

229

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Russologica X

Kolegium recenzentów

Dr hab. Anna Bolek (Kraków)
Prof. dr hab. Zofia Czapiga (Rzeszów)
Dr hab. prof. UR Ewa Dźwierzynska (Rzeszów)
Dr hab. prof. UP Janusz Henzel (Kraków)
Prof. dr hab. Krystyna Iwan (Szczecin)
Dr hab. Katarzyna Jastrzębska (Kraków)
Prof. Igor Kim (Nowosybirsk, Rosja)
Prof. dr hab. Ewa Komorowska (Szczecin)
Dr hab. prof. UŚ Jolanta Lubocha-Kruglik (Sosnowiec)
Prof. dr hab. Aleksander Naumow (Kraków, Wenecja, Włochy)
Prof. dr hab. Kazimierz Prus (Rzeszów)
Dr hab. prof. nadzw. Anna Stankiewicz (Daugavpils, Łotwa)
Prof. dr hab. Wasilij Szczukin (Kraków)
Prof. dr hab. Wiesław Witkowski (Kraków)
Dr hab. prof. UG Katarzyna Wojan (Gdańsk)
Prof. dr hab. Władysław Woźniewicz (Poznań)
Dr hab. Włodzimierz Wysoczański (Wrocław)

Komitet redakcyjny

Dr hab. prof. UP Dorota Dziewanowska – redaktor naczelny; redaktor działu Glottodydaktyka
Dr hab. prof. UP Halina Chodurska – redaktor działu Językoznawstwo
Dr hab. prof. UP Barbara Stawarz – redaktor działu Literaturoznawstwo
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Szerbowski – redaktor działu Przekładoznawstwo
Dr Adam Karpiński – sekretarz

Rada Naukowa

Dr hab. prof. UJ Andrzej Dudek (Kraków)
Prof. dr hab. Natalia Władimirovna Kuzniecova (Tiumeń, Rosja)
Doc. Jewgienij Nikołajewicz Stiepanov (Odessa, Ukraina)
Dr hab. prof. nadzw. Anna Stankiewicz (Daugavpils, Łotwa)
Prof. dr hab. Olga Viktorovna Trofimova (Tiumeń, Rosja)

© Copyright Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017

ISSN 1689-9911

Wydawnictwo Naukowe UP
Redakcja/Dział Promocji
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa
Zespół Poligraficzny UP



Pamięci prof. Doroty Dziewanowskiej

We wrześniu 2017 roku odeszła od nas prof. Dorota Dziewanowska, wybitna przedstawicielka kadry naukowo-dydaktycznej Uniwersytetu Pedagogicznego imienia KEN, znana w uczelniach całej Polski, i nie tylko Polski, specjalistka w dziedzinie glottodydaktyki.

Prof. Dorota Dziewanowska była absolwentką naszej Uczelni (naówczas WSP w Krakowie). Po ukończeniu studiów w r. 1980 podjęła pracę w szkole podstawowej, ale wkrótce Jej talent pedagogiczny i sukcesy dydaktyczne sprawiły, że zaproszono ją do pracy w naszej Uczelni, gdzie działała od roku 1983, uzyskując kolejne stopnie służbowe i naukowe asystenta stażysty, asystenta, doktora, adiunkta, doktora habilitowanego i profesora UP. Pełniła również funkcje wicedyrektora Instytutu Neofilologii i prodziekana Wydziału Filologicznego.

Na najwyższe uznanie zasługuje poziom i różnorodność prac naukowych prof. Dziewanowskiej, obejmujących różne dziedziny glottodydaktyki rusycystycznej, a także podręczniki Jej autorstwa przeznaczone dla uczniów i studentów, a przede wszystkim jej zaangażowanie w pracy dydaktycznej od pierwszego roku studiów aż do seminariów licencjackich i magisterskich. Ta dziedzina pracy była dla prof. Dziewanowskiej najważniejsza, co nie umniejsza jej osiągnięć w dziedzinie badań naukowych, których wyniki prezentowała na sympozjach i konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych oraz w publikacjach, które ukazywały się w kraju i za granicą. Należała do czołowych przedstawicieli polskiej glottodydaktyki rusycystycznej, znanych i cenionych nie tylko w naszym kraju.

Prof. Dziewanowska była również ministerialnym rzeczoznawcą, kwalifikującą podręczniki do użytku szkolnego, recenzowała arkusze egzaminów dojrzałości z języka rosyjskiego, była wieloletnim członkiem Komitetu Okręgowego Olimpiady Języka Rosyjskiego oraz członkiem Zarządu Małopolskiego Oddziału Stowarzyszenia Współpracy Polska-Wschód.

Prof. Dorota Dziewanowska została wyróżniona nagrodą Rektora I stopnia, odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Złotym Krzyżem Zasługi. Jej odejście jest wielką stratą dla polskiej glottodydaktyki i dla naszej Uczelni. Będziemy o niej pamiętać i wspominać Jej dokonania.

Cześć jej pamięci!

Janusz Henzel

Bibliografia dorobku naukowego prof. UP dr hab. Doroty Dziewanowskiej

Monografie

Dziewanowska D., *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*. Prace monograficzne nr 408, Kraków 2005.

Dziewanowska D., *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasie V i VI szkoły podstawowej*. Prace monograficzne nr 175, Kraków 1993.

Artykuły

Dziewanowska D., *Jak obronić się przed oddziaływaniem manipulacyjnym i jak zjednać sobie ludzi?*, [w:] *Perswazja językowa w różnych dyskursach = Rečevoe vozdejstvie v raznyh diskursah*, t. II, red. Ż. Śladkiewicz i A. Klimkiewicz, Gdańsk 2017.

Dziewanowska D., *Fonetičeskaâ pravil'noct' reči kak osnva adekvatnogo učastiâ v rečevoj komunikacii (na materiale obučeničâ studentov-filologov ruskoj artikulácii i intonacii)*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica*, z. 9, Kraków 2016.

Dziewanowska D., *Обучение студентов филологического факультета иная привычному коммуникативному поведению*, [w:] *Studia Rossica Gedanensia*, nr 3, red. K. Wojan, W. Stec, O. Makarowska, M. Noińska, Gdańsk 2016.

Dziewanowska D., *Дискуссия как один из методов проблемного обучения русскому языку как иностранному*, [w:] *Studia Rossica Posnaniensia*, tom XLI, red. J. Kaliszan, Poznań 2016.

Dziewanowska D., *Komunikacja międzykulturowa. Czyli słów kilka o mentalności Rosjan, Niemców i Anglików*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, tom II, Prace Monograficzne 770, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Kraków 2016.

Dziewanowska D., *Aspekt kulturoznawczy w kształceniu językowym studentów rusycystyki (w świetle rosyjskiej literatury glottodydaktycznej oraz praktyki nauczania rosyjskiej etykiety językowej)*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Sociologica VII*, vol. 2, red. J. A. Majcherek, M. P. Malinowski Rubio, P. Radzięda, N. Ryś, T. Sozański, Kraków 2015.

Dziewanowska D., *Речевой этикет – ключевой аспект обучения русскому языку как иностранному*, [w:] *Imiona komunikacji językowej, czyli demaskowanie sensów*, red. K. Wojan, Ż. Śladkiewicz, A. Hau przy współpracy K. Wądołowskiej-Lesner, Gdańsk 2015.

Dziewanowska D., *Методика конструирования тестов и тестовых заданий по русскому языку как иностранному*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae*

- Cracoviensis. Studia Russologica VII*, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2014.
- Dziewanowska D., *Использование ресурсов Интернета в процессе обучения иностранному языку*, [в:] «Мова», Науково-теоретичний часопис з мовознавства, «Астропринт», Odessa 2014.
- Dziewanowska D., *Невербальная коммуникация как составная часть межкультурного общения*, [в:] *Русистика и современность*, том V, Ред. З. Чапига, Э. Дзвежиньска, М. Коссаковска-Марас, К. Прус, Rzeszów 2013.
- Dziewanowska D., *Новые требования к обучению русскому образцовому произношению польских студентов-русистов, изучающих русский язык с нулевого уровня*, [w:] *Studia Rossica Posnaniensia*, z. XXXVIII, red. J. Kaliszan, Poznań 2013.
- Dziewanowska D., *Основы контроля и тестирования в процессе обучения русскому языку как иностранному*, [w:] *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica VI*, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2013.
- Dziewanowska D., *Nowe wyzwania dla współczesnego nauczyciela w kontekście integracji europejskiej*, [w:] *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica V*, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2012.
- Dziewanowska D., *Формирование социокультурной и межкультурной компетенции: новые требования современной лингводидактики*, [в:] *Русистика и современность. Том 2. Методика преподавания русского языка как иностранного и обучение русскому языку как неродному в поликультурной среде*, ред. Г.М. Васильева, И.П. Лысакова, Издательство «Северная звезда», Petersburg 2012.
- Dziewanowska D., *Живопись как один из важнейших компонентов обучения студентов-русистов русской культуре и активному участию в диалоге культур*, [в:] *Кириллица от возникновения до наших дней*, Издательство «Алетейя», Petersburg 2011.
- Dziewanowska D., *Метод проектов – суть развивающего, личностно ориентированного обучения*, [w:] *Język literatura i kultura Rosji w XXI wieku. Teoria i praktyka*, red. Kazimierz Luciński, Kielce 2011.
- Dziewanowska D., *Обучение лексике как средство формирования способности погружаться в культуру страны изучаемого языка (из опыта работы по ознакомлению студентов с русским речевым этикетом)*, [w:] „Słowa, słowa, słowa”... w komunikacji językowej III, red. M. Grabska, Gdańsk 2011.
- Dziewanowska D., *Czynniki determinujące kształtowanie kompetencji międzykulturowej w procesie nauczania języka obcego*, [w:] *Studia Wschodniosłowiańskie*, том 10, red. L. Dacewicz, Białystok 2010.
- Dziewanowska D., *Dyskusja jako strategia nauczania problemowego*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica III*, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, A. Skotnicka, Kraków 2010.
- Dziewanowska D., *Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica III*, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, A. Skotnicka, Kraków 2010.
- Dziewanowska D., *Обучение иностранному языку – окно в большой мир (из опыта работы над формированием социокультурной и межкультурной компетенции*

польских студентов русистики), [w:] «Мова», Науково-теоретичний часопис з мовознавства, «Астропринт», № 15, Odessa 2010.

Dziewanowska D., *Текст как источник культуроведческой информации*, [в:] *Слово есть дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой*, том 1, ред. Г.М. Васильева, Т.Ю. Уша, А.И. Якимович, Petersburg 2010.

Dziewanowska D., *Aspekt kulturoznawczy w procesie kształcenia kompetentnego użytkownika języka obcego*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Folia 64, Studia Russologica II*, red. D. Dziewanowska, B. Stawarz, T. Żeberek, Kraków 2009.

Dziewanowska D., *Koncepcje glottodydaktyczne Włodzimierza Gałęckiego – twórcy polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Folia 64, Studia Russologica II*, red. D. Dziewanowska, B. Stawarz, T. Żeberek, Kraków 2009.

Dziewanowska D., *Problemy kształtowania sprawności pisanie u studentów rusycystyki*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Folia 64, Studia Russologica II*, red. D. Dziewanowska, B. Stawarz, T. Żeberek, Kraków 2009.

Dziewanowska D., *Иноязычное коммуникативное поведение как существенный компонент урока иностранного языка*, [в:] *Современные проблемы глоттодидактики*, ред. А. Палиньски, Г. А. Зенталя, Rzeszów 2009.

Dziewanowska D., *Культурная память и ее роль в процессе формирования межкультурной компетенции*, [в:] *Русистика на рубеже веков. Юбилейная книга в честь профессора Антони Палиньского*, ред. З. Чапига, Г. А. Зенталя, Rzeszów 2009.

Dziewanowska D., *О некоторых приемах работы по развитию продуктивных умений в области устной и письменной речи*, [в:] *Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Выпуск X*, ред. И.П. Лысакова, Petersburg 2009.

Dziewanowska D., *Doskonalenie poprawności wypowiedzi pisemnych na studiach filologicznych*, [w:] *Edukacja obcojęzyczna dla przyszłości*, red. A. Stelmaszuk, A. Serwicka-Kapała, D. Rubin, Białystok 2008.

Dziewanowska D., *Обеспечение правильности и плавности высказывания как ключевая проблема современной методики преподавания иностранных языков (попытка практического решения вопроса)*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, red. I.L. Tietierjew, Warszawa 2007.

Dziewanowska D., *Работа над фонетической корректностью речи в процессе обучения студентов-русистов репродуктивно-креативным методом*, [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Folia 42, Studia Russologica I*, red. D. Dziewanowska i L. Korenowska, Kraków 2007.

Dziewanowska D., *Способы преодоления трудностей при обучении поляков фонетическим нормам русского языка*, [в:] *Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Выпуск IX*, ред. И.П. Лысакова, Petersburg 2007.

Dziewanowska D., *Pomoce multimedialne w nauczaniu gramatyki języka rosyjskiego. Podręcznik i płyta CD-ROM «Грамматика без проблем»*, [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, Lublin 2006.

- Dziewanowska D., *Трудности в усвоении студентами-филологами норм акцентуации русского глагола и способы их преодоления*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. XII Международная научная конференция*, Warszawa 2005.
- Dziewanowska D., *Формирование у студентов-русистов страноведческой компетенции в области живописи как подготовка к полилогу культур*, [в:] *Русистика и современность. Материалы VII международной научно-практической конференции 17–18 сентября 2004. Том 2. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности*, Petersburg 2005.
- Dziewanowska D., *Анализ и корректировка типичных ошибок, допускаемых студентами русской филологии в сочинениях, тематически связанных с живописью*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. XI Международная научная конференция ARTICO*, Warszawa 2004.
- Dziewanowska D., *Оценка эффективности аспектно-комплексного обучения русской акцентуации студентов филологов*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. X Международная научная конференция*, red. I.Ł. Tietierjew, Warszawa 2003.
- Dziewanowska D., *Lekcje języka rosyjskiego z komponentem akcentuacyjnym*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 1, Warszawa 2002.
- Dziewanowska D., *Обучение акцентуации с применением пособия для студентов русистики и формирование лингвокоммуникативной компетенции*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. IX Международная научная конференция*, red. I.Ł. Tietierjew, T. Miedziński, Warszawa 2002.
- Dziewanowska D., *Корректировка произношения и интонации у студентов старших курсов русской филологии*, [в:] *Актуальные вопросы изучения, русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания европейском контексте*, red. J. Henzel, L. Jochym-Kuszlik, F. Listwan, Kraków 2001.
- Dziewanowska D., *Уровень фонетической корректировки студентов старших курсов русской филологии Педагогической академии (на материале тестов)*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. VII Международная научная конференция*, red. N.P. Isajew, E.W. Isajewa, T. Miedziński, Warszawa 2001.
- Dziewanowska D., *Możliwości systemowego nauczania akcentuacji rosyjskiej*, [w:] *Języki obce w szkole*, Warszawa 2000.
- Dziewanowska D., *Wybrane problemy nauczania fonetyki na lektoracie języka obcego (na materiale języka rosyjskiego)*, [w:] *Linguodidactica*, z. IV. red. R. Hajczuk, A. Potyra, Białystok 2000.
- Dziewanowska D., *Алгоритмизация акцентологической информации и ее использование в практическом обучении акцентуации польских учащихся*, [w:] *Przegląd Rusycystyczny*, nr 2 (90), Katowice 2000.
- Dziewanowska D., *Работа со студентами-младшекурсниками над усвоением норм русского правописания с использованием нового пособия по орфографии*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики. Материалы международной научной конференции, происходящей в Кракове 20–21 сентября 1999 года*, red. J. Henzel, Kraków 2000.

- Dziewanowska D., *Типичные фонетические ошибки, допускаемые студентами старших курсов русской филологии*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. VII Международная научная конференция*, red. N. Isajew, J. Isajewa, T. Miedziński, Warszawa 2000.
- Dziewanowska D., *Использование спаренных текстов при параллельном обучении иностранным языкам*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, WSP w Krakowie (Prace Rusycystyczne X)*, z. 199, Kraków 1999.
- Dziewanowska D., *Формирование умений в области письменной речи в процессе обучения нормам русской орфографии на младших курсах русистики*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка, Материалы научно-методической конференции, происходившей 6–7 мая 1999 года в Варшаве*, выпуск VI, red. N. Isajew, J. Isajewa, T. Miedziński, Warszawa 1999.
- Dziewanowska D., *Коммуникативные упражнения в процессе обучения русской акцентуации студентов-филологов*, [w:] *Актуальные вопросы преподавания русского языка. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej (Kraków, 20–22 kwietnia 1998 r.)*, Kraków 1999.
- Dziewanowska D., *Założenia metodyczne oraz struktura zbioru ćwiczeń z ortografii rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 5, Warszawa 1999.
- Dziewanowska D., *Экспериментальное обучение русской акцентуации студентов Краковского педагогического университета*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка, Материалы научно-методической конференции, происходившей 27–28 мая 1998 года в Варшаве*, выпуск V, red. N. Isajew, J. Isajewa, T. Miedziński, Warszawa 1998.
- Dziewanowska D., *Корреляция формирования лингвистической компетенции (на материале обучения акцентуации)*, [w:] *Literatury i języki Słowian wschodnich. Stan obecny i tendencje rozwojowe, tom II. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej (Opole, 24–26 września 1996)*, red. B. Kodzis, S. Kochman, I. Danecka, Opole 1997.
- Dziewanowska D., *Культуроведческий минимум по русской живописи и формирование страноведческой компетенции студентов-русистов*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. Материалы научно-методической конференции, происходившей 22–23 мая 1997 года в Варшаве*, выпуск IV, red. N. Isajew, J. Isajewa, T. Miedziński, Warszawa 1997.
- Dziewanowska D., *Projekt zbioru ćwiczeń z akcentacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej i średniej*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 3, Warszawa 1996.
- Dziewanowska D., *Новый подход к обучению акцентуации студентов Краковского педагогического университета*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ (Kraków, 23–24 IV 1996 r.)*, red. T. Żeberek, Kraków 1996.
- Dziewanowska D., *Структура и способы использования нового пособия по орфографии для студентов младших курсов Краковского педагогического университета*, [w:] *Новое в русском языке и методике его преподавания. Лингвистическое описание и практика преподавания русского языка в социокультурном контексте современности (III). Материалы международной конференции (Варшава, 23–24 мая 1996)*, red. S. Chwatow, A. Stelmaszuk, T. Miedziński, Warszawa 1996.

- Dziewanowska D., *Podjęcie kognitywne a nauczanie artykulacji i intonacji rosyjskiej w szkole polskiej*, [w:] *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, nr 13, Poznań 1996.
- Dziewanowska D., *Błędy intonematyczne uczniów klasy V i sposoby ich przewycięzania (na materiale nauczania eksperymentalnego)*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne IX)*, z. 177, Kraków 1995.
- Dziewanowska D., *Możliwości uczniów polskich w zakresie opanowania artykulacji rosyjskiej (na materiale nauczania w klasie V szkoły podstawowej)*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne IX)*, z. 177, Kraków 1995.
- Dziewanowska D., *Projekt zbioru tekstów dla uczniów szkoły średniej rozpoczynających naukę języka rosyjskiego*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 1, Warszawa 1995.
- Dziewanowska D., *Próby systemowego nauczania akcentuacji rosyjskiej w klasie szóstej szkoły podstawowej*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne IX)*, z. 177, Kraków 1995.
- Dziewanowska D., *Акцентуационные ошибки студентов младших курсов русской филологии*, [w:] *Studia Rossica Posnaniensia*, vol. XXVI, Poznań 1995.
- Dziewanowska D., *Концепция альтернативного учебника русского языка для первого года обучения в средней школе*, [w:] *Tekst i słownik w nauczaniu języka i literatury rosyjskiej. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej (Opole, 20–21 września 1994)*, Opole 1995.
- Dziewanowska D., *Учебные материалы по обучению русской акцентуации для польской школы*, [w:] *Współczesne problemy dydaktyki języka rosyjskiego na różnych poziomach nauczania. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego*, nr 1548, Katowice 1995.
- Dziewanowska D., *Проект пособия по страноведению для четырехлетнего курса обучения русскому языку в средней школе*, [w:] *Nowe realia i ich odzwierciedlenie we współczesnym języku rosyjskim*, Olsztyn 1994.
- Dziewanowska D., *Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку в школе (с использованием репродуктивно-креативного метода)*, [w:] *Русский язык за рубежом*, № 4, Moskwa 1993.
- Dziewanowska D., *Analiza danych empirycznych uzyskanych w toku eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasie V*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne VIII)*, z. 149, Kraków 1992.
- Dziewanowska D., *Z badań nad opanowaniem systemu akcentuacyjnego języka rosyjskiego przez studentów rusycystyki*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne VIII)*, z. 149, Kraków 1992.
- Dziewanowska D., *Заłożenia zbioru ćwiczeń z akcentuacji rosyjskiej dla studentów rusycystyki*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne VIII)*, z. 149, Kraków 1992.
- Dziewanowska D., *Eksperymentalne nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasie VI*, [w:] *Próby doskonalenia pracy dydaktyczno wychowawczej szkoły podstawowej. Prace badawcze w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1984–1987*, Kraków 1991.
- Dziewanowska D., *Koncepcja optymalizacji nauczania akcentuacji na młodszych latach studiów rusycystycznych*, [w:] *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*, Kraków 1991.

- Dziewanowska D., *Kształtowanie sprawności językowych na podstawie nowej wersji podręcznika eksperymentalnego dla klasy V*, [w:] *Próby doskonalenia pracy dydaktyczno wychowawczej szkoły podstawowej. Prace badawcze w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1984–1987*, Kraków 1991.
- Dziewanowska D., *Wnioski dotyczące optymalizacji procesu dydaktycznego oraz doskonalenia materiałów dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego w klasach VII i VIII Szkoły podstawowej*, [w:] *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*, Kraków 1991.
- Dziewanowska D., *Уровень артикуляционной корректности студентов 1-го курса Института русской Филологии Краковской высшей педагогической школы в свете тестов и самооценки испытуемых*, [w:] *Вопросы оптимизации процесса усвоения русского языка студентами-филологами. Материалы симпозиума МАПРЯЛ – Краков’85*, red. J. Henzel, Kraków 1990.
- Dziewanowska D., *Экспериментальное обучение акцентуации в 5-м и 6-м классах польской восьмилетней школы*, [w:] *Przegląd Rusycystyczny*, Katowice 1990.
- Dziewanowska D., *Принципы построения учебного комплекса для экспериментального обучения русскому языку в 5-м и 6-м классах 8-летней школы*, [w:] *Theorie und Praxis der Gestaltung und Verwendung von Russischlehr-bueche rn und anderen Unterrichtsmitteln*, nr 4, Drezno 1989.
- Dziewanowska D., *Принципы построения экспериментального учебника русского языка для 5-го класса польской восьмилетней школы*, [w:] *Русский язык за рубежом*, № 2, Moskwa 1988.
- Dziewanowska D., *Z doświadczeń nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywnokreatywną w szkole podstawowej*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Prace Rusycystyczne VII)*, z. 116, Kraków 1987.
- Dziewanowska D., *Koncepcja nowej wersji eksperymentalnego podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, [w:] *Z aktualnych studiów rusycystycznych*, Olsztyn 1987.

Streszczenia i tezy referatów

- Dziewanowska D., *Живопись как один из важнейших компонентов обучения студентов-русистов русской культуре и активному участию в диалоге культур*, [в:] *Кириллица: От возникновения до наших дней. Установочные доклады и тезисы международной научно-практической конференции 6–8 декабря 2007 г.*, Москва 2007.
- Dziewanowska D., *Уровень артикуляционной корректности студентов 1-го курса Института русской филологии Краковской высшей педагогической школы в свете тестов и самооценки испытуемых*, [в:] *Международный симпозиум «Вопросы оптимизации усвоения русского языка студентами-филологами». Тезисы докладов и сообщений*, Kraków 1985.
- Dziewanowska D., *Формирование основ коммуникативной компетенции на 1-м и 2-м годах обучения русскому языку в польской школе*, [в:] *Пятая международная конференция русистов, Тезисы докладов и сообщений*, Nitra 1988.
- Dziewanowska D., *Экспериментальное обучение акцентуации в 5-м и 6-м классах польской восьмилетней школы*, [в:] *VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература в общении*

народов мира: проблемы функционирования и преподавания», Тезисы докладов и сообщений, Москва 1990.

Dziewanowska D., *Koncepcja nauczania akcentuacji rosyjskiej w szkole polskiej*, [w:] *Języki obce w systemie edukacyjnym*, Białystok–Supraśl 1996.

Dziewanowska D., *Аспектно-комплексный и функционально-коммуникативный подход к обучению русской акцентуации*, [в:] *Тезисы докладов и выступлений международной научно-методической конференции «Современный язык: функционирование и проблемы преподавания»*, Budapeszt 1997.

Dziewanowska D., *Алгоритмизация акцентологической информации и ее использование в практическом обучении акцентуации польских учащихся*, [в:] *IX Международный Конгресс МАПРЯЛ, «Русский язык и литература на рубеже веков», Тезисы докладов и сообщений*, том II, Братислава 1999.

Skrypty i podręczniki

Dziewanowska D., *Грамматика без проблем. Gramatyka języka rosyjskiego z ćwiczeniami*, Warszawa 2005.

Dziewanowska D., *Грамматика без проблем. Zadania interaktywne, Płyta CD*, Warszawa 2005.

Dziewanowska D., *Akcent w języku rosyjskim. Ćwiczenia praktyczne. Część I. Czasownik*, Warszawa 2000.

Dziewanowska D., *Akcent w języku rosyjskim. Ćwiczenia praktyczne. Część II. Rzeczownik*, Warszawa 2000.

Dziewanowska D., *Akcent w języku rosyjskim. Ćwiczenia praktyczne. Część III. Przymiotnik, liczebnik, zaimek, imięstów*, Warszawa 2000.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia z ortografii rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej*, Warszawa 1999.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej i średniej. Część I: Czasownik*, Warszawa 1996.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej i średniej. Część II: Rzeczownik*, Warszawa 1996.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej i średniej. Część III: Przymiotnik, Liczebnik, Zaimek*, Warszawa 1996.

Dziewanowska D., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli korzystających ze zbioru ćwiczeń z akcentuacji rosyjskiej*, Warszawa 1996.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia praktyczne z ortografii dla studentów I roku filologii rosyjskiej*, Kraków 1998.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia praktyczne z akcentuacji dla studentów filologii rosyjskiej. Część IV: Liczebnik, Zaimek, Imięstów przymiotnikowy, Imięstów przysłówkowy*, Kraków 1994.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia praktyczne z akcentuacji dla studentów filologii rosyjskiej. Część III: Rzeczownik*, Kraków 1993.

Dziewanowska D., *Ćwiczenia praktyczne z akcentuacji dla studentów filologii rosyjskiej. Część II: Przymiotnik*, Kraków 1992.

Dziewanowska D., Henzel J., Sławęcka E., *Ćwiczenia terminologiczno-stylistyczne z zakresu literaturoznawstwa. Skrypt dla uczestników seminariów magisterskich z historii literatury rosyjskiej*, Kraków 1990.

- Dziewanowska D., *Ćwiczenia praktyczne z akcentuacji dla studentów filologii rosyjskiej. Część I: Czasownik*, Kraków 1989; wyd. I, rzut II, Kraków 1993.
- Dziewanowska D., Szczeńsiak J., *Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy piątej*, Kraków 1985; wyd. II, Warszawa 1988.
- Dziewanowska D., Henzel J., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli do eksperymentalnego podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, Kraków 1986; wyd. II, Warszawa 1988.
- Dziewanowska D., *Wskazówki dla uczniów klasy piątej korzystających z podręcznika eksperymentalnego do nauki języka rosyjskiego*, Kraków 1985; wyd. II: Warszawa 1988.
- Dziewanowska D., *Ćwiczenia z wymowy i intonacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej. Materiały do nauczania eksperymentalnego*, Kraków 1987; wyd. II: Warszawa 1988.
- Dziewanowska D., *Wskazówki metodyczne dla nauczycieli korzystających ze zbioru ćwiczeń z akcentuacji rosyjskiej*, Kraków, 1987.
- Dziewanowska D., *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej. Część I: Czasownik. Materiały do nauczania eksperymentalnego*, Kraków 1986; wyd. II, Kraków 1991.

Recenzje

- Dziewanowska D., Helena Ples, Grażyna Bruzda: *Trochę o wszystkim – nowy podręcznik języka rosyjskiego*, [w:] *Konspekt*, Nr 7, Kraków 2001.
- Dziewanowska D., Władysław Figarski: *B Mockeý! 1. Podręcznik języka rosyjskiego dla klasy I gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: 1999; Władysław Figarski: *B Mockeý! 1. Zeszyt ćwiczeń do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy I gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, [w:] *Przegląd Rusycystyczny*, Nr 4 (92), Katowice 2000.
- Dziewanowska D., *Давайте поговорим*, [w:] *Języki obce w szkole*, nr 4, Warszawa 1996.

Recenzje wydawnicze

- Dziewanowska D., *Новый взгляд на теорию и практику обучения русскому языку как иностранному*, red. Ewy Dźwierżyńskiej, Szczecin 2014.
- Dziewanowska D., *Bajkowe inspiracje literaturoznawców i kulturoznawców*, red. Magdaleny Zaorskiej, tom 2, Olsztyn 2012.
- Dziewanowska D., *Bajkowe inspiracje językoznawców, pedagogów i psychologów*, red. Magdaleny Zaorskiej, tom 3, Olsztyn 2012.
- Dziewanowska D., Karolczuk M., Maryna Michaluk M., Szymula R., *Мы в межкультурном деловом общении*, Białystok 2012.
- Dziewanowska D., Gołębek K., Balandyk P., *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*, Kraków 2012.
- Dziewanowska D., Lesiak-Bielawska E. D., *Różnice indywidualne w procesie akwizycji językowej. Psychologiczne uwarunkowania dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2012.
- Dziewanowska D., Pado A., *Ты за или против? Materiały uzupełniające. Język rosyjski*, wyd. I, Warszawa 2003.

Prace redaktorsko-edytorskie

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica X, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, T. Szczerbowski, Kraków 2017.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica IX, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2016.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica VIII, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2015.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica VII, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2014.

«Мова», Науково-теоретичний часопис з мовознавства, № 21, Odessa 2014.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica VI, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2013.

«Мова», Науково-теоретичний часопис з мовознавства, № 18, Odessa 2013.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica V, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, B. Stawarz, Kraków 2012.

«Мова», Науково-теоретический часопис з мовознавства, № 17, Odessa 2012.

«Мова», Науково-теоретический часопис з мовознавства, № 16, Odessa 2011.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica III, red. H. Chodurska, D. Dziewanowska, A. Skotnicka, Kraków 2010.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica II, red. D. Dziewanowska, B. Stawarz, T. Żeberek, Kraków 2009.

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica I, red. D. Dziewanowska i L. Korenowska, Kraków 2007.

Inne

Dziewanowska D., *Biografia Profesora Janusza Henzla* [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Russologica I*, red. D. Dziewanowska i L. Korenowska, Kraków 2007.

Dąbrowska H., Dziewanowska D., Stankiewicz J., Zybert M., *Program nauczania dla szkoły średniej (liceum ogólnokształcącego, technikum, liceum zawodowego). Język rosyjski. Kurs kontynuacyjny*, Warszawa 1996.

Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J., *Program nauczania dla szkoły podstawowej. Język rosyjski*, Warszawa 1997.

Dziewanowska D., Figarski W., Gregorczyk J., *Program nauczania. Język rosyjski. Szkoła podstawowa*, Warszawa 1999.

Nagrody i wyróżnienia

Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Nagroda Rektora I stopnia.

Bibliografię dorobku prof. Doroty Dziewanowskiej opracowała dr Gabriela Sitkiewicz

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 1689-9911

Studia Russologica X (2017)

Od redaktorów

Oddajemy w ręce Czytelników dziesiąty tom prac wydawanych w ramach „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica”, zawierający artykuły pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Niniejszy tom zawiera prace z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa, glottodydaktyki i przekładoznawstwa.

Do działu „Językoznawstwo” nadesłane zostały trzy artykuły. Redakcja zdecydowała się opublikować wszystkie. Dwie spośród prac odzwierciedlają wciąż rosnące zainteresowanie lingwistów językiem współczesnej literatury pięknej (Joanna Darda-Gramatyka analizuje motywy „ogrodów Eschera” w prozie Dmitrija Głuchowskiego, a Tatiana Gridina koncentruje się na zagadnieniach gry językowej w twórczości S. D. Krżyżanowskiego). Trzeci artykuł poświęcony został jednemu z aktów informacyjnych w polskich przedrukach rosyjskich komunikatów prasowych. Przynajmniej dwa spośród powyższych szkiców należałoby potraktować jako zapowiedź dalszych dociekań naukowych w obranej dziedzinie.

W dziale „Literaturoznawstwo” zaprezentowanych zostało osiem artykułów badaczy z polskich i zagranicznych ośrodków slawistycznych. Przedstawione teksty jako świadectwo zainteresowań slawistów-rusycystów oraz slawistów-polonistów wielorakimi wymiarami literatury i kultury rosyjskiej, są wyrazem odmienności punktów widzenia, materiału badawczego i przyjętej strategii interpretacyjnej (badania genologiczne, biograficzne, kulturologiczne). Znajdują tutaj swoje miejsce teksty nawiązujące zarówno do spuścizny pisarzy znanych i uznanych (L. Szestow, S. Jesienin, W. Makanin), jak i prace odnawiające pamięć o autorach incydentalnie podlegających refleksji historycznoliterackiej (F. Bułharyn, B. Żytkow) lub będące propozycją badawczą w odniesieniu do poetów młodszej generacji (poezja intymna P. Barskowej) oraz studia dotyczące duchowości Rosjan (dysputy religijne chrześcijaństwa zachodniego i wschodniego) i ich kultury (teatr ludowy).

Dział „Glottodydaktyka” otwiera ostatni już artykuł zmarłej nagle, w pełni możliwości twórczych, Redaktor Naczelnej naszego pisma dr hab., prof. UP Doroty Dziewanowskiej. Autorka zajęła się jednym z najważniejszych – nie tylko w nauczaniu języków obcych! – zadań współczesnego kształcenia, mianowicie problemem indywidualizacji. Pozostałe artykuły, jakie weszły do powyższego działu podejmują równie istotne zagadnienia efektywnego nauczania języków specjalistycznych (konkretnie – języka biznesu); tzw. podejścia zadaniowego w dydaktyce języków obcych oraz wyodrębniania etapów kreowania kompetencji językowych... W jednym ze szkiców zaprezentowano wielce interesujący i obiecujący projekt gry językowej wykorzystującej w procesie nauczania wybrane elementy coachingu.

Dział „Przekładoznawstwo” zawiera sześć artykułów naukowych, które dotyczą rozmaitych aspektów tłumaczenia: analiza poprzedzająca przekład oparta na czterowierszu Osipa Mandelsztama, projekt słownika przekładowego rosyjskiej leksyki politycznej, przekład jako przekraczanie barier, krytyka polskiego tłumaczenia powieści *Casual* O. Robski, slang w przekładzie oraz ukraińskie przekłady Lermontowskiego dzieła sztuki literackiej.

Halina Chodurska
Barbara Stawarz
Tadeusz Szczerbowski

Joanna Darda-Gramatyka

Przestrzeń wybrana. Ogrody Eschera w *FUTU.RE* Dmitrija Głuchowskiego (na materiale polskiego przekładu powieści)

„Jeżeli ktoś chce przedstawić coś nieistniejącego, musi być posłuszny kilku regułom... tak samo jak bajkopisarz: musi używać kontrastów, musi wywołać szok”.

Maurits Escher

Ogród to przestrzeń niezwykła, w której łączą się potrzeby materialne człowieka z jego potrzebami duchowymi. Jest to przestrzeń o charakterze chronotopycznym, bezpośrednio dotycząca ludzi, określająca ich i realizująca ustalone zadania społeczne; za Maurice'em Merleau-Pontym można byłoby powiedzieć, że stanowi przestrzeń egzystencjalną¹. To zaś, jak przekonuje Agata Zachariasz, stanowi „zapis wyjątkowości kultury w czasie i miejscu [...]”. Ogrody odzwierciedlają różnice społeczne, mogą stać się manifestacją potęgi i zamiłowań. Pokazują naśladownictwa dzieł wybitnych [...]”².

Ogrody Eschera, pojawiające się w *FUTU.RE* Dmitrija Głuchowskiego, są przykładem naśladownictwa dzieł Mauritsa Cornelisa Eschera – holenderskiego grafika o wyjątkowej wyobraźni geometrycznej, najbardziej znanego artysty w świecie nauki³. W dorobku Eschera znajdziemy wiele artystycznych wizji matematycznych koncepcji i obiektów, ale i prac pozornie z matematyką nie związanych, jednak wyraźnie bazujących na jej ideach. Do pierwszej grupy należą niezwyklej urody przedstawienia wielościanów, pierścieni, spiral czy węzłów, a do drugiej – tajemnicze odbicia w niezwykłych lustrzanych taflach. Oba połączenia odnajdujemy u Dmitrija Głuchowskiego. Już sama nazwa Ogrodów wskazuje na to, jakie będą parametry kształtu, jakiej przestrzeni możemy się spodziewać. Podobnie jak wtedy, kiedy „wśród identyfikatorów charakteryzujących założenia ogrodowe pojawiają się

¹ Por.: M. Cieliczko, *Schody – specjalne ambiwalencje*, [w:] *Strychy / piwnice. Inne przestrzenie*, red. A. Świeściak, S. Trela, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 13–33.

² A. Zachariasz, *Ogród za oknem jako dzieło sztuki*, <http://www.sztukakrajobrazu.pl/oza03inter.pdf>, s. 12.

³ <http://www.matematyka.wroc.pl/doniesienia/w-magicznym-zwierciadle-eschera> (5.03.2017).

określenia powstałe od nazw krajów, sygnalizujące, iż to założenie jest typowe dla tej, a nie innej przestrzeni kulturowej [...]”⁴.

Ogród to przestrzeń specyficzna. Oddziałuje ona nie tylko na zmysł wzroku, ale także na słuch, powonienie i dotyk. Jeśli wziąć pod uwagę, że „aparat sensoryczny u człowieka rozpada się na dwie kategorie, które z grubsza sklasyfikować można jako: 1. Receptory przestrzenne, badające przedmioty odległe – oczy, uszy i nos, 2. Receptory bezpośrednie, badające świat przyległy, świat dotyku, odczuć, których doznajemy skórą, błonami i mięśniami”⁵, to śmiało możemy stwierdzić, że ogród zalicza się zarówno do przestrzeni wzrokowej, jak i słuchowej, zapachowej i dotykowej⁶.

Ogród najczęściej kojarzy się z przestrzenią otwartą. Tymczasem w *FUTU.RE* ogrody Eschera zamknięte zostały w ośmiościennym wieżowcu, który wyznacza granice Ogrodów, „wydziela [...] z przestrzeni świata miejsce inne niż pozostałe, miejsce lepsze niż pozostałe [...]”⁷:

Oktaedr oddala się niczym ogromna wieża szachowa, inne figury drapaczy chmur wychodzą na pierwszy plan, spychając w tło ośmiościenny wieżowiec z lustrzanymi ogrodami. [...] [s. 106]⁸

„Ogród w samym założeniu jest miejscem idealnym powstałym na wzór raju, miejscem stworzonym przez ogrodnika będącego kontynuatorem Boga, ogrodnika tworzącego własną wizję harmonii. Ogród nie poddaje się ocenie, dlatego tak rzadko opisując go, uruchamiamy wypowiedzi waloryzujące. Brak waloryzacji negatywnej w językowym opisie ogrodu uwarunkowany jest swoistym postrzeganiem przestrzeni ogrodowej jako przestrzeni sacrum. [...] Świętość ogrodu zakodowana została w uniwersalnym pojęciu słowa ogród. [...] U podstaw tego pojęcia istnieje przekonanie, iż prawzorem wszystkich ogrodów był raj”⁹. Do takiego typu przestrzeni trafia na swojej drodze Jan, numer 717. Nieśmiertelny. Główny bohater książki Dmitrija Głuchowskiego podróżujący przez świat przedstawiony w *FUTU.RE*. I choć wcześniej słyszał on nazwę Ogrody Eschera, to znajduje się w nich po raz pierwszy:

Rozglądam się: zabawne miejsce... Ogrody Eschera? Słyszałem o nich wiele razy, ale nigdy wcześniej tu nie byłem. Pod moimi nogami naprawdę ściele się trawa, miękka, soczysta, prawie jak żywa – ale jest niezniszczalna, absolutnie niewrażliwa na deptanie, nie potrzebuje wody ani słońca i do tego nie brudzi ubrania. We wszystkim jest lepsza od prawdziwej, może oprócz tego, że jest nieprawdziwa. Ale kogo to obchodzi? [s. 100]

⁴ E. Grzelakowa, *Kategoria przestrzeni w językowym obrazie współczesnego polskiego ogrodu ozdobnego*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dzieł sztuki*, red. B. Paprocka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 195–196.

⁵ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2005, s. 71.

⁶ Por.: tamże.

⁷ E. Grzelakowa, *Kategoria przestrzeni...*, s. 194.

⁸ Wszystkie cytaty pochodzą z: D. Glukhovsky, *FUTU.RE*, Insignis Media, Kraków 2015 w przekładzie Pawła Podmiotko.

⁹ E. Grzelakowa, *Kategoria przestrzeni...*, s. 197–198.

W świecie, który według założeń autora jest światem idealnym, w którym wszystko jest piękne, ludzie są młodzi, a śmierć nie istnieje¹⁰, trawa również jest idealna – miękka i soczysta. Te przymiotniki przywołują na myśl coś niezwykle przyjemnego, pełnego ciepła, intensywnego. Bardzo mocno oddziałują one na zmysły czytelnika. Z drugiej strony trawa w przywoływanych ogrodach jest niezniszczalna i niewrażliwa, a więc odporna i niepoddająca się przeciwnościom. Przymioty trawy, w pierwszej chwili, narzucają myśl o tym, że podobne cechy ma Jan, ale to przecież nie jest prawdą. Jan, mimo, iż Nieśmiertelny, nie był jednak pozbawiony wrażliwości.

Zwraca uwagę fakt, że trawa w Ogrodach Eschera nie potrzebuje ani wody ani słońca, po prostu jest doskonała. Partykuła „prawie” sugeruje, że czegoś jej jednak do stanu doskonałości brakuje. Mianowicie nie jest prawdziwa. Pytanie zadane na końcu przytoczonego fragmentu presuponuje, że u tych, którzy są obecni w ogrodach trawa nie wywołuje emocji, są oni zupełnie obojętni wobec tego, że nie jest ona autentyczna. Jednocześnie, tym którzy spędzają czas w ogrodach, trawa się podoba:

Na trawie wylegają się setki par: gadają, relaksują się, czytają i oglądają wspólnie filmy, ktoś rzuca frisbee. Wszystkim ta trawa się podoba. [s. 100]

W powyższym zdaniu warto byłoby zwrócić uwagę na wykładnik lokatywny *na trawie*, który sytuuje różne obiekty w przestrzeni, ale też wskazuje miejsce „tu”, co w tekście „wyznacza obszar, który obserwuje podmiot postrzegający i odbiorca, podkreśla również jedność miejsca obserwatora i obiektu”¹¹. *Na trawie* zaliczymy do lokalizatorów pełnych¹², w których skład wchodzi m.in. pnienie drzew, cegła, deska, bochenek chleba. Ale również obiekty geograficzne i topograficzne, takie jak: miasto, port, las, puszcza, park. Wyrażenie *na trawie* stanowi połączenie rzeczownika w miejscowniku z przyimkiem „na”, który należy do grupy przyimków lokatywnych, czyli takich, „które wraz z odpowiednim rzeczownikiem tworzą frazy odpowiadające na pytanie *gdzie?*”¹³. Oznacza on przestrzeń zazwyczaj w sposób ogólnikowy, bez skonkretyzowania, o jakim wycinku owej przestrzeni jest mowa. Widać to doskonale w powyższym zdaniu. Należałoby przy tym pamiętać, że przyimek *na* w swoim podstawowym znaczeniu „указывает на пространство, образуемое поверхностью предмета (на столе, на стене), но в значение на входит понятие контроля положения локализуемого предмета со стороны локализатора [...]”¹⁴.

¹⁰ Por.: J. Darda-Gramatyka, *Klaustrofobia i uczucia z nią związane w polskim przekładzie powieści Dmitrija Głuchowskiego „FUTU.RE”*, „Przegląd Rusycystyczny” 2017, nr 1, s. 117–131.

¹¹ M. Krauz, *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 138.

¹² Szczegółowo o lokalizatorach patrz: B. Klebanowska, *Znaczenia lokatywne polskich przyimków właściwych*, [w:] *Prace Językoznawcze*, Polska Akademia Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1971.

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ И. Микаэлян, *Русский предлог у и его аналоги во французском языке: к проблеме генезиса посесивного отношения*, [w:] *Русский язык. Пересекая границы*, ред. М. Гиро-Вебер, И.Б. Шатуновский, Дубна 2001, s. 123.

W tym fragmencie namalowany został obraz szczęścia. Jak zauważa Dominika Żukowska: „Rzeczywistością eschatologiczną, która jednoznacznie kojarzy się ze szczęściem, jest niebo. [...] Niebo to pełnia zbawienia, pełnia zjednoczenia z Bogiem, pełnia szczęścia, które nie ma końca”¹⁵. Opis Ogrodów Eschera, z którym mamy do czynienia w polskim tłumaczeniu powieści *FUTU.RE* odwołuje się do miejsc idealnych, idealnych ustrojów (raj, utopia). Autor, z jednej strony jakby podsuwa odbiorcy konkretne obrazy, z drugiej maluje słowem swój własny, w którym każdy element składowy jest idealny, zatem efekt końcowy przekracza wszelkie granice doskonałości. Jednocześnie należy zauważyć, że wśród psychologów¹⁶ dominuje pogląd, iż szczęście zalicza się do grupy tzw. emocji podstawowych, dostępnych każdemu człowiekowi¹⁷. A według Cycerona „szczęście [...] wyłącznie jest dziełem samego człowieka i w tym właśnie przejawia się jego człowieczeństwo”¹⁸, ponieważ człowiek to istota rozumna, która decyduje absolutnie o swoim postępowaniu. Tak pojmowane szczęście, czyni człowieka istotą niezależną od zewnętrznych uwarunkowań, które mogłyby determinować szczęście¹⁹. Jednakże nie możemy zapominać, że człowiek związany jest z kosmosem, a w tym konkretnym przypadku – światem przedstawionym w *FUTU.RE*, więc wracając do Ogrodów Eschera:

[...] nad naszymi głowami unoszą się drzewa pomarańczowe. Wyrastają z donic w kształcie białych kul, chropowatych, jakby ulepiono je ręcznie, a każda z nich jest podwieszona na kilku linkach. Tych drzew są tu tysiące i akurat one są prawdziwe. Jedne kwitną, a inne, dla naszej zachcianki, już owocują. Białe płatki wirują i opadają na podróbkę trawy, słodkie pomarańcze wpadają w ręce dziewczyn. Drzewa wiszą nad głowami zachwyconej publiczności jak cyrkowi akrobaci i bez ziemi jest im całkiem dobrze: doprowadzono do nich podwieszone rurki z wodą i nawozami i ta sztuczna karma okazuje się znacznie bardziej pożywna od naturalnej. [s. 100]

Drzewa pomarańczowe w naturalnych warunkach pachną słodko i intensywnie. Nazwa owocu pomarańczy wywodzi się z sanskrytu, języka starożytnych Indii: Nāraṅgaḥ. Drzewko pochodzi z południowo-wschodniej Azji, a pierwsze jego uprawy w Indiach datują się na ok. 7 tysięcy lat p.n.e. Do Europy pomarańcze trafiły w XI wieku i są bardzo popularne w krajach Basenu Śródziemnomorskiego, np. we Włoszech. W Rzymie istnieje Park Savello, zwany powszechnie przez mieszkańców miasta Il Giardino degli Aranci – Ogrodem Pomarańczy, w którym można poczuć

¹⁵ D. Żukowska, *Szczęście w czyścu*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2006, t. 13, s. 107.

