавате... Аз не я ползвам тая дума.

Аз: Защо, тя е толкова звучна българска дума.

У (В) 10 г. (68): Кажй, от кой я научи?

Я (Б) 16 (♂) (43): Виж к'во, ние не бяхме слушали никаква музика такава, но кат' им пуснах някакъв диск, който дойде от България, с привкус на лека чалга, и всичките подскачаха на задната седалка. Не всичко го научаваш. Някои неща са им в кръвта на децата.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Има един камък, който всъщност *katheren*, а пък *phosle* си има някакви стъбички... *phrosto* си... *phra*'йш ... без *hands* и без някой да ти казва какво да *phra*'йш, *phrosto* си чакате...и като стигне *gore* и е високо и гъеда *naphrawo* надоу...гъеда се, има места да си седят навсякъде...

Д (Б) 16 (♀) (42): Явор ни подкара да ходим към *Quinsland*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Към *Queensland*, да. То всичките там ходят.

Я (Б) 16 (♂) (43): Щото вие сте там... си имате връзка....

У (В) 10 г. (68): Носят си там за ядене. И отиват в гората. И едно ... как съ наричаха тия, големите гущери... Игуаните. Ама огромни. Не мож' да ги изгоним.

Д (Б) 16 (♀) (42): Дай да видя! О, тя наистина бая голяма.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Т'ва е само една част.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Ний *phъгвия phът* куту го *naphrawихме*, ний бързахме към *Brisbane* и можеше само до *Gordon* и *phosle* тря'аше да са върнем.... И аз зат'ва много се ядосах, щото много мразя да се *katherят* камъните и аз казах на мама: с'едващия *phът* като ходим до *Brisbane* ...*thra*'а да сме *phрез* гората отгоре на камъка, но са много цветни... Много е хубаво.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Я“ ни взе и вика: С'я ши ходим до... как беше... Това е до *Koumeru*. И вървим, нали, към *Koumeru* и по пътя – добре. По едно време няк'во отклонение – хубу'у, добре, стигнахме. Да стигнеш до къмпинга е два-се километра *bush*. Обаче на връщане, тръгнахме, обаче загубихме пътя. И вместо два-се километра, станаха два-се пет-трийсе. Мъ съ катерихме нагоре по едни скали, за да мож' дъ съ ориентираме, да видим къде точно сме на платото. После слизахме надолу. Търсихме пътища. Значи, тръгнахме сутринта във девет, в пет часа успяхме да си намерим пътя за колата. Общовзето беше така почти на залез слънце...

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Вий какъв тип кола имате? Джип ли?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, наш'та е обикновена. Ние спираме някъде колата и после тръгваме пеша.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Много мразя когато мама и тати ни карат да ходим на *hiking*!

Д (Б) 16 (♀) (42): Много е страшно да не знаеш къде отиваш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да! Когато тати не идва с карта! Поне да знаеш къде да отидеш.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): И с колата, ако не виждаш *phът*...Ний заставахме на колата. Изглеждаше много *страшно on the edge*, всичките са излезли и ние бяхме за *phet*-шест часа и бяхме без обувки, без нищо.

Я (Б) 16 (♂) (43): А майка ти остана ли там или само баща ти?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Само тати.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Там ни е колата. Ний къде да отидеме?

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Трябваше да ни вземе хеликоптер... и после ни отложи целия *help*, но т'ва *phреди* да бъдем *sphorthни*. И ний куту бяхме нагорнището целите бяхме изпотени и нито стигнахме *gore* и всичките коли там ни чакаха. Същия *ден* си спухахме гума във топлото.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Имай предвид, когат' се спуха, бяхме влязли във кал и един час тати не може да го изкара.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Аз за тази снимка си казвам, че е много *странна*. Щото тати няма пол'вина *гъка*, „Ч“ не изглежда като „Ч“, „Б“ не изглежда като „Б“, аз изглеждам много *dhibel* и като....

Д (Б) 16 (♀) (42): И никой не си прилича.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Не, тати си *phрилича*. Аз куту бях маўък... Аз изобщо не съм се усмихвал като бях маўък. На всяка снимка съм си *така*....

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): А това е коўата ни. Ето така ни изглеждаше коўата.

Я (Б) 16 (♂) (43): А това тука какво е? Вързали ли са се с нещо?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, щот' тя пада. Половината не е ... няма нищо под нея.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Много е смешно, че тая коўа ... и я оставиха на нас и *phак* *успрях*ме за *phet* големи хора...да ни *закарат*....

Д (Б) 16 (♀) (42): И успяхте ли да я измъкнете?

У (В) 10 г. (68): Те зат'ва ходят, да си чупят колите.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Да, обаче ... мама ѝ харесва по-леко *такова*, а на тати *мгън*, *мгън*, *мгън*... Той кара обаче *full drive*, а тя кара не по....

У (В) 10 г. (68): Уж тя беше мераклийката, на него му хареса.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Но *dhobrotho* нещо е, че тая коўа.... еее... всички бяхме много щастливи, щото 'сичките неща, коит' казахме, че мож' да станат, ни станаха на нас и пак успяхме със ...*sllyed park* за *phet* големи хора... да ни *закара*. *Dhryго* семейство със деца, но те *thrъгнаха phреди* нас, по-рано ... всички тия бяха само един или двама и имаха... *travel*. И всички казваха, че тати много *dhobre кара*....

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): Никой нямаше така Не беше така...

Д (Б) 16 (♀) (42): Да му падне колата.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): При нас беше *phътя*, *phътя* беше *така* и ний бяхме застанали *тука*. Имаше една кола долу *тука*. И те: По-добре е да *мгъднете* надоўу, защото ако ни падне коўата, тя пада върху *другите*. И: ши *мгъднете бързо*, *преди* нещо да стани.

У (В) 10 г. (68): Те другите хора са от клуба. В един клуб правят заедно всичко.

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): За *halloween phравят* неща, и Коледа, в *holiday* имат някакъв *търт*, където всички ходят. Всички деца, всички родители... голямо забавление става. Значи, всички ... някои се обличат *тоўкова* смешно за *halloween*... То *phросто* много интересно, много е *готино*.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Най-ўошото нещо е, че ние като ходиме на *Cambridge* във земи на *full drive*, аз винаги не съм *там* за най- *dhobrithe* неща. Докато ... когато бяха с полицаите. И „Б“ и „Ч“ с *tati* веднъж отидаха и като ходиха в *Cambridge*, имаше сняг и което *там* можеше да се кара, аз трябваше да си учим *вкъщи*... за да уча за тестове. Всеки *phът* като нещо хуба'о виждат, и са на хуба'о място, и аз пак не успях да дойда, щото пак имах... *thолко*...

У (В) 10 г. (68): Ама ти нали ходиш пък със съучениците си с палатката.

Ъ (А) ■ 10 г. (♂) (15): Да, но *второто*, коет' беше 'ного ужасно, като имаше и там имаше едни ўоши деца, които *thоўкова* бяха ўоши, *phред* учителката *phостоянно* я *anпоу-ваха* и щото мислех, че ще си правим пак. С моя приятел и хубавите деца... те всички си *thrъгнаха* във *dhryга* група, без да знам и аз *thря'аше* да остана със ўошите сам и всички... И в един момент ний се загубихме и всички помислиха, че аз съм *тоя*, който не загуби,

щото аз бях единствения, който се опита да не се намери и всичките *dhrygi* си седаха и *wind-ваха* на *extractor-a*...

Л (А) ▼ (♀) (13): Има и *extractor*?!... Защо има *extractor*?

Ч (А) ■ 10 г. (♀) (17): *To contract energy... what it's called down... sew... you do not want that.* И те *phra*'ят *thri ph*ти по- ъоши неща. По-*thryd*ни.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ няма грижи с походи и други такива. Тя се ориентира по звездите, по мъха...

Л (А) ▼ (♀) (13): *We shall go back.*

У (В) 10 г. (68): Отиваме, сина ми кат' беши тука, в някаква пещера, на *Blue Mountains*, казваши съ светещото черно. Но *bush-a* там изобщо не го харесвам. И като влязхми – погледнах – нищо не виждам. Стигнахми някъде до средата. И кат' съ обърнах, аз страдам от клаустрофобия, и като го ударих на бяг, не мож' да мъ стигнат. Бягам, бягам, излязхм отвънка да си 'зема въздух и казах: повече не мъ водете по такива места. Мога да ходя там, където имам въздух. *Bush* ли е, направо мъ побърква.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз не съм ходила! Но *bush-a* за мене е *perfect* then!

Наблюдавани отклонения:

Деформациите в този разговор са най-много, първо, защото той е най-дълъг; второ, защото тук са събрани на едно място представители и на трите групи – А, Б и В; и трето – най-важно – защото всички участници в разговора, включително децата, *искат* да говорят помежду си на български, *могат* да говорят (петте деца са от шесторката на най-добре говорещите, единствените, за които може да се каже, че знаят езика) на български и безпроблемно *се разбират* помежду си, докато говорят на български. Така се запазва комуникацията на родния език. Поддържането на езика е резултат от колективното решение на групата да продължава традицията да използва езика си. Затова от диалозите в тази мини-група, описана в Сонда № 15, може както да се открият деформации от влиянието на английския (формално), така и да се направят препратки към състоянието на езика ни на чужда територия (радикано).

Първо, на ниво стилистика – да се види (от разговора главно на възрастните) дали моделите на речта съответстват на тези, характерни за техните връстници, колеги, хора с подобен социален статут тук, в България. Дали установените стилистични особености са лични или колективни, оригинални или банални, да се обърне внимание дали ние тук не употребяваме същите модели с друга конотация. Да се анализира естетическата стойност на изказванията. От повдигнатите теми и многото коментари в този разговор се вижда, че представителите на група Б и на група В се изразяват в същата стилистика, каквато е характерна за непринуден разговор в България.

Второ, на ниво семантика – да се анализират значенията или връзките между нещата или означените понятия и езиковите знаци (или изрази). Да се открият семантично значимите елементи или семите и по-комплексните групи или семантемите. Тук, (в речта на възрастната жена от група В) се наблюдава пълно несъответствие в понятието за къмпинг с това на останалите: „На това, на което ходихме по-миналата година...“ – и се оказва, че за младите „това“ не означава къмпинг. Те ѝ го казват, но не знаят как да го определят: „Извинявай, но т’ва не е къмпинг. Т’ва е *phro*сто куту ...“. Тъй като бабата продължава да настоява и да дообяснява какъв е предпочитаният от нея вид къмпинг: „Имаше и заведения. И имаше много добра кухня“, което очевидно не се вписва в общото разбиране, се налагат обяснения, че такива места се избират от семейството заради бабата и то само понякога, например на Коледа: „щото е много семейно....*camp site*-а е огромен, ш’ тря’а да питам, не си спомням и такова... и те, беше толкова *private* те имат едни ...*cedars*, но са мнооого високи. ’Ма бяха чет’ри метра високи със сградата значи *complete privacy*. Също мож’ да си наемеш каяк безплатно. Имаше там от тия *jumping pillows*, имаше басейн, джакузи, ’сичко си имаше за... нали.... *коледни неща*“. Тук се вижда пълно несъответствие на описанието с понятието за „коледни неща“ с това в българската картина на света.

По отношение на синтаксиса – и синтагмите, и изреченията на децата излизат на места, особено при момчетата, от релсите на българския синтаксис, а структурирането е подчинено на английския. Момчетата се вписват по-успешно, въпреки че, както казва „Б“ за „Ч“, в началото за нея е най-трудно, „Щото ние като дойдахме в *Australia* и тя *тря*’аше на училище веднага, а аз и „Б“ една година и после започваме училището“. В това кратко изказване има много факти, но два пъти е пренебрегната задължителната глаголна връзка. Подобни изречения, целящи завършена мисъл, но предоставящи като информация откъслечни безглаголни фрази, се срещат в целия разговор. Други са без всякакво съгласуване в отделните си части: „В моето училище...[am:] ... имаше едно момче... О, „А“, ти има много българка в училище. И тя ми каза: *I am Hungarian*“. Или: „...какво са на баба ти имената“, вместо „как се казва баба ти“; „А“ ’секи ден като сме в колата и *fine, fine, fine* и ’сичко знае, куту двигател какво е“, вместо „разбира от двигатели“; „Аз съм куту във математика и по *dry*ги неща, които отнемат номери... неща, които са със номери съм“ – младежът иска да каже, че разбира от математика и е силен с числата, опитва се да отбележи действието, в случая с глагола „отнемат“, чиято колокация с „номери“ разрушава смисъла. Глаголите в подобни изречения, освен че се

заменят произволно, често се изпускат или се употребяват в минало неопределено време, вместо в минало свършено или минало несвършено, напр. „Аз съм имала *sphort*. И съм нали...черни *sphort*ни чорапи... ам ... и *phosle* ми стане много топѝо след т'ва“. Или: „Куту ... учителките ми са казвали ще напра'я... като праиме проект и никой не си праи работата... и аз не искам да поѝуча нали куту *bad mark* и пра'я на 'сички проекта“. Причина за тези засечки са опитите на лицата от група А да преведат глагола, който се използва в английския език. Това води и до комични ситуации, например „Тате, баба те иска“ и до неразбиране от страна на децата „защо да е смешно *thova*?“. И т.н.

Деформациите при децата са на всички нива, но най-интересни са морфологичните. Морфологията е тази, която достига до установяването на най-значимите различия между езиците и до тяхната класификация. Тук това се вижда особено ясно по отношение на словообразуването, защото то е най-показателно за деформациите под влияние на родния им английски език. Например „ключове да дрънкат 'ного на *key-chain-a*“, „познавам *chassis*-то и *engin*-ите“, „тря'а да го ааа... *expert*-неш“, „'сичките *distract*-ват“, „'сички да ходят на *library*-то“, „Най-*import*-ното е, че...“, „учителката *phostoyanno* я *anno*-ваха“, „и всичките *dhry*ги си седаха и *wind*-ваха на *extractor-a*...“. Подобни словообразователни модели се образуват не само по този начин – с прикачване на български суфикси и окончания след английския корен – а и чрез преобразуване на български съществителни в глаголи: „*phrod*ължават да ми *lekcyat*“. Често децата преобразуват думи нарочно, за да се шегуват, но повече им се отдава обратното – български корени с английски окончания: „Б“, какво е т'ва... *thropling*?“...

Отклоненията на ниво фонология, вече коментирани по отношение на възрастните, се „прихващат“ и от децата. Наблюдава се редуване на лингвистично правилните фонични явления, с усвоената източнобългарска редукция, характерна за бабата на три от децата. Фонетиката – да се проследи има ли акцент в идиолектите на децата – вече е коментирана по отношения на всяко едно от тях. И петте деца говорят със силен акцент, деформациите са на почти всеки звук. Тук ще повторя само, че едни и същи фонетични деформации в някои от думите се появяват, друг път не се появяват. Това зависи най-вече от събеседника. Те сякаш „копират“ неговото произношение.

Най-характерният белег в речта на събеседниците от група А е нейната междинност. Българските и английските думи и изрази се редуват непрекъснато в смесица от двата езика. В количествено отношение превес има българският, защото

разговорът е с нас и децата се стараят да се впишат в него адекватно. Когато заговорят помежду си, те използват своя първи език и в разговора няма нито една българска дума.

В заключение, и за петте деца българският език е роден, но втори по степен на владееене. Въпреки че по време на научаване той е първи, от разговора ясно се вижда как той в голяма степен е изместен и всяка втора фраза продължава да се замества с английска във всяка по-сложна речева ситуация. Българският не е (все още) напълно забравен, но е останал по-слабо развит от втория (по време на усвояване) английски език. Българският едва ли има съдбовно влияние върху мисловните схеми на индивида, но щом се пази и практикува, си остава дълбока присъща и неотделима характеристика на личността, белязала светоусещането, мисленето и ценностната ѝ система.

4.2.2.1. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИ МАРКЕРИ

Социолингвистическите маркери имат много повече проявления в тази част от записите, защото в нея са включени респонденти от всички изследвани групи: малки и пораснали вече деца – ученици, абитуриенти и студенти; родители с дългогодишен жителски стаж и професионална реализация в чужбина; баби и дядовци, пристигнали преди двайсет или преди петдесет години; други, пристигнали само преди три месеца; гости, пристигнали, за да останат само три месеца – разнородна смесица от съдби и идиолекти, обединени от единствения общ признак: *български етнически произход*. Срещите и разговорите и с трите поколения, поотделно или едновременно, бяха възможни благодарение на щедрите баби, гостоприемните домакини от семейните сбирки, от които имам емблематични и запомнящи се мили спомени. Тук най-важен е маркерът ‘възраст’ и най-ясно се вижда как трите поколения се отличават значително едно от друго.

Понеже първичните отношения се обслужват от българския език, представителите на група А се опитват да се впишат в комуникативната ситуация на български. Тук веднага изпъква маркерът ‘семејство’, отнесен към речта на най-малките и показващ дали то ги обучава да говорят родния български. При учениците, излизаци извън семејството всекидневно, за да посещават училищни и други сбирки, темата на разговорите е друга и тук се намесват много нови понятия, често английски, свързани с училищната програма и различните ѝ предмети, курсове, специалности (Сонда № 10, № 12, № 15), а маркерът е вече ‘образование’.

Представителите на група Б проявяват всичките си социално-демографски характеристики в билингвалната обстановка: образование (те адекватно коментират ученически и студентски колебания, Сонда № 8, № 10, № 11, №15), професия (децата често се насочват в същата посока в професионален план, като на единия или двамата родители), пол (повечето въпроси се обсъждат от майките: женската реч се характеризира с повишено темпо), местопроизход (всички с лекота превключват на родния си мезолект в разговор с родителите си, Сонда № 8, № 13) и др.

Поддържащи разговора на български са възрастните. Социолингвистичните маркери показват мястото, от което са дошли, от Източна или от Западна България, преди колко време са напуснали страната и доколко успяват да поддържат домашния език жив. Най-важно е отношението към България, обичта към изоставената родина и надеждата да я предадат на своите внуци. За добро или лошо, в изследваните идиолекти не срещнах носталгична окраска. Оказа се, че Сидни не е „пуста чужбина“, а „райска градина“. За представителите на група В най-хубавото е, че живеят при децата си. Явно болката по България, описана в „Сезоните“ на Стефан Кожухаров, се е стопила като неочакван сняг на топлия континент, а топлината на отношенията на безсловесните, но усмихнати съседи (единствените вторични групи, в които възрастните хора имат шанс един ден да се включат) е стоплила сърцата на емигрантите. Имаше, разбира се, и доза патриотизъм в много от разказите и на билингвите, и на сиднишките български баби, но тя се разтвори във хвалбите от по-хубавия живот „тук“ (Австралия), материалното благополучие и привилегиите, които са нямали в страната ни (Сонда № 14), а в разговора ми с най-голямата българска патриотка в Сидни – гъркинята баба Ксанти – патриотичната доза на другите престана да се забелязва, потъна на дъното на Океана и май се удави...

4.2.2.1.1. МАРКЕРИ, СВЪРЗАНИ С ВРЕМЕТО, ПРЕЗ КОЕТО ЖИВЕЯТ В АВСТРАЛИЯ

Изследваните лица от група А, участвали в тези разговори, живеят в Австралия от дълго време, повечето – откакто са се родили. Трите внучета на „У“ от Сонда № 15 са родени в трета страна, но никога не са живели в нашата, а единственият роден в България и живял там до 4-годишна възраст младеж е пристигнал отдавна, преди всички други да се родят. Маркерът, свързан с признака *време* няма отношение към техния първи (английски) език. За групата на билингвите този маркер също не е от голямо значение. Дали са в Сидни от 15, 20 или 30 години, тези респонденти са постигнали

необходимата за начина им на живот езикова нивелация и те успешно превключват, когато е необходимо превеждат, преодоляват контрастните маркери на всички нива.

Не е така при възрастните изследвани лица. Това, че повечето от тях не говорят английски, се дължи не на възрастта им, а на тяхната асоциалност и изолираност. Ако времето, прекарано на юг от Екватора е твърде дълго обаче, неминуемо настъпва забравяне на част от родния език, дори при онези, които не са усвоили чуждия. Пристигналите скоро – обратно – пазят колоритни изрази, служат си с тях и често се чудят, че околните не ги разбират. Точно при тях се откриват, независимо от цялостната им социално-демографска характеристика, териториални „българоезични“ маркери, най-често фонетични и граматични разделителни особености по оста изток-запад. Тъй като тези особености не са обект в това изследване, не са отразени в пълнота, но от ярките им проявления, които не можах да подмина, не е трудно да се установи, че „Г“ (Сонда № 8 и № 10) е от Източна България, а „Й“ (Сонда № 13) – от Западна България. Времето, през което двете жени живеят в Сидни, е сравнително малко – „Г“ е само от три месеца, а „Й“ – от четири години. И двете не са се отърсили още от характерните за района в България, от който са пристигнали, езикови варианти. Колкото повече време прекарват в чуждата страна, толкова по-отчетливо възрастните хора се освобождават от диалектните си особености, тъй като тук, далече от родното си място, общуват най-вече с телевизора. За сметка на това, понеже живеят контакт е с децата им, в речта им се появяват думи на английски, най-често локални означения, имена на улици, посетени местности, както е в речта на „У“, живееща извън България повече от 15 години. Езикът и на трите жени обаче е български. Колкото повече време минава, толкова повече англезични елементи се вмъкват в речта на възрастните респонденти, видно в разказите на „Ж“ (Сонда № 14), живееща в Австралия от 50 години, и особено на „С“ (Сонда № 9), който е напуснал страната ни преди 68 години и живее в Сидни от 65 години. Заради неговата социална ангажираност и начин на живот, както и заради перфектния му английски език обаче, той беше причислен, въпреки възрастта си, към група Б, групата на билингвите. Заради незабравения, макар и изпъстрен с множество интерференции от английския роден български език – също.

4.2.2.1.2. МАРКЕРИ, ЗАВИСЕЩИ ОТ СЕМЕЙСТВОТО

Маркерът ‘семейство’ е от особена важност за тази част от записите, тъй като всички те са правени на семейни сбирки и в почти всички участват представители и на трите подгрупи изследвани лица от групата АБВ. Тук най-добре се виждат различните

в рамките на едно и също семейство *поколенчески цикли*, различните *комуникативни канали*, по които тече информацията в него. Комуникативните канали в социолингвистиката се наричат ‘мрежи’: „Под ‘мрежа’ се разбира структурата на използването на канала между отделните членове на дадена група“ (Бел 1980: 142). В случая става дума за първичната семейна група, в която българският език се съхранява и използва. В зависимост от степента на владение от представителите на група А, в някои семейства често се налага смяна на канала, превключване на кода, което всъщност на практика се изразява с промяна на маркерите. Най-често това е превод от английски на български и обратно (в Сонда № 11, където майката превежда всяка фраза в разговора между нас и децата си), подсказване (Сонди № 8, № 10, № 15), насърчаване (Сонда № 12, където бащата се моли на малката си дъщеря да говори на български). Структурата на използването на каналите в различните ситуации показва как се управляват употребите, какви са навиците, предпочитанията и забраните във всяко отделно семейство (някъде с повече търпение, другаде с настойтелност, а понякога и с бой, ако може да се вярва на „Ж“ от Сонда № 14). Тъй като изборът на канал от мрежата се мотивира от целите и стратегиите на речевия акт, а целта тук е ясна – да се води разговор на български пред гостенката от България – показва в крайна сметка и кои семейства, колко успешно и до каква степен се справят със задачата. В сондите ясно се виждат възможностите на отделната личност, които често са съпътствани от нежелани, но неизбежни интерференции и вклинявания от английския език.

4.2.3. ЗАПИСИ ОТ СРЕЩИ НА ОБЩЕСТВЕНИ МЕСТА

III. Речева ситуация

СОНДА № 16. По коридорите на сградата на Австралийския парламент

Участници: **Ъ (Б) 22 (♀) (72)**, **Д (Б) 16 (♀) (42)** и аз.

Ъ (Б) 22 (♀) (72): Как Ви се *стори* нашият *р*парламент?

Аз: Прекрасен. И достъпен. Не мога да повярвам, че навсякъде ни пускаха, усмихваха се, сякаш благодаряха, че сме проявили интерес.

Ъ (Б) 22 (♀) (72): Точно така. *Ph*равилно сте се ориентирали. В *Australia* можеш да видиш *всичко*. Жалко, че няма да имаме време за посолството.

Аз: Жалко. Поне ми разкажете за него.

Ъ (Б) 22 (♀) (72): В *Camberra* във момента много *добър р*посланик имаме.

Д (Б) 16 (♀) (42): Кой е сега посланик?

Ъ (Б) 22 (♀) (72): Това е Елена Стефанова.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз харесвам повече Катина Новкова.

Аз: Какво имаш предвид?

Д (Б) 16 (♀) (42): Катина беше много мила.

Љ (Б) 22 (♀) (72): Катина беше мила, обаче...

Д (Б) 16 (♀) (42): Моите спомени са за това, дето тука правихме конференция, дето да учим децата на български език. От това са ми спомените със нея, аз нямам друг.

Љ (Б) 22 (♀) (72): Между *drytoto*, докато беше българското *дружество* ... за *ph*ърви *ph*ът кирилицата влезе във *ch*естването на международната година на езиците не само със български щанд, за който *тя* дойде от *Sydney*, аз изнесох четирсе и пет минутна лекция зааа... кирилицата. Така че... сме направили ей *такова* нещо.... Неща, но във *един* момент... аъъъ.... *Ph*росто.....

Д (Б) 16 (♀) (42): Злобата надделява над хубавите неща и ги покрива с още по-голяма мръсотия.

Љ (Б) 22 (♀) (72): Аз обаче имам молба към Вас.

Аз: Каква?

Љ (Б) 22 (♀) (72): Бихте ли могли да се обадите на един телефон във София и да *ph*редадете едно *ph*исмо?

Аз: Разбира се! С най-голямо удоволствие!

Наблюдавани отклонения:

За деформации в този диалог почти не може да се говори, освен на фонетично ниво, по отношение на някои съгласни:

- фонетична промяна на денталните съгласни, вместо [т] и [д] се употребяват [t] и [d], но не и [th] и [dh], както е при децата;
- употреба на [уъ] вместо [р], но също много рядко;
- изговор на [п] с леко придихание, маркирано с [ph];
- отчетливо и по-натъртено [ч], отбелязано тук с [ch].

В заключение, кратката информация за парламента и посолството е предадена в стил официално общуване, характерен за индивидуалния стил на „Љ“ във всяка ситуация.

СОНДА № 17. В залата за танци

Участници: Щ (Б) 22 (♀) (52), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Аз: Ти какво точно преподаваш в университета?

Щ (Б) 22 (♀) (52): Уча ги на български народни песни.

Аз: Учиш ги на български народни песни. С текст, с всичко. На кои песни ги учиш? „Делю хайдутин“ те не могат да изпеят.

Щ (Б) 22 (♀) (52): По-лесни, обаче пак на три гласа. „Дилмано дилберо“...

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя е сложна „Дилмано дилберо“

Аз: Ами, сложна...

Щ (Б) 22 (♀) (52): „Дилмано“ има по-лесна версия. Има и други: „Седнала е Дойна“, „Мома Неделя“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Викни ни на концерта да дойдем. Обади ни се за концерта. Или, ако нямаш време да се обадиш, поне ми *текстни*. Той е след три месеца, нали?

Щ (Б) 22 (♀) (52): Да, но на Мара концерта ще е скоро. Ще ви кажа и за него. Тя идва в университета също и ни помага като ги учиме, защото тя учеше тука... в университета.... Как западни гласове да възпроизвеждат нашата фонетика и звука при наш'то пеене. Щото е мно'о различен... нали и ... защото звука на наш'то народно пеене си е уникален. На тях им е много трудно да го възпроизведат. И тя като правеше нейното изследване и ABS също правеха изследване и ми вкараха една камера на мене тука през носа, за да видят какво става... и откриха, че при нас... анатомично сме малко по-различни. И също фонетиката. Нашата фонетика на български език... понеже те са свикнали на друга фонетика и им е много трудно, както все едно аз да науча китайски. Трудно им е и тя им показва къде да си държат езика, небцето как да бъде, друга позиция на вокалния апарат... Ще говорите с нея. Ще отидете на нейния концерт... и аз ще ѝ кажа, че ще сте там. Довечера ще ѝ *текстна*.

Д (Б) 16 (♀) (42): *Текстни* ѝ, непременно ѝ *текстни*. А къде е мъжът ти?

Щ (Б) 22 (♀) (52): Той заведе малката на репетиция, тя пее джаз ... за аматьори... *community* ... тя пее с тях, те са много добри...

Наблюдавани отклонения:

Характерни за този разговор са небрежни фрагменти и свойско отношение между събеседниците. Фонетичен акцент не се наблюдава. Допусната е една английска дума след пауза за досещане и неколккратно повторен (и от двете информаторки) „български“ глагол *текствам/да текстна* на мястото на *пиша/да напиша*.

В заключение, професионалната ангажираност с фонетиката на българския език е една от вероятните причини за неговото съхранение.

СОНДА № 18. В зъболекарски кабинет

Участници: З (Б) 21 (♀) (53), (11) (А) ▲ 6 г. (♂) и ДИ на зъболекарския стол.

ДИ: О, и „11“ ли е тука? Как си, приятел? Как изкара в България?

(11) (А) ▲ 6 г. (♂): Добре.

З (Б) 21 (♀) (53): Много хубаво изкара той. Не щеше да съ прибира...

ДИ: И ти сигурно?

З (Б) 21 (♀) (53): Щеше ми съ поне още две седмици да останем. Между другото, през Нова Загора минахме, ама само минахме, не сме спирали... Ти последния път като беше, само в Нова Загора ли седа?

ДИ: Не, повечето време изкарах в Търново. А то, майка ми... Най-големия ѝ страх е, че мож' да умре.

З (Б) 21 (♀) (53): Да де, всички са тъй. В Търново поне разходихте ли съ?

ДИ: А, не. Т'ва ходене... само бачкане беше.

З (Б) 21 (♀) (53): И к'во, свършихте я... къщата.... Тя жена ти там ли остана?

ДИ: Не, на Албена остана. През 'сичкото време.

З (Б) 21 (♀) (53): Трябва да помълчиш сега. Недей отваря много...

ДИ: Нека „11“ да разказва. Ти тука помагаш ли?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Не, нямаш кой да мъ 'земи.... И ние отидахме на морето.

З (Б) 21 (♀) (53): Чак до Приморско стигнахме. И Бургас, и Перлата. То й било резиденция преди. То и сега още... Морето беше приказка. И то не самия плаж. Те там плажовете са хубави. Но и водата беше много хубава. Морето, самото море беши... „11“ не излезе два часа и пол'вина.

ДИ: А майка му?

З (Б) 21 (♀) (53): Майка му от много приказки не й остана време. Не, бе, влязахме на два-три пъти... Тя щот' и мойта дружка от Щатите беше там и със нея отидахме при Г. и Е. Вий май не ги познавате.... Г. и Е.? А, познавате ги. И така пообиколихме и с тях...

ДИ: Те как са там?

З (Б) 21 (♀) (53): Добре са, много са добре. Тя преподавателка там, учителка, голям майтап. Значи, такива изпълнения разказва за децата. Ходи там при англичаните от съседното селу, няк'ви пиески на английски им пра'ят децата...

ДИ: Значи се е хванала да работи?

З (Б) 21 (♀) (53): *Yeah right on the towel, I was working late, yeah.....*

З (Б) 21 (♀) (53): Колко време ши изкарати в Тайланд?

ДИ: Седем-осем дена.

З (Б) 21 (♀) (53): А дъщерята само толкова ли... А, чакай с'я, тя няма да идва с вас? А вий колко... във Непал?

ДИ: Не знам още и не знам после на работа как ш' свикна...

З (Б) 21 (♀) (53): О, познавам го т'ва усещане. Ний трябваше още да останем. До Коледа и до Нова година да бяхме останали... Можех да откарам до Коледа. Честно ти казвам, можех да го откарам.

(11) (А) ▲6 г. (♂): Кога си отиваме пак?

З (Б) 21 (♀) (53): Щото влизаш вече във ... тамошната динамика...

ДИ: На мене ще ми е странно така...

З (Б) 21 (♀) (53): Странно е, обаче ако си бил лятно време там и ако си си приготвял работи за зимата и после да почнеш вече да палиш камина, да не тичаш за работа, да видиш листата, да почнеш да си пра'йш разни приготовления за зимата, за... за.... Нали, другото усещане да го ... усетиш. Хубаво. Не е удобно, ако не ти е комфортно, ако не го усещаш така.

ДИ: Не, не, не. Аз не съм... Само като си помисля, че майка ми е там, но... Не искам да се връщам. Нали... ши си бачкам оттука. Няма връщане при мене.

З (Б) 21 (♀) (53): Добре де, ти нали изкара... като ходи предния път, нали работи оттам, не можеш ли оттам... не ти ли разрешават?

ДИ: Мога и ако поискам пак... Разрешиха ми, ам' не за всичко, част... Трудни са нещата, щото, нали, всеки ши вземе да иска и става малко сложно... Ши съ мъча така...

З (Б) 21 (♀) (53): Добре де, ни съ ли върши работа в крайна сметка?

ДИ: Върши съ, ама... малко е такава работата...

З (Б) 21 (♀) (53): Е, ти не за постоянно, но ... на кой когато му съ налага...

ДИ: Аз няколко седмици искам, аз... ши видим... Все пак, то си й работа, тря'а да съ върши работа.

З (Б) 21 (♀) (53): Абе ти ши си я вършиш, никой не е казал, че не трябва, ама...

ДИ: Все пак... на място... дру'чко си е... Ама пък за там...

З (Б) 21 (♀) (53): Аз сега като бях, много съ накефих, нали... Все едно никога не си напусквал. Стоянето там за по-дълъг период от време, вече тря'а да можеш да навлезеш в истинския живот. А за малко – зръц-пръц с тоя, с оня, и нищо не си разбрал. А всъщност почнеш ли да заживяваш, съвсем друг стил, цялото ти светоусещане съ променя ... за тез три месеца. Абсолютно.... Тебе хвана ли тъх упойката?... Тука болка имаш ли?..... „11“, виж пенсети имам едни при сестрата, дай й тъх бележка и ги вземи!

(11) (А) ▲6 г. (♂): *Can you find the tweezers, I have a note.*

З (Б) 21 (♀) (53): С'я ши ти сложа това нещо, което, да кажем, успокоява и като захапеш, не тря'а да боли, да спре да боли. Щото ако не спре, значи има някъде микрокрак, който рано или късно или тря'а да му сложиш корона, или да напра'йш кореново лечение.

(11) (А) ▲6 г. (♂): К'во й туй микрокрак?

ДИ: Т'ва значи, че имам крак в устата.

З (Б) 21 (♀) (53): В крайна сметка, ако има крак и не си направил кореново лечение, дори някакъв повърхностен, но ако е близко до нерва.... „11“, ти къде?

(11) (А) ▲6 г. (♂): Навънка, в коридора.

З (Б) 21 (♀) (53): Снощи ходихме на концерта на *Chadwick public school*. Те така им създават самочувствие. И нашия щастлив, излиза на сцена. Те точно това съ опитват – да им махнат тоя *disturbance* и като го нямаше, беше много щастлив. Цял ден репетирали вчера, учили ги как да влизат, как да излизат, кат' ши е тъмно, в едни тайни входчета ги вкарали и той така разбрал от коя вратичка чичо Никълъс излизал на сцената. Т'ва е мъжа на мойта дружка французойката, той нали свири... Защото тука го има и другия момент – ти може да си много добре свирещ, обаче като съ страхуваш и не ти съ излиза на сцена и ти стане много притеснено... Пък наш'ти излизат като велики музиканти на сцената... щастливи, усмихнати... мънинките... Като пра'я сравнение с'я... нали, първата година, първи клас ... хора ... едни фалшиви звуци излизат, ама всички съ радват, щот' нали, мънинки са. И пеят – с голям мерак *I'm a believer* избрали песента... Ти като слушаш големия, който е хора на училището, там където пеят – на три гласа... предната вечер имали няк'во представление, събрали ги всичките.... Интересно де... И така. И т'ва ми харесва, че в България съ радваш на едни неща, връщаш съ тука, имаш други...

ДИ: И какво толкова има в България, дето „11“ да го види и да се радва?

З (Б) 21 (♀) (53): Какво има ли? Много неща. Първо, има градини, в коит' „11“ мож' да търчи. Хубави градини. Второ, разбра, че пиленцата не съ раждат в инкубатор, а има майка квачка, която ги мъти... Значи, и пиленцата имат майка. Откри кои плодове растат по дърветата и кои не растат. Откри, че комшиите може да те извикат и да ти напълнят една кофа примерно с череши или нещо от тяхната градина. И че можеш да им кажеш нещо, например искам тъх краставица и да ти я откъснат и да ти я дадат. Откри, че има кални локви и жаби, които пеят в хор, откри че костенурка и таралеж

може да ти минат край оградата и да ги поканиш да влязат и да ти станат другарчета. После откри друго мислене на хора, по-различно... нали...

ДИ: Тоест откри флората всъщност...

З (Б) 21 (♀) (53): Откри българската флора, щото то и тука я има, ама тази дивата, в първичния ѝ вариант, там я откри. Откри как съ доят крави и кози, вземаш си млякото и го сваряваш... По-нагоре от нас има един човек. Той има три кравички и три кончета и той си ги пускаш така да си ходят. И трите кончета, мънинки, нали, минаваха от време-навреме покрай оградата и „11“ ги гледаше отдалече, обаче костенурката и таралежа – така – ги видяхме до вратата. Щото имаше нападали ябълки ... в градината... После откри българска история. Ходихме на много места. Т'ва му хареса. На гробищата ходихми, на църквата ходихми, дядо поп ... разведе го из цялата църква. Той беше толкова щастлив, попа, че някой малък съ интересува и задава въпроси. Разведе го из цялата църква, каза му как съ прави светен хляб, как съ прави светена вода, в олтара кой влиза и кой не влиза.....

ДИ: „11“, тука ли си? Я кажи кой влиза в олтара. На църквата.

(11) (А) ▲6 г. (♂): Влизат само мъжете.

ДИ: Браво, бе! Всичко знаеш. Мъжки клуб.

З (Б) 21 (♀) (53): И също така „11“ откри роднините. Братовчеди, братовчедки, на Жеравна. То не бе тичане, не бе ... Я пак затвори устата... Така. Още нещо виждам тука на зъба, че имаш остри връхчета, което значи, че най-вероятно... щото нали имаш коронки отдолу... и коронка срещу нормален зъб... има триене. С'я сложих му т'ва, коет' е успокояващо... кат' съ втвърди, можеш нормално да ядеш. Ако спре, болката, другия път ши го затворим.

ДИ: Значи другия път слагаме пломбата.

З (Б) 21 (♀) (53): Това нещо може да издържи половин година. Не е никакъв проблем. сам' чи тря'а да дойдеш да го видя. Иначе тази хума съ втвърдява и става толкова твърда, че може да си стои за няколко месеца безпроблемно. Въпроса е зъбът да съ успокои. Ако съ успокои, аз ши видя следващия път и ш' съм *happy* да ти сложа пломбата.

ДИ: И аз съм *happy*.

З (Б) 21 (♀) (53): Ти си тип-топ!

(11) (А) ▲6 г. (♂): Какво е тип-топ?

З (Б) 21 (♀) (53): Ето, за всичко пита. Това имам предвид....

Наблюдавани отклонения:

Въпреки че отказа да участва, допълнителният информатор се съгласи да бъде представен записът с неговата реч, от която личи, че и той като „З“ говори с характерните за Източна България особености, а деформации от английския език не се срещат.

В заключение, смяна на езика при възрастни лица не се установява нито налична, нито в перспектива в рамките на живота на първото поколение емигранти.

СОНДА № 19. Среца в сладкарницата

Обстановка: Среца в една сладкарница в Сидни. Участници: **И (А)▼(♀) (17);** **Њ (Б) 21 (♀) (46);** **Ѕ (В) 20 г. (71);** **Д (Б) 16 (♀) (42)** и аз.

Д (Б) 16 (♀) (42): Нося ви снимки, както се разбрахме. Ето го „А“, тука сме с Катя, а това е „Л“.

Ѕ (В) 20 г. (71): То голямо момиче. На колко стана?

Д (Б) 16 (♀) (42): На тринайсе.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Много е пораснала.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз не мога да повярвам, че „И“ завършва. Не мога да повярвам, че завършваш. Наистина ли завършваш?

Њ (Б) 21 (♀) (46): След три дена е абитуриентка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, кажи ми сега какво ще учиш?

И (А)▼(♀) (17): Аз ши уча ... международни отношения и история.

Аз: Това е такава сборна специалност, или две неща ще учиш едновременно?

И (А)▼(♀) (17): Системата тука е такава, че можеш да ги учиш двете заедно и те двете са към международни учения. Не отношения, а учения.

Д (Б) 16 (♀) (42): Много добре. А ти всъщност си завършила нещо подобно, нали?

Њ (Б) 21 (♀) (46): Международни икономически отношения съм завършила аз.

Д (Б) 16 (♀) (42): То така май се водеше, МИО, но си имаше и международни отношения само. На времето.

Аз: И сега има.

Д (Б) 16 (♀) (42): Сервитьорката идва. Какво искате вие?... *An iced tea for me.*

Њ (Б) 21 (♀) (46): *I want hot chocolate.* Препоръчвам ви го. Това е най-хубавият горещ шоколад в Сидни...

Д (Б) 16 (♀) (42): *Oh, I don't want iced tea then. I'll have hot chocolate too. Hot chocolate for everyone.*

Аз: И така, „И“, разказвай!

И (А)▼(♀) (17): Изпитите са през октомври. Добре съ чувствам. Не съм много стресирана. Сега имаме като предварителни... не знам дали така се казват в България.... *mock exams.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Пробни се казват. Пробни изпити.

И (А)▼(♀) (17): Пробни. Не знаех. Много съжалявам.

Аз: Може и предварителни да се каже.

И (А)▼(♀) (17): Тези изпити ще са за история, допълнителна, която аз уча. Може и историография да се каже. Постъпих в курса и мойто есе е номинирано за... за национална ... За националния конкурс и ако спечеля, ши има бонус и публикация.

Ѕ (В) 20 г. (71): Тя „И“ винаги е била много добра ученичка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Браво! Чукам на дърво, така все.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Дай боже всичко добре да мине.

И (А)▼(♀) (17): Да мине и после се надявам да продължа с френския, защото аз уча френски и много ми харесва. След т'ва руски искам да науча.

Д (Б) 16 (♀) (42): Но т'ва е много добре. Френски и руски добре, щот' тя и български говори добре, както мож' да чуеш.

И (А) ▼(♀) (17): Говоря, но не перфектно. Когато отида в България, понякога ми казват, че имам акцент на няк'ви думи.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да си гледат работата. Да си гледат работата им кажи. И те да дойдат да живеят в чужбина и да имат акцент на няколко думи.

И (А) ▼(♀) (17): И брат ми много добре говори български, но той е малък още, нали.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Той не знае английски още, защото си е вкъщи, не ходи на градина.

Аз: И ти ли научи първо български или първо английски научи?

И (А) ▼(♀) (17): Първо български. Баба и дядо са ме гледали от раждането.

Ю (В) 20 г. (71): Основно аз се занимавах със нея и всяко лято кат' си отидем в България, правим диктовки и досега правим и тя вече ги намрази тия диктовки.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Последната диктовка онзи ден ѝ гледах и беше без нито една грешка.

Д (Б) 16 (♀) (42): Чакайте, дойде нашия *hot chocolate*. Първо на баба ти дай.

Аз: Значи и двамата с братчето сте родени тука ...

И (А) ▼(♀) (17): Да, обаче аз живях в Нова Зеландия. Пет години.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Там има по-добро и по-голямо българско училище.

Аз: И там си учила?

И (А) ▼(♀) (17): Да.

Аз: Разкажи ми нещо за това училище. Защото тук аз съм доста стресирана от това училище – от малкия брой деца, от липсата на мотивация, от много неща.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Тука не правят нищо. Преди имаше един период, когато имаше и повече деца на българи, сега става все по-зле. Имам приятелка корейка и в тяхното училище, от нея знам, имат много повече часове, и правописно писане, и много други неща, които нашите тука не го учат.

Д (Б) 16 (♀) (42): Тука искат като в австралийското да правят, но...

Њ (Б) 21 (♀) (46): Но има различни деца и децата не могат да правят... не разбират разликата.

Аз: А за тебе какво беше тука училището?

И (А) ▼(♀) (17): Не мисля, че е добро училището. На мене ми беше лесно, но защото си учех с баба. Учебниците бяха ужасни.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз присъствах в един час на Катя, в който учеха за един жълт. И за един, който маже с желе филии?

И (А) ▼(♀) (17): Т'ва къде, тука ли?

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, и брат ти догодина ще учи по тоя учебник. Това е буквара.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Ти какво мислиш, имаше за розите нещо в тоя буквар.

Аз: Мисля, че това е подигравка с нашите национални символи. Не само в буквара, във всички учебници, с изключение на тези за детската градина. Там е само с картинки и става, ако и учителят е добър. Уроците в учебниците са със селска тематика. Във всеки урок има селяни, които се трудят на село по най-примитивен начин.

Ю (В) 20 г. (71): Аз тия учебници не ги знам. На времето за нея учебници нямаше и ние си донесохме от България. Буквара и всички други.

Ю (Б) 21 (♀) (46): А кой е министър на културата в България сега?

Д (Б) 16 (♀) (42): Меглена Кунева.

Ю (Б) 21 (♀) (46): Че защо са я сложили министър на културата?

Аз: Не, тя е на образованието. Забравих кой беше на културата. Вежди Рашидов може би. Но не съм сигурна.

Ю (Б) 21 (♀) (46): Те го махнаха, бе.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, ако е Вежди там, ши бъде добре културата. Той за разлика от Митьо е културен. Много пие обаче.

Аз: Не ме интересува какво пият, нито как се казват, но съм сериозно възмутена от изпращането зад граница на тези недоразумения, наречени учебници. Те не са основната, но са една от причините, поради които тук в Сидни езикът ни си отива.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не е така, както ти казах, има изключения. Ето, моите деца говорят, „И“ говори.

Ю (Б) 21 (♀) (46): Колко други говорят?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не са много.

И (А) ▼(♀) (17): Имаме едни познати, но техните деца не говорят вече. Те разбират, наистина разбират, но не могат нищо да кажат. Това е много интересно, защото, като не им е *употребяващия* език и като нямаш с кого да говориш... Също, ако общуваш с такива приятели, които също отказват да учат езика си... Освен това, никой не знае къде е България. Особено във Австралия, аз като кажа, нали, и винаги мислят, че съм от Унгария. И те си мислят, дори да отричаш, че това е една и съща държава. Веднъж си носехме, в австралийското училище, знамето, и всички като ме видяха мене, и: А, това не е твойто знаме. Защо не е черно и червено? И аз им обяснявам, а те: Защо не потърсиш на Гугъл? Има го в гугъл. И се оказа, че някой намерил Виктор Кроуен. Той е писател, българин, обаче знамето в книгите му е черно и червено. И те помислили, че аз съм се объркала и съм си взела друго знаме. И не ми вярват и не спират да повтарят: Не, това не е твойто знаме. Защото не е червено и черно.

Също има много известна актриса. Тя е от България, но на две години е заминала за Канада. Тя е милионерка. Сега е в Съединените щати. И ме питат и за нея, дали и в България е известна...

Ю (В) 20 г. (71): А на твойта приятелка „Б“ двете деца не говорят ли български?

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, да. Добре че „М“ и „Л“ си запазиха приятелството и двете си говорят на български. И момчето говори български, „К“. Губят им съ... думи доста, аз забелязвам и при моя „А“ започва така да му са губят някои думи... Засега може би „Л“ държи така като тебе, обаче другите виждам ... наникъде не върват.

И (А) ▼(♀) (17): Ами аз също имам... щото имам приятели в България и аз им пиша съобщения с текстове на български. И имам един приятел, той казва: Аз със теб ши говоря на английски, а ти с мен ши говориш на български и той ми поправя... Но иначе мога да пиша и мога да чета, обаче, нали не съм ходила на училище там и това сигурно се забелязва... Аз като уча сега древната история, ши учиме и за България. Ного учители

тук в университета казват нещо за историята на държавите, от които са хората, които обучават. И това е много добре. Но това е станало, ако отиваш в много добро училище и учиш там. Не във всички училища го има.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Тя учи в частно училище и със засилено изучаване на история.

И (А) ▼(♀) (17): Аз не съм си избрала древна история, обаче само защото се учи ... и си зная български и видях, че има за България... Аъъ... нали, като.... Правили сме по френски... и аз като говоря с госпожата на френски и тя: Оооо! Защото тя е францужойка.... А ти къде живееш?

Аз: В София.

И (А) ▼(♀) (17): А харесва ли ти България?

Аз: На мене? Какво значи да ми харесва? Аз съм част от нея.

И (А) ▼(♀) (17): Да, но... има ли хубави неща там, или лоши?...

Аз: Виж сега: има хубави неща, има и лоши. Но те са всичките мои. За лошите поемам част от вината. С хубавите се хваля, където и да отида. Харесват ми или не ми харесват нещата, които гледам отстрани и в които не участвам. България е моето хубаво и моето лошо и се опитвам, където и когато мога, да направя от лошото хубаво. България е моето всичко. Това е генетически заложено у мене и няма никакво значение дали ми харесва. Разбираш ли какво искам да кажа?

И (А) ▼(♀) (17): Разбирам. А тогава, харесва ли ти Австралия?

Аз: Да, много ми харесва. Все едно съм тука в една такава... приказка. Стига да имам време и пари, бих идвала тук всяка година.

И (А) ▼(♀) (17): А за живот?

Аз: За живот – не. В смисъл – за мене не. Твърде стара съм да променям това, с което се занимавам цял живот, а това, с което се занимавам, няма почва тука. Пък и млада да бях, за мене емиграцията не е опция.

Ю (В) 20 г. (71): Защо, какво не Ви харесва тука?

Аз: О, всичко ми харесва. Много ми харесва. Това, че аз не бих живяла тука, не е, защото нещо не ми харесва. Аз не бих живяла никъде извън България, ако зависи от мене.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ох, всички не престават това да я питат. Тя няма какво да прави тука. В България преподава на студенти, пише статии и книги, тя това иска. Животът ѝ просто е там.

Ю (В) 20 г. (71): А има ли в България много чуждестранни студенти сега?

Аз: Не колкото в миналото, но има.

Њ (Б) 21 (♀) (46): А все още ли са от Гърция и от Сирия?

Аз: От Гърция и от Турция. От Сирия сега идват бежанци. Студенти няма вече.

И (А) ▼(♀) (17): А тука в Австралия колко души си... как се казва... интервюирала?

Аз: В лични срещи – трийсет и трима души. Има и двама и четири деца от училището. Има и случайно включили се в разговорите от родителите в училищния двор. Анкетите се надявам да станат хиляди. Засега имам около петдесет, но като се върна в България, смятам да продължа с тях.

Њ (Б) 21 (♀) (46): А какво ще кажеш за учителките?

Аз: Стараят се, хората. Много са различни помежду си и това не е лошо. Тя и методиката е различна в различните степени.

И (А) ▼(♀) (17): И в училището е така. В австралийското. Децата научават азбуката, но после в началното училище учат много... как е на български... тъъ Разхвърляно. Сигурно защото беше различна системата. Но сега вече напълно се смени, държавата смени системата. Защото в Австралия не се учи граматика на езика. А сега го въвеждат и това е ново. Вместо творческо писане, ши въвеждат граматика. Има много голяма разлика между първоначално училище и после гимназията. В гимназията е на много по-високо ниво. А пък в университетите е още по-високо. Университетите са от шесто до дваисет и пето място в света. Примерно в нашия държавен университет имаме програми по международни отношения, които са шести или седми в света. И целия университет е седемнайс'ти в света, например по медицината ще има много промени сега, също и програмата по инженерство. Имам много нови университети сега, обаче проблема е, че ако не си се развивал в академическа нация или в частна гимназия, много е трудно да влезеш в университета.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Но тук трябва да се види масовият случай. Не всички могат да си позволят частно училище.

И (А) ▼(♀) (17): Децата учат не само от учители. Може и сами или от приятели. Щото най-добрите учители ги вземат в частни училища. И децата от другите училища са с по-ниско ниво. Но ако пра'йш сравнение с другите държави – много по-добра е системата.

Ю (В) 20 г. (71): А каква е българската система?

Аз: Не мога да кажа каква е българската система в сравнение с други страни. Чувам и виждам ужасни неща, обаче предвид факта, че образованието ни доскоро беше много силно, не знам колко надолу е слязло нивото.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Аз чувам, че е деградирала.

Д (Б) 16 (♀) (42): Много е деградирала. В университета сега с две и петдесет влизаш.

Аз: Това не е, защото обучението е станало по-лошо. Това е, защото вие сте тук. В България остават само слабите ученици. Най-добрите студенти ги приемат в чужбина и постиженията на повечето показват, че образованието не е толкова лошо. Имам предвид, че тяхната основа, на тези успешни студенти, е поставена в българското училище. Тоест те имат шансове да пробват в чужбина и практиката показва, че успяват. Навсякъде има деградация в образователните системи на Европа сега. Има и конкуренция и тъй като нашите успяват да я преборят, си мисля, че не е толкова зле, колкото ние си казваме въз основа на това, на което нас са ни учили. Ние българите си умираме да хвалим чуждото. Но ще ви дам пример с техническата нация на Германия. Имам една студентка оттам и майка ѝ ми разказа, че в Германия в момента има страшен отлив от висше образование, защото разни фирми и корпорации предлагат тримесечни или шестмесечни курсове за обучение за работа, плащат на записалите се по време на тези курсове и после ги назначават на работа с още по-високо заплащане. Това демотивира младите хора и те масово предпочитат да не следват, нещо, което би ги накарало да изтеглят заем или да останат без доходи, след като може да работят на същите места, за които преди се е изисквало да имат дипломи от университет.

Д (Б) 16 (♀) (42): Знаеш ли защо те правят това? Защото искат да привлекат германски деца за тясно профилирани специалности. Защото те останаха без специалисти и тези

ръководни длъжности ще бъдат заети от деца от други държави, а те не искат това, особено от Източна Европа. Те дават предимство на германските деца.

Аз: Ако си права, това значи, че те не вярват германските им деца да издържат на конкуренцията на децата от Източна Европа, дори ако входните изпити са на немски. И това пък от своя страна значи, че образованието в Източна Европа, откъдето идват тези по-бедни от тях деца, не е толкова лошо, колкото го кълнем ние по стар български обичай – да заклеим всичко с изречението „Българска работа“.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Значи те са си го измислили. Докато за България...

И (А) ▼(♀) (17): За България аз гледах по новините, че професорите вземат по-малко пари, отколкото секретарки и продавачки в магазин. А тука...

Аз: Тука, след като се запознах с много хора вече, разбрах, че много от децата работят. Така ли е?

И (А) ▼(♀) (17): Да, тука е много популярно да гледаш деца. Срещу трийсе долара на час. Тези пари са за неща, за които нямаш квалификация. Ако имаш – деветдесет долара, сто долара, може и повече. А в България всичко е много скъпо спрямо малките заплати. Някои неща струват колкото тука. Например храната. Храната е много скъпа. Има инфлация.... тъъ ... Инфлация ли се казва на български?... Добре. Има инфлация на всички продукти и на всички неща, които ... за разлика оттука, където нещата се балансират. Не си назад.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Средната заплата тук е достатъчна за всеки да живее добре. Заплатата на един професор започва от сто и десет, сто и двацет хиляди и не спира да расте.

И (А) ▼(♀) (17): Аз съм в частно училище и ние имаме много учители, които са с докторска степен и заплатите на учителите са огромни. А за цялата година заплата им си остава много голяма, а т'ва, че има три месеца ваканции, няма значение, както и за другите празници. За учителите заплатите са огромни, наистина.

Д (Б) 16 (♀) (42): Значи аз като завърша моя докторантура, трябва да дойда да преподавам във ваш'то училище.

И (А) ▼(♀) (17): Трябва да минеш през много, много, много, много трудни изпити. И да ги вземеш. Обаче имам приятели в държавно, не в частно училище, и знам, че заплата там също е много висока, шейсе или осемдесе, което пак е много добре.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Има голямо търсене на учители по математика. Защото идват много нови деца на емигранти от Източна Европа и те там са по-напред с математиката. И няма учители, които да са подготвени за тяхното ниво. И не само за европейци, за араби също, въобще, за пристигащите от различни страни...

Д (Б) 16 (♀) (42): Особено ти, както говориш арабски, може да си намериш работа.

И (А) ▼(♀) (17): И може да вземеш седемдесе долара на час, без да се изморяваш много.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Арабския е много търсен език тука. И много високо платен, ако можеш да го преподаваш.

И (А) ▼(♀) (17): Можеш ли? Имаш ли диплома?

Аз: Мога. Имам.

И (А) ▼(♀) (17): Ела да живееш в Австралия!

