

ЛИТЕРАТУРА И СОЦИОКУЛТУРНИ НАГЛАСИ – МЕЖДУ АДАПТАЦИЯТА И ПРОВОКАЦИЯТА

Адриана Дамянова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

LITERATURE AND SOCIO-CULTURAL ATTITUDES – BETWEEN ADAPTATION AND PROVOCATION

Adriana Damyanova
St. Kliment Ohridski University of Sofia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *Марийке, виждала ли си моята Пенка?*

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Вж. Кант 1784.

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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

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

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

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

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

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