¹⁶ Zob. m.in. P. Ekman, *Wszystkie emocje są podstawowe*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, GWP, Gdańsk 2002, s. 20–25; M. Lewis, *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, GWP, Gdańsk 2005, s. 342–360; R.A. Shweder, J. Haidt, *Psychologia kulturowa emocji – od starożytności po czasy współczesne*, [w:] *Psychologia emocji...*, s. 504–524.

¹⁷ A. Mikołajczuk, *Mówiąc o uczuciach: między naturą i kulturą. O podstawach konceptualizacji uczuć w kontekście semantycznych badań porównawczych*, „Etnolingwistyka” 2011, t. 23, s. 69.

¹⁸ A. Nawrocka, *Szczęście a prawo w filozofii M. T. Cycerona*, „Studia Philosophiae Christianae ATK” 1994, t. 30, nr 1, s. 35.

¹⁹ Tamże, s. 36.

zapach kwitnących drzew, zanurzyć się w ciszy i schronić w cieniu. Podróżnicy twierdzą, że na Krecie odkryć można namiastkę ziemskiego raju – niekończące się gaje pomarańczowe, owocujące praktycznie przez cały rok. W Ogrodach Eschera w *FUTU.RE* rosły tysiące drzew pomarańczy i, akurat one, co wyraźnie podkreślono w danym fragmencie, były prawdziwe, a więc mogą kojarzyć się czytelnikowi chociażby z miejscami wspomnianymi powyżej. Drzewka wyrastają z białych kul. Kolor biały, podobnie, jak i pozostałe kolory, niesie ze sobą określoną informację, kojarzy się z czystością, uczciwością, młodością, ale także z zimnem. Doskonała kula w połączeniu z zimną bielą i ciepłem koloru pomarańczowego. Zapominamy, że „jakość rzeczy, np. jej barwa, twardość, ciężar, mówią o niej o wiele więcej niż jej własności geometryczne”²⁰. Do tego kule wyglądają, jakby ulepiono je ręcznie, czyli mają dodatkową wartość rękodziela. Kule, podobnie jak inne „artefakty wprowadzone do ogrodu przez człowieka w celu doskonalenia dzieła, jakim jest ogród, mieszczą się w przestrzeni *sacrum*”²¹. Ich chropowatość jest własnością, którą możemy dostrzec poprzez zmysły, a, jak twierdzi Maurice Merleau-Ponty: „«własności» zmysłowe jakiejś rzeczy stanowią razem jedną rzecz, w taki sam sposób, w jaki moje spojrzenie, mój dotyk i wszystkie inne moje zmysły są razem władzami jednego ciała, biorącymi udział w tym samym działaniu”²². Pomarańcze owocują dla zachcianki ludzi. Pojawia się tu presupozycja, że człowiek potrafi zmusić drzewka, które rosną bez ziemi, do owocowania. Przebywający w tym miejscu są zachwyceni przestrzenią, pojawia się porównanie drzewek do cyrkowych akrobatów zaś cyrk kojarzy się z radością, zabawą, występami akrobatów i klaunów, z beztroską. Można by rzec, że do pełni szczęścia brakuje tu jedynie nieba, które potęgowałoby stan błogości. Zamiast niego nad głowami osób przebywających w Ogrodach Eschera zawieszono lustro:

Zamiast sztucznego nieba zawieszono tu wielkie lustro. Zajmuje powierzchnię odpowiadającą powierzchni miękkiej trawy na ziemi: tysiące, tysiące metrów kwadratowych, cała kondygnacja wielkiego ośmiościennego drapacza chmur. I w lustrze widać świat na opak. Regularne korony drzew wiszące w pustce do góry nogami, lecące w górę pomarańcze, spacerujący po suficie śmieszni ludzie rozmiaru much i znów trawa – miękka, zielona, pod żadnym względem nie do odróżnienia od żywej z wyjątkiem tego, że nie żyje. [s. 100–101]

Lustro jest wielkie, więc odbija dokładnie wszystko, co się pod nim znajduje dając wrażenie powtarzalności świata. Jednocześnie świat ten widzimy w odwróconym porządku, zniekształcony. Tak jak cały świat w powieści *FUTU.RE*, który, jeśli za normę przyjąć ten, który na co dzień nas otacza, mocno od niej odbiega. I tylko trawa, niezależnie od wszystkiego, jest miękka, zielona, niezmienna i tak podobna do prawdziwej, że trudno zauważyć, że jest inaczej. Podkreślenie po raz kolejny faktu, że trawa nie jest żywa, wskazuje, że odgrywa ona duże znaczenie przy opisie Ogródów. Tysiące, tysiące metrów kwadratowych w wielkim ośmiościennym drapachu chmur – tak jakby autor poprzez powtórzenie i nagromadzenie leksemów

²⁰ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 328.

²¹ E. Grzelakowa, *Kategoria przestrzeni...*, s. 199.

²² M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji...*, s. 342.

podkreślających wielkość chciał stworzyć obraz przestrzeni doskonałej. Widzimy to jeszcze wyraźniej w dalszej części tekstu:

Ściany też są lustrzane – stąd iluzja, że Ogrody Eschera rozciągają się na cały świat. Z jakiegoś powodu w tym dziwnym miejscu króluje nieopisany spokój i beztroska. Żadnej twarzy skażonej niepokojem, smutkiem czy złością. Polifonia śmiechu. Aromatyczne pomarańcze w delikatnej trawie. [s. 101]

Lustrzane ściany, które powiększają przestrzeń, stwarzają wrażenie nieskończoności. Spokój i beztroska, jakie panują w tym miejscu, które Jan określa mianem dziwnego, są dla niego całkowicie niezrozumiałe. Nie ma w tym miejscu smutku, niepokoju, złości, a więc tych emocji, które określamy mianem negatywnych. Aromat pomarańczy poprzez znaczenie, jakie niesie rzeczownik „aromat” – „przyjemny zapach” presuponuje, że w ogrodach ładnie pachnie, co jest przyjemne dla zmysłów osób tam przebywających. Polifonia śmiechu – każdy z obecnych śmieje się inaczej, ale w sumie daje to przyjemny, współbrzmiający zestaw dźwięków. Wszystko to przywołuje na myśl pierwszy ogród, czyli wspomniany już wcześniej Eden, raj, a więc przede wszystkim enklawę spokoju, harmonii, piękna; miejsca, w którym ludzie mieli wszystkiego pod dostatkiem. „Staroperskie słowo *pairidaeza* z którego wywodzi się słowo *paradise* oznacza ogród otoczony murem. Według Biblii raj został stworzony przez Boga (który był pierwszym projektantem) w Edenie, krainie położonej w Mezopotamii lub północno-zachodniej Persji i wypływała w nim rzeka dzieląca go na cztery części odnogami o nazwach: Pizson, Gichon, Chiddekel (Tygrys) i Eufrat. Według legendy rzekami tymi płynęła woda, wino, miód i mleko. W otaczającym ogród murze znajdowała się zwrócona na wschód brama, której strzegł „z ognistym mieczem w dłoni” archanioł Uriel”²³. Podobnie uważa Eliza Grzelakowa: „ogród doświadczany w wymiarze egzystencjalnym to powtórzenie boskiego dzieła, jakim był raj”²⁴. Według Elżbiety Rybickiej, „topika ogrodowa jest wszak najczęściej łączona z Arkadią, Edenem, polami elizejskimi, więc niejako umieszczana poza miejscem rozumianym geograficznie i poza czasem historycznym. Ogrody są jak u-topie, nie-miejsca: nie można ich zlokalizować na geograficznej siatce współrzędnych”²⁵. Marc Auge przeciwstawia nie-miejsca miejscom tożsamościowym, nazywając te pierwsze „przestrzeniami tranzytowymi”²⁶. W takim rozumieniu ogrody mogą być zarówno miejscami tożsamościowymi (ogrody przydomowe, które mają jasno sprecyzowane granice i należą do tej przestrzeni, która określa ludzi bezpośrednio), jak i nie-miejscami, które „są w istocie „niczyje”, [...] ich rolą jest umożliwienie ruchu, przepływu i zmienności (wydajności), a nie związanie ich z jakąkolwiek antropologicznie rozumianą wspólnota miejsca”²⁷. Ogrody Eschera w podobnym rozumieniu

²³ <http://www.historiasztuki.com.pl/strony/007-01-00-HISTORIA-OGRODOW.html> (6.03.2017).

²⁴ E. Grzelakowa, *Kategoria przestrzeni...*, s. 193.

²⁵ E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014, s. 374.

²⁶ M. Auge, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 11.

²⁷ Tamże, s. 11.

są, w jakimś stopniu nie-miejscami, korzysta z nich relatywnie duża liczba osób, niekoniecznie ze sobą powiązanych, ale także miejscami, ponieważ nie spełniają tego warunku z definicji nie-miejsc, który zakłada, że przebywa się w nich bardziej z konieczności niż z własnej woli. Ogrody zajmują przestrzeń pomiędzy przywołanymi typami, stanowią coś w rodzaju „wypełniacza”. Wróćmy do „wędrowki” po tych miejscach-nie-miejscach:

Nad naszymi głowami chropowate kuliste donice, splot niemal niewidocznych linek, połyskujące zielone czapy liści, powietrze, połyskujące zielone czapy liści, nitkowate linki, chropowate kuliste donice, trawa, szczęśliwi ludzie grający we frisbee. Ogrody Eschera to rezerwat szczęśliwych ludzi. [s. 102]

Zwracają uwagę *zielone czapy liści*, które w tym tak krótkim fragmencie pojawiają się dwukrotnie, co świadczy o tym, że autorowi zależało, by zwrócić na nie uwagę. Posłużenie się kolorem dodatkowo wzmacnia siłę przekazu. „Badania prowadzone wśród Amerykanów, dotyczące percepcji różnych barw, potwierdziły tylko, że ich opisy stanowią sumę doznań motywowanych zarówno przez czynniki indywidualne, jak i kulturowe. Badano skojarzenia pozytywne i negatywne w odniesieniu do kolorów i tak oto: [...] skojarzenia pozytywne zieleni: natura, czystość, chłód, wilgotność; skojarzenia negatywne: przerażenie, choroba, wina, „coś ohydne” [...]”²⁸. Kolory zapamiętujemy, budzą one konkretne skojarzenia, odsyłają do konkretnych miejsc, wydarzeń, przedmiotów. Zielony kojarzy się ze świeżością, która bardzo pasuje do idealnego świata. Jest także kolorem nadziei. Według M. Merleau-Ponty’ego kolory są „danymi zmysłowymi”²⁹. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż nie dajemy tu pełnego wyjaśnienia pojęcia koloru. Swoją uwagę skupiamy bowiem na aspekcie estetycznym i kulturowym, który jest uświadamiany. Pozostaje problem impulsu, który pobudza mózg i powoduje, że „z pomocą optyki i geometrii tworzymy fragment świata, którego obraz w każdej chwili może powstać na naszej siatkówce”³⁰. Do tego zagadnienia wrócimy jeszcze w kolejnych opracowaniach dotyczących przestrzeni przedstawionej w *FUTU.RE*.

Doskonały obraz burzą nieco chropowate donice, które przez swą szorstkość wydają się dalekie od ideału. Ten obraz zostaje zrównoważony jednak przez ich kształt – kulisty, a więc bez kantów, bez granic, doskonały? Przychodzi na myśl schemat człowieka witruwiańskiego, również wpisanego w kształt koła, w założeniu doskonałego. I ludzie grający we frisbee, które także ma kształt okrągły. Miejsce szczególne, rezerwat, który w słownikach definiowany jest jako „teren o szczególnych wartościach, zwykle przyrodniczych, wyłączony z eksploatacji i objęty ochroną prawną”³¹.

Nazwałem Ogrody Eschera rezerwatem, ale to nieprawda. Oprócz podwieszonych drzewek pomarańczowych nie ma w tym miejscu niczego wyjątkowego. Ludzie tu są rów-

²⁸ K. Jurek, *Znaczenie symboliczne i funkcje koloru w kulturze*, [w:] *Kultura – Media – Teologia* 6, Warszawa 2011, s. 74.

²⁹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji...*, s. 22.

³⁰ Tamże, s. 23.

³¹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupko, H. Anderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1969, s. 696.

nie beztroscy, weseli, otwarci jak wszędzie. Dokładnie tacy, jacy powinni być obywatele utopijnego państwa. Bo Europa jest utopią. Znacznie piękniejszą i wspanialszą niż w najśmielszych wyobrażeniach Morusa i Campanelli. Bo każda utopia ma swoje ciemne strony. U Tomasza Morusa to skazańcy pracowali, by zapewnić byt reszcie społeczeństwa – zupełnie jak u towarzysza Stalina. [s. 103]

Jan zaprzecza stwierdzeniu, że Ogrody Eschera są miejscem szczególnym, chronionym. Nie różnią się one wyraźnie od innych miejsc, inne są jedynie drzewka pomarańczowe, które nie mają korzeni i zawieszone są na linkach pod szklanym sufitem. Ludzie są tu tacy sami, jak w innych przestrzeniach przedstawionych w *FUTU.RE* (z perspektywy czytelnika nie jest to prawdą), co wynika z faktu, że, według 717, świat przedstawiony w powieści jest światem idealnym. Sygnalizujemy tu temat, który bezsprzecznie wymaga szerszych badań i w tym momencie nie podejmiemy się odpowiedzi na pytanie, czy na pewno tak jest i czy wartości, w które wierzą przedstawiciele różnych grup społecznych przedstawionych w powieści odpowiadają założeniom państwa utopijnego. Według Jana Europa jest utopią. Obraz Europy, jaki został naszkicowany w analizowanym tekście będzie tematem oddzielnego artykułu. Utopia definiowana jest jako idealny ustrój polityczny oparty na sprawiedliwości, solidarności i zasadach równości³². Sam termin pochodzi od łacińskiego tytułu eseju Tomasz Morusa, do którego bezpośrednio odwołuje się Głuchowski. „Tytuł dzieła Morusa nie jest jednoznaczny, ponieważ mógł zostać utworzony zarówno od greckiego *outopos* (gr. *ou* – *nie*, *topos* – *miejsce*, nie-miejsce, miejsce, którego nie ma, nieistniejące), jak i od *eutopia* (dobre miejsce). Można przypuszczać, że ta dwuznaczność była u Morusa zamierzona”³³. Dwuznaczność dostrzeżona została także w opisie Ogrodów Eschera – miejsca – nie miejsca, miejsca doskonałego, porównywalnego w rajem i państwem doskonałym stworzonym przez towarzysza Stalina, w którym wszyscy obywatele jak śrubki pasują do systemu³⁴.

I tylko Jan, zamiast wiecznej szczęśliwości, widzi tu „ciemniejszą stronę mocy”:

To przez tę moją robotę widzę wszystko w ciemniejszych barwach [...] od dawna nie zwracam już uwagi na fasady. A te fasady przecież istnieją, a w przytulnych żółtych okienkach uśmiechnięci ludzie obejmują się i popijają herbatę.

To mój problem. Mój, nie ich. [s. 103]

Bohater powieści nie zwraca uwagi na fasady, które, jako główne części budynków, zazwyczaj bywają piękne, bogato zdobione, efektowne. Sugeruje, że bardziej interesuje go to, co tkwi wewnątrz, co stanowi jego problem. Jan jest jednym z Nieśmiertelnych, parapolicyjnej formacji, zajmującej się walką z przeludnieniem. Władze kontynentu podjęły decyzję o utrudnianiu ludności posiadania potomstwa. Osoby, które się temu nie podporządkują mają obowiązek zgłosić się na

³² J. Baluch, P. Gierowski, *Czesko-polski słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 393.

³³ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Seria „Stanowiska interpretacyjne”, Wyd. II, Sic!, Warszawa 2000, s. 11–12.

³⁴ Por.: M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Instytut Literacki, Paryż 1988.

zastrzyk wyłączający spod opieki wirusa nieśmiertelności. Nad przestrzeganiem tego obowiązku czuwają właśnie Nieśmiertelni, którzy, w chwili, kiedy trafią na ślad ukrywanych dzieci, nie tylko wstrzykują rodzicowi gen starości, ale także zabierają dzieci do specjalnej placówki państwowej. W niej wychowane są kolejne szeregi Nieśmiertelnych. Jan również wychowywał się w tym miejscu. Działalność Nieśmiertelnych nie zapewnia im uwielbienia tłumów, co nie pozostaje bez wpływu na emocje bohatera. Z rozmyślań, którym Jan poddał się w Ogrodach Eschera wyrывa go nagły dźwięk:

Uderza w nas okropne mechaniczne wycie. Syrena alarmowa?! Pomieszczenie zalewa oślepiające białe światło – jakby pękła zaporą, która zatrzymywała blask supernowej.
– Uwaga! Wszyscy odwiedzający park proszeni są o zbiórkę przy zachodnim wyjściu!
W budynku wykryto bombę! [s. 103]

W jednej sekundzie szczęśliwa kraina może przestać istnieć, ponieważ w budynku wykryto ładunek wybuchowy. Mechaniczne wycie, a więc „ostry, donośny, przeciągły dźwięk”³⁵, które jest okropne, intensywne, budzi strach, ten zaś, jak zauważa M. Borek, „jest stanem kauzowanym, będącym wynikiem działania różnych rzeczy i zjawisk [...]”³⁶ i niewątpliwie uderza w osoby przebywające w danej przestrzeni. Nie jest jasne, czy to syrena alarmowa, więc dźwięk najwyraźniej nie jest jednoznaczny. Oślepiające, a więc bardzo mocne, światło wypełnia pomieszczenie. Wzmianka o supernowej wiąże daną rzeczywistość z kosmosem, który ją otacza. Standardowy w takich sytuacjach komunikat służb ma na celu doprowadzenie do oczyszczenia przestrzeni. Strach zawsze wzrasta, kiedy pojawiają się uzbrojeni przedstawiciele właściwych służb. Ma to miejsce w analizowanej sytuacji:

I natychmiast z krainy po drugiej stronie lustra wyskakują ludzie w granatowych policyjnych mundurach – kaski, kamizelki kuloodporne, pistolety w dłoniach. Wypuszczają ze skrzynek jakieś przysadziste okrągłe urządzenia podobne do domowych robotów sprzątających, te kręcą się po trawie, prychają, szukają czegoś... [s. 103–104]

„Kraina po drugiej stronie lustra” dość jednoznacznie kojarzy się z powieścią Lewisa Carrolla, którą Jolanta Kozak nazywa baśnią niekonwencjonalną, mistyfikacją bajki, kłamstwem zakłamanym, tekstem quasi-fantastycznym³⁷. „Alicja” inspiruje pisarzy³⁸, niepokoi. Jej świat jest magiczny i kolorowy, ale ona sama na wskroś realistyczna. Ogrody Eschera są niezwykle, a Jan jest mieszkańcem świata przedstawianego w powieści *FUTU.RE* i tylko, w przeciwieństwie do Alicji, nie jest „zwyyczajny”. Po drugiej stronie lustra w powieści Carrolla spotykamy Alicję, która

³⁵ *Mały słownik języka polskiego...*, s. 920.

³⁶ M. Borek, *Predykaty wyrażające dyskomfort psychiczny w języku rosyjskim w konfrontacji z językiem polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 18.

³⁷ J. Kozak, *Alicja pod podszewką języka*, „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2000, nr 5, s. 167, 173, 174.

³⁸ Odwołania do powieści J. Carrolla znajdziemy m.in. u Jamesa Joyce’a.

„jest z pewnością twórczą jednostką”³⁹, a u Głuchowskiego ludzi w granatowych policyjnych mundurach, których pojawienie się zazwyczaj wywołuje niepokój będący odcieniem strachu. Przysadziste, a więc nieproporcjonalnie grube w stosunku do swojej wysokości urządzenia są jednak okrągłe, więc doskonałe, bez żadnych kantów. Okrągłe, więc poruszające się zwinnie, zręczne. Podobnie jak domowe roboty sprząające, wymiatają wszelki pył. Prychanie upodabnia je do psów, które wydają ten charakterystyczny odgłos, implikuje złość. Jaki jest efekt przedstawionych działań? Otóż:

Szczęście zmięto i zdeptano. Wycie syreny podrywa ludzi za kołnierz, popycha ich w plecy, jak z kuleczek plasteliny ugniata z nich jedną lepką kulę i turla na zachód. [s. 104]

Szczęście zniszczono w ciągu sekundy. Spersonifikowane wycie syreny łapie ludzi za kołnierz, przytrzymuje, ale jednocześnie popycha w plecy na podobieństwo wiatru, wprawia w ruch. Ludzie stają się plastyczną masą, którą można dowolnie kształtować. Stają się kulą, zlepkiem ciał, które są przekierowywane do zachodnich wyjść z pięknych, doskonałych, rajskich Ogrodów Eschera.

Ogrody Eschera, przedstawione w polskim przekładzie powieści Dmitrija Głuchowskiego *FUTU.RE* intrygują, inspirują, pozwalają odkryć w poszczególnych elementach cały szereg ukrytych znaczeń, na pierwszy rzut oka, nieuchwytnych. „Czas i przestrzeń niepokoją, intrygują, inspirują. Z jednej strony, są codziennym, powszechnym doświadczeniem, z drugiej, wciąż umykają myśli... Poznanie tych wymiarów ludzkiego świata jest zawsze pełne kontrastów, obok „namacalnych” dowodów na przemijanie czasu, czy widocznej „gołym” okiem przestrzeni, zawiera także sporą dawkę domysłów, umowności, sensów metaforycznych, symbolicznych i sądów niesprawdzalnych, łączy sferę sacrum i profanum, jest doświadczeniem indywidualnym i zbiorowym”⁴⁰. Podjęliśmy próbę odnalezienia tych elementów w przedstawionej przestrzeni.

Литература

- Auge M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Baluch J., Gierowski P., *Czesko-polski słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Borek M., *Predykaty wyrażające dyskomfort psychiczny w języku rosyjskim w konfrontacji z językiem polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Cieliczko M., *Schody – specjalne ambiwalencje*, [w:] *Strychy / piwnice. Inne przestrzenie*, red. A. Świeściak, S. Trela, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Darda-Gramatyka J., *Klaustrofobia i uczucia z nią związane w polskim przekładzie powieści Dmitrija Głuchowskiego „FUTU.RE”*, „Przegląd Rusycystyczny” 2017, nr 1.

³⁹ M.M. Kania, *Żywioły wyobraźni. O wyobrażaniu i przeobrażaniu*, Universitas, Kraków 2014, s. 211.

⁴⁰ E. Dutka, *O „przestrzeni mówiącej” w tomie opowiadań Olgi Tokarczuk pod tytułem Szafa*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 97.

- Dutka E., *O „przestrzeni mówiącej” w tomie opowiadań Olgi Tokarczuk pod tytułem Szafa*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Ekman P., *Wszystkie emocje są podstawowe*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, GWP, Gdańsk 2002.
- Glukhovskiy D., *FUTU.RE*, przekł. P. Podmiotko, Insignis Media, Kraków 2015.
- Grzelakowa E., *Kategoria przestrzeni w językowym obrazie współczesnego polskiego ogrodu ozdobnego*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dzieł sztuki*, red. B. Paprocka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2005.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Instytut Literacki, Paryż 1988.
- Jurek K., *Znaczenie symboliczne i funkcje koloru w kulturze*, [w:] *Kultura – Media – Teologia 6*, Warszawa 2011.
- Kania M.M., *Żywioty wyobraźni. O wyobrażaniu i przeobrażaniu*, Universitas, Kraków 2014.
- Klebanowska B., *Znaczenia lokatywne polskich przymków właściwych*, [w:] *Prace Językoznawcze*, Polska Akademia Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971.
- Kozak J., *Alicja pod podszewką języka*, „Teksty Drugie. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 2000, nr 5.
- Krauz M., *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Lewis M., *Wyłanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, GWP, Gdańsk 2005.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupko, H. Anderska, Z. Łempicka, PWN, Warszawa 1969.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Mikołajczuk A., *Mówiąc o uczuciach: między naturą i kulturą. O podstawach konceptualizacji uczuć w kontekście semantycznych badań porównawczych*, „Etnolingwistyka” 2011, t. 23.
- Nawrocka A., *Szczęście a prawo w filozofii M. T. Cyserona*, „Studia Philosophiae Christianae ATK” 1994, t. 30, nr 1.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014.
- Shweder R.A., Haidt J., *Psychologia kulturowa emocji – od starożytności po czasy współczesne*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, GWP, Gdańsk 2005.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Seria „Stanowiska interpretacyjne”, Wyd. II, Sic!, Warszawa 2000.
- Zachariasz A., *Ogród za oknem jako dzieło sztuki*, <http://www.sztukakrajobrazu.pl/ozao3inter.pdf>.
- Żukowska D., *Szczęście w czyśćcu*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2006, t. 13.
- Микаэлян И., *Русский предлог у и его аналоги во французском языке: к проблеме генезиса посессивного отношения*, [в:] *Русский язык. Пересекая границы*, ред. М. Гиро-Вебер, И.Б. Шатуновский, Дубна 2001.

Избранное пространство.**Сады Эшера в Будущем Дмитрия Глуховского
(на материале польского перевода романа)****Резюме**

Сад – это необыкновенное пространство, в котором соединяются материальные нужды человека с его душевными потребностями. Сады Эшера, появляющиеся в *Будущем* Глуховского, являются примером подражания художественным произведениям голландского графика, обладающего необычным геометрическим воображением, Маурица Корнелиса Эшера, наиболее известного художника в научном мире. В творческом наследии Эшера мы найдём много художественных изображений математических концепций и объектов, но также и много работ, казалось бы, с математикой не связанных, однако, отчетливо базирующихся на её идеях. К первой группе причислим необыкновенной красоты изображения многогранников, колец, спиралей или узлов, ко второй – загадочные отражения в необычных зеркальных поверхностях. Оба подхода мы встретим у Дмитрия Глуховского, что показано в анализируемом материале. В статье оговорены также некоторые скрытые значения избранных элементов сада и их возможная связь с эмоциями Яна, главного героя романа.

Ключевые слова: сад, Эшер, пространство, утопия, место, не-место, эмоции.

The Chosen Space.**The Escher's Garden in Dimitrij Głuchowski's *FUTU.RE*
(Based on the Polish Translation)****Abstract**

A garden is a unusual space, where material and spiritual need of a human being join. The Escher's gardens of Dimitrij Głuchowski's *FUTU.RE* are an example of the imitation of artworks of Maurits Cornelis Escher, a Dutch graphic designer of an exceptional imagination, the most known artist in science. Among his works, one may find many artistic visions of mathematical concepts and objects, as well as other, seemingly not connected with mathematics, however clearly based on its ideas. Polyhedrons, rings, helices or knots of the exceptional beauty constitute the first group. The second are mysterious reflections in unusual mirrors. We may find both with Dimitrij Głuchowski, what is proven in the analyzed text. Also, some hidden meanings of the chosen elements of the garden are discussed and their possible connection.

Key words: garden, Escher, space, utopia, place, non-place, emotions.

Joanna Darda-Gramatyka

doktor nauk humanistycznych

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Neofilologii, Katedra Językoznawstwa

Joanna Darda-Gramatyka, PhD

Pedagogical University of Cracow

Institute of Modern Languages

e-mail: joanna.gramatyka@gmail.com

+48 126626741

Gabriela Szewczyk

Łamanie maksymy ilości w polskich przedrukach rosyjskich komunikatów prasowych (na materiale „Tygodnika Forum” w latach 2009–2011)

„Niech twój wkład w konwersację zawiera tyle informacji, ile jej potrzeba dla aktualnych celów wymiany”.

Herbert Paul Grice

W latach 2009–2011 zgromadziłam około 140 tygodników „Forum”, z czego 20 publikacji poddałam analizie semantyczno-pragmatycznej w celu ukazania wpływu niektórych elementów struktury aktu informacyjnego i intencji nadawcy na rozumienie sensu komunikatu. Prezentowany artykuł jest drugą publikacją z zamierzonego cyklu opracowań dotyczących aktu informacyjnego. Jako pierwszy ukazał się szkic zatytułowany *Akt informacyjny w świetle reguł konwersacyjnych H. P. Grice’a (rosyjskie komunikaty prasowe oraz ich przedruki w „Tygodniku Forum” w latach 2009–2011)*¹.

Herbert Paul Grice wprowadza wyraźne rozróżnienie między *said* – tym, co zostało powiedziane, a *implicated*, czyli tym, co wnioskuje odbiorca na zasadzie współdziałania z nadawcą. Odbiorca zakłada przy tym, że nadawca chce poprzez wypowiedź wyrazić coś sensownego². Praca Grice’a *Logika a konwersacja* z 1975 roku przedstawia opis zasad współpracy nadawcy z odbiorcą, na których podstawie odbiorca odczytuje sens zamierzony przez nadawcę, notabene często odmienny od sensu literalnego. Dzięki tym zasadom można odczytać ironię, metaforę, aluzję, które odbiegają od znaczenia dosłownego. Wypada tu podkreślić, że prace Grice’a dały początek obszernym badaniom nad rozumieniem tekstu i warunkami rozumienia ukrytego sensu wypowiedzi.

Zdaniem Grice’a wymiana słów w sytuacji komunikacyjnej nie sprowadza się jedynie do ciągu niepowiązanych ze sobą uwag, lecz stanowi ona, przynajmniej w pewnym stopniu, akt współpracy. Grice zakłada, że rozmówcy, chcąc możliwie

¹ G. Szewczyk, *Akt informacyjny w świetle reguł konwersacyjnych H. P. Grice’a (rosyjskie komunikaty prasowe oraz ich przedruki w „Tygodniku Forum” w latach 2009–2011)*, „Studia Russologica VIII”, red. D. Dziewanowska, H. Chodurska, B. Stawarz, Kraków 2015, s. 27–46.

² R. Grzegorzczkowska, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a Kultura”, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław 1991, s. 88–89.

najskuteczniej przekazać informacje o charakterze opisowym, postępują w sposób zgodny z zasadą kooperacji (Cooperative Principle: *Wnoś swój wkład do konwersacji tak, jak tego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek wymiany słów, w której bierzesz udział*³) i zbiorem reguł konwersacyjnych (conversational principles). Zgodnie z ZK (zasadą kooperacji) można wskazać cztery kategorie, które Grice, odwołując się do teorii Kanta, określa jako kategorie ilości, jakości, stosunku i sposobu. Każda z wymienionych kategorii zawiera maksymy szczegółowe. Przestrzeganie wszystkich maksym daje ogólne efekty zgodne z ZK. W wymianie słów traktuje się je jako rodzaj quasi-kontraktu. Jednocześnie uczestnik konwersacji może na rozmaite sposoby naruszać każdą z maksym. Taka sytuacja, w której nadawca ostentacyjnie łamie choćby jedną z reguł konwersacyjnych, stanowi dla odbiorcy ten bodziec inferencji, który zmusza do reinterpretowania sensu wypowiedzi, a więc jest źródłem tzw. implikatur konwersacyjnych⁴.

Postulaty zachowań językowych opisane przez Grice'a stanowią przykład strategii uniwersalnej, gdyż utrzymanie w procesie mówienia zasady informatywności, prawdziwości, rzeczowości, jasności, oszczędności środków i ich właściwego uporządkowania jest warunkiem koniecznym skutecznego działania mówiących. Jednakże tylko w procesie normalnej komunikacji, kiedy role nadawcy i odbiorcy są symetryczne, obydwaj interlokutorzy utrzymują jednakową strategię mówienia i żaden z nich nie dominuje nad drugim⁵.

Jest rzeczą oczywistą, że role nadawcy i odbiorcy w akcie informacyjnym układają się z reguły w sposób asymetryczny. Nadawca wyraźnie dominuje nad adresatem aktu informacyjnego.

Kategoria ilości podporządkowana jest maksymie *Niech twój wkład w konwersację zawiera tyle informacji, ile jej potrzeba dla aktualnych celów wymiany*⁶, oraz wynikającej z tego pod-maksymie *Niech twój wkład nie zawiera więcej informacji, niż trzeba*⁷. Maksyma nr 2 jest o tyle dyskusyjna, że można by się było zastanawiać, czy nadmiar informacji jest już wykroczeniem względem ZK, czy tylko zwykłą stratą czasu. Należałoby jednak podkreślić, że jej nadmiar może wprowadzać zamieszanie. Nadawca wypowiedzi musi zatem dostarczać dokładnie tyle informacji, ile wymaga dana sytuacja komunikacyjna. Zbyt mało lub też zbyt dużo danych podsuwa odbiorcy szereg wnioskowań ubocznych.

Przyjrzyjmy się następującemu fragmentowi publikacji prasowej:

1) Oryginał⁸: Президент Речи Посполитой Лех Качиньский отметил участвовавших в операции сотрудников контрразведки государственными наградами.

³ H.P. Grice, *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 96–104.

⁴ K. Skowronek, *Reklama. Studium pragmatywności*, Kraków 1993, s. 70.

⁵ Tamże.

⁶ H.P. Grice, *Logika a konwersacja...*, s. 96–104.

⁷ Tamże.

⁸ *Ай да мы: взяли русского Джеймса Бонда! Арест в Польше нелегала ГРУ якобы привел к отставке генерала Корабльникова*, „Независимая газета”, 22.01.2010.

Przedruk⁹: *Prezydent Lech Kaczyński przyznał zasłużonym w akcji funkcjonariuszom odznaczenia państwowe.*

Tłumaczenie własne: *Prezydent RP Lech Kaczyński wyróżnił pracowników wywiadu uczestniczących w operacji odznaczeniami państwowymi.*

Autor polskiego przedruku użył wyrażenia wartościującego *zasłużonym*, którego nie ma w oryginalnej wersji artykułu. To świadome przekroczenie maksymy ilości ma zapewne zasugerować odbiorcy, że akcja polskich służb była potrzebna, co więcej – że została ona zakończona powodzeniem dzięki *zasłużonym* funkcjonariuszom polskich służb.

2) Oryginał¹⁰: В ходе исследования российская сторона позволяла себе кучу мелких, но неприятных небрежностей по отношению к полякам, хотя этого легко можно было избежать.

Przedruk¹¹: *W toku śledztwa strona rosyjska pozwoliła sobie na wiele drobnych, ale wielce nieprzyjemnych gestów świadczących o lekceważeniu strony polskiej.*

Tłumaczenie własne: *W toku śledztwa strona rosyjska pozwoliła sobie na wiele drobnych, lecz nieprzyjemnych zaniedbań w stosunku do Polaków, choć z łatwością można było tego uniknąć.*

W oryginale Rosjanie nie wspominają bynajmniej o wielu nieprzyjemnych gestach, świadczących o lekceważeniu, a tym bardziej o *wielce nieprzyjemnych gestach*. Mówią natomiast o wielu drobnych, lecz nieprzyjemnych niedociągnięciach. Ta z pozoru niewielka różnica wprowadza istotną przecież informację dodatkową. Chodzi o to, że zachowanie Rosjan może zostać odczytane jako obraźliwe.

Kolejny fragment, w przeciwieństwie do poprzednich, jest przykładem przekroczenia omawianej maksymy z powodu zbyt małej ilości informacji:

3) Oryginał¹²: Вот польская сторона написала 150 страниц своих замечаний к результатам следствия. Они сделали это 16 декабря. А уже 12 января МАК публикует свою окончательную версию. Прошло меньше месяца, из которого чуть ли не половина – праздники. Наверное, можно было подождать еще пару недель, чтобы создать хотя бы иллюзию того, что в Москве кому-то есть дело до польских замечаний.

Przedruk¹³: *Strona polska przysłała 150 stron uwag i pytań w związku z rosyjskim śledztwem 16 grudnia. MAK opublikował swoją wersję już 12 stycznia. Nie minął nawet miesiąc – a jeszcze większość tego czasu to okres świąt. W ten sposób powstało wrażenie, że w Moskwie nikt poważnie nie rozpatrzył polskich uwag.*

Tłumaczenie własne: *Strona polska napisała 150 stron swoich uwag do rezultatów śledztwa. Polacy zrobili to 16 grudnia. Już 12 stycznia MAK publikuje swoją wersję ostatecz-*

⁹ GRUBA przesada, „Tygodnik Forum” 2010, nr 5.

¹⁰ Чего не хватало полякам в российской версии катастрофы под Смоленском, <http://www.slون.ru>, 13.02.2011.

¹¹ Czegoś tu zabrakło, „Tygodnik Forum” 2011, nr 3.

¹² Чего не хватало полякам...

¹³ Czegoś tu zabrakło...

na. Minął niespełna miesiąc, z którego prawie połowa to święta. Z pewnością można było poczekać jeszcze parę tygodni, żeby choć sprawić wrażenie, że kogokolwiek w Moskwie polskie uwagi obchodzą.

Przytoczony powyżej fragment tłumaczenia własnego mógłby zostać uznany za lekceważący Polskę i Polaków, a nawet obraźliwy. W polskim przedruku nie ma zdania *Z pewnością można było poczekać jeszcze parę tygodni, żeby choć sprawić wrażenie, że kogokolwiek w Moskwie polskie uwagi obchodzą*, ponieważ mogłoby ono świadczyć o niepoważnym traktowaniu roszczeń Polaków. Powyższy przykład pozwala podejrzewać, że celem autora polskiego przedruku było zachowanie właściwego tonu, sugerującego poczucie dobrych relacji wzajemnych pomiędzy Polską i Rosją. Usunięcie niewygodnego fragmentu umożliwiło osiągnięcie pożądanego rezultatu.

Wydaje się, że chęć utrzymania wypowiedzi w stosownym tonie kierowała również autorem-tłumaczem kolejnego artykułu. Tłumacz zmienił bowiem całkowicie tytuł tekstu:

4) Tytuł tekstu oryginalnego¹⁴: Самолет Качиньского разбился на множество версий

Tytuł przedruku¹⁵: *Rozbił się na mnóstwo wersji*

Tłumaczenie własne: *Samolot Kaczyńskiego rozbił się na mnóstwo wersji*

U polskiego odbiorcy tytuł oryginału może wzbudzać niejake wątpliwości, w tłumaczeniu wiernym znaczy on tyle, co *Samolot Kaczyńskiego rozbił się na mnóstwo wersji*. Wydaje się, że pominięcie w przedruku słów *samolot Kaczyńskiego* nie pozostaje tu bez znaczenia. Taki tytuł mógłby przypuszczalnie zostać uznany za co najmniej niezręczny. Tu-154 nie był przecież samolotem prywatnym śp. prezydenta Lecha Kaczyńskiego i tamtego feralnego dnia na jego pokładzie śmierć poniósł nie tylko prezydent. W tak sformułowanym tytule można by było doszukiwać się braku sympatii ze strony Rosjan wobec przywódcy sąsiedniego kraju oraz podsumowania jakiejś rozgrywki politycznej na linii Lech Kaczyński–Moskwa. Zmianę tytułu spowodowała przypuszczalnie obawa przed podobną interpretacją.

Przykłady (5) i (6) pochodzą z tekstu *Как российская бюрократия помогает Качиньскому*¹⁶, co można przetłumaczyć następująco – *Jak rosyjska biurokracja pomaga Kaczyńskiemu*¹⁷). Artykuł ten w sposób ironiczny przedstawia roszczenia Polaków rzekomo podburzanych przez intryganta Jarosława Kaczyńskiego. Przesłanie oryginału zostało jednak w przekładzie całkowicie zmienione. Efekt taki tłumacz osiągnął, pomijając niewygodne fragmenty tekstu. Poniższy passus został z przedruku w całości usunięty:

5) Oryginał: На политической сцене Польши премьер-министр Дональд Туск работает в амплу выдержанного и прагматичного политика, настоящего европейца,

¹⁴ Самолет Качиньского разбился на множество версий, „Московский комсомолец”, 4.10.2010.

¹⁵ *Rozbił się na mnóstwo wersji*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 41.

¹⁶ *Как российская бюрократия помогает Качиньскому*, <http://www.slonsky.ru>, 4.08.2010.

¹⁷ Tłumaczenie własne.

за которого не стыдно перед лидерами Запада. Образу приходится соответствовать: во всех вопросах премьер предельно корректен и избегает любых резких движений. В бесконечном конфликте вокруг катастрофы под Смоленском Туск не может ответить на обвинения Качиньского чередой аналогичных агрессивных нападок. Премьеру хочется закрыть вопрос красиво и убедительно, используя исключительно неопровержимые факты.

Przedruk: Brak fragmentu w przedruku.

Tłumaczenie własne: *Na scenie politycznej Polski premier Donald Tusk wciela się w rolę polityka opanowanego i pragmatycznego, prawdziwego Europejczyka, za którego nie trzeba się wstydzić przed liderami Zachodu. Wizerunek ten trzeba teraz potwierdzić: we wszystkich kwestiach premier zajmuje maksymalnie poprawne stanowisko, wystrzegając się jakichkolwiek gwałtownych ruchów. W niekończącym się konflikcie wokół katastrofy pod Smoleńskiem Tusk nie może odpowiedzieć na oskarżenia Kaczyńskiego szeregiem analogicznych agresywnych ataków. Premier chciałby zakończyć tę kwestię ładnie i przekonująco, wykorzystując wyłącznie niepodważalne fakty.*

Brak w przedruku fragmentu, w którym autor rosyjskiego tekstu krytykuje Kaczyńskiego i komplementuje Donalda Tuska, może radykalnie zmieniać recepcję cytowanego tekstu. Oryginał przedstawia premiera Polski jako człowieka na poziomie, który chce zakończyć kwestię katastrofy smoleńskiej ładnie *i przekonująco, wykorzystując wyłącznie fakty*. Przedruk polski ukazuje jedynie starania, jakich nie szczędzi strona rosyjska, by wyjaśnić przyczyny katastrofy, pomija natomiast ewentualne kwestie sporne.

Z polskiej wersji artykułu *Как российская бюрократия помогает Качиньскому* usunięto również inny fragment:

6) Oryginał¹⁸: Теперь дело дошло до материалов, касающихся состояния смоленского аэродрома и действий российских диспетчеров. Пока все, что получили поляки – это протоколы допросов двух диспетчеров, которые отвечали за посадку самолета Качиньского. Польским следователям этого показалось мало: они хотят сами допросить обоих диспетчеров, а также загадочного третьего человека, офицера ФСБ, который, судя по протоколам допросов, находился в рубке во время посадки. К тому же, незадолго до катастрофы диспетчеры выходили на связь с Москвой и о чем-то там советовались. О чем именно – до сих пор неизвестно.

Przedruk: Brak fragmentu w przedruku.

Tłumaczenie własne: *Teraz pojawiła się kwestia materiałów, dotyczących stanu lotniska w Smoleńsku i działań kontrolerów rosyjskich. Na razie Polacy otrzymali protokoły zeznań dwóch kontrolerów, odpowiedzialnych za lądowanie samolotu Kaczyńskiego. Polskim śledczym to wydało się niewystarczające, chcą sami przesłuchać obu kontrolerów, a także tajemniczą trzecią osobę, oficera FSB, który, jak wynika z protokołów przesłuchań, znajdował się na wieży w czasie lądowania. W dodatku na krótko przed katastrofą kontrolerzy łączyli się z Moskwą i konsultowali w jakiejś sprawie. W jakiej – do dziś nie wiadomo.*

Autor rosyjskiego komunikatu wymienia powyżej kwestie, których wyjaśnienia domagają się Polacy z Jarosławem Kaczyńskim na czele. Uwzględnienie tego

¹⁸ *Как российская бюрократия...*

fragmentu w przedruku mogłoby rzucać cień na dochodzenie Rosjan i na ich dobrą wolę w sprawie śledztwa smoleńskiego. Wydaje się, że na decyzję o usunięciu cytowanego fragmentu wpłynęła chęć utrzymania przedruku w tonie neutralnym.

Po katastrofie smoleńskiej rosyjska prasa ostro krytykowała politykę braci Kaczyńskich. Pojawiały się w niej teksty obwiniające Lecha Kaczyńskiego o katastrofę smoleńską, a Jarosława Kaczyńskiego o działanie na szkodę stosunków polsko-rosyjskich. Przykładem tego może być tekst *Чего не хватало полякам в российской версии катастрофы под Смоленском*¹⁹, który opublikowany został w „Tygodniku Forum” pod zmienionym tytułem *Czegoś tu zabrakło*²⁰. Przeanalizujmy zmiany struktury powierzchniowej w tłumaczeniu tego komunikatu, spowodowane usunięciem następującego passusu:

7) Oryginał²¹: Бюрократизм и высокомерие помешали межнациональному примирению. Никогда Россия и Польша не были так близки, как после крушения польского Ту-154 под Смоленском в апреле 2010 г. И, видимо, уже никогда не будут. Общий траур, сердечные объятия премьеров и поразительное единодушие экспертов, расследующих причины катастрофы, остались в прошлом. Сохранить трогательную атмосферу примирения двух наций не удалось даже до конца следствия. 12 января Россия опубликовала свою окончательную версию случившегося. Польша с ней не согласилась и готовит собственный альтернативный доклад. В историю взаимоотношений двух наций добавится еще одна трагедия, в которой поляки и русские будут винить друг друга.

A ведь в этот раз избежать появления двух национальных правд о случившемся было совсем нетрудно. Конечно, Ярослав Качиньский и прочие профессиональные патриоты назвали бы „насмешкой над Польшей” любые итоги следствия, обвинив во всем русских. Но большинство поляков прекрасно понимают, что Москва в общем-то не виновата в случившемся.

Przedruk: Brak fragmentu w przedruku

Tłumaczenie własne: *Biurokracja i zarozumiałość stanęły na drodze międzynarodowego pojednania. Jeszcze nigdy Polska i Rosja nie były tak blisko, jak po katastrofie polskiego Tu-154 pod Smoleńskiem w kwietniu 2010 r. I, najwyraźniej, już nigdy nie będą. Wspólna żałoba, serdeczne uściski premierów i zdumiewająca jednomyślność ekspertów, badających przyczyny katastrofy, to już przeszłość. Wzruszającej atmosfery pojednania dwóch narodów nie udało się zachować nawet do końca śledztwa. 12 stycznia Rosja opublikowała swoją ostateczną wersję tego, co zaszło, Polska się z nią nie zgodziła i przygotowuje własny alternatywny raport. W historię wzajemnych stosunków obu narodów wpisze się jeszcze jedna tragedia, o którą Polacy i Rosjanie będą obwiniać się nawzajem. A przecież tym razem można było bez trudu uniknąć pojawienia się dwóch prawd narodowych na temat katastrofy. Oczywiście Jarosław Kaczyński i jemu podobni profesjonalni patrioci nazwaliby kpinką jakiegokolwiek wnioski w śledztwie, obwiniając o wszystko Rosjan. Ale większość Polaków doskonale rozumie, że, ogólnie rzecz biorąc, Moskwa nie jest winna temu, co się stało.*

¹⁹ Tłumaczenie własne: *Czego brakowało Polakom w rosyjskiej wersji katastrofy pod Smoleńskiem.*

²⁰ *Czegoś tu zabrakło...*

²¹ *Чего не хватало полякам...*

Z przytoczonego fragmentu dowiadujemy się, że Rosjanie nie czują się odpowiedzialni ani za katastrofę, ani za jakiegokolwiek zaniedbania w czasie śledztwa. Dodatkowo autor rosyjskiego artykułu w omawianym fragmencie sygnalizuje, że Jarosław Kaczyński nastawia Polaków przeciwko Rosjanom i tworzy teorie spiskowe. Co więcej, dowiadujemy się, że pojednanie polsko-rosyjskie uniemożliwili *profesjonalni patrioci*, w rodzaju brata nieżyjącego prezydenta. Przedruk w „Forum” stanowi natomiast próbę załagodzenia napiętej sytuacji wśród społeczeństwa polskiego. Autor przetłumaczył mianowicie tylko te fragmenty, które usprawiedliwiały zachowanie i roszczenia Polaków względem Rosjan, ale tym samym ostentacyjnie przekroczył zasadę ilości.