Д (Б) 16 (♀) (42): Освен да преподаваш, мога да те уредя и в предаване. Денонощно има арабско радио тука. От началото на тази година. И търсят на различни диалекти... А тя знае няколко перфектно.

Аз: Да взема пък да дойда, а?... Шегувам се.

И (А) ▼ (♀) (17): А в курса по френски сега имаме за политика ... един учител, който е учил политика и имаше един въпрос... като изпита ни беше нещо за образованието и начини да интегрираш всички групи в държавата и трябваше нещо да пишем за корупция въз ... на френски. И през френските университети той ни представи лекции за корупция и интересното, нали, Сорбона, намерих една лекция оттам и, нали, слушам я на френски и по едно време чувам за България: *En Bulgarie*... бла-бла-бла-бла... и пример за корупцията. Пример, който го учат във френските университети.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами, така е. То е всеизвестно.

И (А) ▼ (♀) (17): И още, учат го заедно с Румъния.

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото заедно ги приеха в Европейския съюз. Но също казват, че Румъния се отдръпва, нали, защото не е толкова голяма там корупцията.

И (А) ▼ (♀) (17): Да, и казаха, че не са в една категория. Това беше от две хиляди и осма година, публикацията, около финансовата криза. И че България е най-бедната страна.

Д (Б) 16 (♀) (42): Уж има проекти, обществени поръчки, всичко се краде.

Аз: Отново се сещам за учебниците. Струват милион и двеста хиляди.

Д (Б) 16 (♀) (42): Кажете урока за буквата „в“. „Бивол във вир“.

И (А) ▼ (♀) (17): Но той е само за произношение. Аз сега, нали, като уча френски, имам осем-девет френски учебника и никога т'ва не съм го срещала. То е за логопеди. Логопедът ти казва така да произнасяш разни ... как се казва?

Д (Б) 16 (♀) (42): Скоропоговорки... А я кажи ти, какво ти каза „Л“ като ѝ прочете урока за бивола.

Аз: „Л“ ме погледна и ми каза: Странна страна имаш. Мене много ме заболя от второто лице на глагола, имаш... Но после се замислих. Дали ако бях казала нещо хубаво за България, тя щеше да каже „имаме“?: Хубава страна имаме. Но... натам вървят нещата. Тъжно е. Това е тъжното. Вашата страна е друга. Тази тук.

Я (Б) 21 (♀) (46): Аз пък като бях в България и се срещнахме с моята приятелка от английската гимназия и тя си има частна школа, дава частни уроци и казва, че в един момент е видяла колко е паднало нивото на студентите. Как не са знаели кой е Вапцаров, говорим за студенти първи и втори курс, как не са знаели други елементарни въпроси и как ѝ е станало болно от всичко това и е емигрирала по тази причина: Аз, казва, напуснах просто поради тая причина. Не финансова. Просто не можех да гледам повече тая пълна деградация. И нейния мъж е професор по медицина. И той си преподава в Медицинския университет във Варна, но също си има фирма и си дава частни уроци.

Аз: В България по принцип никой не разчита на основната си заплата.

И (А) ▼ (♀) (17): Колко е заплата в България всъщност?

Аз: Минималната е четиристотин и шейсет, средната е малко над шестстотин, моята е хиляда, но от няколко месеца не съм вземала повече от осемстотин поради финансовата криза в университета. Билетът ми за пътуването до тука е две хиляди.

И (А) ▼ (♀) (17): А нямате ли такива... *trade unions*? Как се казва на български?

Њ (Б) 21 (♀) (46): Синдикати.

Аз: О, имаме. Непрекъснато пишат доклади до ректора, но няма полза. Няма пари. Ректорът ни е нов. Още на първия академически съвет заяви, че когато е заел старият ректор, в университета е имал четири милиона лева, а сега, четири години по-късно парите са трийсет и две хиляди. И затова той още от първия месец реже заплатите.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето ти пример за корупция.

И (А) ▼(♀) (17): Как може така? Аз бих избухнала.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти и да избухнеш от яд, това ш' ти повлияй на твоите нерви, на твойто психично състояние и нищо няма да постигнеш. И ще кажат: Тя е психично болна. Не става да работи.

Њ (Б) 21 (♀) (46): А твоите деца къде учат?

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“ е в *Killara School*.

Њ (Б) 21 (♀) (46): То е добро училище, доколкото съм чувала.

Д (Б) 16 (♀) (42): Най-доброто. От държавните е най-доброто.

И (А) ▼(♀) (17): Но там има дилъри, пък аз съм чувала.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Дано не като на онова момче. От неговото училище двама, опитаха се да избягат, но ги арестуваха на летището. Така че, не изпращай никого в тези училища.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, аз не изпращам никого никъде. „А“ ще ходи също в *Killara School*.

Ю (В) 20 г. (71): Обаче хората, които са там, над осемдесе процента са китайци. Въобще азиатци. Значи, казаха ми от последния випуск, едно-две бели деца имало само.

Д (Б) 16 (♀) (42): Така беше и „К“, сина на „Б“. Той беше в *sydney technical school* и там той беше единственият бял и му викаха *white boy*. Така завърши. От първи курс до последен - *white boy*.

Ю (В) 20 г. (71): Сега къде е?

Д (Б) 16 (♀) (42): Сега учи в университета *engineering, civil engineering* или нещо такова. Публикуваха му резултатите по математика и е на първо място от целия университет.

Ю (В) 20 г. (71): Браво!

Д (Б) 16 (♀) (42): Обаче в *Killara* азиатците са трийсе-четирсе процента. Има испанци, руснаци, има три българчета. С „Л“. Другите са сестричка и две братчета.

И (А) ▼(♀) (17): В наш'то училище има една, мисля, само азиатка и всички други са... англосаксонци.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Голяма сегрегация.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, това е защото в северните квартали повечето са бели. А много азиатци се преместват в квартала заради *Killara School*, за да могат да се запишат в това училище.

И (А) ▼(♀) (17): На мене най-добрата ми приятелка е в едно училище и сега децата на Хю Джаксън, актьора, знаеш ли го, трите му деца учат там. И там толкова трудно е да влезеш. Има записани деца, които в момента са на пет месеца, но чакат ред.

Њ (Б) 21 (♀) (46): В тези хубавите училища се записват децата на хора, които могат да си го позволят. И когато такива като нас, които са готови заем да вземат, за да имат децата хубаво училище, после много нагорно им идва. Едната заплата отива там.

Аз: Ето тази българска черта се изкоренява по-трудно от другите.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Едните съседи си купиха къща за един милион, а изпратиха децата си в някакъв пансион за бедни. А ние си мислим и за малкия сега, и университет после да плащаме...

И (А) ▼ (♀) (17): А аз много време смятам да уча и много неща и... не знам.

Д (Б) 16 (♀) (42): Хубавото е, че вие имате голяма разлика с брат ти. Защото тъкмо ши тъ избутат тебе и после ши събират пари за него.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Другото нещо в това училище е, че не само трябва да намериш парите и да ги дадеш, но и трябва да влезеш после. Има интервю и изпит, и всичко е много трудно.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето, тя „И“ нали ми каза, че и за учител има изпит.

И (А) ▼ (♀) (17): Когато правиш презентация за учител, ти първо автоматично влизаш в държавната система. И после, ако искаш в частно да си, отиваш на изпити и ако те приемат... Така са тука частните училища. И още – в гимназия около деветдесе процента от тях са само момичета или само момчета.

Аз: За мене това не е хубаво.

И (А) ▼ (♀) (17): О, на мене ми е много добре.

Д (Б) 16 (♀) (42): На нея ѝ е добре... Виж, при нея това работи, тая система... А я ми кажи, ти имаш ли си гадже?

И (А) ▼ (♀) (17): Не. Не ми трябва. Не искам такава драма. Познавам момичета, които са имали. И се развива драма. Гаджето излиза с някое друго момиче, тя ревнува...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото момичето, при което бяхме миналата седмица, „Ж“, тя си има. От три седмици си има гадже, а сега ще има изпити. Много поздрави ти праща, помниш ли я? Много хубава е станала, една височка. И тя работи в една аптека. И каза, че си има гадже и аз затова те питам.

И (А) ▼ (♀) (17): Аз съм излизала на срещи, но първо, нямам нужда сега преди изпитите...

Њ (Б) 21 (♀) (46): Плюс това „И“ винаги е била по-еманципирана...

И (А) ▼ (♀) (17): И второ – аз обичам ... един път, на предния си бал, момчето, с което бях, и той... говори ми за... Аз обичам хората да ми говорят по-... да има високо ниво, да говори академически неща. И говорихме за емиграция и за ... как се казва, когато човек е много стар и болен и може да се каже на доктора да го убие... и говорехме за етиката на това и той само мълчи. Също, повечето момчета, които съм харесвала, когато разбират, че аз съм по-умна от тях, не искат да говорят с мене... така като гаджета. Обаче иначе познавам и момчета, които, без да сме гаджета, не са такива.

Аз: Миличка, всички момчета са такива. И всички дядовци, и всички чичковци, и всички бебета от мъжки пол. Всички. Няма мъж, който да не е такъв.

Д (Б) 16 (♀) (42): Обаче, „И“, ти ще имаш, отсега ти казвам, един проблем, защото много трудно ши мож' да си намериш мъж, който да е на твойто ниво.

Аз: Ще имаш не един, а много проблеми, но, моля те, не ги мисли сега. Сега мисли за изпитите.

И (А)▼(♀) (17): Не ги мисля. Аз съм на седемнайсет години. Вие ... като че ли съм стара мома. Въобще не съм закъсняла за такива неща.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не си закъсняла. Аз ти казвам за в бъдеще, когато пораснеш и завършиш и така нататък, ще трябва да се оглеждаш за доцент, професор и някои от ... такива хора...

И (А)▼(♀) (17): Дори да са най-добри, момчетата искат само едно – да спят с тебе. И това не ми трябва. Достатъчно е трудно да си учиш и да имаш приятели, и да мислиш и за още един човек, много става.

Д (Б) 16 (♀) (42): Бих желала и мойта дъщеря да разсъждава така като порасне. Ши я пратя при тебе малко да си поговорите.

Ю (В) 20 г. (71): Много сме работили в тази посока.

И (А)▼(♀) (17): Аз мисля, че хубави неща сега се случват само ако излизаш с момичетата. Без да има мъж около тебе, който да... да ти казва какво да правиш. Това е много ... Правени са такива експерименти, когато много мъже или момчета са събрани в един бар и после при един от тях отиде друг за интервю, той ще му поиска документи... Не се сприятеляват истински. Докато жената... ще иска да разбере какъв човек си. Мисля, че в мойто училище ти се дават опции да станеш каквато си искаш, да бъдеш лидер, да не те третират различно заради твоя пол, да те уважават. Затова мисля, че това за училището, че е само за момичета, е по-добра система. Защото ние като сме само женско училище и никой не опитва да е повече от другия.

Д (Б) 16 (♀) (42): „М“ е в женско училище също, в Камбала, но среща непрекъснато момчета, защото тя всяка ваканция е при нас по две седмици.

И (А)▼(♀) (17): И ние срещаме момчета. Ти имаш братски училища и правим такива срещи, състезания, мюзикъли... интересни неща. И правиш много различни неща с тях, обаче ... А в Камбала е много богато училището. Там са ... една майка разказа, дето детето ѝ го извади от Камбала и го сложи при нас, че там работели нещо.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз четох нещо подобно за Юнона. Там ги карали да поправят стари коли. Нищо, че момичета.

И (А)▼(♀) (17): И при нас е така. Ний сме единственото училище женско, където има предмет инженерство и много сме горди с това, имаме също предмет биология и от девети и от десети клас имаме лаборатория. Работиш с коли два пъти седмично, но всичко е *Mechanic* и ако дойде стара кола, я поправяме. Имаме тези умения.

Аз: Ти си напълно подходяща да станеш моя студентка, защото аз преподавам в Университет по архитектура, строителство и геодезия.

И (А)▼(♀) (17): Аз мразя това обаче. Обичам езици. И отношения между хора. Такива неща харесвам. А Камбала, мисля, че е четирсе и пет хиляди паунда таксата.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз не знам колко е. „Б“ си я плаща. Тя много искаше „М“ да е в Камбала, не знам поради каква причина.

Њ (Б) 21 (♀) (46): Защото е най-доброто училище.

Д (Б) 16 (♀) (42): По резултати не е. В топ четирсе, между всичките частни и нечастни училища, *Killara School* е там. А Камбала е в топ петдесе.

И (А)▼(♀) (17): Частното училище е хубаво, защото ти имаш най-добрите учители и най-добрите възможности. Никъде в държавните училища... Аз съм правила три стажа. Единия в университета на Сидни, друг във... адвокатска фирма и още един при *Barrister Chambers*, което е като... адвокатите, които говорят и не могат да се разбират...

Д (Б) 16 (♀) (42): Има един българин *Barrister*.

И (А)▼(♀) (17): Това не го знаех, обаче в държавните училища няма такива... Също, в нашето училище има басейн. Колко училища имат басейни? Специално нашия басейн беше подарък от родител. И също – нашите учители са най-добрите национални...

Ю (В) 20 г. (71): Доктори на науките.

И (А)▼(♀) (17): Да. Трябва да имаш минимум две специалности и две магистърски степени, за да бъдеш учител в мойто училище.

Ю (Б) 21 (♀) (46): Добре си подбират учениците в това училище.

И (А)▼(♀) (17): Да. Ний сме приятели. И много обсъждаме това – за приятелството, за отношенията между хората...

Ю (Б) 21 (♀) (46): И за края, за завършването, на всички майки са направили подаръци. По една картичка, един гербер и направено много красиво със снимката на всяко дете. И това е подарък от учителите. Много мило беше.

И (А)▼(♀) (17): Да. Те са не само това. Винаги са мили и за всичко можеш да си говориш с учителите. Ти ги чувстваш като приятели. Много сме близки с учителите. Те знаят всичко за тебе и ти знаеш техния живот.

Д (Б) 16 (♀) (42): За съжаление ние трябва да тръгваме. Успех на изпитите и ще се видим след това пак. Просто да се уговорим за... като минат изпити и всичко...

И (А)▼(♀) (17): Много ми беше приятно...

Наблюдавани отклонения:

В идиолекта на 17-годишната „И“ деформации не се откриват. При другите участнички, майка ѝ от група Б и баба ѝ от група А – също. Причините за перфектния изказ на момичето са комплексни. Първо, баба и дядо я отглеждат от раждането ѝ и до шестгодишна възраст тя говори само български. Второ, всяко лято прекарва по няколко месеца в България, в обкръжението на роднини и приятели и с ежедневни диктовки под зоркия контрол на бабата. Учебниците ѝ са като на другите българчета, семейството си ги носи от България и, въпреки че „И“ посещава Българското неделно училище, никой не се заблуждава, че това е достатъчно. След вписването в социума на австралийското общество в училището, детето продължава със семейното „образование“ и комуникира вкъщи и с приятелите си в България на български. Въпреки тяхното мнение, че имала фонетичен акцент, такъв се забелязва само при думи от интернационалния речев запас, например „инжинеерство“. Съвсем естествено е момичето да не знае някои думи на български, но ако се наложи да ги замени с английски, тя веднага пита: „А нямате ли такива... *trade unions*? Как се казва на български?“. Или: „не знам дали така се казват в

България.... *mock exams*“. В повечето случаи обаче, когато говори на български, „И“ търси синоними на непознатите думи на български: „Децата научават азбуката, но после в началното училище учат много... как е на български... ъъъ Разхвърляно“. Или: „мойто есе е номинирано за... за национална ... За националния конкурс“. За разлика от другите пет деца, определени в това изследване за знаещи езика, тя никога не допуска деформирани междинни форми като описаните по-горе (английски корени и български окончания, буквален превод от английски на български), а търси смисъл само в българския език. Английският е изключен за момента. Несъответните на ситуацията съчетания, например на глаголните времена (Но това е станало, ако отиваш в много добро училище и учиш там. Не във всички училища го има), са единични случаи и не нарушават композицията на българската реч. Впечатлява интелектът на момичето, голямата му начетеност и любознателност, обичта към езиците и историята, интересът към взаимоотношенията между хората.

В заключение, за запазването на езика ни в някаква степен в Австралия, е нужно или отглеждането на децата „на български“ от „българската баба – най-добрата майка на света“, както е станало с „Ч“, „Ъ“ и „Б“, или с постоянно учене от „най-амбициозната майка на света“, както е станало с „Л“ и „А“, или с постоянни дълги престои в родината, както е станало с „ll“. От всички деца в училището само той и братчето на „И“ имат шанс да съхранят езика изцяло, както е съхранен (засега) единствено при „И“, в чийто живот се съчетават и трите условия.

4.2.3.1. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИ МАРКЕРИ

Извън първичната група на семейството се налагат по-различни социолингвистически маркери, свързани с образованието (или по-скоро с образоваността), професията (или по-скоро с професионалната заетост). Всички те са подчинени на по-различната ситуация, т. нар. обществено място, където от само себе си се налага специфичен стил на общуване, съответен на специфичната обстановка. Той се отличава от непринудения разговор въщи или на гости у приятели. Такова е официалното общуване, деловото, професионалното. Характеризира се с информативност, основана на информираност от страна на изследваното лице, на компетентност, както е в диалозите в Австралийския парламент в Канбера (Сонда № 16) и в залата за танци (Сонда № 17). И в двата случая разговарям с университетски преподаватели. И в двата случая официалност в тона не се изисква. В Парламента никой

друг, освен нас не знае български, за да разбере как „по навик преподава“ нашата събеседничка, а в залата за танци се чува силна музика, от чиито звуци не успявам да чуя целия разказ, но от малкото, което се чува, може да се открият множество термини. В Сонда № 18 доктор „З“ владее положението в професионалната си среда. Отношенията лекар-пациент са коментирани многократно от колегите, които преподават на чужденци в медицинските университети в България и които показват, че при всички случаи лекарят трябва да владее ситуацията, да постигне съгласие с пациента относно начина, по който смята да го лекува, да промени, ако се наложи, някои негови виждания и точно това се случва – не само по отношение на зъба на ДИ, но и по отношение на отношението му към дългите престои в България.

Обстановката в сладкарница (Сонда № 19) предполага приятелски разговори и забавление, но ситуацията е различна. „И“ не знае, че я записвам, но знае коя съм и за какво съм дошла в Сидни, въпреки че ме вижда за първи път. Затова старателно се е подготвила за интервю⁶⁸. В речта ѝ почти не се наблюдават интерференции. Много съжалявам, че не „улових“ това момиче в естествената му среда, в разговор с връстници, където такива без съмнение щеше да има. Това обаче не променя факта, че неговата реч, единствена от информаторите от подгрупа А може да се квалифицира категорично и безизключително като изцяло българска. Никой не е в състояние да се подготви да говори така на български, ако не знае български.

4.2.4. ТАЙНИ ЗАПИСИ В НАШЕТО СЕМЕЙСТВО

IV. Речева ситуация

СОНДА № 20. У дома. Докато чакаме вечерята

Участници: Л (А)▼(♀) (13), Я (Б) 16 (♂) (43) и аз.

Аз: „Л“, разкажи какво стана днес!

Л (А)▼(♀) (13): Куту бяха, имаше толкова 'ного хора, които ме подкрепяха и ми казваха *Keep on going*, и ми даваха *Hi five*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Пет километра са като пет минути.... Половин час? Ако не спираш...

Л (А)▼(♀) (13): Обаче то тря'а да е забавно. Тичахме... почнахме да тичаме за пъгвите петстотин метра и „М“ просто каза: Не мога повече. *Serious stitch*. И аз ѝ *phомагах*. Ние *ph*росто тичаме напред, тичаме и после ние с Бианка: Хайде, „М“, дъгпаме я за ръката,

63 Ако сравним речта на Лили Боева с тази на „И“, ще открием огромна разлика по отношение на владееене на българския език в полза на „И“. Но ако погледнем интервюто на Лили пред Българското национално радио в Сидни (3.4.4.), когато е на възрастта, на която беше „И“ при нашата среща, ще видим, че разлика почти няма. Възможностите за самоконтрол при интервю не бива да се подминават.

и малко вървахме и всички тичахме, но няма значение. Не знам ако отива за някой *course*... Обаче „М“ мисля, че за нещо като *motivate* да *encourage*-ва хората да са *active*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Кой ти е спонсор, кой те спонсорира тебе? Нали търсеше спонсор за тебе? За три километра?

Л (А) ▼ (♀) (13): О, да – мама.

Я (Б) 16 (♂) (43): Само за час ще те спонсорираме.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не *phomня* колко километра тичахме до нея, но мисля, че беше добре. На последната или предпоследната станция имаше един грамаден *Bubble Machine* и той беше от *foam bubbles* като в банята когато сѳожиш 'ного сапун и стане просто на *foam*, не на *bubbles*, но на *foam* така. Такова беше, една машина така ги *phравеше*, ами *chunks* със *bubbles*.

Я (Б) 16 (♂) (43): И ти минаваш оттам и той те *bubble*-ва?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не само минаваш. Става куту цял басейн. Пълен с *bubbles* и ти все едно пѳуваши в него ... куту ... лежиши във него, сядаши в него.

Я (Б) 16 (♂) (43): Той тоя *bubble* е няк'ва гадория... И колко струваше т'ва удоволствие?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не знам. И пак накрая спонсора, който те *спонсорва*... и те ти дадоха в едната стая куту *meet stations* където даваха ти *gift vouchers* за такива като *gift cards* със *keys* на тях ... нямаше пари. Значи като *preset*. То е *lock*-нато като *receive the price*. И най-накрая, когато беше свършил целия *run* имаше едни *lock*-ъри обаче беше 'ного- 'ного дълга опашката и чакахме там, и после когато стигнеш на твоя ред, използваш ключа и се опитваш да отвориш един *lock*-ър и взимаш някаква награда от *Sports gum*. „М“ получи *twenty dollars gift card* и тия готините като красиви *metallic* татхуировки, които бяха тринайсе долара и още получи *BB cream*. Аз получих *hedgehog* и още *mini lip balm*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво е т'ва *hedgehog*?

Л (А) ▼ (♀) (13): Той е куту ... специален ... като *theбешир*, обаче е специален за коса. Куту, айде да кажем, че искаш да си направиш един *strip* от косата. Взимаш го и май... всеки е различен, но май леко го намокряш и го сѳагаш на косата си и то стои.

Аз: На български се казва кичури.

Л (А) ▼ (♀) (13): И те се измиват след т'ва.

Я (Б) 16 (♂) (43): Като се има предвид, че вие не се къпете много-много, значи ще стои за по-дълго.

Л (А) ▼ (♀) (13): И също поѳучих четири *thaбелки*, на които пише за *Twenty percent off in your next purchase*, но се чудя т'ва осемдесет процента *off* ли ще е, ако им ги дам всеки... [am:] ... всичките, дали т'ва ще бъде две бутилки *sports bottles*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какви бутилки?

Л (А) ▼ (♀) (13): Обикновени. *Plastic*. Но такива куту *sports bottles*.

Наблюдавани отклонения:

Речта на членовете на нашето семейство е коментирана в досегашното изложение за всеки един от тях в много аспекти, в зависимост от социалните им роли в различните ситуации (придружители, домакини, гости, интервюиращи, интервюирани). В този раздел от сондите те са представени в роля 'родители/деца', в домашна среда, където

започва социалното конструиране на идентичността. В Сонда № 20 темата е различна от темите в ежедневието. Дъщерята разказва на български за едно състезание, където най-лесно цитира изказаната подкрепа на хората на английски (те ме подкрепяха и ми казваха *Keep on going*, и ми даваха *Hi five*), а когато трябва да обясни кое какво е (нещо като *motivate* да *encourage*-ва хората да са *active*), тя не превключва кода на английски директно, а използва сравнението като изразно средство, в желанието си да обясни на български неизползвани досега лексеми: „Имаше един грамаден *Bubble Machine* и той беше от *foam bubbles* като в банята когато сѹожииш ’ного сапун и стане просто на *foam*, не на *bubbles*, но на *foam* така. Такова беше, една машина така ги *phr*авеше, ами *chunks* със *bubbles*“. В репликите на бащата въпросните лексеми веднага се включват в смесено словообразуване (и той те *bubble*-ва?), за да улеснят разказа и да предотвратят превключване на английски. Ефектът е налице. „Л“ представя образно какво се получава от тоя, „който те *спонсорва*“ и тъй като то е непонятно за нас, го обяснява като детска учителка: „Куту, айде да кажем, че искаш да си направиш един *strip* от косата. Взимаш го и май... всеки е различен, но май леко го намокряш и го сѹагаши на косата си и то стои“.

В заключение, каквито и нови понятия за неизвестни досега предмети, усещания и познания да се появяват в живота на 13-годишното момиче, то ги поставя в рамките на българския синтаксис и ги обгражда с вички възможни български думи, които знае от разговорната реч в семейството и с които единствено си служи вкъщи.

СОНДА № 21. У дома. На друга от нашите семейни вечери

Участници: А (А) ▼ (♂) (11), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ще боядисваш ли в червено? Сто и пет червен...?

А (А) ▼ (♂) (11): Не, тати. По-ху’уу червено.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защо по-ху’уу червено? Какво искаш повече да е червено?

А (А) ▼ (♂) (11): Боядисаш ... [am:] ... целия цвят с червено. Да намериш всеки един.

Я (Б) 16 (♂) (43): Боядисваш го в черно. Боядисваш го с черно отдолу и след т’ва го *spray*-ваш с червено. Т’ва е като Батман. Ако отдолу го смесиш за фон и отгоре пра’иш червени такива неща...

А (А) ▼ (♂) (11): Искам да има ... [am:] ... всичките неща на тях само с *thakъв sphрей paint*. И също така нещо куту със специален *pattern* дето *phr*ави хората да не го виждат *phr*авилно да изглеждаш ... куту ти да не си там и *thr*ябва ми черно и *kaki*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А, те таки’а неща се продават много. Защо не си купиш маскировъчен плат такъв специален?

А (А) ▼ (♂) (11): Къде да отида да си *купr*я?

Я (Б) 16 (♂) (43): Зависи к'во искаш да пра'йш. Просто има такъв плат и можеш да си 'земеш.

А (А) ▼ (♂) (11): *Chamo material*. Имам такива панталони.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не само плата за панталоните. Такъв плат можеш да си 'земеш и да напра'йш от него к'вото си искаш. К'во искаш да пра'йш ти?

А (А) ▼ (♂) (11): *Thryбва* 'ного да е ... 'ного така *blend-ва in* със *листhата* ни. Изобщо не са такива.

Я (Б) 16 (♂) (43): *Blend-ва in*. Просто можеш да 'земеш един такъв плат, който *blend-ва in*, дето пра'ят за заслоните отгоре и ги слагат. В България ги имаше и тука ги има сто процента. Ти ми кажи к'во искаш да напра'йш и директно можеш да си купиш готов плат. К'во да го пра'йш наново тоя плат?

А (А) ▼ (♂) (11): Тати, ние вече имаме една бяла фланела, дето мене и Патрик бяхме там за *tie-dye* и да *naphравим* 'сичкото със *sphрей paint*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не можеш да *colour-ваш* бялото със спрей *paint*. Да го боядисаш първо примерно кафяво, леко кафяво и после да сложиш отгоре тъмнокафяво примерно.

А (А) ▼ (♂) (11): Значи с'агаш първо *undercoat*. Тати, тати, даже ти първо не с'агаш *undercoat*, а само *random* линии. За да *naphравиш undercoat*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво искаш да напра'йш? Фланела ли искаш да напра'йш?

А (А) ▼ (♂) (11): Да, фланела.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защо не си купиш готова?

А (А) ▼ (♂) (11): Неее. Искам. Те не *phродават* *th*акива. Защо да искам да си *купhя* една, като от сто-двеста долара са.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какви сто-двеста долара. Аз съм сигурен, че за двайсе кинта ши 'земеш. За двайсе лева ши 'земеш една такава фланела и ш' ти излезе по-евтино, отколкото плат да купиш.

А (А) ▼ (♂) (11): За двайсе долара мога да си *купhя* цял един *gilly suit*?

Я (Б) 16 (♂) (43): А ти колко мислиш, че ш' ти струва. Една кутия боя като 'земеш, ш' ти е десет долара само. Колко цвята ши искаш? Десет или петнайсе долара ш' ти 'земат.

А (А) ▼ (♂) (11): Значи ... ще ми *купhиш* един *gilly suit*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защо аз? Ти си имаш пари. Катя, ти знаеш ли че „А“ изкара пари?

Аз: Да бе, т'ва щях да попитам. Ти работиш ли нещо? Откъде имаш пари?

Я (Б) 16 (♂) (43): Кажи на Катя откъде изкара най-големите пари.

А (А) ▼ (♂) (11): Един път победих нещо...

Я (Б) 16 (♂) (43): Кажи какво си победил.

А (А) ▼ (♂) (11): Не *phомня*...

Я (Б) 16 (♂) (43): Победил си нещо, ама не помниш?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не му се говори.

Аз: Не бе, кажи! „Л“, и ти ли имаш пари?

Д (Б) 16 (♀) (42): „Бях на състезание...“ – хайде кажи на Катя...

А (А) ▼ (♂) (11): Къде ми е *комphotha*?

Я (Б) 16 (♂) (43): Който не помни, няма компот. Който не знае, няма компот.

Д (Б) 16 (♀) (42): Сега му го показвам. Да си го гледа тука, да се възстановява...

А (А) ▼ (♂) (11): Направих нещо... [am:] ... *Thолкови*...

Д (Б) 16 (♀) (42): Постер се казва. Плакат.

А (А) ▼ (♂) (11): ... [am:] ... За едни компютъри ... и ... даде ми една компания ... и те ми *dha*доха *ph*ари.

Аз: Браво. Колко пари ти дадоха?

А (А) ▼ (♂) (11): Хиляда и *phet*стотин.

Аз: Долара? А, стига бе, аз тря'а да работя три месеца за това нещо.

Я (Б) 16 (♂) (43): Катя тря'а да работи три месеца за т'ва нещо да го спечели, виждаш ли? А ти виждаш ли какво спечели? Направиха едни конкурси за *cyber security* за такива компютърно секюрити плакат и спечели второ място.

Аз: Браво на тебе, плаката ти беше уникален, но чак пък толкова пари! Аз съм виждала плаката. Познавам го.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не само това, но щеше министър-председателя да му го дава, но в последния момент беше зает и някакъв министър дойде да му го дава.

Аз: О, колко хубаво! Разкажи още!

А (А) ▼ (♂) (11): Не, аз не *phom*ня *th*ова, щото беше *otd*авна...

Д (Б) 16 (♀) (42): Нали ви казвам, че не му се говори сега. Той не обеща да се хвали. Не го засрамвайте!

Наблюдавани отклонения:

Разговорът, представен в тази сонда, е с другото дете, 11-годишния „А“. Темата и тук не е от обичайните, трябва да се боядиса маскировъчен плат и да бъде „целия цвят с червено“, който на всичко отгоре „’ного така *blend*-ва *in* със *list*тата ни“. В речта и на сина, и на бащата преобладават английски глаголи с български окончания (*spray*-ваш, *colour*-ваш), названията на материалите са изцяло на английски (бялото със спрей *paint*; бяхме там за *tie-dye*; с'агааш първо *undercoat*; цял един *gilly suit*; едни конкурси за *cyber security*). Въпреки опита на майката да подтиква малкия да заучава на момента кое как трябва да се каже на български (Постер се казва. Плакат), комуникацията с баща му е по-ефективна. И той като по-голямата си сестра се изразява на български, уверен, че за сложните неща може да си помогне с родния си английски. Поставен в ситуация, в която се очаква да разкаже нещо изцяло на български, познато като семантика: за получена от него награда, той е готов да „се изключи“ и да се оправдава, че не помни, както правят малките деца, заставени да казват предварително заучени фрази пред непознати хора.

В заключение, поддържането на комуникацията в семейството на български изисква тактичност и деликатност от страна на родителите, а не императивно отношение.

СОНДА № 22. У дома. Още една семейна вечеря

Участници: А (А) ▼ (♂) (11), Л (А) ▼ (♀) (13), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Аз: Какво е това?

Я (Б) 16 (♂) (43): Това е атомна ракета за изригване. Ето, виж!

А (А) ▼ (♂) (11): Ти показваш ўошата страна. Това е ўошата страна.

Аз: Много е красиво.

А (А) ▼ (♂) (11): Единайсет доўара струва.

Аз: А кой го направи?

А (А) ▼ (♂) (11): Мене и тати.

Аз: Кой?

А (А) ▼ (♂) (11): Мене и тати.

Аз: Не разбрах.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да бе, двамата го направихме и той...

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя ви се смее! Аз и тати се казва!

Я (Б) 16 (♂) (43): Я ела ти тука, „Л“! Кажи, какво стана в училището? Разбра ли за равнобедрения триъгълник? С равни бедра. Ако не е равнобедрен, двата сбора, на двата, прай' деветдесе. Тря'а тия неща аз да ги преглеждам, искам да ми носиш тука домашните си, да сядаме да ги гледаме. Хайде, разказвай, какво имахте днеска?

Л (А) ▼ (♀) (13): Имахме *evacuation* днеска.

Я (Б) 16 (♂) (43): Интересно ли беше?

Л (А) ▼ (♀) (13): Маўко скучно беше, обаче писахме маўко по английски, значи ставаше...

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“, какво да ти сипя, мамо?

А (А) ▼ (♂) (11): Макарони.

Д (Б) 16 (♀) (42): Няма макарони.

А (А) ▼ (♂) (11): Какво имаме?

Д (Б) 16 (♀) (42): Супа.

А (А) ▼ (♂) (11): Може ли ... да ми намажеш ... [am:] ... една филия с масло?

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето заповядай, филията ти е готова.

А (А) ▼ (♂) (11): Сега не искам...

Д (Б) 16 (♀) (42): Супа от *kale* да не ти ли сипя? Супата е много полезна.

А (А) ▼ (♂) (11): Може ли ... още едно *phar*че хляб?

Я (Б) 16 (♂) (43): Не направихме лошо, че те пуснахме на училище, нали? Беше ли ти топло през цялото време?

А (А) ▼ (♂) (11): Не могах ... да си намегя якето...

Д (Б) 16 (♀) (42): Якето ти е в чантата, как не можеш да го намериш?

А (А) ▼ (♂) (11): Ох, да, намегих го за една минута.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, сядай яж!

А (А) ▼ (♂) (11): Може ли ... да ги махнете *these* неща? Мамо, искам филийката.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето ти филийката.

А (А) ▼ (♂) (11): Още хляб.

Д (Б) 16 (♀) (42): Колко филии?

А (А) ▼ (♂) (11): Една. Доматено ... нещо искам. Домати искам. Супата... [am:] ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Не е домати. Тя е *kale*-супа.

А (А) ▼ (♂) (11): Не харесвам *kale*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Като не искаш, не яж, ще има повече за нас. Има леща. Искаш ли леща?

Д (Б) 16 (♀) (42): Той снощи яде леща.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти нищо не ядеш. Ти си като „П“ на „Ю“.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да не започнем да ти викаме „П“...

А (А) ▼ (♂) (11): Добре, но „П“ е *th*акова грозно име...

Д (Б) 16 (♀) (42): И дядо ти се казва така.

Л (А) ▼ (♀) (13): Това не значи, че не е грозно име... Но т'ва е щот' мно'о хора го имат.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, стига си говорила глупости, ако обичаш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Шегувам се....

Я (Б) 16 (♂) (43): Има един виц. Връща се мъжът подпийнал и жената му се кара. Казва му да пие само докато му е вкусно. Той я пита откъде толкова пари.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Th*огава да не пие. *Th*рябва да се ограничава и да не му става вкусно толкова. Също яж, колкото ти е вкусно.

Я (Б) 16 (♂) (43): Само за *kale* супата зехтин да беше сложила.

Д (Б) 16 (♀) (42): Сложила съм.

Я (Б) 16 (♂) (43): Трябва да има един пръст да плува отгоре.

Д (Б) 16 (♀) (42): О, не обичам да има.

А (А) ▼ (♂) (11): Това е гадно...мама никога не сѹага зехтин. Сѹожи ли зехтин?

Д (Б) 16 (♀) (42): А ти какво мислиш че сложих?

Я (Б) 16 (♂) (43): При „Д“ е така: готви боб и мазнината е колкото боба си пусне.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да виждате тука мазнина да плува в супата?

Л (А) ▼ (♀) (13): Маѹко.

Д (Б) 16 (♀) (42): Колкото е нужно.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не прекалено... Има много мазнина при рибната супа.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това е от рибата. Аз там нищо не слагам.

Л (А) ▼ (♀) (13): Това ѹоша новина ли е? Щото ако ядеш много, много, много...Аз изяхдох половин...*pot*..... как се казва?

Д (Б) 16 (♀) (42): „Я“, специално за тебе ти направих друга салата да ти разнообразя.

Я (Б) 16 (♂) (43): От тоя тип салати, дето има домати?

Л (А) ▼ (♀) (13): Тенджерa. Половин тенджерa.

Д (Б) 16 (♀) (42): Отивай сега да си свършиш домашната!

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз я свърши $\hbar$.

Д (Б) 16 (♀) (42): Проекта да си измислиш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Измисли $\hbar$ го.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да го нарисуваш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Нарисувa $\hbar$ го поне *три* пъти. В *три* различни форми.

Д (Б) 16 (♀) (42): Къде?

Л (А) ▼ (♀) (13): В папката.

Д (Б) 16 (♀) (42): Къде е тя?

Л (А) ▼ (♀) (13): В стаята. *Тя на...куту....отзад на science book-a. И също на Google images* съм взела снимка на *Urulu със landscape*. И после съм взела *куту shadows и кенгурута* и съм ги сѹожила в единия ѹгъл, където ще има *кенгурута*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, може ли сега да отидеш и да започнеш да си го правиш?
 Л (А) ▼ (♀) (13): Аз свърших.
 Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, измислила си, може ли сега да отидеш и да почнеш да си го правиш, за да го свършиш?
 Л (А) ▼ (♀) (13): Аз съм свършила.
 Д (Б) 16 (♀) (42): Не си го свършила, „Л“, практическата работа.
 Л (А) ▼ (♀) (13): Каква практическа?
 Д (Б) 16 (♀) (42): Където трябва да бъде макета. Нали трябва в картонена кутия да бъде направено. Отиди и помисли как ще се позиционира, в какви размери...
 Л (А) ▼ (♀) (13): Нарисувах... куту... един... [am:] ...
 Д (Б) 16 (♀) (42): Добре. Иди си измий ръката!
 Я (Б) 16 (♂) (43): Защо пъдиш детето?
 Д (Б) 16 (♀) (42): Не го пъдя.
 Я (Б) 16 (♂) (43): Ако искаш, някаква работа му дай.
 Л (А) ▼ (♀) (13): Свърших вечерята.
 Д (Б) 16 (♀) (42): Чакай, за работа като чу.... Къде хукна?
 Л (А) ▼ (♀) (13): Тати, мога ли да направя малко суфле за десерт?
 Я (Б) 16 (♂) (43): Само ако ще има кой да го яде.
 Л (А) ▼ (♀) (13): Ще ядете ли?
 Д (Б) 16 (♀) (42): Ще ядем, ще ядем, направи.
 Л (А) ▼ (♀) (13): Суфле без мляко...

Наблюдавани отклонения:

От началото и на този разговор се вижда, че „обичайните“ теми в нашето семейство не се обсъждат много. Преимущество имат необичайните – за атомните ракети например. Бащата отново се включва в смесеното говорене и, пренебрегвайки грешките, неволно ги повтаря. На въпроса ми „кой го направи“ отговорът на сина е „Мене и тати“. Нарочно се преструвам, че не съм дочула, питам отново и той повтаря: „Мене и тати“, а на третото ми запитване отговаря бащата: „Да бе, двамата го направихме и той...“, при което „Л“ се усеща: „Тя ви се смее! Аз и тати се казва!“. Момичето е свикнало да внимава, то ще бъде питано и за равнобедрения триъгълник, и за проекта по трудово обучение. И въпреки появата на английски лексеми и хезитации, то отговаря на въпросите, доколкото може, на български: „В стаята. Тя на...куту....отзад на science book-a. И също на Google images съм взела снимка на Urulu със landscape. И после съм взела куту shadows и кенгурута и съм ги съжила в единия ъгъл, където ще има кенгурута“. В разговорите за храна деформации в българската реч почти няма, името на супата от кейл според всички няма превод на български и се употребява в този вид, а при затруднения с имената на домакинските съдове децата питат: „изядох половин...pot..... как се казва?“. Отговор на въпроса не следва,

родителите заговарят за друго, но детето продължава да мисли и се досеща само след минути: „Тенджера. Половин тенджера“. Снизхождението по отношение на използването само на български думи от по-малкия ѝ брат е по-голямо, но и той се старае да не употребява английски конструкции. Когато не знае названието на определен вид ястие, го нарича „нещо“: „Доматено ... нещо искам“.

Фонетичният акцент на двете деца в тази и в предишните разговори около масата въкщи е по-слаб (в смисъл, че по-рядко се заменят български фонемите с подобни от английската фонетика), хезитациите почти отсъстват в сравнение със силния акцент и хезитации, проявени в разговорите с тях, когато сме на гости. Това е така, защото там те са напрегнати, смущават се, или с нетърпение чакат да бъдат оставени на мира, за да си поговорят и поиграят с децата на домакините, с които комуникират на английски. Когато все пак в разговорите у дома се появяват отклонения при изговор на денталните, на [p], [л], [п], те не се коригират от родителите, не се забелязват, защото те са свикнали с тях.

В заключение, не случайно в проучванията на речта – билингвална, диалектна или някаква друга, с отклонения от нормата на изследвания език – като първи по значение признак се посочва семейството. От този и от всички записани разговори в това, както и в другите семейства, става ясно, че нито училището в Сидни, нито компанията от български приятели, нито някакво друго обстоятелство може да бъде по-благодатно за езика ни от влиянието на семейството.

23. СОНДА № 23. У дома. Отново на вечеря у дома

Участници: А (А) ▼ (♂) (11), Л (А) ▼ (♀) (13), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.

Аз: Какво направихте днеска? Там, където ви оставихме?

Л (А) ▼ (♀) (13): *Naphra*’ихме *chestnut*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Трудиха се усилено.

Аз: А другите деца ... наш’те кат’ си дойдоха, другите останаха ли да работят?

Д (Б) 16 (♀) (42): Да.

А (А) ▼ (♂) (11): То е много забавно.

Аз: Много хубаво. Разкажи какво му е забавното, какво правите? Аз останах с впечатление, че конструирате нещо като ... не знам...

Л (А) ▼ (♀) (13): Просто практикувахме к’во ши пра’име за *district ham*, *district hash* е просто опънахме паўатките, направихме маса и... направихме като.... покрив *above* на масата ... [am:] ... и си направихме пўакатите...

Аз: А всичко, което направихте, ще се пази, нали? Не е просто репетиция...

Л (А) ▼ (♀) (13): Не.

Аз: Развалихте го?

Д (Б) 16 (♀) (42): Развалиха го.

Л (А) ▼ (♀) (13): И вчера го направим също...

А (А) ▼ (♂) (11): Ти мислиш... ний ши сѹожим нещо оттаам дотааам... отгоре една коѹааа и да го мгѹдна.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, зацот' сами тря'а да го пра'ят, няма да ги има лидерите до тях да им казват. Всѹщност ний ши минаваме и ши... ако се наложи нещо екстремно...

Л (А) ▼ (♀) (13): Не ми пука, извинявай!

Д (Б) 16 (♀) (42): Ако се наложи нещо екстремно, ши им помагаме, ама ... иначе...

Аз: А ти купи ли калеко?

Д (Б) 16 (♀) (42): Купих. Това е материала, дет' пра'й *planer*-ите върху него.

Аз: Тя трябваше да запомни размерите, а аз името. И аз го запомних все пак...

Д (Б) 16 (♀) (42): Хайде, яжте! Ти не! Мий си ръцете! Мий си ръцете!

А (А) ▼ (♂) (11): Не искам сѹадолед!

Аз: А вчера как изкарахте?

Л (А) ▼ (♀) (13): Добре.

Я (Б) 16 (♂) (43): Икебана ли пра'ихте? К'во пра'ихте?

Л (А) ▼ (♀) (13): За *district camp*.

Я (Б) 16 (♂) (43): И к'во е т'ва, тати, не разбрах?

Л (А) ▼ (♀) (13): *On the topic of Harry Potter*, трябва да направим на т'ва *on the magical explorer*.

Я (Б) 16 (♂) (43): И после ш' ходите на лагер и ш' слагате знамето?

Л (А) ▼ (♀) (13): Да на *outside gate*-а.

Я (Б) 16 (♂) (43): Т'ва ли?

Л (А) ▼ (♀) (13): Да ... Как са пра'й ликѹор? Мож' да направя аз...

Аз: Моля те, направи го след като си трѹгна. Зацото ще стана голяма пияница.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какѹв ликѹор? Яйчен ликѹор ли?

Л (А) ▼ (♀) (13): Яйчен?

Я (Б) 16 (♂) (43): Да, има такѹв яйчен ликѹор и си умираха да го пият ... таковата... баба ми и майка ми.

Л (А) ▼ (♀) (13): О, това *whinehem* се казва. Със *egg whites*.... Белтъци.

Я (Б) 16 (♂) (43): Напиши на бѹлгарски яйчен ликѹор и ши видиш к'во става.

Л (А) ▼ (♀) (13): Със жѹлтѹци.... Тати, зацо не пише ... [am:] ... какво има вътре? Само пише коѹко трябва да се пие. И какви калории има в него.... Има ли захар?... Т'ва питам, сѹадѹк ли е?

Я (Б) 16 (♂) (43): „А“, ела да ти обясня нещо, тати! Слушай с'я, ела, дай да те питам нещо.

А (А) ▼ (♂) (11): Какво?

Я (Б) 16 (♂) (43): Днеска звѹняха разни, като тебе те нямаше... Ти познаваш ли ги тези?

А (А) ▼ (♂) (11): Да, 'сички. ... ги познавам.

Я (Б) 16 (♂) (43): С'я, първото нещо, което питам: ти имаш профил. Сложил ли си си така, че само хора, които те познават, да могат да ти звѹнят?

А (А) ▼ (♂) (11): Да.

Я (Б) 16 (♂) (43): Сигурен ли си?

А (А)▼(♂) (11): Да.

Я (Б) 16 (♂) (43): Сигурен ли си, или не знаеш?

А (А)▼(♂) (11): Аз съм сигурен... Аз *thry*бва да ги *except*-на ...

Л (А)▼(♀) (13): Какво е станало?... Тати...тати, какво е станало?

А (А)▼(♂) (11): Вече съм го направил.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ела, ела тука да те питам нещо: *avongmas* к'во значи?

А (А)▼(♂) (11): На *sheckmass*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Обясни ми какво значи *sheckmass*?

А (А)▼(♂) (11): *Sheckmass* като... [am:] ...

Я (Б) 16 (♂) (43): Облог?

А (А)▼(♂) (11): Да.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не, не е т'ва. Днеска го четох, щото и аз се чудих к'во е. Значи, аморфност е ... примерно стъклото е аморфно. Като химическото значение. Другото, което е, е разговорното значение. Т'ва, което като говориш за нещо ей така... казваш аморфно, аморфност е такова, което е неструктурирано. Значи, на химически аморфно е това, което не е направено от кристали. Значи, кристали - когат' са свързани по някакъв начин... стават аморфни. Остави го т'ва за секунда, две минути само ти говоря. Аморфност е нещо на кристали някак си, и аз не знам как да ти го обясня. Стъклото, хем е твърдо, обаче не е направено от кристали. Т'ва е химическото значение.

Л (А)▼(♀) (13): То стък'ото е направено от пясък.

Я (Б) 16 (♂) (43): От пясък, ама пак кристали. Обаче такива са връзките между самото стъкло ... Във химията има такива, коит' са твърди вещества и течни вещества. Твърдите вещества ... просто връзките между атомите са такива по-специално твърди, а течните са по-различни.

А (А)▼(♂) (11): Знааам.

Я (Б) 16 (♂) (43): Но, има и кристали, които са течни, има и твърди вещества, които също не са толкова твърди. Демек, малко са размити нещата. Но, във химията означава не е направено... няма... не е направено от кристали. ... не са така свързани, а в разговорната форма означава: не е толкова подредено нещото, разбираш ли? Аморфност – малко по-течно, малко по-размито, малко по-... ъъъ.... Не е толкова....

А (А)▼(♂) (11): Нещо както *shapeless*...

Я (Б) 16 (♂) (43): Да де, ама к'во значи *shapeless*?

А (А)▼(♂) (11): Няма форма.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не означава ли примерно *equob*?

Л (А)▼(♀) (13): И всичко няма форма.

А (А)▼(♂) (11): Дааа... *I swear*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А, има/ няма форма. Т'ва...

Аз: Вижте, кристалът е кристал, защото неговите частици са в геометрично правилна форма. Те са триъгълничета, правоъгълничета и... това искат да кажат, че няма форма. Няма геометрична форма на... Все едно е каша.

А (А)▼(♂) (11): Те като са *omen sworn born*, е така.

Я (Б) 16 (♂) (43): А, к'во беше другото?*Delingu*...

А (А)▼(♂) (11): *An antelificent*.

Л (А)▼(♀) (13): Аз ти го дадох т'ва нещо...

Я (Б) 16 (♂) (43): Точно така. И това нещо е, когато то...

А (А) ▽ (♂) (11): „Л“, т'ва са моите!

Л (А) ▽ (♀) (13): Яж!

Я (Б) 16 (♂) (43): Стига де! Има за всички, не се притеснявай... *an equents* е чак когато абсорбно можеш във въздуха да се разтваря.

А (А) ▽ (♂) (11): Куту се разтваря значи и излиза.

Я (Б) 16 (♂) (43): ... И му сложи сол, когато е влажно навънка, и тая сол ши се разтвори. Ще вземе влага от въздуха и ще се разтвори.

Л (А) ▽ (♀) (13): Но ти т'ва няма как да го видиш.

А (А) ▽ (♂) (11): *Oh, potato...roll, roll, roll...* Т'ва е много добра песна...

Я (Б) 16 (♂) (43): *Drunk* какво значи?

А (А) ▽ (♂) (11): *Drunker, daddy* виж *avor, avocado*.

Наблюдавани отклонения:

И в този разговор най-запомнящите се отклонения са вклинените английски думи в рамките на българското изречение: „*Naphra*’ихме *chestnut*; практикувахме к’во ши пра’йме за *district ham*; За *district camp*; на *outside gate-a*“. Когато смисълът е неясен или съвсем се загуби, се използват английски изречения с вклинени в тях български думи: „*On the topic of Harry Potter*, трябва да направим на т’ва *on the magical explorer*“; „*Drunker, daddy* виж *avor, avocado*“; „Нещо както *shapeless*“. Родителите подтикваат към обяснение на подобни фрази: „Да де, ама к’во значи *shapeless*?“. Или: „Обясни ми какво значи *sheckmass*“. При недосещане бащата подсказва – деликатно и без никаква критика: „Днеска го четох, щото и аз се чудих к’во е“. Получава се диалог, в който езикът е смесен българоанглийски, но остава желанието на децата да обяснят всичко, което могат, на български. Те не се смушават от специфичното словообразуване, най-често при глаголите (*трябва* да ги *except*-на), но за съществителните имена се стараят да се досетят: „О, това *whinehem* се казва. Със *egg whites*.... Белтъци“. Понякога употребата на глаголните времена е неправилна („И вчера го *направим* също“, *вм. направихме*), друг път правилата на синтаксиса се нарушават („нещо оттаам дотааам... отгоге една коуааа“, без необходимите глаголни връзки), зачестяват удължените гласни (Знааам; оттаам; дотааам), което отново се дължи на опит за досещане на български.

В заключение, децата в това семейство споделят своите мисли и преживявания с все по-сложни понятия, съобразно нарастването на тяхното познание с възрастта. Те обаче не се отказват да говорят с родителите си на български, дори когато това е трудно. Положителното отношение и доверието към родителите създава положително отношение и към нашия (втори роден за тях) език.

24. СОНДА № 24. У дома. Семейни разprávии около масата

Участници: А (А) ▼ (♂) (11), Л (А) ▼ (♀) (13), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.
Д (Б) 16 (♀) (42): Може ли аз да ти сипя веднъж? Кажи какво искаш... Добре, сипи си, но внимавай. Не искам грубиянско сипване. Ето така, така не искам да те гледам да правиш... Защото ти така правиш. Виж!

Л (А) ▼ (♀) (13): Не мога така. Който не знай...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето така, така.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, но косата ми винаги влиза.... Тати, аз може ли да играя тенис?... Той защо взема цялото месо?

Д (Б) 16 (♀) (42): Има още месо, ако искате, си вземете. Катя, т'ва е за тебе.

Аз: Защо да е за мене? „Л“, вземи го, аз ще взема другото. Дори предпочитам.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, няма да взема от това. Тя *sausages* може да си яде и в България. Нека вземе кенгурското, то е за нея.

Аз: Аз лютеницата най-много искам. Сега като опитах кенгурско, с лютеница е най-хубаво.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя е със захар.

Д (Б) 16 (♀) (42): Как ши е със захар, бе, „Л“, как реши, че е със захар?

Аз: По принцип в домати винаги се слага малко захар, иначе лютеницата става кисела.

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“, ти донесе ли вилици за всички?

Л (А) ▼ (♀) (13): Но в тази няма домати.

Аз: Не може да няма.

Я (Б) 16 (♂) (43): Наистина няма. Правена е в България. Има чушки, патладжан и подправки.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз... днеска ...[am:]... Опитах д' си направя косата синя. Май се справих... В моя клас има едно момиче дет' се казва...

А (А) ▼ (♂) (11): Куту... как да го хвана!

Я (Б) 16 (♂) (43): Вземи една лъжица оттам. Не го пипай с ръце. Лъжица или вилица вземи.

А (А) ▼ (♂) (11): Така ши го взема тогава.

Л (А) ▼ (♀) (13): Добре. Значи, има едно момиче от моя клас от *starchild*. Тя сега е десети клас. Тя е *phr*иятел със 'секи спорт и тя е добра със 'секи спорт и тя Тя играе *rugby*.

А (А) ▼ (♂) (11): Това със една вилица ще *работи*... перфектно!

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя играе *rugby* ... И тя ме пита дали.... Каза, че ши съм много добра в отбора и ме пита дали мога и аз нещо да ида да играя с нея. И аз казах: Да, ако мама и тати да ми *разрешат*... И мисля да ми *разрешите*.

Я (Б) 16 (♂) (43): За какво т'ва?

Л (А) ▼ (♀) (13): За *rugby*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Училищен отбор?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не.

А (А) ▼ (♂) (11): *You are just sweet talking him.*

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти зна'йш ли нещо тако'а?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не.

А (А) ▼ (♂) (11): 'ного е с'ядко.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не е сладко, 'земи си от картофите.

Я (Б) 16 (♂) (43): Т'ва е много вкусно.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, аз съм против ръгби.

Л (А) ▼ (♀) (13): Момичешки отбор е и тя ми казва: те'й пет години, дет' е играя и никой от нейния отбор или от другите отбори, дет' е играя ... нито едно падане... никога не са...

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти що не почнеш от училище? Т'ва не мога да разбера.

Л (А) ▼ (♀) (13): Щот' ня'ат в училище *rugby* ...

Я (Б) 16 (♂) (43): Как да нямат, нали каза, че имало?

Л (А) ▼ (♀) (13): Ня'а. От сле'аштата година.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ами същото.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, същото, но е с едната ръка. Тогава ш' тря'а да чакам още една година и....

Д (Б) 16 (♀) (42): И чакаш следващата година. Не ми казвай така, ако обичаш, не ми мяткай твойта ръка.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не те разбирам. Щом имаш нещо в училище...

А (А) ▼ (♂) (11): А пък аз искам *dhva ph'ti*.

Л (А) ▼ (♀) (13): По-добре сега да почна, нали, отколкото...

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти за кога сега говориш?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не може сега.

Я (Б) 16 (♂) (43): Аз не мога да разбера за к'во говориш. Ши тря'а д' ти се 'зимат дрехи и... т'ва са...

Л (А) ▼ (♀) (13): Тати, девети клас със сигурност. *I need things*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Девети клас кога е? С'я кой си, седми ли си?... А добре, в осми клас нямате ли ръгби?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защо?

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото е вредна.

Л (А) ▼ (♀) (13): Щот' пол'вината деца не могат да хванат и една топка. Или да ритнат, или да хванат и...[am:]... да хванат топка, и да си вдигнат гащите.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти ако се запишеш на ръгби, ши тря'а да се отпишеш от футбола. Не може ...

Л (А) ▼ (♀) (13): Що? Т'ва не е... „А“ играе три пъти в седмица. Т'ва е едно и също, отколкото аз да играя два спорта.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, но те са във едно и също направление.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако много искаш ръгби, тря'а да се откажеш от футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо? Кажи ми само защо!