Z przedruku artykułu *Чего не хватало полякам в российской версии катастрофы под Смоленском* usunięto również i inny fragment:

8) Oryginał²²: Еще полякам не нравится, что Москва отказывается передать им записи всех разговоров диспетчеров во время неудачной посадки президентского Ту-154. На тех записях, что имеются в распоряжении польских экспертов, слышно, как полковник обращается „товарищ генерал”, отчитывается о происходящем и спрашивает, разрешать ли посадку. Закончив беседу, полковник говорит остальным: „Приказано сажать”. Что было дальше – известно.

Przedruk: Brak fragmentu w przedruku.

Tłumaczenie własne: *Polakom nie podoba się jeszcze i to, że Moskwa odmawia przekazania zapisów wszystkich rozmów kontrolerów w czasie nieudanego lądowania prezydenckiego Tu-154. Na tych taśmach, które znajdują się w posiadaniu polskich ekspertów, słychać, jak pułkownik zwraca się do kogoś „towarzyszu generale”, melduje o sytuacji i pyta, czy zezwolić na lądowanie. Zakończywszy rozmowę, pułkownik zwraca się do pozostałych: „Rozkazano lądować”. Co działo się dalej – wiadomo.*

Brak przytoczonego wyżej fragmentu nie pozostaje bez znaczenia dla całości tekstu. Polski przedruk utrzymany został w duchu zrozumienia dla obu stron, choć przytacza się w nim zaledwie kilka mało znaczących i oczywistych uwag strony polskiej pod adresem Rosjan. W polskiej wersji nie wspomina się jednak o zarzucie, który mógł jeszcze podczas publikowania przedruku w Polsce wzbudzać dodatkowe wątpliwości i spowodować falę krytyki względem Rosji i Rządu RP, a to byłoby przecież niezgodne z duchem komunikatu.

Przedruk obfituje natomiast w wielokrotnie powielane przez polską prasę stwierdzenia typu: *Najbardziej Polaków irytuje to, że rosyjscy śledczy nie uznają, iż jedną z przyczyn katastrofy był niski poziom wyposażenia technicznego lotniska w Smoleńsku. Nikt nie twierdzi, że to była główna przyczyna – po prostu jedna z wielu, które złożyły się na fatalny błąd pilotów*²³.

Zastanawiające jest, czy autor polskiego tekstu uznał wątpliwości Polaków, dotyczące stanu technicznego lotniska w Smoleńsku i pytania o procedury, według których działali kontrolerzy rosyjscy, za ważniejsze aniżeli pytanie o rozmowy telefoniczne kontrolerów z *towarzyszem generałem* w trakcie lądowania. Wydaje się, że, chcąc zachować stonowany charakter tekstu, wołał on pominąć kwestie bardziej

²² Tamże.

²³ *Czegoś tu zabrakło...*

kontrowersyjne i uczynił to tak, aby nie nasilać krytyki pod adresem Rosji i nie generować kolejnych teorii spiskowych.

Kolejny przykład, podobnie jak wyżej przytoczone, wykazuje, że nierzadką praktyką stosowaną w przedrukach jest łamanie zasady ilości poprzez omijanie fragmentów niewygodnych. Celem takiego działania bywa zapewne chęć utrzymania przedruku w odpowiednim zaplanowanym przez autora-tłumacza tonie.

Poniższy fragment pochodzi z tekstu, który ma podsumowywać katastrofę oraz trwające pół roku śledztwo i wyjaśniać ewentualne wątpliwości. Jego autor stwierdził zapewne, że omawiany fragment oryginału może zaskoczyć polskiego czytelnika, a wyjaśnienie okaże się dlań mało przekonujące, dlatego zdecydował się pominąć go w swojej wersji tekstu.

9) Oryginał²⁴: Согласно свидетельствам о смерти, время гибели некоторых членов польской делегации запаздывало на 10—15 минут. Глава польской комиссии по расследованию крушения "Ту-154" Эдмунд Клич дал объяснения: "Некоторые пассажиры действительно скончались спустя какое-то время после катастрофы, однако это связано с тем, что при падении они получили травмы, не совместимые с жизнью". Казалось бы, все ясно. Но на форумах до сих пор продолжается широкое обсуждение резонансной видеозаписи. Поляки гадают, кто были те двое, что появились сразу после падения лайнера Леха Качиньского в тумане из леса. Przedruk: Brak fragmentu w przedruku.

Tłumaczenie własne: *Zgodnie z aktami zgonu godzina śmierci niektórych członków polskiej delegacji była opóźniona o 10–15 min. Szef Polskiej Komisji Badań Wypadku Lotniczego Tu-154 Edmund Klich wyjaśnił: „Niektórzy pasażerowie faktycznie zmarli kilka minut po katastrofie, jednakże jest to związane z tym, że przy upadku samolotu ulegli śmiertelnym obrażeniom”. Wydawać by się mogło, że wszystko jest jasne. Ale na forach do dziś szeroko komentuje się zapisy wideo. Polacy snują domysły, kim były te dwie osoby, które pojawiły się we mgle w lesie wkrótce po upadku samolotu Lecha Kaczyńskiego.*

Cytowany fragment oryginału zawiera konstatację, że badania ciał ofiar katastrofy potwierdziły różne godziny zgonów poszczególnych członków polskiej delegacji. Chodzi o różnice mieszczące się w granicach 10–15 min. Notabene w polskich mediach fakt ten nie stał się przedmiotem zagorzałej dyskusji. Wspominały o nim zdawkowo jedynie niektóre środki przekazu. Może to wynikać z faktu, że w obliczu ogromu sprzecznych informacji zalewających polską prasę i telewizję w tamtym czasie nie zdecydowano się poruszać tak delikatnej kwestii. Można by się było jednak zastanawiać, dlaczego autor przedruku, publikując tekst pół roku po katastrofie, także usunął kontrowersyjny fragment.

2 czerwca 2010 roku na rosyjskim portalu informacyjnym slon.ru ukazał się artykuł *Что нового нашлось в черных ящиках из самолета Качиньского*, co w tłumaczeniu mogłoby brzmieć następująco: *Co nowego znaleziono w czarnych skrzynkach z samolotu Kaczyńskiego*²⁵. Artykuł ten w „Tygodniku Forum” ukazał się pod zmienionym tytułem *Wkurzy się, jeśli jeszcze...*, przy czym jego treść znacznie odbiegała od treści oryginału. Różnicę można by się było dopatrywać w przekazie obu

²⁴ *Самолет Качиньского разбился...*

²⁵ Tłumaczenie własne.

komunikatów. Oryginał mówi bowiem o rosyjskiej wersji katastrofy, która znalazła niepodważalne potwierdzenie w czarnych skrzynkach Tu-154. Rosyjski dziennikarz pisze dodatkowo o istotnej dla całego zajścia presji, jaką ktoś najwyraźniej wywierał na załogę samolotu. Wspomina się tu o prawdopodobieństwie nacisków ze strony Lecha Kaczyńskiego. Natomiast przedruk skupia się prawie wyłącznie na roli Lecha Kaczyńskiego w katastrofie pod Smoleńskiem i mówi nie tyle o faktach, ile o domysłach. Z tekstu usunięto więc wszystkie stwierdzenia typu:

10) Oryginał²⁶: Единственное – теперь утверждения следователей можно подтвердить прямыми цитатами из разговоров в кабине разбившегося Ту-154.

Przedruk: Brak fragmentu w przedruku.

Tłumaczenie własne: *Teraz przynajmniej zapewnienia śledczych można potwierdzić bezpośrednimi cytatami z rozmów w kabinie rozbitego Tu-154.*

Można się domyślać, że powodem opuszczenia powyższego fragmentu jest, podobnie jak w przypadku wcześniej przytaczanych przykładów, utrzymanie całości tekstu w tonie ściśle określonym przez autora-tłumacza. Wkrótce po katastrofie w prasie polskiej przeważały publikacje o domniemanych przyczynach katastrofy. Wciąż szukano jakiegoś innego wytłumaczenia, aniżeli wywieranie presji na załogę i błąd pilota samolotu. Z kategorycznymi stwierdzeniami raczej się wstrzymywano, aż do przedstawienia ostatecznego raportu Jerzego Millera. Prasa rosyjska opracowała natomiast swoją własną wersję na długo przed opublikowaniem sprawozdania MAK-u.

Nie da się z całą pewnością stwierdzić, że brak jakiegokolwiek fragmentu w przedruku zmienia kontekst całości tekstu czy chociażby ton danej wypowiedzi. Wynika z tego, że nie zawsze przekroczenie zasady ilości miewa istotny wpływ na znaczenie całości wypowiedzi, czy też ma ono jakikolwiek wpływ na odbiór zawartych w nim informacji. Przykładem może tu być artykuł opublikowany pół roku po katastrofie w gazecie „Московский комсомолец”:

11) Oryginał²⁷: 10 октября исполнится полгода с момента катастрофы самолета “Ту-154” с бортовым номером 101 Республики Польша, унесшей жизни 96 человек, включая бывшего польского лидера Леха Качиньского и его жену Марию.

Przedruk: 10 października mija pół roku od katastrofy polskiego samolotu prezydenckiego Tu-154 pod Smoleńskiem. Nadal mnożą się pytania, wątpliwości i teorie spiskowe.

Tłumaczenie własne: 10 października minie pół roku od katastrofy samolotu Tu-154 z nr pokładowym 101 RP, która odebrała **życie** 96 osobom, włącznie z byłym przywódcą polskim Lechem Kaczyńskim i jego **żoną** Marią.

W tym przypadku opuszczono jedynie drugą część przytaczanego fragmentu. Fragment ten tłumaczy, z jakiej okazji omawiany tekst pojawia się w mediach. Przypominanie czytelnikowi polskiemu, że w wyniku katastrofy pod Smoleńskiem zginęło 96 osób wydaje się zbyteczne. W tym okresie wszystkie polskie media żyły

²⁶ Что нового нашлось в черных ящиках из самолета Качиньского, <http://www.slon.ru>, 2.06.2010.

²⁷ Самолет Качиньского разбился...

jeszcze wydarzeniami z 10 kwietnia 2010 roku. W polskiej wersji omawianego tekstu zamiast szczegółów związanych z wydarzeniami pod Smoleńskiem pojawia się jednak coś innego. Autor-tłumacz dodaje mianowicie następujący fragment: *Nadal mnożą się pytania, wątpliwości i teorie spiskowe*. Zamiast szczegółów, których polskiemu odbiorcy bynajmniej nie trzeba przypominać, pojawia się stwierdzenie, że wokół katastrofy smoleńskiej narosło wiele pytań, wątpliwości i teorii spiskowych. Takie stwierdzenie sugeruje czytelnikowi polskiemu, że przedruk z prasy rosyjskiej da odpowiedź na część pytań powtarzających się w polskich mediach, oraz przedstawi zdanie Rosjan w tzw. kwestiach spornych. Wydaje się, że podobny zabieg mógł zostać spowodowany wyłącznie chęcią przyciągnięcia uwagi czytelnika.

Przekroczenia maksymy ilości dokonywane są drogą dodawania wyrażen wartościujących, informacji uzupełniających, pomijania niewygodnych, lekceważących fragmentów, czy też sformułowań niezgodnych z duchem przedruku. Doprowadza to do zmiany znaczenia przedruku w stosunku do tekstu oryginalnego. Równie częstą praktyką bywa zastępowanie tytułu oryginału zwrotami bardziej chwytliwymi lub kontrowersyjnymi oraz pomijanie lub podsycanie kwestii spornych w zależności od założeń tłumacza bądź wydawcy „Tygodnika Forum”. Gdy tłumacz chce utrzymać przedruk w tonie łagodnym, usuwa z tekstu wszystkie fragmenty w jego odczuciu drażliwe. Gdy chce, aby przedruk był bardziej dwuznaczny, czy też bardziej kontrowersyjny od oryginału, przeinacza słowa pierwowzoru w taki sposób, aby osiągnąć swój cel. Zmiany struktury powierzchniowej przedruku wprowadzają w błąd odbiorcę. Przedruk, udając tłumaczenie, sprawia, że słowa w nim zawarte czytelnik odbiera jako głos Rosji i Rosjan, co nie zawsze odpowiada prawdzie. Z całą pewnością nie można jednak stwierdzić, by brak jakiegoś fragmentu w przedruku zawsze miał wpływ na wymowę całego komunikatu.

Artykuły prasowe

Przedruk: *Czegoś tu zabrakło*, „Tygodnik Forum” 2011, nr 3.

Oryginał: *Чего не хватало полякам в российской версии катастрофы под Смоленском*, slon.ru, 13.01.2011.

Przedruk: *GRUba przesada*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 5.

Oryginał: *Ай да мы: взяли русского Джеймса Бонда! Арест в Польше нелегала ГРУ якобы привел к отставке генерала Корабльникова*, „Независимая газета”, 22.01.2010.

Przedruk: *Rozbił się na mnóstwo wersji*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 41.

Oryginał: *Самолет Качиньского разбился на множество версий*, „Московский комсомолец”, 4.10.2010.

Przedruk: *Szybciej już nie można*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 33.

Oryginał: *Как российская бюрократия помогает Качиньскому*, slon.ru, 4.08.2010.

Przedruk: *Trybuna dla Zakajewa*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 39.

Oryginał: *Трибуна для Закаева*, Policom.ru, 22.09.2010.

Przedruk: *Wkurzy się, jeśli jeszcze...*, „Tygodnik Forum” 2010, nr 23.

Oryginał: *Что нового нашлось в черных ящиках из самолета Качиньского*, slon.ru, 2.06.2010.

Literatura

- Barańczak S., *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „Twórczość” 1975, nr 7.
- Bralczyk J., *Język polityki i polityka językowa*, „Sociolingwistyka”, Katowice 1977, nr 1.
- Bralczyk J., *Język na sprzedaż*, Warszawa 2000.
- Bralczyk J., *Perswazja w tekstach politycznych – wprowadzenie do dyskusji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska i T. Zgółka, Poznań 2003.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*, Gdańsk 2004.
- Grice H.P., *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980.
- Grzegorzczkova R., *Teoretyczne i metodologiczne problemy semantyki w perspektywie tzw. kognitywnej teorii językowej*, [w:] *Polono-Slavica-Varsoviensa. Studia semantyczne*, red. R. Grzegorzczkova, Z. Zaron, Warszawa 1993.
- Grzegorzczkova R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a Kultura”, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova, Wrocław 1991.
- Grzegorzczkova R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 1990.
- Grzegorzczkova R., *O modalności intencjonalnej*, [w:] *Akty i gatunki mowy*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004.
- Jabłoński W., *Kreowanie informacji Media relations*, Warszawa 2006.
- Kołakowski L., *O wypowiedzianiu niewypowiedzanego*, „Język a Kultura”, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova, Wrocław 1991.
- Kamińska-Szmaj I., *Propaganda, perswazja, manipulacja – próba uporządkowania pojęć*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski i P. Nowak, Lublin 2004.
- Komorowska E., *Pragmatyka dyrektywnych aktów mowy w języku polskim*, Szczecin 2008.
- Lepa A., *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995.
- Pisarek W., *Język służy propagandzie*, Kraków 1976.
- Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Kraków 1983.
- Pisarkowa K., *Pragmatyczne spojrzenie na akty mowy*, „Polonica II” 1976.
- Pisarkowa K., *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica I” 1975.
- Pisarkowa K., *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, Wrocław 1978.
- Pisarkowa K., *Z pragmatycznej stylistyki, semantyki i historii języka*, Kraków 1994.
- Puzynina J., *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 2.
- Puzynina J., *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka” 1987, z. 3.
- Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Searle J.R., *Speech act theory and pragmatics*, Dordrecht 1980.
- Skowronek K., *Reklama. Studium pragmatyngwistyczne*, Kraków 1993.
- Szewczyk G., *Śladami manipulacji. Stosunki polsko-rosyjskie w kontekście technik wywierania wpływu*, „Studia Russologica III”, Kraków 2010.
- Wierzbicka A., *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, Wrocław 1983.
- Wierzbicka A., *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, Wrocław 1973.
- Wierzbicka A., *O języku dla wszystkich*, Warszawa 1965.
- Witkowski T., *Psychologia kłamstwa*, Tarnów 2006.

Никитина К., *Технологии речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США)*, Уфа 2006.

Спицын Г.С., *Качественные печатные СМИ Республики Польша в формировании общественного мнения о современной России*, Санкт-Петербург 2008.

**Нарушение максимы количества информации
в польских перепечатках российских пресс-релизов
(в польской еженедельной газете
«Tygodnik Forum» в 2009–2011 годах)**

Резюме

Коммуникативные постулаты Г.П. Грайса делятся на четыре категории. Целью данной работы является анализ одной из этих категорий, т.е. максимы количества информации. Твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога). Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется. 140 в российских СМИ и их перепечатки в польской еженедельной газете «Tygodnik Forum» в 2009–2011 годах были проанализированы с точки зрения нарушения максимы количества информации.

Ключевые слова: максима количества информации, речевой акт, речевая манипуляция, максимы кооперативного диалога, принципы речевого общения, СМИ, пресс-релизы и их перепечатки.

**Breaking the Gricean Maxim of Quantity
in the Polish Reprints of Russian Press Releases
(Polish “Tygodnik Forum” in 2009–2011)**

Abstract

The Grice's cooperative principle are divided into four Gricean maxims. This paper draws attention to Maxim of Quantity. Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange) and do not make your contribution more informative than is required. Speakers are assumed to provide as much information as required for effective communication in conversation and no more. From 140 issues of “Tygodnik Forum”, that were collected in 2009–2011, 20 press releases were selected and analyzed. The aim of the analysis is to show the effects of breaking the Gricean Maxim of Quantity.

Key words: Gricean Maxim of Quantity, speech acts, information act, linguistic manipulation, conversational maxims, cooperative principle, mass media, reprints of press releases.

Gabriela Szewczyk
doktor nauk humanistycznych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii, Katedra Językoznawstwa

Gabriela Szewczyk, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages
e-mail: gabr.szewczyk@gmail.com
+48 126626741

Татьяна Гридина

Ассоциативная семантика слова в виртуальном пространстве игрового художественного текста

В художественном творчестве само слово есть объект авторской рефлексии. Но особую значимость приобретает этот фактор в игровом тексте, создаваемом с использованием техники языковой игры (ЯИ). Как особая форма лингвокреативного мышления, основанного на ассоциативных механизмах, ЯИ является важным ресурсом обнаружения потенциала словесных знаков и задает необходимые автору художественного произведения регистры речетворчества. Но дискретные функции словесных «игрем» (термин наш¹) еще не определяют сущности игрового текста. Собственно игровой текст – это текст, в котором ЯИ является сюжетообразующим началом, основным кодом трансляции авторской идеи и требует дешифровки, иначе текст рассыпается (самоаннигилируется). Эвристическая функция ЯИ выходит в таком тексте на первый план.

К писателям, в творчестве которых ярко проявлена игровая доминанта, принадлежит С.Д. Кржижановский, художественный мир которого построен на принципе сдвига, меняющем привычный ракурс восприятия изображаемого. «Странное слово» С.Д. Кржижановского – та призма, сквозь которую просвечивают и игра языка, и игра авторской мысли.

К характерным чертам игрового идиостиля писателя можно отнести следующие: 1) провокативный характер игрем, нарушающих пресуппозиции смысловой сочетаемости слов и морфем (ср.: «Мухослон», «Чем люди мертвы», «Сбежавшие пальцы» и т.п.). Оксюморонная актуализация получает «разрешение» в сюжете; 2) игровая трансформация и буквализация фразем (ср. «Бумага теряет терпение»; «Когда рак свистнет»); 3) транспозиция слов одной части речи в другую, определяющая функционирование лексем по «законам» игровой грамматики и семантики («Чути-чути», «Страна нетов»); 4) обыгрывание этимологической перспективы и ретроспективы узуально-го слова («Странствующее “Странно”»); 5) словообразовательные новации, образующие текстовые парадигмы и цепочки, отзеркаливающие символику

¹ Термин «играема» вводится для обозначения «продуктов» языковой игры, представляющих собой трансформацию и/или новую семантизацию используемого прототипа (лексемы, фраземы, текстового фрагмента и т.п.). См. об этом: Т.А. Гридина, *Языковая игра: стереотип и творчество*. Монография, Изд-во: Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург 1996.

ключевой игры (ср. «Квадратурин» и оквадратуринить, «Страна нетов» и нетствующая философия и др.)².

Игровое слово у Кржижановского становится основным объектом рефлексии и отправной точкой в развития сюжета. Из игрового слова, по сути, «вырастает» игровой текст.

В свете сказанного рассмотрим рефлексивную составляющую ассоциативного наполнения ключевой игры в рассказе «Поэтому», где реализован излюбленный Кржижановским принцип возведения служебного слова в ранг самодостаточной сущности; игровые аттрактанты «поэтому» и поэт соотносятся по принципу антонимической оппозиции, «рациональное, рассудочное» противопоставляется «иррациональному, связанному с поэтическим вдохновением, интуицией, творчеством. Этот контраст намечен уже в экспозиции рассказа:

Поэт не понимал «поэтому». «Поэтому» отвергало поэта. *Отвергнутый положил голову на ладони, локти на стол, «поэтому» меж локтей: «Пишу Вам в последний раз. Вы поэт и все равно ничего не поймете, поэтому возвращаю кольцо и слово, Ваша («Ваша» перечеркнуто) М.»*³.

Союз поэтому (маркирующий причинно-следственные отношения в сложноподчиненном предложении), выступая в функции субстантивата, приобретает ситуативный смысл (нечто недоступное пониманию поэта, отвергнутого любимой). Короткий текст полученного письма становится отправной точкой для описания метаморфозы, превращающей главного героя в «ех-поэта». Векторы обыгрывания ключевой лексики «поэтому» многократно меняются по мере развития сюжета. Первый вектор – вербальная визуализация графического образа поэтому, поддерживающая враждебность жесткой рациональности всему существу поэта: «Поэтому», писанное тесно-сжатыми остроконечными буквами, не принимало – ни кольца, ни поэта. Поэт же продолжал не понимать «поэтому» (с. 178). Второй вектор – противопоставление «поэтому» «шелесту прорастающих строк», доносящемуся «из близких близк, и из далеких далек [...]» (с. 178–179) как предвестнику поэтического вдохновения: «Это делалось слышимым, он знал, всегда перед тем, как... Пришло. Пальцы, будто сведенные спазмом, сжали меж ногтей дерево ручки. Перо, глотнув чернил, ткнулось расщепом в тетрадь. На тетради надпись: Сонеты весне» (с. 179).

Но «поэтому» как сигнал начавшихся изменений в сознании поэта уже преследует его, убивая в поэте предощущение ритма и рифмы, навевая шорохом ночи. Этот вектор обыгрывания ключевой игры представлен приемом омофонического переразложения, превращающего строки о Музе в ненавистное «поэтому»): «Поэт, о Музе не скорби: она придет. Она не... – по строчке дергалось перо: за пером, еле поспевая, прыгал с буквы на букву глаз.

² См. Т.А. Гридина, *Игровой субязык С. Кржижановского*, [в:] *Русский язык в много-речном социокультурном пространстве*, ред. Б.М. Гаспаров, Н.А. Купина, изд-во: Уральский федеральный ун-т, Екатеринбург 2014, с. 191–206.

³ Далее все ссылки даны по указанному изданию: С.Д. Кржижановский, *Сказки для вундеркиндов: Повести, рассказы*, Изд-во: Советский писатель, Москва 1991.

Когда перо было на второй строчке, глаз еще складывал: Поэт о Му...: «о» слиплось с «му» и подползло к «поэт»: поэтому (с. 179).

Сюжетомоделирующий ряд манифестаций смысла ключевой текстовой игры далее развивается в метафорико-символическом ключе.

Острые буквы «поэтому» [...], *проступив сквозь конверт* (лежащий в левом кармане поэта) в двойную ткань платья, больно оцарапали кожу (с. 179). Но «глаза поэта», решившего, что ему это почудилось, еще «наполнены, по самые ободки радужных оболочек, лучами – бликами – нимбами» (с. 179).

Поэт, влюбленный в Весну, спешит к ней «на новоселье», туда, где «лес – весь в нарядных, мытых дождями, травах...» (с. 180). Но здесь же в «ворохе желтых, от прошлой осени, лежах листьев» копошится уродливое нечто («безглазая, но ртастая, с кулачок, голова»). Именно из уст этого непонятого существа исходит очередное резонёрствующее «поэтому»: «В мартах не ищут маев. Царевна еще спит. Поэтому...» (с. 180). Все действия поэта, следовавшие за этой категоричной сентенцией, приобретают символический смысл прощания с поэзией: наклонившись, он «положил на желтые листья маленькое in 8°, «Сонеты Весне». Минуту листы сонетов лежали на умерших листьях леса. Ветер снисходительно перелистал две-три страницы, меценатски вздохнул [...] и ушел легкой походкой прочь» (с. 180). В метафорическом обыгрывании «разошедшихся» значений однокоренных словоформ (листья, исписанные никем не прочитанными, не востребованными стихами, и листья, опадающие осенью и уносимые ветром) уже явственно намечен мотив саморазрушения поэта. Дополнительный символический штрих – снятое поэтом с пальца левой руки и брошенное в лужу кольцо (и стихи, и любовь – в прошлом).

В развитии сюжета семантика ключевого слова обыгрывается многомерно, раскрывая психологическую подоплеку мыслей и действий главного персонажа. Поэт, который не может уже быть таким, как прежде, мучительно ищет ответ на вопрос о своем предназначении и о том, сможет ли он жить без отвергнутой им поэзии и без отвергнувшей его любимой: «сердце, будто оцарапанное семибуквием проклятого слова, перебойно стучало: не то – **не** так – **не** той – **не в** ней – **не там**» (с. 181). Столкновение «поэтому» с формами этимологически родственных местоимений и наречий выражает тревожное предчувствие надвигающейся катастрофы, растерянности, неуверенности поэта в правильности своих поступков), ср. также обыгрывание текстовой семантики личного местоимения она и указательного та (за которыми стоит, безусловно, образ невесты поэта – Митти). Приведенный ряд ритмически организованных словоформ имитирует неровное, учащенное сердцебиение. Символический смысл приобретает и увиденная поэтом надпись «Чиню сердца. Ход направо, со двора». Выведенные на «ржавом квадрате, *прибитом к [...]* ставню одноэтажного домика [...] (на безлюдном перекрестке дорог): «красные, полусмытые дождем буквы х о т е л и быть прочитанными» (с. 181). И словно сигнал того, что эта надпись для него, поэт «чувствовал: холодные щипцы пошарили у сердца, отыскивали, взяли в острый зажим, стиснулись (с. 181).

Оказавшись в уютной тишине собственного дома, «успокоенно улыбаясь», поэт подходит к полке со своими любимыми книгами «рукой наудачу.

Что это? «По Э. том *IV*». Золотые буквы переплета придвинулись друг к другу («*IV*», подогнув ножку, притворилось «*V*») – просверкало «поэтому». [...] «По Э. том *IV* – поэтому» – стучало в виски. Рука отыскивала письмо. Вот: «[...] Вы поэт и все рано ничего не поймете: поэтому возвр...» (с. 181–182).

Неслучайность ассоциативного отождествления «поэтому» с именем Эдгара По, писателя мистического толка, очевидна. Заданный буквенно-графический код ЯИ принимает видимость гадания, в ходе которого набор букв и цифр складывается в пророческое слово. Этот изящный игровой пассаж предваряет переломный в судьбе героя эпизод с мистическим исчезновением пресловутого «поэтому» из присланного невестой письма. Перечитывая письмо с образовавшимся пробелом, поэт вдруг почувствовал, как «что-то колющее завозилося у него под левой ключицей – в том месте, где он привык ощущать сердце. [...] теперь он ясно ощущал, что что-то инородное пошевелилось и беспокойно ползало внутри его сердца» (с. 183). Внедрившись в сердце поэта, «поэтому» кардинально изменяет его сущность, вводя мысли поэта в не свойственное его сознанию рациональное русло: «Поэт напряженно думал: впервые в жизни строго-логически, от силлогизма к силлогизму, по традиционным схемам, не путая субъектов и предикатов, – думал» (с. 183). Описывая изменения в психологии главного героя, Кржижановский использует целый ряд метафор и аллегорий, характеризующих новое «я» поэта (точнее, уже *ex-поэта*), превратившегося в критика). И вот уже в груди поэта сердце стучит «ровно, методическим дятлом» (с. 184), и, глядя на стихи, посвященные Весне, поэт не узнает собственные поэтические строки. Фраза «На зыбких клавишах звучат шаги Весны...» кажется ему бессмыслицей: «разве клавиши затем, чтобы по ним ходить?» (с. 184). Рассудочность и забивающие голову поэта клише типа «весна – время года» убивают в нем способность не только писать, но и мыслить образной аналогией, слышать звуки души и природы.

Ключевой для раскрытия сути произошедшей с поэтом перемены становится фраза: «С каждым днем в поэте, как называли еще этого человека, росло «поэтому» (с. 185). В основе метафор, раскрывающих перерождение поэта, лежат эталоны точности и беспристрастности («брать уроки у метронома»), значимость мысли измеряется теперь не каким-то легкомысленным краткостишiem, а длиной строки («солидной, во всю поперечину страницы»). «В речь *ex-поэта* вселились: ибо так, следовательно, поэтому, если – то» (с. 185). Это гнездо симиляров ключевого слова-игремы транслирует семантику логического вывода и «здравого смысла» (ономастическое обыгрывание Кржижановским последнего словосочетания превращает его в название газеты, в которой поэт-критик помещает сенсационную статью «Чернильные Осадки»). Пародийный фрагмент (текст в тексте) представляет собой имитация философски-софистического рассуждения на тему о том, что истина есть «соотношение вещей, а не их имен» (с. 185). В статье бывшего поэта развенчивается «вредная легенда о магической силе слова», возвеличенного поэтами. На самом деле поэзия – это «эмиграция из мира вещей, где нужен труд и пот, в мир слов, где достаточно так называемого творчества и пузырька чернил» (с. 185). Явный сарказм выражает Кржижановский по поводу доктрины пролеткульта, предписывающей поэтам, вместо того, чтобы «заслушиваться

пения рифм и ассонансов», [...] воспевать «стук станков и грохоты машин (с. 185–186).

Антитеза поэта и «поэтому», казалось бы, совершенно стирается: «тот, кто был поэтом, теперь понимал все «поэтому», кроме одного: того, что тогда мартовской ночью пропало без вести, непонятным рассудку образом» (с. 187). Но Кржижановский не был бы Кржижановским, если бы финал этой истории был так однозначен.

Случайно оказавшись на уже знакомом перекрестке, где он увидел впервые надпись «Чиню сердца...» на железном квадрате и откуда когда-то в смятении чувств бежал, поэт встречает двух странных персонажей. Это калоши, идущие сами по себе, и сгорбленный шаркающий ногами старик в черном сюртуке. Именно он (этот человек-инкогнито) освобождает поэта (путем операции) от присосавшегося к нему «поэтому». И сердце *ex*-поэта забилося снова, но «уже по-иному» (с. 189). Напитавшееся кровью поэта «поэтому» было «втиснуто» в пробел строки и сожжено вместе с письмом.

И калоши, которые сами обули его ноги, несут поэта в лес, где ждет его невеста-Весна. И повенчанный с Весной, поэт обречен идти туда, куда зовет его она: «от вещного к вечному» (то есть в мир иной, открывающийся только умершему, ушедшему из этого бренного мира). Время жить и творить безвозвратно потеряно. Калоши же посланы обратно – к их хозяину, избавившему поэта от «поэтому», но взамен «поэтому» поэт посылает старику какое-то новое таинственное слово (прочсть его пока никому не удалось, его не знает и сам автор текста). Жизнь и судьба не просчитываются никаким «поэтому». Но что-то очень важное, открывшееся поэту перед уходом в небытие, поэт понял.

Знать бы, что... Финал рассказа остается открытым.

Таким образом, можно заключить, что рефлексивная составляющая игрового текста (применительно к случаю С.Д. Кржижановского) предстает как интерпретационная многомерность заданных ассоциативных проекций восприятия ключевого вербального символа. При этом языковая игра выступает «важнейшим конструктивным элементом»⁴ авторской стратегии художественного миромоделирования, ведущей читателя к глубинам восприятия текста.

Литература

Гридина Т.А., *«Делать из мухи слона»: ассоциативная проекция игрового слова в Т.А. Гридина*, изд-во: Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург 2012.

Гридина Т.А., *Игровой субязык С. Кржижановского*, [в:] *Русский язык в многоглагольном социокультурном пространстве*, Коллект. моногр., отв. редакторы Б.М. Гаспаров, Н.А. Купина, изд-во: Уральский федеральный ун-т, Екатеринбург 2014.

Гридина Т.А., *Языковая игра: стереотип и творчество*, Монография, Изд-во: Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург 1996.

Зубова Л.В., *Современная русская поэзия в контексте истории языка*, Изд-во: Новое литературное обозрение, Москва 2000.

⁴ Л.В. Зубова, *Современная русская поэзия в контексте истории языка*, Изд-во: Новое литературное обозрение, Москва 2000, с. 11.

Кржижановский С.Д., *Сказки для вундеркиндов: Повести, рассказы*, Изд-во: Советский писатель, Москва 1991.

**Ассоциативная семантика слова
в виртуальном пространстве
игрового художественного текста**

Резюме

В статье анализируется природа игрового текста в свете организующих его факторов. Рассматриваются основные черты игрового идиостиля С. Кржижановского, использующего в создании виртуальных пространств художественного текста коды языковой игры. Характеризуются основные приемы создания ассоциативного контекста ключевой игры в рассказе «Поэтому». Выявляются векторы авторской рефлексии над формой и содержанием игрового слова. Анализируется конструктивная роль игровых трансформаций заглавной лексики в реализации сюжетной перспективы текста. Ассоциативная семантика слова, выступающего объектом языковой игры, создает поле для углубленной рефлексии читателя над авторским замыслом.

Ключевые слова: языковая игра, художественный текст, ассоциативный потенциал слова, игровой идиостиль.

**Associative Semantics of the Word
in the Virtual Space
of the Game Art Text**

Abstract

The article analyzes the nature of the game text. Defines the main features of idiostyle S. Krzyzanowski, using different codes of language play in creating the virtual worlds of literary text. Describes the basic techniques for creating associative context of the key words in the story "So" ("Поэтому"). Identified vectors of author's reflection on the contents and shape of the word. Is determined by the constructive role of language play in the implementation of narrative perspectives in the text. Associative semantics of the word, the object of the speaker of the language game, creates a field for in-depth reflection on the reader to the author's intention.

Key words: language game, games with literary text, idiostyle.

Татьяна Александровна Гридина
доктор филологических наук, профессор
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия

Tatiana Gridina
Doctor of Philology, Professor
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
e-mail: tatyana_gridina@mail.ru
+7 343 235 76 64

Urszula Cierniak

«Центр», «периферия» и проблемы культурной идентичности в диспутах православия с католичеством (контексты и перемены)

Понятия «центра» и «периферии» употребляются представителями многих наук при описании разнообразных явлений: географических, общественно-государственных, военных, исторических, политических, а также этнических и культурных. Начиная с 60-х годов минувшего столетия, эти понятия применялись, например, для описания формирования политической идентичности регионов Европы. Авторы выделяли главные «оси» (линии) политических конфликтов¹ в Европе и их влияние на идентичность европейцев². Интересным в таком подходе было отнесение категории «центра» и «периферии» к противопоставлению религии центра – Рима и Церковей отдельных государств.

В свою очередь, в культурном и антропологическом плане тема центра и периферии считалась важным аспектом пространства религиозного сознания, а вопрос центра и периферии в культурологии связывался с дихотомической дифференциацией пространства. Суть такого подхода сводилась к следующей трактовке темы. Дискурсивная практика субъектов культуры создает очень часто конструкты, находящиеся на противоположных полюсах³,

¹ Имею здесь ввиду теорию политических разделений (*cleavages*) Сеймура Мартина Липсета (Seymour Martin Lipset) и Штейна Роккана (Stein Rokkan), представленную ими в работе *Структуры разделений. Партийные системы и избирательские союзы: межнациональная перспектива*. См. S.M. Lipset, S. Rokkan, *Cleavage Structures. Party Systems and Voter Alignments: Cross-National Perspectives*, Free Press, New York 1967.

² Липсет и Роккан выделяют 4 вида таких конфликтов. Первый из конфликтов образовался на линии центр – периферия, а его суть состояла в разделении между религией существующей в государстве и той, которая была выше государства (католицизмом). Вторая линия конфликтов сосредоточилась вдоль оси костел – государство, третья – была связана с разделением на владельцев и рабочих, а четвертая относилась к оппозиции – сельское хозяйство – промышленность. Интерпретация за: T. Zarycki, *W poszukiwaniu peryferii. Teoria podziałów politycznych Lipseta-Rokkana w kontekście polskim*, [w:] *Oblicze polityczne regionów Polski*, red. M. Dajnowicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok 2007, s. 14.

³ Cz. Robotycki, «Prowincja» z antropologicznego punktu widzenia. Refleksja z perspektywy dylematów komunikacji kulturowej (*The «Province» from an Anthropological Point of View*).

таким образом в культурном сознании появляются бинарные оппозиции типа верх – низ, правая – левая (стороны), цивилизация – натура, чистое – нечистое, главное – второстепенное. Подобных сопоставлений можно провести больше. Дихотомическая структура несет определенную эмоционально-оценочную нагрузку. Центр воспринимается положительно и ассоциируется с теми категориями, которые можно снабдить знаком «+»: с верхом, чистотой, главенством и цивилизационным превосходством над периферией. Обладая исключительно положительными чертами, центр требует от периферии соблюдения диктуемых им правил и строго вводит их в действие. В свою очередь, периферия остается в конфликте с центром и пытается доказать несостоятельность и необоснованность притязаний центра на главенство, авторитетность и безошибочность взглядов.

Особую остроту вопрос центра и периферии приобретал в отношениях православных и католиков. Центр – Рим – в лице римского папы стремился к главенству в костеле, а те, кто чувствовал себя периферией Рима, вели непрерывную борьбу за равенство с ним и неподчинение его влиянию. В этом своеобразном сражении центра и периферии была как доза настоящей не любви и даже ненависти, так и тоска по сильной и полной авторитета власти, сосредоточивающей в себе мирские и духовные прерогативы. Диспут православия с католичеством, рассматриваемый в категориях соперничества центра и периферии, можно наблюдать на двух уровнях – уровне общения (жесты, поведение, атрибуты власти), а также на уровне общественной мысли (тексты полемического содержания)⁴.

Жесты и поведение в контактах православных и католиков настолько четко отражают реальные позиции обеих сторон, что даже не нуждаются в добавочном семиотическом их толковании. Чтобы показать, как обстояли дела, связанные с соперничеством, приведем здесь лишь одну интересную картину.

Век XV – идет подготовка Ферраро-Флорентийского собора. Об ее обстоятельствах и самом соборе замечательно рассказывает написанное в XV веке, а переведенное на русский язык в 1756 году при Митрополите Амвросии в Новоиерусалимском монастыре, сочинение под заглавием *Истинная история неправого соединения между греками и латинами, или собора флоренскаго подлинное сказание, еллински списано чрез Силвестра Сиуропуля*. Документ этот был напечатан в XVII веке в Гааге⁵, но его печатный вариант на русском языке не известен. Причины интереса к нему в России во время царицы Елизаветы Петровны несомненно нуждаются в дальнейшем исследовании. С интересующей нас точки зрения остановимся на описании представленной в данном тексте обстановки переговоров во Флоренции. Документ говорит,

A Reflection from the Perspective of Cultural Communication Dilemmas), «Konteksty» 2008, № 2, s. 7–13.

⁴ Под термином «общественная мысль» вслед за Анджеем Валицким (давшим определение понятию «русская мысль»), понимаем идейные поиски российских элит в области литературы, философии, а также политической и религиозной мысли. A. Walicki, *Zarys myśli rosyjskiej. Od Oświecenia do Renesansu religijno-politycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 15.

⁵ *Vera istoria unionis non verae inter Graecos et Latinos [...]*, Hagae 1660.

что константинопольский патриарх не хочет созывать собор на латинской земле, опасаясь ситуации подчиненности и полной зависимости от приглашающей стороны, поэтому толкует собратьям: «Собор на месте и во власти латинской, что еже ли тамо будет, не будет доброе окончание собора [...]»⁶. Греческая сторона старается избегать всех ситуаций, в которых она могла бы оказаться зависимой от латинян: «Егда бо тако отидем и приимати будем от них повседневную пищу, уже будем раби и наемници их» – говорит патриарх. «Они же господине наши, а раб волю господина своего должен творити»⁷, – добавляет он. После приезда православной делегации на собор проблемы с первенством и честью не прекращаются. Возникают разные спорные вопросы – кто, кому и как честь должен отдавать, можно ли целовать папскую туфлю или ее целовать не следует соглашаться, кто, кого и каким способом, должен приветствовать. В каком месте, на какой высоте и на каком расстоянии от папского кресла должны стоять кресла патриарха и прочих послов православных. Православная сторона не может согласиться с тем, что «подобает папе посереде сести яко первому и собирателю всех»⁸. Разногласия по этим вопросам приводят к тому, что ущемленные и недовольные православные делегаты требуют физически измерять и тщательно соблюдать положение мест, которые приходится занимать православным духовным лицам и делегатам по отношению к папе. В документе читаем: «[...] и с епископами папскими вервию размеривше расстояние немецкого трона⁹ по равности и противу того царя нашего поставиша трон и потом малое некое расстояние отставившие патриарший поставили трон и по сем седалища для местоблюстителей [...]»¹⁰. В *Истории* обсуждение подобных проблем в среднем занимает больше половины текста (в первой части это 60 листов на 100, при чем весь документ состоит из 200 листов).

Стоит подчеркнуть, что Флорентийский собор считается последним вселенским собором, поэтому происходившие на нем споры о расположении кресел и престолов в залах заседаний имеют почти метафорическое значение. Следует также помнить, что условия единения церквей, выработанные на этом соборе, стали образцовыми для тех, кто в XIX веке искал формулу,

⁶ *Истинная история неправого соединения между греками и латинами или собора флоренского подлинное сказание еллински списано чрез Силвестра Сиуропуля великаго екклесиарха и единаго от пяти крестоносцев и тайных советников патриарха Константинопольскаго, который на том соборе сам очевидец был, новопреведена на Российский диалект в престолоправительство святейшаго правительствующаго всероссийскаго Синода члена великаго господина преосвященнейшаго Амбросия епископа переславскаго и дмитровскаго и тауропигиалнаго воскреснаго Новый Иерусалим именуемаго монастыря архимандрита в тойже святой обители лета Господня 1756-го. Индикта Д, РГАДА, Ф. 196, оп. 1, ед.хр. 1502, л. 9. (в дальнейшем – *Истинная история*).*

⁷ Там же, л. 9 об.

⁸ Там же, л. 59.

⁹ Сторона латинская решила неожиданно для православной поставить трон немецкого царя, который умер. Пустой, бесполезный трон сильно раздражал греческую делегацию.

¹⁰ *Истинная история...*, л. 60.

согласно которой можно собрать всех христиан под одним пастырем – папой римским.

Мотив центральной и верховной позиции Рима по отношению к грекам особенно выразительно прозвучал в полемических сочинениях и политико-религиозных трактатах XIX века. Однако у истоков диспута в целом по-прежнему лежали старые наболевшие конфликты и соперничество периферий с центром, хорошо известное из полемических текстов тех еще времен, когда последствия разделения церквей не были до конца понятны вновь образовавшимся ответвлениям христианства. Интересен с этой точки зрения диалог, прозвучавший в 1136 году между Ницетасом из Никомидии и Анзельмом из Гевельберга, в котором Ницетас упрекал папу в зазнайстве, которое приводит к тому, что восточные христиане чувствуют себя не как братья Рима, но как его рабы:

Если убо римский епископ, заседа на высоком и блаженном престоле захочет на нас греметь и бросать на нас с высоты свои приказы, если планирует принимать от нашего имени свои решения, еси хотел бы принимать решения за нас и наши церкви без нашего совета, но по собственному усмотрению и вкусу, и даже повелевать – какое это может быть братство или отечество [...] В таком случае беспрекословно можно сказать про нас, что мы настоящие рабы, а не сыновья Церкви [...]. Если папа хочет иметь сотрудников пусть сохранит свое первенство, однако пусть удерживает свое первенство, а возвышенный пусть гордится смирением. И пусть не пренебрегает братьями своими, которых правда родила во Христе не ради порабощения, а для свободы¹¹.

В XIX веке, несмотря на исторические обстоятельства, которые, как известно, сильно подорвали светскую позицию папства, римский епископ, «заседающий на высоком и блаженном троне», не переставал возбуждать эмоций как в православном, так и в католическом мире. «Если есть какой из вопросов дня или вернее века, в котором, словно в фокусе, сводятся, сосредоточиваются все аномалии, все противоречия, все непреодолимые затруднения, с которыми бьется Западная Европа – то это, без сомнения, вопрос римский – писал Федор Тютчев автор известной статьи – *Папство и римский вопрос*¹².

В самой России среди поднимавших «римский вопрос» были прозаики, поэты, дипломаты, политики, философы и историки – русские, а также иностранцы, проживающие в России. Следует подчеркнуть, что в диспутах принимали участие богословы как светские, так и «профессионально» связанные как с православной, так и с католической Церковью. Следует здесь назвать имена Жозефа де Местра, Андрея Муравьева, Александра Скарлатовича Стурдзу¹³

¹¹ Цитирую за: W. Hryniewicz, *Ku teologii Kościołów siostrzanych*, [w:] *Ku chrześcijaństwu jutro. Wprowadzenie do ekumenizmu*, red. W. Hryniewicz, S. Gajek, S.J. Koza, Lublin 1997, s. 79 [перевод мой – У.Ц. В дальнейшем, если не сказано иначе, все переводы с иностранных языков сделаны автором настоящей статьи].

¹² Ф.И. Тютчев, *Папство и Римский вопрос. С русской точки зрения*, [в:] *Сочинения Ф.И. Тютчева. Стихотворения и политические статьи*, С.-Петербург 1886, с. 462.

¹³ О его встрече и диалоге с де Местром ср. S. Ghervas, *Alexandre Stourdza (1791–1854). Un intellectuel orthodoxe face à l'Occident*, Editions Suzanne Hurter, Genève 1999,

с его важными сочинениями: *Замечания о доктрине и духе Восточной Церкви (Considérations sur la Doctrine et l'Esprit de l'Eglise orthodoxe)*¹⁴, Владимира Сергеевича Печерина, Степана Степановича Джунковского, а также и полемику барона Августа фон Гекстгаузена с протоиереем Базаровым¹⁵. Во второй половине XIX века нельзя не вспомнить и оберпрокурора Святейшего Синода Константина Петровича Победоносцева, а также Владимира Сергеевича Соловьева.

В нашем коротком обзоре остановимся лишь на нескольких самых основных моментах полемики на тему центра и периферии. В качестве проводника назначим себе Жозефа де Местра – французского католика, паписта и роялиста, судьба и политические полномочия которого связали на полных 14 лет с Россией¹⁶. Выберем его не ради того, чтобы «виновным» православно-католических споров в России XIX века сделать постороннее лицо нерусского происхождения, а из-за его реального как непосредственного, так и косвенного влияния на ход диспутов, какие велись русскими в XIX веке.

Жозеф де Местр – граф, лично переживший опыт французской революции – направленный королем Виктором-Эммануилом посланником в Петербург, стал автором ряда произведений, в которых сосредоточил свой опыт наблюдателя пореволюционной Европы, и в том числе, России¹⁷. С точки зрения темы центра и периферии в христианском мире особенно интересен его трактат *O nane (Du rare)*, изданный в Лионе в 1819 году¹⁸, уже после выезда де Местра из России. Со взглядами на папство этого «пророка прошлого, почившего среди воспоминаний, принятых им за прозрения будущего»¹⁹, были знакомы все выдающиеся русские мыслители, занимавшиеся вопросом западных конфессий, западной цивилизации и православно-католических

с. 20–24, 30–33, а также книгу В.С. Парсамов, *Жозеф де Местр и Александр Стурдза. Из истории религиозных идей Александровской эпохи*, Издательство Саратовского университета, Саратов 2004. Очень интересны сравнения Стурдзы (косвенно напоминающие более позднюю метафору Вячеслава Иванова о двух легких, которыми дышит христианство, охотно используемую папой Иоанном Павлом II) разделенной Церкви с памятником архитектуры, состоящим из «двух разных зданий»: одно из них сохраняет те же материалы, тот же стиль и те же украшения, которые присущи их будущей основе, другое, более пышное изображает западную Церковь.

¹⁴ Именно на это сочинение де Местр ответил своей книгой *O nane*. Ср. S. Ghervas, *Alexandre Stourdza...*, с. 33.

¹⁵ Интересны взгляды на возможность перенесения восточно-римской империи в Россию только через Церковь и ее представителя папу. Ср. А. Тамборра, *Католическая Церковь и русское православие. Два века противостояния и диалога*, ББИ св. Апостола Андрея, Москва 2007, с. 209–224.

¹⁶ «Истовый католик, папист и роялист» – писал о нем Сергей Хоружий. Ср. С.С. Хоружий, *Карсавин и де Местр*, «Вопросы философии» 1989, № 3, с. 89.

¹⁷ Подробности жизни и контактов де Местра в России описаны в: М. Степанов, *Жозеф де Местр в России*, «Литературное наследство» 1937, № 29–30, с. 577–625.

¹⁸ J. De Maistre, *Du rare*, Lyon 1819.

¹⁹ Цит. за: Л.П. Карсавин, *Жозеф де Местр*, «Вопросы философии» 1989, № 3, с. 93.

конфликтов²⁰. Уместно здесь назвать фамилии декабриста Михаила Лунина, Михаила Орлова, Петра Чаадаева, Ивана Гагарина, Федора Тютчева, Алексея Хомякова и Федора Достоевского. Мало известно, но около 1810 года оппонентом де Местра был также министр народного просвещения Сергей Уваров, который, хотя не принадлежал к кругу хороших знакомых графа, некоторое время вел с ним переписку, в которой оба мыслителя касались вопросов религии и ее роли в Европе. По мнению некоторых исследователей переписка эта повлияла на взгляды де Местра, высказанные в его *Четырех главах о России (Quatre chapitres inédits sur la Russie)*²¹.

В трактате *O nane* Де Местр указывает на папский Рим как на целостную структуру, существование которой гарантирует порядок в христианском мире. Одновременно он хорошо осознает, что православные воспринимают Рим совершенно по-другому. В произведении де Местра *Религия и нравы русских* читаем: «Греческая религия есть не что иное, как «ненависть к Риму». Эта ненависть чрезвычайно сильна и может захватить целиком [...]. Эта ненависть неизлечима, потому что она не имеет ничего общего с разумом или наукой»²². И все-таки де Местр уверен, что лишь благодаря папству Церковь способна даже на периферии сохранить религиозную идентичность, и только под эгидой папства может произойти единение разрозненных церквей. Мысль эту поддержал русский иезуит Иван Гагарин, утверждая, что если вся христианская Европа не предаст себя под покровительство папства, то ее неизбежно ожидает революция²³.

Жозеф де Местр в защиту папства утверждает, что для спасения Европы нужен авторитет, который сможет противостоять всем, кто угрожает христианству и сумеет спасти вечные правды. Поэтому в трактате *O nane* этот савойский мыслитель напишет: «Человек как существо одновременно нравственное и испорченное, справедливое в рассуждении, но коварное в своей воле, нуждается в руке, которая им управляет»²⁴. Для де Местра авторитет обозначает центр власти. Роли такого центра не может выполнить никакое отдельное государство, никакая поместная церковь, ни даже собор Церквей. Ее сыграть может лишь папство, так как оно обладает двумя важными чертами, безошибочностью (в духовном плане) и способностью руководить (в плане светском)²⁵.

Совсем иного мнения придерживался Федор Тютчев, который в опубликованной в журнале «Revue des Deux Mondes» статье *Папство и римский*

²⁰ A. Walicki, *Rosja, katolicyzm i sprawa polska*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002, s. 39, 42; *Niedokończona dyskusja... Dziewiętnastowieczna polemika katolicko-prawosławna między Iwanem Gagarinem SJ i Aleksym S. Chomiakowem*, red. L. Augustyn, M. Kwaśnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 20–22.

²¹ М.И. Дегтярева, *Жозеф де Местр и С.С. Уваров*, «Золотой Лев», № 107–108, http://www.zlev.ru/107/107_7.htm (20.12.2016).

²² Ж. де Местр, *Религия и нравы русских*, <https://unotices.com/book.php?id=108185&page=5> (20.12.2016).

²³ I. Gagarin, *La Russie sera-t-elle catholique?*, Paris 1856.

²⁴ J. De Maistre, *O papieżu*, Warszawa–Ząbki 2008, s. 203.

²⁵ Там же, с. 56, 145.

вопрос выразил опасение, что главенство римского папы, сосредоточивающего в своем лице власть светскую и духовную, ведет к смешению интересов мирских и духовных, а это не позволит надлежащим образом решить религиозные вопросы на Западе. Кроме того, светская власть папы ведет к протесту, который угрожает безбожием революционного социализма.

В 1852 году появился ответ на эту статью, написанный Пьером Себастиеном Лоранси – *Папство (La Papauté)*²⁶, который, в свою очередь, выразил мнение, что власть папы есть вид первенства, которому все подчиняются добровольно, что первенство римского епископа – это не власть тирана, а руководство доброго пастыря²⁷. В полемику Тютчева и Лоранси включился Алексей Хомяков, публикуя свою известную статью *Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях по поводу брошюры г. Лоранси*²⁸. Алексей Хомяков не мог согласиться с господствующим в Западном христианстве убеждением, что римский папа является главой Церкви. От имени православных Хомяков заявлял «[...] никакого главы Церкви, ни духовного, ни светского, мы не признаем. Христос ее глава, и другого она не знает»²⁹. Папа как верховная власть церкви и ее главный безошибочный авторитет был неприемлемым для православных прежде всего по экклесиологическим причинам. В очерке *Церковь одна* Хомяков сформулировал убеждения, что «Церковь не ошибается сама, ибо есть истина, не хитрит и не малодушничает, ибо свята»³⁰.

Алексею Хомякову абсурдом казалась также мысль де Местра о чрезвычайной важности и первостепенной роли папства для европейского порядка, у истоков которого стояло единство Церкви. Для русского славянофила никакая внешняя структура, а такой ему казалось именно папство, не в состоянии сыграть столь решающую роль при единении Церквей. Единение – это не простое дело мирских действий и земных реалий, а внутреннего строя и сути Церкви, не внешних и навязанных учреждений, которые ничего общего с источником правды не имеют, а присутствия в Церкви Святого Духа. Хомяков подчеркивает, что Церковь – мистическое тело Христа. Она не может быть организована по принципу светскому, монархическому, как видит ее де Местр и другие католики. Истинную Церковь соединяют не отношения власти и подданных, а вера, надежда и любовь. Из-за этого принцип подчиненности какому-то внешнему авторитету в ней неприемлем³¹.

Таким образом, Хомяков совсем по-другому представляет себе истинную Церковь чем де Местр: Она не имеет ничего общего с центром, собирающим вокруг себя отпавших или заблудившихся собратьев. Как раз наоборот.

²⁶ P.S. Laurentie, *La Papauté, réponse à M. de Tiutcheff, conseiller de S.M. l'Empereur de Russie*, Paris 1852.

²⁷ Там же.

²⁸ А. Хомяков, *Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях по поводу брошюры г. Лоранси*, [в:] А.С. Хомяков, *Сочинения в двух томах*, т. 2: *Работы по богословию*, сост. В.А. Кошелева, Москва 1994, с. 25–71.

²⁹ Там же, с. 29.

³⁰ А. С. Хомяков, *Церковь одна*, [в:] А.С. Хомяков, *Сочинения в двух томах...*, т. 2, с. 6–7.

³¹ Там же, с. 23.

У Хомякова местные церкви не менее важны, чем Рим. Рим Хомяков квалифицирует как отпавшую часть всемирного христианства, утверждая, что настоящая Церковь – это та, которая сохранилась после отпадения многих расколов и «римского патриаршества». Она сохранилась «в епархиях и в патриаршествах греческих, и только те общины могут признавать себя вполне христианскими, которые сохраняют единство с восточными патриаршествами и вступают в сие единство. Ибо один Бог, и одна Церковь. И нет в ней ни раздора, ни разногласия [...]». Хомяков верит, что в такой Церкви все будет «в совершении общего суда, и Дух Божий, т.е. Дух веры, надежды и любви, проявится во всей своей полноте, и всякой дар достигнет полного совершенства: над всем будет любовь [подчеркнуто мною – У.Ц.]»³².

Хомяков высказывает мнение, что не имеет значения, как называют Церковь – православною ли, восточною ли, или же греко-российскою. Название – вещь непостоянная, и не несет в себе ничего важного для понимания сущности Церкви. Хомяков верит, что может прийти такой момент, когда с земного шара исчезнут все ложные учения и тогда не будет даже нужно имя православия, так как «ложного христианства не будет»³³.

О том, что папство никогда не казалось Хомякову силой, способной руководить христианским миром, свидетельствует и то, что еще в 1848 году писал он своему другу А.Н. Попову крайне уничижительно о папе (очевидно, под влиянием ситуации в Европе с того же 1848 года), что тот загнан в «уголок» Рима остался «слабенький и грустненький», само папство уходит в исторический архив, а миром же управляют силы неподведомственные папе³⁴. Это мнение Хомякова относилось к Пию IX на заре его правления Церковью. Время показало, что вопреки ожиданиям части православного мира и революционных сил Европы 1848 года, папа управлял Церковью еще почти 30 лет, успев издать *Syllabus* (вместе с энцикликой *Quanta Cura*) и провести Первый Ватиканский собор, санкционировавший догмат о непогрешимости папства³⁵.

В своем пренебрежении для «центра» католического мира Хомяков не стоял особняком в России XIX столетия. Следует упомянуть также Ф.М. Достоевского, для которого все ранее перечисленные начинания Пия IX тоже не стали причиной особенного уважения для римского первосвященника. Достоевский в отрицании значения папства пошел еще дальше Хомякова: когда папе Пию IX было уже 84 года и многие ждали его смерти, Достоевский с иронией писал, насколько хорошо было бы, если бы вместе со смертью папы согласилось умереть «для компании» римское католичество. По ощущению Достоевского, никто в России не жалеет папы, а некоторые (писатель употреблял определение «наши пророки») даже не скрывают смеха, рассматривая его ситуацию³⁶.

³² Там же, с. 22–23.

³³ Там же, с. 23.

³⁴ Цит. за: А. Тамборра, *Католическая Церковь...*, с. 113.

³⁵ Подробный анализ этого документа был опубликован во Франции еще в XIX веке: Viéville, *Le Syllabus commenté*, Paris 1879.

³⁶ Ф.М. Достоевский, *Дневник писателя за 1876 год. Январь–апрель*, [в:] Его же, *Полное собрание сочинений в тридцати томах*, Ленинград 1981, т. 22, с. 88. Кажется,

Если Достоевский, Хомяков и другие российские противники папства в XIX веке очень низко оценивали качества папы, папства и прерогатив власти Рима, то следует сказать, что так же невысоко оценивал Россию де Местр. В сочинении *O papie* де Местр подверг резкой критике всю Восточную церковь, обнаруживая в ней недостаток дисциплины, неспособность к строительству, сохранению догматического единства, предотвращению появления множества сект. По мнению де Местра, Россия была и остается лишь периферией цивилизованного мира. Из-за схизмы и татаро-монгольского ига ей не удалось участвовать в цивилизационном шествии Европы, которое продвигалось благодаря влиянию Рима, а затем и всемирного христианства. До России не дотронулась благодатная рука папства, а ее религия и религиозность поверхностны и не в состоянии проникать душу. Как «обледенелый труп» («cadavre gélé») она может существовать лишь после ее возвращения в лоно апостольской римской Церкви и подчинения авторитету римского папы. Де Местр видит первые симптомы такого движения в индивидуальных обращениях русских в католичество³⁷.

Слова эти, высказанные де Местром в 1819 году, нашли отражение в написанном в 1828, и опубликованном в 1836 году *Первом философическом письме* П.Я. Чаадаева. Чаадаев, озабоченный безнадежностью исторического пути России, подчеркивал, что ей так же как и всему человечеству нужен авторитет, благодаря которому можно ощущать постоянство традиции, папство было для него и «зримым знаком единства», и авторитетом³⁸. Подобные мысли можно найти также у Ивана Гагарина³⁹.

что у Достоевского было много поводов, чтобы не любить этого папу. Первый и главный – это то, что Пий IX был на самом деле сильным первосвященником, который много сделал для того, чтобы подкрепить авторитет католического костела и его главы. К тому же он вдобавок принадлежал к католическим либералам, был реформатором и сторонником конституционной монархии, переменившим под влиянием политических и религиозных событий свои убеждения и ставшим на защиту традиций. Имя этого папы до сегодняшнего дня ассоциируется с самым длинным понтификатом в истории Католической церкви (на римском престоле он оставался 32 года), с Первым Ватиканским собором, энцикликой *Quanta cura*, упомянутым уже *Силлабусом*, и особенно с двумя догматами, которые углубили вражду между католичеством и православием – объявленным в 1853 году догматом Непорочного Зачатия Богородицы и с догматом непогрешимости римского папы, объявленным в 1870 году. Для понимания атак Достоевского на римского первосвященника немаловажен и тот факт, что Пий IX стал первым в истории римского престола узником Ватикана, не соглашаясь на присоединение своего государства к объединенной Италии. Шире об этом пишу в статье: U. Cierniak, «Дневник писателя» Ф.М. Достоевского как дискурс о чистом христианстве, [w:] *Dzienniki pisarzy rosyjskich*, «Studia Rossica» XVII, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łuciewicz, Warszawa 2006, s. 157–158.

³⁷ J. de Maistre, *O papieżu...*, s. 412–413, 444–445.

³⁸ P. Czaadajew, *Listy*, wybór, wstęp i oprac. L. Suchanek, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992, s. 70–83.

³⁹ Шире о сходстве мысли Чаадаева и де Местра. Ср. A. Walicki, *Rosja, katolicyzm...*, s. 39, 42; *Niedokończona dyskusja... Dziewiętnastowieczna polemika...*, s. 20–21, 143–144 oraz A. Bezwiński, *Księżę Iwan Gagarin o pojednaniu Kościoła rosyjskiego z rzymskim*, [w:] *Bizan-*

Подводя итоги, следует сказать, что в рассматриваемых нами спорах православия и католичества в XIX веке по поводу «римского вопроса» мы сосредоточились лишь на некоторых аспектах проблемы, рассмотрев диспуты о папстве как средоточии христианства, идеальной эkkлeсиологической его модели, авторитете и образцовом варианте власти. В большинстве диспутов преобладал дух отрицания папских притязаний на главенство в христианском мире, а самые споры снова возвращались к истокам соперничества Рима – верха, доминирующего «центра», не учитывающего нужд христианских «периферий».

Мы оставили в стороне те диспуты, в которых вспоминалось веками длившееся соперничество Москвы с Римом (Третьего Рима со Вторым Римом)⁴⁰, а мессиански и великодержавно настроенные диспутанты грезил об идеальном христианском государстве. Отдельной темой могли бы стать поиски «центра», как стержня возрождения христианского начала и монархического порядка в охваченной революциями Европе конца XVIII – первой половины XIX века.

Но даже из приведенного нами хорошо видно, что в полемике православных и католиков вопрос «центра» и «периферии» христианского мира решался с опорой на совершенно различные категории христианской антропологии и резко отличавшиеся друг от друга способы мышления. Западный силлогизм, рационализм и интеллектуализация религиозных категорий де Местра и следующих за его науками сторонников папства, совершенно не совпадали с пневматологической концепцией единой, пусть и рассеянной по перифериям христианского мира Церкви, представленной в концепции Хомякова. И эти различия в мышлении оказались непреодолимым препятствием в понимании аргументов сторон.

Литература

- Bezwiński A., *Książę Iwan Gagarin o pojednaniu Kościoła rosyjskiego z rzymskim*, [w:] *Bizancjum – prawosławie – romantyzm. Tradycja wschodnia w kulturze XIX wieku*, red. J. Ławski i K. Korotkich, Trans Humana, Białystok 2004, s. 131–140.
- Cierniak U., *Religia z «krainy świętych cudów»*. *Słowianofil Aleksy Chomiakow i katolicyzm*, [w:] *Bizancjum – prawosławie – romantyzm. Tradycja wschodnia w kulturze XIX wieku*, red. J. Ławski i K. Korotkich, Trans Humana, Białystok 2004, s. 42–53.
- Cierniak U., *Wiara i władza. Wokół sporu o katolicyzm i chrześcijańską Europę w dziewiętnastowiecznej myśli i literaturze rosyjskiej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.
- Gagarin I. (o. Józef Ksawery SJ), *O pojednaniu Kościoła rosyjskiego z rzymskim. Nasz cel, przetł. i wstępem opatrzył A. Bezwiński*, «Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Rosjoznawcze II. Nauki Humanistyczno-Społeczne», z. 290, Toruń 1995. На русском языке: *О примирении Русской церкви с Римской. Сочинение И. Гагарина, перевод и. Мартынова. Священника Братства Иисусова*, «Символ» № 8, Париж 1982, s. 206–241.

cjum – prawosławie – romantyzm. Tradycja wschodnia w kulturze XIX wieku, red. J. Ławski i K. Korotkich, Białystok 2004, s. 131–140.

⁴⁰ U. Cierniak, *Trzeci Rzym przeciwko Pierwszemu Rzymowi*, [w:] *Ateny – Rzym – Bizancjum. Mity Śródziemnomorza w kulturze XIX i XX wieku*, red. J. Ławski, K. Korotkich, Trans Humana, Białystok 2008, s. 819–829.

- Ghervas S., *Alexandre Stourdza (1791–854). Un intellectuel orthodoxe face à l'Occident*, Editions Suzanne Hurter, Genève 1999.
- Maistre Joseph de, *O papieżu*, Fronda-Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2008.
- Niedokończona dyskusja... Dziewiętnastowieczna polemika katolicko-prawosławna między Iwanem Gagarinem SJ i Aleksym S. Chomiakowem*, red. L. Augustyn, M. Kwaśnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Przebinda G., *Między Moskwą i Rzymem Myśl religijna Rosji XIX i XX wieku*, Kraków 2003.
- Przebinda G., *Od Czaadajewa do Bierdiajewa. Spór o Boga i człowieka w myśli rosyjskiej (1832–1922)*, Kraków 1998.
- Rozaven (Jean Louis de Leissègues), *De la Réunion de l'Église russe avec l'Église catholique*, wstęp. Évêque d'Orléans Dupanloup, Paris 1864.
- Walicki A., *Rosja, katolicyzm i sprawa polska*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.
- Walicki A., *Zarys myśli rosyjskiej. Od Oświecenia do Renesansu religijno-politycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

- Парсамов В.С., *Жозеф де Местр и Александр Стурдза. Из истории религиозных идей Александровской эпохи*, Издательство Саратовского университета, Саратов 2004.
- Сочинения Ф.И. Тютчева. Стихотворения и политические статьи*, С.-Петербург 1886.
- Тамборра А., *Католическая Церковь и русское православие. Два века противостояния и диалога*, ББИ св. Апостола Андрея, Москва 2007.
- Хомяков А.С., *Сочинения в двух томах, т. 2: Работы по богословию*, сост. В.А. Кошелева, Москва 1994.

**«Центр», «периферия» и проблемы культурной идентичности
в диспутах православия с католичеством
(контексты и перемены)**

Резюме

Понятия «центра» и «периферии» употребляются представителями многих наук при описании разнообразных явлений: географических, общественно-государственных, военных, исторических, политических, а также этнических и культурных. Особенно резко вопрос центра и периферии вставал в отношениях православных и католиков. Центр – Рим в лице римского папы стремился к главенству в Церкви, а те, кто чувствовали себя периферией Рима, вели непрерывную борьбу за равенство с ним и неподчинение его влиянию и сохранение своей религиозной идентичности. В настоящей статье дается обзор главных полемических тенденций в ходе религиозных диспутов Западного и Восточного христианства начиная с XII века кончая XIX столетием.

Ключевые слова: центр, периферия, православные, католики, Рим, папа, диспуты.

**“Center”, “Periphery” and Questions of Cultural Identity
in the Debates of Orthodoxy with Catholicism
(Contexts and Change)**

Abstract

The terms “center” and “periphery” are used by representatives of many sciences in describing different phenomena: geographical, socio – political, military, historical, ethnical and cultural. The question of “center” and “periphery” has been specially manifested in the relations

between the Orthodox and the Catholics. Center – Rome – in the person of the Pope has aspired to supremacy in the Church, while those who felt like being the periphery of Rome waged a constant struggle for equality. This is why the Orthodox tried to disobey the influence of Rome and, consequently, to preserve their religious identity. This article provides an overview of the main trends in the polemical religious disputes of Western and Eastern Christianity from the 12th century till the 19th.

Key words: center, periphery, Orthodox, Catholics, Rome pope, debates.

Urszula Cierniak
dr hab., prof. nadzw.
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Filologii Obcych

Urszula Cierniak
Doctor Habilitated, Associate Professor
Jan Dlugosz University in Czestochowa
Institute of Foregin Languages
e-mail: umc222@wp.pl
+48 507073340

Irena Koza

Derfintos, czyli Tadeusz Bułharyn (1789–1859) – między rzeczywistością i autokreacją

Kiedy jako młody człowiek został członkiem Towarzystwa Szubrawców¹, działającej w latach 1817–1822 grupy, która miała na celu „wyświecać szpetność tych przywar i nałogów, które z natury swojej nie mogą być prawem powściąganymi, są jednak dla społeczności szkodliwe”², towarzysze nazwali go Derfintos³. W mitologii słowiańskiej imię to oznacza boga czuwającego nad przymierzem, zgodą⁴. Mowa tutaj o Janie Tadeuszu Bułharynie (1789–1859), którego większość źródeł uznaje za zruszczonego Polaka⁵. Sam Bułharyn zwykł nazywać siebie Litwinem, co jak udowadnia znakomity bułharynolog, Aleksander Fieduta⁶ dawało temu twórcy możliwość nazywania siebie rodakiem Tadeusza Kościuszki⁷ i Adama Mickiewicza. Badacz argumentuje bowiem, że ci znamienici ludzie wywodzili się z Wielkiego Księstwa Litewskiego, dzisiejszej Białorusi. Mimo patriotycznych korzeni Bułharyn nie pozostawił po sobie pamięci człowieka oddanego sprawom Polski, a historia zapamiętała go jako sprzedawczyka, agenta carskiej policji, dziennikarza na usługach władzy, a także surowego krytyka i przeciwnika Powstania Listopadowego. Niemal zapomniano natomiast o jego zasługach na rzecz ojczyzny i dowodach patriotyzmu. W świecie literatury i kultury Bułharyn zawsze pozostawał postacią kontrowersyjną, a przez to niepopularną wśród badaczy. Do dziś na jego temat istnieje niewiele opracowań. Jak zauważa Zofia Mejszutowicz, badaczom nie udało się uzgodnić

¹ W skład Towarzystwa „wchodziły najinteligentniejsze i najwybitniejsze siły całego Wilna”. Por. Z. Horodyński, *O Towarzystwie Szubrawców*, Lwów 1883, s. 1.

² Tamże, s. 19.

³ *Pacem conciliat* (łac.) – doradzający pokój, *derfintojs* – godzący [w:] A. Brückner, *Mitologia słowiańska*, s. 37, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/mitologia-slowianska.pdf> (12.02.2017).

⁴ Tamże.

⁵ *Literatura rosyjska w zarysie*, red. Z. Barański, A. Semczuk, Warszawa 1976, s. 235.

⁶ А. Федута, *Земляки (Ф.В. Булгарин и А.-Г.К. Киркор: к истории взаимоотношений)*, [В:] *Сюжеты и комментарии*, Вильнюс 2013, s. 33–67.

⁷ Późniejszy Derfintos mający polskie korzenie, jako syn powstańca kościuszkowskiego otrzymał imię Tadeusz właśnie na cześć Kościuszki.

jednolitej opinii o tym człowieku, co więcej, często wypowiedane o Bułharynie sądy pozostawały ze sobą w sprzeczności⁸.

Historia literatury zwykła marginalizować tę postać, choć w 1829 roku najczęściej czytana w Rosji powieścią był *Iwan Wyżygin* Bułharyna, a inne jego utwory cieszyły się również niemałym zainteresowaniem. Wielką popularność zdobył Bułharyn także jako wydawca. W latach 50. XIX wieku to właśnie wydawane przez niego czasopismo „Siewiernaja Pczela” („Северная пчела”) było jednym z najpopularniejszych pism w Rosji, a to głównie dzięki temu, że dojrzały Derfinitos bardzo dobrze wyczuwał potrzeby i zainteresowania rosyjskich czytelników tamtych lat. Także jako wydawca, nie doczekał się gruntownej naukowej i sprawiedliwej oceny⁹.

Życiorys tej postaci pojawiał się w opracowaniu wspomnianej już Z. Mejszutowicz, powracał w wielu publikacjach Piotra Głuszkowskiego¹⁰, Abrama Ilicza Rejtblata¹¹ oraz rzeczonego A. Fieduty, jednak nie badano dotąd tej postaci jako autokreatora¹². Tymczasem zagadnienie to jest bardzo ciekawe. Jeśli przyjrzeć się twórczości Bułharyna trudno nie przyznać, że tworzył on „pod dyktando prawdy wewnętrznej”¹³, narracja dawała mu możliwość pełniejszego samopoznania. Zjawisko to jest szczególnie widoczne we *Wspomnieniach* (Воспоминания)¹⁴, będącym utworem autobiograficznym literata.

Wspomnienia są nie tylko prostym zapisem przeżytych zdarzeń, ale swoistą rozmową z czytelnikiem, w której autor stawia pewne pytania, prezentuje sugestie i próbuje prowadzić dialog z domniemanym czytelnikiem-rozmówcą. Dla Bułharyna są to „pisma będące swego rodzaju «pamiętnikami duszy», zorientowanymi nieraz

⁸ Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa Tadeusza Bułharyna*, Wrocław 1978, s. 39–40.

⁹ Wśród prac podejmujących próby obiektywnej oceny roli Bułharyna, w tym także tej, jaką odegrał dla rozwoju czasopiśmiennictwa w Rosji, warto wskazać opracowania Aleksandra Fieduty, który przytacza takie zdanie współczesnych Bułharyna o nim jako wydawcy: „Кажется, что сама природа создала его редактором! Необыкновенная деятельность, гибкость ума, постоянная преданность и любовь к работе привели к тому, что его «Пчела» в течение 20 лет всегда была и остается самым главным изданием в России”. Por. *Поляки в Петербурге в первой половине XIX века*, составление, предисловие, подготовка текста воспоминаний О.А. Пржецлавского и комментарии А.И. Федуты. Воспоминания С. Моравского, Т. Бобровского и А.-Г. Киркора переведены с польского Ю.В. Чайниковым, НЛО, Москва 2010. („Россия в мемуарах”. Серия под ред. А.И. Рейтблата, cyt. za H. Горбаневская, http://www.istpravda.com.ua/reviews/2011/04/30/37427/view_print (10.01.2017). Por. także: Ф. Булгарын, *Выбранае, укладанне, прадмова і камэнтар*, Беларускі кнігазбор, Мінск 2003.

¹⁰ П. Глушковский, Ф.В. Булгарин в русско-польских отношениях первой половины XIX века: эволюция идентичности и политических воззрений, Санкт-Петербург 2013.

¹¹ А.И. Рейтблат, *Фаддей Венедиктович Булгарин: идеолог, журналист, консультант секретной полиции*, Москва 2016.

¹² Autokreatorem nazywał już T. Bułharyna A.I. Rejblat, jednak nie rozwijał dotąd tego zagadnienia.

¹³ Sformułowanie zaczerpnięte z: S. Wysłouch, *Narracja i tożsamość w „Wyroku” Franza Kafki*, [w:] *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, Seria: Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 302.

¹⁴ Ф.В. Булгарин, *Воспоминания. Отрывки из виденного, слышанного и испытанного в жизни*, ч.1, Санкт-Петербург 1846.

skrajnie egzotycznie, utrwalającymi treści najbardziej osobiste dla piszącego: doznania, autorefleksje, skryte myśli, marzenia”¹⁵.

Wielokrotnie posądzany przez swoich współczesnych o kłamstwo i dopasowywanie prawdy do swych potrzeb Bułharyn, informował na początku *Wspomnień*:

Никто еще не уличил меня во лжи, и я ненавижу ложь, как чуму, а лжецов избегаю, как зачумленных. Всему, о чем я говорю в *Воспоминаниях*, есть живые свидетели, мои современники, совоспитанники и сослуживцы, или есть документы. Пусть современники уличат меня во лжи! Ошибиться я мог в числах, в именах, в порядке происшествий, потому что пишу не из книг, а из памяти – но в существе все правда. Где нельзя сказать правды, там я молчу, но не лгу¹⁶.

We *Wspomnieniach* znajdziemy także rozrachunek Bułharyna z jego dzieciństwem, szczególnie z tymi momentami, które w sposób zasadniczy wpłynęły na dalsze losy naszego bohatera. Jan Tadeusz opowiada o tym, jak bardzo był zżyty z ojcem Benedyktym Bułharynem – polskim patriotą. Badacze pisali o nim w sposób bardzo pozytywny:

Ojciec pisarza [...]. Gorący wyznawca swobód demokratycznych, zwolennik Konstytucji 3 maja i wielbiciel Kościuszki, pełnił w okresie insurekcji stanowisko komisarza do spraw cywilnych i wojskowych okręgu nowogródzkiego. Po zakończeniu działań wojennych w roku 1794 został zesłany na Sybir za zabójstwo generała wojsk carskich Woronowa. Z zesłania powrócił po objęciu tronu przez Pawła I i wkrótce potem zmarł¹⁷.

Sam Bułharyn niezwykle ciepło pisał o swoim ojcu i przywiązaniu do niego, o tym jak będąc małym dzieckiem, spędzał z nim dużo czasu, obserwując go, wzorując się na nim i nabierając za jego przykładem miłości do ojczyzny – Polski, jak chciał być podobny do ojca. Niestety, nie ze swej winy przyszło mu znaleźć się na drodze innej, niż wymarzyłyby to sobie ojciec – Kościuszkowiec. Matka T. Bułharyna za namową generała hrabiego Iwana Jewstafiewicza Fersena zdecydowała się oddać dziewięcioletniego zaledwie Jana Tadeusza do Lądowego Korpusu Kadetów. Miała nadzieję, że dzięki temu synowi oraz całej rodzinie będzie żyło się łatwiej w ówczesnej porozbiorowej polskiej rzeczywistości. Decyzji tej jednak nie skonsultowała ze swym mężem – ojcem Tadeusza. To w tym posunięciu Bułharyn upatrywał powodu śmierci ojca, który miał popaść w rozpacz związaną z rozdzieleniem z synem i oddaniem go pod opiekę Rosjanom. Tak wspominał te wydarzenia z dzieciństwa dorosły już Bułharyn:

Отец пришел в отчаяние, когда матушка сказала ему, что оставила меня в Петербурге, на чужих руках. В первый раз в жизни он заплакал и зарыдал при людях, требуя, с воплем отчаяния, своего сына! Разлука со мной имела пагубное влияние на его уже расстроенное здоровье и ускорила его кончину: это он даже написал в предсмертном своем письме ко мне. Он собирался ехать в Петербург, но состояние здоровья не позволяло ему этого. От весны до весны он жил надеждой на свидание со

¹⁵ *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 47.

¹⁶ Ф.В. Булгарин, *Воспоминания...*, s. 10.

¹⁷ Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa...*, s. 10.

мной, пока смерть не разлучила нас навеки! Судьба позволила мне только поплакать на его могиле!..¹⁸.

Życie młodego Polaka w rosyjskiej szkole okazało się wcale niepodobne do tego, jakim przedstawiali je w perspektywie doradcy matki. Było ono dla małego chłopca nadzwyczaj trudne. Jednym z powodów złej sytuacji Bułharyna w szkole było jego polskie pochodzenie i słaba znajomość języka rosyjskiego. W domu rodzinnym Bułharynów posługiwano się oczywiście językiem polskim, zatem młody Tadeusz musiał przestawić się w szkole na zupełnie obcy język, który przychodził mu z trudem (co ciekawe, właściwie do końca działalności literackiej zarzucano mu, że wtrąca polonizmy do swoich tekstów). Bułharyn uczył się dużo, cenił swoich nauczycieli, niektórych z nich chwalił, o innych wypowiadał się z dystansem:

[...] кроме Н.И. Греча я не знал лучшего преподавателя русского языка, как П.С. Желзников, в чем согласятся со мной все знавшие его. Все прочие мои учителя, хотя и не имели таких достоинств, но были люди добрые, скромные и ласковые. Правда, что никто не приласкал меня особенно, хотя я учился из всех сил, и никто не занимался мной отдельно¹⁹.

W Korpusie Kadetów jednak często spotykał się z niezrozumieniem kolegów i niektórych pedagogów. Wiedział, że różni się od rówieśników, był nieakceptowany, wyśmiewany, prześladowany, dano mu też przezwisko Kościuszko. Prawosławni uczniowie uważali go za „niewiernego” i próbowali nawet, wbrew jego woli, powtórnie go ochrzcić, w zgodzie z prawosławnym obyczajem religijnym. Interesujące jest to, że mimo napotykaných trudności Bułharyn, ostatecznie ocenił swoją sytuację szkolną jako nienajgorszą: „Я был смешон в толпе, и хотя был сирота, но уже не животное, которое беспрестанно погоняли! Положение мое было весьма сносное”²⁰.

Jako dorosły mężczyzna Bułharyn był żołnierzem armii napoleońskiej i w jej szeregach walczył w Hiszpanii, a w roku 1812 brał udział w bitwach, które prowadziły wojska francuskie na terenie Imperium Rosyjskiego. Po zaprzestaniu działań wojennych w Rosji brał udział w kampanii lat 1813–1814. W lutym 1814 roku został wzięty do niewoli przez oddział partyzantów pruskich. Z chwilą zakończenia wojny i wymianie jeńców, dotarł do Warszawy. Wojny napoleońskie zakończyły pierwszy etap życia Jana Tadeusza Bułharyna²¹. Ten rozdział jego życia był niezwykle podobny do losów wielu pokoleń Polaków żyjących w epoce porozbiorowej. Z sukcesami armii napoleońskiej łączyły się nadzieje na wyzwolenie kraju, a także na lepszą osobistą przyszłość jej żołnierza. Ona jednak nie nastąpiła... Mimo to Bułharyn zawsze podkreślał swoją sympatię i poparcie dla Napoleona. Po jego klęsce „[...] podobnie jak wielu innych polskich weteranów Wielkiej Armii uznał, że skoro Rosji nie da się pokonać, to trzeba z nią współpracować”²².

¹⁸ Ф.В. Булгарин, *Воспоминания...*, s. 105–106.

¹⁹ Tamże, s. 118.

²⁰ Tamże.

²¹ Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa...*, s. 12.

²² P. Głuszkowski, *Polak, który wierzył w Rosję*, http://wyborcza.pl/alehistoria/1,121681,13611548,Polak_ktory_wierzyl_w_Rosje.html (18.11.2016).

Z czasem, aby ratować trudną sytuację materialną swoją i rodziny, Bułharyn podejmował się różnych prac i zleceń. Jednym z nich było dopilnowanie trudnego procesu majątkowego wuja. Zadanie to w 1819 roku zaprowadziło go do Petersburga, gdzie zamieszkał na stałe, rozpoczynając tym samym swoją działalność literacką i kulturalną w Rosji²³.

Na początku Bułharyn uczestniczył w życiu intelektualnym Rosji jako polski literat. Zasłynął wydaniem w 1820 r. w czasopiśmie „Syn otczeŭstwa” („Сын отечества”) artykułem dotyczącym literatury polskiej, który w tamtym czasie był pierwszym tak obszernym omówieniem twórczości polskich literatów w Rosji, do tego wydany w jednym z ważniejszych czasopism tamtego czasu²⁴.

Bułharyn zaczął realizować się jako wydawca. Początek lat 20. XIX wieku upłynął mu pod znakiem starań o możliwość wydawania czasopisma „Mnemozyna” („Мнемозина”) w języku polskim w Rosji. Starając się o uzyskanie zgody na jego druk deklarował się jako zwolennik szerzenia oświaty i szeroko pojętej wiedzy historycznej oraz geograficznej, o czym czytamy w jego wniosku skierowanym do władz:

Нижеподписавшийся, желая по мере сил своих участвовать в распространении полезных знаний, вознамерился издавать сначала будущего 1822 года периодическое сочинение под названием «Мнемозина» – журнал истории, статистики и путешествий²⁵.

Oczekiwaną zgodę udało mu się otrzymać dopiero w roku 1822. Bułharyn zdecydował się ostatecznie na zmianę tytułu planowanego wydawnictwa na „Siewiernyj Archiw” („Северный архив”) i wydawanie go jednak w języku rosyjskim. Było to czasopismo poświęcone tematom historycznym, ekonomicznym i statystyce. Jan Tadeusz działalnością wydawniczą w języku rosyjskim potwierdził ostatecznie swą przynależność do tego piśmiennictwa. W czasopiśmie pojawiały się przeglądy literatury współczesnej rosyjskiej i zagranicznej, w tym polskiej, bo Bułharyn wciąż czuł się zobowiązany informować o kulturalnym i literackim dorobku Polaków.

Współcześni mu cenili rolę, jaką na siebie przyjął. Michaił Trofimowicz Kaczenowski napisał do niego w jednym z listów:

[...] jedynie w ten sposób obie literatury, rosyjska i polska, mogą się zbliżyć, z obopólną korzyścią, jak dotąd nie zawsze przez wszystkich rozumianą, a wówczas i literaci zaprzestaną okazywać sobie wzajemną niechęć²⁶.

Dzięki pogodzeniu się z rzeczywistością, „popłynięciu z nurtem”, ale także i wpływom, jakie posiadał Bułharyn, możliwe było wprowadzenie na rynek czytelnicy Rosji twórczości polskich literatów. Śmiałość ta niepokoiła władze carskie,

²³ Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa...*, s. 13.

²⁴ *Historia literatury rosyjskiej*, red. M. Jakóbca, Warszawa 1976, t. I, s. 496–497.

²⁵ „Русская старина” 1900, t. CIII, s. 561.

²⁶ M. Kaczenowski w jednym z listów do Bułharyna (2 stycznia 1823), Центральный Государственный Архив Литературы и Искусств СССР, фонд 1231, оп. 2, ед. хр. I, cyt. za Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa...*, s. 15.

czego dowodem były wnioski z raportu Nikołaja Nikołajewicza Nowosilcowa do Aleksandra Iwanowicza Czernyszewa:

Nie mogę nie wspomnieć przy tej okazji, że Bułharyn w wydawanych przezeń periodykach sprzyja szerzeniu i umacnianiu polskich myśli patriotycznych, które udaremniają zjednoczenie tego narodu z Rosjanami²⁷.

Bułharyn wielokrotnie udowadniał też swoją przyjaźń z dekabrystami. Miał możliwość wykorzystania wiedzy na ich temat, jednak nigdy tego nie robił. Sprawa ta, jak niemal wszystkie w życiu tej postaci, nie jest jednoznaczna. Jan Tadeusz przyjaźnił się i wspierał dekabrystów, nie wziął jednak udziału w ich wystąpieniu na Placu Senackim w Petersburgu w 1825 roku. Uniknął w ten sposób zesłania na Syberię i postanowił służyć nowej ojczyźnie. To oczywiste, że dziś takie postępowanie zostałoby uznane za zdradę, w 1826 roku nie było to takie oczywiste. W środowisku petersburskim w związku z takim postępowaniem Bułharyna krążyły o nim rozmaite plotki. Była w nich, między innymi, mowa o wielkiej niechęci do niego ludzi z kręgu dekabrystowskiego. Rozpowiadano nawet, że Konrad Rylejew wyrzucił go z domu. Najprawdopodobniej jednak było zupełnie inaczej i to właśnie Bułharynowi przekazał Rylejew swoje rękopisy i poprosił o pamięć o jego rodzinie²⁸.

W ramach działalności wydawniczej, stał się też Bułharyn nie tylko dziennikarzem, ale i krytykiem. Słynął z tego, że wystawiał zwykle nieprzychylnie recenzje autorom powieści czy artykułów, co też nie przysparzało mu przyjaciół. Sądy Bułharyna okazywały się jednak często bardzo trafne. Tak było z książką Iwana Gołowina, której omówienie Bułharyn zamieścił na łamach „Siewiernej Pczety”, wytykając młodemu autorowi liczne nieścisłości i „pretensje do szermowania sądami kategorycznymi”. Równocześnie dostrzegł w niej „przebłyśki talentu”, zwrócił uwagę na opisane z humorem epizody, które – jak sądził – mogłyby autorowi przysporzyć czytelników wśród amatorów łatwej lektury. Radził wszelako Gołowinowi „dla własnego dobra, unikać zarozumialstwa, nieznośnego tonu wszystkowiedzącego zadufka”²⁹.

Trudno nie zauważyć, że Bułharyn radził młodemu pisarzowi, aby unikał zachowań, które jemu samemu zarzucane były od osób, którym przyszło z nim współpracować.

Zestawienia i porównania spostrzeżeń dotyczących T. Bułharyna dokonał Abram Ilijcz Rejtblat. Ukazał w nich przeciwstawienie wyobrażeń na własny temat Jana Tadeusza oraz tego, w jaki sposób oceniali go inni, zestawiając to w tabeli 1³⁰:

W tabeli, w niezwykle czytelny i zarazem ciekawy sposób przedstawione zostały skrajne spostrzeżenia: „człowiek wojny, odważny, stary żołnierz” – „tchórz, walczący po stronie wrogów – Francuzów”, „prosty i otwarty człowiek” – „człowiek dwulicowy”, „poprawny i szczery” – „kłamca”, „utalentowany pisarz i dziennikarz” – „mierny

²⁷ Z raportu Nowosilcowa do A.I. Czernyszewa z 23 maja 1828, „Русская старина” 1903, nr 11, s. 348, cyt. za Z. Mejszutowicz, *Powieść obyczajowa...*, s. 17.

²⁸ Tamże, s. 23. B. Galster, *Twórczość Rylejewa na tle prądów epoki*, Wrocław 1962, s. 55–57.

²⁹ W. Śliwowska, *W kręgu poprzedników Hercena*, Wrocław 1971, s. 148.

³⁰ А.И. Рейтблат, *Фаддей Венедиктович Булгарин...*, s. 48.

pisarz i dziennikarz, który nawet poprawnie po rosyjsku pisać nie potrafi”. Zwraca uwagę fakt, że oceny te są do tego stopnia antonimicznie, że można mieć wrażenie, iż dotyczą dwóch zupełnie różnych postaci. Niełatwo też jednoznacznie odnieść się do tych opinii. Bułharyn walczył o swoją tożsamość, o miejsce w społeczeństwie i literaturze. Biografowie potwierdzają, że posuwał się często do czynów, które nie były społecznie akceptowane. Kreował siebie tak, jak uważał to za stosowne. Trudno jednak nie odnieść wrażenia, że bardzo starał się żyć w zgodzie ze sobą, nie zważając na oceny innych. Wydaje się też, że tego typu osądy zależne były od relacji łączącej Jana Tadeusza z ocenianym. Za Iwanem Kryłowem można powtórzyć: «Кого нам хвалит враг, в том, верно, проку нет»³¹.

Tabela nr 1

САМООБРАЗ	ОБРАЗ, РИСУЕМЫЙ ДРУГИМИ
Человек повоевавший, отважный, старый солдат	Трус, воевавший на стороне врагов – французов
Прямой и откровенный человек	Двуличный человек
Правдивый и честный	Лжец
Талантливый писатель и журналист	Бесталанный писатель и журналист, который даже грамотно писать по-русски не умеет
Создатель ряда новых для русской литературы жанров	Плагииатор
Писатель и журналист, которого травят завистливые соперники	Журналист, который завидует соперникам и травит их
Человек, которого удостаивали расположением и дружбой известные люди (Сперанский, Грибоедов, Крылов, Карамзин, Наполеон и др.)	Человек, который примазывается к известным людям (Сперанский, Грибоедов, Крылов, Карамзин, Наполеон и др.)
Писатель и журналист, пользующийся поддержкой и доверенностью царя и III отделения	Полицейский шпион
Поляк по происхождению, патриот России	Поляк, проводник польских интересов, враг России
Много повидавший, много прочитавший и в итоге много знающий человек	Невежа
Слуга публики	Автор, пишущий для социальных низов, слуг и сидельцев
Ведет счастливую семейную жизнь в поместье	Женился на продажной женщине
Бескорыстный человек и литератор	Корыстный человек, продажный литератор

³¹ И.А. Крылов, *Лев и Барс*, [в:] И.А. Крылов, *Полное собрание сочинений*, т. III, Москва 1945–1946, с. 34–35.

Mimo tak niekorzystnych ocen społeczeństwa T. Bułharyn nie mógł być do końca tylko złą osobą, dowodem na to są przyjaźnie, które udało mu się pielęgnować przez wiele lat. Jedną z najbliższych mu osób był Nikołaj Iwanowicz Griecz, z którym współpracował w dwóch periodykach od 1825 r.: czasopiśmie „Syn otieczestwa” i „Sewiernyj archiw”. W 1829 r. obaj wydawcy zacieśnili kontakty i połączyli oba pisma. Współdziałali, wspierali się i służyli pomocą. Dowodem tej zażyłości jest zachowana obszerna korespondencja. Oto fragment jednego z listów N.I. Griecza do T. Bułharyna:

4 марта 1833

Как ты можешь думать, любезный Булгарин, что я бросаю твои статьи? Во-первых, они очень хороши; во-вторых, ты своею подписью отвечаешь за них сам. Но так как у тебя сказано было о высочайшем посещении маскарадов, впоследствии тобою же описанных, то я и представил на рассмотрение Б[енкендорфа], а там позатынули.