А (А) ▼ (♂) (11): „Л“, ако играеш *rugby*, *maybe* тогава *play on a Sunday, put away socker* значи...

Я (Б) 16 (♂) (43): По-добре ми кажи к'во стана със *Snippers*.

Л (А) ▼ (♀) (13): ...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Нищо, разбира се.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти още нищо не си напра'ила, нали?

Л (А) ▼ (♀) (13): Се опитвам.... Ний ши го правим... Слушай ме.

Я (Б) 16 (♂) (43): Просто макета тря'а да се напра'й.

Л (А) ▼ (♀) (13): Слу-шай ме! Значи... Аз питах *Kayla* за нейния си *case*, обаче тя каза... защото Защото точно годините, когат' всички са *специални* вече да си играят тези *sportove*, за то'ко 'ного години и сега не става куту да отидат вече Отиват и да са много добри във *sphorta*, а не да *ph'ячат*. И зна'йш ли ко'ко 'ного... 'ного бързо го правят. Защото е *after thirteen* един и нещо не беше куту тренировки после и аз имам по-голям *stand*. Можеш да избереш да станеш куту *lifesaver* човек куту *volunteer* нали там отива и ти п'ящат И сега, щот' сме... *thринайсе* и като *bronz level* нещо т'ка се казва... И... се пра'й два пъти в седмицата и...[am:]... тря'а да пра'йш някои тестове.

А (А) ▼ (♂) (11): Мамо, може ли *to go on grass hockey*?

Л (А) ▼ (♀) (13): Добре, още ма'ко трябва, добре...

Д (Б) 16 (♀) (42): *Grass hockey*?

А (А) ▼ (♂) (11): В *grass hockey* ти не *grind*-ваш за разлика в *swimming*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Какво?

Я (Б) 16 (♂) (43): По-добре *rivers*, отколкото р'гби.

Л (А) ▼ (♀) (13): Искam и на двете, тати. Едното е само спорт, другото музика.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако записваш и *rivers*, и р'гби, тогава футбола определено го Много неща стават.

Л (А) ▼ (♀) (13): Едното е лятото, тати! Т'ва е *phрез* годината, тати!

Я (Б) 16 (♂) (43): Кое е през годината, кое е лятото?

Д (Б) 16 (♀) (42): Кое лято, „Л“?

Л (А) ▼ (♀) (13): Вие сте ма'ко куку.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти си куку.

Л (А) ▼ (♀) (13): Добре. само казвам, тати, ние сме деца. Имаме 'ного повече енергия от те'й, дет' съ... вие, дет' съ уможавате много повече, като вървите два километра.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не съ уморяваме кат' вървим два километра. Нататък?

Л (А) ▼ (♀) (13): Или да *tичате* два километра.

Д (Б) 16 (♀) (42): Няма нужда да тичаме два километра. Нататък?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не. И... само сигурно защото ти няма да мож' да *tичаш* и да играйш, т'ва не значи, че и аз няма да мога.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, „Л“, но имаш и да учиш. Имаш домашни.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Cphравя*м се добре с ученето.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, но играеш един спорт. Ако имаш два спорта....

Я (Б) 16 (♂) (43): Успокой малко топката! Успокой малко топката! Само се заяждаш тука нон-стоп. Кажи какво искаш всъщност.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз от 'ного д'йго време ... от 'ного д'йго... откогато...искам куту... то'кова 'ного съм искала да играя *rugby* и щот' мога да играя...

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре бе, т'ва е ясно. Не съм казал, че не можеш да играеш р'гби. Кажи какво точно искаш да играеш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз казвам, че не може да играеш р'гби.

Я (Б) 16 (♂) (43): Тря'а да има някакъв баланс.

Л (А) ▼ (♀) (13): Точно т'ва са два *различни*, два *различни*!

А (А) ▼ (♂) (11): Ама аз просто обичам, а тя искааа.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз искам!

Я (Б) 16 (♂) (43): Нали т'ва ѝ казвам – ако толкова иска, да се отпише от футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо? Каж ми защо?

Я (Б) 16 (♂) (43): За да видя първо, че наистина много го искаш...

Л (А) ▼ (♀) (13): Ама не мога да се отпишаааа!

Я (Б) 16 (♂) (43): Слушай ме сега добре. Второто, което е, ти все още не си стигнала дотам, че да ходиш сама. Сама на футбол, сама на ръгби, или на каквото и да било, някой тря'а да те води. Ако ти се запишеш на хиляда места, майка ти тря'а да е такси нон-стоп.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя вече ходи с нас.

Я (Б) 16 (♂) (43): Точно т'ва ти казвам – ако те отпишем от футбола и те запишем на друго, ши има на едно място пак да те води, не на двете места.

Л (А) ▼ (♀) (13): Но аз мога и с *dhrygi phriятелки* на тия места. Както досега.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, да... В повечето случаи аз ти развеждам приятелките.

Я (Б) 16 (♂) (43): Чакай ти сега... Та, т'ва са причините. Третата причина е, защото ти имаш все повече и повече да учиш. Програмата се усложнява. Аз не се съмнявам, че ще си добра в спорта, но тря'а да имаш и кариера.

Л (А) ▼ (♀) (13): И ще го правя, и с желание ще го правя.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз искам с желание да учиш.

Я (Б) 16 (♂) (43): Тихо ти сега. Аз не се съмнявам, че ши имаш сили за ...таквоз.... нали, да го правиш, но искам да знам, че имаш време и за учене. Ако видя, че ти... опра'яш се, нали, ходиш по тия места, но учиш, ш' те запиша. Нали, продължавай да имаш хубав успех, и тогава може да помислиме за още нещо да запишем.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тати, т'ва го пра'й да звучи все едно куту: О, „Л“, ти нали... просто не може така, все едно г'едаш някого във седмици... дали...[am:] ... има добър успех и после ...куту... ме запишеш по средата на годината! Т'ва не е куту когат' си искаш, тога'а д' се запишеш, т'ва ... има си точен период... и...

Я (Б) 16 (♂) (43): Кога е тоя точен период?

Л (А) ▼ (♀) (13): Следващия *season*...

Я (Б) 16 (♂) (43): Кога е следващия *season*?

Д (Б) 16 (♀) (42): Февруари. Догодина.

Я (Б) 16 (♂) (43): Февруари. Ами, да, добре, значи за т'ва говорим. Сега, записваш се за заготовка да искаш *rugby*, отказваш се от *sockera* и се записваш на другото.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо? Каж ми защо така?

Я (Б) 16 (♂) (43): Нали ти обясних защо. Някой тря'а да те води на две места.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ши си огганизигам това сама.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не можеш да си организираш сама. Тря'а майка ти да те води.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва е г'упаво, тати. Т'ва е... г'упаво!

Я (Б) 16 (♂) (43): Аз не искам да ходиш някъде само защото нещо ти се е прицяло. Значи, ако толкова го искаш, откажи се от другото.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ама, тати, кажи ми защооооо тря'а да се отказвам? Т'ва е тоукова г'упаво! Как може т'ва да го праиш? Аз хагесвам и двата спорта!

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре. значи, ако видя, че следващата година записваш ръгби, отказваш се от футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не искам. Искам и двата спорта, тати!

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, няма да се записваш на ръгби. Приключихме, точка.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако видя, че следващата година се справяш добре, може...

Л (А) ▼ (♀) (13): Но така изпускам срока! Няма да го хвана срока! Това се играй един път в годината.

Д (Б) 16 (♀) (42): Добре, защо искаш да изоставиш футбола?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не искам! Искам и двата да играя!

Д (Б) 16 (♀) (42): Двата не може.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защоооо?

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото аз не искам ти да играеш ръгби. Точка. Аз съм казала „не“ на ръгбито. В моя живот ти няма да играеш ръгби. Ако искаш да умра, можеш да играеш ръгби.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва не е пгичина...

Д (Б) 16 (♀) (42): Трябва да уважаваеш причините ми. Не може всичко, което искаш, да става.

Л (А) ▼ (♀) (13): Но т'ва не е нещо ъошо!

Д (Б) 16 (♀) (42): Да, лошо е! Аз не искам дете инвалид! Стига!

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва е куту да ти кажа, че не можеш да станеш журналист, т'ва нещо много искаше. Просто си го искала цял живот и си опитвала... и...

Д (Б) 16 (♀) (42): Но не причинявам мъка на родителите си като ставам инвалид.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз ... зат'ва си се *phremестила* в друг ...[am:] ... град и ...[am:] ..., нали, ги виждаш повече.

Я (Б) 16 (♂) (43): Т'ва с'я е нещо друго. При майка ти нещата са други.

Д (Б) 16 (♀) (42): Т'ва няма нищо общо със спорта.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако решиш да се откажеш от едното, може.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, кажи ми защо не мога да избира и двете?

Я (Б) 16 (♂) (43): Да разбера, че наистина го искаш. Т'ва не е някакъв майтап.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ти знаеш...

Д (Б) 16 (♀) (42): Искаш го, защото Чарли е *popular* момиче и....

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, мамо, наистина искам да играя *rugby*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Казах ти: организирай си игра със Чарли и със Тоби, да ти покажат ръгбито, да те блъснат пет-шест пъти... Аз ши ги инструктирам да не тъ инвалидизират, защото тогава аз ши ги убивам тях.

Л (А) ▼ (♀) (13): Мамо, ти не можеш да убиваш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Мога. Мога, ако се наложи. Дори не знаеш колко мога.

Л (А) ▼ (♀) (13): От дванайсе години искам да играя.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, т'ва че някаква дрисла там *popular girl*-че ти е казала...

Л (А) ▼ (♀) (13): Мамо, аз съм го искала т'ва от пети клас. И ти го зна'йш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не може. Точка.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва е 'се едно някой д' ти каже, че не може да си журналист. Т'ва нещо ако много си искала, опитвала си... И просто ти казват: О, не, извинявай, не може...

Д (Б) 16 (♀) (42): Т'ва не е спорт! Т'ва е професия. Разликата е огромна. Професия, с която си изкарваш хляба, а не спорт, дето не си изкарваш нищо и можеш да загубиш много.

Л (А)▼(♀) (13): Да, обаче...

Д (Б) 16 (♀) (42): Не са ти добри аргументите. Точка.

Л (А)▼(♀) (13): Твоите са *perfect*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Моите са перфектни. Необорими просто.

Я (Б) 16 (♂) (43): Майка ти е права. Плюс т'ва ши тря'а да те кара напред-назад непрекъснато.

Л (А)▼(♀) (13): Аз ши си организирам карането.

Д (Б) 16 (♀) (42): Нищо не можеш да си организираш. Половината ти приятелки аз ги карам на тренировки, половината ти приятелки аз ги вземам и ги разкарвам напред-назад непрекъснато.

А (А)▼(♂) (11): А това ... *Gordon* на Оли ли е?

Д (Б) 16 (♀) (42): *Gordon drive* тренировките са в *Liciuss* и *Eaststreetwos*. Аз го знам това, защото във *Gordon rugby* е Оли в *eaststreet*-оса са тренировките. Не мож' да стигнеш, защото т'ва е в началото на *Archibald Street*. Оттам се завива нагоре леко. Точно къдет' се намира т'ва, дето ходихме, *crockers*, къдет' са инвалидите деца.

Л (А)▼(♀) (13): Мамо, мога да взимам автобуса.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, няма да може да взимаш автобуса. Не говори глупости!

А (А)▼(♂) (11): Мамо, може да я караш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз не желая да те карам на ръгби. Аз нямам нужда да самоубивам детето си.

Я (Б) 16 (♂) (43): По-добре си разучи маршрутите пеша.

Д (Б) 16 (♀) (42): Плюс това кой ш' те кара като тръгнат сега? Единия *socket*, другия *socket*?

Л (А)▼(♀) (13): „А“ *thri ph*ти на седмица го караш на *socket* и аз не съм казаўа една дума.

Д (Б) 16 (♀) (42): И тебе те карам два пъти.

Л (А)▼(♀) (13): Два пъти!

Д (Б) 16 (♀) (42): Да. И те взимам от *drama*. Плюс т'ва ши има и игра. Тая игра мож' да се падне в събота.

Л (А)▼(♀) (13): Не. В събота... никога не са в събота.

Д (Б) 16 (♀) (42): Кой ти каза? Оли играе в събота.

Л (А)▼(♀) (13): Не, не играе, той играе два пъти...

Д (Б) 16 (♀) (42): Той играе и във събота, и във неделя.

Л (А)▼(♀) (13): Обаче играе *rugby league*. Точно това искам да ти кажа.

Д (Б) 16 (♀) (42): Млъкни!

Л (А)▼(♀) (13): Неее! Не искам да мўъкна!

Я (Б) 16 (♂) (43): „Л“, тря'а да спреш, да помислиш малко друго нещо да убедиш майка ти. В момента запевца тя и тая вечер няма да мож' да я убедиш. Помисли за нещо по-качествено и утре подходи по друг начин.

Л (А)▼(♀) (13): Мамо, искаш ли...

Я (Б) 16 (♂) (43): Сега просто млъкни, стига ти толкова. Днеска ти стига.

Л (А)▼(♀) (13): Защо? Не може така! Искат ми след две седмици...

Я (Б) 16 (♂) (43): Тя не иска, тя не може сега. Днеска каквото и да ѝ кажеш, няма да я убедиш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Никога няма да ме убеди за ръгби. Достатъчно се опита вече, няма да ме убеди.

Я (Б) 16 (♂) (43): Например виж дали не може да ходиш пеша...

Д (Б) 16 (♀) (42): Не може да ходи пеша.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо не искате да разберете? Не, тати, ти си ъуд!

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо някой тря'а да е луд, когато не ти позволява нещо да правиш или ... Ти ме слушай, аз говоря сега.

Л (А) ▼ (♀) (13): Винаги ти говориш! Винаги не е правилно!

Д (Б) 16 (♀) (42): Винаги правилно говоря. Дори не си проверила. За какво става въпрос? Къде са тренировките? В колко часа? Колко пъти седмично?

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти трябваше да провериш първо къде са тренировките, колко струват, да ни дадеш някакви варианти... Или можеш да влезеш в интернет да прегледаш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Това е следващия *February* Тати, ти, моля те, спри!

Я (Б) 16 (♂) (43): Трябваше да се отнесеш по-сериозно. А по-сериозно означава да провериш колко струва, кога е, къде са тренировките...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти защо не я попита: Колко плащаш?

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако наистина го искаш, така се подхожда. А не: Искам, искам, искам, искам.

Л (А) ▼ (♀) (13): Но аз искам!

Я (Б) 16 (♂) (43): Ние тря'а да видиме, че наистина го искаш. Щото, разбираш ли, мене основното ми, което е сега във момента, че не знам дали наистина го искаш или просто ти е така майтап някакъв. Представи си, аз мисля, че искам да отида на луната...

Л (А) ▼ (♀) (13): Не искам да отида на луната!

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако видиме, че ти си сериозна за т'ва...

Л (А) ▼ (♀) (13): Тогава видииии! А не само да казвате: Неееее!

Д (Б) 16 (♀) (42): Така ли ти искаш? Добре, приключихме, „Л“ със тебе. Следващия път помоли...

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз бях добра!

Я (Б) 16 (♂) (43): Знаем, че си добра. Майка ти не това има предвид.

Д (Б) 16 (♀) (42): Утре ще закарам само „А“ на футбол, ти съ оправяй пеша. Или ходи с колелото. Какво мислиш?

Я (Б) 16 (♂) (43): Тати, тря'а да знайш кога да бутнеш и как да поискаш. Ако беше по някакъв различен начин...

Л (А) ▼ (♀) (13): Как да бутна като нищо не става?

Я (Б) 16 (♂) (43): Трябва да подходиш по друг начин, виждаш, че сега в момента някак си...

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя е винаги така.

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре, а като викаш сега, мислиш ли, че ш' се навий?

Л (А) ▼ (♀) (13): Дааа! Ти... аз не искам да ви викам как мене ще определят къдеее и ако дете иска да ходи на тренировка и те да определят къдеее трябва да ходи на тренировка и куту...

Я (Б) 16 (♂) (43): Можеше да погледнеш за т'ва, което толкова много мечтаеш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не е някъде повече от *socket*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ти не знаеш. Ако ти наистина искаш, няма ли да отидеш да го провериш всичко т'ва? И да дойдеш тука...

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз искам да играя *sphort*. Не ме вълнува колко ще струва или ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо искаш да играеш този спорт?

Л (А) ▼ (♀) (13): Защото ми харесва.

Д (Б) 16 (♀) (42): Кое точно ти харесва? Да обясни кое точно ѝ харесва точно. Защо?

Л (А) ▼ (♀) (13): Защото е най-красивия *sphort* и той е *sphort* с топка и аз искам *sphort* със топка и... [am:] ...да... *thичам* и е забавно и получавам да *tackl*-ваш хора...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами т'ва същото го получаваш във футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не, не го, защото не можеш да убиваш... [am:] ... да *tackl*-ваш хората...

Д (Б) 16 (♀) (42): Как да не можеш? *Slide tackle*. Това е основен елемент във футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Нарича се *penalties*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не се нарича *penalties*. *Slide tackl*-ли...

Л (А) ▼ (♀) (13): Мамо, нищо не знаеш!

Д (Б) 16 (♀) (42): „А“, ела обясни тука, обясни *slide tackl*-ли във футбола! Бързо!

А (А) ▼ (♂) (11): Както докато щипеш топката, а не както във футбола.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, аз винаги правя това. Аз никога не я пипам топката.

А (А) ▼ (♂) (11): Ти грабиш по краката и лицата.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ама това е, което искам да правя!

Д (Б) 16 (♀) (42): Ама ти защо смяташ, че в ръгбито ш' ти позволят това?

Л (А) ▼ (♀) (13): Това се прави в *rugby*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Кой ти каза, че се прави това?

Л (А) ▼ (♀) (13): Защото знам как се играе! И съм гъедала хората да го играят.

Я (Б) 16 (♂) (43): Слушай с'я. значи, що не пробваш така: първо имаш две неща. Имаш футбол, имаш *rivers*...където искаш...

Л (А) ▼ (♀) (13): Тати, т'ва е друг сезон. *rivers* е през лятото.

Я (Б) 16 (♂) (43): От кога до кога?

Л (А) ▼ (♀) (13): Куту във септември след сезона до... не знам. Някъде два месеца.

Я (Б) 16 (♂) (43): Няма значение. Виж тия неща, подготви си ги...

Л (А) ▼ (♀) (13): Но аз тогава няма да правя... куту трябва...

Д (Б) 16 (♀) (42): *Socker*-а почва към март, април.

Я (Б) 16 (♂) (43): Виж откъм тренировки колко пъти е...

Л (А) ▼ (♀) (13): Два пъти в седмицата са.

Я (Б) 16 (♂) (43): Виж кое откога е, колко е и тогава ши ги нагласим по някакъв начин.

Л (А) ▼ (♀) (13): Само ви казвам колко, точно сега само ви казвам.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да погледнеш колко пъти седмично.

Л (А) ▼ (♀) (13): Два. Две. Една игра, една тренировка. Преди беше три пъти, но сега е два пъти.

Д (Б) 16 (♀) (42): Как се казва тоя клуб във *rugby club*?

Л (А) ▼ (♀) (13): *Rugby lab*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Същия, в който играе Оли.

Я (Б) 16 (♂) (43): И тогава го записваш, обаче ако майка ти тря'а да те води и на футбол, и на ръгби, това са четири пъти на седмица.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не е голяма разлика от „А“, дето ...

Я (Б) 16 (♂) (43): Първо, че тря'а да те води повече, и второ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето! Права ли съм? Къде е *eastwood*. Аз го знам това от Дейвид.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ето, т'ва можеше да го разгледаш, преди майка ти да ти го гледа. Защото това знаеш ли какво означава? Означава, че „Л“ е несериозна. Защото тя, ако много го иска, щеше да отиде на сайта ...

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо аз тря'а да проверявам всичко? Мама за всичко проверява за *socket*-ите. Аз искам да играя *socket*-и и ти го зна'йш т'ва. Т'ва не значи, че искам да проверявам ко'юко *sthru*ва и всичко т'ва.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да, ама т'ва нещо тря'а да се проверява допълнително, да съм сигурен, че са сериозни нещата.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защо не може после? Защо не може допълнително?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не искам дъщеря ми да бъде убита. Не искам да станеш инвалид.

Л (А) ▼ (♀) (13): Аз няма да стана... да се убивам!

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, не спори за нещо, дето въобще не знаеш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ти, мамо, знаеш. Ти не ме разбираш! Ти никога не ми даваш отговор! И ти не ми даваш отговор, тати! А пък аз уча!

Я (Б) 16 (♂) (43): Така не се прави. Аз трябва да гледам всичко, какво означава вашата работа. Разбираш ли?

Д (Б) 16 (♀) (42): Ето ги, „Л“, искаш ли да започнеш така да гледаш? Със пробити очи, кървясала, със кръв и не знам си какво още. Не съм те родила да изглеждаш така. Правиш го на инат в момента. Ръгбито е вредно. Ела, ела да видиш!

Л (А) ▼ (♀) (13): Не искам!

Я (Б) 16 (♂) (43): Иди, иди като те вика.

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз ще ти отворя сайта да го видиш.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ти да го видиш.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ти гледала ли си ръгби? Какво си гледала от ръгби?

А (А) ▼ (♂) (11): Какво казваше тоя номер М?

Я (Б) 16 (♂) (43): Казваше...

Д (Б) 16 (♀) (42): А аз казвам, че няма ръгби!

Наблюдавани отклонения:

В този по-дълъг разговор, прераснал в конфликт, деформациите на лексикално ниво са значително по-малко, защото темата е многократно обсъждана, спортната терминология е позната и на двете деца, запалени спортисти. Въпреки това засечки в изразите на момичето (почти през цялото време говори само то) не липсват. Те се дължат на голямото емоционално напрежение на „Л“. Многократните ѝ опити да поведе разговор за опасния според родителите ѝ, но прекрасния според нея спорт ръгби и за приятелката, която я е поканила да се запише в отбора, се оказват безуспешни. Това я изнервя, тя се обърква, представя момичето като „*ph*риятел със 'секи спорт“ и „те'й пет години, дет' е игра'а и никой от нейния отбор или от другите отбоги, дет' е игра'а ... нито едно падане... никога не са...“. В спокоен разговор същото лице не се изразява

така: не допуска нито калкиране, ако изразите звучат нелепо на български, нито толкова много елизии. Тук, в опит да се наложи, момичето пропуска много звукове в българските думи, за да демонстрира несъгласие с родителите – навсякъде с афери (’ного, вм. много, ’секи, вм. всеки), синкопи (к’во, вм. какво; тря’а, вм. трябва, мно’о, вместо много, дори т’ка, вместо така), апокопи (мож’ вм. може; кат’ вм. като; когат’ вм. когато; ш’ вм. ще, д’ вм. да; дет’ вм. дете). Този вид разговорна небрежност се забелязва често в речта на емигрантите от група Б, включително и при родителите в този и в останалите разговори, забелязва се, но не толкова често, и в другите записи на речта на „Л“, но тук (тя почти през цялото време плаче) се налага сякаш нарочно: „Ня’а. От сле’аштата година“ [ще има ръгби в училището]. „Имаме ’ного повече енергия от те’й, дет’ съ... вие, дет’ съ уморявате“, „Аз от ’ного дъ’го време ... от ’ного дъ’го... откогато...искам куту... то’кова ’ного съм искала да играя *rugby* и щот’ мога да играя...“ и т.н. Всички тези елизии отклоняват книжовната реч в посока към диалект или по-скоро жаргон. Това е речева стратегия на тийнейджърите по принцип, а удължените през плач гласни (Защоооо? Неее!), а също и „Тогава видииии!“ (повелителна форма, употребена вм. „виж“), характерни за по-малките деца, деформират допълнително фонетиката, наред с характерните фонетични отклонения на детето, отнасящи се основно до денталните съгласни, [п], [л] и [р]. Срещат се и други, на момента образувани форми на думите (всички са *специални* вече), както и английски лексеми и словосъчетания, употребени от бързване (*case* вместо случай), от незнаене (като *bronz level* нещо т’ка се казва), въпреки че при всяка употреба на английски дума във всички разговори „Л“ винаги пояснява, че не знае как точно се казва. За разлика от нея по-малкият ѝ брат превключва от единия език на другия по инерция: „Мамо, може ли *to go on grass hockey*?“. Или: „В *grass hockey* ти не *grind*-ваш за разлика в *swimming*“. Когато обаче е призован да даде компетентно мнение за разликата между спортовете ръгби и футбол, малкият се опитва да обясни на български: „Както докато *щипеш* топката, а не както във футбола“; „Ти грабиш по *краката* и *лицата*“. При морфологичната деформация на думите с английски корени и български окончания (можеш да убиваш... [am:] ... да *tackl*-ваш хората...), характерна за всички разговори в семейството, рядко се допуска несъгласуваност по род и число, но тук поради превъзбудата на детето се наблюдават и такива реплики (и получавам да *tackl*-ваш хора...; аз не искам да ви викам как *мене* ще определят къдее и ако дете иска да ходи на тренировка и те да определят къдее трябва да ходи на тренировка и куту...) и подобни. В Сонда № 24 са допуснати и синтактични грешки, и стилистични отклонения: започване на изречение с възвратната

частица (Се опитвам...); употреба на модалния глагол 'мога' като пълнозначен: „Но аз мога и с *dhrygi phriятелки* на тия места“, вместо „...мога да ходя“. Високото напрежение в този разговор се предава и на родителите и те допускат и стилопонижаващи, и смесени българоанглийски реплики, например „Л“, т'ва че някаква дрисла там *popular girl*-че ти е казала...“ и др.

В заключение, речта на всеки човек се променя в състояние на афект, както е известно от психолингвистиката. При използване на чужд език в подобно състояние се допускат множество грешки и родноезикови интерференции. Този разговор, избран от десетките проведени неутрални в семейството, има за цел да покаже два факта. Първият се отнася до съдържанието: държанието на тийнейджърката не е твърде любезно, но тя, вместо гримове, дрехи или посещение на дискотеки, се опитва да извоюва тренировки в още един спорт. Вторият се отнася до формата: въпреки силната си превъзбуда, 13-годишната „Л“ не превключва на своя първи език, а говори на втория си роден български.

25. СОНДА № 25. У дома. Учене преди вечеря

Участници: А (А) ▼ (♂) (11), Л (А) ▼ (♀) (13), Я (Б) 16 (♂) (43), Д (Б) 16 (♀) (42) и аз.
Д (Б) 16 (♀) (42): Катя, „Л“, какво правите там?

Аз: Учим от българския буквар.

Д (Б) 16 (♀) (42): И какво научихте?

Л (А) ▼ (♀) (13): За бизона Бизи.

А (А) ▼ (♂) (11): Какво е товаааа?

Аз: Затвори го. А това какво е? Как се нарича този предмет?

Л (А) ▼ (♀) (13): *Work training. She cannot understand. Урока е за appliances in cooking.*

Д (Б) 16 (♀) (42): Трудово обучение.

Я (Б) 16 (♂) (43): Имат там една зала с ... примерно, десет печки и ги учат и да готвят.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не! Три к'асни стаи са с печки.

Аз: За нас трудовото обучение беше свободен час, а тука... никога не съм си представяла, че може да има учебник по това.

Я (Б) 16 (♂) (43): Днеска имаш урок по дизайн. Въпрос: *What is Design?*

Л (А) ▼ (♀) (13): Тря'аше да минем кутто *short story, but she...* Много е г'уупав. Сега го чета и... ужасно е г'уупав.

Д (Б) 16 (♀) (42): Винаги като пишеш, внимавай какво пишеш.

Аз: Ами то това въпрос ли е? Какво да отговориш. Хайде, отговори ти!

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз ши отговоря. Аз нямам грижи да отговоря.

Аз: „Л“, ти какво написа? Какво е това дизайн? С две думи...

Л (А) ▼ (♀) (13): ...[am:]...

Аз: „Д“, кажи ти.

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя знае.

Л (А) ▼ (♀) (13): То е... куту...[am:]... нещо е... всичко за предмета... Когато пише нещо и да става, нали. Когато ... някак изглежда...

Я (Б) 16 (♂) (43): Това е от една страна. От друга страна дизайна е самия процес...

Л (А) ▼ (♀) (13): Добре, след майко ши го... *and to have some cost*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Да бъде функционално, също така да го създадеш като начало. Нещо, което създадеш, ще радва хората, ще бъде функционално, ще им бъде полезно, ще бъде ... такова ... ефективно като цена...

Я (Б) 16 (♂) (43): Не само т'ва. Да *design*-неш нещо, означава да го създадеш. Ти може да *design*-неш например на Светла уреда за пломбиране на зъби например. Ти *design*-ваш нещо.

Л (А) ▼ (♀) (13): *To count its appearance*.

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, и на български има тия думи. Замисли съ малко.

Л (А) ▼ (♀) (13): Извинявай!

Д (Б) 16 (♀) (42): Няма к'во да ми съ извиняваш.

Я (Б) 16 (♂) (43): Можеш да я оставиш д' си пасе.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, няма да оставя д' си пасе. Ти мож' да оставиш д' си пасе, обаче аз не го оставям д' си пасе.

Аз: Аз знам само за интериорен дизайн – специалност в нашия университет. Не мога да го сложа към на Светла инструмента, а тука явно трябва.

Я (Б) 16 (♂) (43): „Дизайн“ на английски е малко като проектиране. *I design* значи „проектирам“.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва беше пъгвия ... куту ... п'ан. : Т'ва беше като втогия ...[am:]... *the criterion*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Критерия.

Я (Б) 16 (♂) (43): Браво! Много добре си го оформила.

Аз: Впечатлена съм от този предмет, който има термини, критерии.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ние *phra*'йме също *metalworking*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Металообработка.

Л (А) ▼ (♀) (13): И също *phra*ви *jewelry working* една моя *ph*гиятелка. И тя ...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): Виж ги тука и бижута правят.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя *phra*ви ... куту ...[am:]... *ph*ръстени.

А (А) ▼ (♂) (11): Мно'о са готини.

Я (Б) 16 (♂) (43): Трябва да е малко по-забавно. А ние пилехме там, просто чукахме предната част на ...

Л (А) ▼ (♀) (13): Това бяха ... щото ...[am:]... ааа ... как се казва? *Prac*. Частта на тозиини...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Практическата.

Л (А) ▼ (♀) (13): Практическата ...[am:]... част на този куту...[am:]... *topic* ... беше играчка за таб'а за майко дете и т'ва ни бяха куту някои от идеите ... дето тря'а ... имам да го *naphra*ва. И *ph*осле т'ва е целия *ph*росто *ph*роцес... куту аз тря'аше да напиша за цялата идея *negative*... куту... добрите неща за него, 'ошите неща за него...

Я (Б) 16 (♂) (43): И тия неща ти си си ги написала?

Л (А)▼(♀) (13): Да. Намерих си снимки от интернетa и си *naphra*’их куту мой *design*. Т’ва ми беше финалния *design* и *phosle* ...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): И т’ва направи ли го, т’ва не си го направила.

Д (Б) 16 (♀) (42): Направи го и го подарихме на Оливър.

Л (А)▼(♀) (13): Не стана точно правилно, защото...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Защото той, те си бяха тука при нас и си играеше бебето и се кефеше.

Л (А)▼(♀) (13): Защото пол’вината три-четири урока ... не знам защо го изпуснах и ми се загубиха някоуко части.

Я (Б) 16 (♂) (43): А *Gantt chart*-овете?

Л (А)▼(♀) (13): И т’ва е нещо като *time management chart*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А дай да видя това. Това не си го направила като хората.

Л (А)▼(♀) (13): Това е *estimation*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Приблизително се казва, „Л“.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не е така, *Gantt chart* не се пра’й така. *Gantt chart* е да ти каже кое кога го пра’йш.

Л (А)▼(♀) (13): Първата седмица правих т’ва. Втората седмица...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): Правиш си дизайна, *desigh*-ваш и режеш, така ли?

Л (А)▼(♀) (13): Не, втората седмица.

Я (Б) 16 (♂) (43): *Gantt chart* не се прави така, *Gantt chart*...

Д (Б) 16 (♀) (42): Това ти е втората седмица. Трябва да напишеш тука за втората седмица.

Я (Б) 16 (♂) (43): Втората седмица тука трябваше да е бяла, да е празна. Ако нещо се пра’й заедно с тая част, ако по време на дизайна пра’йш и нещо друго, тогава ще ти е така. А иначе *Gantt chart*-а просто дава във времето кои да участват и к’во пра’йш.

Л (А)▼(♀) (13): Така на мене ми е по-лесно.

Я (Б) 16 (♂) (43): Да, но т’ва не е така. Ти тря’а да знаеш, примерно т’ва нещо го правиш ти, т’ва го пра’й твойта приятелка. Това го пра’й другия човек, това друг и такива задачи ги правят седем души. И например на втория човек ти трябва да му кажеш: Ти ще имаш работа между седмица две и седмица три и половина примерно. Третия човек ши има работа между първата половина на втората седмица и втората половина на третата. Ти трябва да ги планираш тия неща. Това е *project management*, разбираш ли, и това ти е *Gantt chart*-а – да знаеш кой, кога, по кое време трябва да пра’й нещо. Напиши го.

.....

Л (А)▼(♀) (13): Написах.

Аз: Много правичко пишеш, браво. Като калиграф.

Л (А)▼(♀) (13): Най-прави ... най-правното ... най-правилното писане ... имам в кўаса.

Аз: Прекрасно!

Л (А)▼(♀) (13): После ... имах ... *sewing* ...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Шиене.

Л (А)▼(♀) (13): Да, като *topic*-а за шиене и, значи, *my space*..., *contents*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Какво ще съдържа се казва.

Л (А)▼(♀) (13): Съдържа... и *thrya*’аше ще говориме за какво е *good design* и ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Добър!

Л (А)▼(♀) (13): Аааа...[am:]... добър дизайн и точно т'ва е добър *design*, т'ва ти отговаря на въпроса. *A good design is innovating, makes...*

Д (Б) 16 (♀) (42): Което означава... да има нещо ново, да предлага нещо ново...

Л (А)▼(♀) (13): Да, нещо ново и ... *innovative*...

Д (Б) 16 (♀) (42): Иновационно се казва на български.

Л (А)▼(♀) (13): И прави продукта...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): Сега ти как искаш да ти го казва на български това?

Д (Б) 16 (♀) (42): Може да го каже на български. Тя знае.

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре, ти го кажи. Аз ще ти кажа на български, ти го кажи на английски сега. Ето, ще ти кажа – естетически те удовлетворява.

Д (Б) 16 (♀) (42): *Aesthetically pleasing*. Още нещо?

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре. Не те затормозява, като го гледаш. Лесен е за разбиране.

Д (Б) 16 (♀) (42): *Easy to understand. Easy to comprehend*.

Я (Б) 16 (♂) (43): *It's understandable*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Същото казах.

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи „затормозява“ как е на английски? *It's inobtrusive*. И сега ще ми говориш само на английски.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, няма да ти говоря на английски и ти ще говориш само на български, защото ти и без това не знаеш тая дума на български. А пък аз ши те затормозя набързо.

Л (А)▼(♀) (13): *It's far of...*

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, превеждай на български! За дизайна. Какъв дизайн?

Л (А)▼(♀) (13): Добър.

Д (Б) 16 (♀) (42): Чудесно.

Л (А)▼(♀) (13): И после, тати, намерих от интернет...[am:]... *elements of design* и всичко ми хареса. Защото имам на *Picktrace*. Т'ва е куту ...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): *Picktrace* са на интернет.

Л (А)▼(♀) (13): Не беше лесно. И аз вече бях направила ...[am:]... куту...И после като го получих за *mediate test*... И после *shit!* И после тря'аше да правя един *perspective* – рисунка. Много е ъош.

Д (Б) 16 (♀) (42): Рисунка в перспектива се нарича.

Л (А)▼(♀) (13): Една перспектива.

Аз: А имате ли предмет рисуване?

Д (Б) 16 (♀) (42): Имат.

Л (А)▼(♀) (13): Нарича се *Art*. А рисуването е тука.

Аз: По трудово?

Д (Б) 16 (♀) (42): Но имате и арт. Друго, извън...

Л (А)▼(♀) (13): Това беше куту ...[am:]... говорехме за *natural dyes* - различни натурални бои. И различни като цветове... от к'во са напра'ени... После куту как може да пра'име *prints* на...[am:]... *fabric*-ани...

Д (Б) 16 (♀) (42): На?

Л (А)▼(♀) (13): Наааа ... *material*ни и т'ва са различни *textures*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Т'ва са различни *textures*.

Л (А)▼(♀) (13): Не, не *textures*. Виждаш различни *textures*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Видове материали, иска да каже.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не, тя каза, че са видове *texture*.

Л (А) ▼ (♀) (13): И *phos*ле има някакви идеи за *tied up*.

Д (Б) 16 (♀) (42): И тя си направи възглавница после и спи на нея.

Л (А) ▼ (♀) (13): И т'ва не беше много ъош пример. Не ми харесваше. ... И т'ва ... тгийсе и девет от четирсе поўучих на т'ва нещо.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво е това нещо?

Л (А) ▼ (♀) (13): ... Ааааа...[am:]... И за самия *topic Prac*

Д (Б) 16 (♀) (42): И практическата част, където прави...

Л (А) ▼ (♀) (13): И на *теста* най-накрая.... Поўучих...

Д (Б) 16 (♀) (42): В България, на български ги наричат практика.

Л (А) ▼ (♀) (13): Сега правим *хгана*.

Аз: Тука вече ще избиеш *рибата*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не. Трудно е.

Аз: Кое, продуктите?

Д (Б) 16 (♀) (42): Уредите за готвене.

Я (Б) 16 (♂) (43): Тука вече ще те скъсат вече.

А (А) ▼ (♂) (11): Супер. *Dear, take it, if You can!*

Я (Б) 16 (♂) (43): Тука ще имаш най-малко от всичките.

Д (Б) 16 (♀) (42): Ще се постараяш, „Л“.

Л (А) ▼ (♀) (13): Много е гўупаво, пра'им го като пет *sets, ph*реди да мож' да готвиме. И няма да готвиме нищо хубаво, ще пра'име *hamburger*. Само за да имаме *party*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Защо, не може ли да готвите нещо хубаво?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не сме разрешени.

Д (Б) 16 (♀) (42): Що?

Л (А) ▼ (♀) (13): Щото, т'ва е. И аз почнах да се опўаквам на учителката и тя: Ако не искаш, защо не правиш нищо? И аз мўъкнах.

Аз: А не можеш ли да кажеш: Аз не искам да се оплаквам, но искам да ви предложа да ви направя нещо фантастично? И всички да го изядете?

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, не могат, защото трябва да имат равенство между децата и ако другите не направят...

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва ми е единствения *eager*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Знаеш ли го тоя *porru*-синдрома? За високия мак?

Д (Б) 16 (♀) (42): В полето на маковете всички трябва да са равни. Ако има един израснал на високо... това е също като горделивото бобче.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Let's see the other topics*.

Д (Б) 16 (♀) (42): История и география. Тя се е скъсала тая тетрадка.

Я (Б) 16 (♂) (43): А учебник нямате ли по тази работа, учебник?

Л (А) ▼ (♀) (13): Дават им се някои в кўас.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво учите сега?

Л (А) ▼ (♀) (13): *Alberts*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защото повечето са *classworks*.

Л (А) ▼ (♀) (13): Това ниво ни беше...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Нали учиха за Леонидас?

Л (А) ▼ (♀) (13): Учихме за *ancient ships*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А разсъждавахте ли защо всяка цивилизация е западнала?

Д (Б) 16 (♀) (42): До такива съвършенства на мисленето не са стигнали.

Л (А) ▼ (♀) (13): Не... Много куту *bored*... говорихме.

Я (Б) 16 (♂) (43): То това е част от урока. Как се е създала и как е западнала.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ааа ...[am:]... къде беше...

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи вие учебник нямате.

Л (А) ▼ (♀) (13): Имаме по няколко и ни го дават в кѹас. И *тря*'а да го използваме и ... или ни учат *smart work*... Или *phro*сто като ни вадят нещо... Не знам това ли е.

Я (Б) 16 (♂) (43): Добре, ако нещо не си разбрала в училище, как процедираш?

Д (Б) 16 (♀) (42): Отиваш в библиотеката, намираш по съответната тема и си учиш.

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако нещо не разбереш, какво ще направиш?

Д (Б) 16 (♀) (42): Ако нещо не разбере, ще се обърне към майка си, която знае всичко по история и география.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ако съм изпуснаѹа един час *when I had to pick up, then I repeat*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Повтаря.

Л (А) ▼ (♀) (13): Повтаря куту много бързо т'ва се казва... И аз уча *phro*сто като...[am:]... И *phos*ле ... Египет*h* учехме.

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи в Египет са ... още оттогава са почнали ... са имали кошери и са носили по Нил тука и по различните места, за да следят тука...

Л (А) ▼ (♀) (13): И ааа ... *египтяните* са ... но... са чакали *just once* в годината, където Нил е като *rise, full*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Пълноводна.

Л (А) ▼ (♀) (13): Мамо, не искам да говоря на български! Искам да го обяснѹ и да не *thry*'а да мисля да го ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Ами това пълноводна се казва.

Аз: Остави детето, аз отлично я разбирам, със сигурност и ти.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тука е *perfect*-но ясно.

Я (Б) 16 (♂) (43): И затова са им се наводнявали къщите.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва, че са били близо до вода и лесно са *phra*вили като ...[am:]... и са имали като земята ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Реколта.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, *рекоѹта*. Забравих *рекоѹта*. И като ...[am:]... са до водата ...

Д (Б) 16 (♀) (42): Да може да поливат.

Л (А) ▼ (♀) (13): И ... как се казва ... *the soil was really fertile*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Какво?

Л (А) ▼ (♀) (13): ...[am:]... *phr*ъстта е маѹко като ...[am:]... добра. Маѹко като добра почва. Много добра почва е имаѹо там, защото е хубава и водна.

Я (Б) 16 (♂) (43): Защо е много добра почвата?

Л (А) ▼ (♀) (13): Защото е *fertilized*.

Я (Б) 16 (♂) (43): От какво?

Л (А) ▼ (♀) (13): От водата, от животните, дето живеят във водата...

Д (Б) 16 (♀) (42): Микроорганизмите, които са били във водата, и от клея, който е бил във водата. Глината.

Л (А)▼(♀) (13): Да.

Я (Б) 16 (♂) (43): Виж, водата идва оттука. И като идва оттука, като станат дъждове, тя носи със себе си ... измива всичката земя и разни работи ...

Л (А)▼(♀) (13): Минерали.

Я (Б) 16 (♂) (43): Минерали и всичкото това отива в реката и се носи надолу. И когато се наводни, тя ги отлага всички тия наноси, дет' се казва, до самата река и тука става много плодородна земята до реката. И винаги там, до реките, където се наводнява всъщност, има много плодородна земя и затова хората, дето казваш ти, са си жертвали хем така, хем иначе.

Л (А)▼(♀) (13): И всъщност, какво казваш ти, че не е би'а тоена земята? Вътре във Нил ...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Тя натурално е била наторявана.

Л (А)▼(♀) (13): Да, тя натурално е наторявана и са живеели много животни в нея там и...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Те са акали.

Л (А)▼(♀) (13): *See one. Once the soil was very fertile and very ...[am:] good and profound. Deposit is not fertile. Тря'аше да отговоря на въпросите. Deposit is not fertile, it's very rocky and dry. It's good for crazing. See two, see three, see one. A perfectly human...*

Д (Б) 16 (♀) (42): „Л“, нищо не се разбира.

Аз: Остави я да си го прочете. Тя ще обясни.

Л (А)▼(♀) (13): ...*which is good, right now, of water fertile land... and not far from the sea, which makes it great for humans, too. The Nile is very useful for the Egyptians, because... [am:] when it floods it produces perfect fertile land for farming and a great source of fresh water.* Това беше *phro*сто в ста'ата, когато *phoc*вахме този *topic*, тря'аше просто да ни дадат ма'юко... *activity*. Гле'ахме един *documentary* и *thry*'аше да пишем ...[am:]... като *notes*. И *phos*ле още едно *documentary* гледахме...

Д (Б) 16 (♀) (42): Документален филм.

Л (А)▼(♀) (13): Документален филм. Аааа...[am:]... тука *thry*'аше да пишем *notes*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Бележки.

Л (А)▼(♀) (13): Нещо във филма казваха, *ще* ... са *phrav*ени някакви [am:] *prayers*..., като някакъв...

Д (Б) 16 (♀) (42): Молели са се сигурно на техните богове да им дадат плодородна година.

Л (А)▼(♀) (13): Да, на някой бог, точно, за плодородна година *thry*'аше да *phrav*им записи на молитва. И *thry*'аше да говогим

Аз: Искаш да кажеш, вие да измислите думите на молитвата?

Л (А)▼(♀) (13): Да. Ииии ...[am:]...

Д (Б) 16 (♀) (42): Танца пеперуда.

Я (Б) 16 (♂) (43): В какво са вярвали?

Д (Б) 16 (♀) (42): Малко паганински такива...

Л (А)▼(♀) (13): ...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): Без да четеш.

Л (А)▼(♀) (13): Знам, тати...ааа...

Д (Б) 16 (♀) (42): Забравила е.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да. ...[am:]... . Аааа ...[am:]... а, да.... Те са вярвали [r:]... *Osiris was the god of agitation, the Nile...*

Д (Б) 16 (♀) (42): Асирийския бог във ... плодородието.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво става с египетската династия, защо се е разпаднала?

Л (А) ▼ (♀) (13): Не знам, не ни казаха. Кажи ми ти.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не знам. Следващия път като влизаш в интернет, проучвай.

Д (Б) 16 (♀) (42): Никой не знае защо се е разпаднала. Защото са дошли нови такива племена и така са започнали войни да водят помежду си и са решили... Вавилон е станал по-водещ и затова са се разпуснали. И са се разделили на няколко други страни. Може би затова са се разпаднали. Тоест те са се размножили и са се саморазпаднали.

Л (А) ▼ (♀) (13): Ииии ...[am:]... какво сме знаели за *ancient China...*

Д (Б) 16 (♀) (42): Древна. Древен Китай.

Л (А) ▼ (♀) (13): И *thra'*аще като к'ясно да праим ма'ко *brainstorm*. Знаехме за *terra-cotta warriors*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Теракотните войници.

Л (А) ▼ (♀) (13): Знаехме за грамаден *civilization* най-големите....

Я (Б) 16 (♂) (43): За какво се използват?

Л (А) ▼ (♀) (13): ...[am:]... Знаехме за *the great wall of china*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Голямата китайска стена.

Л (А) ▼ (♀) (13): Знаехме, че не беше *democracy*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Знаехме, че не е демокрация.

Л (А) ▼ (♀) (13): И *you could say somewhat communism*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Комунизъм.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да...[am:]... И имперадърите се казвали *kings*. Знаем, чи много са харесвали музиката, *culture* и *art*. *Well developed* е била. И чи е имало много *philosophers* като Кънфуций. ...[am:]... и много религии като... *Daoism, Buddhism et cetera*.

Д (Б) 16 (♀) (42): И така нататък.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да. Иииии ...[am:]... знаем, че е имало хубава храна.

Д (Б) 16 (♀) (42): Китайци и хубава храна, извинявай много. С това не съм съгласна. Стига глупости! Китайци и хубава храна в никакъв случай!

Л (А) ▼ (♀) (13): И също *the medicine, the paper*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Медицина, те са открили хартията, да.

Л (А) ▼ (♀) (13): И *gunpowder*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Барута. Барут се казва на български. Барут.

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва е, когато *phra'*их домашно и *phosle* Доминик дойде и почна да ми гисува. Добре. Свърших.

Я (Б) 16 (♂) (43): А тука има ли нещо интересно да ми покажеш?

Л (А) ▼ (♀) (13): Учихме за *social structure*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Социалната структура.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Of ancient China*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Древна. Древен Китай.

Л (А) ▼ (♀) (13): Древен Китай. И за ...[am:]... като *peasants* и *slaves*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Като?

Аз: Остави детето, то учи и аз разбирам...

Л (А)▼(♀) (13): Мамо, като уча, т'ва даже не е... т'ва не помага.

Аз: Така е, разбира се. Аз лично разбирам всичко.

Д (Б) 16 (♀) (42): Имали са роби.

Я (Б) 16 (♂) (43): Не може така.

Аз: Не само не може, а и не бива. Тя достатъчно добре си разговаря за домашните неща и ти обяснява и на български. Но ти искаш за неща, които учи за първи път, да предполага как се казват.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, аз съм абсолютно убедена, че тя ги знае как са на български тия думи.

Л (А)▼(♀) (13): Така не мога да мисля.

Д (Б) 16 (♀) (42): Не, ши мислиш, защото така си обогатяваш езика.

Аз: Тя ще ги използва тия термини, ако стане преводачка. А тя не е преводачка. Тя е билингва. Тя мисли или на единия език, или на другия, а когато разказва на тати, само някои от думите на нея ѝ идват на български. Но материалът е на другия език. Няма как, това ѝ е преподавано. Давай, давай, аз те разбирам много добре.

Л (А)▼(♀) (13): И за *slaves*... не, *villagers*...

Д (Б) 16 (♀) (42): Селяните. Нали ти каза селяни? А *slaves* са роби.

Л (А)▼(♀) (13): Те са *the population*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Население.

Л (А)▼(♀) (13): Мамо, наистина *sphri*!

Я (Б) 16 (♂) (43): Ако искаш, ела оттатък да учиш. Не се ядосвай и не се разправяй.

Аз: Не, на мене ми е безкрайно интересно да гледам какво учиш и ми е много приятно да те слушам и с моя английски всичко ти разбирам.

Л (А)▼(♀) (13): *Money-lenders*... Те са куту..., защото...[am:]... те си изкагвали пагите от куту...[am:]... от кражби...

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво пише там? *Money-lenders*... Какво е това? *Traders*? Търговците са били втората най-ниска класа, това е много интересно.

Л (А)▼(♀) (13): И *phosle the gong* са били *craftspeople*..., *skilled workers*... *The nong, the pongs*...

Я (Б) 16 (♂) (43): Фармерите са били над занаятчиите и над търговците в Китай.

Л (А)▼(♀) (13): И техните семейства ... щото те са ...[am:]... името... имената им са били *valued*, щото те са *phравили* храната за целия *nation*. И *phosle the shi*, които са били дълбоки. Те са нормално *landowners*..., *scholars*, *poets* и *philosophers*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Те са били най-възвишените.

Л (А)▼(♀) (13): И императорът. И *phosle* има въпроси. Много бързо ши ги кажа...[am:]... В кой континент е Китай...

Я (Б) 16 (♂) (43): Не ги чети тия въпроси. Кажеш нещо, което е интересно за Китай.

Л (А)▼(♀) (13): Имали са статуи. Като всяка статуя е била шестстотин *pounds*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Това за теракота войниците.

Л (А)▼(♀) (13): И *thриста* кила. И са били осем хиляди... И само двеста хо...[am:]... души са ги правили...

Я (Б) 16 (♂) (43): Двеста човека са направили осем хиляди статуи?

Л (А)▼(♀) (13): Да. Единайсе години. Много дълго време да пра'йш всяка една. И ... нали ...[am:]... наистина...

Д (Б) 16 (♀) (42): Те са били много детайлни, с най-малките подробности.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да. Всяка подробност е направена.

Я (Б) 16 (♂) (43): Е, това не е толкова трудно. Четире статуи на човек. Четири на година.

Л (А) ▼ (♀) (13): Те не са използвали *moulds*.

Д (Б) 16 (♀) (42): Нормално е.

Л (А) ▼ (♀) (13): Защото те са използвали *quilling*. Не са използвали *moulds*, щот' не мога' да използва *moulds*. Използвали са *quilling*, коет' е като ...[am:]... като *clay drop* кръгчета... ами почват отдоју и *phosле* отгоре т'ва... е така тая дългата част я чакат мајко да из... изцяло да се изсуши и *phosле*, когат' е изсушена, тогава могат да почнат с втората част. Иначе е *phрекалено* тежко и всичко ще падне... Да. Свършихме. Започвам рисуване.

Аз: А това част от урока ли е да ги рисувате?

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, ама имам география сега. Това беше като винаги *abstract-а*.

Я (Б) 16 (♂) (43): А това какво беше досега?

Л (А) ▼ (♀) (13): История. История правиме, а първия семестър география правиме. 'Начи, всеки *topic*... трябва да се рисува. Тря'аше да го направим обаче във кѹас. И тука в *classroom* сме почнали... И *terra plates*... Всичко аз съм *phра*'ила... И всеки *topic* те почват в наш'то училище ... винаги почват и ни питат какво мислиме, *ще* е география, какво мислите, *ще* е каквото учиме, какви са ни въпросите за т'ва, дет' ши учиме и ...[am:]... иии какво искаш да научиш. Таки'а неща. И после ни обясняват като много ... не много подробно, но просто 'ного така *bored* какво значи например география и ни казват *dictionary meaning* на география, че география 'ного стара дума ...[am:]... от латински ...[am:]... думата география е *счупена* на две части. Гео значи земя, ...[am:]... почва света, а и графи значи писане или наука.

Д (Б) 16 (♀) (42): Наука за земята.

Аз: Да де, ама това е гръцки, не е латински. Гръцка е думата.

Л (А) ▼ (♀) (13): *What is a landform, landforms, landscapes*. И учихме много за *Blue mountains* и *Blue mountains* как са формирани...

Д (Б) 16 (♀) (42): Аз съм казала: дълбоки сини планини.

Я (Б) 16 (♂) (43): В географски план така в перспектива земята се е изменяла. Не е била статична през цялото време.

Л (А) ▼ (♀) (13): Всъщност *thря*'аше да отговаряме за състоянието...[am:]... *value-а* на земята и *thря*'аше да пишем *phosле doings better*, какво значи *doings better*, където аз написах най-много от целия кѹас.

Аз: Браво!

Л (А) ▼ (♀) (13): Аааа ...[am:]... тука имаше някои думи, *phosле thря*'аше да видиме точно къде са сините планини и да покажеме кои като [am:] *tribes*... [am:]... аборигентски групи са живяли там ...[am:]... мајко *practice* за... някаква голяма... аборигентска група ... ааа ...[am:]... също гледахме едно видео за една жена, дето живее в *Magog*...[am:]... дето ни разказа за земята и за *her spiritual belief* ... и *phosле... valuing landscapes*. Говорихме за ...[am:]... защо е важно *the Earth to be greatly evaluated* и като бяха някакви загуби..., но четири от най-големите куту *facts* са *economics* и *tourism*, *spiritual value*, *esthetic value* и *cultural value*. Да, и *landscape changes* и тря'аше да

говогиме за куту как сеее...[am:]... *how to*... как *nathypални* елементи променят земята... *global waves, natural disasters, sea levels, animal migration*... *To the persons*... И *phосле* почнахме да учим за *topographic maps* и *contoural lines*.

Я (Б) 16 (♂) (43): И вече сме влезли в нова епоха, те я наричаха нещо, но забравих как беше, в която земята почва да се изменя вече под влияние на човека. Човекът е някакъв фактор за изменението на земята.

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, ние сме най-големия фактор. То има два фактора всъщност как земята се променя. Натурален фактор и *human factor* и, нали, земята, ако ние не бяхме на тази земя, много различно щеше да е.

Я (Б) 16 (♂) (43): И геологията се занимава със самата земя, земни пластове и всичко почва да се променя. Давай нататъка.

Л (А) ▼ (♀) (13): Учихме за думи като *antipodes*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Разбираш ли го тава? Тая карта?

Л (А) ▼ (♀) (13): Да, т'ва е лесно. Тука е най-високо, тука е още един връх.

Я (Б) 16 (♂) (43): Т'ва, че дават така линиите, какво означава?

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва са *contoural lines*.

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво означава, че са така?

Л (А) ▼ (♀) (13): *Contoural lines* е куту...[am:]...

Я (Б) 16 (♂) (43): Не те питам по принцип какво означава, а тука на тази картинка какво означава. Ето така? Какъв е терена тука?

Л (А) ▼ (♀) (13): Ще това е реката и това отива по реката. Реката отива леко нагоре така. Защото отива нагоре- нагоре земята.

Я (Б) 16 (♂) (43): Откъде накъде тече реката?

Л (А) ▼ (♀) (13): От тука натука.

Я (Б) 16 (♂) (43): Водата демек се движи оттука насам, така ли?

Л (А) ▼ (♀) (13): Да...[am:]... Не, от тука натам.

Я (Б) 16 (♂) (43): Оттука насам или оттам натам?

Л (А) ▼ (♀) (13): Т'ва е гогната част, т'ва е доузната част.

Я (Б) 16 (♂) (43): Сигурна ли си?

Л (А) ▼ (♀) (13): Ъъъъъ ...[am:]... Да.