Очень рад, что ты познакомился с сераскиром Паскевичем. Любопытен знать, что он говорил о Польше. [...]

Ты жалуешься на цензуру, что она существует только для тебя. Да вольно тебе быть умным! На деревянные шаги ножен не надевают.

Между тем все твои статьи вчера одобрены и пойдут.

Adieu. [Греч]»³².

List ten ukazuje jeszcze jeden aspekt zasługujący na podkreślenie – Bułharyn wciąż nie zapomina o Polsce, swojej ojczyźnie, interesuje się jej losami. Mimo zadowolenia w społeczeństwie rosyjskim, powraca myślami do swojego kraju. Nie zawsze jednak są to myśli wyłącznie pozytywne. Tak właśnie jest we *Wspomnieniach*, w których postanowił zdystansować się od tego, co w polskości, jego zdaniem, było naganne – nieładu we wszelkich sferach życia:

Польша издревле славилась беспорядками всякого рода, особенного дурными дорогами и мостами. На этот счет существует даже насмешливая пословица* (*Польский мост, Жидовский пост, Турецкое богомолье – все это безделье. По-польски это в стихах: Polski most, Żydowski post, Tureckie nabożeństwo, to wszystko błazeństwo)³³.

Pamiętając o czytelnikach swoich *Wspomnień* Bułharyn (pierwszoosobowy narrator) przypomina o osobistych wrogach, którzy zapominając o prawdzie są w stanie oczerniać innych, kłamać. Pokazuje swój stosunek do tego typu ludzi. Zapewnia odbiorcę, że nie przejmuje się tego typu zarzutami. Podkreśla, że ceni swoją pracę, a wszystko, co zostało zawarte we wspomnieniach, było prawdziwe (w czasie ich pisania, wtedy kiedy o tym pisał i w to wierzył):

Импровизируя мои *Воспоминания*, я никак не мог избежать необходимости говорить о самом себе, иначе они лишились бы своего современного характера. Противники мои *без всяких доказательств* старались внушить читателям моим не-

³² Переписка Н.И. Греча и Ф.В. Булгарина, 24. Н.И. Греч – Ф.В. Булгарину, [w:] tamże, s. 355–356.

³³ Ф.В. Булгарин, *Воспоминания...*, s. 41–42.

доверчивость к моим рассказам, что и теперь, вероятно, не преминут сделать. [...] некоторые люди в порывах страстей, позволяют себе уклониться от справедливости, чтобы только унижить своего противника. Бог с ними! Всему, что я рассказываю есть наочные свидетели из старых моих товарищей и хотя бы я был даже таков, каким стараются изобразить меня мои противники, все же я не осмелился бы говорить неправду в лице живым людям. Все здесь верно или представлено так как мы верили тогда³⁴.

Przyjrzenie się w niniejszym artykule niektórym aspektom autokreacji naszego bohatera, zawartej w jego *Wspomnieniach* to tylko przyczynek do dalszych rozważań na temat budowania własnego obrazu przez twórcę borykającego się ze sprzecznościami swojej biografii i otaczającego go świata, walczącego o swoją pozycję i uznanie otoczenia. Można odnieść wrażenie, że całe życie pamiętał o przydomku z czasu działalności w Towarzystwie Szubrawców – chciał godzić interesy własne z potrzebami Polski i Rosji, pozostać Derfintosem. Z pewnością dalsze pogłębione studia nad różnymi aspektami twórczości literackiej i publicystycznej Tadeusza Bułharyna pozwolą dać pełniejszy ogłód autokreacyjnych działań człowieka, który marzył o tym, by zająć wyjątkowe miejsce w historii wielu ojczyzn.

Literatura

- Ambroziak D., *Mickiewicz i inni Polacy we wspomnieniach rosyjskich memuarystek XIX wieku*, „Acta Polono-Ruthenica” 2014, z. 19, s. 17–27.
- Brückner A., *Mitologia słowiańska*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/mitologia-slowianska.pdf> (12.02.2017).
- Galster B., *Twórczość Rylejewa na tle prądów epoki*, Wrocław 1962.
- Głuszkowski P., *Polak, który wierzył w Rosję*, http://wyborcza.pl/alehistoria/1,121681,13611548,Polak_ktory_wierzyl_w_Rosje.html (18.11.2016).
- Historia literatury rosyjskiej*, red. M. Jakóbca, t. I, Warszawa 1976.
- Horodyński Z., *O Towarzystwie Szubrawców*, Lwów 1883.
- Jatczak G., *Szkice i obrazki Tadeusza Bułharyna*, [w:] „Studia Rossica Posnaniensia” 1986, z. 18, s. 39–55.
- Mejszutowicz Z., *Powieść obyczajowa Tadeusza Bułharyna*, Wrocław 1978.
- Narracja i tożsamość* (II). *Antropologiczne problemy literatury*, Seria: *Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Sielicki F., *Dziewiętnastowieczni pisarze rosyjscy w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1988.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Śliwowska W., *W kręgu poprzedników Hercena*, Wrocław 1971.
- Булгарин Ф.В., *Воспоминания. Отрывки из виденного, слышанного и испытанного в жизни*, ч.1, 2, Санкт-Петербург 1846.
- Глушковский П.,Ф.В. *Булгарин в русско-польских отношениях первой половины XIX века: эволюция идентичности и политических воззрений*, Санкт-Петербург 2013.
- Горбаневска Н., *Поляки в Петербурге в первой половине XIX века*, http://www.istpravda.com.ua/reviews/2011/04/30/37427/view_print (10.01.2017).

³⁴ Tamże, s. IV–V.

Крылов И.А., *Полное собрание сочинений*, т. III, Москва 1945–1946.

Кузовкина Т., *Феномен Булгарина: проблема литературной тактики*, Тарту 2007.

Рейтблат А.И., *Фаддей Венедиктович Булгарин: идеолог, журналист, консультант секретной полиции*, Москва 2016.

„Русская старина”, 1900, т. СIII, с. 561.

Федута А., *Сюжеты и комментарии*, Вильнюс 2013.

Дерфинтос, т.е. Фаддей Булгарин (1789–1859) – между реальностью и автопрезентацией Резюме

Фаддей Булгарин является одним из самых спорных русских писателей и издателей первой половины XIX века. Исследователи его творчества оценивают его прежде всего как автора общественно-дидактических и исторических романов. Эта статья является попыткой презентации жизни Булгарина с точки зрения его собственной оценки самого себя, людей, которые его окружали, а также событий, в которых он принимал участие. Особое внимание уделено тем моментам из *Воспоминаний*, которые показывают, каким способом он преподносил себя как писателя. В статье подчеркнуты трудности связанные с определением личности человека, который родился поляком и был воспитан в польской культуре, а по политическим и экономическим обстоятельствам вошел в русскую сферу.

Ключевые слова: Фаддей Булгарин, писатель, издатель, автопрезентация, личность.

Derfintos Known as Tadeusz Bulharin (1789–1859) – Between Reality and Autocreation Abstract

Tadeusz Bulharin was one of the most controversial Russian writers and publisher of the first half of the nineteenth century. Those who carried on a research work on his literary and morals and historical novels. This article is an attempt at the presentation of Bulharin live from the perspective of his own assessment of himself, the people who surrounded him, the events in which he participated. Particular attention is paid in the article to the information (autocreation), which concluded in his *Memories (Воспоминания)*. The author is emphasizing problems associated with determining the identity of the man which was born and was brought up as the Pole, and from the political reasons became a Russian.

Key words: Tadeusz Bulharin, writers, publisher, autocreation, identity.

Irena Koza
Mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Filologii Polskiej

Irena Koza
Mgr, Jan Długosz University in Częstochowa
Institute Polish Philology
e-mail: koza.irena@gmail.com
+48 513354997

*Jolanta Kur-Kononowicz***Символика девушки
в поэзии С.А. Есенина**

Сергей Александрович Есенин – наиболее известный представитель новокрестьянской поэзии, а также русского имажинизма¹. По мнению Ю. Прокушева², поэзия С.А. Есенина помогает человеку в самые трагические минуты его бытия, а кроме того – лирика поэта реальная, проникнутая истинной любовью к природе. Сложность и противоречивость творчества выдающегося русского поэта связана с тем, что он жил на рубеже двух исторических эпох – старой и новой³. Лирика С.А. Есенина неотрывно связана с культурой русского народа. Описания природы у поэта не похожи ни на какие другие, они имеют много индивидуальных, типичных только для поэта особенностей.

В статье проанализирован концепт «береза» как символ девушки в лирике поэта в сравнении с творчеством его предшественников и современных ему стихотворцев. Цель наших рассуждений – определить символы, введенные впервые именно С.А. Есениным. Концепт понимается здесь как мыслящийся образ, стоящий за языковыми знаками⁴.

Для анализа концепта «береза» в значении девушки в поэзии С.А. Есенина было отобрано 14 примеров из стихотворений поэта⁵. Концепт «береза», судя по количеству примеров⁶, занимает в есенинской лирике центральное место.

Поэзия С.А. Есенина неотрывно связана с русской народной культурой, в которой природа с незапамятных времен играет незаурядную роль.

¹ Основным выразительным средством в творчестве имажинистов является метафора.

² Ю.Л. Прокушев, *Слово о Есенине*, [в:] *Сергей Есенин, Стихотворения и поэмы*, Москва 1981, с. 4.

³ Е. Наумов, *Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха*, Москва 1973, с. 3.

⁴ М.Ю. Никитина, *Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике*, Москва 2001, с. 5.

⁵ С.А. Есенин, *Собрание сочинений в трех томах*, т. I, Москва 1977; С.А. Есенин, *Собрание сочинений в шести томах*, т. IV: *Стихотворения, не вошедшие в основное собрание*, Москва 1978.

⁶ В поэтическом творчестве С.А. Есенина концепт «береза» появляется 37 раз, являясь самым частотным среди всех названий растений, которые встречаем в стихах поэта.

В русском народе береза известна прежде всего как символ весны⁷ и молодой девушки. В дохристианскую эпоху береза считалась амулетом, защищающим от злых духов, демонов. Сначала береза являлась символом перехода от весны к лету, а после принятия христианства – символом смерти и воскресения. И, наконец, береза символизирует очищение крови; отсюда самобичевание березовыми вениками в бане (для ускорения кровообращения и очищения крови от вредных для здоровья веществ)⁸.

В европейской культуре береза наделена положительными и отрицательными символами. Упомянутое дерево символизирует жизнь, смерть, начало, весну, любовь, чистоту, плач, грусть, девичью невинность. В далеком прошлом березовыми ветками избивали сумасшедших и безумных, чтобы напугать болезнь и злых духов. Излюбленное славянами дерево с давних времен символизировало также и наказание. Березовыми ветками избивали рабов, преступников, крепостных крестьян, учеников и детей⁹.

У всех европейских народов заметна любовь к народной поэзии. Во всей Европе народность имеет своих представителей. В России многие поэты в своем творчестве также обращались к народной культуре. Именно к этой группе можно причислить С.А. Есенина, его предшественников, хотя бы т. наз. старокрестьянских поэтов: Ивана Никитина, Алексея Кольцова – и современников, новокрестьянских поэтов: Сергея Клычкова, Николая Клюева, имажинистов: Рюрика Ивнева, Вадима Шершеневича, Анатолия Мариенгофа. Символика растений, а точнее, деревьев, связана прежде всего с их наружностью и впечатлением, которое они производят на человека, с цветом, плодом, шумом листьев, со сказаниями, преданиями и поверьями¹⁰. Такова и символика березы.

Лексема «береза» считается относительно древней. Дерево названо по белому цвету коры. Приведенное слово развилось из праславянского * *berza*, индоевропейского * *bherag* < * *bher* 'светлый', с основой * *bhe-* (*bhā-*) 'сиять, блестеть' (Ц¹¹ 38, Ш 42). Большая ценность поэзии С.А. Есенина в том, что его художественные образы наделяются по крайней мере двумя значениями (символами).

В лирике поэта концепту «береза» присвоено много символов, среди прочих: человек (молодая девушка, невеста), места (Россия, малая родина, рай), вещи (свечка, кадило, серьги), православные праздники (Семик, Троица), восприятие мира (красота, свет, тепло, любовь, спокойствие), чувства (отчаяние, грусть, страх), удары судьбы (смерть, разлука с любимой). В дальнейшем мы сосредоточимся на концепте *березы*, как символе девушки, невесты, женщины, снежной королевы и т.п.

⁷ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1991, s. 34.

⁸ Там же, с. 34–35; В. Oгородовская, *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce*, Warszawa 2001, s. 27.

⁹ В Польше розги из березовых веток считаются традиционным снаряжением св. Николая (Деда Мороза), который носит их в корзине с подарками для предупреждения непослушных детей (В. Oгородовская, *ук. сочин.*, с. 27).

¹⁰ Н. Костомаров, *Об историческом значении русской народной поэзии*, Харьков 1845, с. 27.

¹¹ Список сокращений см. в конце статьи.

Береза в стихотворениях поэта, как в народной лирике, является прежде всего символом молодой девушки.

[1] Зеленая прическа/ Девическая грудь/ О тонкая березка/ Что загляделась в пруд?/... Что шепчет тебе ветер?/ ... Иль хочешь в косы-ветви/ Ты лунный гребешок?/ Открой, открой мне тайну/ Твоих древесных дум/ Я полюбил печальный/ Твой предосенний шум./ И мне в ответ березка:/ „О любопытный друг./ Сегодня ночью звездной/ Здесь слезы лил пастух./ Луна стелила тени./ Сияли зелена./ За голые колени/ Он обнимал меня./ ...” Сказал под звон ветвей:/ „Прощай, моя голубка,/ До новых журавлей”./ (I 136) (1918)

2*¹² чувства: тоска по юноше.

Здесь, как в русском фольклоре, использован прием одухотворения природы. Поэт всегда представляет человека и одновременно природу. Береза и девушка одно и то же; потому у дерева зеленая прическа, косы-ветви с лунным гребешком; оно думает древесными думами, заглядывается в пруд, отвечает на вопросы; у него девическая грудь, тонкий стан, голые колени. Первым, наглядным, реальным символом, который воспринимается читателем, надо считать именно девушку. В поэзии С.А. Есенина человек представляет собой часть природы. В контексте всего лирического произведения выявляется и переносный символ – тоска по юноше, который попрощался с девушкой до весны (до поры до времени).

[2] Я навек за туманы и росы/ Полюбил у березки стан/ И ее золотистые косы/ И холщовый ее сарафан./ (I 239) (1925)

2* восприятие мира: красота;

Непосредственный символ – это березка, как девушка с тонким станом, золотистыми косами, в холщовом сарафане. Контекстуальный символ напоминает о красоте девушки, а заодно и окружающего мира. Хотя стихотворение написано незадолго до смерти поэта, то оно все-таки напоминает о красоте жизни.

В лирике С.А. Есенина концепт «береза» выступает также как символ чужой жены.

[3] Ах, и сам я нынче чтой-то стал нестойкий,/ Не дойду до дома с дружеской попойки./ ... Распевал им (вербе, сосне) песни под метель о лете./ ... И, утратив скромность, одуревши в доску,/ Как жену чужую, обнимал березку./ (IV 199) (1925)

2* восприятие мира: разврат, развлечение, разочарование в жизни.

¹² Цифрой 2 и звездочкой (*) мы обозначаем второе, чаще всего контекстуальное (переносное – которое можно расшифровать только в данном контексте), значение символа данного определения. Первым мы всегда стараемся считать значение, непосредственно связанное с данным поэтическим образом (чаще всего реальное, т.е. непосредственно относящее к действительности).

Практически все стихотворения поэта являются автобиографичными (они основаны на конкретных фактах). В своем творчестве С.А. Есенин всегда отождествлял растения с людьми. После попойки лирический герой обнимает березку, как чужую жену, т.е. березка ассоциируется с чужой женой. С последним поэтическим образом связан переносный символ разврата, развлечения, но и разочарования в жизни (на последнее указывает прилагательное «чужая»). Есенин стремился к славе и свободе, но сильно разочаровался. Он искал утешения в вине и дружеского участия у природы. Возможно, что именно с этим связан феномен отождествления деревьев с людьми, которые заменили ему друзей и собеседников.

В стихотворениях С.А. Есенина нередко выступают две и более берез, которые символизируют каждая в отдельности девушку.

[4] Улыбнулись сонные березки,/ Растрепали шелковые косы,/ Шелестят зеленые сережки,/ И горят серебряные росы./ (1914) С добрым утром!

2* восприятие мира: красота, радость.

Реальный символ – молодые, сонные, не совсем проснувшиеся девушки, пока еще с растрепанными шелковыми косами и зелеными сережками. На основе такой поэтической картины читателем осознается и контекстуальный символ – красота окружающего мира и радостное настроение от наблюдающейся красивой картины.

Концепт «береза» символизирует невесту – одну или больше (вместе с елями).

[5] Ходит ласкавый угодник,/ Пот елейный льет с лица:/ „Ой ты, лес мой, хоро-водник,/ Прибаюкай пришлеца”./ Заневестилася кругом/ Роща елей и берез./ По кустам зеленым лугом/ льнут охлопья синих рос./ (I 279) (1913 – IV 1914)

2* восприятие мира: гостеприимство.

Все стихотворение, а не только приведенный его фрагмент, посвящено великому святому православной церкви, Николаю (Николе, Миколу), прославившемуся чудотворениями при жизни и после смерти. Непосредственный символ связан здесь с рощей елей и берез, которые оказываются невестами, готовыми как можно лучше принять замечательного гостя. Отсюда появляется контекстуальный символ – гостеприимство: на свадьбе невеста угощает гостей конфетами, ритуальным пирогом и т.д.

[6] Умывается Микола/ Белой пеной из озер./ Под березкою-невестой,/ (I 280) (1913 – IV 1914)

2* восприятие мира: гостеприимство.

И здесь, как в предыдущем примере березу надо считать символом невесты, которая угощает необычного гостя.

Сравнение «обнаженные груди берез» тесно связано с символом женщины.

[7] Я по первому снегу бреду,/ В сердце ландыши вспыхнувших сил./ ... Хороша ты, о белая гладь!/ Греет кровь мою легкий мороз!/ Так и хочется к телу прижать/
Обнаженные груди берез./ (I 137) (1917)

2* восприятие мира: любовь к женщине.

В лирическом стихотворении поэт последовательно переходит от земного – физического плана (первый снег) к душевному (в сердце весна, теплота). С персонификацией природы связан символ берез как женщин (теплоты женского тела), причем символ появляется благодаря применению синекдохи (часть тела вместо лица, т.е. вместо целого) «обнаженные груди берез». С предыдущего вытекает очередной контекстуальный символ – любовь к женщине.

Иногда мы додумываемся, что в стихотворении речь идет о символе женщины, поскольку символ этот выявляется в контексте.

[8] Эх, береза русская!/ Путь-дорога узкая./ Эту милую, как сон, / Лишь для той, в кого влюблен,/ Удержи ты ветками,/ Как руками меткими./ (I 222) (1925)

2* человек: женщина.

Первый заметный символ березы – страна (Россия), на что указывает прилагательное «русская» или «березовая» (2 примера). Контекстуальным символом березы следует считать женщину с меткими руками, которые в состоянии удержать то, что в жизни наиболее важно.

[9] Тот, кто видел хоть однажды/ Этот край и эту гладь,/ Тот почти березке ка- ждой/ Ножку рад поцеловать./ (I 272) (1925)

2* человек: девушка.

Здесь на первый план выдвигается символ родины, в которой березы растут повсеместно и украшают пейзаж своей красотой – деликатностью, нежностью, белизной. Контекстуальный символ – девушка, по которой лирический герой так соскучился и так ее уважает, что от искренности чувств рад поцеловать ей ножку. Уменьшительная форма существительных «ножка», «березка» подчеркивает большое уважение, нежность чувств лирического субъекта к девушке и березе одновременно.

Эти два символа, береза и родина, во всей есенинской лирике неразрывно связаны друг с другом. Деревья, особенно березы, для поэта всегда как друзья и собеседники.

[10] Чую радуницу Божью – /Не напрасно я живу,/... Между сосен, между елок,/ Меж берез кудрявых бус,/ Под венком, в кольце иголок,/ Мне мерещится Исус./... Я поверил от рожденья/ В Богородицын покров./ (I 88) (1914)

2* человек: женщина.

Радуница у восточных славян – весенний праздник поминовения усопших в первое воскресенье после Пасхи, когда Иисус явился своим ученикам и когда апостол Фома поверил в Его воскресение. В этот восточнославянский праздник береза является прежде всего символом Руси как места, где можно наблюдать второе пришествие Бога в земную жизнь и в историю. Чудесное сошествие Христа и Богородицы ради утешения скорбящих связано и с фольклорными духовными стихами. Крестьяне верили в таинственное родство страдающего Христа с Русью, в которой творился, по их мнению, новый лик мира¹³. Контекстуальный символ березы – женщина, на которую намекает прилагательное «кудрявый» (как волосы девушки).

В этом примере девушка и родина одно и то же (налицо отождествление образа). Береза кудрявая отождествляется прежде всего с девушкой (как в русской народной лирике), но также с близкой сердцу родиной.

[11] Засучивши с рожью полы,/ Пахаря трясут лузгу,/ В честь угодника Миколы/ Сеют рожью на снегу./... На снегу звенят колосья/ Под косницами¹⁴ берез./ (I 282) (1913, IV 1914)

2* восприятие мира: защита, забота.

В этом примере ранневесенние березовые ветви по внешнему виду напоминают ленты и, естественно, являются символом этих украшений. Контекстуальный символ ассоциируется с положительным восприятием мира – защитой, заботой, поскольку березовые ветви охраняют рожь от ветра и холода. По нашему мнению, здесь можно увидеть и девушек с лентами в волосах. Косницы берез могут также указывать на Семик, православный праздник (на что может намекать и время написания стихотворения – апрель). Именно тогда празднуют появление весны в природе, украшают березы лентами, веря что эти помогут защитит от злого.

Нередко поэт обращает особенное внимание на одежду девушки-березы. Одна из героинь стихотворения одета в белое, серебристое, зимнее платье с женскими украшениями: каймой, бахромой, серебром. Здесь береза является символом снежной, сказочной королевы.

[12] Белая береза/ под моим окном/ Принакрылась снегом,/ Точно серебром./
На пушистых ветках/ Снежную каймой/ Распустились кисти/ Белой бахромой./

¹³ В.В. Мусатов, *Пушкинская традиция в русской поэзии XX века*, Москва 1988, с. 90.

¹⁴ Косницы – ленты, вплетаемые в косы. Косник – устар. и обл. 'лента, кисть или иное украшение, вплетаемое в косу' (БАС V, 1505).

И стоит береза/ В сонной тишине./ И горят снежинки/ В золотом огне./ А заря, лениво/ Обходя кругом,/ Обсыпает ветки/ Новым серебром./ (IV 46) (1913)

2* человек: женщина.

Внешний вид засыпанной снегом березы напоминает о символических женских украшениях – снежной кайме, белой бахrome, серебре. Контекстуальный символ – это разукрашенная девушка, снежная королева в сказочном царстве, которая принакрылась снегом (олицетворение). Красота девушки лишь расцветает в морозный день. Береза – в национальной культуре традиционный символ России для С.А. Есенина становится –символом родины и женской красоты.

В одном примере березы вместе с тополями символизируют сторонников экономического прогресса в России.

[13] Полевая Россия! Довольно/ Волочиться сохой по полям!/ Нищету твою видеть больно/ И березам и тополям./... Но и все же хочу я стальной/ Видеть бедную, нищую Русь./ (IV 187–188) (1925)

2* люди: сторонники экономического прогресса.

С контекстуальным символом здесь связано олицетворение: березы представляются сторонниками экономического прогресса, его символом. Лирический герой старается оценить изменения в стране. Отношение лирического субъекта к старой Руси изменяется. Стихотворение построено по принципу антитезы: бедная, нищая и каменная, стальная Русь. Березы смотрят на нищету Руси с печалью, потому что они сторонники „стальной” России.

В стихотворениях С.А. Есенина березка символизирует женщину (девушку), которой ветер по самые плечи засучил (подвернул) одежду (платье, блузку).

[14] Я сегодня влюблен в этот вечер,/ Близок сердцу желтеющий дол./ Отрок-ветер по самые плечи/ Заголил на березке подол./ И в душе и в долине прохлады,/ (I 155) (1918)

2* человек: девушка.

Поэт отождествляет себя с природой, становится неотъемлемой ее частью. Безлистная осенняя береза является символом душевной пустоты, прохлады лирического героя. Поэт все-таки сохранил трезвость ума, потому у него душа прохладна. Контекстуальный символ связан с образом девушки-березки, к которой пристаёт отрок-ветер.

Исследуя поэтические произведения С.А. Есенина, можно прийти к выводу, что символ образа девушки-березы зависит от времени года, поры дня, личного (психического) настроения лирического я, периода творчества, изменений на родине. Весной и летом девушка-береза выглядит особенно красиво

и привлекательно: она кудрявая, с зеленой прической, зелеными сережками, а зимой – напоминает сказочную снежную королеву. Осенью она надевает пышное золотое платье. Ранним утром у сонных девушек-березок растрепанные косы-ветви, а ночью в их волосах сияет лунный гребешок. В ранний период творчества С.А. Есенина девушка-береза улыбающаяся, разукрашенная, она бывает свидетельницей религиозных событий в родном селе (наблюдает второе сошествие Христа, угощает угодника Николу). В период революции, когда лирический субъект начинает сомневаться, появляется девушка-береза, печальная («с печальным шумом»), без платья. В поздний период творчества девушка-береза становится сторонницей экономического прогресса, а также символом легко-доступной женщины.

Для С.А. Есенина береза, так как и женщина, неповторимая, солнечная, приносит счастье, свет, радость. Береза живет, она отождествляется с образом России, приобретает разные цвета: белый, зеленый, золотой (из-за яркой желтизны осенних листьев). В лирике поэта девушка-береза становится еще краше благодаря зеркальному отражению в воде, напр. в пруду.

У предшественников и современников С.А. Есенина береза как символ девушки появляется значительно реже. Судя по доступным материалам, у Вадима Шершеневича концепт «береза» появляется в качестве символа девушки только один раз. Новокрестьянский поэт Николай Клюев использовал описываемый концепт 11 раз¹⁵, в том числе лишь 4 раза в качестве женского символа.

Как вытекает из проведенного анализа, из 14 отобранных нами примеров семантических полей девушки-березы 8 обозначает молодую девушку. Береза в стихотворениях поэта отождествляется с девушкой и родиной. Интересно, что у А.С. Есенина береза олицетворяет прежде всего женщину, а не только молодую девушку, как до сих пор бывало в русской народной лирике. Таким образом поэт заметно расширяет символику березы по сравнению с народной традицией, с его предшественниками и современными ему поэтами.

Литература

Есенин С.А., *Собрание сочинений в трех томах*, т. I, Москва 1977.

Есенин С.А., *Собрание сочинений в шести томах*, т. IV, *Стихотворения, не вошедшие в основное собрание*, Москва 1978.

Костомаров Н., *Об историческом значении русской народной поэзии*, Харьков 1845.

Мусатов В.В., *Пушкинская традиция в русской поэзии XX века*, Москва 1988.

Наумов Е.А., *Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха*, Ленинград 1973.

Никитина М.Ю., *Понятие „концепт“ в когнитивной лингвистике*, Москва 2001.

Прокушев Ю.Л., *Слово о Есенине*, [в:] *Сергей Есенин, Стихотворения и поэмы*, Москва 1981.

Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1991.

Ogrodowska B., *Zwyczaj, obrzędy i tradycje w Polsce*, Warszawa 2001.

¹⁵ Анализ стихотворений поэтов сделан нами самостоятельно на основании сборника лирики, доступного на сайте <http://gupoem.ru> (10.11.2016).

Piotrowski W., *Imażynizm rosyjski*, Kraków 1977.

<http://rupoem.ru> (10.11.2016).

БАС – *Словарь современного русского литературного языка*, т. I–XVII, Москва 1950–1965.

Ц – Г.П. Цыганенко, *Этимологический словарь русского языка*, Киев 1970.

Ш – Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская, *Краткий этимологический словарь русского языка*, Москва 1971.

Символика девушки в поэзии С.А. Есенина

Резюме

Тема природы в творчестве С.А. Есенина является основной, а концепт «береза» – наиболее частым среди других символов растений в лирике С.А. Есенина. Анализ концепта «береза» как символа девушки проводится в сравнении с поэзией предшественников и современников поэта, а также с русской народной культурой. Символ образа девушки-березы зависит от времени года, поры дня, личного (психического) настроения, периода творчества, изменений на родине. Береза в стихотворениях С.А. Есенина отождествляется с девушкой и родиной. В статье показано, что есенинская лирика помогает закрепить концепт «береза» как символ молодой девушки и вводит новый (расширяет) символ описываемого концепта – женщина, невеста, снежная королева.

Ключевые слова: поэзия, символика, семантика, лирика, концепт «береза».

Symbols of a Girl in the S.A. Jesienin Poetry

Abstract

The subject of nature in the S.A. Jesienin poetry belongs to the most leading, and concept of *birch* – to the most numerous among many symbols of plants in S.A. Jesienin lyrics. Analysis of *birch* concept as symbol of a girl was carried out comparatively with poetry of predecessors and present-day poets, and also with Russian folk culture. It was stated that the symbol of a girl-birch depends on the season and the day, personal (mental) mood, period of creativity, changes in homeland. Birch in S.A. Jesienin poems is identified with a girl and homeland. In the article was proved that Jesienin lyrics helped to preserve the concept of *birch* as the symbol of a girl and introduced new symbols (woman, fiancée, queen of snow), broadening in this way symbol of described concept.

Key words: poetry, symbolism, semantics, lyrics, concept of *birch*.

Jolanta Kur-Kononowicz

dr nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa

Uniwersytet Rzeszowski,

Katedra Filologii Rosyjskiej, Zakład Językoznawstwa Porównawczego

Jolanta Kur-Kononowicz, PH.D in the field of linguistics

University of Rzeszow

Department of Russian Philology, Section of Comparative Linguistics

e-mail: jolanta_malgorzata@wp.pl

+48 178721226

Галина Василькова

«А был ли мальчик?»: несколько штрихов к биографии Бориса Житкова

Борис Житков вошел в историю русской советской литературы как писатель по преимуществу «детский»; возможно, поэтому у него до сих пор нет исчерпывающей, научно выверенной творческой биографии. Не случайно большой неожиданностью для многих стал факт публикации в 1999 году большого, 600-страничного романа Житкова *Виктор Вавич*¹. Эта публикация послужила импульсом если не к пересмотру, то к более глубокому изучению всего творческого наследия и жизненного пути писателя.

Поэтому весьма актуальна, на наш взгляд, отчасти решаемая в данной статье задача – воссоздать жизненный путь Б. Житкова на научной основе, с использованием не только воспоминаний о нем современников, но и переписки с родными, друзьями-литераторами, а также документальных источников, которые хранятся в Российском Государственном архиве литературы и искусства². Следует учесть также, что в советское время биографии многих писателей искажались, подгонялись под определенный идеологический канон; при этом нередко из них исключалось все, что противоречило этому канону: так, например, в биографии Б. Житкова много места отводилось его участию в революции 1905 года, но нигде не упоминалось о дворянском происхождении³ и о том, что был он женат, причем – неоднократно⁴.

¹ Б. Житков, *Виктор Вавич. Роман*, Изд-во «Независимая газета», Москва 1999.

² Справедливости ради отметим, что Геннадий Черненко, работая над биографическим очерком *Вечный Колумб* (Ленинград, Издательство «Детская литература», 1982), использовал документальные источники (в основном, письма Житкова и воспоминания сестер). Однако книга не претендует на статус научной биографии писателя, так как предназначена, прежде всего, для школьников.

³ См. <http://litnik.org/index.php/spetsialnye-vypuski-zhurnala/nikolaevskie-admiral-y-g-z> (10.12.2016).

⁴ Первой женой Бориса Житкова была Фелицата Федоровна Гусева (они поженились в 1908 году), в этом браке родились двое детей – Фелицата (1910) и Николай (1912?). Брак был недолгим: уже в 1912 году он фактически распался, так как Житков встретил Е.П. Бахарева, с которой судьба связала его на десять лет. Во время «петроградского» периода (1924–1934) спутницей жизни писателя была С.П. Ерусальми, а в последние годы жизни в Москве ангелом-хранителем Житкова, который был уже неизлечимо болен, стала В.М. Арнольд. Все эти факты были установлены нами при ра-

Целью настоящей статьи является прояснение обстоятельств одного из самых загадочных периодов жизни Б. Житкова – с 1917 по 1920 год, что позволит приблизиться к пониманию жизненной позиции писателя в переломный не только для него, но и для России в целом, исторический отрезок времени.

В «канонической» биографии писателя, составленной его сестрами и взятой за основу Лидией Чуковской в биографическом очерке *Борис Житков*⁵, трехлетний период после октября 1917 года описан очень скупо. Это тем более удивительно, что все, кто писал о Житкове в советский период, делали акцент на его активном участии в революционных событиях 1905 года⁶. А вот то, как отнесся Борис Степанович к пролетарской революции, до сих пор, что называется, «покрыто мраком». Хранящийся в РГАЛИ дневник Житкова обрывается на записях, сделанных в 1916 году. Можно предположить, что документы, которые могли бы пролить свет на отношение Житкова к событиям октября 1917 года, не попали в личный архив писателя, так как были уничтожены (им самим или его близкими), не исключено, что по причинам идеологического характера.

В краткой биографической «хронике», составленной Верой Степановной Арнольд, старшей сестрой писателя, скупо сообщается: «После заключения мира⁷ Житков возвращается в Одессу и работает морским инженером порта»⁸. Как известно из той же «хроники» и переписки с родными, в течение 1916 года Борис Степанович (он закончил к тому времени кораблестроительное отделение Петроградского технологического института) находился в Англии, где контролировал качество поставляемых в Россию «моторов для самолетов и подводных лодок»⁹.

Понятно, почему В.С. Арнольд связывает возвращение Житкова в Россию с «Брестским миром»: после объявления о выходе России из войны военный эксперт Житков оставался не у дел и должен был вернуться на родину. Однако не все так ясно, как кажется на первый взгляд. Прежде всего, потому что вернулся Житков за год до заключения Брестского мира – в конце 1916 или начале

боте с личным архивом Б.С. Житкова, хранящимся в РГАЛИ, а также благодаря сведениям, собранным правнуками его сестры В.С. Арнольд.

⁵ См. подробнее: Г.С. Василькова, *Статьи и очерки Л. Чуковской о Борисе Житкове (1954–1957): приметы отменели*, [в:] «Atkūsnis» kā padomju kultūras fenomens / «Thaw» as a Phenomenon of Soviet Culture. *Journal of Comparative Studies*, DU AA «Saule», Daugavpils 2013, с. 179–191.

⁶ См., например, К.И. Чуковский, *Борис Житков*, [в:] К. Чуковский, *Современники*, 5-е изд., испр. и доп., Изд-во «Молодая гвардия», Москва 2008, с. 448, 456–457.

⁷ Имеется в виду «Брестский мир», заключенный большевиками с кайзеровской Германией 3 марта 1918 г. См. в сети: Брестский мир. <https://ru.wikipedia.org/wiki/10.12.2016>.

⁸ *Жизнь и творчество Б.С. Житкова*, Детгиз, Ленинград 1955, с. 444.

⁹ Там же, с. 443.

1917 года¹⁰, и не в Одессу, а сначала в Петроград. Но долго ли он пробыл там и чем занимался? Вопрос не праздный, если учесть, что вскоре после приезда Житкова в Петроград там произошла февральская революция. К сожалению, ответа на этот вопрос у биографов писателя мы не находим¹¹. Можно лишь предположить, что участником бурных революционных событий в столице России он не стал, поскольку предпочел вернуться в родную Одессу¹².

О работе Бориса Житкова инженером в Одесском порту тоже доподлинно ничего не известно, да и проработал он там, по-видимому, недолго. В биографической «хронике» говорится:

1918–1919 гг.

С приходом в Одессу белых оставаться на виду ему было нельзя: слишком хорошо была известна его связь с большевиками¹³.

Эта информация нуждается в некотором уточнении. В 1918 году в Одессе «белых» не было. Город многократно переходил «из рук в руки»: с января до середины марта 1918 власть в нем принадлежала большевикам и эсерам (т.н. Одесская республика), затем в город вошли австро-немецкие войска, в ноябре их сменили петлюровцы, в декабре город заняли войска Антанты, которые тоже продержались в нем недолго – до 5 апреля 1919 года. Потом в Одессу вошли войска атамана Григорьева, «который некогда выступал на стороне УНР, затем поддержал большевиков»¹⁴. Собственно «белые» (войска Деникина) находились в городе с 23 августа 1919 по 7 февраля 1920. Но, вероятно, Житкову приходилось остерегаться немцев и петлюровцев тоже. Далее в «хронике» сообщается:

Сначала он поступил сторожем биологического музея на университетской даче на Малом Фонтане. Затем ему пришлось перебраться дальше, за Большой Фонтан, и превратиться в простого рыбака¹⁵.

¹⁰ К. Чуковский утверждает, что Житков вернулся в декабре 1916 (К. Чуковский, *Борис Житков...*, с. 457), Г. Черненко, ссылаясь на письмо Бориса к сестре, что в январе 1917 (См. Г. Черненко, *Вечный Колумб*, Изд-во «Детская литература», Ленинград 1982, с. 91).

¹¹ Г. Черненко пишет весьма неопределенно: «Некоторое время он жил в Петрограде», – и цитирует воспоминания К. Чуковского: «В эту пору мы часто встречались, но вдруг он внезапно исчез – кажется, уехал в Одессу...» (Г. Черненко, *Вечный Колумб...*, с. 91). Судя по датировке записки Житкова, о которой упоминает Чуковский, в феврале 1917 года он точно был еще в Петрограде (Чуковский, *Борис Житков...*, с. 458).

¹² Если сопоставить воспоминания К. Чуковского и записку в «хронике», ошибочно датированную 1917 годом, то можно предположить, что произошло это именно вскоре после заключения Брестского мира – в конце марта или начале апреля 1918 года.

¹³ *Жизнь и творчество Б.С. Житкова...*, с. 444.

¹⁴ Одесса в годы гражданской войны: https://ru.wikipedia.org/Одесса_в_годы_Гражданской_войны (10.12.2016).

¹⁵ *Жизнь и творчество Б.С. Житкова...*, с. 444.

Почему Житков выбрал такой путь, а, например, не большевистское подполье? Судя по всему, никакой связи с большевиками (по крайней мере, в эти годы) у него не было. Возможно, были и разногласия, как, например, у его старшей сестры, большевички со стажем, Веры Степановны Арнольд, которая вышла из РСДРП после заключения большевиками Брестского мира¹⁶.

На наш взгляд, причина «отшельничества» Житкова была в другом, и здесь более близок к истине Г. Черненко: «Борису Степановичу оставаться в городе было опасно: его могли мобилизовать в белую армию...»¹⁷. Этот тезис подкреплен тем, что Житков был, выражаясь современным языком, военнобязанным, имел чин поручика царской армии. Но ведь и бегство от мобилизации – тоже позиция: по-видимому, идеалы белой армии, которая стремилась восстановить Российскую Империю, не вдохновляли Житкова.

Может быть, недостающие штрихи к биографии Житкова отыщутся в его произведениях? Тем более, что этот период биографии писателя нашел отражение в его творчестве: в новелле *Варька* (1926), драме *Пятый пост* (1927) и в рассказе *Мышкин* (1935). Наибольший интерес с биографической точки зрения представляет, на наш взгляд, *Варька*. В отличие от других рассказов Житкова, многократно переизданных, эта новелла, которую вряд ли можно отнести к детскому чтению, при жизни автора печаталась только дважды: в составе сборника *Орлянка* в 1926 и 1928 гг.¹⁸ Думается, для этого были причины.

Вот вкратце содержание этой новеллы. Бывший учитель Дмитрий Николаевич уже год живет на пустынном черноморском берегу и, чтобы не умереть с голоду, рыбачит (судя по всему, не очень удачно). О причинах, которые привели учителя в рыбацкую хижину, можно узнать отчасти из внутреннего монолога героя, точнее, из воображаемого диалога с представителем новой власти – «из мастеровых», рыженьким, «в ватной тужурочке». Представитель этой власти выражает недоверие учителю: «Это мы вполне знаем, дорогой товарищ, что вы четырнадцать лет буржуев учили. Будете теперь учить наших. Очень даже просто, что заставим»¹⁹.

Именно обещание «заставить», принудить к сотрудничеству, приводит Дмитрия Николаевича в ярость. Хотя он и не против сотрудничества как такового, но только на добровольной основе («Я сам бы пошел! Сам»²⁰). При этом очевидно, что учитель крайне негативно относится и к представителям новой власти – береговой охране, и к экономической политике большевиков

¹⁶ Об этом рассказывала дочь писателя, Заслуженный тренер РСФСР, Мастер спорта по плаванию Фелицата Борисовна Житкова (Ю. Чирков, *Фелицата Борисовна Житкова*, <http://sport-strana.ru/zhitkova-felicata-borisovna> [10.12.2016]).

¹⁷ Г. Черненко, *Вечный Колумб...*, с. 91.

¹⁸ См. Г.С. Василькова, *Революция как азартная игра: новелла Б.С. Житкова «Орлянка»*, [в:] *Материалы международной научной конференции «Прошлое как сюжет». Тверь, 5–8 апреля 2012 года*, Изд-во Тверского Государственного университета, Тверь 2012, с. 173–182.

¹⁹ Б. Житков, *Варька*, [в:] *Семь огней. Очерки, рассказы, повести, пьесы*, Изд-во «Детская литература», Ленинград 1982.

²⁰ Там же, с. 182.

(«продразверстке»). Он категорически отрицает активное служение новой власти («В комиссары идти прикажете?»²¹), предпочитая полуголодное, но независимое рыбацкое ремесло.

В один из ненастных вечеров в хижину Дмитрия Николаевича приходит рыбацка Варька, бывшая «трактирная фея», известная тем, что дарит, как правило, свою любовь самому смелому и удачливому из рыбаков. Варьку учитель интересуется исключительно как странный, не вписывающийся в ее представление о жизни, субъект. Поэтому, вероятно, она и остается ненадолго жить в его ветхом пристанище. Варька подвигает учителя на авантюрный поступок – отправиться ночью, несмотря на запрет береговой охраны, рыбачить в опасное место – на Камень. Там же одновременно с ними оказывается и Василий, бывший сожитель Варьки, забросивший сети в опасной близости от снастей Дмитрия Николаевича. Варька пытается убедить учителя порезать сети соперника, а когда он отказывается, перепрыгивает в лодку Василия и уплывает вместе с ним, оставив Дмитрия один на один с надвигающейся приливной волной – почти на верную гибель. Ценой невероятных усилий учитель все же устанавливает парус и добирается до берега с богатым уловом, выходя победителем. Его победа над стихией представлена и как моральная победа – над собой, над собственной слабостью и нерешительностью, над вероломством Варьки, над властью «особистов» из береговой охраны. Очевидная симпатия автора к своему герою позволяет предположить, что мотивы, которыми он руководствовался, были близки и понятны Б. Житкову, который сам стоял перед выбором между служением новой власти и противостоянием ей. Поэтому, вопреки названию, настоящим героем новеллы является именно Дмитрий Николаевич.

Наше внимание в рассказе привлекла одна деталь: в начале своего появления в доме учителя Варька упоминает о некоем *мальчике*, который помогает Дмитрию Николаевичу («Полторы тысячи крючьев у человека, у двоих **с мальчиком** рыбалить...»²²). Однако мальчик в рассказе нигде так и не появляется. Что это, досадное упущение автора или же рудимент сюжетной линии, утраченной в процессе работы над рассказом? Возможно и то, и другое.

Для нас же этот факт интересен, главным образом, потому, что является одним из косвенных подтверждений присутствия автобиографической составляющей в сюжете *Варьки*. Здесь следует вспомнить еще один рассказ Житкова – *Мышкин* (1935), написанный от первого лица. В нем также повествуется о нелегкой жизни героя-рассказчика на берегу моря. Живет он, как и учитель Дмитрий Николаевич, в рыбацкой хижине – и тоже вдвоем с безымянным мальчиком, который в сюжет включен только как неумолимый слушатель («Семь раз я рассказывал мальчишке про охоту. Когда легли спать, он попросил еще») и собиратель мидий («Мальчишка варил ракушки, что насобирал за это время...»²³).

Таким образом, можно предположить, что загадочный мальчик, дважды (пусть даже эпизодически) упомянутый в аналогичных ситуациях,

²¹ Там же, с. 185.

²² Там же, с. 184.

²³ Б. Житков, *Мышкин*, [в:] *Семь огней. Очерки, рассказы, повести, пьесы...*, с. 82.

воспроизводящих коллизии реальной жизни Житкова, существовал не только в воображении писателя.

Прямое тому подтверждение удалось обнаружить в письмах Б. Житкова к приемному сыну Владимиру Бахареву, хранящихся в РГАЛИ. Из них явствует, что именно Владимир был тем мальчиком, который делил с Житковым жизненные невзгоды на черноморском побережье в 1919 году²⁴. Из других документов, хранящихся в личном фонде Житкова²⁵, мы узнали о нем следующее.

Владимир Сергеевич Бахарев родился в 1909 году. Его родители – художник Сергей Николаевич Салтанов²⁶ и Елизавета Петровна Бахарева – расстались, по-видимому, в 1914 году, после смерти их дочери Милочки (Людмилы). С. Салтанов уехал в Париж, а Е. Бахарева стала «гражданской» женой Б. Житкова²⁷. Именно переписка с Елизаветой Петровной и ее сыном Владимиром (она продолжалась более 20 лет) составляет основу личного архива писателя, хранящегося в РГАЛИ.

Почему десятилетний Володя один, без матери, оказался с Житковым на берегу моря в это беспокойное время, выяснить пока не удалось.

Но вернемся к самому Житкову. Мимолетное упоминание о «биографическом» мальчике в новелле *Варька* – наряду с воспроизведением в этом рассказе реальных обстоятельств жизни писателя – может служить, на наш взгляд, указанием на присутствие автобиографических черт и в образе главного героя.

В пользу того, что учитель Дмитрий Николаевич – своего рода *alter ego* автора, свидетельствуют, прежде всего, его профессия и возраст. Дело в том, что, начиная с 1906 года, Б. Житков периодически занимался преподавательской деятельностью²⁸. Судя по упоминаемому в рассказе педагогическому стажу (14 лет) Дмитрию Николаевичу к моменту повествования около 37 лет, т.е. примерно столько же, сколько было Житкову, когда он жил на черноморском берегу.

Несмотря на это, мы далеки от желания полностью отождествить писателя и его героя. Тем более, что есть и некоторое «хронологическое» расхождение между описываемыми в новелле событиями и биографией Житкова: судя по всему, учитель живет на берегу моря с осени 1920 по осень 1921 года. А Житков, по воспоминаниям сестер, осенью 1920 года уже получил работу в сфере образования: «Его направили сначала заведующим техническим училищем в село Осиповку, Тираспольского уезда, Херсонской губернии»,

²⁴ См.: *Письма Б.С. Житкова жене Е.П. Бахаревой и приемному сыну В.С. Бахареву*. РГАЛИ, ф. 2185, оп.1. ед. хр. 3–4.