Я (Б) 16 (♂) (43): И какво си разбрала от картата, половин час не можеш да разбереш? Виж, т'ва е петстотин, т'ва е шестстотин, т'ва е седемстотин. Добре, давай нататък.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тря'аше да пра'йме също като... учихме за *prairie dog*... ииии *phосле* ... т'ва е новата ми *математикска* книга, нова е, другата е много ъоша. А т'ва е, което учихме *phоследните* ...

Я (Б) 16 (♂) (43): Какво учите? Уравнения с по две неизвестни?

Л (А) ▼ (♀) (13): А?

Я (Б) 16 (♂) (43): Уравнения с две неизвестни?

Л (А) ▼ (♀) (13): Какво имаш предвид? ...[am:]... Не, с едно неизвестно.

Я (Б) 16 (♂) (43): Кое е това едно неизвестно? Хикс, игрек, дъбъл ю?

Л (А) ▼ (♀) (13): Какво имаш предвид, тати?

Я (Б) 16 (♂) (43): Явно тия неща не са ясни.

Л (А) ▼ (♀) (13): Къде? Значи, т'ва беше просто като ...[am:]... много е г'уупава учителката ни. Караше ни да *наphравим* да ги *simplify* въпросите всичките. Т'ва ни беше

като първата част. Тука да влеземе ...[am:]... куту ... алгебра, ааа... не знам т'ва пра'ихме... *ph*равихме... да ги *divide*-ваме членовете иии...[am:]... Ако искаш, просто погледни ... Но това беше първата ми задача на алгебра.

Д (Б) 16 (♀) (42): Вечерята е готова. Идвайте!

Наблюдавани отклонения:

Деформациите, представени в последната сонда, са предимно лексикални и са най-много на брой, което е очаквано предвид сложните теми, които се обсъждат в процеса на усвояване на учебното съдържание от уроците на „Л“. Перспективата, която има едно теренно проучване е статична по отношение на състоянието на езика на индивидите, които са подложени на експеримента. Фонетичният акцент на детето, уменията му да прикачва към английските корени български суфикси и флексии, когато думата е непозната на български или му убягва в момента, както и конструирането понякога на българското изречение по модела на английския синтаксис се срещат и в предишните разговори, в които участва „Л“. Тези деформации не се различават от допуснатите от нея в този разговор, освен по това, че тук са по-малко на брой поради наличната съсредоточеност на ученичката и добронамереното ѝ желание да ни разкаже на български език какво учи в австралийското училище. Лексикалните замени навсякъде се срещат при непознати думи, а в този момент момичето изучава когнитивното значение на нови термини от различни научни области, по предметите, по които си подготвя домашните за училище, и на съответните термини и понятия трябва да научи дефинициите. Затова и степента на деформациите в речта на седмокласничката, ниска на фонетично, морфологично и синтактично ниво, е твърде висока на лексикално. Отклоненията от състоянието на структурата на съвременния български език са малко, тъй като детето внимава, опитва се да обясни точно и ясно новите понятия, но на всяка втора дума се запъва, защото новата информация от новите уроци е постъпила, естествено, на английски език. Деформациите в речта на „Л“ предоставят, видно както от сондите, така и от интервютата, проведени с нея, еволюционно подобряване на нейния идиолект – от миналото, от съвсем малка – с наличните в говора ѝ хезитации и засечки, до спокойния и гладко протичащ (каквото е всеки следващ) разговор на български език. Относно тенденцията към затихване на функциите на българския език в Сидни „Л“ е едно от изключенията: езикът ѝ, вместо да се деформира с темповете, характерни за подрастващите изследвани лица от група А, се подобрява благодарение на нейната любознателност, старание и постоянство. Затова от речта ѝ може да се направи извод за бъдещето – как се очаква да се променя

и да се развива този език – нейния и на всички български деца, които не желаят да изоставят нашия език и да го обрекат на забора. Да го запазят в общуването в семейството. В разговора от Сонда № 25 обаче се вижда, че помощта от семейството в това начинание не може да бъде нито всеобхватна, нито безкрайна. Новите знания, чийто обем ще нараства с всяка следваща учебна година, нямат или имат познат само на преводачите точен български аналог. Това е причината за множеството лексикални интерференции.

Майката, филоложка по образование, няма как да не разбира това, но тя не се примирява и в голямата си майчина амбиция проваля не един речеви акт. Тя приканва дъщеря си да превежда, докато учи: „Л“, и на български има тия думи. Замисли съ малко“. Или поправя всяка английска дума, превежда, обяснява, предполага:

Дъщерята: Т'ва беше пъввия ... куту ... п'ан. Т'ва беше като втогия ...[am:]... *the criterion*.

Майката: Критерия.

Дъщерята: Ние *phra* 'йме също *metalworking*.

Майката: Металообработка.

Дъщерята: Това бяха ... щото ...[am:]... ааа ... как се казва? *Prac*. Частта на тозииии...[am:]...

Майката: Практическата.

Дъщерята: Това е *estimation*.

Майката: Приблизително се казва, „Л“.

Дъщерята: После ... имах ... *sewing* ...[am:]...

Майката: Шиене.

Дъщерята: Да, като *topic*-а за шиене и, значи, *my space*..., *contents*.

Майката: Какво ще съдържа се казва.

Дъщерята: *A good design is innovating, makes*...

Майката: Кое то означава... да има нещо ново, да предлага нещо ново...

Дъщерята: Да, нещо ново и ... *innovative*...

Майката: Иновационно се казва на български.

Дъщерята: И аз вече бях направила ...[am:]... куту... И после като го получих за *mediate test*... И после *shit*! И после тря'аше да правя един *perspective* – рисунка.

Майката: Рисунка в перспектива се нарича.

Дъщерята: Ако съм изпусна'а един час *when I had to pick up, then I repeat*.

Майката: Повтаря.

Дъщерята: Повтаря куку много бързо т'ва се казва...

И т.н. Намесата на майката по-скоро уморява, защото потокът на речта се насича от нейните прекъсвания, смисълът се размива и тя трябва да признае, че в изречения като „Аааа...[am:]...тука *thrya*’аше да пишем *notes*“ има по-незначителна деформация (детето не знае думата бележки, но кой днес пише бележки), отколкото в израза „думата география е *счупена* на две части“, в който всички думи са български, няма хезитации и малката е сигурна, че ние казваме така, а не че „се състои“ от две части. Нито майката, нито бащата, който е далеч по-толерантен към замяната на българските думи с английски, особено що се отнася до теми от училищната програма, забелязват онези деформации в говора на дъщеря си, които не са преки замени с думи от английския. На въпроса ми защо по трудово обучение не сготвят нещо вкусно, вместо да правят хамбургери „Л“ отговаря „Не сме разрешени“, на мястото на различни глаголи поставя *правя* („История правиме, а първия семестър география правиме“, вместо учим), на няколко места, където трябва да се употреби частицата *че*, детето поставя *ще* (питат какво мислим, *ще* е география, какво мислите, *ще* е каквото учиме, какви са ни въпросите за т'ва, дет' ши учиме), но никой нито я поправя, нито забелязва тези отклонения. Подобно отношение, проявявано често от страна на родителите, се изследва от психолингвистиката – по отношение на обратната връзка в теорията на Роджър Браун, отбелязано и в наши психолингвистични изследвания: „Роджър Браун е един от първите, които обръщат внимание върху факта, че възрастните обикновено не поправят експлицитно грешките на децата, а доколкото все пак се наблюдават корекции, те са свързани със семантиката и референцията на детските изказвания, но не и с граматическата им структура“ (Стоянова 2006: 23). Изречението, с което момичето отговаря на зададения директно на английски въпрос от бащата: „*What is Design?*“ – „То е... куку...[am:]... нещо е... всичко за предмета... Когато пише нещо и да става, нали. Когато ... някак изглежда...“ показва, че детето тепърва осъзнава понятието. Това дълго изречение може да се разчлени на съставните си части, които представляват (по терминологията на Стоянова, 2006) „холофрази“, характерни за онзи начален „бебешки“ период от развитието на детето, в който елементите не притежават граматическа структура и който седмоласничката, по начетеност и компетентност, е надраснала с повече от 13-те години, на колкото е в момента. Просто в процеса на осъзнаване на смисъла на всяка новост понятийният апарат на детето ще се развива постепенно, но не на български език. „Л“ няма откъде да знае, че „*Work training*“ се превежда като „Трудово обучение“, „*ancient China*“ като „древен Китай“, а „*the great*

wall of china“ като „Великата китайска стена“. Бащата осъзнава това и когато обяснението е невярно, например „*money-lenders*“, предпочита да подсказе, без да променя конструкцията на българската фраза, на английски: „Какво е това? *Traders*?“, за да насочи мисленето в правилна посока – защото става дума за търговци, а не за лихвари.

Изводът от целия дълъг разговор, ако приемем обяснението на „Я“, че „Да *design*-неш нещо, означава да го създадеш“, е, че трудно се „дизайнва“ български текст в небългарски контекст. И че превеждането на новите думи, върху които на следващия ден ученичката ще бъде изпитвана (естествено не на български), няма да я стимулира да ги запомни. „Л“ много добре знае това – „Мамо, не искам да говоря на български! Искам да го обясня и да не *thry*’а да мисля да го ...“ (От напрежение тя не се досеща за думата превеждам); „Мамо, като уча, т’ва даже не е... т’ва не помага“ – но безкомпромисната „Д“ не иска и да чуе, убедена, че „така си обогатяваш езика“. Досега „Л“ не е чувала някой въщи да говори за релеф, релефни форми и ландшафт и естествено пита на английски: „*What is a landform, landforms, landscapes*“, както и за „*global waves, natural disasters, sea levels, animal migration... To the persons...*“. Когато се стига до топографските карти и контурните линии, само помощните думи остават български: „И *phosle* почнахме да учим за *topographic maps* и *contoural lines*“. Ключовите, дори познати, се деформират неволно (новата ми *математикска* книга), защото съзнанието вече се подготвя да извади новите математически термини, с които тя трябва да запознае всички ни.

В заключение, начинът, по който това 13-годишно момиче говори, показва, че семейството през годините си е вършило добре работата. Невъзможността да се надгражда езика ни въз основа на учебното съдържание – че то вече си е свършило работата. Дори идеалният билингвизъм в развитие не може да се запази на академично ниво, ако учебните програми не са и на двата езика. Това може да стане само в училище. Такова училище няма, нито в Сидни, нито в повечето страни, в които живеят българи.

Трябва сериозно да се помисли какви мерки да се вземат за обучение и образование на български език с цел предотвратяване на пълното му изчезване. Ако не се направи нищо, българският език в Сидни заплашва да се превърне в субстрат – стар и изчезнал език, чието влияние се е запазило в някои семейства единствено при назоваване на донесените от България причудливи фолклорни символи, подарени от баби и дядовци, като например менци, носии, ширити и под.; или да се превърне в суперстрат, препълнен с англицизми до степен всички хора в Сидни да разбират емигранта

перфектно, докато той мисли, че говори на български. Суперстрат всъщност вече имаме, тъй като нашият език е белязан от доминирането на австралийския английски и това се случва ежедневно не само в Сидни. Или поне (той със сигурност е) адстрат, защото попива масови, най-вече (но не само) лексикални заемки от английския език.

4.2.4.1. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИ МАРКЕРИ

Най-коментирани в цялостното изложение на дисертационния труд са членовете на „нашето семейство“. Въпреки участието поне на един от тях във всички срещи и разговори и въпреки индивидуалните им характеристики, представени тук многократно и в различни аспекти, както и включването им в разнородни контексти, зад стените на своя дом те образуват една неразривна цялост, първична група, в която, както във всяка първична семейна единица, задължително протича процес на езикова нивелация, изразяваща се в преодоляване на контрастни маркери. Колкото и те (английски думи и фрази) да се опитват да се настанят в комуникацията, поради това, че децата не знаят българските им съответствия, в семейството има ясно заявен императив, а именно – **вкъщи се говори на български**. Членовете на семейството не могат да „избягат“ от белезите на своя социален статут – децата са ученици (повечето им разкази коментират училищния живот) и българският език за тях е втори роден; родителите са образовани, интелектуалци (компетентни в множество направления и способни да помагат по предметите в училище и в разрешаването на всякакви проблеми) с роден български език – семейният език е уравнивесен в много отношения. Далеч от обкръжението на други хора, той е изпъстрен с маркери на разговорност, например изпускане на звукове от края, от началото и от средата на думите (шейсе’, мож’, кат’, когат’, ш’, дет’, ’ного, ’земаш, т’ва, няк’ви, к’во, тря’а и подобни, маркирани навсякъде с апостроф), налични в изобилие във всички сонди; стилистично ограничени като „ниски“ ориентализми като например „демек“ (*Демек*, малко са размити нещата, Сонда № 23; *Водата демек* се движи оттука насам, така ли?, Сонда № 25); жаргонизми, например (Можеш да я оставиш *д’ си насе*. – Не, няма да оставя *д’ си насе*. Ти мож’ да оставиш *д’ си насе*, обаче аз не го оставям *д’ си насе*. Сонда № 25) или „кinti“ (Аз съм сигурен, че за дваيسة *кinta* ши ’земеш., Сонда № 21); неуместни употреби на думи, например (Тати, тря’а да знайш кога да *бутнеш* и как да поискаш. Ако беше по някакъв различен начин... – Как да *бутна* като нищо не става?, Сонда № 24); дори нецензурни или пренебрежителни квалификации („Л“, т’ва че някаква *дрисла* там *popular girl*-че ти е казала... Сонда № 24) и други разговорно маркирани форми.

Най-интересните маркери в езика на семейството са варианти на думите с английски корени и български окончания, например глагола дизайн-ваш (Да *design*-неш нещо, означава да го създадеш. Ти може да *design*-неш например на Светла уреда за пломбиране на зъби например. Ти *design*-ваш нещо., Сонда № 25), както и *spray*-ваш, *blend*-ваш, *colour*-ваш, *except*-ваш и др. В речта на двамата родители това са *маркерите на инерцията*, която ги увлича като отговарят, както ги питат: да „повтарят грешките“ във въпросите на децата, докато ги превърнат в част от собствения си идиолект, но те ще бъдат коментирани в следващата глава, защото в смесения език на децата са много повече и там те представляват не социални маркери, а родноезикови интерференции.

4.2.4.1.1. РОЛЕВИТЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЕЙСТВОТО

В семейството се наблюдава ясно разграничение на социалните роли, които четиримата членове изпълняват. Те онагледяват междуличностните отношения в минигрупата, социалното им положение и йерархията, задаваща норми на поведение както у високопоставените родители, така и у малолетните деца. Първостепенната важност на анализа на отношенията в минигрупите, в които протича основната част от битието на индивида, се променя през годините с промяна на статуса на същия индивид – вече пораснал, студент, професионалист, създал друго (свое) семейство и пр. В нашето традиционно семейство до тези промени още не се е стигнало и всеки от членовете му е на своето място – буквално, вечер около масата, и преносно – като си знае мястото. Тук са представени извадки от шест от нашите съвместни четиридесет и шест семейни вечери. Ролевите отношения в рамките на семейството отразяват и ролевите маркери – първични и вторични – и те са в подчинена зависимост от социално-демографската характеристика на личността. Вкъщи на вечеря информаторите са в първичните си роли – двама родители и две деца. Благодарение на непосредствеността на отношенията и на дълготрайното въздействие на нашето семейство, като всяка първична група, определя сравнително постоянни роли на участниците в комуникацията и това помага за автоматизиране на българоезичните им речеви рефлексии. Още със ставането от масата обаче членовете на изследваното семейство влизат в други роли. Децата се прибират в своите стаи и там вече имат други ролеви функции, най-често в комуникация с равни. И тази комуникация вече не е на български език. Например сядат да учат (на английски), пускат си да гледат телевизия (на английски), говорят си по телефона със съученици (на английски), влизат в чата с група приятели и играят някакви групови игри (на английски). Понякога братът и сестрата се засичат случайно или се събират заедно

нарочно, ако има нещо да си говорят (на английски), но само след минути, дочули и най-леките стъпки на майка си по коридора, превключват на български. Ето как първичните отношения мотивират билингвизма и диглосията.

4.2.4.1.2. ПОКОЛЕНЧЕСКИ СБЛЪСЪЦИ

Войната между поколенията е обект на обсъждане от всички хуманитарни науки. За нея са изписани безброй томове и страници. Дори тук, където се търси общ идентификационен признак, по който група АБВ е едно цяло, разделителните линии се чертаят между поколенческите групи: „налице е цикъл. Такъв е и пътят на промените в езика: всяко следващо поколение живее при други обществено-исторически условия, които мотивират корекциите в езиковата норма“ (Виденев 1998: 107). И в Сидни, както навсякъде по света, те предполагат взаимно неразбиране, не само поради езиковата бариера между младите и старите наши сънародници, но и поради различната интерпретация на всяко действие, бездействие и състояние на нещата от страна на трите поколения.

Поколенията в нашето семейство са две, но това не изключва сблъсъци на мнения, желания и нежелания. Представените в шестте записа разговори показват много нагледно отношенията в семейството. Родителите са търпеливи, приемат иновативното мислене и са готови да станат дори „спонсори“ за участието в някакви доста странни според мене игри, даже ако това означава креативната им дъщеря да си направи „един *strip* на косата“ (Сонда № 20). Спокойният тон създава условия за разказ на български и момичето с всички сили се опитва да прави асоциации с познати ситуации, за да онагледява проведената предишния ден игра, в описанието на която би използвало думи на английски, които никога не е чувало на български.

По същия начин семейството се отнася към сина си. Той не на шега е решил да се превърне в Батман (Сонда № 21) и само безкрайното търпение на баща му, който разсъждава как да се боядиса, или произведе, или нарисува (лично аз категорично не проумях защо да не се купи) маскировъчен плат, предизвиква у момчето отчаяни опити да обясни на български език какво точно иска да направи. Интерференциите в този запис са обяснимо много, понеже материята е специфична и сложна като терминология.

Много по-сложна е комуникацията в Сонда № 24, не като терминология, а като психология. Желанието на „Л“ да тренира ръгби, посрещнато с ужас и пълно отрицание от майка ѝ, проваля голяма част от речевите актове. Те излизат от добрия тон и, подвластни на високото напрежение, изпълват емоцията с интерференции, повторения,

хезитации, засечки. Това е истинският сблъсък на интерпретации и отново миротворчески настроеният баща се опитва да предизвика адекватно обяснение, мотивирано с аргументи и обосновано от дъщерята. Потокът на речта на малката спортистка е придружен от периодични изблици на плач, записът е труден, думите – недоизказани и задушени от сълзи, но езикът остава преимуществено български. В координирания билингвизъм на детето двата езика не се пресичат. То, в опитите да се наложи, прибегва към стилистично понижаващи изразни средства, но не излиза от релсите на втория си език, усвоен като първи в детството и възприет като роден. Всъщност, това е езикът, на който тя от бебе се моли, иска, настоява за нещата, които трябва, според нея, да ѝ се дадат, предоставят, в случая – разрешат. Това е единственият език, който е използвала някога в стремежа си да се наложи.

В опитите си за академичен билингвизъм малката информаторка не е така уверена (Сонда № 25). Тя си учи пред нас уроците и най-добронамерено ни разказва какво имат по всеки предмет. Речевите реализации на детето са успешни, доколкото научните факти може да се представят само с помощта на домашната лексика, в битово-разговорната форма на речта. Майка ѝ обаче, свикнала в майчината си амбиция по инерция да поправя всяка дума от чуждия език, по-скоро обърква детето, отколкото да помага, например тя настоятелно превежда думата *gunpowder*: *Барута. Барут се казва на български. Барут*. (Сонда № 25). Маркерът в речта на родителите, който по-горе беше наречен маркер „по инерция“ пропуска необмислени изрази, включително и казани на български (думата география е *счупена* на две части, Сонда № 25) или частици, например употреба на думата „ще“, когато информаторката („Л“) иска да каже „че“ и това се случва неколккратно в този разговор: (Нещо във филма казваха, *ще* ... са *ph*равени някакви ...[am:] *prayers*; ... винаги почват и ни питат какво мислиме, *ще* е география, какво мислите, *ще* е каквото учиме..., Сонда № 25). Такава интерференция „Л“ не би допуснала, освен от преумора и от напъните да предполага кое как би трябвало да се нарича, за да угоди на майка си. В защита на „Д“ може да се каже само едно: начинът за усвояване на родния български на другия край на света (когато описаните в предишната глава дълги престои в България и съжителство с баба и дядо не са налице) е перманентна бдителност, ежеминутно превключване на вълните на българския език, никакви отклонения и безкомпромисна настоятелност. Това не е лесно и затова е постигнато в толкова малко семейства. За съжаление, няма как да се запази във времето. Уроците на „Л“ са част от нейната реализация във вторичната ѝ група, тази на училището; вторичните групи за нея и за всички информатори от група А се множат,

множат се и темите, термините, интересите, възприятията, мирогледите. С тяхното увеличаване расте и броят на интерференциите, когато се говори на български, увеличават се англезичните маркери, нашият език се премества все по-забързано към смесени варианти, докато се изтласка от австралийския вариант на английския език.

Добре че българският в семейства като нашето остава домашен, обичан и роден. Остава жив...

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От всички наблюдения върху езиковото поведение на изследваните лица може да се направят два важни извода за състоянието на българския език в Сидни. Първият е **лингвистичен**: на територията на огромния далечен град се установява една особена междинна система на езика ни, която е частично национална по отношение на българския и специфична по отношение на новата среда. Сред множеството от конкретни факти обаче се наблюдава наличие на общата за град Сидни **езикова норма на българите**, живеещи там. Въпреки че не е регулатор на обществения живот в чуждата страна, и тази норма има своите императиви, представи за правилно и престижно, ценностна ориентация и модели на езиково поведение. Този втори извод е **социолингвистичен**.

Освен за неизбежните взаимопрониквания в контакта на езиците, проведеният за целите на изследването експеримент свидетелства и за контакт на културите – дори езиковият контакт е само един от аспектите на контакта на културите, а възприемането на австралийската действителност и култура като идеална, съвършена (това, че емигрантите я възприемат точно така, се вижда ясно от повечето записи), предвещава (ако не се вземат мерки за предотвратяването ѝ) българска народна културна катастрофа в средите на нашите сънародници в мегаполиса. Въпреки демократичната политика на Австралия, която подкрепя както културното, така и езиковото разнообразие, въпреки нееднократното признание на нашата култура на държавно ниво – получените награди, популярност и уважение – фактите са налице. Това е колкото парадоксално, толкова и естествено. Българите, без значение дали Европа го признава или не, имат „западно“ мислене. Критериите, по които те оценяват езика, са чисто материални, желанията им са „лидерски“ и се вписват в интерпретацията на езиковото планиране (Автор на термина *езиково планиране* е Е. Хауген (Хауген 1966а)) като процес на вземане на решение и като процес на разрешаване на проблем. Тези концепции, известни на европейското езикознание още от края на 60-те години, разработвани в Станфордския университет под ръководството на Ч. Фъргюсън и Дж. Фишмън (Ангелов 2012: 18), срещат отпор у един от членовете на станфордската група, и не случайно това е австралийският учен Бьорн Джермунд, който „подчертава, че Хауген разглежда чисто лингвистично въпроса за езиковото лидерство, докато в повечето случаи езиковата политика се оказва квазилингвистичен проблем. Квазилингвистичните проблеми, според Джермунд, не трябва да се третираат като лингвистични, защото „процесът на

езиковото планиране“ се определя от мотивации с по-различен характер – идеологически и символични“ (Ангелов 2012: 18). Докато Хауген дефинира структурните и функционалните деления на езиковите разновидности в различни езикови ситуации, за да достигне до обобщаващата теза за ролята на езика в модерната национална държава, Джермунд е наясно, че *любознателността* е достатъчен мотив *разнообразието* да се проучва като една съпоставителна социология на езиковото планиране, а *родолюбието* е *гаранцията*, която съхранява малцинствения език на всяка етническа общност. Това, че подобни тези се избистрят в диалог, беше и една от причините да представя в сондите не индивидуални изкази (откъси от идиолекти на отделни лица, които биха показали предимно/само лингвистичните интерференции), а завършени в плана на съдържанието цели разговори на различни теми от различни типове събеседници, в които се показват не само лингвистични, но и аксиологични особености в речта на респондентите. За да се види дали нашата култура е съхранила, или доколко има благоприятна перспектива да съхрани, своята устойчивост. Според Вайнрайх тенденцията към акултурация много напомня структуралисткия подход към лингвистичната интерференция, тъй като структурният характер на елементите на културата влияе върху пренасянето на нейните елементи, „затова антрополозите например се обръщат все по-често за помощ към лингвистиката, най-древната от науките, изучаващи културата, доколкото нейната техника на описание достига обективност и точност, които превъзхождат възможностите на другите науки за културата“ (Вайнрайх 1979: 29).

Както можеше да се очаква, повечето от засегнатите в разговорите на емигрантите теми са от австралийската действителност: най-вече при децата, които не познават друга; при възрастните, които дори не говорят английски, а също и при билингвите, които безпроблемно преминават от единия на другия език. Идеалните билингви от подгрупа Б превключват кода не само когато се налага да превеждат информацията ту на децата, ту на родителите си, но и тогава, когато говорят помежду си. При включването в речта си на изрази от другия език те често отделят като „цитати“, чрез особена модификация на гласа (малки паузи, промяна на темпото и др.) изрази на английски, когато говорят на български, въпреки че често се шегуват с неправилни изказвания на новодошли от България емигранти; или на български (даже да говорят на английски в момента), за да засилят експресията в разказа, а може би и да избегнат преизказните форми, от употребата на които започват да отвикват. Дори и при тях се срещат думи и изрази, прокраднали се неволно в речта им, чието съответствие на

български те или не знаят, или са изключили от своя речник. Особено когато темите са по-сложни – засягащи успехите в училище, теми от уроците, коментари на системата в училището, дори родителите се забъркват като децата си, на които всяка втора дума е английска, последвана от вметнатото „Не знам това как е на български“ и постепенно заедно преминават само на английски, където комуникацията тече гладко и безпроблемно (Сонда № 11) до приключване на темата. Същото правят и малкото знаещи български език респонденти от група А, но да не забравяме, че децата не са добри преводачи. Дори когато се справят задоволително и с двата езика, те не винаги намират точния еквивалент, не си и правят труда да превеждат, защото всеки от езиците им тече по своя писта⁶⁹. Опитват се да си превеждат само децата в българското училище, където от тях се очаква да отговарят на въпроси и тогава, ако не разбират въпроса, се молят на английски на съседчето да им преведе (по-скоро да им каже на английски) какво пита учителката, с надеждата да знаят отговора на български, но не и да го преведат от английски. Всеки опит на учителя да им помогне с превод на въпроса на английски (Сонда № 2, Сонда № 4) или да им подсказе, че на английски е „същото“ (Сонда № 6) остава без отговор. Вкъщи те говорят свободно, изпъстрят речта си с английски думи и изрази, но пазят кода български, така, както се съблюдава етикет при общуването с родителите. И колкото по-рядко майките и бащите превключват на английски, толкова по-рядко превключват и децата. Ако в семейството има една постоянна ситуация и се говори само на български от страна на възрастните, това облекчава изучаването му от децата. Ако родителите заговорят помежду си на английски, българският език скоро напуска семейството, а за тези партньори изводът е, че май вече няма какво да направят, за да запазят българоезичните елементи в езика на децата си.

В заключение, причините за избора да се използва или да не се използва българският език са колкото лингвистични, толкова и извънезикови, в зависимост или от желанието и убежденията на емигрантите, или според „ролевата структура на ситуацията“ (Китайгородская, Розанова 2007). Комплексът от комуникативни параметри на ситуацията влияе, определя, а често и строго диктува избора на единия език, както и забраната за неговото или на другия език, използване. Във време, когато

⁶⁹ Точно това се опитва да обясни ученичката от нашето семейство в Сонда № 25 на амбициозната си майка, която иска от нея да превежда новите уроци, преподадени на английски, на български. А децата не могат да превеждат. Различните ситуации извикват у онези от тях, които знаят и двата езика, само единия – този, който в момента ги обслужва в конкретната ситуация. Затова същата информаторка в Сонда № 24 говори предимно на български – езика на семейството, в което тя моли, и се налага, и се сърди.

интерференцията, даже при отчитане на нейното социокултурно обкръжение, представлява проблем, за решаването на който играе роля не само факторът *езикова структура*, но и факторът *езикова култура*, смяната на езика изобщо не зависи от структурните фактори. Може да се счита като разбиращо се от само себе си, че съответстващите структури на австралийския английски и българския език никога не предопределят кой от тях трябва да преотстъпи своите функции на другия. Предвид това, че смяната на езика не е обусловена от строго лингвистична причинност и че преходът от привичното използване на българския език към използването на английския се дължи по-скоро на извънезикови фактори, може да се пренебрегнат интерференциите, които извървяват пътя на прехода, който води до самата смяна. Но ако намерението е предотвратяване на смяната и нейната *замяна* с българска реч, въз основа на идентифициращата „седма“ функция на езика, трябва задължително да се започне с коментар на интерференциите.

5.1. ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ЕЗИКА НА СИДНИШКИТЕ БЪЛГАРИ

Интерференцията предизвиква преустройство на моделите и представлява резултат от въвеждане на другоезични елементи в тези области на езика, които се отличават с висока структурна организация, например ядрото на системата на фонемите, голяма част от морфологията и синтаксиса, някои области от лексиката. В недалечното минало този ред на мисли отрежда на езиковите контакти определена локална уседналост и им приписва статична роля. Те се появяват там, където се изместват държавни граници; когато при прекрояването на политическата и географската карта на света един етнос попада ту от едната, ту от другата страна; където се говори повече от един език, единият (ако са два) е нисък спрямо престижния висок, т.е. те са в състояние на диглосия, която води и до промяна на картината на света за усвояващите високия език. Тук не може да се говори за такива явления като за заимстване. Всяко обогатяване или обедняване на системата, породено предимно от екстралингвистични причини, неизбежно води след себе си преустройство на всички предишни различителни опозиции. Този поглед към езиковите контакти и билингвизма осветява явлението интерференция в най-широк смисъл, без значение доколко съответните езици се различават един от друг; също така от него става ясно, че колкото повече са различията между двете системи, толкова повече са проблемите при изучаването на потенциалната област на интерференцията.

При едно по-прецизно използване на терминологията, за интерференции може да се говори само при изследваните лица от подгрупа Б, тъй като респондентите от подгрупа А знаят на незадоволително ниво български и когато говорят, в много от случаите те използват английска дума, израз, цяло изказване, тъй като нямат представа какъв е българският им аналог, а тези от подгрупа В почти не знаят английски и „похвалата“, която ще получат в това изследване за малкия брой заимствания от другия език, е напълно незаслужена. „Случаите на отклонение от нормите на всеки от двата езика, които произтичат в речта на двуезичните от това, че те знаят повече от един език,, т.е. вследствие от езиковите контакти, е явлението интерференция“ (Вайнрайх 1979: 22). Т.е., за да има интерференции, трябва да се знаят двата езика... Въпреки това, тук под ‘интерференция’ ще се разбира *всяко отклонение* от единия език за сметка на другия, без значение от степента на владеење на единия или другия.

Разбира се, откритите в наличните сонди интерференции може да се разгледат чисто лингвистически, ако тук основна цел беше проблемът за билингвизма. От социолингвистична гледна точка обаче няма как да се абстрахираме от психологическите и социологическите фактори. Българските емигранти в Сидни, дори тези от подгрупа В, в по-голяма или в по-малка степен приспособяват своята реч към външните обстоятелства и я видоизменят в зависимост от събеседника. Това непрекъснато приспособяване в основата си се отличава от това, което се случва, когато преводачите превключват от един език на друг. В този случай те през цялото време използват една и съща система, променя се само изборът на лексиката и експресивните средства, но и те принадлежат на един и същ език. В случая на емигрантите контактите пораждат подражание, а подражанието предизвиква лингвистична конвергенция. Тук не става дума за възприемчивостта на езика ни към външни въздействия и неговата структурна податливост. Става дума за процесите на адаптация на чуждоезичния материал към структурата на нашия език, забелязани в речевото поведение на сиднишките българи, което е обусловено от социалните отношения, характерни за съобществото, в което те живеят.

В предварителното проучване на тяхното общество си бях създавала предварителни нагласи и хипотези за интерференции и повечето от тях се сбъднаха. Не всички от моите предположения обаче, направени въз основа на наличната литература по темата, се оправдаха. Искях да определя какъв е резултатът от интерференцията (измененията в речевите прояви (които си представях безизключителни) вследствие на взаимодействието между българския и английския език), но се натъквах на такива само

на места, а на други места те липсваха. В сондите се виждат не малко засечки в езиковите прояви и дефекти в изказванията, затрудняващи контактите, като следствие от речевата мутация, която се забелязва в идиолектите, особено на най-малките българи в Сидни. Исках да определя тенденциите на развитието както на тези, така и на идиолектите на останалите две групи и предполагах, естествено, че то ще бъде в посока към английския. Очакванията ми за плавен и безизключителен преход, в смисъл, че двуезичният индивид, например от подгрупа Б, постепенно ще се превърне в англоезичен като перманентно употребяваните български съчетания ще се заменят изцяло с английски, не се оправдаха. Това за мен беше приятната изненада. Мислех, че децата, родени в български семейства, ще проговорят безизключително на български, това ще бъде първият им език поне за няколко години, и чак след вливането им в потока на обществото чрез учебните заведения, процесът ще започне и при тях. Не е така. Това за мен беше неприятна изненада. Голяма част от децата, родени в Австралия, или въобще, или почти не знаят български език. Те са „отгледани изцяло на английски“, както се изрази една майка (Сонда № 11). Опитите им да проговорят, видно от записите от Българското неделно училище, често „удрят на камък“, макар че в час рядко си позволяват да извикат на помощ родния си английски. В домашна обстановка, когато са по-спокойни, представителите на подгрупа А постоянно се оправдават с „Не знам как е на български“ и без притеснение се изразяват на английски. Ако събеседниците им, били те и българи, владеят английски език, децата изоставят българския в процеса на комуникация (Сонда № 11, където децата и да искат, не могат да говорят на български). Най-интересното е (друга неприятна изненада), че възрастните най-често не ги поправят, влизат в техния ритъм, опитват се да превеждат, но с времето започват да преповтарят грешните окончания, думи и изрази, с изключение на някои запънали се от инат майки филоложки. Разбира се за тях, за майките (и бащите), които настояват за запазване на българския език, е имало един преходен период, в който те самите са се адаптирали към австралийската среда и тогава са били по-прецизни, по-стриктни в разговорите с децата си, с повишено внимание към езиковата ситуация. Това отговаря на въпроса защо във всички семейства без изключение, в които домашният език е български, най-добре го говорят първите, най-големите деца. До раждането на вторите, третите, този период отдавна е минал, бдителността е притъпена, напрежението е отслабнало и малките изоставят българските думи и изречения, а родителите, свикнали да поправят перманентно каката/баткото, проявяват изненадваща на пръв поглед толерантност към по-малките. Тази толерантност в различните семейства има различни

причини: родителите вече има с кого да се похвалят; установили са от опита с по-големите, че няма особен смисъл да настояват; отдали са се на повече, отколкото в началото, когато са имали само едно дете, „австралийски“ занимания и професионални ангажименти; и т.н. и т.н. Родителите продължават да говорят вкъщи или в приятелски кръгове на български, но в ежедневната поява на стоки и услуги, които не са виждали в България, елементи от ежедневието или от професиолекта им, за които предполагат, че са получили статут на интернационализми и у нас и българите ги употребяват по същия начин, събития от новото им битие, те твърде леко „минават“ на английски.

В методическата литература в България, посветена на преподаването на българския език като чужд, интерференциите се търсят в грешките на чуждестранните студенти и се наричат родноезикови – когато пренасят фонеме от своя език, за да заменят български, които липсват в него; когато не членуват, където трябва, ако в родния им език няма членна морфема; когато нарушават системата на глаголните ни времена като я адаптират към тази в първия си език; когато разместват словореда в съответствие с този, който е характерен за тяхната страна и др.

Интерференциите в речта на сиднишките българи са предимно *не родно-, а чуждоезикови*. За представителите на подгрупа В те са единствени. Това са чуждоезикови интерференции (от английски към български) на лицата, за които българският език е роден (първи по степен на владееене и употреба). Дори да не говорят английски свободно или въобще, и те употребяват в потока на българската си реч английски наименования на улици и квартали, планини и други местности, съобразени с обстановката, в която се намират. В речта им навлизат английски изрази, свързани със заниманията на внуците – на спортни дисциплини, образователни степени, работна заетост – все изрази, които никой не се е постарал да им преведе и за повечето от тях те и да искат, не могат да намерят български аналог. Често тези названия се изговарят неправилно, със силен фонетичен акцент, с неточни окончания, така, както възрастните хора са ги чули и усвоили. Те предизвикват усмивки от страна на по-младите, опити да ги поправят, но не и да ги преведат на своите баба и дядо, тъй като внуците нямат представа как би трябвало да се каже например името на образователна степен на български, а родителите им, отдавна отвикнали от подобна тематика, само предполагат. Тъй като се срещат много рядко, те не нарушават целостта на нашия език. Той е изцяло български, без перспектива да бъде заменен или забравен, просто „кривнал“ в посока към чуждия и след секунди „завърнал се“ отново в своята лента. Безспорно, това вклиняване на английската лексика *отклонява* вектора на идеалния монолингвизъм на

респондентите от подгрупа В, точно както животът на възрастните хора, протекъл в родината, е *отклонен* в последните си години в посоката на закъсняла емиграция. В чужбина, където е късно да се адаптират, те са като пречупени клони от дърво, или отсечени и засадени на друго място. Дърво без корен...

Наричам този процес **ОТКЛОНЯВАНЕ**.

Интерференциите в речта на билингвите в началото на престоя им в чуждата страна, ако не са знаели предварително езика, вероятно са били родноезикови, но само докато научат английски. След неговото овладяване и те са предимно чуждоезикови. Чуждоезикови интерференции (от английски към български) на лицата, за които българският език е роден (първи по степен на владееене, но вече втори по степен на употреба), се срещат непрекъснато в речта на билингвите. Тези хора говорят само на английски в работна среда. Постепенно субординираният им билингвизъм се превръща в координиран. Интерференциите в речта им стават двустранни. Те владеят в еднаква степен български и английски, опитват се да говорят на работното място само на английски, в къщи с децата и с родителите само на български и това изпълва единия език понякога (английския рядко, поради концентрацията в работна обстановка; или българския често, поради отпускане, умора и отмора вкъщи, или нехайство пред отказа на децата да отговарят на български) с елементи на другия. При повечето от респондентите от подгрупа Б се случва така, че българският език постепенно става ненужен както за кариерата, така и за дома, защото не са успели да го задържат и да задължат наследниците си да го използват като домашен език. Те не са забравили български, но вече няма с кого да говорят на него. В къща, в която никой не говори български, езикът, наречен в нашата социолингвистика „пасивен“ (Пачев 2006), скоро ще бъде почти изцяло забравен, в последствие мъртъв, и тази къща вече няма да е в „другата България“, а в друга, чужда родина.

Наричам изоставената комуникация на родния език **РАЗБЪЛГАРЯВАНЕ**.

В речта на сиднишките българи *има и родноезикови интерференции* и те са най-многобройни, но също са с посока от английски към български, защото са в речта на информаторите, чийто роден език не е български. Това са многочислените интерференции на азбукарчетата, респондентите от подгрупа А, чийто първи език е английският. Без значение доколко знаят български и дали го припознават като втори роден, те не престават да си помагат с първия си роден (английски) език и изпъстрят всяка българска фраза с множество интерференции на всички нива. Родноезикови интерференции (от английски към български) на лицата, за които българският език не

е роден (не е първи по степен на владеење и употреба). Това са децата, нашите деца, които няма да научат на български език своите деца. Без значение какво са писали родителите в листите за преброяване на населението, австралийските българчета са част от друг народ. Не нашия, въпреки че са родени от нас...

Пълната замяна на българския език с чуждия наричам **ОТРОДЯВАНЕ**.

5.1.1. ЛЕКСИКАЛНИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

За наличието на лексикални интерференции най-голяма роля играят неструктурните фактори, обусловени от отношенията на българската езикова система с външния свят. Мнението, че интерференцията се появява само като грешка в опита да се превключи кода, е отдавна преодоляно. Поради ускорените темпове, с които в новия бит навлизат всекидневно нови и нови стоки, услуги, задължения и впечатления, те се съпътстват от своите австралийски названия. С активизирането на другия (чуждия, австралийския) езиков код и заглъхването на функциите на родния български нашият език „се маргинализира, активизират се чуждоезиковите конструкции: функционално първият език се превръща във втори“ (Виденов 2016: 105), а в новия първи материалните и идеалните нововъведения имат нови означения. След дълги години зад граница повечето български емигранти овладяват английския език не по-зле от самите австралийци, а на български, дори ако могат да се похвалят с „чисто“ превключване, се изразяват все по-трудно, а за някои думи се учудват, че не се използват и в България. На въпроса ми към първокласниците какво мога да си купя от Сидни получих множество отговори от децата – *chips, chocolate, biscuits* (Сонда № 2). Названията на съответните лакомства вероятно не се възприемат като английски думи в диалога на български. В нашата страна има изключително много изследвания за английските заемки в българския език. Ако децата от Австралия, бидейки на гости в България, чуят някои от тези думи, те ги разбират и лесно се ориентират в контекста. Дори някои от тях знаят, че „не се казва *stickers*, а стикъри“ (1.2.3.), но повечето няма да възприемат идеята да имитират изговора на български, в смисъл да ги употребяват с нашите окончания, както ги употребяваме ние, защото интуитивно съзнават, че тяхната форма и тяхното произношение са „правилните“. Това се дължи не на никакви езиковедски прозрения, а на факта, че възрастните деца не са поправяни от родителите, разбирани са от бабите и дядовците, и са убедени, че така може да се говори и на български.

„Истинските“ лексикални интерференции не са непременно заемки в българския език от английския. Те се срещат предимно в речта на билингвите. Те не са забравили българските им съответствия, но думи като *sorry* вм. съжалявам, *sausages* вм. кренвирши, *happy* вм. щастлив, *team* вм. отбор, *help* вм. помощ, *city* вм. център (а не град), *chicken* супа вм. пилешка, *Christmas* вечеря вм. коледна и много други, за тях вече са домашни думи, често единствени. Те, естествено, се възприемат и от децата. Така респондентите от група А, дори да знаят думата кренвирши, никога няма да я употребят, защото вкъщи на кренвиршите и мама, и татко им казват сосиджи, въпреки че говорят на български. Всички подобни изрази са свързани не толкова с интерференцията, колкото с акултурацията. За да се направи разграничение и да се проучи теоретично кое какво е, разграничение аналогично на разграничението между език и реч, Малиновски предлага понятието „нулева точка в контакта на културите“ (Малиновски 1945). Оказва се, че това, което за историка на езика ще бъде резултат от интерференцията на другия език, за самия носител на двата езика може да не бъде така... Въпросите, които изяснява лингвистът в речевия стадий на интерференцията, се различават от въпросите, засягащи интерференцията в езика. Информаторите от група Б, видно от приятелски разговори (Сонда № 8), официални заявки (разговора ми с председателя на българското дружество „Родина“), както и от някои от отговорите в анкетите, не приемат (дори се обиждат от предположението ми, че в езика им има) наличие на интерференции. Когато им се пусне запис, от който се чува ясно собствената им реч, изпъстрена с английски думи, новите ми приятели се „хващат“ за термини от разни области, например за образователните системи, и обясняват, че няма откъде да знаят как те се наричат *сега* в България. Например: „Повечето пра'ят *Bachelor*, т'ва дето е три години и половина. Тука е престижно да правиш *Master* още две години. Нашите там всички около мене правят *Masters of Business Administration*, което какво значи там... за бизнес нещо става въпрос“ (Сонда № 8). Други примери: „Не съм добър на *public speaking*, а така като се разплипам понекога, не мож' да ми затвориш устата“, или „Сега внучката започна университет *economics* в *Sydney University*, а момчето е последна година *high school*“ (Сонда № 9). В разговорите за училища и университети тези интерференции са безизключителни: „Сега имахме като предварителни... не знам дали така се казват в България.... *mock exams*“ (Сонда № 19); или: „Ако кандидатстваш само *speech therapy* и ти примерно изкараш понисък *rate*, а за *Sydney-uni* е нужен примерно осемдесе и осем... [...]...А за *Macquarie University* ти е нужен примерно осемдесе. Обаче те като ти сложат първо желание *first preference Sydney-uni* нали, и не ти стига бала въобще, те въобще не те класират“ (Сонда

№ 11). От настоящето ми противопоставяне на тази идея дори основната ми информаторка се изнервя и преминава изцяло на английски, от лексикална в „текстова“ интерференция: „*But you can do physiotherapy in senior university requiring 99, but you know that your chances of scoring are around 85, would you put 99? Would you put Sidney University? Or would you put Macquarie on the first place*“ (Сонда № 11).

„Ако семантемите на два езика са частично подобни, то интерференцията се състои в отъждествяване на тези семанти и привеждането им в пълно съответствие“ (Вайнрайх 1979: 84). Например: „И какво още мога да видя тук? - И *Sydney Museum*“ (Сонда № 2); или: „със един германец са били *partners*“ (Сонда № 9). Най-често обаче (и най-трудно дефинируеми) са срещаните лексикални интерференции „за момента“, т.е. лицето не се досеща за думата на езика, на който говори, и посяга към другия. „Интерференцията в речта е подобна на пясък, който се носи по течението, в езика тя може да се сравни с онзи пясък, който се е утаил на дъното на езерото“ (Вайнрайх 1979: 38). В записите сонди такива интерференции, при които изследваното лице „бърка в езерото“ според метафората на Вайнрайх и случайно „изважда“ една от думите/конструкциите, са характерни за речта на билингвите⁷⁰. Те възникват в изказванията им като резултат от личното им познание и с двата езика. Например: „Ти ми направи голям *support* на мене“ (Сонда № 8), „те търсеха *trade people* там“ (Сонда № 9). Понякога се срещат и в речта на възрастното поколение: „И аз имам внук. Един внук *boy*“, „Аз не искам *chicken*, искам по-голямо – искам *duck*“ (Сонда № 14), но това е по-скоро маниерничене от страна на информаторката, която говори английски сравнително добре, за разлика от други възрастни респонденти, но е малко вероятно да ѝ убягват думи като момче, пиле и патица, предвид ежедневната ѝ уседналост (тя не работи, няма обществени ангажименти) и комуникация на български с голямото семейство на сестра ѝ. Когато става дума за по-специфична материя, лексикалните интерференции в речта на същата информаторка са очаквани: „Тук държавата се грижи за човека. Например като умре пенсионер, всичко му се плаща от общината – *township*. Зет ми почина и три хиляди за погребението дадох на сестра ми и после още хиляда – *welfare*. И българите като дойдат тука, може три апартамента да имат там, веднага искат *welfare*. С мошеничество, с лъжи, така правят. И дават им много, много, а *everything*. И даже имаш

⁷⁰ При азбукарчетата английските думи и изрази са несравнимо повече, но при тях не е „случайно“, те просто не знаят думата или израза на български.

право да реагираш, да искаш още, ако не ти харесва. И те си живеят в *state house* и само се оплакват“. При билингвите темите са разнородни и темпото (прескачането от тема на тема) по-интензивно: „Купих го от *Coles*. – От *goat* ли е? – На мен ми прилича на *Havarti*“; или: „Говори с докторите и вика „Я“ прави *conversations*, ходи, задава въпроси. Щото е *quality improvement* проект“; също: „Правя *solar battery car*. Има и финанси“ (Сонда № 8). В последния от примерите лицето е от подгрупа А, което може да значи, че не знае как да каже на български „автомобил със слънчева батерия“. В следващия пример друго дете, от същата сонда, със сигурност не знае как да се изрази на български: „И трите *othидохме* в това *dunking* нещо... да сядаме... - К'во е т'ва *dunking* нещо? - Тя ни подхвърли топка. След *т'ва ко'ато* го удари, падаш от седалката във е'на мръсна вода... - Ужас. Това ли беше *dunking*? Кошмар“. Децата, както вече казах, не превеждат лексикалните интерференции, но винаги добронамерено се опитват да ги обяснят, например „*Powerate* е *disgusting*. - О, *disgusting*. - То е нещо куту *preservatives*, *stamina preservatives*. - Това е ядеш *preservative* просто. - *Powerate*. И к'во е т'ва? - Куту *Gatorate*, *energy drinks*, *sport drinks*“ (Сонда № 12).

Лексикалните интерференции в езика на онези от информаторите от подгрупа А, които говорят български, са толкова много, че в процентно отношение сигурно биха заели поне една четвърт от всички изказвания. Например: „Ти откъде идваш сега? - От *playing sports*“ (Сонда № 10); „Започнахме в *one part of the city*... После... върнахме *to the other part*“ (Сонда № 15); „Значи с'ягаш първо *undercoat*... даже ти първо не с'ягаш *undercoat*, а само *random* линии. За да *naphравиш undercoat*“ (Сонда № 22) „*On the topic of Harry Potter*, трябва да направим на т'ва *on the magical explorer*“ (Сонда № 23); „Л“, ако играеш *rugby*, *maybe* тогава *play on a Sunday*, *put away socker* значи...“ (Сонда № 24); „*Work training. She cannot understand*. Урока е за *appliances in cooking*“ (Сонда № 25) и т.н. и т.н. В опит да кажат всичко на български, някои изследвани лица създават неясни за неспециалистите конструкции. Например след „И *thря'аше* като к'ясно да праим ма'ко *brainstorm*. Знаехме за *terra-cotta warriors*“ (Сонда № 25), майката бърза да преведе второто изречение: „Теракотните войници“ – морфологичен и синтактичен англицизъм, от българския буквален превод на който нищо не се разбира.

В разказите на билингвите има цели пасажии на английски. Това са своеобразните цитати, за които споменах. Те се използват, когато лицето предава думите на друг човек, който му ги е казал на английски, например: „Учителката вика „Ж“ дойде ли си вк'щи, „проверявам, защото се притеснявам за нея“. Викам: „Не, не си е дошла вк'щи“. „Ами, вика, тя получи, вика, паник атака“. А те пра'ят като мини *trial* тестове. И вика: *She was*

shaking, she couldn't breathe... and crying, and for her safety I sent her home. И обаче „Ж“ я няма“ (Сонда № 11); или: „Когато ние започнахме да живеем в две къщи, тя вика: *Yay, daddy it's kind of cool. I got present from mummy and I got present from you. Before I was having only one present*“ (Сонда № 12) и др. Тези примери не може да се смятат за същински интерференции. В тях няма конкретни заимствания, например обозначаване на новоизобретени или тепърва внесени предмети, които може да се разглеждат в качеството си на допълнения към даден речник. Билингвите обаче са наясно, че включват в българския си език елементи на чуждия, за разлика от монолингвите, възрастните респонденти, при които заемаването не се разпознава като такова, а обозначенията на нови предмети, лица, местности и понятия са причина за лексикални иновации. Когато интерференциите в речта на билингвите са случайни, те често „се усещат“ и се шегуват със себе си, защото са употребили неволно английската дума или фраза и бързат да „се поправят“: „И ще го... дий-*stract*-неме, щях да кажа“ (3.4.2.3.).

Има обаче думи и изрази, характерни за цялата група АБВ, които не просто епизодично заместват, а дълготрайно изместват българските си съответствия. Емигрантите „попиват“ понякога цели конструкции, тъй като езиковият и житейският им опит е придобит в чуждата среда, за която те са характерни. Тези конструкции, явления на интерференцията, които вследствие на многократни появи в речта на информаторите са станали привични и са се закрепили в употребата, в по-нататъшното си използване **вече не зависят от билингвизма**. Когато носител на българския език от групата АБВ, без значение от коя подгрупа е, използва английска/австралийска дума или фраза, която му е позната от речта на другите български емигранти, а не е заимствана от самия него от английския език, от дескриптивна гледна точка този заимстван елемент вече може да се разглежда като *единица на българския емигрантски език*, на неговия креолизиран вид, на особената му междинна система, за която стана дума по-горе. Езиковият контакт се осъществява вътре в речта на индивида, но не и в този случай. Без претенции да бъде отричана, теорията не винаги съвпада с практиката. Например, според теорията на Вайнрайх изучаването на заимстваните елементи, които са се закрепили в езика, не представлява сложност, защото изследователят може да ги заяви като изпита информатора. И да ги посочи и опише като започне с т.нар. от автора „прости думи“, прости, разбира се, не от лингвистична гледна точка, а защото се употребяват целите от двуезичните лица (Вайнрайх 1979: 84). Затова към простите думи той отнася и междуметия, възклицания, поздравии, цели изрази, противопоставяйки ги на „разширените употреби“ на изконна дума в даден език в съответствие с модела на

друг, въздействащ върху него – друг важен тип интерференция. Въз основа на тези теоретични констатации се опитах да открия и открия някои такива „емблематични“ лексикални интерференции в емигрантския език на българите в Сидни, но се оказа, че никак не е лесно от едно „изпитване“ да разбере кои елементи са се закрепили в езика и кои се употребяват рядко, случайно, може би еднократно. След няколко дена и няколко срещи нещата се промениха. Някои думи сякаш „крещят“, че са изместили българските си съответствия завинаги. Тук ще опиша една такава – повсеместна, постоянна и безкомпромисна употреба на простата дума „буш“. Освен, че се среща в почти всичките ми записани и незаписани разговори с всички възрастни респонденти, освен, че повечето от тях (както и аз) не биха се наели да преведат значението ѝ на български точно, отношението към денотата (а то е отношение на обожание) безапелационно „представя корелациите между типа социална структура и степента на интерференциите и диференциацията“ (Виденев 2000: 216), които търсим в нашата социолингвистика.

5.1.1.1. ЗА ЕДНА ЛЕКСИКАЛНА ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ, КОЯТО „БУШУВА“ СРЕД БЪЛГАРСКИТЕ ЕМИГРАНТИ В СИДНИ

Тази интерференция не е единствената, която без усилие „улових“ в езика на семейството още вечерта, в която пристигнах, преди да е минал и час:

- *Утре за закуска ще си направим **сосиджи**. Заради мъжа на сестра ми. Тя не харесва нашите **сосиджи**, но те са свикнали сутрин да ядат месо.*

Класическа интерференция на мястото на нашите кренвирши. След малко:

- *Още утре ако искаш ще те заведем да видиш **сити-то**. Ние не ходим често, обичаме природата, но и в **сити-то** има какво да се види. На тебе ще ти хареса. Ние не бихме живели в **сити-то**.*

Веднага се запитах интерференция ли е това или конвергенция. Очевидно информаторите под „сити-то“ имаха предвид центъра, а не града, защото ние бяхме (ние и без това се намирахме) в града. Или пък е метонимичен пренос, многократно, но единствено употребявана лексема със значение ‘център’. В следващите дни всички приятели на семейството, с които се запознах, питаха видяла ли съм „сити-то“, опитала ли съм „сосиджите“, повечето от интерференциите, които бях решила, че може би са характерни само за изследваното семейство, се оказваха употребими от цялата ни общност. Когато се интересуваха ходили ли сме вече на *Blue Mountains*, гледали ли сме

„*Flying foxes*“ (така наричат прилепите), си превеждах на български (първия пример) или перифразирах (във втория) значенията на тези изрази и ги определях като интерференции, но когато питаха няма ли да ме заведат на *Herren Aydin*, минавали ли сме по *Roseville Bridge*, по *Narelle Avenue* и т.н., си дадох сметка, че названията на улици (вторите две названия), на острови (първият пример) няма как да се перифразират на български. Обясних си идентичните интерференции на българите от Сидни като логични – конкретни заимствания на имената на местности и местни особености, на новоизобретени или тепърва създадени предмети и понятия от областта на технологиите или на модернизирания им бит, чието название емигрантите нямаше как (и откъде) да са чували на български.

Предварително знаех, че лексикалното ниво е най-уязвимо. Естествено е, че пренасянето на предлога, управляващ една част от синтактичните връзки в българския език, ще бъде по-малко вероятно, отколкото пренасянето на свободно употребимо съществително. „Спомагателният глагол, зависещ от съюза или определящ формата на залога на основния глагол, също е по-неспособен към пренос, отколкото пълнозначния глагол“ (Вайнрайх 1979: 67). Затова реших, че ще мога много бързо, „в крачка“, докато се подготвям за другите, да „изловя“ лексикалните интерференции без каквито и да било затруднения. Но не стана така. Повечето от изследваните лица имаха престижни професии и непрекъснато ми разказваха за тях. Те използваха толкова английски думи от областта на своя професиолект, че реших да изключа онези от тях, които не се употребяват и в битовата сфера, които означават никому неизвестни (освен на специалистите) термини и които никога на никой език не съм чувала. Затова ги изключих от сондите, които представям в изследването. Пренасянето на *лексикални единици* в българския език от английския въобще не се поддава на интерпретация, доколкото на лексико-семантично ниво невинаги може правилно да се прецени дали става дума за неволна или преднамерена замяна.