²⁵ Там же, ед. хр. 1, 2, 11.

²⁶ С.Н. Салтанова называли «яснополянским Левитаном». Однако он известен не только как пейзажист, написавший несколько замечательных картин с видами Ясной Поляны, но и как друг семьи Льва Толстого, <http://ypmuseum.ru/component/igallery/nememorialnaya-kollekciya/yasnopolianskii-levitan-saltikov.html> (10.12.2016).

²⁷ Они прожили вместе до августа 1923 года.

²⁸ Первый опыт преподавательской работы Б.С. Житков получил в вечерней школе для рабочих на Петроградской стороне в 1907–1908 гг. (См. *Жизнь и творчество Б.С. Житкова...*, с. 472–474).

а затем, в 1921 году, «перевели заведующим техническим училищем в местечко Павловку того же уезда, где он и проработал до лета 1922 года»²⁹.

Очевидно, что представители новой власти поставить на руководящую должность могли только человека, разделявшего их убеждения, либо хорошего специалиста – но только по рекомендации «партийных товарищей». Б. Житков в партии никогда не состоял³⁰, но среди его друзей-одесситов было немало матросов, знавших его по революции 1905 года; были и такие «заслуженные» большевики, как, например, Михаил Кобецкий, одноклассник Житкова, а впоследствии – видный деятель Коминтерна и советский дипломат³¹. Могли поспособствовать трудоустройству Житкова и его старшие сестры³². Однако отношения Бориса Степановича с представителями народного образования складывались, по-видимому, непросто. Объясняя свой уход из Павловского училища в 1922 году, Житков писал приемному сыну Володе: «Я совершенно прав в своей «жестокости», когда не вернулся в Павловку. Меня бы не оставили и в семилетке, а заели бы одесские щирые наробразовцы»³³.

Суть конфликта неясна, но в конечном итоге противостояние с чиновниками из «наробраза» привело Житкова к необходимости покинуть Одессу и отправиться в августе 1923 года в поисках работы сначала в Москву, а потом в Петроград. (Не случись этого, возможно, судьба Житкова сложилась бы иначе, и не стал бы он известным писателем...).

В новелле *Варька* коллизия противостояния неблагоприятным жизненным обстоятельствам, вызванным революционной смутой, символически преобразуется в противостояние человека и морской стихии. И в этом противостоянии герой Житкова оказывается победителем. Попытка самого писателя противостоять диктату представителей новой власти (или хотя бы сохранить независимость, быть «над схваткой») оказалась гораздо менее успешной.

На основе всего сказанного выше представляется возможным сделать некоторые выводы. Документальные источники и «взрослые» рассказы Житкова заставляют усомниться если не в однозначной интерпретации «революционной» составляющей биографии писателя, то в безоговорочном принятии им октябрьского переворота 1917 года. Наибольший интерес в плане восполнения пробелов в биографии Б. Житкова представляет новелла

²⁹ *Жизнь и творчество*, с. 444. Зимой 1922–1923 гг. «Житков преподавал химию, физику и черчение в Одессе, на рабфаке» (там же).

³⁰ Об этом пишет, например, Г. Черненко: «Ни в одной партии Борис Житков не состоял...» (Г. Черненко, *Вечный Колумб...*, с. 53).

³¹ См. *Кобецкий Михаил Вениаминович*, <https://ru.wikipedia.org/wiki/10.12.2016>. Именно за помощью к Михаилу Кобецкому (судя по письмам, хранящимся в РГАЛИ) отправился Житков в Москву в 1923 году. Житкова с Кобецким связывали и родственные отношения: Михаил был «гражданским» мужем сестры Житкова Александры, а Борис 10 лет (1924–1934) прожил в браке с племянницей Кобецкого Софьей Павловной Ерусальми.

³² У Житкова было три сестры – Вера, Александра, Надежда, все они увлекались в юности революционными идеями.

³³ Письмо Б.С. Житкова В.С. Бахареву от 5 апреля 1929 года. РГАЛИ, ф. 2185, оп. 1, ед. хр. 3.

Варька – не только потому, что в основу сюжета положены события из жизни автора, но и потому, что мотивы, приведшие героя этого произведения в рыбацкую хижину, коррелируют с жизненным кредо автора в период 1918–1920 гг., а именно – с нежеланием приспособливаться к новой власти, к диктату людей в «тужурках». Впрочем, это утверждение нуждается в дальнейшем исследовании с привлечением документов, сохранившихся, возможно, в архивах Украины (в Одессе, Тирасполе или Киеве).

Литература

- Василькова Г.С., *Революция как азартная игра: новелла Б.С. Житкова «Орлянка»*, [в:] *Материалы международной научной конференции «Прошлое как сюжет»*. Тверь, 5–8 апреля 2012 года, Изд-во ТГУ, Тверь 2012, с. 173–182.
- Василькова Г.С., *Статьи и очерки Л. Чуковской о Борисе Житкове (1954–1957): приметы отменели*, [в:] «*Atkusnis*» kā padomju kultūras fenomens / «Thaw» as a Phenomenon of Soviet Culture. *Journal of Comparative Studies*, Даугавпилс 2013, с. 179–191.
- Василькова Г.С., *Странная судьба «Виктора Вавича», или Роман без места*, «Звезда» 2012, № 9, с. 132–134.
- Жизнь и творчество Б.С. Житкова*, Детгиз, Москва 1955.
- Житков Б., *Виктор Вавич. Роман*, Изд-во «Новая газета», Москва 1999.
- Житков Б., *Семь огней. Очерки, рассказы, повести, пьесы*, Изд-во «Детская литература», Ленинград 1982.
- Черненко Г., *Вечный Колумб*, Изд-во «Детская литература», Ленинград 1982.
- Чуковский К.И., *Борис Житков*, [в:] Чуковский К., *Современники*, 5-е изд., испр. и доп., Изд-во «Молодая гвардия», Москва 2008.
- Чуковская Л.К., *Борис Житков*, Детгиз, Ленинград 1955.

Источники

- Российский Государственный архив литературы и искусства [РГАЛИ], фонд 2185, оп. 1, *Письма Б.С. Житкова жене Е.П. Бахаревой и приемному сыну В.С. Бахареву*.

«А был ли мальчик?»: несколько штрихов к биографии Бориса Житкова

Резюме

Статья посвящена проблеме создания научной биографии Бориса Житкова, основанной на документальных источниках. В ней рассматривается один из самых загадочных периодов жизни Б. Житкова – с 1917 по 1920 год. Этот период отражен биографиями писателя очень скупо и поверхностно. Автор статьи сопоставляет документы из Российского Государственного архива литературы и искусства и текст новеллы *Варька*, которая имеет автобиографическую основу. В результате он приходит к выводу, что Б. Житков не был в числе сторонников октябрьского переворота. Как и герой новеллы *Варька* Дмитрий Николаевич, Житков не хотел приспособливаться к новой власти, а тем более – активно служить ей.

Ключевые слова: Борис Житков, *Варька*, научная биография, Российский Государственный архив литературы и искусства, новая власть.

“Was There a Boy?”: Some Strokes to Boris Zhitkov’s Biography

Abstract

The article deals with the creation of Boris Zhitkov’s scientific biography, based on the documentary sources. It investigates one of the most mysterious periods in Boris Zhitkov’s life – from 1917 to 1920. This period is reflected very grudgingly and tenuously by the writer’s biographers. The author of the article compares the documents from the Russian State Archive of Literature and Art and the text of the novella *Varjka*, which has an autobiographical basis. As a result, the author comes to the conclusion that Boris Zhitkov was not among the supporters of the October revolution. Like the character of the novella *Varjka* Dmitrij, Zhitkov did not want to adapt to the new government, and even more – to serve it actively.

Key words: Boris Zhitkov, *Varjka*, scientific biography, Russian State Archive of Literature and Art, new government.

Галина Василькова

доктор филологии, методист Центра русского языка и культуры,
Даугавпилсский университет, Латвия

Galina Vasilkova

Dr. philol., methodologist of the Centre of Russian language and culture,
University of Daugavpils, Latvia
e-mail: galina.vasilkova@du.lv

Надежда Коновалова

Текст раешника в традиционной смеховой народной культуре

Среди зрелищных форм русского городского фольклора XVIII–XIX века «раек», «раешник», известный также под названиями «потешная панорама» и «кос-морам», занимал особое место и был наиболее востребованным и любимым представителями разных сословий. В комментариях к русским народным картинкам он описан так: «небольшой, аршинный во все стороны, ящик, с двумя увеличительными стеклами впереди. Внутри него перематывается с одного катка на другой длинная полоса с доморощенными изображениями разных городов, великих людей и событий. Зрители, «по копейке с рыла», глядят в стекла, – раешник передвигает картинки и рассказывает присказки к каждому новому номеру»¹.

Русская народная картинка чаще всего соединяла в себе изображение и комментарий к нему, который мог быть источником «рацей»² раешника. Как правило, сам текст, представленный вместе с изображением, не читался зрителем райка, так как роль комментатора и интерпретатора картинки брал на себя панорамщик. В комментариях сюжет картинки модифицировался или давалась неверная (часто заведомо ложная) его интерпретация, противоречившая лубочному тексту или вообще не соотносимая с изображением, но эти «промахи» не были замечены зрителем или напротив вызывали смех. Второстепенная роль изображения в райке была обусловлена прежде всего плохим, грубым выполнением показываемых литографий и использованием простых стекол, вместо увеличительных (как делалось в Европе), в конструкции самой панорамы (изображенное на картинке часто было сложно разоб-
рать, не говоря уже о комментарии к изображению)³.

Одна из наиболее важных функций раешного текста – именно показать событие. Панорамщика в первую очередь интересовала зрелищная сторона события, вписанного в потешный дискурс русского быта: один или несколько

¹ Д.А. Ровинский, *Русские народные картинки*, Изд-во Акад. Наук, Санкт-Петербург 1881, кн. 1–5, т. 5, с. 231.

² Рацей – заранее заученный или спонтанно порождаемый панорамщиком текст комментария к демонстрируемому на картинке (лубке) событию.

³ А.М. Конечный, *Петербургский раёк. Раек в системе петербургской народной культуры*, Изд-во «Гиперион» Санкт-Петербург 2003, с. 7–8.

человек смотрят в глазок в большом деревянном ящике, внутри которого находится сюжетная картинка, остальные зеваки ждут своей очереди, и нужно завладеть их вниманием, чтобы они не разошлись и точно захотели бы посмотреть то, о чем говорит панорамщик. Это обстоятельство обуславливает важность техник вербальной визуализации, используемых раешником. Феномен раешного текста заключается, в частности, в том, что практически все используемые в нем вербальные и невербальные средства выступают как составляющие изобразительного кода трансляции информации.

Рассмотрим наиболее яркие сценарии визуализации в дискурсе раешника. Под вербальной визуализацией мы понимаем перекодирование визуального ряда (лубочной картинки) в вербальный средствами лексики и описательно-изобразительного синтаксиса. Можно выделить несколько наиболее продуктивных для текста раешника техник вербальной визуализации:

1. Описание картинки с использованием предикатов визуальной модальности восприятия информации. Предикаты в психологическом смысле – это слова разных частей речи, используемые для характеристики предмета сообщения на основе разных сенсорных модальностей восприятия. К визуальным предикатам относится лексика непосредственно зрительного восприятия (смотреть, глядеть, видеть, картина и т.п.), а также описание внешних характеристик, колоративы, обозначения формы, размера, расстояний, расположения объектов в пространстве и т.п., например:

Вот **смотри гляди, большой** город Париж, побываешь – угоришь, где все по моде, были бы денежки в комоде (1858).

Вон **смотри**, барышни катаются на шляпках в **широких юбках**, в **шляпках модных**, никуда не годных. А вон немного **поближе большой мост** в Париже, вон как по нем **франтики с бородками** гуляют, барышням **улыбкою головой кивают**, а у прохожих **зевак** из карманов платочки летают (1858).

А вот **сильный зверь слон** земли персидской привезен в Москву. Страшен был слона мне **вид**, хоть **коврами** он **покрыт** (1796).

А вот, извольте **видеть**, господа, андеманир штук хороший **вид**, город Кострома **горит, у ворот** мужик стоит» (середина XIX в.).

Кроме того, в соответствии с «правилами» потешного дискурса картинка не должна быть статичной, она должна восприниматься как часть события «здесь и сейчас», в которое вовлечен каждый. Динамику изображаемого на картинке в речи панорамщика призваны передавать предикаты кинестетической модальности, к которым относятся, кроме обозначений собственно движения, также экспрессивы и эмотивы. Из всех возможных кинестетических предикатов в раешном тексте в большей степени эксплуатируются предикаты движения и эмоции. Ср.: «А это, извольте **смотреть-рассматривать, глядеть и разглядывать**, московский пожар, как пожарная команда **скачет**, по карманам пироги **прячет**, а Яшка-кривой **сидит** на бочке за трубой да **плачет** (середина XIX в.)» – текст, насыщенный не только визуальными предикатами, но и описанием происходящего действия.

«А вот извольте видеть, как армейский капральной с ярославской бабой **чижика** под старую балалайку **отхватывают**, ногами такие **антраша отработывают**, вот еще. Ну да **хорошего понемножку** (1858)» – динамическую картинку оживляют эмотив и экспрессивы.

И даже аудиальные предикаты, отмечаемые в раешных текстах, в значительной мере призваны «оживить» картинку, особенно если передаются диалоги изображенных на картинке персонажей:

Перед вами город Краков. Продают торговки раков. Сидят торговки все красные и **кричат**: «раки прекрасные» Что ни рак – стоит четвертак, а мы за десяток дивный берем только три гривны, да каждому для придачи дает гривну сдачи. Торговля!

Вот как слон с медведем начал биться – коза бросилась топиться. Я вижу, что нам не место: **пойдем домой, невеста**. Она захлопотала: **посидим покуда**. А нас и выгнали оттуда (1871).

Только аудиальные предикаты в речи косморамщика, обращенной к зрителям («за сюжетом» или не имеющей отношения к сюжету), выполняют зазывную функцию: «**Покалякать** здесь со мной подходи, народ честной ... а вы **прибаутки** да разные **шутки с вниманием слушайте**, яблоки кушайте».

2. Дополнение описания рассуждениями из сферы собственного опыта (ср.: «и я там был»): «Там много было народу, смотрели на уroda, – и я взял мысли такие, посмотрел, как и другие. Я смотрел не один, был с невестой, как господин. Мы смотрели больше на слона (1871)».

3. Использование традиционных средств художественной выразительности (сравнения, оксюморон, метафора, синтаксический параллелизм, сплошные симпатические эпитеты, игра синонимами и омонимами, рифмовки-отзвучия и т.п.):

А вот **коварный** англичан, **надулся ровно чан**, хоша **он нам и гадит**, зато и **наш брат русский его не гладит** (1855) // Дворец **Ватикан**, всем дворцам **великан**! А живет в нем римский **папа**, загрибистая **лапа** // За медный **пятак** покажу все **этак** и **так**.

4. Для активного живого представления ситуации в раешном тексте действует потенциал изобразительного синтаксиса. Эффект присутствия, непосредственного участия создается, в частности, определенно-личными и обобщенно-личными предложениями, однако самыми популярными для раешника являются указательные предложения: «Вот ученый медведь появляется // Вот барин с барыней стоят // А это чудище в кринолиновой юбке // А вот, извольте видеть, город Берлин! Живет в нем Бисмарк-господин» и др.

В раешнике, как и в другого рода пародийных эпосах, популярны «различные жанры смеховой риторики: всевозможные «прения» карнавального типа, диспуты, диалоги, комические «хвалебные слова», или прославления⁴.

⁴ М.М. Бахтин, *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*, Изд-во «Художественная литература», Москва 1965, с. 17.

Спецификой раешника в жанровом плане является то, что «... потешные панорамы были, по сути дела, обозрениями, устной газетой, продолжая в несколько ином качестве просветительскую и развлекательную функцию картинок»⁵. Об этом свидетельствует, в частности, типовой набор сюжетов райка:

Бразильская обезьяна Юлия Пастрана, славная дама, немец посадил в клетку и народу за деньги кажет, про чудо заморское историю расскажет (1858)⁶.

А вот пожар Апраксина рынка! Пожарные скачут, в бочки полуштофы прячут – воды не хватает, так они водкой заливают // Был я в зверинце. Ну уж там удивленье, со зверями представленье. Там медведь боролся с козой. Коза не выдавала, медведю в зубы поддавала. Вот на что поддалась она – в помощь привели слона.

При безусловном сходстве раешника с газетой, следует отметить, что газета в России была ориентирована на норму (грамматику социальной жизни), а не на происшествие – аномальное отклонение от идеального порядка⁷. Типичный же раешник содержит «знаки обнажения правды дурачеством. Многочисленные языковые деформации находят соответствие в древнем балагурстве, элементе антиповедения, представляющего собой код бытия в перевернутом мире»⁸. Ср., например, обыгрывание типового сюжета в раешнике:

Вот, извольте видеть, салтан машет платком, ему грозят штыком, завязалась кутерьма, огнем горят дома, гром пушек, кваканье лягушек, бабий храпез, ничего не разберешь. Вот идет мужик с вилой, его зовут Данилой, а жену Ненилой, третью ночь к ней ходит Кузяка милой, тут муж опасается, вилой запасается, в овин забирается, а милый Кузьма малый не без ума, прямо тем временем в спальню пробирается (1858).

Не случайно потешные панорамы были столь востребованы российским обществом. См., например, материалы региональной прессы конца XIX – начала XX в., отражающие наиболее значительные провинциальные сцены:

Трудно быть бытописателем современной провинциальной жизни. Что интересного? Одурачающее однообразие – и только. Всякий занят своими узкими, мелкими интересами – общие дела и интересы отсутствуют; мертвая жизнь, скучная, насто-

⁵ А.Ф. Некрылова, *Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII – начало XX века*, Изд-во «Азбука-классика», Санкт-Петербург 2004, с. 122.

⁶ Хулия Пастрана – женщина-обезьяна, которую демонстрировали как диковинный экспонат, относилась к коренным жителям Мексики – индейцам. Она страдала гипертрихозом, то есть её лицо и тело, кроме ладоней и подошв, были полностью покрыты прямыми чёрными жёсткими плотными волосами. Её уши и нос были необычайно большими, а зубы – неровными, что делало её похожей на гориллу. Рост её был совсем небольшим – всего 138 сантиметров (wikipedia.org).

⁷ См. об этом: Ю.М. Лотман, *Художественная природа русских народных картинок*, [в:] *Народная гравюра и фольклор в России XVIII–XIX вв. (К 150-летию со дня рождения Д.А. Ровинского)*, Изд-во «Советский художник», Москва 1976, с. 358–369.

⁸ Л.В. Зубова, *Современная русская поэзия в контексте истории языка*, Изд-во «Новое литературное обозрение», Москва 2000, с. 13–14.

ящее гнилое, без всякого движения болото. Зато и обрадуется же обыватель, если случится ему по какому-либо поводу соединиться вкупе. [...] Подобные спектакли для Камышлова редкость. Публика различных возрастов, состояний и положений непрерывно берет билеты; даже завязтые винтеры и преферансисты на время оставили квадратно-зеленое поле своей почтенной деятельности («Камышловская обывательщина». «Уральская жизнь» № 181, 9.07.1902).

Потенциал раешника для активного живого представления ситуации, эксплуатирующего типовые тактики, направленные на включение слушателя в изображаемую ситуацию (апелляция к личному опыту участников события, поучения, сентенции в виде директивных высказываний, обращенных к адресатам и т.п.), в дальнейшем реализуется новыми газетными жанрами. Ср., например, постоянные рубрики ежедневных газет конца XIX – начала XX в. «Мимоходом», «Моментальные снимки», «Наброски» и т.п., уже сами названия которых свидетельствуют о тенденции к вербальной визуализации описываемых бытовых ситуаций в традициях русского раешника.

Литература

- Бахтин М.М., *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*, Изд-во «Художественная литература», Москва 1965.
- Зубова Л.В., *Современная русская поэзия в контексте истории языка*, Изд-во «Новое литературное обозрение», Москва 2000.
- Конечный А.М., *Петербургский раёк. Раек в системе петербургской народной культуры*, Изд-во «Гиперион» Санкт-Петербург 2003.
- Лихачев Д.С., *Смех как мировоззрение*, [в:] Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В., *Смех в Древней Руси*, Изд-во «Наука», Ленинград 1984, с. 17–71.
- Лотман Ю.М., *Художественная природа русских народных картинок*, [в:] *Народная графика и фольклор в России XVIII–XIX вв. (К 150-летию со дня рождения Д.А. Ровинского)*, Изд-во «Советский художник», Москва 1976, с. 358–369.
- Некрылова А.Ф., *Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII – начало XX века*, Изд-во «Азбука-классика», Санкт-Петербург 2004.
- Ровинский Д.А., *Русские народные картинки*, Изд-во Акад. Наук, Санкт-Петербург 1881. Кн. 1–5, т. 5.

Источники

- Губерт К., *Рассказы косморамщика или объяснения к 16 картинам, находящимся в космораме*, Санкт-Петербург 1848.
- Конечный А.М., *Петербургский раёк*, Санкт-Петербург 2003.
- «Уральская жизнь» № 181, 9.07.1902.

Текст раешника в традиционной смеховой народной культуре

Резюме

В статье анализируются традиции народной смеховой культуры применительно к одному из наиболее популярных жанров городского фольклора – раешнику. Особое

внимание уделяется техникам вербальной визуализации, используемым в русском раешном тексте XIX века в соответствии с основными особенностями рассматриваемого феномена. Под вербальной визуализацией понимается перекодирование визуального ряда в вербальный средствами лексики и описательно-изобразительного синтаксиса. Рассматриваются наиболее продуктивные для текста раешника техники вербальной визуализации.

Ключевые слова: смеховой текст; вербальная визуализация; городской фольклор.

**Text of Poetics Puns
in the Traditional Folk Culture of Laughter
Abstract**

The article analyzes the traditions of folk culture of laughter in relation to one of the most popular genres of urban folklore. Particular attention is paid to verbal visualization techniques used in the text in compliance with the basic features of this phenomenon. Under a verbal visualization understood transcoding visual range in verbal means of vocabulary and descriptive visual syntax. We consider some of the most productive verbal visualization techniques: description predicate images using the visual modality; addition to describe the arguments from the scope of their own experience and others.

Key words: laughter text; verbal visualization, urban folklore.

Надежда Коновалова
Доктор филологических наук, профессор
Уральский государственный педагогический университет
Екатеринбург, Россия

Nadezhda Konovalova
Doctor of philological sciences, professor
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia
e-mail: sakralist@mail.ru
+7 3432357664

*Нина Раковская***Лев Шестов. Дилемма знания и веры**

В конце XX – начале XXI века в литературоведении актуализируется осмысление религиозно-философской критической мысли. Но о литературной критике Л. Шестова, ее значимости и своеобразии, в контексте идей переходной эпохи, написано крайне мало. Укажем в этом плане исследования Е. Бурковой, Л. Моровой, В. Лашова, касающиеся отдельных аспектов его наследия. Однако системный подход к его работам практически не применяется. С нашей точки зрения данный факт обусловлен рядом обстоятельств: 1) отсутствием полного собрания сочинений критика с необходимыми научными комментариями, 2) часть статей из наследия Л. Шестова находится в зарубежных изданиях, 3) сложностью и парадоксальностью системы критика.

Целью данной статьи является осмысление критической системы Л. Шестова, связующими звеньями которой являются экзистенциальные ситуации его судьбы и судеб художников, мыслителей, на идеях которых критик основывался. Экзистенциальные ситуации в судьбе Л. Шестова связаны с определенными пространственными локусами (Киев – Париж)¹. В Киеве были опубликованы исследования критика, в которых проявился интерес к взаимосвязи культуры, философии и литературы в их единстве и целостности. Уже в этот период очевиден антропоцентризм критика, его взгляд на художника как человека имеющего право избирать личностные ценности, идеи и образы для своего духовного пути². В работах Л. Шестова ощутимо присутствие эпистемологических и богословских трактатов, текстов об истории культуры, что позволяет определить его критику как культуроцентристскую. Укажем, что системность Л. Шестова свойственна как его целостным исследованиям *Добро в учении гр. Толстого и Ницше, Достоевский и Ницше, Апофеоз беспочвенности, Афины и Иерусалим*, так и очеркам, эссе, этюдам о западноевропейской и русской литературе XIX века.

«Вечными спутниками» для Л. Шестова становятся Св. Писания Ветхого и Нового Заветов, античная культура и русская словесность. Предпочтение литературе как предмету философского размышления мотивируется взглядом Л. Шестова на ее место в культуре. Художественная литература, как указывал

¹ В.В. Зеньковский, *История русской философии*: в 2 т., Изд-во «Эго», Ленинград 1991.

² В.Н. Ильин, *Эссе о русской культуре*, Изд-во «Акрополь», Санкт-Петербург 1997, с. 283.

критик, более адекватно выражает экзистенциалы человеческого бытия, чем традиционная философия. В этом смысле именно она является продолжением Святого Писания³. В системе, выстроенной Л. Шестовым, очевидно отрицание не только концепции французского позитивиста И. Тэна об обусловленности литературы окружающей средой, но и характерное для его времени соединение представлений о закономерности и случайности как главных законах в жизни и истории. Творчество автора связано, с точки зрения критика, исключительно с его личной жизнью. Но *Откровение* возможно только благодаря опыту личной жизни и поэтому открывает путь к Богу. В этом смысле полемика с рационализмом соответствует позиции немецкого ученого В. Виндельбанда (статья *Божественное*) и «философии жизни» А. Бергсона о природной необходимости нарушения норматива и рации. Райнель Грюбель в связи с этим замечает, что литературная критика Л. Шестова принадлежит, вместе с психоанализом, к ряду «противонаук» начала XX ст. и пытается найти свое собственное место в этой эпистеме.

Интерпретация творчества писателя и художественных текстов Л. Шестовым ориентирована на выявлении экзистенциальных ситуаций (статьи о В. Шекспире, Г. Ибсене и Ф. Достоевском). Персональную, решающую в жизни творческой личности проблему критик называл «экзистенциалом» (как известно, речь идет о концепции австрийского психолога В. Франкля). А. Камю писал о Л. Шестове:

На всем протяжении своего изумительного монотонного труда, обращаясь к одним и тем же истинам, он без конца доказывает, что даже самая замкнутая система, самый универсальный рационализм всегда спотыкается об иррациональность человеческого мышления. От него не ускользают все те трагические очевидности и ничтожнейшие противоречия, которые обесценивают разум. И в истории человеческого сердца, и в истории духа его интересует один-единственный исключительный предмет. В опыте приговоренного к смерти Ф. Достоевского, в ожесточенных авантюрах нищестанства, проклятиях Гамлета или горьком аристократизме Г. Ибсена он выслеживает, высвечивает и возвеличивает бунт человека против неизбежности⁴.

Вместе с тем парадоксальным в системе критика является то, что исходным пунктом он часто выбирает не главную тему, разрабатываемую автором, а сопутствующий ей мотив. Критик замечает, что его интересуют не только собственно намерения автора, но прежде всего персонифера и экзистенции, ему важно не только то, о чем думал художник, а то, как возникает в его судьбе трагизм или драматизм собственной жизни. С этим связана, с его точки зрения, установка автора на конструирование биографии персонажей. В таком случае тексты читаются как свидетельства жизни, в связи с чем возникает особый интерес критика к экзистенциальным ситуациям. Так, экзистенциалом В. Шекспира является не его метафорическое «отравление» (так писал

³ Л. Шестов, *Собрание сочинений: в 6 т.*, Изд-во «Шиповник», Санкт-Петербург 1911.

⁴ А. Камю, *Миф о Сизифе. Эссе об Абсурде*, [в:] *Сумерки богов*, сост. А. Яковлев, Изд-во «Полит. лит.», Москва 1990, с. 239.

Г. Брандес), а трагический опыт художника, который выражался, с одной стороны, в осознании распада связи времен «the time is out of joint», а с другой, в убеждении, что он (художник) рожден восстановить связь времен, вернуть им целостность. Автор и герой в системе Л. Шестова не различаются, ибо, с его точки зрения, происходит совпадение их жизненного опыта, их экзистенциальных ситуаций.

Заметим, что центральной темой всех работ критика, созданных в Париже, становится соотношение знания и веры, в частности, парадокс веры, ее предпосылки, импликаты и последствия⁵. Согласно Дануте Улицкой, развивающей идеи Романа Ингардена, «... эстетическая ценность [...] актуализируется лишь в процессе чтения...»⁶. Л. Шестов же, как бы превращает читаемые им книги в свои собственные, что и делает его оригинальным критиком. Но, вместе с тем, он цитирует из этих книг постоянно одни и те же положения, которые рассеиваются по всем созданным им текстам. Он приводит слова М. Лютера, когда говорит о С. Кьеркегоре, слова Тертуллиана и Г. Гейне – в рассуждениях о М. Лютере или Ф. Достоевском, в текстах о Л. Толстом или Ф. Достоевском цитирует В. Шекспира, а размышляя о В. Шекспире, ссылается на Г. Гейне и т.д. Как паратекстуальные вкрапления в функции лейтмотивов они связывают разные тексты критика и создают из них разнородное целое. В связи с этим можно говорить о концентрических кругах, своеобразных повторях в стиле Л. Шестова и о его манере ставить вопросы, не давая ответов. Более того, в его вопросах очевидна отрицательная коннотация, вследствие чего остается «чистое философское поле» для размышлений. В большинстве случаев Л. Шестов заимствует цитаты из первоисточников, добавляя собственный перевод и точные данные об источнике; возникает впечатление, что они играют роль доказательств и научного знания. Однако Л. Шестов категорически против такого знания, следовательно, вновь возникает противоречие, которое можно назвать парадоксом его дискурса.

Научное знание претендует на постоянство мира, о котором, с точки зрения критика, у нас нет достоверных сведений. Как С. Кьеркегор, так и Л. Шестов уверен в абсурдном состоянии мира. Он отмечает, что в европейской культуре Нового времени знание постепенно приобретает ранг особой ценности и часто отождествляется с истиной. Более того, уже после Средневековья ученые нередко стремились придать знанию высший ранг в иерархии ценностей и, таким образом, развенчать сакральное. В этом аспекте, любопытна мысль М. Мамардашвили о том, что «сознание как такое (а не его понимание) не может быть нами, буквально говоря, жизненно пережито, не может быть для нас феноменом жизни, и поэтому оно не может быть объектом позитивного знания»⁷.

⁵ См. В.Н. Ильин, *Эссе о русской культуре...*, с. 283.

⁶ Д. Улицька, *Феноменологічна філософія літератури*, [в:] *Література. Теорія. Методологія*, упорядн. Д. Улицька, перекл. С. Яковенка, Вид-во «Києво-Могилянська академія», Київ 2008, с. 127.

⁷ М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский, *Символ и сознание*, Изд-во «Языки русской культуры», Москва 1997, с. 31.

Именно такое научное, тоталитарное знание отвергается Л. Шестовым как «грех и несчастье людей». Знание пробуждается любопытством, доступ к вере дается откровением. Хаос и космос меняются местами в системе Л. Шестова. Космос – источник злого, а хаос является источником свободы. Эта переоценка хаоса и космоса совпадает с точкой зрения теоретиков символизма.

В этом смысле мир художественного творчества определяется, с точки зрения критика, произволом мастера. Любопытно размышление Л. Шестова об эпиграфе романа Л. Толстого *Анна Каренина*: «Мне отмщение и Аз воздам». По мнению Л. Шестова-читателя, эпиграф передает не привилегию власти Бога, а претензию на власть со стороны автора романа. У Л. Толстого создается альтернатива между смертью, т. е. казнью героини, и спасением души. Данный экзистенциальный аспект наряду с каноном «формирует язык литературы, определяет ее специфическую грамматику и словарь»⁸ авторской модели мира, реализованной в произведении. Согласно Л. Шестову, учение Л. Толстого о тождественности добра и Бога скрывает экзистенциал автора в такой же мере, как и учение о сверхчеловеке Ф. Ницше. Любопытно и следующее суждение. В работе *Добро в учении гр. Толстого и Ницше* Л. Шестов приводит изначально оксюморонное выражение Л. Толстого о Соне из уст Наташи: «Она пустоцвет как на клубнике»⁹. Слово «пустоцвет», которое подчеркивается в романе Л. Толстого объяснением «У нее нет эгоизма», по Л. Шестову, является не только мнением Наташи, но и убеждением автора. Преданность и самоотверженность Сони, пишет Л. Шестов, являются для Л. Толстого не такими качествами, ради которых стоит жить; здоровый инстинкт должен подсказать истинный путь человеку. Писатель, по мнению Л. Шестова, подводит итог своей собственной сорокалетней жизни, вменяя героине в вину ее покорность судьбе, неумение постоять за себя и чистое служение долгу. Как над Анной Карениной, так и над Соней произносится приговор. Над одной за то, что она не преступила правила, а над другой за то, что преступила. Противоречивость Л. Толстого, с точки зрения Л. Шестова, есть выражение метафизической парадоксальности, обуславливающей все мышление писателя. Сущность шестовских размышлений о *Войне и мире* заключается в том, что Л. Толстой, создавая эпопею, жил в полной гармонии с тайными законами жизни. Улавливая их интуицией гения, он строил свое повествование, исходя из ритма жизни, не привнося в нее субъективных оценок и нравоучительств, радостно подчиняясь ее необходимому разнообразию: все живое живет по-своему и имеет право на жизнь¹⁰.

Характеризуя душевное состояние Пьера, Л. Шестов приводит слова Л. Толстого:

С той минуты, как Пьер увидел это страшное убийство [...] в душе его как будто вдруг выдернута та пружина, на которой все держалось и представлялось живым, и все заваливалось в кучу бессмысленного сора. В нем, хотя он и не отдавал себе

⁸ Е. Касперський, *Література. Теорія. Методологія*, [в:] *Література. Теорія. Методологія...*, с. 11.

⁹ Л. Шестов, *Собрание сочинений: в 6 т.*, т. 1, с. 52.

¹⁰ Там же, с. 82.

отчета, уничтожилась вера и в благоустройство мира, и в человеческую, и в свою душу, и в Бога... Он чувствовал, что возвратиться к вере в жизнь – не в его власти¹¹.

Однако в ночь того же дня, когда Пьер находился «на дне отчаяния», у него происходит знакомство и разговор с Платоном Каратаевым, и после этого разговора «Пьер долго не спал и с открытыми глазами лежал в темноте на своем месте, прислушиваясь к мерному храпению Платона, лежавшего подле него, и чувствовал, что прежде разрушенный мир теперь с новою красотой, на каких-то новых и незыблемых основах двигался в его душе». Метаморфозу, совершившуюся с Пьером в течение считанных часов, приведшую его «от крайнего отчаяния и совершенного, окончательного неверия в Бога, в мир и людей [...] к твердой, прочной, незыблемой вере в мир и Творца»¹² – Л. Шестов сравнивает с чудом воскресения Лазаря.

Обретая новый мир, Пьер – Толстой, как пишет Л. Шестов, преодолевает все эмпирические затруднения, и его отношение к жизни выражается в восклицаниях: «Ах, как хорошо! Как славно!» Однако эти восклицания вызывают у Л. Шестова чувство разочарования. Вера в жизнь оказывается «никуда не годной», потому что, устремляясь к счастью, человек немедленно впадает в метафизическую «спячку», утрачивает вкус к последним вопросам бытия. «Ему хорошо! Он забылся!» – чтобы его вернуть к философии жизни Л. Шестов призывает на помощь страх смерти. Мысль о смерти, ее неизбежности наполняет человека ужасом... Но что же? Даже проникнувшись ею, человек не способен быть достойным открывшейся ему истины. Он опять забывает! Он опять забывается! «На мгновение человек, как кузнецик, взлетит в высоту – и вот он уже снова на своем прежнем месте...»¹³, – констатирует Л. Шестов, – и снова живет, руководствуясь своим разумом. Но все «что угодно, только не разумное!»¹⁴, – восклицает мыслитель. Для него «окаменевшие в своем безразличии истины разума» заграждают путь к «спасению». Можно предположить, что критик противопоставляет концепции рацио – идею «прозрения». С точки зрения Л. Шестова парадокс Л. Толстого определяется тем, что художник создает два мира. Первый – первобытный, монадологический, в котором познание осуществляется непосредственно, а явления объясняются всеобщим принципом причинности. Второй мир – где познание осуществляется лишь опосредованно, через рефлексию и люди перестают соблюдать принцип причинности. Л. Толстому хочется восстановить первый мир, используя средства второго мира. Происходит парадоксальное совмещение двух несовместимых начал, в результате которого появляются повести *Отец Сергей* и др.

Произвол автора, как и жизнь, есть творческое дерзновение и поэтому вечная мистерия, которую нельзя сводить к готовому и понятному, – замечает Л. Шестов:

¹¹ Там же, с. 92.

¹² Там же, с. 93.

¹³ Там же, с. 140.

¹⁴ Там же, с. 158.

[...] чеховские герои, люди ненормальные, поставлены в противоестественную, а потому страшную необходимость творить из ничего. Писатель подобен раненой тигрице, прибежавшей в свое логовище к детенышам. У нее стрела в спине, а она должна кормить своим молоком беспомощные существа, которым дела нет до ее роковой раны. Творческому человеку свойственна невропатологическая аномалия, он никогда не находится в среднем состоянии, а колеблется между состоянием крайней возбужденности и совершенной прострации¹⁵.

Творческим человеком мыслитель считает того, кто испытал собственную драму в жизни, его постоянное разочарование находится в рамках традиционного европейского мотива меланхолии, тоски. Чувство трагичности жизни Л. Шестов связывает с готовностью отказаться от нормальности. Таким образом, возникает философия драмы и в творчестве писателя. Мыслитель реконструирует ее в жизни Ф. Достоевского как момент прерванной смертной казни и последующей ссылки в Сибирь, а в жизни Ф. Ницше как заболевание без шансов на выздоровление. У самого Л. Шестова были в жизни и тяжелое нервное заболевание, и смерть единственного сына, погибшего на войне. Б. Пастернак вспоминал о своем предостережении Л. Шестову – война это смерть, идти сыну на нее нельзя. Кризис Л. Шестова обозначился открытием им «нового зрения» – скорбного, редкого дара ангела смерти, неминуемо приковавшего внимание критика к теме трагизма индивидуального человеческого существования, который главным образом характеризуется фатальной неизбежностью смерти, конечного уничтожения мыслящего «Я», отчаянно сопротивляющегося этому уничтожению. Есть и другие причины: болезни, страдания, «частные» конфликты и, наконец, кабала случая, в которую, слишком часто попадает человек в течение жизни, чтобы не ощутить ее силы. Вследствие такого экзистенциального опыта, экзистенциальных ситуаций происходит «перерождение убеждений» человека (статья о Ф. Достоевском).

Современный польский ученый Анджей Валицкий выразил созвучную мысль, что «... великие писатели относились к литературе как к моральной миссии, средству в борьбе за то, чтобы изменить мир. Самыми характерными в этом отношении были два великих литературных пророка – Толстой и Достоевский»¹⁶. С точки зрения Л. Шестова, задачу, которую ставил Ф. Достоевский перед собой до своего кризиса, он сформулировал в повести *Униженные и оскорбленные*. Писатель должен влиять на совесть читателя: «сердце захватывает; познается, что самый забитый, последний человек есть тоже человек и называется брат твой»¹⁷. При этом автор должен быть отстранен от читателя. Вполне совпадая с *impassibilité* Г. Флобера, эта концепция противоречит учению Л. Толстого, которому хотелось «заряжать» своим душевным состоянием читателя. Эта оппозиция между душевным движением читателя и отстраненностью автора рассматривается Л. Шестовым как противоестественная, как парадокс. «Хорошо, если ему (т.е. автору)

¹⁵ Л. Шестов, *Сочинения в 2 т.*, т. I., Изд-во «Водолей», Томск 1996, с. 362.

¹⁶ А. Валицкий, *История русской мысли от просвещения до марксизма*, Изд-во «Канон», Москва 2013, с. 332.

¹⁷ Л. Шестов, *Сочинения в 2 т.*, т. I, с. 180.

удается собственную совесть, хотя бы на время так заморозить, чтоб картины, предназначенные действовать на других людей, проходили бесследно для нее самой»¹⁸. Л. Шестову кажется, что много сладких часов принес ему (Достоевскому) Макар Девушкин. Однако Л. Шестов уверен также и в том, что страдание такого героя, как Девушкин, накладывает на душу автора тяжелое бремя. Ф. Достоевский, побывавший на каторге, вынес новое убеждение: «задача человека не в том, чтоб плакать над Макаром Девушкиным и мечтать о таком будущем, когда никто никого не будет обижать, и все устроится спокойно, радостно и приятно, а в том, чтоб уметь принять действительность со всеми ее ужасами»¹⁹.

В связи с этим Л. Шестов замечает: «Помните ли вы изображения ангела смерти? Он сплошь покрыт глазами. Он слетает на землю, чтобы разлучить душу человека с его телом. Но иногда, забывая о своей миссии, в силу особой симпатии и как знак избранничества он дарит человеку свои глаза, и тогда, наделенный новым зрением, человек внезапно начинает видеть сверх того [...] что он сам видит своими старыми глазами... А так как остальные органы восприятия и даже сам разум наш согласован с обычным зрением, и весь личный и коллективный “опыт” человека тоже согласован с обычным зрением, то новые видения кажутся незаконными, нелепыми, фантастическими, просто призраками или галлюцинациями расстроенного воображения. Кажется, что еще немного – и уже наступит безумие». Сам Ф. Достоевский до конца своей жизни не знал достоверно, точно ли он видел то, о чем рассказал в *Записках из подполья*, или он бредил наяву, выдавая галлюцинации и призраки за действительность. «Оттого так свободна и манера изложения “подпольного” человека, оттого у него каждая последующая фраза опровергает и смеется над предыдущей, оттого эта странная череда и даже смесь внезапных, ничем не объяснимых восторгов и упоений, тоже ничем не объяснимыми отчаяниями. Он точно сорвался со стремнины и, стремглав, с головокружительной быстротой, несется в бездонную пропасть [...] всепоглощающую бездну»²⁰.

Но Ф. Достоевский обретет и предчувствие великой истины. Показав читателю земной ад, он научится взывать к Господу. Неслучайно, что статью *О перерождении убеждений* Л. Шестов завершает поэтическим отрывком из *Братьев Карамазовых*: «Алеша стоял, смотрел и вдруг, как подкошенный, повергся на землю. Он не знал для чего обнимал ее, он не давал себе отчета, почему ему так неудержимо хотелось целовать ее, целовать ее всю, но целовал плача. О чем плакал он? Он плакал в восторге своем и об этих звездах и не стыдился иступления своего. Как будто нити от всех этих миров Божьих сошлись разом в душе его, и она вся трепетала, соприкасаясь мирам иным» [8, Т. II, 246]. Л. Шестов видит смысл перерождения Ф. Достоевского в том, что писатель «перевернул» формулу «Любовь есть Бог», которая определяла его раннее творчество, тем самым включая писателя в известный теологический спор: «Не любовь есть Бог, а Бог есть любовь... чтобы обрести истину,

¹⁸ Л. Шестов, *Собрание сочинений: в 6 т.*, т. II, с. 51.

¹⁹ Там же, с. 53.

²⁰ Л. Шестов *Сочинения в 2 т.*, т. I, с. 126.

Достоевский прошел сам и провел нас всех через те ужасы, которые изображены в его сочинениях...»²¹.

Неизменность метода «произвола» (творчество есть произвол автора) не означала неизменности шестовской концепции. В 1930-е годы произошла знаменательная «встреча» Л. Шестова с С. Кьеркегором (на творчество которого ему указал Э. Гуссерль). По силе ее воздействия она сопоставима лишь с шестовским открытием Ф. Ницше. Из всего кьеркегоровского наследия самой привлекательной стала для Л. Шестова идея «повторения». Эта идея явилась развитием мысли о всемогуществе творца, для которого нет ничего невозможного и который свободен даже по отношению к тем истинам и заветам, которые сам утвердил, а следовательно, он имеет «власть» их изменять, и тогда возникает возможность изменения прошлого, победа над бывшим в том смысле, чтобы бывшее стало небывшим, могло быть «переиграно». Условием такого «повторения» выступает вера, а носителем такой веры – библейский Иов, который ведя тяжбу с Богом, причинившим ему столько беспричинных страданий, в конце концов получает потерянное: детей, здоровье, богатство, причем Л. Шестов настаивает на том, что Иов обрел не новых детей, а старых, умерших²².

В связи с гибелью единственного сына, идея «повторения» имела для Л. Шестова сугубо личный смысл²³. Отзвуки этой экзистенциальной ситуации постоянно слышатся в его книгах; в судьбе Л. Шестова и Иова есть родственные черты. Крик штабс-капитана Снегирева, теряющего своего Илюшечку: «Не хочу другого мальчика!», – можно считать лейтмотивом статей позднего Л. Шестова.

Выяснение смысла страданий смыкается с проблемой смысла человеческого экзистенциала. В свою очередь это выяснение связано с книгой Иова. С. Кьеркегор соотносит эту книгу с решением вопроса о богоотношении как смысле бытия и свободе как выборе человека. С. Кьеркегор пишет, что «невозможно описать какое значение он <Иов> имеет для меня. Я не читаю его как читаю книгу глазами, но я читаю эту книгу как бы сердцем, глазами сердца»²⁴. Праведник, искушаемый дьяволом, переносит нечеловеческие страдания. Он требует ответа. Его не удовлетворяет здравый смысл ответа друзей. Голос Бога из туч (т.е. иррациональное включение) убеждает его в том, что все в мире создано по воле Творца. Л. Шестов применяет к себе слова С. Кьеркегора: «для Бога все возможно. Эта мысль стала для меня лозунгом, приобрела значение, какого я никогда не думал, что она могла приобрести»²⁵.

Итак, Л. Шестов отрицает философию, при этом обращаясь к множеству философских систем; отрицает культуру, прекрасно ориентируясь в ее мире,

²¹ Л. Шестов, *Собрание сочинений: в 6 т., т. II*, с. 247.

²² Л. Шестов, *Афины и Иерусалим*, Изд-во «АСТ», Москва 2007, с. 84.

²³ Л. Бинсвангер, *Экзистенциальный анализ*, Изд-во Институт общегуманитарных исследований, Москва 2014.

²⁴ С. Кьеркегор, *Несчастнейший*, Изд-во Библ.-Богосл. ин-т св. ап. Андрея, Москва 2002.

²⁵ Л. Шестов, *Достоевский и Ницше (Философия трагедии)*, [в:] *Избранные произведения*, Изд-во «Наука», Москва 1993, с. 252.

отрицает Л. Толстого, подменяющего веру добром, отрицает Ф. Достоевского, ибо постоянное страдание уничтожает личность, говорит о смерти, но при этом вспоминает, что постоянные звуки о смерти переводят их в иронию, что же остается? Смог ли Л. Шестов, которого называют на Западе «горящая русская земля»²⁶ пройти свой путь до конца? Одно ясно, иррациональность, но-стальгия, экзистенциальные ситуации и порожденный их встречей абсурд – вот три персонажа драмы, которую можно проследить в исканиях Л. Шестова до конца, «со всей логикой, на которую способна экзистенция»²⁷.