Затова, въпреки очевидните заимствания от английската лексика, се отказах да определям нивото на лексикалните интерференции, заимстването на думи, като по-разпространено от фонетичното и граматическото. Още на място в Сидни си дадох сметка, че въздействията в различните области са несъизмерими и никакво сравнение относно тяхната честотност не би могло да се направи. Освен това в повечето случаи заемането на названия на нови предмети, лица, местности и понятия не се разпознава от емигрантите като неволни интерференции, каквито често се появяваха на фонетично ниво (в произношението им) и на морфологично ниво (неправилно членуване,

неправилно окончание и пр.), а като *лексикални иновации*, с които те нескромно се гордееха⁷¹. Тъй като не бяха си идвали в родината години наред, много от изследваните лица не знаеха, че част от иновациите, които назовават на английски, отдавна са разпространени и в България, а имената им са навлезли в езика ни като заемки от английския език и аз не само безпогрешно ги разбирам, но и не мога да ги превода на български. Емигрантите обаче нямаше как да знаят това и не спираха да ми „превеждат“ думи, описателно разбира се, и с този импровизиран консекутивен превод ме насочваха понякога какъв би трябвало да бъде (евентуално) българският еквивалент. Започнах още там да класифицирам неправилните лексикални употреби по признака *мотиви* за интерференцията, като се опитах да си отговоря на въпроса коя от думите се употребява на английски поради незнание на значението ѝ на български; коя се употребява нарочно и в този смисъл е преднамерено заместена, въпреки че се знае как се казва на български; коя английска дума идва неволно в момента, поради забравяне, а в друг разговор същото лице е употребило или ще употреби българската, т.е. дали българската лексема е забравена завинаги или само в конкретния случай. И дали има възможност (въз основа на тези разновидности) да се установят вътрешноезикови фактори, или напротив – извънезикови, например ниската честотност на някои от употребите, предопределила забравата, омонимията, ако на български думата има звуков състав, подобен на английска дума с вулгарно значение, или пък съществува тенденция някои думи според анкетираните да губят своята изразителност и да ги принуждават да търсят синоними. За такъв вид интерференция ще говоря тук, с уговорката, че става дума само за средното поколение. При децата всички понятия се опираха на техния първи език, на родния им английски речников запас, в който изконният лексикален материал е английски. И, ако в опитите си да усвоят някои конструкции от домашния език на семейството, те се натъкнеха на позната лексема от своя роден английски, безотказно използвана от родителите в диалозите на български, никога не биха се запитали дори за българското ѝ съответствие.

Думата, която избрах да коментирам тук, е една неочаквана за мене лексикална интерференция. Думата не е от научната сфера, според мене тя би трябвало да бъде *Forest*, ако ще се употребява английска заемка – „гора“ – дума, сакрална и свята за нас, българите, затова възможността да е била забравена, изглежда невероятна. Употребата

⁷¹ Например те биха се заклели, ако някой ги попита каква е разликата между сосиджи и кренвирши, че сосиджите са направени от месо, а кренвиршите кой знае от какво.

й на английски е толкова честотна и безизключителна, че създава впечатление за безвъпросна даденост чрез категоричното си присъствие в речта на билингвите. Те я употребяват така, все едно никога не са знаели друга дума, а тя (налична във всички записи от втората група сонди – 4.2.2.) върхлита във всяко изречение, в което се говори за обекта, който означава, като буря, помела всички възможни синоними. Глаголът в заглавието на тази подглава, „бушува“, чрез който съм й приписала признак на развилняване, не се асоциира с „буря“ (бушува бурята), нито с „вода“ (защото и водата бушува, когато силово и повсеместно залива всичко), а с алитерацията, възникнала в междуетиковото пространство на контакта между българския и австралийския вариант на английския език.

Думата е *bush*. Глаголът „бушува“ означава „възприема се като *bush*, тълкува се като *bush*, означава единствено *bush*“. Никой не знае и не иска да знае какво значи на български. *Bush* на английски значи „храст“. Не и на австралийския му вариант, не и в Сидни. Под *bush* там се разбира едно доста голямо пространство с вековни дървета, твърде много приличащо на девствена гора, извикваща у всеки българин картини от хайдушкото време. В тази Сиднишка „гора“ има много малка намеса от страна на човека – прокарани (а може и да са утъпкани) пътеки, без никакви пейки и алеи, но с дървени (очевидно направени от преминаващи хора) мостчета за прекосяване на малки рекички, вади, или поточета. Последното изключва възможността *bush*-ът да се нарече „парк“, защото парковете и градините на Сидни впечатляват с великолепието на гигантски дървета, разнообразие от редки цветя, храсти, причудливи и грижливо поддържани растения, с архитектурни шедьоври и красиви фонтани, с уникално атрактивно предметяване на градското пространство от гения и човешката мисъл. И се наричат точно така – паркове и градини. Те са пълни с туристи по всяко време на денонощието. Мястото, за което говоря, не може (тъй като се намира в града) да се нарече и „гора“, освен в метафоричен смисъл, както е при „сити-то“ – с метонимия, асоциираща град в града, или както ние наричаме (с умалителното „горичката“) залесеното пространство в София, намиращо се между площад „Журналист“ и кв. „Лозенец“. „Буш-ът“ определено прилича на нашата горичка, въпреки че замисълът на двата обекта е противоположен. Трамвайните релси в София показват, че замисълът на мястото е бил с намерение то да бъде „градина“, парково място за отдих. Това намерение е най-вероятно изоставено, преди да е изпълнило предназначението си. Днес вътрешността на горичката е запусната и никой не се наема да мине пеша през нея, особено през нощта. Замисълът на „буш-а“ е да няма замисъл, да остане част от природата, да

снабдява квартала със свеж въздух и да съкращава пътя на прибиращите се от метрото хора, които не са си оставили колите да ги чакат на паркинга. Когато за първи път се наложи да минем през въпросния *bush*, беше 12.00 часа през нощта. Аз изпитах неистов страх и предизвиках много смях у децата. Те дори ми разказаха какви животни може да ни срещнат – поне три вида змии и други страховити същества, но ме успокоиха, че отношенията между животните и хората в Австралия били „приятелски“, „буш-ът“ бил за всички и никой не би ни нападнал, ако ние си вървим кротко.

За „буш-а“ се говореше не само когато минавахме (а ние минавахме всеки ден) през него. За „буш-а“ попитаха всички съседни австралийци – дали съм го видяла вече, дали съм го харесала, дали съм възхитена от факта, че моите приятели са успели да си купят къща близо до него. Самите те (моите приятели) всяка сутрин ме питаха как се чувствам, свикнала ли съм с буша, не мисля ли, че е перфектно, задето имам възможност да минавам през буша ежедневно, искам ли, когато някой път имаме среща на гарата на метрото, да мина сама през буша, за да видя, че не е страшно и да се слея с природата. Когато ходехме на гости у други български семейства, живеещи в други квартали (Сонди № 8, 10, 11, 12, 13, 15), първият им въпрос след произнасяне на поздрава и името им беше как се чувствам в Сидни – сигурно великолепно, понеже си имам буш, харесва ли ми бушът, оценявам ли какво е да си имаш буш. Не Операта, не Океанът, не училището, нито дори Парламента в Канбера – места, за които се опитвах да разкажа, че съм видяла – впечатляваха моите събеседници, а „Буш-ът“. Разбрах, че в Сидни „Буш-ът“ трябва да се уважава и започнах да го пиша с главно „Б“.

Определям тази интерференция като разширена употреба на изконната дума „храст“ от етнолекта на местните австралийци. Въздействащата сила на семантемата отъждествява обекта с нещо много по-голямо от храст (от един храст: става дума за храсталак) – гора, планина, въздух, покой, повод за гордост и обич. Мисля, че нашите сънародници са попили тази обич и са свързали залесеното пространство с екологията. Екологията е тема, която в Австралия е по-важна от тази за политиката, за материалния прогрес, дори за образованието. „Буш-ът“ за тях символизира природата. Природата, незабелязвана преди, докато са живеели в страната си, преоткрита и възвеличена в новото общество, в което те сякаш са прогледнали за нея и това е променило цялостната им нагласа към живота, както и картината на света като цяло. Попитах много хора какво значи на български *буш* и винаги получавах един и същи отговор: „Буш значи буш! Вече си го видяла!“.

Откакто се върнах от Сидни, не съм преставала да се опитвам отново „да видя“ Буш-а, вече през други очи. При разглеждането на ролята на езиковите структури в процеса на взаимодействието между българския и английския език никъде не открих причини от структурно-лингвистичен характер, които така да активират лингвистичната интерференция. Вероятно причините зависят от фактори от неструктурен характер, стимулиращи интерференцията. Вероятно и австралийците влагат нещо повече от значението ‘храст’, когато говорят за буш-а. Проверих и ще споделя, доколкото успях да намеря информация.

Оказа се, че това е цяла реалия, която е доста определяща за Австралия и Нова Зеландия (макар че се среща и в Канада, Аляска и Южна Африка). В превод на български от английски означава *храсталак*, а ако потърсим значението и в други езици⁷², то се асоциира с особено място, далеч от цивилизацията, или с митологията на бушмените, живеещи в пустинята, където рядко се среща човешки персонаж. Това е всякакъв вид неусвоена, необработена земя с никакво или съвсем слабо човешко присъствие и названието няма отношение към растителността там, макар обикновено да се подразбират гори. Така пише в английската статия за Bush в уикипедия⁷³, а според руски източници, това са храсталиви пущинаци⁷⁴. Има статия и специално за Сиднишкия буш⁷⁵, от която става ясно, тъй като е писана от самите австралийци и затова е по-меродавна, колко важна, заварена от времето на капитан Кук и оставена непокътната в изконния ѝ вид, е тази реалия. Може би ‘буш’ там е лично название на това място, т.е. не е обикновена дума, а индивидуално название.

Изводът е, че лексикалните интерференции не може да се поставят под общ знаменател. Там, където българската дума е забравена, те са отделен вид, всяка замяна с английска, щом стане безизключителна във времето, е крачка по посока към смяната на езика. В изречения като „Искаш ли да го качим в *google drive*?“ се появява характерната за целия свят интернационализация на термините от компютърните области. В други, като „Бабо, татко те *иска*!“, замяната на глагола „вика“ е директен

⁷² Например на немски Busch означава джунгла. Думата не е немска по произход.

⁷³https://en.wikipedia.org/wiki/The_bush, посетен на 21.10. 2020 г.

⁷⁴ [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D1%88_\(%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%88%D0%B0%D1%84%D1%82\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D1%88_(%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%88%D0%B0%D1%84%D1%82)), посетен на 21.10. 2020 г.

⁷⁵http://www.abc.net.au/ra/australia/pdf/sydney_bush.pdf, посетен на 21.10. 2020 г.

превод от английски, без тенденция за уседналост в идиолекта на говорещия, който е с първи език английски и допуска неволна (в случая комична) грешка. „Буш“ е заемка. Разбира се, говорейки на български, емигрантите в Сидни (вероятно навсякъде по света), е нормално да заемат много думи от обкръжаващия език, а после да ги приспособяват към нашата граматична система, както е и в случая с „Буша“: навсякъде с българския определителен член.

Интересно би било да се проведе сравнителен анализ на заемките от австралийски английски във всичките многобройни имигрантски езици на отделните общности, но това, разбира се, надхвърля стократно моите скромни възможности. Според Вайнрайх фактът, че източникът на заимстване при тях е един и същ, би помогнал да се поставят на първи план структурните фактори, играещи важна роля в граматическата интеграция на заимстваните единици. Във всички приведени от него примери пренесената дума е повече или по-малко интегрирана в граматичната система на езика реципиент (Вайнрайх 1979: 82). Тук няма да правя интерпретация относно граматическата интеграция на пренесените думи, но искам дебело да подчертая, че както при „Буш“, така и при останалите споменати лексеми българите членуват с българския член съзнателно (нарочно), за да подчертаят, че в момента разговарят на своя език⁷⁶. Обратното обаче – говорейки на английски, да допуснат българска дума с английско окончание, те не биха си позволили, а ако направят подобна грешка, биха се засрамили, че са допуснали австралийците да се съмняват в тяхната компетентност. Подобна интерференция би била плод на объркване.

Гореописаните примери не са плод на объркване. В процеса на лексикална интерференция билингвите се сблъскват с необходимостта да направят избор за начина на нейното заемане. Българските емигранти са направили избор да интегрират думата *bush* в нашия език и в нашата граматика. Възможно е при своето пристигане новите емигранти (също като мене) да са се чудили за значението на употребяваната от всички дума, която от английски се превежда като *храст*, а представлява място, много по-голямо и с по-обемиста растителност, от това, което ние наричаме *храсталак*. А може да са попаднали на значението *пущинак* и да са се отказали от интерпретация. (Кой днес в България казва *пущинак*?). От друга страна, много често във фонологично отношение пренесените думи се адаптират към езика реципиент. В нашия език, който е с хомогенна

⁷⁶ И в България много често чуждата дума, изписана на латиница, получава член след малко тире. Нашият език е гостоприемен и пригажда всички чужди думи към себе си във всяко отношение.

структура на думите, неадаптираните форми, пренесени от английския, който е език с различна структура, до момента на пълната замяна на езика се разпознават заради акцента. Но това, че заимстването, както и структурното съпротивление на заимстването, е свързано не само с разпознаваемостта на пренесените форми, е по-важно за „бушуващата“ интерференция. Нейният избор не зависи от структурата на двата контактуващи езика, а се определя по-скоро от *психологически* и *социокултурни* фактори, доминиращи в контактната ситуация на Сидни. Точно тези фактори са и причината за безизключителната употреба на заемката *bush*. Неслучайно подобни изследвания са предмет на асоциативната психология. Мисленето според нейната теория е асоциация между идеите и думите. Възможно е асоциацията да бъде между идея и чужда дума, както е станало при *bush*.

Българските емигранти в Сидни, билингви от преди заминаването си в новото общество, или на място изучаващи английски и превръщащи се в билингви, се натъкват всекидневно на асоциации, пресечни точки между двата езика (и двете картини на света). Често тези асоциации интерферира помежду си. В този смисъл билингвизмът, считан за постижение в развитието на личността, се оказва препятствие за формиране на идеи и тяхното предаване на следващите поколения. Затова те все по-често предпочитат да „минават“ изцяло на втория език. У повечето от тях в последствие се развива подсъзнателна емоционална привързаност към новия език, посредством който те са усвоили основите на своето ново семиотично поведение. Тези неизбежни влияния на извънезиковите фактори обхващат както подбуди към осигуряване на понятност, приемливост на речта, така и (не след дълго) стремеж към нейната неразличимост от речта, свойствена на носителите на австралийския английски език като роден, които се проявяват в конкретна речева ситуация или в общото социокултурно обкръжение на дадения езиков контакт.

Под влияние на асоциативната теория и опознала психологията, начина на мислене на емигрантите, констатирах промени в техните нагласи, надхвърлящи речевите им изяви. Те са свързани с различно от нашето отношение към околната среда, в съзвучие със стремежа на Острова към нейното опазване. За всеки случай направих след завръщането си (през 2018 г.) малък асоциативен тест с 14 от българските емигранти, в записите от речта на които най-често се говори за „Буш-а“ и с четирима австралийци, съседите, с които се сприятелих. Изпратеният по интернет въпрос беше само един: „Каква е първата ти асоциация на *bush*?“. Получените реакции не ме изненадаха. Те бяха почти еднакви: *природа* (8); *дървета* (5); *въздух* (3); *спокойствие*

(1); *родина* (1). Последната от асоциациите е на австралиец. Още от завладяването на Острова и красотата на девствените пущинаци, колонизаторът решава да ги запази, да се грижи за тях, вместо да ги експлоатира (като например изсече дърветата), а гордостта от тази далновидност, довела до гигантски размери екологията, извиква в съзнанието на австралийците едни и същи символи на родината и природата⁷⁷.

И нашите сънародници там обичат своята втора родина. Обикнах я и аз. Обикнах и „Буш-а“, заедно с цялата му флора и фауна и не престанах да го пиша с главно „Б“. Между другото, и моята асоциация на стимула *bush* се пише с главно „Б“: *Балкан...*

5.1.2. ФОНЕТИЧНИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Фонетичната субституция, непривичното произношение на фонемите представлява само по себе си тип интерференция, най-малко подвластна на опасността от неразбиране, но най-дразнеща слуха и неприятна за слушателя на нечий говор. Небезоснователно очаквах българските думи на територията на далечния Сидни да са фонетично променени и мислех, че много лесно ще мога да посоча местата в рамките на българските думи, където фонемите се заменят с английски. Това, че двуезичният индивид, отъждествявайки фонемите от двата различни свои езика, ги реализира (поне за известен период от време в процеса на усвояване на чуждия език) еднакво, открива пред езикознанието необятни простори за изследване в областта на структурната лингвистика, която представя резултатите от тези типове интерференции, които водят към незабавни нарушения във фонетичните системи; те са следствие от структурни фактори и се установяват доста точно в плана на изразяването. Използвайки методите на диахронната фонология, езиковедите успяват с точност да фиксират фонетичните интерференции, още преди те да се проявят. Благодарение на подобни проучвания ние в България разпознаваме в българския език на своите студенти и познати чужденци дали говорят с гръцки, руски, арабски или друг чуждестранен акцент и знаем къде биха „сгресли“ и кой звук биха заменили със звук от първия си език. Защото скритите вътрешни потенции съществуват под формата на тенденции даже при отсъствието на речева реализация, а езиковият контакт и предизвиканата от него родноезикова интерференция действат безизключително дотогава, докато двата езика не се усвоят в

⁷⁷ Не случайно изображенията на герба на Австралия съчетава символите на славата с червено кенгуру, птица емю и цъфтящи клони на златна акация.

еднаква степен и не се достигне идеалният билингвизъм. „Практически, за да се добие такъв структурен разкош като поддържането на разделност на субфонемните навици във всеки език, е необходимо да се достигне високо ниво на владеење на всеки от тях“ (Вайнрайх 1979: 53).

На практика, и в този аспект се получиха някои изненади. В подгрупата на възрастните те не бяха много. Точно както се бях настроила, повечето от информаторите бяха монолингви, следователно при тях не може да става и дума за родноезикови интерференции – английски думи и фрази с български акцент, защото те не знаят английски. Малкото имена на местности, личности и събития, които са усвоили и употребяват с думите от английския език, са фонетично изопачени, някои са неразбираеми. Това не са интерференции, а деформации на английски лексеми, употребени от безизходица от страна на възрастните, само поради отсъствие на адекватен преводен техен аналог. Вплетени в изказванията на респондентите на български, те не могат да се квалифицират и като лексикални чуждоезикови интерференции, защото са постъпили в речта им не от английския език, а от непрекъснатото им повтаряне от децата и внуците, които учат в *high school*, работят *part time*, тренират *socket*, посещават *Blue mountains* и др. Обърнах внимание на фонетичните особености в речта на информаторите от подгрупа В и те показаха съвсем ясно месторождението им в България – русенско, софийско, търновско, бургаско, пловдивско произношение – както и други характерни за регионалния и социалния им статут особености, но те излизат извън поставената в този труд тема и бяха само бегло, както в текста, така и в сондите, отбелязани, само тогава, когато са фрапиращи. Ако може да се добави още нещо за фонетичните особености на информаторите от подгрупа В, в контекста на изненадите от моя страна, това са турските заемки, изговорени с турски акцент, на думи, които днес или преди време („тяхното“ време) са или са били част от узуса в нашата страна. Става дума за лексеми като демек, кебап, бая, асал, ашколсум, придружени понякога от фонетично изопачени английски заемки, например „И колко са тия хора? *Бая* ли са? *Асал* детски работи говориш. Ако е вярно, аз съм *happy*“ (Сонда № 14)...

Както вече беше обяснено, в разпределението на респондентите по групи някои от възрастните информатори с висок престиж и заслужен авторитет неслучайно бяха причислени към подгрупа Б – поради социалната им значимост и ангажираност, обществените им изяви през дългия престой в Австралия и факта, че говорят английски свободно и го използват като единствен език в своята работа, подобно на другите

билингви. При тях (единствено при тях, за разлика от другите билингви) се усеща лек фонетичен акцент, по-напрегнати съгласни, по-дълги гласни, украсяващи иначе правилния им изказ на български език. На пръв поглед това е поради дългия им престой в Австралия – между 25 и 65 години, но има и други неструктурни фактори, които оказват влияние: разговорите с тези успели хора бяха като официални интервюта, с повече патос в изказа, както се говори пред публика, а така те са говорили десетилетия пред английска аудитория и допускат някакво сливане в областта на интонацията. Това е различно от непринудената обстановка на семейните сбирки, в присъствието на деца, родители, движение, суматоха, „изключване“ от вниманието на причината за моето присъствие, каквито бяха срещите ми с по-младите билингви. Те влизаха и излизаха, сервираха и отсервираха, започваха нещо да говорят, но си „изяждаха приказката“ и забравяха. Това показва истинските особености в неподправената им всекидневна битова реч. Те говореха ту на български, ту на английски, но без да се стараят. От представените сонди се вижда разнообразната тематика и многобройните промени на кода в свободните и многократно прекъсвани разговори с тях.

Както вече споделих, изненадата ми от факта, че те говорят български език без никакъв фонетичен английски акцент, беше голяма. Причината за моята първоначална заблуда в това отношение, преди заминаването ми за Сидни, се дължи на спомени от първите години на прехода, когато много от по-известните емигранти, завърнали се след две-три години и включени в някои телевизионни предавания, или „постнали новата си реч“ в социалните мрежи, нарочно я изопачаваха до неузнаваемост, за да покажат колко добре са усвоили чуждия език. Подобни (снобски) прояви разсърдиха някои социолингвисти⁷⁸ и провокираха не малко колеги да обсъждат появата на фонетичен акцент, неизбежен според някои, след известен период от време, прекарано в чужбина. Практиката тук показва обратното. Без значение колко често говорят на български, от колко време живеят в Сидни, колко лесно превключват на „русенски“,

⁷⁸ „Мнозина ще си спомнят един от нашите бивши министри на външните работи от началните години на прехода, който при първото си посещение в САЩ в самолета молеше да му кажат кое как се казва на английски и си го записваше в тефтерче с кирилица, за да може да го прочете пред американците, когато самолетът кацне на аерогарата. Същото лице след 4-5 години пребиваване в САЩ вече не назоваваше родината ни България, а Балгериъ и задаваше въпроси кое как се казва на български! Това е типичен пример за снобизъм от байганъовски тип. Подобни лица с настървение и сега ни учат какво трябва да правим и какво не трябва да правим, за да настигнем бялите страни. Пази, боже, сяпо да прогледа!“ (Виденев 2016: 112).

„бургаски“, „пернишки“ и пр., нито един от българските емигранти от подгрупа Б не употреби нито веднъж българска дума с австралийски акцент. Множеството лексикални интерференции, за които стана дума в 5.1.1., множеството морфологични деформации, за които ще стане дума в 5.1.3.1., многото на брой превключвания изцяло на английски не променят факта, че когато говорят на български, българските емигранти от първото поколение в Сидни не се отклоняват от фонетичната система на българския език. Напротив, в английските думи с български окончания, в английските фрази в български изречения, дори в разговорите, проведени пред мене изцяло на английски с австралийци или други чужденци, английският език на емигрантите се отличава твърде много (на места драстично) от този на австралийците и от езика на децата им. Австралийският английски на азбукарчетата е толкова различен от познатия в Европа вариант, че дори хора с претенции за добро ниво на английски, получено в европейски образователни институции, не разбират всичко, когато те говорят помежду си на английски. Английският език на родителите е различен. Няма да си позволя да го квалифицирам – като британски вариант за някои, още не съвсем овладян английски език за други, т.нар. „дървен“ за трети, „перфектен“ според моето усещане за четвърти, защото не съм специалистка. Но смело мога да кажа, че английският език на билингвите в повечето случаи „се разбира“. Това предполага фонетични интерференции от българския език по посока на английския, които няма да бъдат коментирани тук.

Азбукарчетата, българските австралийчета, които все пак знаят в известна степен нашия език, но са с първи роден език английски, говорят български със силно изразен фонетичен акцент, който преиначава думите до неузнаваемост, освен това половината от тях са на английски. Затова по време на разговорите ми с децата често не всичко разбирах, още повече, че в някои случаи техните изказвания бяха прихлупени от симултанен превод от страна на майките, които бързаха да ми кажат какво иска да каже детето и задушаваша по този начин неговия порив наистина да каже нещо. Така майчините намеси провалиха няколко записа, които бях принудена да изключа от сондите. Става дума за всички деца, но най-вече за най-малките, 4-5-годишните. Както е известно, „фонетико-фонологичният облик на детските думи е толкова променен, че това прави съмнително или невъзможно разпознаването им като съответстващи на единици от езика на възрастните“ (Стоянова 2006: 34). В цитирания труд за развитието на детската реч става дума за по-малки деца, но и до тази възраст речта на някои от прослушаните малки „азбукарчета“ има подобен недостатък.

„Австралийският“ акцент, характерен за всички австралийци, се разпознава безпогрешно от другите англоговорещи и наличието му в българския език на децата е факт. Той се проявява главно в *интонацията*, впечатляващо напевна и мелодична, която разтяга и българските думи и те приличат на звукоподражателни мутации в анимация на забавен кадър. Така се „провлачат“ гласните. На мястото на много от съгласните се изговарят техните английски корелати, или други английски, подобни на корелатите звукове, а понякога се изговарят и българските. Това обърква изследователя, защото интерференциите на места ги има, на други ги няма. Затова не смятам, че фонетичните интерференции в езика на представителите на подгрупа А имат класическия вид, какъвто имат те при другите различни, чужди един на друг езици. Интерференциите са свързани с отъждествяване на фонемите от първия език, когато се говори на друг, а тук такива отъждествявания се появяват постоянно, но не както при субординативния билингвизъм – безизключителни и на едни и същи позиции. При координативния билингвизъм интерференции вече не би трябвало да има, речта на билингвите по нищо да не се различава от речта на носителите и на първия, и на втория, чуждия език.

Моето обяснение за нередовните и по-важно – *нееднаквите* замени – е, че *интерференциите са непостоянни, защото и двата езика на азбукарчетата са родни*. Единият, първият, всекидневно използваният, се владее на високо ниво и се говори свободно. Другият, вторият – научен в детството, а после в училището позабравен; или в неделното училище, а после през седмицата изоставен; или вкъщи от мама и татко, но като се усложнява синтаксисът, става досаден – се владее на ниско или на много ниско ниво, с беден лексикален запас, с непознати по-сложни словоредни конструкции. Те, на граматическо и на синтактично ниво предизвикват класически интерференции – заменят се с думи и изрази от първия език, за да се осъществи без засечки речеви акт, но на фонетично ниво не е така. Фонетичното ниво е бебешкото ниво, децата с домашен български език могат да изговорят нашето твърдо [p], отчетливо [t], и [ʔ], и [y] – всички звукове. Но не знаят кога и къде, защото българският им език е почти или изцяло пасивен. Затова на места, много често, те използват английски фонemi – „по-лесните“, с които повече са свикнали, а на други места в същата позиция не използват същите. Защото, ако веднъж използват някой звук, а после случайно чуят, че родителите не го използват в тази позиция или дума, в момента осъзнават, че това, което са казали, не е правилно. Ако тези непрестанни колебания бяха родноезикови интерференции, навсякъде, където има [t] например, те биха замествали с [t], или с [th], а не биха ги

редували безразборно като от време-навреме си употребяват съвсем „българско“ [т], в думи като *татко*⁷⁹. За разлика от чужденците, децата на българските емигранти във всеки един момент могат да се „поправят“. Защото *знаците на родния език се съотнасят към знаците на чуждия по един начин, а към знаците на другия роден по друг начин*. Този друг начин наричам „припомняне“, защото в асоциативната памет на българските австралийчета и двете фонетични системи са налични. Затова така настоятелно наричам българския език на азбукарчетата, колкото и малко думи да знаят те на него, *втори роден* (2.3.3.). Интуитивно децата са наясно, че правят много грешки в своя втори роден език, а в постоянната динамика на устната реч и извънезиковите условия, в които се създават връзките и взаимодействията на двете езикови системи, често се изправят пред трудности в избора и от притеснение, съвсем естествено по-често избират звук от австралийската система и така „си помагат“. Това обаче е случайно, епизодично и не може да се говори за постоянство и цикличност. Това прави задачата за изследване на алгоритъма на деформацията (защото деформация има на всички нива) в езика на азбукарчетата още по-трудна. Мартине (цитирам по памет от предговора към „Языковые контакты“, Вайнрайх, 1979) казва, че не трябва да се игнорира идеята за структурната природа на езика, следствие на която се явява това, че изменението в една точка може впоследствие да стане причина за реорганизацията на цели модели. Точно това се случва в езика на азбукарчетата – редуване на организация (при правилна употреба) и реорганизация (при всяка грешка). И точно затова за онези от тях, които знаят съвсем малко родния български, е по-уместно той да се преподава като чужд. Така те биха правили много по-малко грешки. Замяната на дадени фонemi във втория език с фонemi от първия може да се контролира при изучаване на чужд език, тъй като учителят знае къде ще се появи „грешката“ и може да намери начин да я предотврати. Постоянните изменения, предизвикани от външни фактори, може да „извикат“ в асоциативната памет на децата фонemi от първия език, или да „извикат правилните“ фонemi, зависи от ситуацията. Това прави изказването им понякога правилно, а друг път толкова неправилно, че да създава опасения от изменения в структурата на речта. Вътрешните изменения, резултат от парадигматично или синтагматично естество, всъщност представляват неосъзнати структурни изменения. Изучаването на фонетичната интерференция се състои в това да се изясни как носителите на езика възприемат и възпроизвеждат звуковете на един език, който за тях

⁷⁹ Става дума за немаркираната лексема. Обръщението „тати“ почти при всички деца звучи като „daddy“.

е втори, от гледна точка на другия, първия. Отговорът за децата на емигрантите е: **никак**. Азбукарчетата „грабят с пълни шепи“ от по-лесните за тях звукове, но ако, отъждествявайки фонemi от вторичната българска фонетична система с фонemi от първичната английска, ги възпроизвеждаха винаги по фонетичните правила на първия си език, само тогава можеше да се говори за интерференция. Тук липсата на интерференции затруднява преподаването, но улеснява припомнянето за онези от децата, които въпреки са били отглеждани „на български“.

5.1.3. ГРАМАТИЧНИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Граматичните интерференции са една от най-сложните и спорни проблеми на общото езикознание. Още от самото начало на наблюдение на интерференцията учените изказват предположения, дори твърдения, опиращи се на собствения им опит или емпирични изследвания, за това, къде интерференцията е най-мощна, в коя от областите на езика. Вайнрайх привежда няколко мнения – Уитни смята, че на първо място по лекота на заемането се класират думите (преди всичко съществителните), следвани от суфиксите, флексите и звуковете. Притцвалд пък определя следния порядък в областите, поддаващи се на интерференция: речник, звукова система, словопроизводство и словосложение, синтаксис, собствени имена. Доза потвърждава, че най-податлив на външно влияние е речникът, после – звуковете, после синтаксиса, а морфологията той нарича „цитадела на езика, която се предава последна“ (цитирани по Вайнрайх 1979: 109–110). Има и други мнения. Много лингвисти смятат, че в областта на граматиката (морфологията) влиянието на един език върху друг въобще не е възможно. Например според Мейе граматическите системи на два езика са „непроницаеми една за друга“, според Сапир „Ние не намираме никъде морфологично взаимовлияние, освен чисто повърхностно“. Противоположно становище изказва Шухардт, според когото даже най-тесно свързаните с даден език морфеми – флексите – не са застраховани против чуждо влияние (и тримата учени са цитирани по Вайнрайх 1979). Авторът смята, че причина за тези противоположни мнения е несъгласуваността между авторитетните езиковеди по отношение на терминологията. „Все още няма пълно разграничение между морфология и синтаксис, между граматика и лексика, но всичко това не трябва да е препятствие за систематичното изследване на граматичната интерференция. Главно двата езика, участващи в контактната ситуация да се описват с едни и същи термини“ (Вайнрайх 1979: 60). Приемам това становище, в смисъл, че е

нормално и естествено в някои случаи една и съща езикова единица да бъде едновременно и дума, и морфема, и изречение, т.е. да бъде част от морфологията, синтаксиса, словообразуването, фразеологията. Мисля обаче, че по-важно от класификацията на интерференциите е да се определи къде „пробивите“ в тялото на българския език са възможни, най-честотни и най-рано възникващи, особено в езика на децата, които често копират граматическите отношения на другия език от незнание.

Най-напред ще дам пример с умалителните форми, които ние българите използваме много често в битовата комуникация с малките. Така те, вече пораснали, продължават да употребяват някои думи, без да предполагат, че в България така се казва само на бебета, например „Папай на масата! После аз ще го чистя това!“ – ми каза веднъж моят 11-годишен домакин, а днес, когато е на 17 години, продължава да употребява този императив, въпреки че многократно съм му повтаряла, че на възрастни хора се казва „Яж!“. При разговор с децата, било като обръщение към тях, било като назоваване на предметите от околната среда, българите използват умалителните форми и на имената, които в нашия език са в изобилие. В английския език – обратно – има много малко умалителни форми на съществителни. Повечето български умалителни съществителни се изразяват на английски чрез прилагателните *little* или *small*, поставени пред съществителното: *a little girl (boy), a little door, a small bag*. Затова суфикси и окончания като -енце или -ичка затрудняват децата и те ги избягват. Това личи от следните разказ (1) и диалог (2) с участието на момиче на 13 години:

(1) Тогава бях малко момиче и брат ми и той беше още по-малко момче и минахме през една врачка...[am:]... малка врата, а после куто големи не можем да минаваме през тази малка врата, защото е ...[am:]... малка.

(2) Майката: Донеси ми син конец. Конците са в една *чантичка*, до шапките в гардероба.

Детето (след търсене от другата стая): Там няма малка *чанта*.

Майката: То не е чанта, а несесер.

Детето: Несесер не е ли *pencilcase*?

Майката: Нали затова ти казвам „чантичка“?

Детето: Тя за *needles and thread* ли е? Защо тогава се казва „касичка“?

Както се вижда от примерите, това дете се затруднява да употреби думите *вратица* и *чантичка*, защото по-често употребява думите *врата* и *чанта* на английски. За него е най-лесно да им прикачи прилагателното малка и да ги използва в основната им форма. Думата *касичка* обаче, провокирана от *pencilcase* (несесерът за една ученичка

е вещ, свързана главно с моливи, химикалки и пр.), детето най-вероятно не знае на български в основното ѝ значение *каса*, а само в умалителното – касичка, в която малките пускат монети, за да я отворят, когато тя се напълни и изпълнят с парите някое свое желание.

Някои събирателни съществителни в английския език се употребяват винаги със сказуемо в множествено число, макар че по форма са от единствено число. Такъв е въпросът на едно момче на 13 години: „Тогава идваха ли полиция?“, зададен към мене, докато разказвах на баба му какви последици от кражби има у нас, ако човек не заключи вратата на излизане, както и предположението му: „Защото ако те, полицията, идваха, това няма да има“...

Някои от морфологичните отклонения са провокирани от съставните съществителни имена в английския. Съставните съществителни имена се образуват от две или повече самостоятелни думи, обикновено от две съществителни имена, от съществително и прилагателно, от съществително и наречие и често са една дума. Примерите са много, привеждам един от училището в Сидни, когато едно от децата (момче на 7 години) ме отведе до стаята, в която учат, и каза: *Това е нашата клас стая*.

От последния запис в сондите най-ясно се вижда колко е трудно вписването на българския дискурс в темите на австралийското училище. Да бъдат изпитвани децата въщи на английски, а след това – карани да превеждат уроците си на български, е почти невъзможно, тъй като училището надгражда знания и обогатява речника всекидневно на другия език, с конструкции, които липсват дотогава и на двата. И най-големите родолюбци попадат под ударите на диглосията. И у дома училищните разговори признават чуждия език за висок и престижен, представителен в тяхното общество, а българския – средство за битова комуникация. За нашия език е напълно закономерно той да претърпи изменения вследствие на маргинализирането или пълното блокиране на функциите му. Процесът е съпътстван от различни механизми при адаптиране на англицизмите, аналогични на механизмите на смяната на българската картина на света с австралийска. Блендингът (смесената категоризация на изображения, съчетаващи елементи от различни категории), който съществува все още при нашата седмокласничка (Сонда № 25), постепенно се избистря в същата посока: английските езикови фрагменти излизат на повърхността на мисленето, а българските се утаяват на дъното на паметта, дори на първото поколение емигранти. Майката например (видно от записа в Сонда № 25), настоятелно иска всичко да се преведе на български, но дори тя не знае как да перифразира *Gantt chart* – програма в Excel за разпределяне на дадена

дейност във времето, нито пък другите програми, в които се търси информация за някакви езически ритуали, които тя, в желанието си дъщеря ѝ да разбере какво значи всичко, което научи, и на български, си служи отново с англицизъм, нарича ги „паганински“ (има предвид пагански) и сама подтиква момичето към граматическа интерференция⁸⁰ с наставката за относително прилагателно.

Във всички приведени дотук примери и в тези, които следват, се вижда, че пренесената дума е повече или по-малко интегрирана в граматичната система на езика реципиент. В речта на изследваните лица гореописаните примери не са плод на объркване. Изглежда, щом са решили да говорят езика си, на тях често им се налага (на подсъзнателно ниво, разбира се) да правят избор, да интегрират или да не интегрират преносимите думи, и така – в областта на граматиката този избор се проявява даже по-често, отколкото в областта на фонетиката. Самият избор не зависи от структурата на контактуващите езици, а се определя по-скоро от психологически и социокултурни фактори, за които многократно стана дума.

Въпреки влиянието на извънезиковите фактори, не може да не се отчита, че морфемите в българския език отразяват съгласуването и когато двуезичните лица отъждествяват граматическите функции на единия език с тези на другия, се получава, особено при децата, които не владеят двата езика в еднаква степен, колкото и да се опитва говорещият да избегне това, т.нар. „развален български“. Но дори тогава, въпреки морфологичните деформации в езика на българските емигранти, въпреки опасността той да премине изцяло в английски, „цитаделата“, както Доза (цит. по Вайнрайх, 1979) нарича морфологията, не се предава лесно. Етническият субстрат оставя своите следи дълго след като родният език излезе от обращение. Както казва и Виноградов, теорията на субстрата още не е изчерпала своите обяснителни възможности (Виноградов и др. 1984). По принцип, за субстрат се говори, когато езикът на асимилираното местно население е повлиял върху езика на новото население, но както всичко в Южното полукълбо, и този концепт може да се обърне наопаки. Не че нашите емигранти, новото население, ще повлияят на другите етнически общности на Острова, но със запазването на езика ни българските емигранти в Сидни, макар да говорят австралийския вариант на английския език, съхраняват и българския субстрат,

⁸⁰ В диалозите на децата и родителите в семействата с домашен език български забелязах, че те стимулират интерференцията. Щом детето не знае думата, нека си помогне с английска, но да я членува с български член, да я сложи в „български“ род – това е непремислена, но интуитивно намерена формула от страна на родителите.

проявяващ се на всички нива в системата на английския им език. По този начин те създават лингвистичен континуум, който обхваща цялата българска общност в Австралия.

5.1.3.1. МОРФОЛОГИЧНИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Както стана ясно, морфологически рязко различаващите се езици се съпротивляват на конвергенцията. Заимстването и взаимното проникване на морфологията чрез замяна на флексии оформят своеобразни смислови отношения както на лексикално, така и на синтактично ниво. В представените в това изследване сонди ясно се виждат деформациите, както и случаите на активност при заимстването от английския в българския език. Ясно е, че активната страна при тези замени е английският език, говореният в страната, защото езиковата ситуация е английска и, също така, защото той е езикът на онези иновации, за които българите, говорейки на роден език, трудно намират съответствия. Билингвите, притежаващи както постоянно присъстващия източник на същите лексикални иновации, така и още един цял език, посягат твърде често към другия – по-престижния в диглосно отношение език. Английският езиков еквивалент е нормално да е предпочитан в плана на съдържанието. В плана на изразяването обаче той влиза в рамките на морфологичната структура на родния български, с което говорещият показва, че използва, че не е забравил своя език. Така се получават деформациите. Понякога неволната употреба на английската дума без съмнение е интерференция, но в случая с иновациите, особено ако те са от професионалната сфера на говорещия, познаването на другата култура, на тази, от която иновациите идват и в България, прави процеса на обяснение от негова страна доста по-лесен за възприемане и запомняне (според него) и в същото време показва начетеност, придобита в Австралия, с каквато той очаква да впечатли околните. По този начин българският език се снабдява с иновации, които не нарушават неговата граматическа система, защото говорещите им прикачват български суфикси и окончания, свойствени за идентичните части на речта в българския език. Някои от тях наистина са приети в българската езикова среда, но емигрантите не знаят това и при неволна употреба често се извиняват и ги превеждат или обясняват. Други, които ние безпогрешно разбираме, но не употребяваме, учудват информаторите и те не си представят, че ние на български не казваме така. Например глагола ‘пиша’ по отношение на изпращане на съобщение е преобразен с корена ‘текст’: „Ще ти *текстна* всичко довечера“; „Каж ми да ти

текстне въпросите“; „Текстваш си цялото, а после се връщаш на увода“. В случаи като този емигрантите не се извиняват, поправят или обясняват. Те сякаш искат да внушат на слушателя българин, че така трябва да се казва, видно и от диалозите в сондите: „Викни ни на концерта да дойдем...Или, ако нямаш време да се обадиш, поне ми текстни. - Ще говорите с нея. Ще отидете на нейния концерт... и аз ще ѝ кажа, че ще сте там. Довечера ще ѝ текстна. - Текстни ѝ, непременно ѝ текстни!“ (Сонда № 17). Явно тази глаголна форма (видовата двойка *текствам* / *да текстна*) се е закрепила в българския език на емигрантите и понеже е разбираема за участниците в диалога, е на път да се наложи, подобно на много други, далеч по-неразбираеми глаголи, които упорито изместват нашите в съвременната българска езикова ситуация в нашата страна. Такива глаголи са *ъндейтвам* / *да ъндейтна*, *банвам* / *да банна*, *буквам* / *да букна*, *бъгвам* / *да бъгна*, *даунлоундвам* / *да даунлоундна*, *кликвам* / *да кликна*, *лайквам* / *да лайкна*, *линквам* / *да линкна*, *логвам* / *да логна*, *лънчвам* / *да лънчна*, *поствам* / *да постна*, *рисърчвам* / *да рисърчна*, *тагвам* / *да тагна*, *хейтвам* / *да хейтна*, *шервам* / *да шерна* и др. В нашето езикознание те се възприемат като случаи на вариантност в областта на компютърно опосредстваната комуникация. Някои от тях са от интернационалния семантичен пласт, други надхвърлят границите на островната държава или на други държави, в които има български емигранти, и по безжичните пътища на интернет се налагат сред роднини и приятели в България, защото, освен че присъстват в устната им комуникация, емигрантите българи започват да ги използват и в писмената и така те може да се включат и в идиолектите на техните близки, на цялото общество, дори един ден да се кодифицират. Проявленията на речта винаги предшестват проявленията на езика във всяка една ситуация.

В представените записи се вижда, че този модел е приложим не само към специализирани в компютърната терминология глаголи, а и към много други, към всички. Например: „*The thi* ’земат бутилка...и я ...*hack*-ват... в гъавата *ti*“ (Сонда № 8), „На Коледа *book*-нахме *two apartments*“, „И тя винаги идва да *inspect*-ва мойта градина“ (Сонда № 9), „Всеки си слага само толкова, колкото може да изяде. Сериозно говоря. Да *Set*-нем *up the expectations*“, „Аз го *squatch*-вам във мойта *uctha* и един път *to* ми пипне зъбите и *ti* го чувстваш“ (Сонда № 12), „Ти, казва, не живееш в България и трябва да *respect*-ваш нашите закони“ (Сонда № 14), „Той изглежда *impressive* на *instagram* ... *take*-ва един *selfie* ... сѳага *filters* и... *right click*“, „Сега ши ми *лекциии* ли?“, „... седнахме, *log*-нахме се, започнахме *phroекта* и те: Тря’а да си *тръгнете*... Ами никой няма *тука* и *phro*дължавахме да останем“, „Те ’сичките *distract*-ват ’сичките учители...“,

„Там имаше едни ўоши *deca*, които *thoўкова* бяха ўоши, *phred* учителката *phostоянно* я *annoy-ваха* и щото мислех, че ще си правим пак ... и всичките *dhryги* си седаха и *wind-ваха* на *extractor-a*“ (Сонда № 15), „И ти минаваш оттам и той те *bubble-ва?*“, „И пак накрая спонсора, който те *sponsor-ва...* и те ти дадоха в едната стая куту *meet stations*“ (Сонда № 20), „Боядисваш го в черно. Боядисваш го с черно отдолу и след т’ва го *spray-ваш* с червено“, „*Thрябва* ’ного да е ... ’ного така *blend-ва in* със листната ни. - Не можеш да *colour-ваш* бялото със спрей *paint*“ (Сонда № 21), „Аз съм сигурен... Аз *thрябва* да ги *except-на*“ (Сонда № 23), „В *grass hockey* ти не *grind-ваш* за разлика в *swimming*“, „да... *thичам* и е забавно и получавам да *tackl-ваш* хора“ (Сонда № 24), както и почти всички глаголи от Сонда № 25. И не само от сондите. Още в първите разговори се натъкнах на тези странни съчетания, например „И той гледаше *Leadership Pokemon* епизоди и тя му *slam-на* [am:]... и на [am:]... и на [am:]... и на неговите му... пръсти... и щото тя *violently and on purpose* го направи и сега ще го *report-ва*“ (3.4..2.3.).

Специфична особеност на английския език е, че много прости съществителни имена по форма съвпадат със съответния глагол или с друга част на речта. Това обърква децата, например: „Иди да помогнеш на малките! - Те не искат *help*. - Какво значи *help*? – Помагам“ (ДИ в разговор с майка си в двора на училището). Следващият диалог (също в двора на училището) е между мене и 13-годишно момиче, което чака да излезе от час едно от децата:

Аз: Къде работи татко ти?

Момичето: В *study* кабинет. Преди *беше работи* на друго място, но после там *нямаше работи...* ааа...[am:]... нямаше *work*.

Аз: А батко ти в същия университет ли учи?

Момичето: Не, той *study*, само аз уча в австралийското.

Аз: Там знаят ли, че си от България?

Момичето: Не, ние не се *report-ваме...*

Съществителното работа (*work*) е отвлечено съществително и на английски няма форма за множествено число, когато е в това значение. От това, и най-вече от ударението разбираме, че детето използва формата на глагола ‘работя’, мислейки че това значи и ‘работа’. Тук като фактор може да се посочат символичните асоциации, установяващи се в ситуации на контакт между езика източник и определени социални значимости в новото общество. Върху речника на българския език се въздейства от речника на английския по разнообразни начини. В посочените примери в българския език се пренасят морфеми, и то не префиксите, суфиксите или флексиите, а коренни морфеми.

Обратният случай също е възможен, но сред изследваните лица такива употреби, в които коренът е обозначен с българска морфема, а наставката е английска, са по-скоро иронични: например: „Б“, какво е т’ва... *thropling*?- Така *thro*па по масата“ (Сонда № 15).

Английските коренни морфemi могат да се използват и с нови функции за обозначаване по образец от българските морфemi, с които се отъждествяват в плана на съдържанието, и, накрая, в случая на сложните лексикални единици може да се наблюдава съчетание на тези два процеса. Вайнрайх нарича това „съпротивление на прякото пренасяне“ (Вайнрайх 1979: 83), което се дължи, разбира се, не на структурата на нашия език реципиент, а на различието между нея и структурата на английския език източник. Естествено, в областта на граматиката (морфологията) този избор се проявява далеч по-често, отколкото в областта на фонетиката. Понякога той води до семантично разширение или калкиране. Наличните в глаголите английски коренни морфemi остават и в неличните глаголни форми, в причастията, образувани от споменатите глаголи, и в съществителните имена, например: „Най-*import*-ното е, че момичетата те не *thry*’а да *phithat*“ (Сонда № 15), или: „Значи като *preset*. То е *lock*-нато като *receive the price*. И най-накрая, когато беше свършил целия *run* имаше едни *lock*-ъри обаче беше ’ного-’ного дълга опашката и чакахме там“ (Сонда № 20), или: „Защото точно годините, когат’ всички са *спес*-нати, вече си играят *тези sportове*...“ (Сонда № 24). Този навик се отразява и тогава, когато в словообразуването се прави опит да се състави прилагателно от глагол, което в българския език не се свързва с глагола, въпреки еднаквата етимология: „Най-прави ... най-правното ... най-правилното писане ... имам в кўаса“ (Сонда № 25). Друг път изследваното лице употребява глагол или причастие на български, но с друго, различно от намерението на говорещия, значение: „Аз съм *донесла* мойта племенница и дотук дванайсет хиляди съм дала. [...]... Сега преди шест месеца *донесахме* и на Минка децата“ (Сонда № 14). В английския език има задължителност при изразяване на времето на глагола по отношение на момента на говорене. Вероятно по смислова аналогия с тази задължителност глаголите с български окончания в изявително наклонение са употребени както се изисква в българската глаголна парадигма, с малки изключения като „*phro*дължавахме да останем“ от Сонда № 15, „И са *кажали* да чакам две седмици и две седмици минаха и не са се обадили“ (3.4..2.3.), където има не само фонетична замяна, но и неуместна употреба на минало неопределено време, вместо минало свършено.

В нашия език задължителността за родова съгласуваност при граматическите категории е абсолютна, а принадлежността на одушевен обект към определен пол не е така важна. Неслучайно имаме три граматически рода, в които естественият пол няма значение, а средният род не е свързан с малките размери на денотата. Обратно, понятието граматически род в английския език е почти (дори напълно) изчезнало. Различава се само естествен род при някои съществителни имена, които означават хора (професии или ранг) и животни (но са малко примерите за специални форми, които можем да причислим към женски род). Често една и съща форма може да означава същество от женски и от мъжки пол, а родът на съществителното обикновено се разбира от личното или притежателното местоимение, с което е употребена. Въпреки това българските родови окончания обикновено се преиначават чрез замяна с други български родови окончания: „*Oh, potato...roll, roll, roll...* Т'ва е много добра *песна*“ (Сонда № 24), в случая за същия, но може и за друг граматически род, например: „начиний като имаме *куthия*, аз съм *въthре* във *куthието*, „Ч“ е *вънка* *куthието*, а *пък* „Б“ може да бъде *вънка* или *въthре pho* същото време“ (Сонда № 15). Тук окончанието и определителният член за женски род са заменени с тези за среден. Освен чрез родовите окончания граматическият род в българския език се маркира и с неопределителния член и числително име (един, една, едно, едни), но и тук, когато липсва родово окончание в заемката, той не се спазва, например: „Гле'ахме *един documentary* и *thrya*'ахме да пишем *...[am:]*... като *notes*. И *phosле* още *едно documentary* гледахме“ (Сонда № 25). А когато съществителните са в атрибутивни словосъчетания, се поставя родово окончание на определението, не винаги вярно („Какво може да бъде кучето? - *Бяў... черно-бяў.. [am:] ... гўаден... жадно...[am:] Гўадно.... Маўко.... Голямо.... Високо...*“ (Сонда № 1)) и не едно и също за едно и също определяемо, например: „И *куту... мойта... брат. Мойто брат играе футбол*“ (Сонда № 2), още повече ако определението е лексикална заемка: „Трябва ми *компютърно секюрити* плакат“ (разговор с ДИ – момче на 15 години). Понякога окончанието на съществителното се употребява съответно на българската дума, въпреки че тя самата е забравена: „Значи, ходих на *ESL*, а после тя ми помагаше също в *клас-румата* да уча“ (3.4.2.3.).

Множественото число в английския език се образува, като към съществителното в единствено число се прибави окончанието *-(e)s*, което се произнася в няколко разновидности, но подобни деформации (поставяне на това окончание след българска дума) (корнфлейкси, снаксове, памперси и под.) почти не се образуват в изследваната

група. Изключения, разбира се, има, даже още в първите записи, направени в София през 2015 г., но изречението е последвано от поправка от страна на по-голямо дете: „Не се казва стикърс, а стикъри...“ (1.2.3.), а също и в сондите: „...щот’ не бива с хгана вътре гъедат и те влизат с ония ... с коктейлните *carts* със хгана“ (Сонда № 15), въпреки че тук става дума за лексикална интерференция и думата *carts* е пренесена цялата, с окончанието за множествено число, от английски. Същият тип интерференция има и в израза „където давах ти *gift vouchers* за такива като *gift cards* със *keys* на тях ... нямаше пари“ (Сонда № 20).

В речта на респондентите от подгрупа А по-често се появяват деформации, породени от незнаенето на окончанията за множествено число на български, по-точно техните разпределения по родов признак или техните разновидности, когато са от същия граматически род. Например „Кажки как направи закуска на Катя днес. Кокво ѝ направи? - *Яйцета*. - Казва се яйца. - Аз... готвя *яйцета*.... Аз ... [am:]...се учех как правя *яйцета*. - Добре, готви *яйцета*...“ (Сонда № 8). Или: „Нарисувах две слънцета“ (ДИ, момиче на 5 години в двора на училището, още незаписано). Подобни грешки са обичайни в часовете в училището: „Кой има джоб? „11“? Колко много джобове има „11“! Хайде да ги преброим заедно! Един джоб, два джоба, три джоба.... Много... - Джоби“ (Сонда № 4). Или при по-големите деца: „И после съм взела куту *shadows* и *кенгурута* и съм ги сѳожила в единия тѳгъл, където ще има *кенгурута*“ (Сонда № 22), където лексикалната интерференция *shadows* (сенки) е с английското окончание за множествено число, а на *кенгуру* два пъти е прикачено окончание *-та*, по аналогия с *кафѳета*, *момчѳета*, *момичѳета*, *кучѳета*. Явно детето е овладяло схемата на родовете в нашия език: всички думи, завършващи на -у и -и са от среден род. Или при окончание за м.р.: „Има.... ’ного...[am:] ... *курси*“ (Сонда № 11). Подобни грешки се срещат и в речта на билингвите: „М“ намерила някакви *видиута* за чужденци“ (Сонда № 8), „И сега като ходих на *изследванѳета* холестеролът от седем цяло и две ми е паднал на шѳест“ (Сонда № 13)⁸¹.

В много от интерференциите се запазва, главно при билингвите, правилното окончание за множествено число в българския език, съгласувано не с рода, както е в нашата граматика, а с последната преди окончанието фонема, по която българските емигранти асоциират категорията ‘род’: „Ако ти примерно предпочиташ един университет за сметка на друг университет и те ти гледат, нали, *e-tall*-ите, ти може така

⁸¹ И двата примера са особени случаи, по-скоро случайни грешки.

да не попаднеш в тоя университет“ (Сонда № 11), „Тя си получи всичките *bill*-ове и пак пари искат“ (Сонда № 14), „А *Gantt chart*-овете? [...] *Gantt chart* не се пра'й така. *Gantt chart* е да ти каже кое кога го пра'йш [...] Това е *project management*, разбираш ли, и това ти е *Gantt chart*-а“ (Сонда № 25). В някои случаи децата се ориентират по рода на българската дума, дори без да я употребяват: „Аз само познавам *chassis*-то и *engin*-ите и *wroom-wroom*“ (Сонда № 15).

В английския език изговорът на окончанието за множествено число зависи от това дали се поставя след беззвучна съгласна, след звучна съгласна, след съскави звукове, след -и, след -о, с промяна на коренната гласна. Подобни асоциации не се забелязват при децата. Най-често техните интерференции от английски се отличават тогава, когато употребяват името само в единствено число, ако то в английския аналог съвпада с множественото: „В Австралия има много *овца*“; „Ние имаме две *кокошка*“ (ДИ, момче на 11 години). Или в отговора на моя въпрос „Вашите слушат ли българско радио?“ – Само новината“ (ДИ, момиче на 13). Обратното – опитът да се избегне интуитивно, но безуспешно интерференцията, например в случаите, когато англоговорещите употребяват формата на името в единствено число с глагол в множествено, отново води до „грешка“, например „Там *имаха* много хора“, вм. имаше (ДИ, момче на 10 години).

Отклонения при числителните имена се наблюдават обикновено при числителните редни, вероятно защото в английския език те се употребяват с определителен член: „Тогава бях *парвата* група“, (ДИ в двора на училището, момиче на 8, което обясни, че е било в предучилищна група). В часовете във втори клас два пъти се получи недоразумение, когато помолих да отворят на 23-а (първия път) и на 36-а (втория) страница, докато едно от децата не подсказа (и двата пъти същото дете, „15“) на английски: естествено със съответното числително бройно след *page* (страница). Отклонения при числителните бройни се наблюдават при съгласуването, когато след числителното *две* съществителното остава в ед.ч.: „Какъв домашен любимец имаш? - Две... куче....една....[am:].... *гиба* и... един... *rabbit*“ (Сонда № 2). В училището съгласуването по род и число, най-важно за усвояване и автоматизиране на рефлексите, е изтласкано на втори план след определяне на категорията одушевеност/неодушевеност, която е характерна за руския език и каквато в българския език не съществува. В опитите за нейното „разпознаване“ децата нарушават съгласуването и между глагол и име: „Запомних че е..... че са.... Неодушевено“ (Сонда № 5). Понякога се нарушава съгласуването дори между глагол и лично местоимение:

„Аз.... не яде месо. Аз съм *Vegetarian*” (Сонда № 11). Тези отклонения са характерни за азбукарчетата, билингвите по-рядко „се объркват“ така, а възрастните спазват изискванията за съгласуване неотклонно. В техните идиолекти обаче има деформирани прилагателни, дошли не от английско влияние, а от родината, където преди половин век вероятно са били книжовни: „Дадаха ми стипендия да следвам *търговичка* академия в Нови Сад“ (Сонда № 9), „Най-много ми липсваха филмите. *Французките*. Така ли се казва сега?“ и „Аз ти казвам – който е ял *австралски* хляб, никога няма да се върне в България“ (Сонда № 14).

По отношение на бройната форма, характерна за съществителните имена от мъжки род в българския език, отклоненията са много повече, но те се срещат и у нас, защото „книжовният език като цяло не е определил напълно своето предпочитание в този случай“ (Вълчев 2009: 221). Първите примери засягат неспазването на правилото за т.нар. мъжколични форми: „Имат два спортни *капитана* и шест училищни *капитана*“ (1.2.3.), „Не съм *тоўкова* гўупаво, че да ходя в *Paris*. *Два хора* умряха. *Nine eleven*. *Is...* *Хиляда хора*, *два хиляди хора* умряха... Никой даже не знае какво *nine eleven* е... Всички искат... *Paris attacks* беше *тоўкова* ўошо. *Thoўкова* 'ного *hora* умряха“ (3.4.2.3.), „А вие колко души сте в този клас? - Два, ама „2“ го няма“ (Сонда № 6).

Деленето на съществителните в английския език на нарицателни и собствени, броими и неброими е свързано с употребата на граматичния член. Дали ще се употреби определителен или неопределителен член, или ще се изпусне членът, зависи главно от вида на съществителното, а не от фактора познат/непознат обект, или от синтактичната му служба, когато е в м.р., както е в българския език. Въпреки това интерференции почти не се наблюдават, към английските интерференти се прикачва български определителен член: „Днес ходих до *city*-то съвсем сама“, „И аз бях 'ного щастлива, исках кола и да имам ключове и да дрънкат 'ного на *key-chain*-а“, „Тогава ще отидеш в *Root shop*-а. При Тони. Там трудно ще те вземат, защото *list*-а е огромен, взимат само познати“ (Сонда № 15). Подобни примери има в изобилие във всички сонди. За отклонения в областта на членуването въобще не може да се говори. Липсата на пълен член и замяната с кратък въобще не отбелязвам като деформация, изоставяне, защото в разговорната норма на българския книжовен език положението е същото⁸². По-важно е,

⁸² Друг е въпросът, че правилото за пълен и кратък член, наложено по аналогия от чужда граматична (падежна) система, неспазвано от никого в страната ни, веднага трябва да се освободи от задължителност и да не се губи времето на децата да го зубрят.

че английските интерференти получават определителен член, съответно на българската логическа нагласа, а различията в членуването за нашите три рода по вокална хармония се напасват на английските думи, подобно на окончанията. Отклоненията тук са във връзка с неопределителния член: „*В стаята е стол; На масата е тетрадка*“. Примерите са реплики на децата от семейството и на техни гости в нашето семейство. Както и при обратния вариант, ненужна употреба на неопределителен член: „*Купи ли едни тетрадки?*“. Тъй като често английският неопределителен член *-a* не се превежда на български, децата понякога поставят определителен член: *Имам два урока на седмицата* (вм. Имам два часа на седмица); *Всичките цари видях* (вм. Видях всички царе). Въпреки тези отклонения, членуването на български език, там където на английски се употребява неопределителен член, не затруднява децата, дори най-малките. Примерите *Папай на масата; Искам в леглото*; и др., употребени от 3-4-годишни деца, са показателни за това. Има (много рядко) особени случаи, например когато *next* на английски се употребява в смисъл на следващия и не предполага определителен член, не се членува и на български, например *Следваща неделя няма ли да учат?* (момиче на 13); и тогава, когато *most* значи повечето и пред него също не се употребява определителен член, изследваните лица поставят член на определението, но не и на допълнението, например: *Тук всичките деца обичат футбол* (момче на 11) (вм. Тук всички деца обичат футбола). Интересен е примерът от 3.4.2.3., посочен по-горе във връзка с бройната форма, където неправилно се членува притежателното местоимение, последвано от кратка форма: „...*на неговите му... пръсти...*“. Като цяло обаче подобни интерференции се срещат рядко.

По отношение на прилагателните имена се забелязва асоцииране между тези, които са с наставка *-al*, и обикновено на български език са заемки със същия корен. Примерът е от разговор с „А“, който е на 11 години: *В Австралия е много мултикултурал*, а също в диалога ми с него:

Аз: Ти на каква позиция си в отбора?

„А“: На каква?

Аз: Защитник ли си?

„А“: Не, друг *position*, нещо куто *central* (вм. централен нападател).

Само като вметка ще кажа, че при децата употреби като *position* вместо *позиция* се срещат изключително рядко, ако имаме пределно ясна семантика, както е в случая. Подобни интерференции са честотни при възрастните, но повечето се дължат на цитиране на институции, за които разказват, на нарочно търсена вътрешна интеграция

между лексемите на българския и английския език. Тук става дума за словообразователни тенденции, дължащи се на засилените междуезикови контакти и стремежа към интернационализация в професионалните сфери на изследваните възрастни лица, характерни за тях и преди емигрирането им в Австралия. Следователно, не би трябвало подобни окачествявания на предмети от работното им ежедневие да се считат за неволни междуезикови интерференции, а по-скоро за преднамерени употреби. Не е така при наставките *-ic* и *-ical*, които се прибавят към съществителни и се срещат в речта предимно на децата. Например отговорът на моя въпрос *–Какво следваш?*, зададен на студент на 19 години, беше *–Econому*. Продължих да го питам: *–Какъв е твоят университет?* Отговорът: *–Economic*. Това, разбира се, не ме удовлетворява: *–Това икономически ли значи, или стопански? Какво точно учите? Разкажи ми!* Отговор: *–Ами... Economical... Това е Econому на всичкото. Political Econому*.

Характерно за английския език е, че и други части на речта, особено съществителни, могат да се употребяват като прилагателни без никаква промяна на формата. Оттук и объркването на моята основна информаторка, записано една година преди експеримента в Сидни (т.е. когато е 12-годишна) в ресторант в София: *Още една кайсия сок... Ох, трябваше още един да кажа...* Прави впечатление съгласуването по род, което смущава детето, въпреки че е правилно (на една с кайсия), но то се затруднява да употреби прилагателното *кайсиев*. Същата грешка открих у много деца година по-късно, например в обяснението, което ми даде българско момче на 11 години при моето запознанството с австралийско дете, чието име ми се стори странно: Това е *family* име. Също и разказът на основната ми информаторка Лили Боева за успехите ѝ в училище: *Станах спортен капитан. То е като училище капитан*. В същия разказ в мн. число прилагателното е употребено правилно – *училищни капитани* (1.2.3.).

Най-сериозните и честотни морфологични деформации в езика на децата на емигрантите в Сидни са в употребата на местоименията, конкретно на личните. Личните местоимения, както в английския език, така и в българския, са запазили (почти единствено само те) някои падежни форми⁸³. В английския език те имат именителен падеж (Nominative Case) и един косвен падеж (Objective Case). Известно е, че в съвременния разговорен английски език местоимението може да стои в косвен падеж и когато не е допълнение. То обикновено се използва във функция на част от сказуемото,

⁸³ Терминът падеж е спорен в тези случаи. В системата и на двата езика няма морфологични падежи, но местоименията са обектни и субектни.

напр. *It is they* („Това са те“), или на сказуемно определение, но не и на подлог. Примерите за деформирани изречения от употреба на винителните български форми вместо именителните са най-много:

(1) – Кой иска да дойде?

- *Мене, мене!* (групов отговор на второкласниците в училището на въпрос, свързан с посещение в другия клас).

(2) – Коя е най-добрата ти приятелка?

- *Тебе.*

- А в училището?

- Биянка.

- Кой е по-добра приятелка – *мене* или Биянка?

- *Тебе* (Сонда № 8).

(3) – Ей сега се качвам да видя какво си направил!

- *Не беше мене, не беше мене!* (момче на 11).

- Сега ще видим дали *не беше тебе*. (маркерът на инерцията в отговора на бащата).

Родителите, в случай (3) бащата, който няма никакви отклонения от софийската градска реч и говори с децата си винаги на български, сякаш не се дразнят точно от тази употреба и най-рядко я поправят. Дори в случая неговото изказване да е шега (той знаеше, че записвам), това не е единичен случай, среща се на няколко места в сондите. Следващият запис е с баба.

(4) – Кои бяха там?

- Марк, Макс, *мене* и учителят (момиче на 17 години).

- И какво ви каза той?

Бабата (а тя дори не говори английски) не обръща внимание на деформацията. Същото се случва и на училищната репетиция – при избора на роли в пиесата за предстоящия празник. Един от героите ще бъде мъдрец, който ще разреши проблемите на един човек с шума в семейството му, особено с тъщата. „Мъдрецът“ е вече избран. Той е момче на 7 години (Сонда № 7).

(5) Учителката: - Знаете ли какво е мъдрец?

- Да, мен. – отговаря той.

- А знаете ли какво е тъща?

- Не мен.

Учителката: - Разбира се, че не теб. Избрахме момиче.

Особено показателно е изречението „А мене се *чувствам* ’ного смешно...“ от Сонда № 15, предвид правилната употреба на глагола в първо лице, единствено число, съгласувано с подлога, подменен с пряко допълнение. Точно този тип интерференции се отчитат като „развален български“ от всеки, който говори с децата на емигрантите.

В някои обстоятелствени изрази в английския език се предпочита личното местоимение пред възвратното, но изрази като *Ще го взема с мене* (вм. със себе си) не се отчитат като интерференции, а като тенденция в съвременния български език. Не се наблюдават интерференции и при употребата на въпросителното местоимение. Това не е неочаквано, предвид множеството разновидности в английския, съответни на нашите *какъв, каква, какво, какви*, на *кой, коя, кое, кои*, на техните косвени форми, на *чий, чия, чие, чии*. Последните навсякъде се изпускат, както и в България, и се заменят с аналитични форми, а косвените въпроси – с именителни, например на въпроса „*Ще ми помогнеш ли да избира подарък?*“ следва: „*На кой?*“.

Що се отнася до притежателните местоимения, забелязва се засилена употреба на пълните форми и там, където е по-уместно да се употребяват кратките. Примерът е от къща, която ни показва 13-годишната домакиня: *Това е моята стая, това – на моя брат, но той сега е с неговия приятел*. От показателните местоимения изследваните лица (не само децата) употребяват предимно *този, тази, това* и *тези*, въпреки че и в английския език има различни варианти за близки и отдалечени субстанции. Дори на английски *that* и *those* често се употребяват и за по-близки лица или предмети, както и за току-що споменати неща, т.е. в такива случаи на български бихме използвали показателните местоимения за близко разстояние, а тенденцията да се избягват *онзи, онази, онова* и *онези* съществува и на българска почва и не се дължи на интерференция. Показателното местоимение *това* във всички записи без изключение се среща само в небрежния му вариант *т’ва*, както в разговорите на децата, така и на възрастните, дори в интервютата по радиото. Относителното местоимение *който* при повечето от децата се заменя с *дето*, например: *Децата, дете сме в един отбор с тях...* (вм. с които сме в един отбор); *Учителката, дете учеше по-малките...* (вм. която); *Наградите, дете ни ги даваха* (вм. които); *Видях тоя, дете беши цар* (вм. който)... и т.н., и т.н. Може би причината е в това, че с тази употреба се обхващат и относителните наречия, например *Салона, дете тренират*, е в друг квартал (обхваща в който или където – момче на 11); *Лятото, дете бяхме в България* (вм. когато или през което – момиче на 13) и др. При останалите видове местоимения – неопределителни, отрицателни и обобщителни – не са отбелязани интерференции в направените записи, с изключение на честото

неправилно членуване на *всички*, например: *Всичките хора отиват там* (момче на 11); *Всичките цари видях* (момиче на 12) и др.

И така, при децата, на които в първите 2-3-4 години след раждането се говори само на български, морфологичните отклонения (деформации) се забелязват по-често (и по-рано) отколкото при останалите, защото останалите знаят само отделни думи и поздравя, но нямат комуникативна компетентност, не могат да съставят изречения. В детската градина и особено в първи клас за децата, „отгледани“ на български, настъпва истински хаос, но те скоро се ориентират в обстановката и когато се върнат вкъщи и бързат да споделят всички нови неща, които са научили, не излизат от рамката, оформена от българските флексии. Тази рамка държи в плен всяка английска дума, а в австралийското училище или на улицата я „пуска“ да излезе и да се влее свободно в контекста на приятелските разговори. Вкъщи обаче, чуждите думи отново се затварят в рамката като птици в клетка и не напускат тази клетка в обкръжение от българи години наред. Езикът, който месеци или години говорят, е смесен (и смешен), като в родния български грешките в морфологичен аспект се правят от една страна в съчетание с интерференциите от чуждия, за тях другия роден, вече първи по степен на владение и по честота на употребите, а от друга – на смесвания и замествания на граматични конструкции в/от нашия език. Подобни взаимопрониквания водят до деформиран, „развален български“, но български; втори роден, но роден. Това е нашият език и морфологичните деформации могат само да го разклатят, да го деформират, но не и да го заличат и изключат от комуникативния континуум на емигрантите.

5.1.3.2. СИНТАКТИЧНИ И СТИЛИСТИЧНИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Междуетиковите отъждествявания могат да се осъществят и в областта на граматическите отношения и явления, които се отличават от морфемните сегменти, най-често в областта на словореда. Ако съпоставим английските и българските изречения с прост словоред (подлог + сказуемо + допълнение) билингвите може да отъждествяват английския словоред с българския, без да разграничават техните разлики в по-сложни конструкции, например, че в английския словоредът изпълнява денотативна функция, а в българския по-скоро стилистична. Затова при проследяване на видовете интерференции трудно се различават синтактичните (формалните) от стилистичните отклонения, особено при единствено изследваната тук устна комуникация между респондентите. В нея се търси по-скоро прагматичната информация, която

представлява „информацията за това как в различни условия и контексти говорещите се стремят чрез езикови средства да постигнат определени цели, като наред с това изразят и различни по тип отношения към съобщаваното, към слушатели или към други елементи от речевата ситуация; как представят своя модел за събитието, което е отразено в пропозицията на изказването, как предизвикат определени реакции или оценки у слушателя/адресата на изказването, как моделират контекста, в който да се постави изказването и т.н.“ (Тишева 2013: 9). Въпреки че „като показатели на прагматична оценка на съдържанието на изказването или на елементи от речевата ситуация може да се използват и фонетични средства (интонация, удължаване на ударената гласна и др.)“ (Тишева 2013: 11), факт, който попречи при изследване на фонетичните отклонения при децата да се разграничат интерференциите на дългите гласни от английския език от хезитациите; въпреки че в развитието на детската реч „граматическата оформеност се проявява в усвояването и прилагането както на синтактични, така и на морфологични правила [...], засягащи реда на овладяване на граматическите морфемите“ (Стоянова 2006: 18-19), в тази подглава ще се абстрахирам от всички тях, за да открия, доколкото е възможно синтактичните отклонения.

Започвам с коментар на словореда. В българския език нямаме строг порядък по отношение на словореда в изречението, нито по отношение на мястото на подлога и сказуемото, за разлика от английския, в който подлогът задължително предхожда сказуемото. Това са въпроси на синтаксиса, въпреки че и тук морфемите са тези, които определят синтагматичните връзки в двата езика. Тъй като отклоненията се срещат предимно при децата, отново ще се позова на психолингвистиката на развитието, за да установя как те комбинират различните езикови елементи, как подчиняват граматическите и семантичните на логическите понятия, за да осъществят аргументно-предикатна връзка. Пренасянето на граматическите отношения от английския в разговорите на български са толкова чести и очебийни в диалозите на децата с родителите билингви, че ми беше трудно да определя дали възрастните, за които българският език е първи, когато говорят с децата си, се шегуват, или наистина възприемат изказа на малките, които отъждествяват и морфемите, и лексемите, и построяват изречения, сякаш буквално преведени от английски. „Кой направи това? - Не беше мене!“, „Знаете ли кой още ще дойде на мача? – Тебе?“, са реплики, които освен в сондите, се срещат в още много от разговорите във всички семейства. „Кой плаж ще ходим на?“ не е единственият въпрос, в който предлогът е изместен в края на изречението, конструкция, немислима в българския език. За много от тези „грешки“ със

сигурност може да се каже, че те са се наложили като норма в повечето семейства, която предполага задължителност на употребата точно на такива конструкции. Никак не е трудно с тези примери да се покаже кой е езикът модел и кой – възприемащият език. Не това е важно обаче, а че все по-интензивното и все по-агресивното пренасяне на морфеми и семанти от английския език в българския, все по-безразборното размятане на елементите в рамките на фразата *не се приема от родителите българи като контрастен маркер за неправилна реч, а като нещо естествено*. Това повтаряне от страна на родителите на неправилните в граматическо отношение речеви актове, отначало на шега, а после по навик, продължава дотогава, докато се превърне в единствена употреба в семейството, а след време и в убеждение, че точно така трябва да се каже.

Както вече стана ясно от предишната подглава, най-съществените отклонения (не само морфологични и не само при децата) се наблюдават при глаголите. Българският глагол притежава множество морфологични категории – вид на действието, таксис, наклонение, вид на изказването, свидетелственост, но тяхното правилно използване и съблюдаването на правилата, свързани тях, *предопределят и стилистиката на изказването, и влияят и на синтаксиса*, затова ще коментирам още няколко аспекта от глаголната система.

Говорещите български и английски език (уж в еднаква степен) билингви неизменно с времето се отърсват от пъстрата палитра на значенията резултативност, относителност, преизказност, умозаклучителност, които стоят в основата на морфологичните категории на българския глагол. Те сливат дори различните нюанси на глаголните времена. Темпоралните глаголни форми намаляват своя брой, например за минало време повечето използват (особено ако са от Западна България) само аорист и перфект. Ако са от Източна България – и имперфект. Губят обаче всякакво чувство за преизказност на глаголното действие. Децата им, тези с домашен български, въобще не усвояват подобни елементи. Те (дори когато говорят гладко) предават събитията като свидетели. Например: *Те казаха, че във всеки един клас момичетата победиха* (момче на 11 години); *Мама ми разказа така: Те всички бяха на една маса...* (момиче на 17); или: *И когато брат ми отиде там, той каза той видя всичкото това едновременно* (момиче на 13). Пряката реч в разказите на децата се предава като цитат и не се превръща в непряка. Следващият пример е откъс от разказа на 17-годишната ученичка „Ч“ за нейна приятелка от Русия: *И ние всички си говорим как нали тя беше за една година на училище в Русия и тя казва, че тука ние в Австралия винаги говорим: хайде*

всички заедно да направим всичко и да сме щастливи. Докато в Русия казват: Ако не свършиш това – чао. Те трябва да победят. Трябва да са най-добрите. Материала, който те учиха там, беше много труден. Значи, те учат там във втори клас материала, който ние тука учим в пети клас (3.4.2.3.). Тези употреби при децата са почти безизключителни, но се среща и обратният вариант – не на преизказни форми, но на перфект вместо аорист: *Аз се опитах и аз да отида, но не ме искат. И са кажали, да чакам две седмици и две седмици минаха и не са се обадили* (момче на 15). Или: *Те са ни учили в седми клас как да ги пишем. Обаче искат повече. И всяка година казват – не е хубаво, напишете повече* (момиче на 17). Неволната замяна на едно значение с друго посредством друга дума от английския става особено тогава, когато се търси преводен еквивалент за фразови глаголи, например: *Те седят заедно и за нас т'ва е много вekiшил, защото ние за един таайм трябва да стоиме с едни и същи хора, а те получават с други момичета* (момче на 11). Тези интерференции са по-скоро лексикални, но доколкото лексикалните средства за изразяване на прагматична информация имат оценъчен, стилистично маркиран, емоционално-оценъчен ефект, доколкото изразяват отношението на говорещия към съдържанието на пропозицията, или към интерпретацията на съобщаваното, имат отношение към построяване на изречението. Простите изречения от вида: *После правех баскетбол* (вм. играех, тренирах – момче на 15); *Ти можеш ли английски* (вм. говориш ли, знаеш ли – момиче на 12); *Бабо, татко те иска* (вм. вика, търси – момче на 13); *Ти не трябва да взимаш никаква цена за т'ва* (вм. да плащаш – момиче на 17); *Аз съм издала всичкото, което знам* (вм. написала, казала – момиче на 17) имат правилен словоред, но нямат никакъв смисъл, особено извън контекст. А дори да се разбира какво иска да каже говорещият, стилът е най-ниският възможен, затова ги определям като стилистични интерференции. В диалозите на български език между възрастни не се наблюдават подобни лексикални отклонения при глаголите, освен от небрежност, но и тогава се губи двудялбата топик – фокус като основен елемент от информационната структура: „Аз по математика нищо не мога, не разбирам, обаче за литература нямаш грижи никакви... А после като докажеш тезите, и тогава си правиш извода и си правиш увода, което да ти върви към всичките тия неща, които си написала“ (жена на 42 години, чието изказване не може да се квалифицира като стилово издържано). Подчертаните глаголи са употребени по-скоро неточно, отколкото неправилно, а примерът е даден, за да подчертае наличието и на „стилистични интерференции“, но тези неточности влияят и на синтаксиса. „При анализ на преместванията обикновено се приема, че редът SVO е изходният както за

формалната, така и за информационната структура: подлогът се свързва с темата/топика на изречението, формирайки основата, върху която да се открие темата/фокуса. Мястото на глагола се приема като ориентир, спрямо който се проследява движението на конституентите – съответно от позиция пред глагола да се придвижат след него и обратното“ (Тишева 2013: 17-18). Ролята на сказуемото във всяко изречение е основна. Тъй като повечето сказуеми в езика изследваната група са глаголни, ще припомня, че почти всеки втори глагол при възрастните информатори е деформиран морфологично чрез английска основа и български окончания. Емигрантите все по-рядко се досещат за българския еквивалент на думата и все по-убедено се отнасят към тези свои употреби като към „позволен“ лексико-семантични варианти на глаголите. Приемам тези употреби като показател за доминиращи развойни тенденции и словообразователни иновации, въпреки морфологичната неизменяемост във формата на глаголите. Много подобни случаи на синхронна езикова вариантност се приемат за книжовни в най-новите речници в България и често се признават за дублети. Наречени отначало „масови грешки“, индикатор за необходимостта от обсъждането им, те претендират за норма, която чака своята кодификация. Някои са разпространени и у нас, пренесени вероятно по други пътища, но тук са част от смесения език на емигрантите, например: *Ти защо не отиваш на един уеб сайт? Как не можеш? Ти само тайпваш и тогава ти излиза* (момче на 11 години). Понякога моделът -вам/-на обърква децата, които го приемат безизключително и деформира българския глагол, ако е с друга основа, например: *А, те науч'ват във high school. Обаче, едно нещо, значи, което в седми клас се науч'ва, учиш как да пишеш есета* (момиче на 17 години). Ето как (на български) разговарят и родителите със своите деца. В примера по-долу един баща (мъж на 43 години) съветва сина си: *Първо блендирай... Или не: боядисваш го в червено и след т'ва го спрейваш. Може да вземеш маскировъчен плат и да блейдваш после*⁸⁴... *Чакай, чакай, прочети ми какво искат... Давай по-бавно, спелувай като хората!* Подобни диалози възрастните в Сидни водят и помежду си, но никога с мене. Щом допуснеха да им се „изплъзнат“ такива деформирани глаголи в разговора ни, те бързаха да ми „преведат“ на български дори такива думи (като *кликвам* например), чийто превод на български никой у нас не използва. Това осъзнаване на употребата като интерференция, като грешка, а не като нормална словообразователна тенденция, не отменя нейното наличие в българския език. В Сидни обаче тенденцията се разпространява върху много по-голям

⁸⁴ Тук става дума за лапсус: лицето иска да каже „да блендваш“.

брой глаголи. Тя се създава от децата като грешка в началото, но, подета от възрастните, се възприема в последствие като правило, въпреки че понякога променя намерението на говорещия, например: *Мамо, защо не **джобнеш** Катя до училището и после да дойдеш с мене?* (момиче на 13). Отначало помислих, тъй като знаех какво има предвид информаторката – майка ѝ да ме остави в училището сама, за да придружи нея – че тя трансформира глагола *работя*, тъй като аз отивах там, за да работя. Чак после се досетих, че детето искаше да каже „да *join*-еш“ (да присъединиш). Тъй като не можа да си спомни нито един от подходящите глаголи, например *оставиш* или *закараш*, както се казва на български, то употреби глагола, който е подходящ в такива ситуации на английски. Така морфологичните деформации при децата непременно включват и семантични, придружени от неизменните фонетични, което от своя страна променя смисъла на изречението. Семантемите във всеки език се определят различно, но в ситуации като тази материалното сходство на съответните референти способства за това да може да се отъждествят единици от двата езика. Тези естествени идентификации лежат в основата на много форми на интерференцията. Вайнрайх ги нарича „кръстосани идентификации“ (Вайнрайх 1979: 32).

В теорията се разграничават няколко типа интерференции в областта на отношенията: (1) копиране на отношенията на другия език, явно предаващи не това значение, което е имал предвид говорещият (както се случва в последния пример тук); (2) копиране на отношенията на другия език, при което се нарушава съществуващият релационен модел на езика реципиент и изказването може да изгуби смисъл (и такива случаи има много, но родителите не ги допускат в мое присъствие и подсказват какво би трябвало да значи казаното от детето им); (3) тип, който представлява интерференция само в теоретичен смисъл: той се състои в ненужно прилагане на определен тип отношения от единия език в другия, каквито в българския език в случая не се изискват. Това се забелязва в синтактичен аспект – промяна както на изречения, така и на по-големи (текстови) цялости, на фрази, което е едновременно и синтактична, и стилистична интерференция. Следвайки порядъка на думите в английското изречение – подлог, сказуемо, допълнение – българите в Сидни често превръщат речта си в монотонна и статична и така губят голяма част от богатството на езика ни. Като едва забележима, тази интерференция е и трудно изкоренима. Най-често тя се „улавя“ в интонацията, особено на въпросителните изречения и това отново отвежда към фонетичния аспект на изказването. От друга страна морфологичните начини за изразяване на видовете значения се заменят с лексикални, а също така значението,

изразяващо граматическите категории, губи своята категориалност. Следователно, интерференциите от всички видове и типове се преплитат и наслагват, и всички заедно съществуват в комбинация. Процесът е съпътстван от различните механизми при адаптиране на англицизмите, аналогични на механизмите на смяната на българската картина на света с австралийска. Постепенно при емигрантите се развива подсъзнателна емоционална привързаност към английския език, посредством който те затвърждават основите на своето семиотично поведение. Споменатите тотални ситуации съставляват база за овладяване на езика, който впоследствие се оценява от говорещите като по-богат, по-изискан и по-изразителен от родния български. А родният български се превръща в непредпочитан, неизползваем, деформиран от множеството примеси, поради което е наричан смесен, междинен или пасивен. По отношение на българските емигранти в Сидни аз го наричам „преходен“.

5.2. ПРЕХОДНИЯТ ЕЗИК НА БЪЛГАРСКИТЕ ЕМИГРАНТИ В СИДНИ

„В своето динамично развитие социолингвистиката заема множество понятия от дескриптивната лингвистика и от класическата социология и създава нови понятия, които оформят през годините нейния терминологичен апарат. Изначалната постановка на дисциплината, че общественото развитие е същностен фактор и лежи в основата на измененията във всички езикови нива, се разгръща и запълва пространствата, дефинирани териториално и социално; прекрачва, заличава и премества граници, успоредно с политическите промени в света; развива се с темповете на променящото се ново време и перманентно фиксира динамиката на измененията в социалната комуникация през XXI век“ (Исса 2021: 1). Живеем във време, в което езиковите модели на изкуствен интелект вече преминават в режим на масова достъпност; технологиите престават да се наричат „нови“, а глобалното общуване е факт. За добро или лошо езиковата промяна, подмяна или смяна е нещо нормално. „Съвременното поколение е единно в културата си, повсеместно си служи с глобалния английски, а владееенето от страна на емигрантите на повече от един език се възприема като положително и се дефинира еднакво от множеството социолингвистични поддисциплини в познатите изследвани сфери и в новите тематични области“ (Исса 2021: 2). На територията на Европейския съюз като ключови термини по тези въпроси се налагат понятията ‘мултилингвизъм’ и ‘плурилингвизъм’. С тях са изпълнени множество официални документи, засягащи различни езикови въпроси, каквито бяха засегнати в Първата глава

на дисертацията. Според мене употребата им не е уместна навсякъде, защото те се основават на принципа за плурализъм на културите, който на пръв поглед признава (в смисъл, че им дава право на самостоятелност) тяхната уникалност и несводимост една към друга, но с това всъщност доказва невъзможността за адекватен прочит на една култура през другата. Това създава реални пречки, или поне колебания, в дефинирането на смисъла на наследствения емигрантски език. Обвързаностите между необходимостта от взаимно разбиране, възможно само чрез глобалния английски език, и невъзможността за проникване в допнятийните пластове на майчиния, ако не е първи по степен на владееене; между поощряването на традицията, според която родният език е богатство, и новаторството, което в Европа се предлага освен на английски, и на поне още два езика; между опитите да се възприеме модерното и едновременно с това да се идентифицират носителите на всеки език с родното, са несъвместими. Тези несъответствия пораждат необходимост от друга концепция в езикознанието, от нов начин за преосмисляне на понятията. В обществата се породиха тревожни сигнали – за застрашените и изчезващите диалекти и езици, за езиковия геноцид, породиха се призови за защитата на многообразието, на малцинствените езици, както и на хората – заплашените езикови общности. Към старата парадигма за би- и многоезичието при емигрантите старите понятия се оказаха неточни, понякога проблемите се коментират с различни термини в еднакъв контекст. „Успоредно с промяната на нагласите към езиковите облици, водещи до техните изменения, на различните предпочитания от страна на различните класи и съсловия, предопределящи употребата или изоставянето на отделни фрагменти или на цели езици, се променят и социолингвистичните термини, с които се дефинират езиците. Разработването на нови технологии, признак на новата модерност на нашия век, отварянето на физическите граници, прехвърлянето на много социални явления във виртуалното пространство, където поставянето на граници е на практика игнорирано, а границите на културната глобализация очертават съвсем различни и нови предизвикателства пред обществата, води до необходимост от идентифициране на новите явления и от преосмисляне на стари концепции в хуманитаристиката“ (Исса 2021: 2).

Социолингвистиката получи нови задачи, на които да предложи адекватни решения в непознатата до скоро реалност. Тя, в рамките на продължаващите я направления, започна да предефинира, когато е нужно, названията на редица явления. Днес те вече не съвпадат с класическите, с които беше проследена урбанизацията на населението и отчетена ерозията на много елементи в териториалните диалекти, нито с

междинните говорни състояния на различните прослойки на територията на държавата. Дори и тези понятия дълго време избистряха своето значение. Термини като ‘региолекти’, ‘градски наддиалекти’ (акролекти), ‘мезолекти’, се налагаха през годините по различни поводи, но винаги подчинени чрез задължителната диглосия на диктата на общественото мнение. „В българската социолингвистика се появиха и трудове, отнасящи се до езиковата политика на България, до ролята на държавата при оформянето на езиковата ситуация, фаворизирането на определена книжовна формация, кодифицирането на непрекъснато променящите се езикови норми, подкрепени институционално от училището и медиите, образуващи държавния книжовен стандарт като принципно средство за комуникация“ (Исса 2021: 3).

След като проследих множеството интерференции в речта на българските емигранти в Сидни и установих наличните деформации в българския език на сънародниците ни, ще се опитам, въз основа на прочетеното за българските емигрантски езици на други места, колкото и малко да е то, да направя последно сравнение между езика на сиднишките българи и техните – европейски емигрантски езици, получили различни названия, най-често – „смесени“ (Кочева 2011, 2017в).

Смятам, че състоянието на езика ни в Австралия е по-различно, затова и термините, с които избирам да го дефинирам, предвид установените несъответствия, са по-различни. Резултатите от социолингвистичния сондаж показват, че българският език на респондентите от Сидни може да се назове (защо не?) с опорното понятие ‘интердиалект’, което означава смесен, междинен език, както е прието. Този термин обаче беше изоставен още през 80-те години и за съвременния облик на българската езикова ситуация в България беше предпочетен терминът ‘мезолект’, дефиниран като „интердиалектът на урбанизирани[те] бивши диалектни носители, които са отстранили най-контрастните маркери на родния си говор“ (Виденев 2000: 160).

Представеният в дисертационния труд език не отговаря на подобна дефиниция. Той е емигрантски език, неразделна част от двукодова, понякога и от многокодова комуникация предвид обкръжението му от други езици, с които е в постоянен контакт. „Докато в еднонационалната държава (в случая България) междинността е позиционирана във вертикалата по признака „престиж“ и в нея се отчита съотношението висок (т.е. книжовен) към нисък език (диалект или акролект), българският език в чужбина е потопен в другоезичната среда на страната приемник. И дори да има (по междудържавна конвенция) юридически статут и междуличностно разбирателство (при обкръжение от типологично подобни езици), дори да е признат за

малцинствен, той е подложен на същите процеси като диалектите: затихване на неговите функции, избледняване на употребите на български и замяната им с тези на официалния език, до достигане на цялостното му отшумяване за третото, дори за второто поколение емигранти“ (Исса 2021: 4). Мезолектът се формира в речта на урбанизиращите се маси на територията на една страна, положението му е средишно, бих казала временно, защото той се стреми (говорецът се старее) да се приближава в идиолекта на всеки човек, успоредно с увеличаване на образователния му статут, към книжовния език. Почти същото е положението на българския език в чужбина – средишно. Смесен с друг език в процеса на усвояването му от първото поколение емигранти, българският език на чужда земя създава подобно междинно говорно състояние в комуникацията на българите зад граница. Там чуждият език е цел – за научаване, но разликата е в това, че повечето емигранти не се стараят нарочно да игнорират родния, както е при диалектите, които хората се опитват да прикрият. Тази разлика не е голяма, тя е само формална. След като емигрантите не използват родния си език, той остава пасивен, а те полагат усилия да научат чуждия по-бързо, дори понякога от снобизъм се преструват, че са забравили български, е нормално наистина да го забравят. При все по-честото използване на фрагменти от чуждия език се стига до изоставяне на елементи и цели конструкции от родния български, дори до пълното му игнориране от комуникативния континуум. Междинното състояние на езика в този процес е наречено „смесен“ език, „смесен в условията на билингвизъм“ (Кочева 2011), въз основа на взаимодействията вътре в говорните общности, на интерференциите в двата контактуващи езика. Авторката ги нарича ‘транзитиви’, проявяващи се в различна степен в различните комуникативни ситуации (Кочева 2017в). Постепенно терминът ‘смесен език’ се превръща в пълен синоним на „междинен“ и е предпочитан за назоваване както на българския, така и на други емигрантски езици от нашето езикознание.

За представената емигрантска общност в Сидни обаче, според мене, този термин не е достатъчен, защото се отнася само за средното от изследваните три поколения български емигранти. Принудени да превключват непрекъснато кода, да използват на работното място чуждия език, а въкъси българския, представителите на средното поколение допускат в речта си множество интерференции, чрез които елементи от първия език (български) влизат в структурата на езика цел (английски), „т.е. на втория език, или елементи от втория се видоизменят и разместват така, че не съответстват на системата му“ (Виденев 2000: 218). В интерактивната, наричана още ситуативна

социолингвистика, се изследват предимно такива хибридни конструкции. В тях, вследствие на неовладяната система на втория език, както и на стремежа да се избягва системата на първия, се получават множество смесвания.

Съвременната българска езикова ситуация при българската емигрантска общност в Сидни има по-различен облик, както е описано подробно в 3.1. Поколението, което се занимава и с превключването на кода, и със стратегиите на употребите на дискурса, говори наистина смесен език. Той се вписва напълно в гореспоменатата дефиниция, но, както стана ясно от 4.1., изследваните поколения в Сидни са три. В тях възрастовата диференциация е дотолкова важна за изследването, че едва ли не всички останали признаци (социално-демографски маркери) се подчиняват на нея, а езикът на трите изследвани поколения (това се вижда и в сондите) е различен – английски (при група А), смесен (при група Б) и български (при група В).

Това затрудни особено много избора на единен термин, с който да бъде обозначен езикът на българските емигранти в Сидни. Нарочно го оставих за заключението, за да съм по-убедителна пред читателя, който вече е запознат със ситуацията и разликите в речта на всяка от трите поколенчески групи. След не малко колебания, но категорично избрах понятието **‘преходен език’**. Първоначалните ми колебания за този избор се основават на опасението от евентуална заблуда, тъй като с термина ‘преходни’ в нашето езикознание се обозначават (напълно неоснователно според мене) пограничните говори на българите от Западните покрайнини на България, намиращи се на територията на Сърбия. Тези говори от двете страни на границата, попаднали по силата на историческите обстоятелства в различни държави, където контактуват носителите на двата родствени езика (български и сръбски), по своята същност са интердиалектни (между типичните диалекти на двата езика), но в никакъв случай не са преходни. „Нашите сънародници, които общуват безпроблемно и с българи, и със сърби, никъде не са ходили, никоя граница не са прекрачили, за да премине езикът ни в друго пространство и да се видоизмени във времето. Между нас и тях има само една граница, държавната, определена от геополитиката, но тя не е от значение за науката за езика“ (Исса 2021: 9). Нейното влияние в случая се неутрализира и от близостта (прилепналостта) на България до Сърбия (както и на Сърбия до България).

Приемам избора на термина ‘смесен език’, но смятам, че той е валиден за Европа, доколкото кореспондира с езиковата ситуация в многоезичния ЕС, различен от термина ‘малцинствен’, характерен за компактните затворени общности, каквито имаме в

диаспората. Макар в Европа да се намират и „стари“, и съвременни български емигранти, те не са и не са били, нито са имали претенции да бъдат, малцинство. Те се смесват с другите европейци с плахо изразяваната претенция за равенство на тях и отстояват, доколкото могат, своята идентичност (най-вече институционално, борят се за юридическа закрила на общността, за официално признаване на езика (на общността) и за развитие на културни връзки между България и другата държава). И въпреки че в глобализиращия се свят езикът на първичната принадлежност се движи по същата траектория, както в Австралия за първото поколение емигранти – от смесен към езика на страната приемник – в Европа ние сме европейци, смесени с другите европейци, заплашени по един и същи начин от глобалния английски, който между другото не е първи за жителите на нито една страна в Европейския съюз (с изключение на Малта). Независимо от това ние се надяваме, че в новите „Съединени европейски щати“ ще се намери щатно място и за нас, стига да покрием най-сетне критериите за присъединяване към Шенген.

„Терминът ‘преходен език’ за съвременните български емигранти в Сидни кореспондира с названието „преход“, което използваме за периода след падането на социалистическия режим в нашата страна. Тъй като под „съвременни емигранти“ имам предвид напусналите страната след 1989 г., по времето на прехода, характерен с многоаспектни политически, икономически и духовни промени, тъй като именно преходът отприщи емиграцията и тя придоби вида, който има в момента, и специфичният език, използван от нея, има (поне в Сидни) наистина „преходни“ характеристики“ (Исса 2021: 9-10).

В Сидни видях с очите си процеса, в който на практика се осъществява *преход* от националното ни битие и съзнание в наднационално и реално глобално. Билингвите (емигрантите от първото поколение), за разлика от емигрантите в Европа, смесени с другите глобализиращи се европейци, които се опитват да копират американските модели, се озовават от другата страна на земното кълбо, където никой нищо не копира, защото глобализацията е приключила като процес. Те прескачат онзи период на адаптация към другоезичната среда, в която европейците и ние комуникираме на английски, докато учим френски, италиански, испански, шведски, тъй като предварително знаят английски. Това е официалният език, в Австралия никой не ги кара да учат още един, два или три, за да се докажат. В обкръжението на 200 езика и култури българите добиват самочувствие, каквото нямат в Европа, защото високоставените там са местни, а в Австралия всички са емигранти. Освен това там езикът на първичната

принадлежност се уважава, преподава и признава. Затова повечето (отначало) намират време и желание да запазят в семейството комуникацията на родния български, ако и двамата съпрузи са българи. В голямата си заетост обаче, в професионалната и обществената си реализация сред жестока конкуренция, където комуникират естествено на английски, българите бързо „прекращават“ границите и навлизат в английски дискурс. Липсата на езикова бариера улеснява този процес. Превключването на кода – от първия език към втория, усвоен още преди да емигрират, е по-лесно, отколкото би било в неанглоезична среда, където да се превръщат постепенно и мъчително в полилингви, използващи английския като посредник. Затова и деформациите в речта им ⁸⁵ са по-малко. Вместо с английско-български взаимоотношения, те много ме изненадаха с „чисто“ превключване от и на български език, само че неподвижно застинал на момента на тяхното напускане на България и пристигане в чуждата страна. Този език, очаровашо обагрен с толкова регионални особености от градската норма на родните им места, на младостта и детството им, колкото в София никога не биха (и не са – тези, които познавам отпреди) допуснали, не се забелязва в нито една европейска държава. Защото от европейските държави до нашата се пътува често, новите фрагменти в езика ни се „чуват и виждат“ всяка година през отпуската, остарелите ни думи в другата държава се избягват, понеже винаги има възможност да попадне човек на сънародници, на славяни, на балканци, които да разбират какво говори. В Австралия не е така. Отсъствието на диктата на българското обществено мнение е запратило емигрантите при езика на родителите им, единствените им всекидневни събеседници на български език по скайп.

Голяма част от моите информатори разказват, че когато се родят децата, домашният език се усвоява от тях и до 2-3-годишната им възраст е единствен. После малките се вливат в социума на детската градина, неминуемо стават билингви, но това е за кратко време. Щом дойдат уроците, в училището, те преминават изцяло на английски и забравят български. Преуморените родители не намират време и желание да се противопоставят на този процес. „Разстоянието, преодолимо между България и която и да е европейска страна за час-два със самолет (ако например родителите се разболеят), тук е огромно, времето (сезонът) е обратен на нашия (следователно децата не могат да се изпратят при баба и дядо за лятна ваканция) и скоро английският език се превръща в единствен комуникативен код на семейството. Направена е огромна крачка

⁸⁵ Става дума, разбира се, за речта само на заявите се като българи.

напред към английския език. Ако си послужим с терминологията на танците, напр. в тангото, тя се равнява на две крачки“ (Исса 2021: 11).

И така, минават сезон след сезон, а сиднишките българи не успяват да си дойдат на гости от толкова далечно разстояние. През годините съвсем естествено родителите в България остаряват и, тъй като е много трудно да се посещават често, „емигрират“ на стари години – отиват при децата си и остават завинаги. В своя нов преход езикът на семейството (отново по терминологията на тангото) прави крачка назад: родителите не говорят английски. С течение на времето те научават по няколко думи (най-много няколко изречения), но не проговарят езика; децата, оставени на техните грижи – научават по няколко нови думи (най-много няколко изречения) на български, но непознатите доскоро баба и дядо никак не са интересни. А през това време средното поколение не престава да се върти в своя танц на превключване на двата кода и в този непрекъснат ритъм крачките наистина наподобяват танго – две напред към английския, езика цел (с децата и на работното място), една назад, към родния – с родителите.

„Очаквам съвсем скоро езиковата ситуация в семействата с български баби и дядовци безвъзвратно да се промени. Когато в едно (не толкова далечно) бъдеще от България започнат да пристигат възрастни родители билингви (учили цял живот английски и ходили на бригади няколко пъти за по няколко месеца в САЩ и Великобритания), т.е., когато днешните студенти станат баби и дядовци, българският език може въобще и по никакъв начин да не се използва в австралийските домове на българските емигранти. Когато това се случи, XXI век дори няма да е отминал. Ако се вярва на прогнозите на социолингвистичната футурология, тогава в страната ни ще битува според позитивния сценарий (негативният е българският език да се претопи от глобалния английски) един контролиран българо-английски билингвизъм. Носителите на този билингвизъм с радост ще осъществяват контакти със своите внуци на английски, още преди да са се заселили завинаги при тях, а след заминаването си ще затвърдят тези контакти, за да не се чувстват отхвърлени от внуците, както се чувстват в повечето семейства днес“ (Исса 2021: 11-12). Навярно с децата си те ще продължат да говорят на български, но полза за внуците от това няма да има. И те, и децата им, след като знаят, че родителите ги разбират и на английски, ще преминат към множество междинни състояния, навярно ще създадат за известно време „семеини креолизирани езици“, докато постепенно и неусетно не настъпи моментът, в който нископрестижният български, използван за известно време като миноритарен, вече няма да се говори от никого. В този процес задължителната за еднонационалната държава диглосия ще се

появи на микрониво в семейството като необходима и предпочитана. Така, въпреки че не е натоварена със задължителност в каквито и да е ситуации, в мултикултурното пространство на Австралия тя ще се превърне в англоезична моноглия с развити стилистични регистри, които възрастните билингви (от погруппа В) безропотно ще приемат и развиват, за да не се чувстват излишни в семейството.

„Съвсем естествено е да бъде направен опит за стопиране на този процес, както в Сидни, така и навсякъде по света: езикът на българската емиграция да остане жив, националната ни култура да запази своята специфика, да се предотврати опасността от изчезване на родния ни език, на националната ни култура и българските традиции, на историческата ни памет. Тъй като в новите общества комуникацията тече не на български, а на езика на страната приемник, тези нагласи са свързани с идеята българските емигранти по света да съумеят да бъдат едновременно глобални и локални. Това не е лесно, особено в Австралия. В Европа, както стана ясно, действа импулсът за развитие чрез европейското културно разнообразие, но не той, а близостта до България, предполагаща чести пътувания, бизнес и в двете държави, ваканции при баба и дядо; близостта между славянските езици, ако емиграцията е в славянска страна; създадените културни институции на многобройните ни емигрантски общности на континента, както и културните връзки между европейските държави, еднаквите цивилизационни насоки в ЕС и други извънезикови фактори предоставят възможности за по-дълго запазване на българския език. Въпреки това, дори в Европа, България като малка държава изпитва силата на глобализацията и интеграционните процеси, свързани със замяната на езика с друг език“ (Исса 2021: 12-13).

Всички мои респонденти, чиито идеолекти изследвах в Сидни, както и по-голямата част от емигрантите, видно от отговорите им в анкетите, имат към българския език положителни родолюбиви нагласи, но нямат воля и търпение да ги реализират. В отговорите си в анкетните карти, а също и в интервютата, те споделят (като мечта) желанието си да запазят българското, заявяват, че съхраняват в новите си къщи български символи, че празнуват нашите празници, че носят мартеници, народни носии и български знамена на масови събирания на етническите общности. Това е абсолютно вярно, аз лично го видях с очите си, но то не може да гарантира продължителност на живота на езика, а само временно съхранена родова памет в емиграция. Националните символи са прекрасни, но далеч не са достатъчни за трайна идентификация с българския етнос. Те пазят, наистина, паметта за страната на предците и може да предизвикат най-много деклариране на български етнически произход. Единствено езикът пази живота

на етноса. Живият език, бил той и преходен, е залог за съхранение на родовата идентичност.

„Преходният език е предизвикателство за българското езикознание, мащабен тест, на който то засега търпи провал. Преходният език е съизмерим с периода на прехода, който изненада нашите езиковеди и те не отчетоха елементите на разговорния език, освободен от табутата, съборил преградите и забраните и осъществил многостранни промени в стилистичната си конфигурация. Динамиката в българското речево поведение от периода на прехода е равнозначна на динамиката, с която функциите на езика ни в чужбина отмират. Ако не улови алгоритъма на този процес и не отчете степента на деформиране и степента на забравяне на българския емигрантски език в различните точки на света, където живеят българи, и на този тест българското езикознание рискува „да получи двойка“ (Исса 2021: 13-14). За „шестица“ обществото очаква нещо повече – *противостоящ алгоритъм*, на забавяне на забравянето на родния език, и запазване на живота му колкото е възможно по-дълго, винаги. Защото, докато е жив, езикът, макар и *пре-ходен*, гарантира привързаност към *не-преходните вечни български ценности*, които нашият народ притежава. Социолингвистиката е в състояние да ги запази и в Сидни, а езикът ни – от превръщане в чужд, успоредно на *пре-хождането* на другата страна под Екватора да трансформира бъдещето си в *про-хождане* „на български“ в глобалното социално пространство.

5.3. ДЕФОРМАЦИЯ НА БЪЛГАРСКАТА РЕЧ. АЛГОРИТЪМ НА ЗАБРАВЯНЕ НА ЕЗИКА

Ситуациите, представени в записите от сондите и останалите диалози, се характеризират със своята многоплановост от културен, семиотичен, комуникационен, функционален и физически аспект. Те дават възможности за смислови и физически промени в мисленето и речта. От всички посочени интерференции се виждат *верижни отражения* върху останалите елементи от съвкупния граматически строй на българския език, деформиран под влияние на английския. Процесът се развива в закономерности, които, подсъзнателно или интуитивно, се осъзнават от информаторите, или поне от по-интелигентните, видно например от разговора ми с двете дами от Сонда № 14:

А (В) 16 г. (66): Повече от двадесет години съм излязла от България. Сега искаш да видиш дали сме забравили езика?

Ж (В) 50 г. (73): Аз не съм го забравила.

А (В) 16 г. (66): Ти не си го забравила, *ама той те е забравил*. Защото аз като отидох при братовчед ми преди години, имах въпроси. Много въпроси имах. Те използват нови думи, които никога не съм чувала.

От представените тук думи и изрази, които аз не бях чувала, от опита за анализ на механизма на лингвистичната интерференция, от нейната структурна обусловеност и съпътстващите я психологически и социокултурни фактори произтича категоричната ми увереност, че деформации в езика на българските емигранти в Сидни има, но не може да се установи с точност в каква степен и с каква интензивност се включват последиците от интерференцията в системата на българския език на емигрантите и на други места по света; колко дълбоко са проникнали те в езиковата територия и на другите български емигрантски общности; доколко извънезиковите причини, свързани със социокултурното обкръжение и политическата обстановка, са съпоставими помежду си. В класическите езикови контакти, описани от Вайнрайх, езикът реципиент е ясен, но по-силен и по-системно поддържан заради струпването на населението (погранично или останало вътре в страната като малцинство) *на едно място*. Днес се нуждаем от по-актуални изследвания, съответни на изискванията на нашето време. Българските емигранти по света, особено в големите мегаполиси на Новия свят, са толкова *разпръснати*, че терминът ‘контакт’ едва ли е правилен или е правилен дотолкова, доколкото е правилно да се каже, че и лъжицата влияе охлаждащо на тенджерата с вряща вода, преди да се стопли. Във врящия (каква тенджера!) котел, дори океан, на официалния език, българският има минимални шансове да оцелее, и то само в домашна обстановка. В езиковите контакти, изследвани през XIX и през XX век, се търсят интерференции на съ-общества, представляващи онази елипса, която образуват два кръга от две общества (те могат да се представят например чрез кръговете на Вен – Прил. 19). При тях демографските и културните специфики на съответния район играят огромна роля, стабилизацията или отстраняването на интерференциите изменят дори често своята посока и всяка част от съседните две общества влияе в по-голяма или по-малка степен различно в различните исторически периоди. Този „избирателен“ принцип е напълно невалиден в наши дни поради „гмуркането“ на емигрантите в чужди води (в Австралия с главата надолу), в които всеки от тях трябва да се научи да плува в другата култура и да се изразява (и да мисли) на другия език.

Деформациите, в рамките на това, както и на всяко подобно изследване, могат да бъдат с точност преброени. Това, разбира се, аз мога да извърша въз основа на записите

само „на ръка“, но изходните данни са твърде малко, за да може те да се квалифицират като абсолютни, и още по-малко – като *повсеместни*, каквито те вероятно не са.

Точните науки, например математическата статистика, се занимава с изучаване и оценяване на *възможните* функционални зависимости между две или повече случайни величини. Българският и английският език играят подобна роля и се срещат във всеки от описаните по-горе идиолекти. С това се цели (в математиката) да се определи дали съществува зависимост между тези случайни величини и ако съществува, да се намери функция, която да описва точно съответната зависимост. Това е смисълът на т.нар. „регресионен анализ“, при който не се интересуваме от същината на моделирания процес и от конкретния смисъл на данните, нито какви са причините за връзката между величините, а само от взаимовръзката между тях, като (погледнато математически точно) е особено важно да бъде покрита цялата дефиниционна област на входните данни и на търсената величина. Това е известно от (и във) алгоритмичните езици за програмиране, използвани от точните науки. Идеята в този труд е да се намери *скоростта на освободената потенциална енергия на деформацията* и да се отговори на въпроса доколко бързината ѝ ще заличава елементите на българската речева реализация и ще ги заменя с английска. Това е огромна въпросителна, която стои пред запазването на българската национална идентичност. Ако се състави алгоритъм за класифициране на деформациите в езика на българската емиграция в целия свят, може да се потърси и *противостоящ алгоритъм* – за продължаване на неговия живот. Целта е да се очертаят отначало параметрите (величините, размерите, степените), в които българският език функционира. Тъй като параметричните системи са базирани на алгоритмични принципи, то алгоритмичното мислене и алгоритмите са в основата на параметричния дизайн. Така, по терминологията на предмета трудово обучение, преподавана на седмокласниците в Сидни, обяснена от ученичката в нашето семейство в Сонда № 25, от която аз разбрах какво значи да „дизайн-неш“ нещо, т.е. да го създадеш, стигнах до извода, че алгоритмичното моделиране е инструмент за постигане на параметричен дизайн. Такъв дизайн, продукт, заложен в програмите за изучаване на българския език в училищата ни в чужбина, би помогнал за неговото по-бързо и по-качествено изучаване.

На територията на Сидни (както навярно и никъде другаде по света) не съществува алгоритъм, който да може да предотврати процесите на движение на българоезичните употреби към заглъхване и избледняване, нито да попречи на културната делиберация в далечното бъдеще. Асимилацията е закономерно явление, а

нашето претопяване – неизбежно. То се случва по целия свят и в момента, постъпателно и необратимо, скоростта му е право пропорционална на времето, което дели емигрантите от страната ни, и обратно пропорционална на близостта на България до другата държава. Процесът е ритмичен, като безотказно работещ часовников механизъм, който тиктака почти безшумно и незабележимо. На пръв поглед ритъмът му е ненарушим, но само на пръв поглед. Защото е възможен алгоритъм, чрез който да се намери решение на немалка част от проблема. Този алгоритъм води до *забавяне на забравянето* на родния език в чуждоезиковата среда, по отношение на времетраенето на процеса. Социолингвистиката може да програмира такъв свой алгоритъм, който да проследява поетапните стъпки на изместване на български компоненти от другоезичните техни съответствия, да идентифицира различните форми и местата в българската фраза, където отделните фрагменти на родния език губят устойчивост, и да управлява (доколкото е възможно да потушава) появяващите се интерференции. Въз основа на установения чрез включено наблюдение алгоритъм на деформациите може да се предвиди какво евентуално (и след колко време) ни очаква в бъдеще. Социолингвистичната футурология отговаря на въпроса кога ще настъпят и как ще изглеждат конкретни езикови явления. Социолингвистиката отчита, за разлика от дескриптивната лингвистика, възможните изключителни обстоятелства, които по извънезикови причини биха могли да отклоняват понякога вектора на алгоритъма. Тя може да даде и насоки, например за работа с циклични структури, и да предложи алгоритмични решения, удължаващи за още едно поколение живота на нашия език зад граница. Това е възможно, защото забравянето на езика ни е постепенно. То може и да е внезапно за едно поколение, но не за цялото, част от емигрантската общност, а за младото поколение на определено семейство. В същото време, когато това семейство се откаже да настоява младите да говорят и на български и се примири с изоставянето на езика ни в семейната комуникация, което ще доведе съвсем скоро до пълното му забравяне, от България пристигат нови емигранти. Процесът на забравяне на българския език започва и в техните семейства, но от същата точка нула, деформирането и в тях е постепенно, то стига в един момент крайната си точка и цикълът се затваря. Затова забравянето на езика ни от българските емигранти по света в общонароден мащаб е циклично, движението – зигзагообразно, защото със следващите (с веки следващ) български емигранти отново идва подновяването. Езикът на току-що пристигналите (първоначално не деформиран) се капсулира в домашната комуникация, тя постепенно започва да се влияе от езика на държавата приемник, използван от всеки член на

семейството извън семейството, независимо колко добре го знае той. Младото поколение най-бързо привиква да използва новия език, той става висок и представителен, българският остава в състояние на нисък в настъпилата диглосия, и цикълът се повтаря отново. Дори да не настъпи пълно забравяне, в средите на някои съсловия от българските емигранти се настанява ниско езиково самочувствие, за каквото с неудобство сподели например информаторката от Сонда № 11. Намесата на българското езикознание в този процес (на национално ниво) е задължителна. Езиковата политика на България (на институционално ниво), ориентирана към правна защита на езика ни в чужбина (всъщност засега само в Европа), не е достатъчна. Намесата на държавните институции може да осигури признаване на езика ни за малцинствен в съответната държава, за матуритетен в границите на Европа, да наложи българския като основен предмет в създадените по света училища. С това възможностите на институциите се изчерпват. За да се постигне обаче *основната цел, продължаването на живота на езика ни в чужбина*, предотвратяването на неговото забравяне, е необходимо да бъде решена социолингвистична „по-малка“, но не по-малко важна задача, както в математиката, за откриване на самия алгоритъм, който в математическия дискурс се нарича рекурсивен. Затова нашето езикознание, след като пристъпи към изчисляване на параметри, променливи и съотношения, след като измисли (или заеме от точните науки) уравнения, които изразяват набор от качества като изрични функции на редица независими променливи за съответните параметри, трябва много бързо да се ориентира към параметрично и алгоритмично *моделиране на противодействие*, което, чрез генерализирани подходи за конкретно решени казуси, да стопира, прекъсне или забави процесите на отродяване на българските емигранти навсякъде, където има и един българин. Точните изчисления вероятно ще се извършат от специализирани софтуери, труднодостъпни и изискващи високи технически познания, каквито аз не притежавам, но ще си позволя, в заключение, да потърся отговор на въпроса „Защо да търсим алгоритъм за действия, които да забавят забравянето?“, след като процесът няма да смени своята посока, българският език няма да стане официален никъде в чужбина и животът му ще продължи в рамките на две, три, най-много четири поколения.