Литература

- Бинсвангер Л., *Экзистенциальный анализ*, Изд-во Институт общегуманитарных исследований, Москва 2014.
- Валицкий А., *История русской мысли от просвещения до марксизма*, Изд-во «Канон+», Москва 2013.
- Зеньковский В.В., *История русской философии*: в 2 т., Изд-во «Эго», Ленинград 1991.
- Ильин В.Н., *Эссе о русской культуре*, Изд-во «Акрополь», Санкт-Петербург 1997.
- Камю А., *Миф о Сизифе. Эссе об Абсурде*, [в:] *Сумерки богов*, сост. А. Яковлев, Изд-во «По-лит. лит.», Москва 1990, с. 222–318.
- Касперський Е., *Література. Теорія. Методологія*, [в:] *Література. Теорія. Методологія*, упорядн. Д. Уліцька, перекл. С. Яковенка, Вид-во «Києво-Могилянська академія», Київ 2008, с. 9–37.
- Кьеркегор С., *Несчастнейший*, Изд-во Библ.-Богосл. ин-т св. ап. Андрея, Москва 2002.
- Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М., *Символ и сознание*, Изд-во «Языки русской культуры», Москва 1997.
- Улицкая Д., *Феноменологічна філософія літератури*, [в:] *Література. Теорія. Методологія*, упорядн. Д. Уліцька, перекл. С. Яковенка, Вид-во «Києво-Могилянська академія», Київ 2008, с. 114–135.
- Фізер І., *Філософія літератури*, Вид-во «НаУКМА», Київ 2012.
- Шестов Л., *Собрание сочинений: в 6 т.*, Изд-во «Шиповник», Санкт-Петербург 1911.
- Шестов Л., *Сочинения в 2 т.*, т. I, Изд-во «Водолей», Томск 1996.
- Шестов Л., *Достоевский и Ницше (Философия трагедии)*, [в:] *Избранные произведения*, Изд-во «Наука», Москва 1993, с. 252–253.
- Шестов Л., *Афины и Иерусалим*, Изд-во «АСТ», Москва 2007.

Лев Шестов. Дилемма знания и веры

Резюме

В статье актуализируются религиозно-философский и литературоведческий подходы Л. Шестова к литературе. Рассматривается особенность метафизического дискурса критика. Отмечается парадоксальность Л. Шестова, обусловленная его мировидением. Делается акцент на размышлении Л. Шестова о литературе как познании бытия; сущность идей Л. Шестова заключается в определении экзистенциалов в художественных текстах. Отмечается, что с точки зрения критика философия основывается на

²⁶ В.Н. Ильин, *Эссе о русской культуре...*

²⁷ І. Фізер, *Філософія літератури*, Вид-во «НаУКМА», Київ 2012.

рациональном мышлении, абсолютном и всеобщих правилах, но откровение художника познается только личным опытом и открытием божественного. Мир художественного творчества определяется «произволом писателя», т.е. его интуицией и прозрением. В статье указывается, что включение богословских, философских, литературных текстов позволяет назвать литературную критику Л. Шестова не только философско-эстетической, экзистенциальной, но и интегративной. Монотематизм критика подтверждается системой повторяющихся мотивов и лейтмотивов, интертекстуальными элементами, концентрическими кругами, повторами, вопросами с отрицательной коннотацией, вследствие которых остается «чистое философское поле» для размышлений. Так как в большинстве случаев Л. Шестов заимствует цитаты из первоисточников, добавляя собственный перевод и точные данные об источнике, возникает впечатление, что они играют роль доказательств и научного знания. Однако Л. Шестов категорически против такого знания, следовательно, вновь возникает противоречие, которое можно назвать парадоксом его дискурса.

Ключевые слова: критика, парадоксальность, дискурс, экзистенциал, система.

Lev Shestov. Dilemma of Knowledge and Belief

Abstract

In the article the religious philosophical and literary approaches of L. Shestov to the Russian literature are updated. The metaphysical discourse of literary criticism is learned. L. Shestov's paradoxical that caused by world seeing of the critic and his author's model of the world is also noted. Emphasized the preference of literature as a subject of philosophical reflection of L. Shestov. The essence of ideas of L. Shestov is in definition of existential in art texts. The philosophy is based on rational thinking, absolute and general rules, but revelation of the artist is learned only by personal experience and opening of divine. The world of art creativity is defined by «the writer's arbitrariness»: his intuition and work. In article is specified that interpretation of theological, philosophical, literary texts allows to name the literary criticism of L. Shestov not only philosophical and esthetic, existential, but also to talk about an integrity of his model. Monothematic of the critic is confirmed by system of the repeating motives and key-notes, intertextual elements. In this regard it is possible to speak about concentric circles, peculiar repetitions in L. Shestov's style and about his manner to put questions, without giving answers. Moreover, in his questions the negative connotation is obvious and as a result there is «an open philosophical field» for reflections. As in most cases L. Shestov borrows quotes from primary sources, adding own translation and exact data about a source, there is an impression that they play a role of proofs and scientific knowledge. However L. Shestov categorically against such knowledge, therefore, contradiction which it is possible to call paradox of his discourse is once again raised.

Key words: criticism, a paradoxical, a discourse, existential.

Нина Михайловна Раковская

Кандидат филологических наук, доцент,

Зав. кафедрой мировой литературы

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

Rakovskaya N. M.

Ph. D. of Philological Sciences

the Associate Professor

the Chair Holder of World Literature Department

Odessa I.I. Mechnikov National University

Анна Станкевич

Роман Владимира Маканина

Две сестры и Кандинский:

жанровый эксперимент

Одна из важных особенностей современного литературного процесса – актуализация разнообразных трансгрессионных, или гибридных явлений, в том числе и в области жанровых структур. Роман *Две сестры и Кандинский* Владимира Маканина, увидевший свет в 2011 году – не исключение в этом ряду. Критика сразу отметила причудливое и даже парадоксальное смешение, назвав, например, роман пьесой «в тяжеловесной эстетике перестроечной чернухи, прикидывающейся водевилем [...] Между трактатом и памфлетом. Очерком и притчей»¹.

Практически все авторы, занимавшиеся проблемой художественных экспериментов Маканина, отмечают, с одной стороны, оглядку на классическую традицию XIX века, с другой – его тяготение к формам, ориентированным на онтологию, например, притчу и неомиф². Способы возведения исторического к универсальному, вневременному могут быть самыми разнообразными: игра интертекстуальность³, построение мифологической модели хронотопа⁴, индетерминированность как доминанта концепции личности⁵ и т.д.

Существенно, что в авторской номинации базовое жанровое определение «роман» уточнено амбивалентным «сцены из жизни» (полностью это звучит

¹ Д. Бавильский, *Вишневое варенье*, Интернет-журнал «Частный корреспондент», май 2011, <http://makanin.com/dmitrij-bavilskij-vishnevoe-varene> [26.01.2014].

² См.: Н. Иванова, *«Самодонос интеллигенции» и время кавычек*, «Знамя» 2011, № 7, с. 168–174.

³ В.Д. Серафимова, *Смысловая насыщенность системы мотивов в сюжете романа В. Маканина «Две сестры и Кандинский», генезис мотивов. Поэтика романа. Роман в оценке критики*, [в:] *Современные подходы к изучению и преподаванию русской литературы и журналистики XX–XXI веков: Материалы 17 Шешуковских чтений*, под ред. профессора Л.А. Трубиной, МПГУ – Прометей, Москва 2012, с. 103–113.

⁴ А. Станкевич, *Музыка и Кандинский: роман В.Маканина «Две сестры и Кандинский»*, [в:] *Kultūras studijas VI. Mūzika literatūra un kultūrā*. DU AA «Saule», Daugavpils 2014, с. 325–332.

⁵ А. Станкевич, *Двойничество в романах В. Маканина последнего десятилетия*, RES Humanitariae XIV, Klaipeda 2013, с. 116–126.

так: «роман, сцены из жизни 90-х»⁶). Подобным образом в своё время Оноре де Бальзак определял жанровую парадигму большей части своей *Человеческой комедии*: *Этюды о нравах* состояли из сцен частной, провинциальной, парижской, политической, военной и деревенской жизни, объединённых в шесть универсальных групп по тематическому принципу. Не удивительно, что некоторые критики и исследователи маканинского творчества один из уровней его последнего романа тоже интерпретируют как своеобразное неопозитивистское наблюдение над чем-то реально имеющим место в истории:

Ещё одна книга [...] о мужчинах и женщинах, их отношениях в конкретно-исторических условиях, бьющих по темечку. [...] Маканин, как и все мы, находится внутри этого мощного исторического потока; его, как всех нас, несёт куда-то в неизведанное⁷.

Протагонисты романа – сёстры Тульцевы – дочери известного диссидента, наследуют отцовское восприятие жизни. Старшая, Ольга – искусствовед, директор галереи Кандинского, младшая Инна занимается компьютерными технологиями. Сёстры умны, дружелюбны, гостеприимны, доброжелательны, но абсолютно несчастны. Три части романа – это три истории родившихся и погибших любовных и дружеских отношений старшей сестры с мужчинами. Маканин, следуя традиции русской реалистической литературы, обстоятельно изображает внутреннюю неоднозначность, мучительные сомнения своих персонажей. Ольга, размышляя о себе, приходит к следующему выводу:

Женщина, как оказывается, – это две в одной. Одна женщина (это я! каждую минуту начеку, – недоверчивая и отчасти даже озлённая (предыдущими промахами по жизни). [...] А вторая? Вторая женщина (это ведь тоже я!) старается срастись с мужчиной [...] женщина как вмонтированное болевое эхо⁸.

Примечательно, что в каждой из своих любовных историй Ольга повторяет рефрен о двух женщинах, живущих в ней, стержневыми словами которого становятся «раздвоенность», «разлад», «длящийся двойной стандарт»⁹. Писателя интересуют и нюансированные межличностные коллизии. Между сёстрами сложились отношения, которые можно назвать иерархическими: «Я пока что иду за Ольгой след в след. Но это не значит, что я её подобие»¹⁰), – говорит о себе Инна. Однако это не так, она действительно ищет себя, но в основном стремится пройти Ольгин путь; каждого брошенного старшей сестрой мужчину, Инна пытается «подобрать», утешить, предлагает уехать в мир её мечты, «в Питер». Традиционное для классического реалистического романа детальное описание любовных драм и разочарований на фоне судьбоносных 90-х годов XX века в России – это только одна из многих составляющих картины мира романа *Две сестры и Кандинский*.

⁶ В. Маканин, *Две сестры и Кандинский*, ЭКСМО, Москва 2011, с. 3.

⁷ Д. Бавильский, *Вишневое варенье...*

⁸ В. Маканин, *Две сестры...*, с. 22.

⁹ Там же, с. 150.

¹⁰ Там же, с. 203.

Если говорить об отсылках к жанрам традиционной позитивистской литературы, то существенными являются тоже отмеченные критикой репортажные или очерковые вкрапления¹¹, очень точно и детально передающие, например, исторические реалии урбанистического пространства во времена перестройки:

Наши улицы – уже совсем не наши. Барахолка!.. А какой вразброс бартер! Не хочешь ли купить и тут же сменить сахар на презервативы? А рис на бронежилеты?.. Инфляция всё равно сожрёт зарплату! За неделю! За три московских дня!..¹²

Причудливость жанровой структуры романа проявляется и в том, что активно смешиваются не только собственно жанры, но даже и литературные роды. Своеобразным камертоном этого явления служит уже заглавие *Две сестры и Кандинский*. В.П. Григорьев считал заглавие «чудовищно уплотнённой аббревиатурой текста»¹³, в случае романа Маканина и заглавие, восходящее к чеховским *Трёх сёстрам*, и жанровая номинация («сцены из жизни») позволяют говорить о наличии драматургического кода. Эта особенность маканинского художественного мира тоже не осталась без внимания критики: роман «слишком уж похож на пьесу», «кажется пьесой»¹⁴. В одном из последних интервью на вопрос о смысле очевидных намеков на русские классические тексты Маканин ответил: «Чехов – для того, чтобы не делать слишком долгого разбега перед прыжком. Чтобы скорее в контекст. Я не сомневался, что чеховская ситуация легко и сразу прочитается нашим человеком»¹⁵. С чеховским «рифмуется» основной идеологический посыл романа Маканина – стремление молодых женщин вырваться из серой обыденности и рутины. И если сёстры Прозоровы были одержимы идеей свободы, воплощавшейся в словах «В Москву. В Москву», то о своей сестре, стремящейся покинуть столицу, Ольга говорит так: « – Хочу в Питер. Чуть что – хочу в Питер. Бравировует. Она такая. Навязчивый повтор её упрямой томящейся мысли»¹⁶. Принципиально важно, что Маканин не столько отсылает читателя к чеховской драме, сколько строит почти драматургический текст. На протяжении более чем трёхсотстраничного романа нет ни одного случая, чтобы диалоги не занимали менее девяноста процентов текстового пространства на странице. Собственно авторское присутствие реализуется в формах, близких театральным ремаркам: «Артём пружиной встаёт в рост, нависая над торцом стола»¹⁷; «Стремительно уходит.

¹¹ См.: Т.Ю. Климова, *Метанарративные стратегии прозы В. Маканина*, «Вестник Томского государственного университета», № 340, 2010, с. 12–17.

¹² В. Маканин, *Две сестры...*, с. 9.

¹³ В.П. Григорьев, *Поэтика слова*, Наука, Москва 1979, с. 194.

¹⁴ См., например, подборку рецензий в сетевых ресурсах: <http://bookmix.ru/book.phtml?id=522831>.

¹⁵ *Зеркало для антигероя. Интервью с Владимиром Маканиным*, «Российская газета» № 5610 (234), 19.10.2011.

¹⁶ В. Маканин, *Две сестры...*, с. 32.

¹⁷ Там же, с. 69.

Ольга одна»¹⁸; «Звонок. Инна спешит к двери»¹⁹. Система персонажей тоже под стать драматургической: её ядро – сёстры Тульцевы, либо одна, либо другая постоянно присутствует «на сцене». Следующая группа – окружение Ольги и Инны: пять мужчин разных возрастов – от бездомного подростка Коли Угрюмцева, пригретого добросердечными сёстрами, до пожилого Бати, – абсолютно несостоятельные в личностном плане люди, почти все они мечены клеймом предательства, «стукачества». Наконец, – массовка (участники банкета, журналисты приехавшие из провинции с Артёмом, посыльные, – персонажи либо молчащие, либо произносящие несколько слов, вроде: «По адресу... Получите... Просили передать»²⁰).

Аргументом в пользу драматургического начала в романе являются и ограниченная, почти «сценическая» пространственная система. В романе нет даже намёка на пейзажные зарисовки, описание интерьеров тоже даётся либо в виде ремарок, либо о нём говорят действующие лица. Основное место действия – полуподвальное помещение – К-студия, галерея Кандинского, являющаяся одновременно и домом Ольги. Только дважды действие выносится за его пределы – в соседнюю «кафеюшку», где организован банкет по случаю выдвижения первого возлюбленного Ольги Артёма Константы кандидатом в депутаты и где он терпит полный провал, так как выясняется, что он сотрудничал со спецслужбами. Третий топос – отделение милиции, «обезьянник», куда попадает второй избранник Ольги, Максим Квинта, после расставания с возлюбленной.

Чаще всего массовка появляется тогда, когда повествование переключается из камерного регистра на политический. Персонажи массовки воспринимаются как действующие лица кукольного театра или театра масок. Большая часть пространства романа *Две сестры и Кандинский* так или иначе посвящена изображению политических процессов середины 90-х годов. Н. Иванова называет этот сегмент романа «политическим театром», где «демиург [...] передвигает говорящие фигурки, то сбрасывая их, то опять возвращая»²¹. Воспроизводя элементы структуры кукольного, марионеточного театра в романе, Маканин оценивает происходящее как абсурдный и трагический процесс. Например, в начале повествования речь идёт о том, как политическая группировка, во главе которой стоит некий Босс, стремится получить власть в Москве и ставит на подающего надежды политика Артёма Сигаева (Константу). Его окружает команда: «"Свои" загудели. Их человек семь или восемь. Артём в сплочённой команде недавно и плохо их различает. По номерам. Свой-1... Свой-2... Свой-3...»²². У Босса три таких выдвиженца, как Константа, и когда выясняется, что его репутация не безупречна, запятнана сотрудничеством с КГБ, его место занимает другой кандидат, другая марионетка, которой можно будет так же манипулировать.

¹⁸ Там же, с. 194.

¹⁹ Там же, с. 214.

²⁰ Там же, с. 241.

²¹ Н. Иванова, «Самодонос интеллигенции»..., с. 174.

²² В. Маканин, *Две сестры*..., с. 61.

После провала, проработав год в провинции, Константа возвращается в Москву с надеждой вернуться в политику, с ним – два журналиста, девушка и юноша, которых представляют как «Женя и Женя». «Для большей уверенности они иной раз говорят как бы слово в слово, повтором. Как эхо»²³. «Женя и Женя двойным эхом вторят Артёму:

– Мы по делу. Мы по делу»²⁴. Побывавший в недавнем прошлом в роли марионетки, Константа плодит теперь марионеток вокруг себя. Маканин играет любимым приёмом европейской литературы – двойничеством. Ф.П. Федоров так характеризовал этот феномен романтической культуры: «В мире действуют две личности, равные друг другу, и до конца вопрос о том, кто есть кто, сознательно не прояснён. Миром утрачено представление о людях, человеком утрачено представление о самом себе, человек затерялся в мире»²⁵. В романе В. Маканина появляются персонажи-марионетки, как две капли воды похожие друг на друга, с неразличимой гендерной принадлежностью, общим именем, без индивидуального лица и души. Люди могут быть просто пронумерованы, говорят хором и фактически принимают на себя функцию эха.

Ещё одной важной жанровой составляющей структуры *Двух сестер...* можно считать современные виды искусства, ориентированные на создание видеоряда, такие как кино или телевидение. Критику часто не устраивает дискретность маканинского текста, его своеобразная мозаичность. Д. Бавильский, например, отмечает «нервный монтаж, смазанность фокуса», «стиль, похожий на рваный ритм ручной кинокамеры»²⁶. Думаю, это не недостаток, а осознанный художественный приём, когда автор ориентируется на привычную для современного человека «видеокартинку», когда в течение нескольких секунд резко меняется ракурс. Например, описание одного утра в студии начинается со своеобразной ремарки: «Во тьме... шаги... шаги!», затем следует небольшой диалог двух сестёр, и далее, без всякого перехода – внутренний монолог Ольги, начинающийся словами: «Моя сестрёнка Инна – слегка томящаяся натура»²⁷. Далее следует шесть страниц диалогов между сёстрами и проснувшимся Артёмом, речь заходит о возрождающихся в стране школах КГБ; Ольга, воспитанная отцом-диссидентом, очень огорчена этим известием. В тексте через большой пробел – одно слово: «Молодая!»²⁸. Кому принадлежит эта оценка – неясно, но, в любом случае – это оценка кого-то со стороны (возможно, автора, хотя он о себе никогда прямо не заявляет), т.е. появляется дополнительная точка зрения, иной ракурс.

Обобщая всё сказанное о жанровых трансформациях романа Маканина *Две сестры и Кандинский*, уместно вспомнить идею М.М. Бахтина о том, что «трудно найти такой жанр, который не был бы когда-либо и кем-либо

²³ Там же, с. 231.

²⁴ Там же, с. 234.

²⁵ Ф.П. Фёдоров, *Художественный мир немецкого романтизма: структура и семантика*, МИК, Москва 2004, с. 284.

²⁶ Д. Бавильский, *Вишневое варенье...*

²⁷ В. Маканин, *Две сестры...*, с. 31.

²⁸ Там же, с. 39.

включен в роман. Введенные в роман жанры обычно сохраняют в нем свою конструктивную упругость и самостоятельность, и свое языковое и стилистическое своеобразие»²⁹. Маканин, всегда тяготевший к универсализму, роман считает абсолютной жанровой формой, которая позволяет художнику быть свободным. В эссе *Ракурс. Одна из возможных точек зрения на русский роман* писатель утверждает, что роман как «содержательная структура» перечёркивает традиционные жанровые представления: например, романом он считает *Один день Ивана Денисовича* А. Солженицына.

Н. Иванова приводит занятный диалог с Маканиным на эту тему:

Маканин настаивал, что *Дядя Ваня* – это роман. «А *Вишневый сад?*» – не отставала я. – «И *Вишневый сад* роман». – «И *Три сестры?*» – «И *Три сестры* роман». Маканин отвечал всерьез и совсем не шутил³⁰.

Таким образом, маканинская мысль о романе как совершенно особой, универсальной жанровой структуре базируется, в том числе, и на собственном опыте изощёренной игры классическими и современными гибридными формами.

Литература

- Бавильский Д., *Вишневое варенье*, интернет-журнал «Частный корреспондент», май 2011: <http://makanin.com/dmitrij-bavilskij-vishnevoe-varene> [26.01.2014].
- Бахтин М.М., *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*, Художественная литература, Москва 1975.
- Григорьев В. П., *Поэтика слова*, Наука, Москва 1979.
- Иванова Н., «Самодонос интеллигенции» и время кавычек, «Знамя» 2011, № 7, с. 168–174.
- Интервью с Владимиром Маканиным. Зеркало для антигероя, «Российская газета» 19.10.2011, № 5610 (234).
- Климова Т.Ю., Метанарративные стратегии прозы В. Маканина, «Вестник Томского государственного университета» 2010, № 340, с. 12–17.
- Маканин В., *Две сестры и Кандинский*, ЭКСМО, Москва 2011.
- Серафимова В.Д., *Смысловая насыщенность системы мотивов в сюжете романа В. Маканина «Две сестры и Кандинский», генезис мотивов. Поэтика романа. Роман в оценке критики*, [в:] *Современные подходы к изучению и преподаванию русской литературы и журналистики XX–XXI веков: Материалы 17 Шешуковских чтений*, под ред. профессора Л.А. Трубиной, МПГУ – Прометей, Москва 2012, с. 103–113.
- Станкевич А., *Двойничество в романах В. Маканина последнего десятилетия*, RES Humanitariae XIV, Klaipeda 2013, с. 116–126.
- Станкевич А., *Музыка и Кандинский: роман В.Маканина «Две сестры и Кандинский»*, [в:] *Kultūras studijas VI. Mūzika literatūrā un kultūrā*, DU AA «Saule», Daugavpils 2014, с. 325–332.

²⁹ М.М. Бахтин, *Вопросы литературы и эстетики*, Художественная литература, Москва 1975, с. 134.

³⁰ Н. Иванова, «Самодонос интеллигенции»..., с. 170.

Федоров Ф.П., *Художественный мир немецкого романтизма: структура и семантика*, МИК, Москва 2004.

**Роман В. Маканина *Две сестры и Кандинский*:
жанровый эксперимент**

Резюме

Роман В.Маканина *Две сестры и Кандинский* (2011) представляет собой особую жанровую структуру, базирующуюся на причудливой игре классическими и современными гибридными формами. Кроме заявленных автором определений «роман» и ориентированных на бальзаковскую жанровую форму «сцен из жизни» активно используются очерковые и новеллистические приёмы. Актуализирован и жанровый драматический код, не только в его классическом варианте, но и в формах театра марионеток, современного ток-шоу, других явлений кино и телевидения.

Ключевые слова: В. Маканин, роман, драма, жанровый эксперимент, гибридность.

V. Makanin's Novel *Two Sisters and Kandinsky*:

Genre Experiment

Abstract

V. Makanin's novel *Two Sisters and Kandinsky* (2011) is a special genre structure based on the sophisticated play of classical and modern hybrid forms. Besides the genre definition as "a novel" stated by the author and specifying it as "a scene of life" oriented to Balzac genre form, the reportage and essays inclusions are significant in the novel as well. Dramatic code is actualized there not only in its classical variant, but also in the form of puppet theatre, contemporary talk-show, and other genres of film and television.

Key words: V. Makanin, novel, drama, genre experiment, hybridity.

Anna Stankeviča (Anna Stankiewicz)

Doktor filologii, profesor

Uniwersytet w Daugavpils

Анна Станкевича

Доктор филологии, профессор

Даугавпилсский университет

Anna Stankeviča

PhD, professor

Daugavpils University

e-mail: annastankevica@inbox.lv

+371 65424238

Светлана Фокина

Зеркальность и музыкальность во фрагменте поэтической картины мира Полины Барсковой. Аспект семиотизации страстей

Постановка проблемы, заявленной в названии данной статьи, и ее актуальность обусловлены неугасающим интересом литературоведов, семиотиков и культурологов к специфике как феномена зеркальности, так и музыкальности. В контексте творческих поисков современной русской лирики такой ракурс исследования не только актуален, но и перспективен.

Литературоведческое осмысление лирической системы одной из ярких представителей русской поэзии – Полины Барсковой, находится пока на начальной стадии и требует более пристального внимания филологов.

Многие исследователи, так или иначе, включают творческие достижения поэтессы в свой научный поиск, но, как правило, в виде небольшой заметки на страницах статей, посвященных иной проблематике: авторской модернизации терцин в контексте новой русской строфики (Юрий Орлицкий), использования современными поэтами античного гекзаметра как одного из маркеров идиллии (Елена Балашова), рецепции своеобразия поэтической манеры и жизненных позиций литераторов, награжденных независимой литературной премией «Дебют» (Ульяна Верина), современной русскоязычной постмодернистской поэзии (Никита Ловчинский).

В кандидатской диссертации Дарьи Кондаковой была предпринята весьма удачная попытка изучения трансформаций петербургского текста в лирике современных русских поэтов, в частности и Полины Барсковой, уроженки Ленинграда, ныне живущей в США.

Изученность вопроса касательно «звукомusикальной эротики» заставляет вспомнить работы Евгения Махова¹, но подход, предложенный ученым, ориентирован на изучение романтической традиции и основ ее художественной идеологии.

В свете отмеченного выше представляет интерес осмыслить диалог поэтессы с культурными традициями, проявившийся в авторской интерпретации зеркальности и музыкальности на материале стихотворения *Отражение*.

¹ Е. Махов, *Звукомusикальная эротика романтиков*, «Апокриф. Культурологический журнал» 1992, № 1, с. 35–46.

В поэтическом тексте П. Барсковой возникает совмещение трех ракурсов: зеркального, музыкального и эротического. При этом показателен фактор отзеркаливания потаенного, в данном случае любовного дискурса, причем именно телесного. Не менее значимо то, что «зеркалом» оказывается пианино.

Отражение

Мы отражались в пианино, в чужой квартире,
И ты сказал мне, засмеявшись: – Смотри, смотри,
Как удивленно и смиренно лежат четыре
Неярких тела: два снаружи, а два внутри.

Я повернулась к отражению, привстав на локте,
Свое неловкое движение на два дела,
А в пианино... Обгорелый античный портик
Окрасил памятью пожара двоих дела.

Откинув голову, смеялся, забыв причину.
Твой смех подпрыгивал, как мячик, среди теней.
И я, обняв тебя, смотрела, как мы в пучину
Уходим. И чем дальше, глубже, тем лак темней².

В стихотворении пианино предстает в трех ипостасях: как отражательная поверхность, как музыкальный инструмент и как предмет мебели, который некоторое время из-за этого остается незамеченным. На чувственно-сексуальный аспект указывает близость тел, представленных в фокусе восприятия как отражение. Присутствие беззвучного, как бы уснувшего, музыкального инструмента, оборачивается сопричастием свидетеля, чья память отражает страсть сильнее, нежели восприятие самих любовников.

Характерно, что сама музыка, как и любовный акт принципиально отсутствуют в ткани произведения и проявляются в тематическом плане лишь потенциально. Тема пианино и музыки нерасторжимы, и поэтому в барсковском поэтическом тексте телесная страсть заменяется музыкальной эротикой. Пианино без музыки меняет свой статус: превращается в зеркало, сохраняет память об эротике, трансформирует ее в пассионарность иного рода.

Согласно утверждению Е. Махова, в культуре существует механизм, подразумевающий «способность обнаруживать музыкальность и там, где ни малейшего намека на реальную музыку не было»³. Подобная художественная идеология не утрачивает своей привлекательности и для современной литературной ситуации. В данном случае, оказывается созвучной лирическому сюжету *Отражения*.

Актуализация каких-либо музыкальных кодов там, где музыки, по сути, нет, обнажает необходимость для авторского сознания преобразования личностных страстей в план идеального, в данном случае – музыкального.

² П. Барскова, *Отражение*, <http://www.vavilon.ru/texts/prim/barskova3.html>.

³ Е. Махов, *Звукомusикальная эротика...*, с. 40.

Вышеупомянутые аспекты позволяют выявить в поэтическом тексте П. Барсковой коды музыкальной эротики, противостоящей телесности во всем смысловом многообразии воспоминания.

Соотнесение эротических кодов с фактором их потенциального отражения высвечивает коннотации сознания, охваченного страстью. С точки зрения М. Эпштейна, «...любовь заостряет всякую чувственность, в том числе направленную на вещи, которые как бы расширяют осязательный объем желания, образуют особую эротогенную зону вне тела»⁴. В барсковском стихотворении можно проследить модификацию переживания страсти и эротического единения в режим их семиотизации. Вещь посредством взгляда влюбленного, актуализирующего отражательный потенциал, становится своего рода зеркалом. В данном контексте пианино выступает проводником в лиризации пережитого, объединяя свою традиционную роль и символику с тем преобразованием, которое происходит с ним под взглядом влюбленной.

Следует учесть мысль Ж. Батайя, высказанную в *Истории эротизма*, что восприятию любящим универсума «не свойственна объективность: воспринимаемая в любви вселенная весьма точно представляет собой меру воспринимающего ее, пределы субъекта отражаются в выборе его объекта»⁵. Своеобразие точки зрения на возлюбленного и на мир вокруг него повышает также статус зеркала как символа отраженности сознания, одного из знаковых предметов в процессе семиотизации страстей.

При этом показательно, что «эстетизация деталей, настойчивая фиксация на отдельных предметах, словах [...] призвана не столько обнаружить, сколько скрыть – намекнуть на – объект влечения...»⁶. Такой ракурс открывает возможность рассматривать отражательный потенциал взгляда любящего как показатель интенсивности влечения. Взгляд охваченного страстью создает своего рода мифологический пласт, модифицирующий восприятие мира и преобразующий объект любви. Стремление скрыть от мира, а, возможно, даже и от партнера силу своего желания акцентирует ощущение интимности. Концентрация внимания на предметах позволяет влюбленному создавать некий миф о своем чувстве, возвышая его в воображении над обычными проявлениями эротики. Эта позиция способствует семиотизации переживаемой страсти и показательным становится выбор предмета (и его символика), на который фантазией любящего переносятся коннотации интимности.

Характерно, что перенесение ощущения близости на мир окружающих вещей позволяет «по-новому переживать ее именно в их отчужденном облике, как наводку или подсказку самой судьбы»⁷. Так избранные фантазией переживающего и семиотизирующего свою страсть предметы наделяются своего рода предсказательным потенциалом.

⁴ М.Н. Эпштейн, *Философия тела*, [в:] М.Н. Эпштейн, *Философия тела*. Г.Л. Тульчинский, *Тело свободы*, Изд-во «Алетейя», Санкт-Петербург 2006, с. 69.

⁵ Ж. Батай, *История эротизма*, Изд-во «Ладомир», Москва 2007, с. 127.

⁶ С. Ушакин, *Слова желания*, [в:] *Эротизм без берегов*: сб. статей и материалов, сост. М.М. Павлова, Изд-во «НЛО», Москва 2004, с. 471.

⁷ М.Н. Эпштейн, *Философия тела...*, с. 69.

В восприятии влюбленного возникает стремление с помощью предметов, напоминающих о чувстве и эротическом опыте, взглянуть на ситуацию отстраненно. Возможность подобного взгляда неизменно подразумевает его отражательный потенциал. Познание себя и другого как в интимном единении, так и постфактум позволяет перейти от непосредственного переживания к своего рода философской медитации.

В данном плане показательна мысль Ю. Кристевой, высказанная в работе *Дискурс любви*. Медитативный аспект «эротического фантазма» усиливает ощущение самоотречения, утраты самосознания и даже своей телесности или же в «умеренной версии этого» личность оказывается «на грани одиночества»⁸. По словам автора вышеуказанной работы, фактор невысказанной любви «нуждается в дискурсивной и повествовательной стратегиях для того, чтобы хотя бы глухо дать знать о себе»⁹. Своеобразие фантазийного компонента в рецепции любовного чувства становится показателем как его разделенности или же неразделенности, так и мерой поглощенности своей страстью. Такой ракурс открывает возможность переигрывания эротического в его художественных модификациях: в преображенном воспоминании, отражении, воображении, поэтическом слове, музыке и т. д.

Выбор в качестве зеркала пианино в стихотворении П. Барсковой, без сомнения, не случаен. Интересно в данной связи вспомнить мысль Е. Махова о том, что, «вокруг фортепиано как бы образуется островок счастливой, ничем не затрудненной интимности [...] словно бы организующей вокруг себя особый поэтический исповедально-любовный локус...»¹⁰. При этом в тексте современной поэтессы музыкальный инструмент долгое время остается не замеченным, как предмет обстановки, и неизменно беззвучным. Наблюдательность любовников, увидевших свое отражение, акцентирует разность их восприятия мира и своего эротического опыта. При этом фактор отраженности задает тему полифоничности, порождающую уже в смысловом плане потенциальную музыкальность. В аспекте авторского мифа П. Барсковой взгляд любящего порождает музыку, отражающую потаенные страсти, прячущиеся за обыденностью. Музыка становится в данном контексте не только индикатором силы и подлинности страстей личности, но и провокацией обостренного переживания любовного чувства. Именно образ «музыкальной эротики» эксплицирует сложность чувств и поэтизацию сексуального влечения. «Музыкальная эротика», хоть и вторична, но оказывается более завораживающей, чем память тел, охваченных страстью, до вглядывания в отражающий лак.

Так, пианино превращено воображением женщины, пережившей эротическую близость, в зеркало-соглядатая. Согласно С.Т. Золяну, в семиотическом плане в культуре и сознании отдельной личности отражательная способность

⁸ Ю. Кристева, *Дискурс любви*, [в:] *ТанатогRAFия Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*, перев., сост. и общ. ред. С.Л. Фокина, Изд-во «Мифрил», Санкт-Петербург 1994, с. 106.

⁹ Там же, с. 106–107.

¹⁰ Е. Махов, *Звукомuзыкальная эротика...*, с. 42.

зеркала соотносится с феноменом двойничества. При этом отраженным в зеркале двойником «может выступать «мой жених» („моя жена”)»¹¹.

Подобное преображение вещей, актуализированное наблюдательностью и фантазией, примечательно тем, что меняет семиотический статус вещи. Взгляд, превращающий пианино в зеркало акцентирует мотив колдовства. По замечанию В. Подороги, «магическая мощь шаманистского искусства как раз и заключается в том, чтобы эффективно манипулировать не столько реальными объектами, сколько их дополнительными измерениями, психическими силами»¹². В восприятии любящей возникает стремление с помощью предмета, напоминающего об ее эротическом опыте, заново уже в символическо-поэтическом ключе пережить обуревающие ее чувства.

Характерно, что зеркальность соотносится с представлением о запретном, магическом, воображаемом. По мысли Л.Н. Столовича, «таинственность зеркального отражения – стимулятор воображения»¹³. Воображение – фактор, позволяющий модифицировать реальность в желаемом или наоборот трагическом ключе. В стихотворении П. Барсковой эти две противоположные позиции совмещены. Лирическая героиня, вглядываясь в отражательную поверхность музыкального инструмента, способствует осуществлению метаморфозы как с вещью, так и с теми чувствами, которыми она полна, сохраняя память о предшествующей интимности. Но не следует забывать, что зазеркалье – знак «автономного от нашего мира, – своего рода антимира»¹⁴. Новостворенное зеркало, предсказывая лирической героине в ее воображении будущее, не сулит счастливой любви и предрекает то ли поглощение своей страстью, то ли предстоящую разлуку.

Исследовательница феномена зеркальности Сабин Мельшиор-Бонне отмечает, «зеркало осуществляет свою посредническую функцию между реальностью и мечтой или сном»¹⁵. Способность зеркальности отсылать к миру воображаемого, акцентирует фактор фантазии лирической героини. При этом в стихотворении пианино, став зеркалом, «играет роль своеобразного проектора, высвечивающего „иную” реальность или истину, которую героиня еще не осознала или не могут осознать»¹⁶. Такой неосознанной реальностью становится возможность пережить телесную страсть заново, одухотворив ее и восприняв как отражение, которое живет своей самостоятельной жизнью, превращаясь в поэтический текст.

¹¹ С.Т. Золян, *Свет мой, зеркальце, скажи... (К семиотике волшебного зеркала)*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 37.

¹² В. Подорога, *Феноменология тела. Введение в философскую антропологию*, Изд-во «Ad Marginem», Москва 1995, с. 105.

¹³ Л.Н. Столович, *Зеркало как семиотическая, гносеологическая и аксиологическая модель*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 46.

¹⁴ Ю.И. Левин, *Зеркало как потенциальный семиотический объект*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 11.

¹⁵ С. Мельшиор-Бонне, *История зеркала*, Изд-во «НЛО», Москва 2006, с. 350.

¹⁶ Там же, с. 354.

В рассматриваемом лирическом сюжете при пассивности любовников, находящихся в стадии отстранения от пережитого телесного единения, отражение их тел в пианино, оказывается замечено обоими. Фактически данная позиция фиксирует двоящееся, а может быть и троящееся отражение. Женский взгляд внешне противопоставлен мужскому, но третьей, едва уловимой точкой зрения становится гамма чувств двоих, до этого пребывавших в интимном единении. Благодаря совмещению этих различных ракурсов пианино предстает зеркальным предметом, могущим порождать музыку.

По сути, обе страсти внешне предстают в определенном смысле поверхностно. Телесная страсть уже удовлетворена («смирненно лежат», «неярких тела», «забыв причину») и кажется почти угасшей, а музыкальная эротика только потенциальна благодаря тому, что зеркалом становится именно пианино. Углубление страсти и обретение ею необходимой интенсивности происходит благодаря взгляду лирической героини, способному пробудить пассионарность не только в памяти своего тела, но и отголоски музыки в отражении («Окрасил памятью пожара двоих дела»).

В стихотворении противопоставлено мужское и женское восприятие этого почти колдовского отражения, а в подтексте, видимо, и переживание телесной страсти. Для мужчины оно забавно и вызывает смех: «Твой смех подпрыгивал, как мячик, среди теней», для женского восприятия оказывается почти трагично: «как мы в пучину / Уходим». Но эта оппозиция смешного и трагического, ощущения радости и грусти, может быть двумя обратными сторонами пережитого телесного единения, а в символическом плане двумя разными взглядами на мир. Приблизиться же к полноте бытия можно лишь в их отражении и взаимодополнении.

Примечательно, что зеркало в магических традициях связано с колдовскими потенциями. Более того, «магические операции над отражением / изображением приводят к соответствующему результату в действительности»¹⁷. Преобразование действительности в стихотворении и предсказательные коды, открыты женскому взгляду, тогда как мужское восприятие направлено на фиксацию только факта отзеркаливания.

В поэтическом тексте П. Барсковой показателен символический план, соотносимый с неожиданным ракурсом восприятия себя обнаженными натурами – образом, возникшим в лаке пианино. Так, «постоянной традицией в Каббале оставалась интерпретация творения, которая традиционно рассматривалась в божественно-эротическом ключе и доходила у некоторых авторов до отчетливого сближения творения мира с сексуальным актом»¹⁸. Тела любовников, отраженные в гладкой поверхности предмета обстановки, иронически уподоблены Адаму и Еве после грехопадения. Адам и Ева, осознав свою наготу, обостренно ощущают интимность и сокровенность пережитого. Возможность чужого взгляда на них, пусть даже божественного, или же

¹⁷ С.Т. Золян, *Свет мой, зеркальце, скажи...*, с. 35.

¹⁸ М. Аптекман, «И двое станут одним»: еврейская Каббала, мифопоэтический андрогин и Адам Кадмон в поэтике Серебряного века, [в:] *Дискурсы телесности и эротизма в литературе и культуре: Эпоха модернизма*, сб. ст. под ред. Дениса Г. Иоффе, Изд-во «Ладомир», Москва 2008, с. 398.

особенно божественного, дает им ощущение отъединенности от мира. С другой стороны, это чувство задает парадигму эротического, крайними позициями которой станут наслаждение и стыд. Лирический сюжет П. Барсковой обыгрывает не только тему утраченного Эдема, но и в определенном смысле ее трансформирует: рай достижим, но радость единения неизменно обернется изгнанием в виде погружения в пучину, будь-то охлаждение после близости или же, наоборот, пучина разрушительной страсти.

Взгляд на зеркало как магический предмет позволяет в стихотворении увидеть не только эротические коды и мотивы самопознания, но скрытую метафору ворожбы. Тема ворожбы соотносит лирическую героиню с традиционно противопоставленным Еве образом – Лилит, воплощающей не только демоническое начало, но и женскую свободу. Такая двойственность идентификации с Евой и Лилит, возможно, обыгрывает две противоположные ипостаси – влюбленной и покоренной в своем чувстве женщины (Ева) и свободной женщины-поэта, способной преображать реальность и предвидеть будущее (Лилит).

Зеркальность наделяет взгляд любящего возможностью преображения реальности. По замечанию С. Мельшиор-Бонне, зеркало «служит своеобразной метафорой перехода от мира материального, данного человеку в ощущении, к миру поэтическому...»¹⁹. Фактор зеркальности в культуре связан с темой колдовства и преображения. В Серебряном веке также была популярна метафора творчества как колдовства, что видимо, осознанно или же бессознательно наследуется современной русской поэтессой. В поэтическом тексте П. Барсковой магичность предмета, превращенного в зеркало, обусловлена своеобразием женского взгляда, отражающего как память об эротическом переживании, так и способность преображать окружающее пространство, свои личные воспоминания и чувства. С помощью воображения личные чувства расширяются до обыгрывания в подтексте стихотворения истории изгнания из рая Адама и Евы после грехопадения.

Подводя итоги, следует отметить, что семиотизация личного эротического опыта осуществляется в сознании лирической героини П. Барсковой, соотносясь с отражением и мифологизацией интимности как особой сферы порождения страстей.

В плане перспективы дальнейшего исследования представляется интересным продолжить изучение проявлений «музыкальной эротики» на материале современной русской лирики.

Литература

Аптекин М., «И двое станут одним»: еврейская Каббала, мифопоэтический андрогин и Адам Кадмон в поэтике Серебряного века, [в:] *Дискурсы телесности и эротизма в литературе и культуре: Эпоха модернизма*, сб. ст. под ред. Дениса Г. Иоффе, Изд-во «Ладомир», Москва 2008, с. 382–409.

Батай Ж., *История эротизма*, Изд-во «Ладомир», Москва 2007.

Барскова П., *Отражение*, <http://www.vavilon.ru/texts/prim/barskova3.html>.

¹⁹ С. Мельшиор-Бонне, *История зеркала*, с. 354.

- Золян С.Т., *Свет мой, зеркальце, скажи... (К семиотике волшебного зеркала)*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 32–44.
- Кристева Ю., *Дискурс любви*, [в:] *Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*, перев., сост. и общ. ред. С. Л. Фокина, Изд-во «Мифрил», Санкт-Петербург 1994, с. 101–109.
- Левин Ю.И., *Зеркало как потенциальный семиотический объект*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 6–24.
- Махов Е., *Звукомusыкальная эротика романтиков*, «Апокриф. Культурологический журнал» 1992, № 1, с. 35–46.
- Мельшиор-Бонне С., *История зеркала*, Изд-во «НЛО», Москва 2006.
- Подорога В., *Феноменология тела. Введение в философскую антропологию*, Изд-во «Ad Marginem», Москва 1995.
- Столович Л.Н., *Зеркало как семиотическая, гносеологическая и аксиологическая модель*, [в:] *Труды по знаковым системам № XXII: К семиотике зеркала и зеркальности*, Тарту 1988, с. 45–51.
- Ушакин С., *Слова желания*, [в:] *Эротизм без берегов: сб. статей и материалов*, сост. М.М. Павлова, Изд-во «НЛО», Москва 2004.
- Эпштейн М.Н., *Философия тела*, [в:] Эпштейн М.Н., *Философия тела*. Г.Л. Тульчинский, *Тело свободы*, Изд-во «Алетейя», Санкт-Петербург 2006, с. 9–194.

Зеркальность и музыкальность во фрагменте поэтической картины мира Полины Барсковой.

Аспект семиотизации страстей

Резюме

В статье представлено прочтение смыслопорождающего потенциала феномена зеркальности и «музыкальной эротики» в стихотворении Полины Барсковой *Отражение*. Представлена интерпретация лирического сюжета в соответствии с наследованием и преобразованием П. Барсковой традиций изображения интимного. В лирическом сюжете выявлена авторская точка зрения на соотношение тем интимности, зеркальности и музыкальности. Проанализированы трансформации эротических кодов авторским сознанием поэтессы в соответствии с семиотизацией страстей. Осмыслен авторский взгляд на мир в тексте *Отражения*. В поле исследования вошли такие показатели авторского мира поэтессы, как авторские коды, эротические коннотации, феномены зеркальности и музыкальности и их символический потенциал, семиотизация страстей.

Ключевые слова: музыкальная эротика, зеркало, интимность, авторские коды, отражение, П. Барскова.

Reflectivity and Musicality in the Fragment to the Poetic Picture of the World of Polina Barskova.

Aspect of Semiotization of Passions

Abstract

In the article is presented reading of sense-generation's potential of the phenomenon of reflective surface of a mirror in the poem Polina Barskova's poem «Reflection». It is presented interpretation of a lyrical plot according to inheritance and transformation by P. Barskova the

tradition of the image intimate by means of the semantic potential of mirror. ». In a lyrical plot is revealed the authorial point of view on correlation of themes of intimacy and musicality. Transformations of erotic codes are analysed in accordance with actualization of musicality by authorial consciousness of the poetess. The study is comprehended the author's view of the world in the text of «Reflection». In the field of a research such have entered indicators of the author's world of the poetess as authorial codes, erotic connotations, musical symbolics, a semiotization of passions.

Key words: musical erotica, mirror, intimacy, authorial codes, reflection, P. Barskova.

Светлана Александровна Фокина
Кандидат филологических наук
Доцент кафедры мировой литературы
Одесского национального университета имени И.И. Мечникова

Fokina Svetlana Alexandrovna
Candidate of Philological Sciences
the Associate Professor of the Department of the World Literature
Odessa I.I. Mechnikov National University
e-mail: svetlana_fokina@ukr.net
+380 974054990

ГЛОТТОДИДАКТИКА /GLOTTODIDACTICS

Дорота Дзевановская**Индивидуализация обучения –
основная задача учителя в современной школе**

Ученик как личность, по словам Ефима Израилевича Пассова, «есть индивидуальность со всеми присущими ей особенностями»¹. Поэтому в процессе обучения на первый план выдвигается принцип индивидуализации и дифференциации обучения. С этим мнением Е.И. Пассова созвучны слова Галины Владимировны Роговой, которая пишет: «Одна из важнейших проблем технологии обучения – это поиск путей большего использования индивидуальных возможностей учеников как в условиях коллективной работы в классе, так и самостоятельной работы во внеурочное время»².

Коммуникативное направление в лингводидактике предполагает, т. наз. личностную индивидуализацию. Владимир Петрович Кузовлев высказывает мнение, что учителя, которые игнорируют личностную индивидуализацию обучения, лишаются возможности использовать богатейшие внутренние ресурсы личности ученика. Этот автор к основным свойствам личности ученика относит: мировоззрение, жизненный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус личности в коллективе. Все эти свойства должны быть использованы учителем на уроке. Личностная индивидуализация заключается в том, что приемы обучения соотносятся со свойствами личности каждого ученика. Иначе говоря, эти свойства должны учитываться учителем при выполнении упражнений и заданий как на уроке, так и в ходе самостоятельной работы ученика в домашних условиях. В процессе обучения речевой деятельности личная индивидуализация играет очень важную роль, так как речь каждого человека всегда индивидуальна. Поэтому учителю необходимо знать интересы, характер, жизненный опыт, мотивацию своих учеников к изучению языка³.