5.4. АЛГОРИТЪМ НА ЗАБАВЯНЕ НА ЗАБРАВЯНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

„Защото смъртта на езика в семейството не значи тотален край на българския емигрантски език въобще, или в съответния регион, а се отнася само за конкретното семейство. Както вече беше посочено, от България продължават да прииждат други семейства. Техният български език отначало е съхранен, после употребата му отслабва, после изчезва, но идват още и още. Целта на българското езикознание трябва да бъде *запазване на езика ни колкото е възможно по-дълго*, за повече от две-три поколения“ (Исса 2021: 13). За да стане възможно едно своеобразно *потактово застъпване* между по-старите емигранти, които в ритъма на „танца на тангото“ – две крачки напред към английския (първата рязка и внезапна, необходима и желана със започване на новата работа; втората приплъзваща с неохота в същата посока напред в комуникацията с децата) – да правят уверена и крачката назад в милонгата⁸⁶ на родното, където новопристигналите ги достигат и „застъпват“. И всички тези новопристигнали, когато случайно или преднамерено попаднат в същата милонга – организирани или нарочни обединения със сънародници – да вливат в техния все още незабравен, но обеднял и остарял български език соковете на свежи нововъведения, на обогатени нови форми, възникнали в България след заминаването на първите, но съставлящи важна част от социолекта на вторите.

Първият начин за забавяне на забравянето на езика е свързан със самоидентификацията. Тя зависи не от езикознанието, а от нагласите на емигрантите, от *семейството* и от държавната политика (на България – дали им е предоставила шанс за професионално израстване и удовлетворение, което неминуемо отключва нотки на носталгия, или ги е прокудила в чуждата страна от икономическа безизходица с желание да забравят; и на страната приемник – дали третира нашите сънародници като равнопоставени на всички други граждани, или ги предопределя за по-ниски от очакваните от тях реализации). Дали в новия си живот хората имат дотолкова високо самочувствие, че да преодолеят балканския си синдром и с гордост да заявяват себе си като българи. *Самоидентификацията конструира идентичност*. Разбира се, идентичността няма да забави забравянето на езика ни, както става ясно от записите. Тя не е гаранция за *граматическа компетентност*⁸⁷, но предполага *стратегическа*. Стратегическата, наричана още „стратегийна“ компетентност, се отнася към вербалните

⁸⁶ Клубовете и събиранията, на които се танцува танго, се наричат милонга.

⁸⁷ Понятието „граматическа компетентност“ съчетава познатата чомкианска „езикова компетентност“ и „формално възможното“ у Дел Хаймз и включва езиковия код: граматическите правила, лексиката, синтаксиса, произношението, правилното записване.

и невербалните стратегии, които общуващите използват, за да инициират, поддържат, коригират, с което да съхраняват българския език в границите на своите възможности и в своите семейства. Най-добрият възможен сценарий е наличието на *социолингвистична компетентност*, тъй като тя обхваща социокултурния код на езика с разбиране на социалния контекст на комуникация, отношенията между българи и българи, споделяната информация с акцент на комуникативната цел на общуващите, умението да се прилага според социокултурния код на езика правилна речева стратегия с подходяща лексика и в нужния регистър, съответен на ситуацията стил. До това ниво може да достигне само първото поколение емигранти.

Освен в семейството, другото място, където може да се осъществи забавяне на забравянето на езика, е *училището*. Децата, които са родени след емигрирането на родителите, в чужбина, или които са напуснали в предучилищна възраст страната ни, имат шанс да говорят български в по-висока степен и за по-дълъг период от време, ако посещават българско училище. Тук най-важната цел е придобиването на *дискурсивна компетентност*, с интерпретация на посланието и личностна реакция в цялостния дискурс. Такова комбиниране на граматичните форми и значения, което да доведе до реализиране на свързан кохезивно по форма и кохерентно по значение устен или писмен текст на български език, в Българското неделно училище в Сидни не беше постигнато, видно от сондите със записи в учебните часове, но целта не може да бъде друга. Дори да се овладее във времето на обучение, и тази компетентност не остава в съзнанието завинаги. Учениците завършват и другото (на страната приемник, в което естествено не се учи български език) училище и се реализират в живота на чуждата държава във време, в което човечеството навлиза в нова епоха, характеризираща се с динамични промени в начина на интегриране на знанието в глобалната културна среда. Времето в българското училище остава само спомен и българският език постепенно изостава от употреба. „И това време изтича, то не е безкрайно, за разлика от нормалното астрономическо време, но е циклично: на мястото на успешния випуск в българското училище идва нов випуск; той завършва и напуска; после (в друго време) идва нов“ (Исса 2021: 14). При една добра организация „застъпването“ на срещи на випуска може да промени както ритъма, така и вида на танца. В строително-архитектурната терминология наричаме този модел „метод на потактовото избутване“. „Избутването“ не е уместно в тангото, което е танц за двама. Затова, вместо в двучленния танц на семейните двойки, тук сплитат ръце настоящи и бивши абитуриенти от българското училище. Те танцуват колективен танц. Той се нарича хоро. И както много добре знаем,

хорото, „витото хоро“, в процеса на избутване се вие и се усуква. И само една голяма, здрава и силна „коравина на усукване“⁸⁸ може да задържи нашата фраза българска, обвита не около стъблото на австралийския английски език, а около трите стълба за запазване на българския – семейство, училище, общност. Общност, притежаваща „седмата функция“ на българския език.

Колкото повече се увеличава с годините дистанцираността на личността от българската езикова среда (семейство и училище), толкова по-предвидими са нерадостните резултати, установени от социалингвистичния алгоритъм. Вероятно ние дълго ще търсим начини за автоматизирано извършване на този тип изчисления, показващи с точност периода на забравяне, но важна е не тяхната прецизираност, а фактът на съществуване на необратим процес, растящ правопрпорционално на порастването на децата ни, родени зад граница, на времето в чуждата страна, на натрупването на броя години, преживени в емиграция, от тях и от техните родители. Забавянето на този процес е възможен, само ако „порастването“ се осъществява в училище, ако продължи до гимназия, а не до края на втори клас.

Третият начин за забавяне на забравянето на езика е свързан с държавните *политики*. Моделите, които Европа и Америка все още доизмислят (напоследък се говори за развитие на межкултурната чувствителност), които обясняват как хората конструират културните си различия и предполагат, че с развитието на опита с културни различия потенциалната компетентност за интеркултурни взаимоотношения се увеличава, са отдавна остарели в Австралия. *Интеркултурната компетентност*, за всеки, който иска да я притежава, а дори и да не иска, е *даденост* в културата на град Сидни⁸⁹. В нито един от проведените разговори с хората от различни възрасти не чух буквално или подобно на следното изказване: че собствената култура (нашата, българската) заема централно място в нечий светоглед. Философията на етноцентризъм в Австралия, вероятно съществувала през по-стари периоди у по-старите емигранти, е преодоляна и забравена. Политиката на Острова е интеркултурна: приемане, адаптация, интеграция, т.е. философия на етнорелативизъм. За жалост, минимална част от нашите сънародници разбират тази философия и изповядат тази максима (че всеки език е изконна ценност). Завладени от еуфорията на успеха в новата си страна, останалите

⁸⁸ Терминът „коравина на усукване“ се използва в строителството за удължаване на живота на сградите.

⁸⁹ Още в първия ми разговор със сина на нашето семейство, 11-годишен мъдрец, той равнодушно ми заяви, че в Австралия всичко е „мултикултурал“.

мислят, че биха се доказали по-бързо в нея и на нея, ако „надскачат“ патриотичния сантимент като изключат културата на първичната си принадлежност, която според тях е недостойна за новия им живот в модерния свят. Трудностите, които всички в Европа трябва да преодоляват при интеркултурните взаимодействия (положителното при тези трудности е, че развиват интелекта), в Австралия отдавна вече са преодолені в мултикултурните екипи, в които заслужено работят и нашенци. Тъй като честно са спечелили тази възможност (поради престижните си професии – да участват в колективите на местните), те не се задоволяват да бъдат „престижни“ емигранти. Затова в листите за преброяване се регистрират като австралийци. В безбройните европейски решения, заложи за бъдещо изпълнение в редица езикови документи⁹⁰ все още се обсъжда интеркултурната компетентност в синхрон със спецификациите в Общата европейска референтна рамка за езици. Това още веднъж ме навежда на мисълта, че в своя нелек и трънлив път към единение „Европа е тръгнала натам, откъдето Австралия вече се връща“. Въпреки че се толерира използването на езиците на всички общности в държавата континент, въпреки възможността за тяхното изучаване в училищата до определена възраст, австралийското правителство не може да не отчита факта, че силата на елитното образование е в разработването на определени теми, които не могат да се превеждат лесно на чужди езици, още по-малко на 200, т.е. че тези езици ще обогатят мултикултурното общество със спецификите на стотици култури, но няма да изместят официалния английски, нито могат да бъдат каквато и да е заплахата за неговото развитие в идиолектите и професиолектите на пълнолетните граждани на Австралия.

„В заключение, алгоритмът на отродяване на българските емигранти започва от началното състояние в деня на напускане на родината, преминава през краен брой добре дефинирани последователни състояния по траекторията от центъра на Европа до на юг от Екватора и завършва с крайно състояние, което се изразява в самопостигане, в напълно завършен процес на разбългаряване. Не е задължително преходът между състоянията да е детерминиран: в някои алгоритми се включват други алгоритми под формата на инструкции, правила, рецепти, известни като вероятностни алгоритми, които в езика се забелязват както на парадигматично, така и на синтагматично ниво, и които съдържат елементи на случайност. В крайна сметка обаче тази крайна поредица

⁹⁰ „Макар и спорни от гледна точка на своята ефективност, те задоволяват главно изискванията на един сложен за управление апарат, ръководен от над 800 000 нормативни акта и директиви. Това едва ли предполага и най-елементарни илюзии за симпатия“ (Арабаджиев 2009).

от инструкции или изрично описание на постъпкова процедура завършва по един и същи начин – отродяване“ (Исса 2018б: 53). Дано българското езикознание „излезе от зоната си на комфорт“, както е модерно да се казва сега, и дано бъдат сформирани най-после екипи от експерти. Те от своя страна да си изберат подходящ (противостоящ) алгоритмичен модел, който да използват. В началото на работата в този модел да бъде заложено изследване на наличните състояния на езика ни по места, а това може да се постигне единствено по социолингвистичната методика – чрез теренни проучвания на различните езикови ситуации. След като бъдат описани достатъчно пълно и правилно, да се изследва процесът на забравяне на родния български, по възможност и неговата скорост, и посока, съобразно езиковите и извънезиковите обстоятелства. И дано след получените резултати езикознанието да намери начини да подобри качеството на обучение в българските училища по света.

От Австралия вероятно никой „който е ял австралски хляб“ (Сонда № 14) няма да се върне, но никой не е сигурен в това. Напоследък в България има инициативи, например кампанията под надслов „Мога там, искам тук“ от 2017 г. инициира възможности за кариерно развитие в страната ни за българи от чужбина, на които се предлага работа в динамична международна среда в София или Пловдив. Предлага се цялостен пакет за релокация, с 5000 лева бонус, самолетни билети, съдействие и подкрепа, настаняване, програма за кариерно развитие, добри условия за преместване. За децата на завърналите се българи, разбира се, не се споменава къде и как биха продължили образованието си. Въпреки това, по данни на Telus International повече от 1000 българи са подали заявки, а назначените до 2019 г. са 60 души.

През 2020 г. човечеството замръзна в страх от страшната пандемия коронавирус. Въпреки че Австралия затвори границите си с педантична категоричност, някои българи успяха да се върнат. От моите респонденти – две семейства. Върнаха се емигранти и от много други страни. След отшумяването на пандемията и отварянето на границите в България родолюбивата инициатива за привличане на българи обратно в родината беше подета отново. В момента (2022 г.) продуцентите на предаването „Фермата“ по bTV инициират срещи с българи в чужбина със същата цел. Езиковедската наука, както и държавните институции – нищо. Не че е лошо подобни родолюбиви инициативи да се реализират от „Иван и Андрей“, както се наричат продуцентите на споменатото телевизионно предаване. Но това не е достатъчно. Подобни инициативи в Австралия се реализират от държавата.

Австралия, по думите на моите респонденти през 2016 г. е била пренаселена от емигранти и затегнала визовия режим. Веднага след отшумяването на пандемията обаче тя променя своята посока с обратен знак. В интервю по Българското национално радио SBS в Сидни емиграционният агент Лазар Петканчин⁹¹ съобщава за коренни промени към визовия режим. Правителствата на шестте щата се опитват да увеличат броя на желаещите да имигрират като променят точковата система с това, че вече не е нужен работодател, който да се ангажира с кандидатстващите, както е било досега. Процедурите са със съкратени срокове и през 2021 г. са открити 6500 нови работни места, а през 2022 г. се очаква те да достигнат до 16650. Привлечени са 200000 международни студенти. Всички емигранти в Австралия от тази година имат право на постоянна виза, без значение каква е професията им. Това вероятно ще увеличи броя и на желаещите българи да напуснат страната ни и да покоряват австралийски върхове. Или други. Чужди.

У нас демографският проблем се поставя в центъра на обсъждане при всяка предизборна кампания, а след това спечелилата партия го игнорира. Българистиката не трябва да допуска това. Не бива в езика на децата ни в чужбина да се вихрят процеси като описаните в това научно изследване. Крайно време е да се събуди най-послед професионалната ни съвест, която или е заспала дълбоко, или още не е престанала да търси достойнството на българския език в отминалите славни времена, когато наистина е имало с какво да се похвалим. Да живеем тук и сега. Да погледнем действителността в очите, дори когато тя, действителността, ни гледа с „черно око“:

„Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): ... И минавам по средата, нали и си мисля, че съм по средата, но съм *pho*-близко и *Ph*равила съм си черно око.

Д (Б) 16 (♀) (42): Правила си си черно око?

Л (А) ▼ (♀) (13): Ставало ми е черно око. Така ли *тгя*’а да се каже?

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Не, аз съм си го *наph*равиўа сама.

Л (А) ▼ (♀) (13): Тя си го е *наph*равиўа сама.

Я (Б) 16 (♂) (43): Значи *тгя*’а да каже *наси*нявала съм си окото.

Л (А) ▼ (♀) (13): *Начер*нявала съм си окото.

Ч (А) ♀ 10 г. (♀) (17): Защото на английски се казва *black eye*“ (Сонда № 15).

⁹¹ <https://www.sbs.com.au/language/bulgarian/bg/podcast-episode/lazar-petkantchin-australia-is-set-to-make-a-major-change-to-its-border-rules/zrj6y0o4k>, посетен на 14.10.2022 г.

Българската лингвистика да не спира да повтаря как се казва на български. Да запази езика български, защото тя може. Социолингвистиката. Българистиката. Може! Да „се хване“ за каквото е останало, защо не за живите още символи (Прил. 20), и да даде тласък към възраждането на езика ни. Така в символиката на Долната земя, към емблематичната за Австралия сграда на Операта, чийто покрив се асоциира с мидени черупки, изхвърлен от океана кит или кораб на мечтите, наподобяващ издути от вятъра платна, може да възкръсне и една наша асоциация: българският символ на надеждата. Защото този покрив (Прил. 21) прилича на криле на птица. Бялата лястовица на юг от Екватора и надеждата за българска пролет, в която тя да се върне.

Библиография:

- Алексова 2000:** Алексова, Кр. Езикът и семейството. София, 2000.
- Алексова 2016:** Алексова, Кр. Социолингвистична перцепция, езикови нагласи и социална идентификация по речта. София, 2016.
- Ангелов 1999:** Ангелов, А. Г. Правилата на езика в столичния квартал. София, 1999.
- Ангелов 2012:** Ангелов, А. Г. Еколингвистика или екология на застрашените езици и лингвистика на застрашените екосистеми. София. МСД, 2012.
- Ангелова 2004:** Ангелова, Т. Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. София, 2004.
- Андерсън 1998:** Андерсън, Б. Въобразените общности. София, 1998.
- Антонова-Василева и др. 2022:** Антонова-Василева, Л., Ил. Гаравалова, А. Кочева, Н. Сараманду, М. Невачи, Св. Господинова, М. Дамова. Мястото на българската диалектна лексика сред диалектната лексика на езиците в Европа (лингвогеографско изследване). София, ИБЕ, БАН, 2022.
- Арабаджиев 2009:** Арабаджиев, Г. Българската идентичност в европейски контекст. В: Приятели за науката. Сборник в чест на професор д-р Тодор Балкански по случай неговата 65-годишнина. В. Търново, 2009.
- Байчев 1996:** Байчев, Б. Селото, градът и езикът в Ловешкия край. София, 1996.
- Байчев, Виденов 1988:** Байчев, Б., М. Виденов. Социолингвистическо проучване на град В. Търново. София, 1988.
- Бауман 2000:** Бауман, З. Глобализацията. Последиците за човека. София, 2000.
- Бек 2002:** Бек, У. Що е глобализация? Изд. КХ, София, 2002.
- Бел 1980:** Белл, Р. Социолингвистика. Москва, 1980.
- Бине 2018:** Бине, Л. Седмата функция на езика. София: Парадокс, 2018.
- Богева 2011:** Bogueva, Diyana. *Bulgarian K – 10 Syllabus. Board of Study NSWq Sydney*ul.
- Ботева-Владикова 2014:** Ботева-Владикова, И. Българският език – роден и/или чужд. В: Модели за качествено изучаване на български език в чужбина. Сборник с доклади от конференция 25-27 април, Виена, Австрия. Съст. Боян Кулов. София, 2014.
- Бояджиев 1997:** Бояджиев, Ж. Портрети на именити езиковеди. София, 1997.
- Бояджиев 2008:** Бояджиев, Т. Езиковата ситуация у нас в исторически и съвременен план и европейската езикова политика. – Български език, 2, № 5 – 20; 3, № 5 – 25.
- Бретон 2003:** Бретон, Р. География на езиците. Враца, 2003.
- Буров 2022:** Буров, Ст. Комуникативна граматика на българския език за преподаване в билингвална среда. В: *Studia philologica*, том 41, бр. 2. Филологически изследвания на

ВТУ. Сборник с доклади от Международна конференция „Езици, култури, комуникации“. В. Търново, 2022.

Вайнрайх 1979: Вайнрайх, Уриел. Языковые контакты. Киев, 1979.

Валери 1988: Валери, П. Човекът и раковината. Изд. „Нар. култура“, София, 1988.

Василева 2002: Василева, И. Академичната дискурсивна реторика и българо-английският междуезик. София, 2002.

Веселинов 2006: Веселинов, Д. Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. // Образование, 2006, № 5.

Виденов 1973: Виденов, М. Към въпроса за т.нар. интердиалект. В: Славистични изследвания, кн. III, София, 1973.

Виденов 1982: Виденов, М. Социолингвистика (Основни тезиси. Български социолингвистически проблеми). София, 1982.

Виденов 1990: Виденов, М. Съвременната българска градска езикова ситуация. София, 1990.

Виденов 1993: Виденов, М. Софийският език. София, 1993.

Виденов 1998: Виденов, М. Социолингвистическият маркер. София, 1998.

Виденов 2000: Виденов, М. Увод в социолингвистиката. София, Делфи, 2000.

Виденов 2003: Виденов, М. Българската езикова политика. София: МСД, 2003.

Виденов 2005: Виденов, М. Диглосията. София, 2005.

Виденов 2010: Виденов, М. Езикът на града. УИ „Св. Кл. Охридски“. София, 2010.

Виденов 2013: Виденов, М. Към проблемата за въздействие върху родния език на българската емиграция по света. – Наука, №5, 2013, т. XXIII, с. 46- 51.

Виденов 2013а: Виденов, М. Езиковедски щрихи и етюди. София, 2013.

Виденов 2014: Виденов, М. Терминологични проблеми при описание на езиковата ситуация. – Български език, № 3, с. 102-109.

Виденов 2015: Виденов, М. Българската езикова политика в светлината на теорията на книжовните езици. Изд. Захарий Стоянов. София, 2015.

Виденов 2016: Виденов, М. Из моя езиковедски бележник. София, 2016.

Виденов 2019: Виденов, М. Избрани студии. Изд. Захарий Стоянов, София, 2019.

Виденов 2020: Виденов, М. Езиковедски ситнежи. Издателство „Захарий Стоянов“, София, 2020.

Виденов, Байчев 1999: Виденов, М., Байчев, Б. Великотърновският език. В. Търново, Абагар, 1999.

Виденов, Исса 2018: Светът на глобализацията и славянският свят. В: Славянска филология. Доклади за XVI международен конгрес на славистите. Белград, Сърбия, 2018, (94-104).

Виденов и др. 2008: Виденов, М., Кр. Стоянов, К. Исса. Ние и българският книжовен език. В: Български език и литература, кн. 1/2008 г., 2008, (16-19).

Виноградов и др. 1984: Виноградов, В., А. Коваль, В. Порхомовский. Социолингвистическая типология. Западная Африка. Москва, Наука, 1984.

Вълчев 2009: Вълчев, Б. От историята на българския книжовен език към теорията на книжовните езици. София, 2009.

Вълчев 2012: Вълчев, Б. Българският език в училището. СФБ. София, 2012.

Гарвин 1993: Garvin 1993: P. Garvin. A conceptual framework for the study of language standardization. – In: J. Fishman (ed.). International Journal of the Sociology of Language.

Гачев 1988: Гачев, Г. Национальные образы мира. Общие вопросы. Москва, 1988.

Герганов 1984: Герганов, Е. Български норми на словесни асоциации. София, 1984.

Гергова и др. 2017: Гергова, Л., Я. Гергова. Медии и миграции (по примера на БУДИЛНИКЪ). В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Гьонц 1999: Göncz Lajos. A Magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Bp. Újvidék: Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó, 1999.

Димитрова 2005: Димитрова, Е. Диглосията в гр. Криводол. София, 2005.

Димчев 2010: Димчев, К. Основи на методиката на обучението по български език. София, 2010.

Димчев 2011: Димчев, К. Лингвистична компетентност и социален опит на личността. В: Проблеми на социолингвистиката, т. X, МСД, София, 2011.

Димчев 2011а: Димчев, К. За някои нерешени проблеми в теорията и практиката на обучението по български език. Liter net, № 9, 2011.

Димчев 2014: Димчев, К. Етносоциолингвистични характеристики на концепта български език като втори език. В: Проблеми на социолингвистиката, т. XI, МСД, София, 2014.

Екстра, Гуус 2012: **Guus Extra.** Tilburg University | UVT · Center for Studies of the Multicultural Society "Babylon". https://www.researchgate.net/profile/Guus_Extra (12. май 2019).

Елис 1997: Ellis, R. Second Language Acquisition. Oxford, OUP.

Ефтимова 2010: Ефтимова, А. Винаги малко повече. Наречия за количество и време в обучението по български език като чужд. София, 2010.

Илиев 2003: Илиев, Б. Символистическото поетическо слово и художественото мислене. В: Европейски ценности. Сборник. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, 2003.

Исса 2004: Исса, К. Българско-арабски асоциативен речник. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. ЦИЕК, София, 2004.

Исса 2007: Исса, К. Припомнянето на езика чрез „езика на припомнянето“ // *Наука – образование – изкуство*. Годишник на СУБ – Благоевград. Благоевград, 2007.

Исса 2009: Исса, К. О связи лингвистической теории с практикой преподавания болгарского языка турецким студентам. В: Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции, часть I, Брест, 2009, (213-219).

Исса 2009а: Исса, К. Междуетникова асиметрия – проблеми в преподаването на българския език като чужд. В: Преходи и граници. Сборник доклади от XV годишна научна конференция на Факултета по славянски филологии на Софийския университет, София, 2009 г., (542-551).

Исса 2009б: Исса, К. Посоки на диглосията в един смесен регион в Югоизточна България. В: Език и литература, кн. 1-2, София, 2009, (106-124).

Исса 2010: Исса, К. Българинът за своя език. В: България и българите в Европа. Велико Търново, 2010, (40-49).

Исса 2012: Исса, К. На изток от Драгоман. МСД, София, 2012.

Исса 2014: Исса, К. Български език за чужденци. Проблеми и предизвикателства в годините на прехода. III Международен конгрес по българистика. Секция „Български език“. Подсекция „Българистиката в чужбина, преподаване на български език“. София, 2014 (65-88).

Исса 2014а: Исса, К. Езикова политика за интеграция на бежанците в България. В: <http://alexdevelopment.co.uk/bulgaria-> Лондон. 30.12. 2014.

Исса 2015: Исса, К. На запад от Драгоман или за българския език на българите по света. В: Славистиката и българистиката днес: въпроси, идеи, посоки. Сборник с доклади от международната конференция по повод 20-годишнината от създаването на специалност *Славянска филология*. Благоевград, 2015, (526-533).

Исса 2015а: Исса, К. Български език за бежанци. Перспективи пред езиковата политика на България. В: Научни перспективи на съвременната българистика, Материали от

международната конференция по случай 60 години от основаването на специалност „Българска филология“ в университета „Лоранд Йотвьош“, Унгария, Будапеща, 2015, (149-156).

Исса 2015б: Исса, К. Проблеми в комуникацията на бежанците в България. В: Наука, кн. 2, 2015, София (63 – 68).

Исса 2015в: Исса, К. Българският език като втори, преподаван на чужденците в България – студенти, имигранти, бежанци. В: Приноси към теорията и практиката на езиковото образование. Сборник в памет на проф. Кирил Димчев. София, 2015, (378-390).

Исса 2015г: Исса, К. Параметри на културноориентираното образование в българските училища у нас и зад граница. Международна научна конференция „Българистични четения“, Сегедски университет, Унгария, 2015 г. (153-160).

Исса 2016: Исса, К. Български език зад решетките или бежанецът в затвора, „попаднал на хора“, В: Проблеми на социолингвистиката, том 12, София, 2016, (91-95).

Исса 2016а: Исса, К. Исса, К. Български език в семейството „наопаки“ – културно огледало на „другата България“. В: Актуални проблеми на съвременната лингвистика. Юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова, София, 2016, (476-482).

Исса 2016б: Исса, К. Български език за славяни. Фразеологични маркери в славянски контекст. В: Славянските езици и литератури в днешна Европа, Бърно, Чехия, 2016 (127-136).

Исса 2016в: Исса, К. Австралийски бележки. За нашето Слово в големия свят. // *Светът е слово. Словото е свят.* Съст. М. Костова-Панайотова, А. Пенчева, Д. Георгиев и Л. Ненова. Благоевград, УИ Неофит Рилски, 2016, (519-527).

Исса 2017: Исса, К. Западните стереотипи за Изтока – проблеми в личностната идентификация на арабите в България. В: Изток – Запад: езици, култури, общества. Изследвания в чест на проф. дфн Пенка Самсарева. София, 2017 (233-250). Публикувано също в: Манас: Електронно списание на Центъра за източни езици и култури при СУ „Св. Кл. Охридски“, бр. 5, София, 2017 г.

Исса 2017а: Исса, К. Българската езикова политика по отношение на бежанците в България. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017 (313-322).

Исса 2017б: Исса, К. Моделът на пресечните точки – 15 години по-късно. В: Надмощие и приспособяване. Сборник с доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии, том II, София, 2017, (415-422).

Исса 2017в: Исса, К. Бежански асоциации и уроци по човечност. В: Български език. Доклади от форум „Българска граматика“ на ИБЕ при БАН на тема „Интердисциплинарността в изследванията на българския език“. София, 2017, (128-143).

Исса 2018: Исса, К. *Откриваме сами българския език*. Електронен учебник, достъпен на следния интернет адрес: <https://onlinebulgarian.com/> от 01. 01. 2018 г.

Исса 2018а: Исса, К. Български език в чужбина – съхранение на народностната ни памет. В: Българският език – древен, съвременен, единен. Сборник от научна конференция в памет на проф. д.ф.н. Благой Шклифов, София 2018, (319-330).

Исса 2018б: Исса, К. Алгоритъмът на отродяване на българските емигранти – от Австрия до Австралия. В: Езиков свят. Благоевград, 2018, (40-53).

Исса 2018в: Исса, К. Българският език като втори: на север от България; на юг от Европа. В: Юбилеен сборник в чест на проф. д-р Кирил Цанков. В. Търново, 2018, (378-390).

Исса 2018г: Исса, К. Нагласи на днешните български емигранти към родния език и родното образование. В: Български форум. България и българистиката в променящия се свят. Slavica Lodziensia, Лодз, Полша, 2018, (185-196).

Исса 2018д: Исса, К. Миграция-ротация. „Дълбоки сини планини“. В: Проблеми на социолингвистиката, том 13, София, 2018, (65-70).

Исса 2019: Исса, К. Противоположни тенденции в езика на билингвите в процеса на превключване на кодове. Доклади от Международната годишна конференция на Института за български език „Проф. Любомир Андрейчин“ (София, 14 – 15 май 2019 г.). Ваня Мичева, Диана Благоева, Сия Колковска, Татяна Александрова, Христина Дейкова (отг. ред.). София: Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“, 2019. ISBN 978-954-322-987-1, (273-279).

Исса 2019а: Исса, К. Езиковите контакти на българските бежанци в Австралия. В: От слово към действие: разкази и репрезентации. Том 1, Езиковедски четения на Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, София, 2-4 май, 2019, (294-303).

Исса 2019б: Исса, К. Задграничната политика на българистиката в контекста на езиковата политика на България. В: Studia philologica, том 39, бр. 2. Филологически

изследвания на ВТУ. Сборник с доклади от Международна конференция „Езици, култури, комуникации“. В. Търново, 2019, (51-60).

Исса 2019в: Исса, К. Процесът на разбългаряване в процеса на емиграция. Доклад на Международна научна конференция „Българистични четения“, Сегедски университет, Унгария, Сегед 2019, (135-143).

Исса 2019г: Исса, К. Комуникационни модели на три поколения българи, ползващи информационните технологии в Австралия. Четвърта международна научна конференция на Комисията за социолингвистика на Международния комитет на славистите в цикъла „Социолингвистичен подход към славянските езици“. Generacija interneta, Риека, Хърватия, 2019, (411-427).

Исса 2020: Исса, К. „Седмата функция на езика“. Международна научна конференция „Българистиката – нейните минали, настоящи и бъдещи измерения“. В: Българистиката – традиции и бъдеще, Познан, Полша, 2020, (225-236).

Исса 2021: „Преходен“ език на юг от Екватора. Предефиниране на езика на българските емигранти в Австралия въз основа на предаването му между поколенията. Комисия по социолингвистика на Международния комитет на славистите „Общество на 21 век – размиване на границите, езиците и културите“. В: Slavia Meridionalis, Article 2418. <https://doi.org/10.11649/sm.2418>, Варшава, Полша, 2021.

Исса, Симеонова 2014: Исса, К., Н. Симеонова. Преподаване на български език като чужд на европейци и на неевропейци в сравнителен план в европейска България. В: Славянските езици и литератури в днешна Европа. Бърно, Чехия, 2014 г. (469-477).

Йовева-Димитрова (съст). 2017: Йовева-Димитрова, Сн. Българите в чужбина – толкова близо, толкова далече. Международно електронно реферирано списание за етнология, медиевистика и етнология „Онгъл“ 2017. <<http://www.spisanie.ongal.net/broi15.html>>

Каневска-Николова 1998: Каневска-Николова, Елена. Смолянският градски език. София, 1998.

Китайгородская, Розанова 2007: Китайгородская, М. В., Н. Н. Розанова. Ролевая структура ситуации и прагматические условия реализации речевых жанров. В: Язык в движении. К 70-летию Л. П. Крысина. Москва, 2007.

Коларска 2017: Коларска, И. Българското училище в Прага: мисия, постижения, конфликти. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

- Колева-Златева 2018:** Колева-Златева, Ж. Към въпроса за станартизацията на обучението по български език като втори. В: Езиков свят, т. 16, кн. 1, Благоевград, 2018.
- Кондукторова и др. 2010:** Кондукторова, А., Т. Атанасова, Вл. Досев, М. Маринова. Български език за чуждестранни студенти по икономика. Варна, 2010.
- Конституция... 1991:** Конституция на Република България (Обн., ДВ, бр. 56 от 13. 07. 1991 г., в сила от 13. 07. 1991 г., изм. и доп. ДВ. бр.100 от 18 Декември 2015 г.).
- Кочева 2011:** Кочева, А. Резултати от билингвалната интерференция в езика на виенските българи. В: Проблеми на социолингвистиката, т. 10. София, 2011.
- Кочева 2017:** Кочева, А. Глобализацията да ни претопа? Абсурд с 15 млн. българоезични. < <https://www.24chasa.bg/mnenia/article/5608518> © www.24chasa.bg, посетен на 02. 03. 2017.
- Кочева 2017а:** Кочева, А. Немски лексикални интерференти в смесения език на българите във Виена. В: Българите в чужбина – толкова близо, толкова далече. Международно електронно реферирано списание за етнология, медиевистика и етнология „Онгъл“ 2017. <<http://www.spisanie.ongal.net/broi15.html>>
- Кочева 2017б:** Кочева, А. Моля, аплодисменти за българския език. Лекция в Троян (Информационно-културния център) пред ученици от троянското СУ „Св. Климент Охридски“, 11 май, 2017. https://statii.troyan21.com/2017/05/blog-post_79.html
- Кочева 2017в:** Кочева, А. Смесеният език на виенските българи. София, 2017.
- Крам 2009:** Cram, Laura. Introduction: Banal Europeanism: European Union Identity and National Identity in Synergy. – Nations and Nationalism, 15/1, 101-108
- Крашен 1981:** Krashen, S. Second Language acquisition and second language learning. Oxford, England, Pergamon, 1981.
- Крейпо 2000:** Крейпо, Р. Х. Културна антропология. Как да разбираме себе си и другите. София: Изд. „ЛИК“, 2000.
- Крейчова 2015:** Крейчова, Е. Славянският Вавилон (за интерференцията между славянските езици). София, 2016.
- Крейчова, Крейчи 2010:** Крейчова, Е., П. Крейчи (съст.). Преподаването на български език като чужд в славянски и неславянски контекст. Бърно, 2010.
- Крьобер 1948:** Kroeber, A. L. Anthropology. New York, 1948.
- Кук 2008:** Cook, V. Second Language learning and Language Teaching. 4th edition, London, Arnold, 2008.
- Кулов 2014 (съст.):** Кулов, Б. Модели за качествено изучаване на български език в чужбина. Сборник с доклади от конференция 25-27 април, Виена, Австрия

Кънчева 2006: Кънчева, П. Учебник по български език за чуждестранни студенти по медицина, стоматология и фармация. София, 2006.

Кънчева 2008: Кънчева, П. Софийският език на преселниците от Западните покрайнини. София, 2008.

Къосева 2018: Къосева, Св. Учебниците по народознание – експеримент с продължение. В: Сборник *Българите – толкова близо, толкова далече*. <https://www.facebook.com/ongal.association/posts/1574566992638627> (посетен на 14. 03. 2018).

Кюркчиева 2017: Кюркчиева, И. Българи в чужбина: вяра и просвета. Български училища в Швейцария: инициативи, идентичности и предизвикателства. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Кючуков 2019: Кючуков, Хр. Ранното усвояване на някои граматически категории в ромския език и когнитивното развитие на ромските деца. Във В. Търново: Фабер, 2019.

Кючуков 2019а: Кючуков, Хр. За Мефкюре Моллова и нейният принос за изследване на турските диалекти в България. Във В. Търново: Фабер, 2019.

Лабов 1972: Labov, William. Language in the Inner City; Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Pres, 1972.

Лабов 1975: Лабов, У. Изследование языка в его социальном контексте. В: *Новое в лингвистике*, вып. VII, Москва, 1975, (96-182).

Ларсон 2001: Larson, Th. The Race to the Top: The Real Story of Globalization (US Cato institute), 2001.

Лесничкова 2017: Лесничкова, Л. Езиковата ситуация в Унгария. МСД. София, 2017.

Лотман 1967: Лотман, Ю. К проблеме типологии культуры. Труды по знаковым системам. Тарту, 1967, № 3.

Маева 2010: Маева, М. Организации и институции на българската емиграция във Великобритания. В: Карамихова, М. (Съст.) Четива за историята и културата на Балканите. В помощ на университетското преподаване. София: Парадигма, 2010, (193-218).

Маева 2013: Маева, М. Съвременните български емигранти във Франция – светла и тъмна страна. В: Маева, Мила, София Захова (съст.). Етнография на миграциите. Сборник в чест на Рачко Попов. София: Парадигма, 2013, (136-172).

Маева 2017: Маева, М. Българската миграция към Великобритания от средата на XIX в. до 1944 г. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Маккена 2016: Маккена, Ст. На седмо място в света сме по владеене на английски. –В: *Ж. Труд*, г. XXVI, бр. 34, 24.08.2016 г., с. 12.

Малиновски 1945: Malinowski, B. *Dynamics of Culture Change*. New Haven, 1945.

Маринов 2008: Маринов, Вл. Билингвална интерференция в крайния български северозапад. В. Търново, 2008.

Мейсъл 2011: Meisel, J. *First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences*. Cambridge, CUP, 2011.

Мечева 2014: Мечева, Сн. Българското училище в чужбина се гради с любов, морал, етика и все пак... с пари. В: *Модели за качествено изучаване на български език в чужбина*. Сборник с доклади от конференция 25-27 април, Виена, Австрия. Съст. Боян Кулов. София, 2014.

Михайлова 1998: Михайлова, К. Някои аспекти на етнокултурната идентичност на българите в Чехия. В: *Чехи в България и българи в Чехия. Етносоциални и културноантропологични модели. Литературоведски и лингвистични аспекти*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 1998, (126-135).

Николски 1986: Никольский, Л. Язык в политике и идеологии стран зарубежного Востока. Москва, Наука, 1986.

Обретенова 2015: Обретенова, М. Диглосията като отражение на драматичната българска историческа съдба. В: *Проглас*. Изд. на ФФ при ВТУ Св. св. Кирил и Методий (год. XXIV), № 1, В. Търново, (65-84).

Олброу 1990: Allbrow, M. Introduction. In: *Globalization Knowledge and Society*. London.

Ошавков 1970: Ошавков, Ж. Социологията като наука. София, 1970.

Падешка 2010: Падешка, М. Обучението по български език и идеята за интеркултурно образование. В: *Български език и литература*, кн. № 5, София, 2010.

Падешка 2017: Падешка, М. Българските училища зад граница през погледа на една обществена медия (Национално издателство „Аз Буки“ – МОН). В: *Българи в чужбина, чужденци в България*. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Пачев 1993: Пачев, А. Малка енциклопедия по социолингвистика. Евразия-Абагар, Плевен, 1993.

Пачев 2006: Пачев, А. Езиковите общности в условията на европеизация и глобализация. София, 2006.

Пачев 2012: Пачев, А. Социолингвистика на европейската интеграция. София, 2012.

Пенчева 1998: Пенчева, М. Човекът в езика. Езикът в човека. София, 1998.

Петров 2000: Петров, А. Дискурсният анализ в обучението по български език (5.- 8. клас). София, 2000.

Петров 2002: Петров, А. Овладяване на дискурсни техники чрез обучението по български език. София: Булвест 2000, 2002.

Петрова 1998: Петрова, Сл. Аспекти на академичния билингвизъм. София, 1998.

Пиндър 2006: Пиндър, Дж. Европейският съюз. Кратко въведение. София, 2006.

Платон 1981: Платон. Държавата. София: Наука и изкуство, 1981.

Раева 2017: Раева, Б. Направихме си един остров, на който си мислим, че сме си в България. Българското училище „Златен век“ в Нюрнберг в процеса на адаптация на българите в Германия. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Сапир 1993: Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва: Издательская группа „Прогресс“.

Сводеш 1941: Swadesh, Morris. *Observations of Pattern Impact on the Phonetics of Bilinguals*. - Language, Culture and Personality. Menasha (Wis.), 1941.

Симеонова-Конах 2004: Симеонова-Конах, Г. Екзотичният друг. София, 2004.

Симеонова-Конах 2017: Симеонова-Конах, Г. Марката/брендът на страната и българистиката в чужбина. В: Език и литература, София, 2017.

Сотиров 2000: Сотиров, П. Език и живот. Социолингвистично описание на българите в Унгария. Издание на: Българско републиканско самоуправление, Будапеща, 2000.

Стайкова 2011: Стайкова, М. Австралия – България: по-малко непознати. София, 2011.

Стайнберг, Sciarini 2006: Steinberg, D., Sciarini, N. *An Introduction to Psycholinguistics*, Second ed. Longman, 2006.

Станчева 2021: Станчева, Р. Кодификацията в контекста на езиковите нагласи. София, 2021.

Стоянова 2006: Стоянова, Ю. Психолингвистични изследвания. София, 2006.

Стърн 1967: Stern, H. *Foreign languages in primary education. The teaching foreign or second languages to younger children*. London, OUP, 1967.

Тилкиджиев 1989: Тилкиджиев, Н. Социалните групи. София, 1989.

- Тишева 2013:** Тишева, Й. Прагматични аспекти на устната реч. *Littera et Lingua. Series Dissertationes*, том 3, 2013.
- Травина 2007:** Травина, Е. М. Этнокультурные и конфессиональные конфликты в современном мире. Изд. С.-Петербургского университета, Санкт-Петербург, 2007.
- Уайт 1987:** Уайт, Л. Културология. Социологически проблеми. № 2, с. 106-107.
- Филатов, Малахов 1993:** Филатов, Малахов (съст.). Философски речник. Съвременни философи – XIX-XX век. Школи, направления. София, изд. Гал-Ико. С., 1993.
- Фишмън 1977:** Fishman, Joshua. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1977.
- Фъргюсън 1971:** Ferguson, Ch. *Language Structure and Language Use*. Stanford Un. Press, 1971.
- Хаймс 1970:** Humes, D. *Linguistic Method in Ethnography & Its Development in the United States*, 1970.
- Хауген 1958:** Haugen, Einar. *Language Contact*. - *Proceedings of the 8th International Congress of Linguists*. Oslo, 1958.
- Хауген 1966:** Haugen, Einar. *Dialect, Language and Nation*. *American Anthropologist*, vol. 68, 1966.
- Хауген 1966а:** Haugen, Einar. *Language Conflict and Language Planning*. Cambridge, 1966.
- Христова 2018:** Христова, П. Европейската езикова политика в областта на чуждоезиковото обучение. В: В: *Проблеми на социолингвистиката*, том 13, София, 2018.
- Хусерл 1991:** Хусерл, Е. 1991. Идеята за феноменологията. Пет лекции. София-Плевен: Евразия-Абагар, 1991.
- Хъдсън 1995:** Хъдсън, Р. *Социолингвистика*. София, 1995.
- Хънтингтън 2007:** Хънтингтън, С. *Сблъсъкът на цивилизациите*, София, 2007.
- Чолева-Димитрова 2019:** Чолева-Димитрова, А. *Местни и родови имена от Царибродско*. Благоевград, 2019.
- Швейцер 1971:** Швейцер, А. *Вопросы социологии языка в современной американской лингвистике*. Ленинград, Наука, 1971.
- Швейцер, Николски 1978:** Швейцер, А., Никольский, Л. *Введение в социолингвистику*. Москва, Высшая школа, 1978.
- Шопов 2012:** Шопов, Т. И даде човекът имена. *Увод в педагогическата психолингвистика*. София, 2012.

Якобсон 1985: Якобсон, Р. О. Избранные труды. Москва, 1985.

Якобсон 2005: Якобсон, Р. О. Лингвистика и поетика. В: Семиотика. Хрестоматия. Москва, Издательство Ипполитова, 2005.

Янев 2017: Янев, Й. Българските общности в чужбина и държавната политика към тях – между миналото и бъдещето. В: Българи в чужбина, чужденци в България. Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН, София, 2017.

Янкова 2008: Янкова, Д. Междуетникови контакти: някои особености на канадския английски език. Език и литература, LXI, 1-2. София, 2008, (25-30).

Янкова 2016: Yankova, D. Is Reasonable Accommodation Unreasonable: The Case for Canada. В: Стаменов, М. и Панчев, И. Актуални проблеми на съвременната лингвистика. Юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, София, (304-309).

Приложения

Прил. 1



Прил. 2



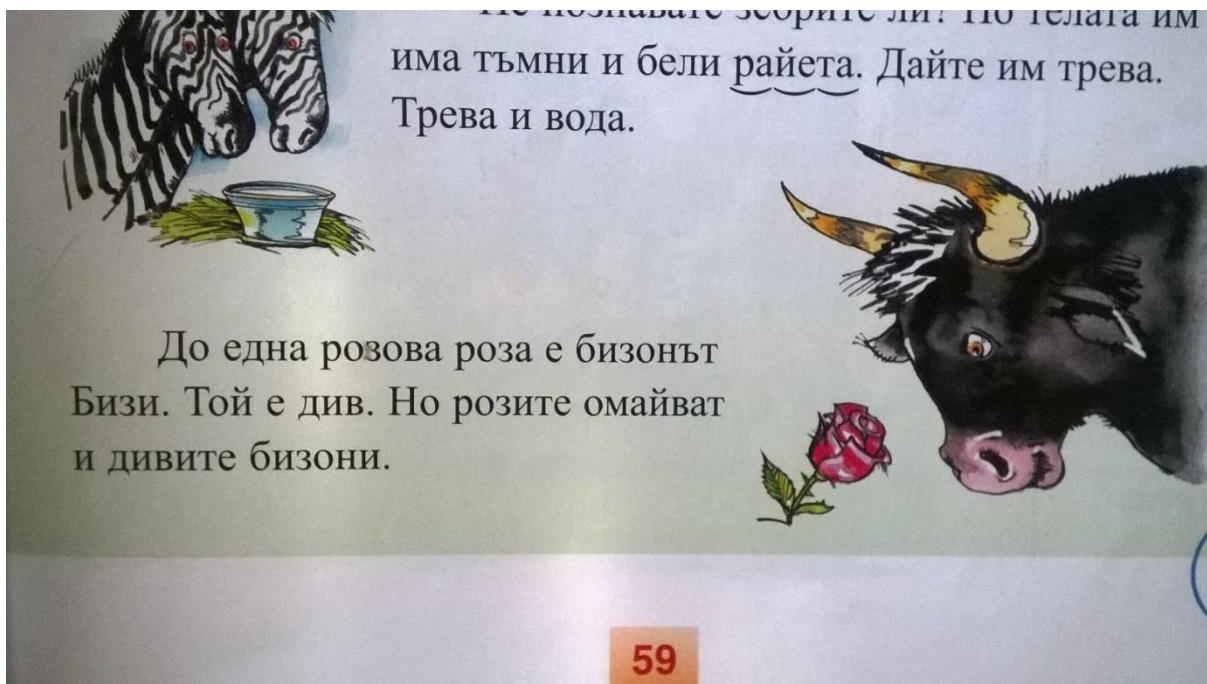
Прил. 3



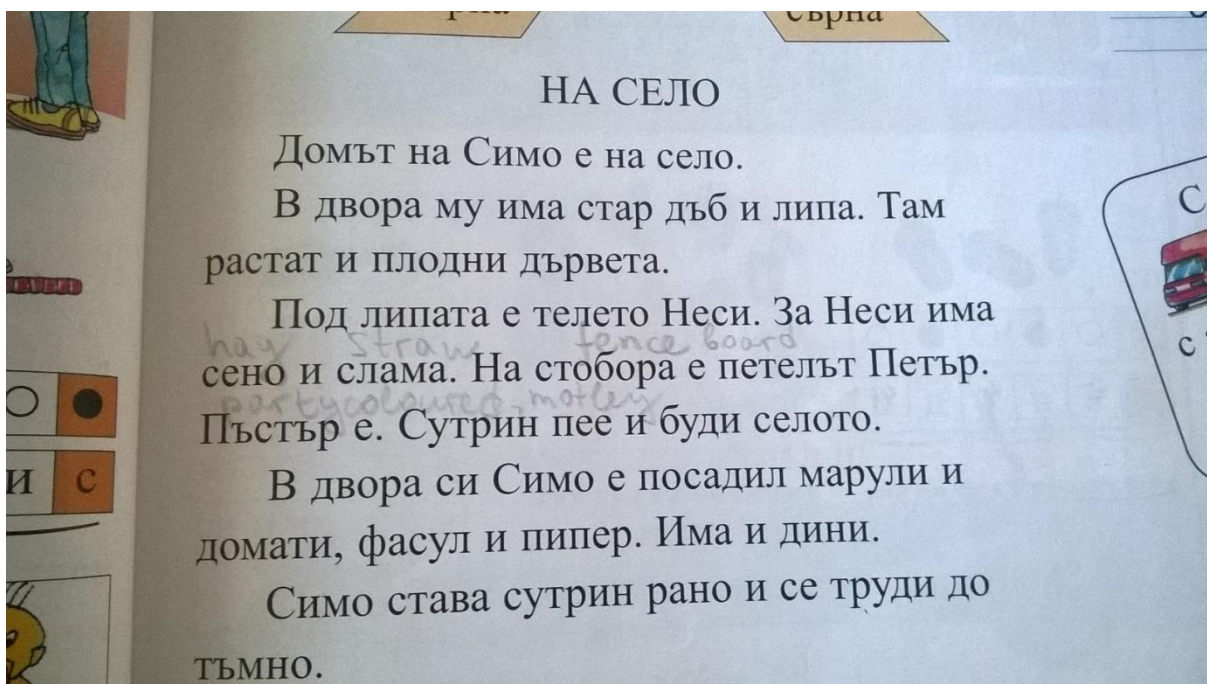
Прил. 4



Прил. 5

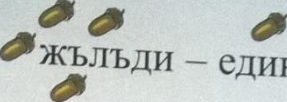


Прил. 6



Прил. 7

ножове – един нож

жълъди – един жълъд

мъже – един мъж

МЪЖЪТ И ЖЪЛЪДИТЕ

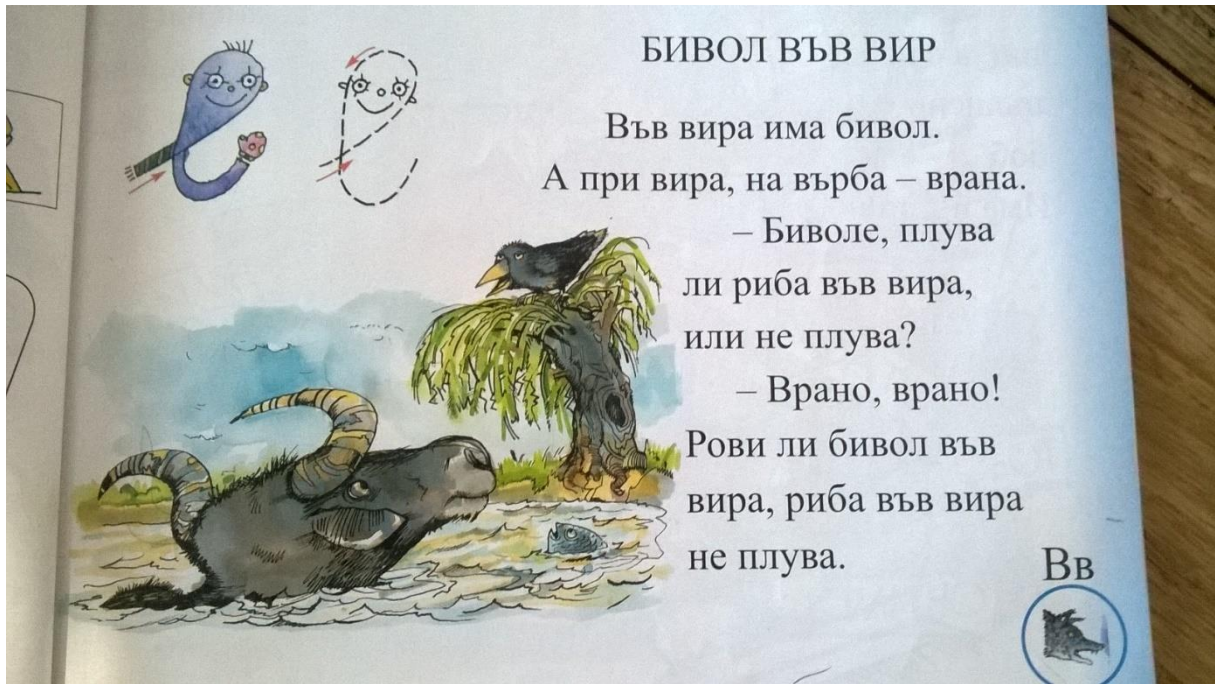
Млад мъж минавал по път
между две села. Изморил се. Седнал
под стар дъб. Там били паднали *there*
жълъди. Мъжът взел един жълъд и
си помислил:

– Не е справедливо
дърво до небето да ражда
дребни плодове. А на стъбла, *stalk*
дебели един пръст, да растат *grow*
едри дини! *large watermelon*

В това време от дървото
паднал жълъд и ударил мъжа между
веждите. – *eyebrows*

– Ааа, природата си знае
работата! – потрил се той. – *rubbed*
Не бива дъбът да ражда дини!
it shouldn't be the oak

Прил. 8



Прил. 9



Прил. 10

отвеждам
внасям
изгубя



5 Назови нарисуваните птици. Коя какво прави? Избери подходящ глагол, който е отговор на въпроса.



грачи



кука



гука



чурулика



трака

Как летят птиците?
Състави изречения с глаголите.



Прил. 11

1. 

2. 

3. 

Тю, какъв облак съй задал.
Шъ ни удави тос дъш!

Ех, че облаци! Сигурно
ще завали пороен дъжд!

Днес времето ще бъде
облачно. На отделни места
ще ваят проливни дъждове.

Прил. 12



Прил. 13

АНКЕТЕН ЛИСТ

Внимание: Не пишете името си и не се подписвайте!

1	Страна и град, в който сега живеете.	Австралия, Сидни
2	От колко време сте тук за постоянно?	8 г.
3	Живели ли сте другаде в чужбина, кога и за колко време?	да - ~~вс~~ от 1998 г. до 2008 г.
4	От кое българско селище сте дошли?	София
5	Възраст.	45 г.
6	Пол.	женски
7	Образование (какво) и къде е получено?	Висше, България
8	Професия.	счетоводител
9	С каква работа сега изкарвате прехраната си?	финансов контролер
10	Семейно положение.	омъжена
11	Съпругът (съпругата) Ви какъв (каква) е по професия и работи ли тук?	журналист, работи по не по специалността си
12	Съпругът (съпругата) Ви българин (българка) ли е? Тук ли се запознахте и оженихте или пристигнахте от България вече семейни? Имате ли деца? Къде са родени те?	Съпругът ми не е българин, запознахме се и се оженихме в България, пресметихме се в Йемен за 10 г. и после в Австралия от 2008 г. Децата ни са родени в Йемен.
13	Съпругът (съпругата) Ви не е българин (българка). Откъде е? Тук ли се запознахте и оженихте или на друго място, преди да дойдете тук? Имате ли деца? Къде са родени те?	Вини по-горе.
14	На какъв език разговаряте вкъщи? А) със съпруга/съпругата? Б) с децата? В) с други членове на семейството?	А) български Б) български/английски
15	Имате ли тук българска компания и колко често се събирате?	Да, веднъж на 2-3 месеца.
16	Имате ли тук български колеги и срещате ли се в извън работно време?	Не
17	Когато дойдохте, знаехте ли езика на	Да, перфектно пошти.

	страната, в която сега живеете и на какво ниво?	
18	През какъв период се връщате в България и за колко време?	Всеки 3-4 години за седмица или две
19	Поддържате ли връзка с роднини и приятели в България и как? А) по телефона? Б) чрез електронната поща? В) чрез писма по пощата? Г) по какъв друг начин?	Да, чрез skype.
20	Следите ли българската преса по интернет и колко често? А) ежедневно? Б) от време-навреме? В) никога?	Рядко, ако случайно някой ми изпрати интересна интернет статия.
21	Гледате ли тук българска телевизия? Слушате ли българско радио?	Не
22	Четете ли български книги?	Да, когато успея да намеря.
23	Гостуват ли Ви тук приятели и близки от България, през какъв период и за колко (приблизително) време?	Да, родителите ми на всеки две години.
24	Посещавали ли сте тук българско училище (откога докога)? Деца Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище? Внуците Ви посещават ли (посещавали ли са) тук българско училище? Деца на Ваши познати българи посещават ли тук българско училище? Ако имате възможност, бихте ли се записали (бихте ли записали децата си) в българско училище? Защо?	Деца ми посещават българското училище - също и децата на приятелите ми. Сега децата пораснаха и не посещават. Българското училище помогна на моите деца да имат добри български приятели, да се научат да четат на български и ние да намерим български приятели.

Благодаря за отделеното време! Вашите отговори ще помогнат на българското езикознание за изследване на българския език извън България.

Прил. 14

МАРИЯ СТАЙКОВА – „БЪЛГАРСКАТА ЕНЦИКЛОПЕДИЯ И ЖИВАТА ИСТОРИЯ НА БЪЛГАРИЯ В АВСТРАЛИЯ“

Когато посетихме Канбера, все още не знаех с кого имаме среща. Бях предупредила приятелката си да не ми разказва предварително нищо за хората, с които ме запознава, за да „отгатна“ сама тяхното месторождение – Австралия (и да предположа „колко“ ще знаят български) или България (и да предположа откъде са точно, от коя част на страната ни, и „колко“ са го забравили, съответно на годините, преживени зад граница). Мария Стайкова ни посрещна пред Парламента и за мое учудване веднага ни поведе из неговите лабиринти. Не посмях да включа записващо устройство, знаейки какво може да се случи на човек в българското Народно събрание, ако влезе да записва тайно. Оказа се, че от подобна предпазливост няма нужда, че всеки турист има право да влиза и излиза от всички зали в Парламента, да се снима, да разпитва и навсякъде да получава информация. В диалозите на английски на нашата домакиня със служебните лица улових един патос, като на рецитал. Тези „лица“ се

отнасяха към моето желание да надникна навсякъде така, сякаш ние (аз и моята компания от още трима души) сме оказали огромна чест на правителството като сме проявили любопитство и те с охота ни придружаваха, разказваха, показваха. Със същия патос, само че на български книжовен език, все едно преподава в някоя от катедрите в хуманитарните специалности в Софийския университет, Мария допълваше информацията на служителите. Помислих, че като учен, тя вероятно така изнася лекции. После разбрах, че Мария така си говори за всичко. Все едно чете от катедрата лекциите по филологически практикум на специалност българска филология. Незабравимите моменти от това посещение са запечатани в десетки фотографии, а от изтънчения брилянтен изказ на Мария на български констатирах изтънчен висок стил и нито едно лексикално или морфологично отклонение от книжовната норма.

Мария Стайкова е родена в Пловдив. Дъщеря е на известния художник Анастас Стайков, автор на „скандалната“ картина „Родопска сватба“ или „Мома се с рода прощава“. Бях чувала за нея, за това че на платното е изобразена сватба между християнин и мюсюлманка с общо 80 фигури. Впоследствие научих много повече: че картината е била неудобна на режима в тоталитарния период, низвергната и крита, през 2018 година реставрирана, и тази новина стана известна впоследствие както на мене, така и на цяла България, но аз я прочетох най-напред в писмо на Мария Стайкова:

„16 май 2018

Току-що получих Е-мейл, че „На 19 май 2018г. /Събота/ от 19.00 часа в Художествена галерия - Смолян - в Нощ на музеите и галериите ще представим реставрираната картина на Вашия баща „РОДОПСКА СВАТБА“ - Анастас Стайков. Надяваме се да присъствате! Благодарим Ви за всичко относно вашето дарение и помощта Ви за реставрирането на картината, резултатът е налице! Публиката ще я види най-после!“.

ДОЖИВЯХ! Разплакана от радост Мария“.

Разбрах и други подробности около картината, може би неизвестни в България, например, че образите на децата, шест на брой, имат единствен прототип – Мария.

Майка ѝ, Ралица Белева-Стайкова, е била университетска преподавателка по биохимия, основателка и ръководителка на първата биохимична лаборатория към Медицинската академия в Пловдив. Брат ѝ, Петър Стайков, се оказа също именит български художник.

Мария Стайкова завършва средното си образование (с диплома 6.00) в гимназия „Лиляна Димитрова“, Пловдив. Висшето си образование (специалност „Биохимия на човека и животните“) завършва в Софийския университет. След конкурс започва работа

като хонорувана преподавателка по биохимия в Катедрата по биохимия към Медицинската академия в София. Завършва аспирантура към същата катедра с научен ръководител проф. Тодор Николов. Работи като научна сътрудничка към Института по морфология на БАН (директор проф. Иван Горанов). Специализира имунология и невроимунология в Института по педиатрия в Краков, Полша, при проф. Марек Зембала, Вайцмановия институт (Израел, Реховот) и Макс-Планк института по неврология (Германия, Мюнхен, проф. Хартмут Векерле). По покана на проф Дейвид Уиленборг заминава за Канбера, Австралия, и там попада в една силна научно-изследователска група на професора по невроимунология. От 1994 г. е Visiting Fellow към групата на проф. Кристофър Периш в Института за медицински изследвания „Джон Къртън“ (JCSMR) към Австралийския национален университет, Канбера.

Мария Стайкова е утвърдена специалистка в областта на автоимунните заболявания на централната нервна система. Нейните публикации, обзори и глави в книги могат да се открият в авторитетни издания в областта на медицината. Рецензентка е на проекти и изследвания, предлагани за финансиране или за публикуване в престижни световни списания. За работата си като рецензентка е наградена през 2004 г. от Международната асоциация по невроимунология, а наградата ѝ е връчена лично от президента на организацията, проф. Седрик Рейн. През 2012 г. биографията ѝ е включена в изданието Marquis' Who's Who in the World. През 2000 г. по повод Олимпиадата в Сидни написва и издава книгата „Австралия-България: взаимно непознати“ (издателство „КаринаМ“, редактор проф. Минка Златева). Това е първата ѝ книга на български език. Тя не е пътепис, а представя многопластовата и интересна Австралия. През 2011 г. излиза втората книга на Стайкова „Австралия-България: по-малко непознати“, с текст на български и английски и 142 снимки. Написва я по покана на проф. Божидар Димитров, тогава министър без портфейл, отговарящ за българите в чужбина (2009-2011), а текстът излиза с подкрепата на Държавната агенция за българите в чужбина. Книгата е приета много добре от обществеността и придобива бързо популярност⁹². Мария Стайкова е била секретар на първата българска асоциация, регистрирана в Централната австралийска територия. Участвала е в работата на представителни организации в столицата Канбера - Canberra

⁹² Тази книга е цитирана многократно тук, но дотогава не я бях чела, въпреки че бях чувала за нея. Докато направя връзката и се досетя, че това е самата авторка, денят свърши. Мария нямаше екземпляр, за да ми я подари още същия ден, получих я по-късно, и добре че стана така, иначе това състояние на респект, в което изпаднах, щеше да е още по-силно и да провали опитите ми за „таен“ запис.

Multicultural Community Forum, National Multicultural Festival, PROBUS clubs и др. От 2013 г. е в ръководството на многонационалната организация на жените (ACT Multicultural Women's Advocacy). За своята професионална и обществена работа е наградена от ДАБЧ⁹³ с орден „Иван Вазов“ през 2009 г. Името ѝ е включено в изданието на Фондация „Българска гордост“ „1000 причини да се гордеем, че сме българи“ (редактор Мария Гарева, 2008). Номинирана е за Българка на годината (2011) и получава специална статуетка от ДАБЧ. По повод 100-годишнината на Канбера като столица (2013), тя е една от 12-те жени, избрани да разкажат за жизнения си път в серията „Обикновени жени с необикновени истории“ (Everyday women with extraordinary stories). Цялата тази информация, перифразирана тук от интернет⁹⁴, аз научавах впоследствие постепенно, но още от първата ни среща разбрах, че това не е просто „анкетирано лице“. Тази обаятелна лъчезарна жена откри пред мене един свят, изпълнен със знание, информираност, благородство и взаимност.

Ако трябва да опиша Мария Стайкова с една дума, тя ще бъде „взаимност“. По пътя на своите лични и професионални контакти съм срещала стотици емигранти. Тяхното поведение и отношение към родината е двуполусно: или културна делиберация вследствие на успешна адаптация и пълна интеграция, или болка по България, скътана в острова на дома, на приятелски кръг, в лично пространство, където изолираният досег с отечеството се преживява лично. Срещат се, разбира се, много верни посланици на България, и за много от тях разказвам и тук. Те са достойни българи. Но те живеят два живота – българския и чуждестранния – и се опитват да съчетават задълженията си така, че да успяват да намират време и за двата, без единия да отнема от високата стойност на другия. Мария не е от тях. Тя не живее два живота, австралийски и български, а един живот. Живот, в който Австралия и България от „взаимно непознати“ са се превърнали в „по-малко непознати“, после в „добри познати“ за света и събрани в едно неразривно цяло в нейния свят. А нейният свят обхваща целия свят в постигнатата (не зная как се постига това, вероятно с огромна любов) *взаимност*. Когато се опитвах да разбера как се реализира такова взаимопроникване в един (колкото и широк да е той) мироглед, попаднах на едно от стотиците интервюта на Мария и

⁹³ Държавната агенция за българите в чужбина

⁹⁴ <<https://fond13veka.org/?p=123&l=1>>, посетен на 18. 08. 2019 г.

прочетох отговора ѝ на констатацията на журналистката, че благодарение на нея всички официални институции в Австралия разбират (от нея) за България. Отговорът ѝ беше „Шофьорите на таксите - също“ и това ми помогна да схвана част от разликата. Искреният български патриотизъм в съчетание с обичта ѝ към Австралия може да обясни и живота на двата езика в идиолекта ѝ: брилянтен изказ на съвременна българска писателка, фино нюансиран и подправен с чувство за хумор; и многопластов речник на английски, притежание на австралийски учен от международна, от световна величина.

Втория ден от престоя си в Канбера прекарахме в нейния дом. Тук видях и Стария Пловдив, и цяла България, и аборигенска Австралия, и какво ли не. Когато ни показваше картините на баща си и брат си, когато най-после разбрах коя е, ми направи впечатление нещо, което след това намирах многократно в десетки интервюта на Мария, посветени на творческото дело на семейството ѝ: тя никога не употреби име, фамилия, нито пък думите „майка ми, баща ми, брат ми“, а винаги „мама, татко, батко“. Още там ме хванаха за гърлото тези названия, докато се опитвах да се досетя кои са близките ѝ.

И така, седнахме на масата в дома на Мария. Тогава най-сетне тайно успях да включа „записвачката“ и се приготвих за „непринудения разговор“ на битови теми, в който да търся отклонения, както на Мария, така и на останалите си събеседници. Това са три от изследваните лица, които наричам Д, Ю и П⁹⁵. При Мария Стайкова обаче непринудени битови теми няма. Има „принудени“ да се учат и да се усъвършенстват събеседници. Вече съм уловила лек и едва забележим акцент при Мария. Това са някои по-енергично учленени съгласни, които звучат отчетливо, като при говорителите и при речитиращите мерена реч. Имам предвид [т] и [д]. Не бих ги нарекла алвеолни, каквито са в английския език (както, разбира се и в българския, но в английския са по-напрегнати) и каквито са при повечето от децата. Зъбни са си, просто са по-ясни. Същото се улавя и при [м] и [н]. Те пък са по-звънки от нашите. А Ш-тата“ и „Ч-тата“ на Мария шумолят, сякаш по-дълго от необходимото⁹⁶. Докато се опитвам да включа и да скрия устройството едновременно, пропускам началото на разговора, а Мария вече

⁹⁵ Мария Стайкова, също като останалите изследвани лица, има „своята“ буква за анонимно представяне, но тя се появява в сондите, при други речеви ситуации, в които участва в разговор с други лица. Там целта е да се търсят деформациите.

⁹⁶ Няма да си позволя да отразя тези фонетични фрагменти в следващия диалог чрез транскрипция, защото тематиката превърна този разговор в лекция, дискусия или дебат. И защото заслужава респект.

обяснява с патоса на вдъхновен лектор за намиращите се в Австралия природни забележителности:

„Мария: ... Те не са отдолу повдигнати, както вулкани. Те са останали след ерозията на всичко наоколо. Та, благодарение на Триш видях неща, които... разбрах, че при много от тях сега са направени разни хотели, мотели, резонти и така нататък. Толкова се радвам, че ги видях тогава, когато нещата си бяха както трябва, плюс ... много интересно. Да чуеш една и съща история, обаче, веднъж от устата на местния човек, на абориген, веднъж от устата на екскурзовода ерудит. Толкова е интересно! Разбираш, че може и така, може и така: от две различни гледни точки. И двете са прави, не можеш да кажеш това е истина, това не е истина, просто са две различни гледни точки: едната на екскурзовода, другата на местния човек. Това те кара да се замислиш и да разбереш. Много е трудно да се ориентираш коя да избереш. Толкова е интересно... И всъщност, не е ли хубаво, че е толкова различно. Защо пътуваме? За да видим различното. Ако джунглата на Бразилия е както в Ню Йорк, защо да ходим там. ... Връщам се към това, което на вас ви спря погледа. Когато бях в Али Спринг, аз бях се приготвила да си взема някаква аборигенска работа. Оказа се, че тези, които на мене ми харесаха, не са по моя джоб и... тази си я взех. Тя е от съвременен автор, не е в традиционния стил...

Ю: Това тук са седналите, хората, пътищата, стъпките⁹⁷.

Мария: Стъпките на какво? Сега да ви изпитвам ли?

Д: На емю.

Мария: На емю. Да. Емю има три пръста. Тази стъпка е на емю – добре. До седналите хора вдясно има проекция отгоре на нещо. Какво е то? Онази като малка елипса? Това е или куче, или пък оръжие, защото не можеш да ходиш на лов, ако нямаш нещичко.... Тъй като човек не ходи на лов за забава...

Д: То прилича и на лонда.

Мария: Дупесто. Без опашка. Ох че е хубаво!... А когато Минка беше тука, я заведохме с Рос на път за океана, в една зоологическа градина и там имаше бебе лонда. И жената, която е там, каза „Искате ли да го гушнете?“. Аз казах „Да!“. Но аз като съм го казвала, не знам какво съм казала. Бебето беше една четвърт от тази маса. Беше 17 килограма

⁹⁷ Събеседниците са гости като мене. В говора им няма интерференции от английски. Няма обаче и следа от начина, по който говорят в други компании, където речта им е изпълнена с регионализми от града, в който живеят. Затова и тяхната реч не представям в транскрипция. Старанието им тук е обяснимо. При Мария всички се чувстваме така, сякаш сме в час или на изпит.

бебе, при което Минка се разсмя и каза: „Това е по-тежко от моя внук“. То също е двуутробно. В Австралия, просто продължавам от кенгуруто, от вчера. В Австралия единствено са се запазили двуутробните. Т'ва значи, че в утробата развитието е кратко, мъничкото се ражда много малко, много недонесено, и всъщност развитието му става в тази торбичка... И зат'ва лондата е двуутробна, коала е двуутробна, кенгура – всичките са двуутробни. И това е благодарение на края на ледниковата епоха. Защото, по време на ледниковата епоха и преди нея Световният океан е бил около 100 метра по-ниско. И като се погледне на картата например, защото между Австралия и Азия, това са толкова много островни държави – Индонезия, Филипините – острови, острови, острови, защото това е било съединено. И когато свършва ледниковата епоха и се стопяват ледниците... Ю: Има една теория, че е нямало ледникова епоха, тъй като тези животни, които са намерени, са били застанали в такива пози, които показват, че смъртта би трябвало да е мигновена. И казват, че по-скоро е имало някакъв потоп, отколкото ледников период. Мария: Това е едно обяснение, но има и друго, в което аз като че ли повече бих вярвала. Ох, не мога да кажа кога е станало, но не е станало веднъж. Метеорит удря земята и това го знам от професор Браян Кокс. Този прекрасен англичанин, който е астрофизик, който е бил и в рок-група, който е и футболист. А е чаровен – уау! Миналата година, или по-миналата вече, бяхме с Рос на представление. Сега септември ще идва пак и ще бъде в Сидней. Ако все още има билети, много го препоръчвам, независимо къде са билетите, защото на цялата сцена правят екран и го прожектират. Разказа му върви с една разкошна илюстрация. Та той, освен че е астрофизик, и разбира от тези числа, дето, ако ги подредиш – от тука до Тим Бимбила са, но той е завършил като втора специалност биохимия, за да може да направи връзка между космическа енергия и енергията в клетката. Защо сме топлокръвни или нетоплокръвни и така нататък... Та, това което той казва, е, че земята, когато от сблъсък на различни парчета се оформя, и все още е гореща като цял вулкан, в даден момент бива ударена от някакъв неистов метеорит, който откъсва луната.

П: – Да, и аз това съм го чувал, обаче удря под някакъв такъв... ъгъл.

Мария: Да, ъгъл, и затовааа...?⁹⁸

Ю: Това е нормално изместване.

П: Това е цикъл на Миланович, който определя траекторията на Земята. И оста.

⁹⁸ Удълженото „а“ на Мария не е интерференция. Така завършват въпросите на преподавателите, които подканят обучаемите по евристичната методика да продължат мисълта им.

Мария: Но то е било всичко течено.

П: Да, още не е било втвърдено...

Мария: При което, земята е имала ос, точно както „П“⁹⁹ казва – такава, но след този огромен сблъсък оста се променя. И затова имаме четири сезона, а не два, но много пъти през тези билиарди години земята е удряна от метеорити. Един от тези метеорити, за който знаем, защото сте във време, което се помни, е Лонгурския, в Русия, но преди това е някъде през... В началото на средните векове удар става в Индонезия. Ударът е толкова голям... Не, не е удар, извинете, вулкан, и възниква в Индонезия. Такъв вулкан, че пепелта, разбира се, при движението, ротацията, е около цялата земя и в продължение на три и половина години няма слънце. И много нещо измира и затова много от динозаврите измират...

П: Та това ли е по-правилната теория?

Мария: Аз лично вярвам на тази. Те са няколко големи катаклизми. Потопът всъщност е когато ледниковият период свършва.

Ю: Те смятат, че именно този потоп...

П: Това не е ли свързано с цикъла на Миланович? Първо, Земята е била окръжност, после става елипса, после... тя се движи, защото се променят двата фокуса.

Мария: Не, не, не, това е заради привличането от слънцето. Между другото, аз много обичам астрономия, но я обичам като приказка. Никога не съм се задълбочила, защото нямам тази нагласа на мислене, чак такова абстрактно мислене нямам, но каквото каже Браян Кокс, аз му вярвам три хиляди процента, просто защото той е като новият Дейвид Атъмбера...“ (на български го наричаме Атънбъро, бел. моя, К. И.)

Лекцията по астрономия свърши. Следобед отидохме в градината и там беше проведена лекция по ботаника, с подробно описание на всички видове странни, изумителни, никога невиджани, прекрасни местни цветя, дървета и храсти. Още докато Мария ги изброяваше, разбрах, че няма смисъл да записвам, защото названията им не са английски, а австралийски. И аз никога няма да науча как се пишат. На всички тях

⁹⁹ Когато имената на изследваните лица се появят в диалозите като обръщения (най-често) или в разговор с другите като трети лица, както е в случая, те ще бъдат изписвани със съответните за лицата букви, но в кавички. Целта е да стане ясно, че говорещият е употребил името на друг анкетиран в потока на своята реч, но това се „скрива“ от читателя заради обещаната анонимност на всички изследвани лица.

Мария Стайкова беше дала и български имена. И ги беше обвързала с българска история, по-точно с лична история за съпреживяване на някой български празник или помен. Сакрални лични истории и никакви лексикални интерференции.

Още щом се върнах в Сидни, преди да си дойда в България, писмата на Мария заваляха. Оттогава не съм отваряла енциклопедия. Имам си поща. Мария не престава да ме запознава с т.нар. от нея „австралийско различно“: „1-ви декември е първият ден на лятото в Австралия“. С всички подробности за Дядо Коледа. Или: „6 месеца след пристигането ми в Австралия, ми разказаха за световното конно надбягване, което е всеки първи вторник на ноември в Мелбърн. Жените са със специални шапки (от шантави - по-шантави) и може да се заложи дори от борда на самолет. Разбира се, че и аз заложих. На коня с име „Диамант“. Разбира се, че загубих. Но ако имаше награда за последен кон, щеше да е моя, ха-ха! На sluка! Мария“. Това писмо е придружено с прекрасни снимки на коне, каквито никога не съм виждала на живо. Или, на един 24 май: „В есента на Канбера няма божури, за да украся чудесната снимка на икона на Светите Братя, която имам, но на едно закътано местенце в градината видях малък бял нарцис. Казах му, че днес ще е български божур и вече е във вазичка“. Мария запознава своите приятели и с най-важните, и с най-обикновените, делнични събития. Например: „Насладихме се на страхотна изложба – над 300 бижута направени от Cartier + оригиналните скици на много от тях + откъси от филми с красавици и красавци с бижута! От мъжката елегантност са показани копчета за ръкавели, игли за вратовръзки, часовници, мастилници за бюра, табакери... Изложбата е в Националната галерия, интересът е огромен и за да се намери място за паркиране, шофьорите обикалят и обикалят по улиците. Опашката от рейсове от къде ли не (някои от 1000 км) добавя към усещането за нещо специално. Как може човешкото въображение, търпеливост и професионализъм да извадят от камък толкова блясък и красота?! Само „мобилен с диаманти и рубини“ нямаше, ха-ха! Мария (която е на вълна „камъни и бижута“)“. Цялата изложба, разбира се, е изпратена във фотографии за радост на очите.

И до днес писмата на Мария ваят като опреснителен дъжд почти всеки ден. Някои от тях са еднословни, кратки, например: „Включете звука и се радвайте“ и звукозапис на прекрасна музика. Или: „Каква изчистена линия“ и фотуси, снимки, картини на известни световни художници, скулптори, фотографи. Или: „За усмивка“ и котенца в най-различни пози. Или: „За хубав край на хубав неделен ден...“ и най-хубавият залез над Океана. Дори: „Нещо несериозно за усмихната седмица“ и изпълнени със закачки от животните към човека диапозитиви.

Чудесно е, че Мария Стайкова запознава Австралия с България и обратно. Но това не е всичко. Тя запознава и България с България (вероятно и за Австралия прави същото), така, все едно никога не е напускала страната. Например: „Идват много празници, зная какво е да си ангажиран, но си позволявам да съобща за две тържества: 1/ на 6-ти декември (вторник) от 7 часа в Литературен клуб „Перото“ в НДК, проф. Христо Пимпирев ще представи книгата на Изабела Шопова „На юг от разума“ - за нейното пътуване до Антарктида в края на миналата и началото на тази година. Изабела живее в Бризбън и пише със сочно чувство за хумор. Разменили сме си книги и Е-мейли, но още не сме се срещнали. Тя прие и занесе в Българската полярна станция отпечатък (върху памучен плат, размер А3) на „Синята къща“ на татко и мое писмо до полярниците. 2/ от Фонд 13 Века България ми съобщи, че по повод 35-годишнината на Фонда ще има празничен концерт на 7-ми декември (сряда) от 7 часа в Музикалното училище „Любомир Пипков“. Удостоили са ме с Почетен знак и грамота. Аз изпратих 3- минутно видео с моето поздравление. Време е да пишем писмата си до Дядо Коледа, нали? Да ви е топло и хубаво, Мария Стайкова“.

Или: „Във вторник, 24 януари 2017-а година, за първи път българин получи номинация за Оскар. Режисьорът Теодор Ушев ще се бори за статуетката в категорията за късометражен анимационен филм със своя „Сляпата Вайша“, правен по едноименния разказ на Георги Господинов. Текстът излиза в сборника на писателя „И други истории“ от 2001 г. „Историята, която се разказва в „Сляпата Вайша“, се роди преди много години в „И други истории“ – написа във Фейсбук Господинов. – Сега, като гледам двете корици (бел. ред. – на новите издания на този сборник и на „И всичко стана Луна“), виждам, че художничката Яна Левиева е намигала точно към тази история. Май сляпата Вайша съм аз“. Писателят благодари на Тео Ушев, че е избрал именно неговия разказ, но и че е направил филма си без никакви промени по историята; че просто е обикнал текста. „Сляпата Вайша“ може да бъде видян в кино „Люмиер“ в събота (28 февруари) от 15 часа. А преди това ви предлагаме разказа, по който е създаден претендентът за Оскар“. Разбира се, следва разказът, както и указание за мястото на представянето на площад „Славейков“, и библиография, и линк, но, за да не се морим ние, приятелите на Мария, тя ни изпраща и самия разказ. Да си го припомним. Веднъж така беше изпратила „Майчина сълза“ на Ангел Каралийчев и лично аз плаках цял ден. Мария често изпраща стихове. Например, за Левски. Нови стихове на съвременни автори, непознати за мене досега. Или стари. Например за Баба Марта – всичко от Елин Пелин досега. И още: за всеки 8 март, стихове, посветени на жената: „Към стиховете, с които поздравих

миналата година, добавих още няколко (един е написан само преди 5 дни). Мария“. Следва файл с прекрасни стихове за жената. Имам чувството, че всеки в България, който се занимава с литература, музика, изобразително изкуство, архитектура се обажда специално на другия край на света, за да помоли Мария Стайкова да уведоми българите къде и в колко часа трябва да отидат. Например: „Приятел архитект ми изпрати тази статия“. И в прикачен файл, прекрасна статия за покрития мост в Ловеч. Мария Стайкова изпраща всякакви жанрове, понякога в едно и също писмо, тъй като дните в годината са само 365 и не стигат за нищо. Така например в писмо, получено на 23. 01. 2019 г. при мене се съчетаха хумористичните стихотворения за пола с представянето на нова книга за Пловдив като европейска столица.

Мария, естествено, изпраща и много филми: „Каква приятна изненада: филми на National Geographic, дублирани на български. Ето един за Атлантида. Приятно гледане!“. И съвсем сериозни документи. Петиции. С текст „Аз подписах петицията“ съм получила няколко писма, и чак след това съм разбирала за какво е самата петиция, отворено писмо, призив. Без да търся самия документ, подчинен на поредната българска и общочовешка кауза – против насилието над жени, за разпространението на български книги и пр. – аз вече го притежавам. Мога да го открия в интернет, след като вече съм уведомена, разбира се, но ние в България сме хора заети и Мария изпраща текста. Тя често коментира и образованието в България, цитира глупостите от учебниците, например абсурдни задачи за второкласници и всякакви приумици. Коментарите ѝ върху езиковите въпроси са писани като от езиковед, специалист по съвременен български език.

На 25. 02. 2017 г. Мария Стайкова написа „Не мога да чакам до 24 май!“ и изпрати в прикачен файл на своите приятели „Похвално слово за Българското слово“ на Петър Увалиев, посветено на 21 февруари, Международния ден на майчиния език. Разтърсващо послание!

От многобройните линкове, получени от Мария Стайкова, цитирам само тези, които все още се отварят: „Като човек на науката, държа на факти + да се ползва първоизточника. След като изгледах 5-те предавания на д-р Пламен Пасков, с водещ Валентин Стамов, сядам да уча история на България“. Следват файловете:

1. Тангра VIDEO 48.20 мин
<https://www.youtube.com/watch?v=Gn-QMz7dYu8>
2. Славяни VIDEO 47.31 мин
<https://www.youtube.com/watch?v=ViD3qj3T9xM>
<https://www.youtube.com/watch?v=yH4yeNNZKNU>

3. Тюркская теория VIDEO 44.42 мин

от 20-тата минута нататък

<https://www.youtube.com/watch?v=yH4yeNNZKNU>

4. Траки VIDEO 51.34 min

<http://opoznaybulgaria.com/българска-история/големите-5-лъжи-в-историята-на-българия/2554/>

5. 681 година ВИДЕО 48.56 мин

<https://www.youtube.com/watch?v=gqU1x434qIY>

Мария Стайкова е сътрудничка от Канбера на българското радио SBS Bulgarian. В специална рубрика за наука, изкуство, археология и спорт тя споделя почти всяка седмица своята радост от световните постижения на човешкия ум и ръка, своята болка от загубата на светли личности, своето енциклопедично познание и знанието на десетките ѝ сътрудници и приятели от целия свят. Темите са австралийски, български, световни, посветени на голямото човешко знание в служба на хората. Те варират от изчислената възраст на вселената – 13 милиарда, 798 милиона 150 хиляди 576 години, което е 500 хиляди години повече от предполагащото досега, до отиването ни на други планети. Много е жалко, че от анкетираните 50 души в Сидни само четирима отговарят положително на въпроса „Слушате ли българско радио?“, иначе щяха да знаят, че на името на Васил Левски е наречен астероид с номер 204 831. Освен новините за науката, Мария Стайкова обобщава за всяко полугодие и тези за литературата, за изобразителното изкуство, за спорта. Мария винаги разказва за добрите дела. За даренията на покойната вече Маргарита Цанева, живяла в Австралия от 60-те години и дарила по милион и половина австралийски долара на националната галерия в Сидни и на националната галерия в София. За победите на България във всички области – от 44 медала за българско вино от Пекин, през книгата, посветена на Григор Димитров, нашето момче от Хасково, както Мария го нарича, до постиженията на нашите деца математици в организирани в световен мащаб олимпиади. Привеждам някои от файловете от радиото, където могат да се чуят целите интервюта:

<https://www.sbs.com.au/yourlanguage/bulgarian/bg/audiotrack/lichnosti-s-koito-se-razdelihme-prez-2018?language=bg>

<https://www.sbs.com.au/yourlanguage/bulgarian/en/audiotrack/2018-oddities-and-curiosities>

<https://www.sbs.com.au/yourlanguage/bulgarian/en/audiotrack/2018-oddities-and-curiosities-0>

<https://www.sbs.com.au/yourlanguage/bulgarian/bg/audiotrack/2018-strannoto-i-lyubopitnoto-chast-3?language=bg&fbclid=IwAR3nDyZ8S-he82RIIjqug3zfgksL9raHgvFakGUIAj3BXOxOfsG8tSGDzl>

Мария Стайкова е член на Съюза на българските журналисти. На страницата на Съюза има интервю за радиопредаването на български език в Австралия – по националното професионално радио SBS и по етническите радио-станции. И двете честват 40-годишен юбилей през 2017-а. От вълнуващите моменти в това интервю, в което участват и Дияна Копринкова и Антония Забуковец, избирам някои от отговорите на Мария:

„Австралия е страна-континент и разстоянията между столиците на 6-те щата и двете територии са много големи – от Бризбън до Пърт са 4300 км, от Мелбърн до Дарвин са 3700 км. 25 процента от 21,5-милионното население на Австралия са родени извън страната и говорят на над 140 езика. При такъв обем на новините и разнородни слушатели са необходими два вида етническа радиоинформация: по националното етническо радио SBS и по местните етнически радиостанции“.

„Чудесно е, че има хора от над 140 езикови групи, които след умората на работа и у дома, намират сили да подберат материали от интерес за сънародниците си! Защото етническите радиопредавания не само запълват липсата на родното, но са и обучение на младите. Как учат дечицата – като слушат и повтарят. Според мен, тази роля на радиото – като училище, е особено важна, защото знанието на няколко езика е задължително в съвременния свят. И още нещо: така може да се чуе една и съща новина, представена според историческите традиции и политическите становища на различни страни. Това позволява още по-добра информираност и възможност за оформяне на мнение. Събирам си отзивите от слушатели, от хубави по-хубави са!“.

„Българи в науката на Австралия“ – така озаглавих една от главите в книгата си. Проф. Николай Киров е основал и ръководил 20 години Катедрата по технологии на горивата в Университета на New SouthWells, бил е консултант към Организацията на обединените нации и Световната здравна организация за контрол и законодателство относно замърсяването на въздуха. В книгата му „За по-добър английски“ са събрани над 1000 изрази и идиома на английски и български език“.

„Проф. Стефан Кънев е световно име в създаването на енергийни станции, захранвани със слънчева енергия. Има над 200 научни публикации, две монографии и 14 патента. Институтът на инженерите в Австралия обяви за „историческа“ станцията в WhiteCliffs, която цели 35 години работи, използвайки слънчева енергия“.

„Проф. Асен Жабленски бе директор на Центъра за невропсихиатрични клинични изследвания и има над 300 публикации относно класификация, епидемиология и генетика на психични заболявания“.

„Групата на проф. Люба Калайджиева доказва по генетичен път, че ромите, разпръснати из Европа и така различни като култура и език, са потомци (35-40-то поколение) на малка група, която е дошла от Индия. Това е позволило да се идентифицира молекулната епидемиология на 11 наследствени заболявания сред ромите“.

„Лъчезар Стоянов и Валери Стефанов са професори по математика и статистика в Университета на Западна Австралия. Елена Стоянова е движещата сила зад математическата олимпиада в този щат. Опитът от математическите паралелки и олимпиади в България е основата за откриването през 1995 г. на „академия за млади математици“ в Западна Австралия“.

„Проф. Петко Калев пое Научния център по приложни финанси към Университета в Аделаида. Изследователската и преподавателската му работа са в областта на финансите и микроструктурата на пазара. Той бе председател на българското дружество в Мелбърн“.

„Проф. Дора Маринова е директор на Института за устойчиво развитие и политика в Curtin University в Западна Австралия“.

„Това, което дълбоко уважавам в Австралия, е работата на доброволни начала, даряването на време, знание и сила, за да се улесни животът. Това, което научих в Австралия е, че трябва да се празнува повече с другите и по-малко да ги занимаваме със собствените си проблеми“.

„В живота ми се случи много да пътувам. Гледах и преценявах. Мен също ме оглеждаха и преценяваха. Това, което знаех, не се покриваше с това, което срещам. Това, което знаех за нас (ако изобщо нещо знаех), не съответстваше на това, което виждах на диапозитивите ми, в албумите, в българските бродерии и рисувани шалове, в картините и графиките на художниците-приятели, във видеофилмите.

През 1998 г. бях в Пловдив за 10-годишнината от кончината на татко, за изложбата-среща на неговото самотно изкуство с младите творби на учениците от Художественото училище, получили наградата „Анастас Стайков“ (идеята бе на мама, а реализацията – на училището и галерия „Ромфея“).

„За 20 години обичта към едната държава и носталгията по другата се засилиха. Едната обичам повече, защото я познавам по-добре, защото трупам скъпи спомени и приятели. За другата тъгувам повече, защото скъпите спомени се отдалечават и приятелите взеха да си отиват от този свят. Пътувайки по света, в сравнението, осъзнах колко стойностни неща има в България и се опитвам да ги популяризирам“.

„Юбилеите са не само повод за хубав празник, но ни връщат към началото, припомнят ни имената на първите, задължават ни да продължим с енергия и отговорност. Аз вярвам в силата на радиото!“.

Мария Стайкова понякога дава интервюта за различни български медии. Често слушам едно запомнящо се интервю за радио „Пловдив“, посветено на 24 май¹⁰⁰, което е поклон пред професията учител, вяра в младите, изискване за равен старт за всички, защото „никой не знае къде ще се роди гений“. Стайкова цитира много от любимите си книги, спомени за най-българския празник и благодарност към приятелите, които ѝ носят книги, колкото и те да тежат, до другия край на света. Чрез книгата като подарък се поддържат истински връзки според нея. Журналистката попита дали в Австралия ни разбират, а Мария отговори, че може и да не ни разбират напълно, но искреността се чувства от всички хора навсякъде по света. И каза, че се опитва ненатрапчиво да популяризира нашата родина. И даде примери с това какво къде би могло да се изпрати като подарък – какви книги, коя музика, кои картини. Например едно прекрасно издание на „История славянобългарска“, едно пано, една симфония. Мария Стайкова, въпреки че от четвърт век не живее в България, не просто знае какво имаме. Тя знае точно в коя страна от света кое наше постижение би се оценило подобаващо. В края на интервюто Мария Стайкова се разплака – от радост, от благодарност към съдбата и към родителите си, за това, че имаме такъв празник, какъвто другите народи нямат.

В заключение, въпреки че разказът за Мария Стайкова никога не може да приключи, искам да припомня едно от интервютата ѝ в Българското радио в Австралия. В него тя рецитира прочувствено (с онези избухващи свои съгласни) едно стихотворение от Любомир Левчев, посветено на Светлин Русев. Стихотворението носи заглавие „Хора, равни на небето“, а в един от стиховете авторът (всъщност лирическият герой) заявява: „Не съм виждал човеци по-небесни“ по отношение на основните герои – двама нощни улични миячи. Искам най-искрено да споделя нетърсената асоциация с нейното дело – да пречиства света в копнежа си за взаимност.

¹⁰⁰<<https://www.bnr.bg/plovdiv/post/100975016/balgarskite-pogovorki-me-zarejdat-sas-sili-i-madrost>>, посетен на 18. 08. 2019 г.

И да завърша с цитат от това стихотворение, написан все едно за нея: „Да, колкото и рядко да се случва, човек е равен на небе“.

Прил. 15

БЪЛГАРСКИ БЕЖАНЦИ В СИДНИ

Както стана ясно от многото разговори с някои от българските емигранти, за съвременните българи, решили да емигрират, Австралия е мечтана дестинация. Там няма „случайни“ хора – икономически емигранти, съгласни на всякаква работа, хора с ниско образование, хора в безизходица. Модерното мултикултурно общество привлича „избраните“, високообразованите, спечелилите конкурс, заслужилите, и днес това се знае у нас предварително. За разлика от тях, бежанците са стигнали до Австралия по пътя на бягството. Сидни е крайната точка на дългото им пътуване без цел и посока. Щом зърнали южния град, те (по думите на единия от интервюираните в 3.3.) разбрали, че „тук ще се мре“ и останали завинаги.

Днес в Австралия живеят (и даже още работят) политически имигранти, напуснали преди повече от половин век България. Лично се запознах с един от тях, за съжаление днес вече покойник, представен анонимно по-горе в сондите и открих в речта му както очакваните следи от дългия (почти 70-годишен) живот в Сидни, така и следи от езиковите контакти, които са съпътствали бягството му преди да пристигне, и работата му (обща и непрестижна в началото) в разноезични бежански лагери, организирани след военните събития в Европа. Трите истории, които ще спомена тук, са в рамките на интервюта¹⁰¹, дадени в седмицата на бежанеца през 2018 г. за българската програма на Австралийското национално радио в Сидни Australian radio SBS. Те започват с мотивите за бягството – дълбоко лични (изключване от университета

¹⁰¹ Трите интервюта са все още достъпни на следните сайтове, последно посетени на 16. 08. 2019 г.: <https://www.sbs.com.au/language/bulgarian/audio/istoriyata-na-parchetata-ot-pzela-na-byagstvoto-na-bezhaneca-chast-1?language=bg;>

<https://www.sbs.com.au/yourlanguage/bulgarian/bg/audiotrack/istoriyata-na-parchetata-ot-pzela-na-byagstvoto-na-bezhaneca-chast-2?language=bg;>

<https://www.sbs.com.au/language/bulgarian/audio/istoriyata-na-parchetata-ot-pzela-na-byagstvoto-na-bezhaneca-chast-3?language=bg.>

по политически причини, арестуване на бащата, репресии), но идеологически идентични – да се махнат от „проклетия комунизъм“. Първата спирка и на тримата е Югославия. Колкото по-отдалечено във времето е бягството, толкова по-ярък е споменът за глада и премеждията, за неправдите и несподобите.

В разказите на двама от бежанците, (за третия, който е починал, разказва сестра му) се описва пътят на бягството, спомени за политическите емигранти, както и самите се определят, преобладават горчиви думи за самотата, за епизодични срещи със сънародници или с други бежанци (от съседните ни малки общности, предимно славянски), а в езика им се открояват специфични фрагменти, носещи отпечатък от езикови контакти с множество други нации по дългия път към най-далечното място. Основните интерференции в българската им реч от австралийския вариант на английския език, изненадващо, са по-малко в сравнение с интерференциите в речта на съвременните емигранти. Това се вижда от техните интервюта, сравнени с теренните записи на речта на съвременните български емигранти. Те се казват Спас Божилов, на 88 години, избягал от България през 1951 г. и Ник Колов, на 72 години, избягал през 1968 г. Техните разкази са от първо лице.

Другият разказ е на Гинка Кожухарова и е свързан с емблематичната фигура на Стефан Кожухаров, за когото вече стана дума във връзка с обществените му изяви. Стефан Кожухаров – доайенът на българската емигрантска общност в Сидни, съосновател на патриотичното дружество „Родина-Сидни“ през 1978 г. и негов председател повече от 20 години, радетел за запазване на българските ценности, традиции и българщина, обединител на стари и новопристигнали българи, поет и общественик. Стиховете му, събрани в сборника „Изгнанник и родина“, изплакват болката по отечеството, по изоставената майка, която го чака да се върне, засягат теми от старата ни история, изпълнени с фолклорни мотиви, разтърсващи с носталгията по родината. Кожухаров е автор на поемата „Сезони“, по чиито текстове хор „Мартеница“ изпълнява своята едноименна соната, пожънала огромен успех сред австралийската публика и номинирана през 1997 г. за музикална награда за най-добра световна фолклорно-традиционна музика. Чрез нея изплаканата болка по България звучи и днес в концертните зали на Сидни, Австралия и света. Стефан Кожухаров е единственият българин, награден с ордена на Австралия за заслуги към общността. За съжаление, той вече не е между живите. Умира на 05. 03. 2014 г. и по негово желание е погребан в България, в гроба на майка си.

За неговото бягство разказва сестра му, Гинка Кожухарова, емигрирала при него легално веднага след промените, останала до края на живота му и продължаваща да живее в неговия дом в Сидни и днес. В интервюто на сестрата на Стефан Кожухаров има разтърсващи подробности, премълчани от останалите двама интервюирани. Причините за това са много, може би най-важната е женската гледна точка и съпреживяването от страна на сестрата, по-силно от самото преживяване на бежанеца. Защото Гинка преизказва думите на брат си, за когото дълго е страдала без надежда да го види отново. Към неговия разказан след години спомен за болката и униженията се прибавя собствената ѝ съпричастност, прибавят се емоциите на цялото семейство, на измъчвания в арестите баща, на недочакалата го на смъртния си одър майка, на другия брат, многократно оскърбяван и наказван – семейство, изоставено от приятели и близки, заради това, което „Стефчо“ им е причинил.

Разказът на Гинка Кожухарова завършва с установяването на брат ѝ в Сидни, с края на пътя и края на живота на Кожухаров и последното му желание да бъде погребан в родината. Останалите два разказа акцентират и върху времето, прекарано в Сидни, информират как бежанците, превърнали се в имигранти, продължават живота си и осветляват пътя на интеграцията с оптимизъм и удовлетворение от постигнатото, от изминатия път дотук. По отношение на езиковите феномени трите интервюта си приличат по това, че са на български. Те доказват тезата, трудно доказуема на фона на затихващите функции на езика ни в Сидни днес, че роден език не се забравя, с допълнението, че не се забравя, ако не искаш да го забравиш.

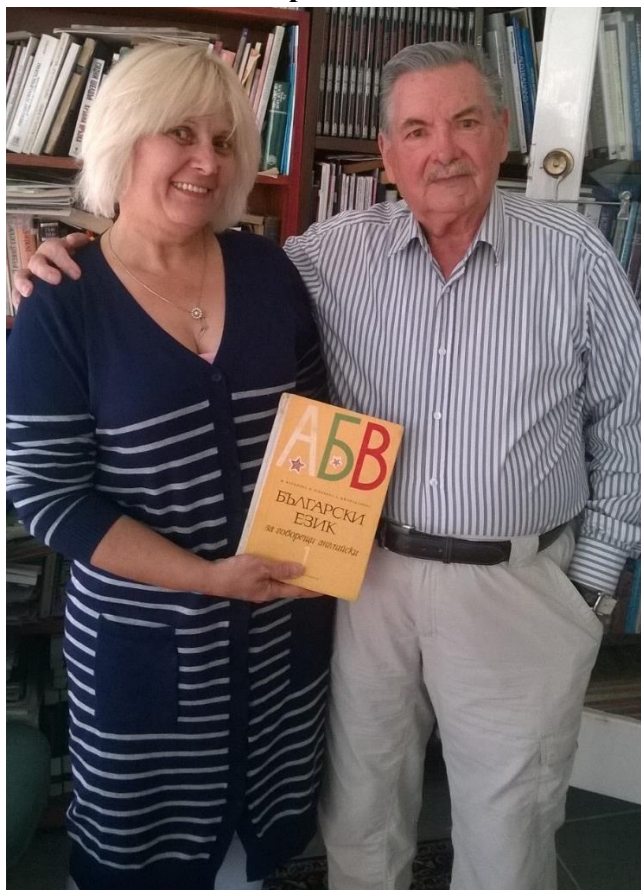
Прил. 16



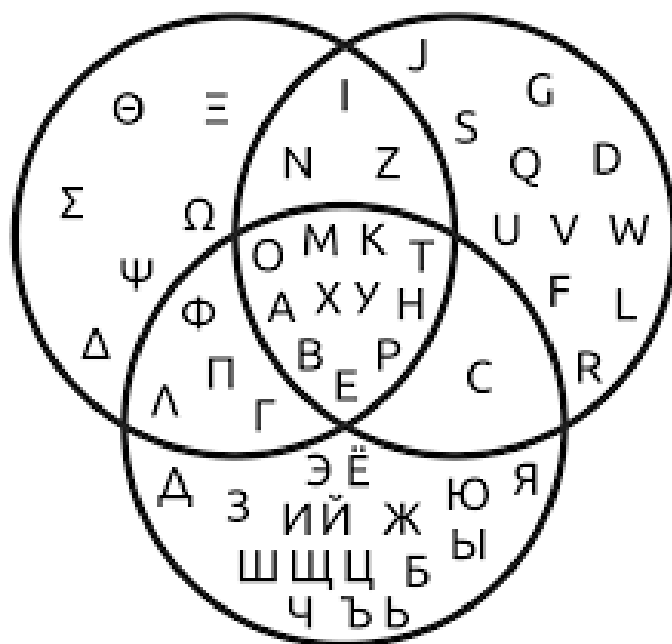
Прил. 17



Прил. 18



Прил. 19. Диаграма на Вен



Прил. 20



Прил. 21



ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. На запад от Драгоман или за българския език на българите по света. В: Славистиката и българистиката днес: въпроси, идеи, посоки. Сборник с доклади от международната конференция по повод 20-годишнината от създаването на специалност *Славянска филология*. Благоевград, 2015, (526-533).
2. Параметри на културноориентираното образование в българските училища у нас и зад граница. Международна научна конференция „Българистични четения“, Сегедски университет, Унгария, 2015 г. (153-160).
3. Български език в семейството „наопаки“ – културно огледало на „другата България“. В: Актуални проблеми на съвременната лингвистика. Юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова, София, 2016, (476-482).
4. Bulgarian as a foreign language for Bulgarians who live abroad//LIMBĂ, CULTURĂ ŞI CIVILIZAŢIE *TENDINŢE PENTRU DECADA VIITOARE*, 2016, (205-210).
5. Австралийски бележки. За нашето Слово в големия свят. // *Светът е слово. Словото е свят*. Съст. М. Костова-Панайотова, А. Пенчева, Д. Георгиев и Л. Ненова. Благоевград, УИ Неофит Рилски, 2016, (519-527).
6. Българската духовност на юг от Екватора. В: Читалището и училището за духовното израстване на българската нация. Сборник с доклади от Петата национална научна конференция, посветена на 80-годишнината от основаването на Народно читалище „Н. Хайтов“, София, 2016, (134-144).
7. Мултипликационната същност на методиката, приложена във „Великотърновския език“. Сборник с доклади от Международната научна конференция „Езици, култури, комуникации“, В Търново, 2017, (185-194).
8. Конкуренция на нови методики и избор на изпитани практики при обучението по български език в нашите училища зад граница. В: *Икономиката в променящия се свят – национални, регионални и глобални измерения*. ИПС. Сборник с доклади от VIII международна научна конференция, Том I, Икономически университет Варна, 2017, (402-406).

9. Българският език и езиковата глобализация. Доклад от Международната научна конференция „Българистични четения“, Сегедски университет, Унгария, Сегед 2017, (139-147).
10. Български език на юг от Екватора. Лингвистични и културологични аспекти. В: *Foreign languages and the contemporary higher education Conference proceedings VIII international scientific conference 23-25 June 2017, Varna, Bulgaria*. Варна, 2017, (150-157).
11. Български език в чужбина – съхранение на народностната ни памет. В: Българският език – древен, съвременен, единен. Сборник от научна конференция в памет на проф. д.ф.н. Благой Шклифов, София 2018, (319-330).
12. Светът на глобализацията и славянският свят. В: Славянска филология. Доклади за XVI международен конгрес на славистите. Белград, Сърбия, 2018, (94-104). В съавторство с М. Виденов.
13. Алгоритъмът на отродяване на българските емигранти – от Австрия до Австралия. В: Езиков свят. Благоевград, 2018. (40-53).
14. Нагласи на днешните български емигранти към родния език и родното образование. В: Български форум. България и българистиката в променящия се свят. *Slavica Lodziensia*, Лодз, Полша, 2018, (185-196).
15. Миграция-ротация. „Дълбоки сини планини“. В: Проблеми на социолингвистиката, том 13, София, 2018, (65-70).
16. Българският език като втори роден: на север от България; на юг от Европа. В: *Nomen est omen*. Научни изследвания в чест на 70-годишнината на проф. д-р Кирил Цанков. В. Търново, 2019, (297-309).
17. Противоположни тенденции в езика на билингвите в процеса на превключване на кодове. Доклади от Международната годишна конференция на Института за български език „Проф. Любомир Андрейчин“ (София, 14 – 15 май 2019 г.). Ваня Мичева, Диана Благоева, Сия Колковска, Татяна Александрова, Христина Дейкова (отг. ред.). София: Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“, 2019. ISBN 978-954-322-987-1.
18. Езиковите контакти на българските бежанци в Австралия. В: От слово към действие: разкази и репрезентации. Том 1, Езиковедски четения на

- Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, София, 2-4 май, 2019, (294-303).
19. Задграничната политика на българистиката в контекста на езиковата политика на България. В: *Studia philologica*, том 39, бр. 2. Филологически изследвания на ВТУ. Сборник с доклади от Международна конференция „Езици, култури, комуникации“. В. Търново, 2019, (51-60).
 20. Процесът на разбългаряване в процеса на емиграция. Доклад на Международна научна конференция „Българистични четения“, Сегедски университет, Унгария, Сегед 2019, (135-143).
 21. Комуникационни модели на три поколения българи, ползващи информационните технологии в Австралия. Четвърта международна научна конференция на Комисията за социолингвистика на Международния комитет на славистите в цикъла „Социолингвистичен подход към славянските езици“. *Generacija interneta*, Риека, Хърватия, 2019, (411-427).
 22. „Седмата функция на езика“. Международна научна конференция „Българистиката – нейните минали, настоящи и бъдещи измерения“. В: *Българистиката – традиции и бъдеще*, Познан, Полша, 2020, (225-236).
 23. Морфологични деформации и словообразователни тенденции в езика на българските емигранти в Австралия. В: Доклади от Международната годишна конференция на Института за български език „Проф. Любомир Андрейчин“ (София 2020), I том, София, изд. на БАН „Проф. Марин Дринов“ (133-142).
 24. Българският емигрантски език през XIX и през XXI век. Прилики и разлики. В: *Език и литература*, бр.3-4/2020 (48-69).
 25. Българското неделно училище в Сидни – институция и реалност. В: *Език и литература*, бр.3-4/2020 (26-47).
 26. Животът на езика на българите в чужбина. В: *Наука и образование в дигиталната ера*. Сборник доклади от IX Международна научна конференция на МУ „Проф. д-р П. Стоянов“, Варна, 2021, (230-238).
 27. Съвременната българска емиграция през погледа на българските медии. От Възраждането до „Възраждането“. Сб. с доклади от Националната научна конференция „Качествена журналистика и нова комуникационна среда“, ФЖМК на СУ „Св. Кл. Охридски“, София 2021.

28. За една лексикална интерференция, която „бушува“ сред българските емигранти в Сидни. В: Проблеми на социолингвистиката, том 14, 2020, МСД, София 2021, (17-28).
29. Съвременната българска градска езикова ситуация в град Сидни, Австралия. В: Проблеми на социолингвистиката, том 14, 2020, МСД, София 2021, (149-165).
30. „Преходен“ език на юг от Екватора. Предефиниране на езика на българските емигранти в Австралия въз основа на предаването му между поколенията. Комисия по социолингвистика на Международния комитет на славистите „Общество на 21 век – размиване на границите, езиците и културите“. В: Slavia Meridionalis, Article 2418. <https://doi.org/10.11649/sm.2418>, Варшава, Полша, 2021.

НАУЧНИ ПРИНОСИ В ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. В дисертационния труд е разработена и изпитана методика за проследяване на пораженията върху родния език на българските емигранти в Австралия и върху наследствения (втори роден) български език на техните деца, предложена на лингвистичната общност с цел да провокира българското езикознание за аналогични проучвания навсякъде по света, където живеят българи.
2. За първи път е извършено теренно проучване на идиолекти на наши сънародници, живеещи в Южното полукълбо, и на българската езикова ситуация на юг от Екватора. Основна задача е създаването на стройна теория, модел за изследване на състоянието на езика ни в чужбина, какъвто е създаден в българската социолингвистика за езика на града и използван като модел в изследването.
3. За първи път старият изпитан социолингвистически метод на т.нар. тайно включено наблюдение, използван от българската социолингвистика за изследване на езика ни в българските градове, се прилага извън страната ни и извън Европа. Никъде досега той не е приложен в изследване на българските емигрантски общности на тяхна (чужда) територия.
4. За първи път се представя процесът, наречен „превключване на кодове“, и неговото движение в идиолекта на едно лице в съпоставка със самия него – в диахронен план – от раждането на лицето до 20-годишната му възраст; а също и в синхронен план – в периода от два месеца през 2016 г. – всекидневно.
5. Анализирани са възможностите на социолингвистиката и сродните ѝ научни дисциплини за запазване на живота на българския език за по-дълго време с цел опазването на българската идентичност и самосъзнание, постижими само и единствено при жив (функциониращ) български език.
6. В изследването е представена идеята за обновена съвременна методика на изучаване на българския език от българи в чужбина, като втори роден, чието преподаване се различава съществено от преподаването на чужди езици и на българския език като чужд в България.
7. Установено е типологическо и структурно единство в речевото поведение на българските емигранти в Сидни, зависимо от социалната среда и подчинено на нейните императиви, когато се проявява на английски. Когато речевите изяви

на сънародниците ни са на български, те са свързани само с етническия произход, но също съблюдават скала на престижност и задържат все още езика ни на повърхността на живота, доколкото е възможно чрез избор за запазване на идентичността.

8. В дисертационния труд са предефинирани множество термини от понятийния апарат на класическата социолингвистика (за езиковите контакти в глобализирания свят, за тенденциите при превключване на кодове, степента на билингвизъм, названието „преходен“ на езика на емигрантите, за новите функции, които той придобива в чужбина, за самоидентификацията на българите в чуждоезиково обкръжение). Така се поставят основите на нов ъгъл за научно наблюдение и изследване в българското езикознание: социолингвистична емигрантология.
9. Чрез методите на социолингвистичната емигрантология са установени в постъпкова закономерност деформациите и отклоненията в речта на българските емигранти в Сидни и алгоритъмът на тяхното движение като време и посока. Процесът на постепенно затихване на българоезичните употреби е разгледан в плана на социолингвистичната футурология с предвидим (хипотетично) период за напълно преминаване към другия език, определен като отродяване.
10. Предложени са три стълба на устойчивост (семейството, училището и държавната езикова политика по отношение на емигрантите), около които българските корени да се обвият и с добре премислена стратегия и всеобщи усилия, да удължат със здрава „коравина на усукване“ живота на родния ни език.