¹ Е.И. Пассов, *Урок иностранного языка в средней школе*, Москва 1988, с. 8.

² Г.В. Рогова, *Технология обучения иностранным языкам*, «Иностранные языки в школе» 1976, № 2, с. 79.

³ В.П. Кузовлев, *Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности*, «Иностранные языки в школе» 1979, № 1, с. 21–29.

Вопросы индивидуальных свойств учащихся и индивидуальной индивидуализации в процессе обучения широко освещаются видным лингводидактом Ефимом Израилевичем Пассовым. Этот ученый обращает внимание на то, что во многих книгах по лингводидактике принцип индивидуализации рассматривается в узком плане, т.е. как необходимость учитывать в процессе обучения уровень подготовленности учащихся и дифференцировать учащихся по шкале: слабый, средний, высокий. Е.И. Пассов считает, что именно такая традиционная трактовка принципа индивидуализации содержится во всех учебниках по дидактике. По его мнению, «[...] дифференцировать учащихся по уровню подготовленности, конечно, важно, но наше понимание этого принципа иное⁴». Этот ученый обращает внимание на то, что индивидуальность учащегося – это более сложное явление, включающее: индивидуальные свойства, субъектные свойства и личностные свойства ученика. Он пишет: «В индивидуальности – три аспекта, которые, конечно, взаимосвязаны и создают единство, которое и называется индивидуальностью»⁵.

Индивидуальные свойства – это определенные природные свойства человека, к которым относятся: темперамент, задатки, органические потребности и т.п. Они составляют природную основу индивидуальности. Как отмечает Е.И. Пассов, «В психологической науке общепринято положение о том, что любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного в процессе индивидуального развития, причем в основе способностей, [...] лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. Роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, другие – других. Психологи считают, что любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного»⁶. Для овладения иностранным языком важными являются такие способности, как: способность к запоминанию, фонематический слух, интонационные способности, речемыслительные способности и т.п. Их надо целенаправленно развивать у учащихся в процессе обучения. «Этому и призвана служить индивидуальная индивидуализация»⁷.

Продуктивность деятельности, которой занимается человек, обуславливается не только его природными способностями, но также субъектными свойствами, т.е. умением трудиться. Каждый человек характеризуется индивидуальным стилем деятельности, т.е. индивидуально-своеобразным сочетанием приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение. По мнению Е.И. Пассова, «Для овладения иноязычным говорением учет субъектных свойств учащихся важен потому, что у каждого учащегося есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная стратегия»⁸. Можно сказать, что каждый учащийся по-другому усваивает иностранный

⁴ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы, приемы, результаты*, Русский язык. Курсы, Москва 2010, с. 148.

⁵ Там же, с. 148.

⁶ Там же, с. 148–149.

⁷ Там же, с. 149.

⁸ Там же, с. 149.

язык. Одни учащиеся легко овладевают произношением, другие – техникой чтения или умением вести беседу и т.д. «Субъектная индивидуализация особенно нужна учащимся со слабыми способностями, без нее не выполняется одно из назначений методики – *учить учиться*, не развивается способность к самообразованию»⁹.

Е.И. Пассов указывает на значимость личностной индивидуализации в процессе овладения умением говорить. По его мнению, индивидные и субъектные свойства, связаны с речевой деятельностью через ее социальную функцию. Иначе говоря, индивидные свойства человека составляют природную основу индивидуальности, а личностные качества – ее сущностную сторону. Речевые действия тесно связаны с реальными чувствами, мыслями, интересами, мировоззрением человека, которые иллюстрируют отношение личности к окружающей действительности. Игнорируя личностную индивидуализацию в процессе обучения языку, учитель заставляет учащихся рассматривать язык лишь как формализованную систему, а не как орудие общения. Можно сказать, что в данном случае речевой акт находится в полной психологической изоляции от деятельности личности¹⁰.

Представляется оправданным и методически целесообразным – пишет Е.И. Пассов – выделить отдельный вид индивидуализации, специально предназначенный для учета личностных свойств учащегося – личностную индивидуализацию¹¹.

Следует обратить внимание на то, что не только содержание обучения, но одни и те же приемы и методы обучения по-разному влияют на учащихся в зависимости от их личных особенностей. Например, учитель не должен подгонять флегматика или предлагать индивидуальное задание тому, кто по характеру общителен и любит беседу в группе¹². Индивидуализированные задания надо задавать на дом. Это дает возможность сочетать индивидуальное обучение с групповым, так как ученик рассказывает в классе то, что выучил дома. Поскольку остальные учащиеся в классе незнакомы с содержанием его рассказа, то им очень интересно слушать высказывание своего коллеги. Такая работа должна использоваться в качестве речевой зарядки на уроке. Большие возможности индивидуализации открываются при обучении чтению. Ученики могут выбирать такие тексты, которые отвечают их личным интересам. Учитель, однако, должен помнить, что к индивидуальному чтению надо учащихся подготовить. Они должны знать, как выполнить это задание, и уметь его выполнить.

Важное место в процессе обучения языку занимает личностная индивидуализация работы с текстом. Обычно тексты рассчитаны не на конкретную личность, а на всех учеников сразу. В данном случае Е.И. Пассов рекомендует применять следующие приемы:

⁹ Там же, с. 150.

¹⁰ См. там же, с. 151.

¹¹ Там же, с. 152–153.

¹² См. Е.И. Пассов, *Урок иностранного языка...*, с. 10.

- а) Подготовка учеников к восприятию текста – раскрытие его значимости для каждого из них.
- б) Личностный характер установок, например, выяснение того, чем нравится герой рассказа каждому ученику. Задание: *Отметьте ту черту героя, которая вам больше всего нравится.*
- в) Использование материала текста для доказательства своей мысли (опровержения мнения собеседника).
- г) Сочетание индивидуальной и групповой работы: пока слабые ученики продолжают работу над текстом, сильные ученики выполняют индивидуальные задания по карточкам. Вот некоторые формулировки установок: *Кое-кто из нашего класса собирается провести лето в Крыму. Ты отдыхал там в этом году. Расскажи, каким видом транспорта ты туда добирался и почему*¹³.

Как упоминалось выше, Е.И. Пассов обратил внимание на то, что у каждого человека вырабатывается свой стиль деятельности. Именно поэтому главной задачей учителя является «научить учащихся этой деятельности, причем научить наиболее рациональным ее приемам»¹⁴. Этому служит специальная памятка. Цель памятки – мотивировать ученика, ориентировать его, настраивать соответствующим способом, мобилизовать все его психические процессы и учить оценивать свои действия. Иначе говоря, «памятка – это вербальная модель приема учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание»¹⁵. Е.И. Пассов рекомендует завести специальную тетрадь для памяток. Памятку надо предъявлять перед началом работы над новым заданием. Сначала под руководством учителя ученик совершает каждый свой «шаг» с памяткой и овладевает алгоритмом работы. Когда ученик выработает свою стратегию обучения, памятка становится лишней помощью. Однако, учитель должен иметь в виду, что ученики отличаются друг от друга уровнем подготовки, объемом памяти, мыслительными способностями, позволяющими более успешно овладевать каким-то видом деятельности.

Важным аспектом работы на уроке является не только учет способностей учащихся, но также целенаправленное их развитие. «Чем более развиты способности, – пишет Е.И. Пассов, – тем эффективнее деятельность»¹⁶. Индивидуализация процесса обучения на уроке иностранного языка непосредственно связана с необходимостью соблюдения следующих принципов:

- ведущей является личностная индивидуализация, т.е. учет при выполнении упражнений всех свойств личности каждого ученика, что обеспечивает мотивацию и интерес к учебной деятельности;
- индивидуализация используется при обучении всем видам речевой деятельности, при выполнении всех видов упражнений, в классной и домашней работе, т.е. пронизывает весь учебный процесс;

¹³ Там же, с. 164.

¹⁴ Там же, с. 11.

¹⁵ Там же, с. 11.

¹⁶ Там же, с. 11.

- не обучив учащихся рациональным приемам учебной деятельности, нельзя ожидать успехов в их работе;
- важным аспектом индивидуализации является учет индивидуальных свойств учащихся и их постоянное развитие¹⁷.

Как упоминалось выше, надо иметь в виду то, что проблема учета индивидуальных способностей также связана с разрывом между сильными, средними и слабыми учащимися. Ликвидация этого разрыва может быть решена путем сочетания и правильного использования индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы. Для этого необходимы организационные приемы обучения, которые будут обеспечивать обучение всех учащихся, создавая одновременно благоприятные условия для учения каждого отдельного ученика. Реализацию этой цели могут обеспечить следующие организационные приемы:

1. Целенаправленная помощь в «критических точках» урока, в зависимости от наличия или уровня той или иной способности. Например: а) во время фонетической зарядки коллективно (и хором) работают все ученики, но индивидуальную работу учитель проводит только с группой тех, у кого слабо развиты способности к восприятию и имитации; б) при презентации нового грамматического материала правило по формообразованию и использованию данной структуры в первую очередь (конечно, под руководством учителя) выводят ученики со слабой способностью к обобщению формальных и функциональных признаков грамматического явления.
2. Целенаправленное использование опор различного типа: смысловых и поддерживающих, вербальных, иллюстративных и схематических. Правильно подобранная опора поможет ученику с низким уровнем функционально-адекватного восприятия грамматических структур быстрее и правильнее осознать их назначение, при усвоении слов явится помощью ученикам со слабой способностью к догадке, при обучении монологическому высказыванию – помощью для тех, у кого низка способность к выделению предмета говорения, к логическому и последовательному изложению мыслей.
3. Очередность опроса. Слабые ученики выигрывают здесь в том, что получают образец – правильный ответ сильных и средних учеников. Однако последовательность «сильный – средний – слабый» не дана раз и навсегда¹⁸.

Ефим Израилевич Пассов рекомендует также использовать и другие приемы борьбы с разрывом между сильными, средними и слабыми учащимися. Он предлагает следующее:

1. Варьирование времени на подготовку ответа. Слабые обычно получают тройную порцию времени: они успевают разобраться в розданном им индивидуализированном раздаточном материале, обдумать ответ, проговорить (прочитать), что нужно.

¹⁷ Там же, с. 12–13.

¹⁸ Там же, с. 158–159.

2. Использование опережающих индивидуализированных заданий. Например, ученику со слабым уровнем подготовки можно заранее предложить специальную карточку, по которой на уроке он лишь освежает то, что подготовил.
3. Использование упрощенных или усложненных заданий. Применяется главным образом в домашних заданиях.
4. Сильным учащимся можно предложить использование дополнительного внепрограммного занимательного материала.
5. Оказание помощи слабым со стороны сильных. Этому нужно учащихся научить.
6. Более частый опрос учащихся со слабыми способностями. Это активизирует учеников, развивает их способности, приучает работать весь урок.
7. Выполнение дополнительных упражнений учениками с низким уровнем развития тех или иных способностей. Упражнения для этой цели надо подбирать не вообще хорошие, а те, которые непосредственно помогут ученику лучше подготовиться к следующему уроку¹⁹.

Каждый урок должен быть тщательно спланирован учителем, который должен подготовить специальную технологическую карту. Приведенная ниже карта²⁰ иллюстрирует подготовку урока формирования грамматических навыков, выполнения устно-речевых упражнений. Составление технологической карты позволяет организовать работу учащихся на уроке по их личным способностям.

Коммуникативный подход к обучению языку предполагает учет на уроке всех индивидуальных особенностей учащихся. Этот учет требует дифференцированного подхода к учащимся и может реализоваться по-разному. Например, класс получает одно общее задание, но помощь разным учащимся оказывается разная. Можно также разным группам учащихся дать разные задания. Эти задания должны быть так подобраны, чтобы взаимно дополняли друг друга²¹. И так, учитель может предложить общее задание для всех учащихся, например: *Расскажите о своем любимом виде спорта*. Можно полагать, что даже без добавочной опоры с этим заданием справятся самые сильные ученики. Поэтому учащимся со средней степенью обученности учитель может предложить следующее задание: *Андрей! Ты увлекаешься футболом. Это очень интересный вид спорта. Расскажи о нем ребятам. Сделать это помогут тебе данные ниже слова:*

спортивная секция, болельщик, спортивная команда, чемпион, соревнования, забить гол, болеть за команду, заниматься спортом.

Учащимся с низкой степенью обученности следует предложить другое задание: *Валентина! У каждого человека есть любимый вид спорта. Наверняка и ты чем-либо увлекаешься. Расскажи об этом. Используй, если необходимо, следующие вопросы:*

Какой вид спорта тебе нравится? Почему?

Смотришь ли ты спортивные соревнования по данному виду спорта?

¹⁹ См. там же, с. 159.

²⁰ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, *Основы коммуникативной теории...*, с. 155.

²¹ См. Е.И. Пассов, *Урок иностранного языка...*, с. 11.

Таблица 1. Карта подготовки урока формирования грамматических навыков и выполнения устно-речевых упражнений с учетом индивидуализированного обучения

Виды работы	Необходимые способности	Уровень развитости способности		
		слабый	средний	сильный
		Организация обучения		
1. Имитативное упражнение	Способность к различению, имитации, оперативная слуховая память	1. Ученик получает карточки с полными фразами и оперативными схемами 2. Предъявляются более короткие реплики 3. Учитель обращается к ученику во 2–3-ю очередь	1. Предъявляется на доске схема 3. Учитель обращается к ученику во 2-ю очередь	1. – 2. Предъявляются самые большие реплики 3. Учитель обращается к ученику в первую очередь
2. Репродуктивное упражнение	Способность к логическому изложению мыслей по памяти	1. На карточке предъявляется развернутая логико-синтаксическая схема высказывания 2. Учитель обращается к ученику во 2–3-ю очередь	1. ЛСС предъявляется, но неразвернутая 2. Учитель обращается к ученику во 2-ю очередь	1. – 2. Реагируют первыми 3. После ответа получают дополнительный индивидуализированный материал

За какую ты команду болеешь?

Кто твой любимый спортсмен?

Занимаешься ли ты сама этим видом спорта?

Каким видом спорта ты занимаешься? Как часто?

Являешься ли ты членом спортивной секции? Какой?

Принимаешь ли ты участие в спортивных соревнованиях?

Каковы твои достижения в этом виде спорта?²²

Приведенные выше примеры индивидуализированного раздаточного материала, значительно облегчают работу как учителю, так и учащимся (особенно со слабым и средним уровнем развитости языковой способности).

²² См. Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, *Основы коммуникативной теории...*, с. 156.

Как упоминалось выше, знание личностных свойств учащихся должно постоянно накапливаться учителем. Общие сведения об учащихся нужно конкретизировать для каждой разговорной темы. В этом поможет учителю предварительный анкетный опрос. Вслед за Е.И. Пассовым, приведем пример такой анкеты по теме «Москва – столица России».

- 1) Был ли ты когда-нибудь в Москве? Какими видами транспорта ты ездил в Москву и почему? (Учитывается жизненный опыт.)
- 2) Часто ли ты смотришь передачи, посвященные Москве и москвичам? Какие именно? (Учитывается контекст деятельности.)
- 3) Твои любимые места в столице. Почему именно эти? (Учитывается сфера интересов, желаний.)
- 4) Считаешь ли ты, что очень интересно и нужно уметь рассказывать о Москве и ее достопримечательностях на иностранном языке? Если да, то почему? (Учитывается мировоззрение.)
- 5) Какими достопримечательностями Москвы ты особенно гордишься? (Учитывается сфера чувств.)
- 6) О каких учебных заведениях Москвы ты хотел бы узнать подробнее? (Учитывается мотивационная сфера.)²³.

В данной выше анкете комментарии, помещенные в скобках, не даются ученикам. Анкетирование должно быть проведено на последнем уроке по предыдущей теме и занимать 10–15 минут. Ученики могут также ответить на анкету дома за несколько уроков до изучения новой темы. Анкета позволяет в заданиях учитывать все свойства личности ученика и обеспечивать высокий уровень коммуникативной мотивации. Анкета помогает также прогнозировать речевые поступки учащихся и подбирать к ним необходимый лексический материал (т.е. такой материал, который может потребоваться для высказывания)²⁴. Важным моментом подготовки урока (уроков) является планирование всей темы, которую надо начинать с совершающего урока. Последний сценарий урока позволяет предъявить результаты обучения по данной теме. Учитель должен четко поставить цели, которые помогут ему правильно распределить время, содержание, а также объем речевого материала по разным типам урока в целом цикле. Разумеется, что личностная индивидуализация должна пронизывать не только завершающий урок, но и предыдущие уроки тематического цикла.

Благодаря личностной индивидуализации, язык воспринимается как средство удовлетворения личных интересов и склонностей учащихся. Важно отметить, что ученики, проявляя свою индивидуальность, обогащают друг друга, а между учителем и учеником устанавливаются отношения взаимного доверия, отношения речевого партнерства²⁵.

²³ Е.И. Пассов, *Урок иностранного языка...*, с. 162.

²⁴ См. там же, с. 162–163.

²⁵ Там же, с. 165.

Литература

- Кузовлев В.П., *Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности*, «Иностранные языки в школе» 1979, № 1, с. 21–29.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы, приемы, результаты*, Русский язык. Курсы, Москва 2010.
- Пассов Е.И., *Урок иностранного языка в средней школе*, Москва 1988.
- Рогова Г.В., *Технология обучения иностранным языкам*, «Иностранные языки в школе» 1976, № 2, с. 75–79.

Индивидуализация обучения – основная задача учителя в современной школе

Резюме

В методике обучения иностранным языкам активно развивается подход, сосредоточенный на ученике (student-centered approach). Согласно этому принципу, задача учителя заключается в том, чтобы раскрыть личностный потенциал учащихся. Автор статьи обращает внимание на то, что принцип индивидуализации обучения нельзя рассматривать в узком плане, т.е. учитывать в процессе обучения уровень подготовленности учащихся и дифференцировать их по шкале: слабый, средний, сильный ученик. В статье указывается на то, что к основным свойствам личности ученика можно отнести следующие составляющие: мировоззрение, жизненный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус личности в коллективе. В статье обращается также внимание на то, что индивидуальность учащегося – это более сложное явление, включающее: индивидуальные свойства, субъектные свойства и личностные свойства ученика. Вопросы индивидуальных свойств учащихся и индивидуальной индивидуализации в процессе обучения широко освещаются видным лингводидактом Е.И. Пассовым, поэтому автор статьи считал целесообразным представить взгляды этого ученого.

Ключевые слова: слабый ученик, средний ученик, сильный ученик, личность, индивидуальность учащегося, коммуникативное направление, чтение, говорение.

Individualization of Teaching as Main Task of Teacher in Contemporary School

Abstract

In the methodology of foreign language teaching, the approach concentrated on a learner (student centered approach) develops dynamically. According to this principle, teacher's task is to discover the student's individual potential. The author of the article points out that the principle of individualization of teaching cannot be investigated in the narrow scope, i.e. by taking into account in the didactic process and differentiating them according to the scale: a weak, medium, strong student. In the article, the author indicates that the student's personality is a more complicated phenomenon. The following components may be considered as the basic features of student's personality: the worldview, the life experience, the context of activity, the interests and inclinations, the emotions and feelings, the status of personality in a collective body. In the article, the author points out that the individuality is a more complex phenomenon, that includes student's individual features, subjective features and personality features, The problem of student's individual features and of

student's individualization in the teaching process are widely discussed by a prominent glottodidacticist J. I. Passov and because of it the author of the article considered advisable to present the views of this scholar.

Key words: a weak student, middle student, strong student, personality, individuality of a student, communicative directing, reading, speaking.

Karolina Gołąbek

**Personalizacja celów ogólnych
w nauczaniu rosyjskiego języka biznesu
na studiach rusycystycznych
w świetle europejskiego systemu
opisu kształcenia językowego**

*Im większa ilość gromadzonych dóbr, tym mniejsza ich przydatność.
Należy więc nie tylko dążyć do gromadzenia zewsząd nowych rzeczy, ale
też starać się właściwie uporządkować te, które już posiadamy.*

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716)

Zmiana sytuacji w szkolnictwie wyższym, a co za tym idzie wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia przyczyniło się do zmiany formułowania celów nauczania w odniesieniu do nauki języka rosyjskiego na studiach wyższych. Nie ma w nim miejsca na cele końcowe i etapowe, gdyż nauka na studiach rusycystycznych może się zakończyć po trzech latach lub dopiero po pięciu. Konstruktor programu nauczania nie jest w stanie przewidzieć, ile osób, a tym bardziej które z nich, podejmą naukę na studiach magisterskich lub zakończą ją po trzech latach, uzyskując tytuł licencjata. Zatem na etapie formułowania celów globalnych, etapowych i końcowych w nauczaniu rosyjskiego języka biznesu napotykamy na pewne trudności. Najodpowiedniejsze zatem będzie wytyczenie dla potrzeb niniejszego artykułu celów ogólnych (językowych) i celów ogólnych (pozajęzykowych), realizowanych w pracy ze studentami III roku studiów licencjackich na kierunku Filologia rosyjska w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach przedmiotu *Język biznesu – poziom średni* w semestrze zimowym i letnim w wymiarze rocznym 60 godzin. Przyjęta przez autora niniejszego artykułu stratyfikacja celów jest jak najbardziej właściwa, gdyż będą one mogły ulegać zmianom nie tylko w odniesieniu do różnych warunków nauczania, ale także w związku z zakończeniem nauki przez studentów w różnym czasie. Do celów ogólnych (językowych) realizowanych na zajęciach z rosyjskiego języka biznesu można zaliczyć następujące:

- kształtowanie umiejętności formułowania wypowiedzi ustnej na podstawie pytań do tekstu lub w oparciu o krótkie ćwiczenia symulacyjne;
- kształtowanie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej, np. dot. działalności, statusu własnej firmy lub innego przedsięwzięcia biznesowego;

- kształtowanie umiejętności redagowania dokumentów aplikacyjnych, pism handlowych;
- kształtowanie umiejętności zawierania znajomości i podtrzymywania rozmowy z potencjalnymi inwestorami lub klientami na przykładzie krótkich ćwiczeń symulacyjnych.

Do celów ogólnych (pozajęzykowych) można zaliczyć następujące:

- kształtowanie umiejętności posługiwania się literaturą fachową z dziedziny biznesu i ekonomii;
- rozwijanie u uczących się poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, m.in. przez pozytywną informację zwrotną, dotyczącą indywidualnych umiejętności lingwistycznych;
- rozwijanie u uczących się postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur;
- zapoznanie studenta-rusycysty z podstawowymi pojęciami z zakresu ekonomii;
- przygotowanie studenta-rusycysty do przyszłego zawodu, narzędziem pracy którego jest specjalistyczny język rosyjski, takiego jak pracownik administracyjno-biurowy, tłumacz lub nauczyciel.

Efektywna realizacja poszczególnych celów, wypełnionych treściami charakterystycznymi dla procesu nauczania i uczenia się, winna doprowadzić do osiągnięcia efektów, które w programie nauczania rosyjskiego języka biznesu (tzw. sylabusie) zapisane zostały w następujący sposób:

1. Sprawność rozumienia ze słuchu:

- rozumienie ogólnego sensu oraz głównych punktów dialogów i wypowiedzi rodzimych użytkowników języka;
- rozumienie sensu prostych wypowiedzi w różnych warunkach odbioru (np. rozmowa

przez telefon, komunikat na dworcu, na lotnisku, w restauracji, etc.);

- rozumienie sensu wypowiedzi zawierającej niezrozumiałe elementy, których znaczenia student może domyślić się z kontekstu;
- słuchanie ze zrozumieniem oraz wykonywanie określonych poleceń do przesłuchanego materiału;
- rozumienie treści wypowiedzi w typowych sytuacjach biznesowych, wcielając się w rolę zarówno szefa jak i klienta, podwładnego czy kontrahenta.

2. Sprawność mówienia:

- formułowanie krótkich, płynnych i spójnych wypowiedzi na określone tematy, dotyczące bieżącej sytuacji ekonomicznej kraju z zastosowaniem odpowiednich form gramatycznych;
- wykorzystanie znajomości fonetyki w stopniu zapewniającym zrozumiałość wypowiedzi przez rodzimego użytkownika języka;
- inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy w zakresie tematyki realizowanej na zajęciach;
- wyrażanie własnych opinii oraz relacjonowanie wypowiedzi innych osób;
- właściwa reakcja językowa na wypowiedź rozmówcy;
- formułowanie wypowiedzi ustnej dotyczącej działalności własnej firmy, jej statusu lub innego przedsięwzięcia biznesowego;
- formułowanie wypowiedzi ustnej na podstawie pytań do tekstu lub w oparciu o krótkie ćwiczenia symulacyjne.

3. Sprawność czytania:

- rozumienie dłuższych i bardziej złożonych tekstów;
- rozumienie prostego tekstu narracyjnego;
- rozumienie ogólnego sensu tekstu, który zawiera fragmenty niezrozumiałe;
- rozumienie ogólnego sensu obszerniejszego tekstu przy pobieżnym czytaniu;
- wyszukiwanie żądanej informacji lub szczegółu z częściowo niezrozumianego tekstu;
- czytanie ze zrozumieniem materiałów autentycznych w celu uzyskania informacji oraz zinterpretowania różnic kulturowych.

4. Sprawność pisania:

- formułowanie w miarę zróżnicowanej pod względem morfosyntaktycznym i leksykalnym wypowiedzi pisemnej na temat życia codziennego lub prostych wydarzeń kulturowych;
- sporządzenie zwięzłej i spójnej notatki z wypowiedzi interlokutora;
- prawidłowe stosowanie zasad ortografii i interpunkcji;
- słuchanie ze zrozumieniem oraz zapisywanie wymaganej przez polecenie ustne lub pisemne istotnej informacji;
- przygotowanie dokumentów niezbędnych w procesie aplikacji (CV, życiorys, wizytówka, rekomendacje);
- przygotowanie streszczenia tekstu;
- opracowanie tekstu informacyjnego lub reklamowego;
- samodzielne napisanie i zredagowanie pisma handlowego;
- wypełnienie formularza, np. formularza zgłoszeniowego na konferencję, formularza zamówienia, karty migracyjnej, deklaracji celnej, ankiety personalnej.

Przytoczenie powyższych celów i realizowanych w ich ramach czterech sprawności językowych, tj. mówienia, czytania, pisania i słuchania ze zrozumieniem ma znaczenie nie tyle edukacyjne, co praktyczne. Chodzi tutaj o kreowanie procesu nauczania i uczenia się rosyjskiego języka biznesu w sposób refleksyjny i planowy, nie mający nic wspólnego z przypadkowością, w sposób, który pozwoli na stawianie wymagań nie tylko studentom, ale i nauczycielom akademickim, którym organizację tego procesu powierzono i za efekty którego odpowiadają przed sobą i studentami. Mają one wpływ na budowanie kultury jakości w szkolnictwie wyższym. Jak zauważa M. Piasecka w artykule *Nauczanie języków obcych a jakość kształcenia akademickiego*, jakość – to efekt – wynik, który powinien dotyczyć przyszłości¹. Przy opisie efektów kształcenia (learning outcomes) w odniesieniu do przedmiotu *Język biznesu – poziom średni* należy odwołać się do Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego² i do opisanych w nich ogólnych efektów kształcenia na

¹ M. Piasecka, *Nauczanie języków obcych a jakość kształcenia akademickiego*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Academica, Warszawa 2009, s. 117.

² Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – to szczególna metoda opisu kształcenia, jakie polskie uczelnie oferują studentom. Metoda ta wyróżnia się dwiema charakterystycznymi cechami. Po pierwsze, opisy sformułowane są w języku efektów kształcenia, to znaczy przedstawiają wymagania, jakimi powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia. Po drugie – opisy te, za pomocą wspólnego europejskiego systemu, pozwolą na dokonywanie porównań dyplomów uzyskiwanych na różnych uczelniach na terenie całej Europy. Efekty kształcenia interpretowane są tutaj jako zasób wiedzy,

studiach I stopnia dla specjalności Filologia Rosyjska. Bazują one na tzw. deskryptorach efektów kształcenia³, do których zaliczamy: wiedzę, umiejętności, oraz poziom kompetencji społecznych uczących się, dla których język stanowi narzędzie komunikacji. Wybór efektów kształcenia warunkują zarówno treści nauczania, jak i metoda nauczania, za pomocą której są one przekazywane. Metoda nauczania stanowi podstawowy i najważniejszy element metodyki. Przez metodę rozumie się najczęściej, zgodnie z jej grecką etymologią (*méthodos* – droga do celu), sposób nauczania języka. To planowane działanie prowadzące do określonego celu. Składają się nań procesy myślowe oraz czynności praktyczne, realizowane w określonej kolejności⁴. Termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika, który również może oznaczać metodę „w węższym przedziale działania”⁵. Najpełniejszą definicję metody nauczania przytacza W. Pfeiffer w publikacji *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*:

Metoda nauczania jest zespołem zasad i technik nauczania. Jest ona rezultatem rozumienia natury języka i jego budowy w kontraście do języka ojczystego uczniów, jego funkcjonowania w aktach komunikacji oraz procesów jego przyswajania. Metoda jest determinowana psychosocjalną strukturą uczących się oraz warunkami i celami nauczania⁶.

Biorąc pod uwagę specyfikę materiału nauczania przekazywanego w procesie kształcenia akademickiego, wyróżniamy następujące metody nauczania:

- metodę eksponującą (materiał audiowizualny);
- metodę podającą (materiał multimedialny, opowiadanie, opis, pogadanka, wykład informacyjny);
- metodę praktyczną (ćwiczenia produkcyjne, ćwiczenia przedmiotowe, projekty)
- metodę problemową – aktywizującą (dyskusja dydaktyczna, gry dydaktyczne, symulacyjne, decyzyjne, psychologiczne);
- metodę programowaną – e-learning (nauczanie na odległość z wykorzystaniem narzędzi internetowych).

W. Okoń zauważa, iż dobór odpowiedniej metody dydaktycznej zwiększa samodzielność i aktywność uczących w procesie uczenia się przez stawianie im większych zadań w zakresie gromadzenia pomocy naukowych, obserwacji faktów, szukania informacji w określonych źródłach, stosowania wiadomości w nowych sytuacjach lub ich krytycznego stosunku do różnych wzorców⁷. Autor podkreśla fakt,

umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów pierwszego, drugiego oraz trzeciego stopnia. Więcej na temat Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w publikacji: *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, MNiSW, Warszawa 2011, oraz na stronie: <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji>.

³ M. Piasecka, *Nauczanie języków obcych...*, s. 116.

⁴ A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 1997, s. 130.

⁵ J. Rudniański, *Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej studenta*, WSiP, Warszawa 1975, s. 48.

⁶ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001, s. 153.

⁷ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1976, s. 334.

iż gdy tylko materiał na to pozwala, należy wprowadzać nauczanie problemowe, polegające na stwarzaniu warunków, w których uczący się samodzielnie rozwiązują problemy teoretyczne i praktyczne. Rozwiązywanie problemów nie może być jednak traktowane jako tradycyjna heureza⁸. Wiąże się ono z tworzeniem sytuacji problemowych, formułowaniem problemów, gromadzeniem danych, poszukiwaniem hipotez, rozwiązywaniem problemów oraz weryfikacją rozwiązań. Podawanie gotowej wiedzy nie powinno być całkowicie negowane zwłaszcza w tych przypadkach, gdzie uczący się własnym wysiłkiem nie może dojść do określonych wiadomości (nazwisk, dat, pojęć konwencjonalnych, etc.) lub gdy nie jest jeszcze dostatecznie przygotowany do tworzenia własnych wzorców. Zatem podawanie wiedzy czy to przez nauczającego czy z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych (podręczników, skryptów) musi mieć swoje praktyczne uzasadnienie. Formułowaniu ocen i przyswajaniu wiedzy poprzez przeżywanie sprzyja, zdaniem autora, nauczanie ekspozycyjne, szczególnie w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Od poznania literatury, muzyki, sztuk plastycznych oraz ich przeżywania zwykle prowadzi droga do tworzenia nowych wartości kulturowych. Jak zauważa W. Okoń, zastosowanie metody praktycznej stwarza okazję zarówno do rozszerzenia i zweryfikowania wiedzy nabytej w warunkach szkolnych bądź uniwersyteckich, jak i posługiwania się nią w życiu codziennym. Nie mniejszy nacisk kładł również autor na proces opanowania treści wiedzy. Zastosowanie wyżej wymienionych metod wiąże się zarówno z potrzebą ciągłego aktywizowania i usamodzielniania uczących się w toku pracy szkolnej czy uniwersyteckiej, jak również ustawicznego przygotowywania odbiorcy do aktywnego i samodzielnego poznawania wiedzy o otaczającym świecie. Taki proces uczenia się i nauczania określa się mianem kształcenia ustawicznego⁹.

⁸ Heureza (gr. *heúresis* – odnalezienie), heurystyczna metoda nauczania – tzw. poszukująca metoda nauczania polegająca na stwarzaniu przez nauczyciela sytuacji, które pozwalają uczniom na samodzielne rozwiązywanie zadań przy pomocy operacji myślowych lub odwoływania się do doświadczenia. Jedną z pierwszych osób używających heurezy był Sokrates. Metoda ta jest też często używana przez pedagogów sprzeciwiających się przekazywaniu uczniom gotowych wiadomości. Patrz więcej: A. Szulc, *Słownik dydaktyki...*, s. 86.

⁹ W języku rosyjskim termin ten brzmi *непрерывное обучение* (pol. edukacja permanentna) i polega na nieprzerwanym zdobywaniu – w postaci gotowej oraz na drodze samodzielnego wysiłku badawczego – wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze, języku oraz umiejętności ingerowania w ich rozwój, głównie w toku pracy zawodowej, a zarazem na kształtowaniu zdolności, zainteresowań, zamiłowań, postaw i cech charakteru oraz skłonności do kształcenia się przez całe życie. Idea uczenia się przez całe życie (ang. *life long learning*) jest szczególnie istotna w zakresie nauczania języków obcych. Procedury pedagogiczne zakładają rozwijanie umiejętności lingwistycznych oraz komunikacyjnych, tymczasem osiągnięcie pewnego poziomu kompetencji w danym języku, to tylko część sukcesu. Ważna jest chęć i gotowość ze strony studiujących do podjęcia dalszego uczenia się języka niejako pod swoim własnym kierownictwem, tj. po zakończeniu uczelni wyższej. Przed nauczającym stają zatem dodatkowe zadania wskazania sposobów dalszego rozwoju osób uczących się, a także wzbudzenie motywacji i chęci do podejmowania dalszej nauki. W tym aspekcie można mówić o prawdziwej edukacji językowej, w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu nauczania języków obcych. Edukacja przełomu XX i XXI wieku postuluje rozwój i uczenie się człowieka w ciągu całego życia. Edukacja permanentna zakłada, jak zauważa D. Dziewanowska, nie tyle wyposażenie ucznia w określony zasób wiedzy, co ukształtowanie jego osobowości, wypracowanie własnej strategii uczenia się, samokształcenia, umiejętności przekształcania

Biorąc pod uwagę specyfikę pracy na zajęciach z rosyjskiego języka biznesu, sposób przekazywania wiedzy uczącego oraz jej percepcji przez uczących się, stosowane są wszystkie z wyżej opisanych metod dydaktycznych. Sprzyjają one niewątpliwie realizacji zaplanowanych w programie nauczania efektów kształcenia, które w odniesieniu do przedmiotu *Język biznesu – poziom średni* na poziomie **wiedzy** wskazują na to, iż student posiada:

- uporządkowaną i pogłębioną wiedzę w zakresie języka ogólnego (JO)¹⁰;
- pogłębioną wiedzę na temat kultury i literatury obszaru językowego specjalności zorientowanej na zastosowanie praktyczne języka obcego w wykonywanym w przyszłości zawodzie;
- wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i uczenia się języka obcego;
- pogłębioną i uporządkowaną wiedzę z zakresu aparatu pojęciowo-terminologicznego dot. języka ogólnego.

Efekty kształcenia na poziomie **umiejętności** wskazują na to, iż student:

- posiada umiejętność przygotowywania w języku rosyjskim różnych prac pisemnych o charakterze ogólnym i specjalistycznym, odnoszących się do różnych dziedzin życia i kultury, w tym również prac mających znamiona tekstu naukowego;
- potrafi samodzielnie przygotować i przedstawić wystąpienia ustne w języku rosyjskim na wybrany temat, z wykorzystaniem literatury przedmiotu;
- potrafi wyszukiwać, analizować, oceniać, selekcjonować i użytkować informacje, wykorzystując różne źródła rosyjsko- i polskojęzyczne oraz formułować krytyczne sądy;
- potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności badawcze w zakresie danego przedmiotu;
- posiada umiejętność merytorycznego argumentowania z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułowania i syntetyzowania wniosków;
- potrafi porozumiewać się z wykorzystaniem różnych kanałów i technik komunikacyjnych ze specjalistami i niespecialistami w ramach wybranej specjalności;

otaczającej rzeczywistości, dokonywania trafnych wyborów, ponoszenia odpowiedzialności za własne osiągnięcia lub porażki. Patrz więcej: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia...*, s. 349; M. Piasecka, *Nauczanie języków obcych...*, s. 120; D. Dziewanowska, *Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 102–103.

¹⁰ Odpowiedzią na tradycyjny model kształcenia filologa – specjalisty w dziedzinie języka i kultury, porozumiewającego się językiem ogólnym (JO) jest, zdaniem A. Pado, coraz częstszy zabieg wzbogacania, a co za tym idzie urozmaicenia programu kształcenia na studiach filologicznych o dodatkowe specjalności, którymi najczęściej są drugi język obcy w rozszerzonym zakresie lub język biznesu i komercji (JB). Nauczanie/uczenie się języka biznesu musi jednak, według autorki, przebiegać na solidnej bazie języka ogólnego, gdyż wszelkie funkcjonowanie w tym zakresie (wypełnianie formularzy, wymiana korespondencji, negocjacje i transakcje) nie jest możliwe bez kompetencji w zakresie „języka na co dzień”. Patrz więcej: A. Pado, *„Общее владение языком”, а потребности групп бизнесовых*, [w:] *Rosyjski język biznesu w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 28.

- posiada umiejętności językowe w zakresie ogólnego języka rosyjskiego, zgodne z wymaganiami określonymi przez ESOKJ¹¹, na poziomie B1.

Efekty kształcenia na poziomie **kompetencji społecznych**, czyli użycia języka w konkretnej sytuacji językowej, wskazują na to, iż student:

- potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role;
- uczestniczy w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form;
- interesuje się nowymi zjawiskami w dziedzinie kultury, polityki i gospodarki.

Powyższe deskrytory bez wątpienia pomagają przy opisywaniu efektów kształcenia, stanowiąc fundament programów nauczania, nadając im sens i praktyczny wymiar. W. Pfeiffer zauważa, iż cele nauki często są związane z poziomem biegłości językowej. Zatem, aby precyzyjnie określić zakres wiedzy, kompetencji, sprawności czy umiejętności umożliwiających efektywną komunikację w języku obcym, należałoby się odwołać do klasyfikacji poziomów w oparciu o Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) i uznać za cel nauczania osiągnięcie przez uczącego się określonego poziomu biegłości językowej¹².

Zasada formułowania celów programowych, czyli orientacja programowa, opiera się również na określeniu celów ogólnych (globalnych), operacyjnych, rozwojowych bądź bodźcujących (ekspresywnych). W programie o celach ogólnych (globalnych) cele nauczania mają charakter zarówno poznawczy, jak i afektywny i określają rezultaty kształcenia w sposób orientacyjny. Cele takie określa się niekiedy jako kierunkowe. Wskazują one pewne modele, do których dąży się ze względu

¹¹ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) określa szeroko zakrojone standardy współczesnej edukacji językowej. Choć kojarzony głównie z opisem poziomów biegłości językowej w kontekście certyfikacji, jest narzędziem niezbędnym również w planowaniu nauczania czy samokształcenia. Dokument ten w wyczerpujący sposób opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem, a także kontekst kulturowy, w którym jest osadzony każdy język. Istotną jego częścią jest również określenie poziomów biegłości językowej, pozwalającej ocenić postęp w opanowywaniu danego języka na każdym etapie nauczania. Dokument ten oferuje pracownikom urzędów i instytucji związanych z edukacją językową, autorom programów, nauczycielom, egzaminatorom możliwość oceny swoich działań i koordynacji swojej pracy na polu kształcenia językowego, zwłaszcza w konfrontacji z rzeczywistymi potrzebami uczących się, za których są odpowiedzialni. Zadaniem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego jest zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji. Poprzez przyjęcie wspólnej ramy opisu celów, treści i metod nauczania dokument ten pozwala na pewną „porównywalność” procesu kształcenia językowego w obrębie krajów, w których założenia ESOKJ zostały wdrożone. Zadanie nauczycieli w świetle ESOKJ to propagowanie takich metod nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu z jednoczesnym uwzględnieniem potrzeb, motywacji, uwarunkowań osobowościowych i umiejętności uczących się. Więcej o ESOKJ w publikacjach: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, CODN, Warszawa 2003, s. 32–33; *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym...*, s. 102–105.

¹² Skala ogólna poziomów biegłości językowej, charakteryzująca poszczególne poziomy według Rady Europy dostępna jest min. w publikacji: *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, s. 32–33.

na ich wartość – mają wtedy charakter celu-ideału¹³. Cele takie okazują się niezwykle ogólne i pomijają istotne kategorie, takie jak kompetencje kluczowe takie jak umiejętność komunikowania się czy umiejętność współpracy w zespole. W programie o celach operacyjnych cele ujęte są w taki sposób, aby jasno wynikały z nich konkretne i dające się sprawdzić zachowania uczących się. To dobrze opracowane cele szczegółowe, które odnoszą się zarówno do ucznia (jego umiejętności, pożądanych zachowań), jak i do osoby nauczyciela, poprzez określenie konkretnych działań dydaktycznych. Cele ogólne definiuje H. Komorowska jako zestaw umiejętności stanowiący bezpośrednią podstawę kontroli i oceny, np. w postaci testu końcowego¹⁴. Program o celach rozwojowych wiąże się dość często z ujęciami programu jako rejestru doświadczeń jednostki. W praktyce oznacza to, iż nauczyciel rozpoczynający pracę ze studentem nie ma jasności co do faktu, jakie cele uda mu się osiągnąć w danej jednostce czasu. Program o celach rozwojowych uwzględnia fakt, iż proces nauczania i uczenia się mają charakter dynamiczny, stąd dopuszczalne jest, już po ustanowieniu celów, ich przeformułowanie, ograniczenie lub dodawanie nowych na dalszych etapach procesu kształcenia. Program o celach bodźcujących (ekspresywnych) daje autorowi programu możliwość wystawienia uczącego się na działanie pewnych bodźców i sytuacji, podczas których następuje zetknięcie uczącego się z wybranymi sytuacjami, na przykład z ciekawymi ludźmi, w tym przedstawicielami innych kultur i religii, poprzez kontakt z pewnymi sposobami pracy (praca samodzielna, praca zespołowa, praca projektowa, drama) czy też przez udział w interesujących przedsięwzięciach, takich jak olimpiady czy konkursy. Różnorodność efektów nauczania pociąga za sobą nieprzewidywalność jednostkowych relacji uczących się, zaś główny nacisk w takim modelu programu nauczania kładziony jest na doświadczenie uczącego. W przypadku rosyjskiego języka biznesu nie możemy zastosoować celów globalnych, bo nie każdy z postawionych celów może być przełożony na zmierzalne umiejętności. Nie możemy zastosować również celów rozwojowych, gdzie kolejne etapy nauczania uzależnione są od wiedzy wyjściowej, a określenie celów przesuwają się w czasie. Możemy natomiast w programie nauczania rosyjskiego języka biznesu uwzględnić cele ekspresywne oraz operacyjne. W przypadku pierwszych z nich uczącemu przedstawia się pewne konkretne działania dydaktyczne: sytuacje, bodźce, nie interesuje natomiast konstruktora programu efekt tych działań. Zdaniem H. Komorowskiej, „nawet ta sama treść i ta sama metoda doprowadzą do różnych efektów u dwu różnych osób, charakteryzujących się odmiennym bagażem doświadczeń i wiedzy oraz odmiennymi predyspozycjami”¹⁵.

Niezależnie od przyjętego wzorca i modelu kreowania programu nauczania każdy programista stanie przed decyzją, jakie treści w nim zawrzeć i w jaki sposób najlepiej przekazać te zagadnienia, które zostały wybrane. Każdy program zatem będzie zawierać materiał nauczania, czyli „uporządkowany zbiór faktów, pojęć, uogólnień, zasad i teorii [...], dodatkowo w skład treści programów wchodziły metody

¹³ H. Komorowska, *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012, s. 61.

¹⁴ Tamże, s. 63.

¹⁵ Tamże, s. 38.

przetwarzania informacji”¹⁶. Przez treści nauczania W. Pfeiffer rozumie „język dydaktyki zawarty w materiałach glottodydaktycznych oraz język nauczyciela wraz z towarzyszącymi materiałami uzupełniającymi”¹⁷. Można zatem dokonać podziału programu nauczania na treści językowe oraz pozajęzykowe. Treści językowe odnoszą się do struktury języka, a treści pozajęzykowe do tematyki. Z glottodydaktycznego punktu widzenia W. Pfeiffer wyróżnia trzy rodzaje treści nauczania:

- treści odnoszące się do struktury języka;
- treści odnoszące się do procedur glottodydaktycznych;
- treści odnoszące się do opisywanej rzeczywistości¹⁸.

Treści odnoszące się do struktury języka obejmują gramatykę języka obcego w postaci wyjaśnień kategorii gramatycznych, paradygmatów, tabel i opisów. Kolejna grupa treści obejmuje różne typy ćwiczeń i zadań dla utrwalenia określonych zagadnień gramatycznych i słownictwa oraz rozwijające i utrwalające umiejętności językowe. Grupa ta włącza techniki prezentowania, wdrażania i utrwalania materiału językowego. Można je zatem nazwać treściami metodycznymi, gdyż układ ćwiczeń i zadań wymaga poleceń metodycznych do ich wykonania. Pod treściami trzeciego rodzaju, odnoszącymi się do opisywanej rzeczywistości, W. Pfeiffer rozumie teksty monologowe, dialogowe, kulturo- i krajoznawcze. Ten rodzaj treści to treści pozajęzykowe, które autor określa zazwyczaj terminem „tematyka”. W związku z tym, iż zabiegiem niewykonalnym jest włączenie w program nauczania wszystkiego tego, co z jego tematyką mogłoby się wiązać, programista musi dobrać treści nauczania w taki sposób, aby zarówno treści, jak i ich odpowiedni układ w programie pozwoliły maksymalnie wykorzystać zawarte w nich materiał oraz doświadczenia dydaktyczne. Odpowiedni dobór treści nauczania to ważne zadanie programisty, gdyż pozwala na osiągnięcie zaplanowanych celów nauczania. Przy tworzeniu programu nauczania musi on dokonać odpowiedniej selekcji treści nauczania. Za najistotniejsze i najbardziej obiektywne dla potrzeb powstającego programu nauczania do nauki rosyjskiego języka biznesu uznano kryterium przydatności treści, kryterium trwałości wiedzy oraz kryterium potrzeb uczących się. Kryteria te zostały opracowane zgodnie z wytycznymi doboru treści nauczania¹⁹. Pierwsze z nich pozwala na uszeregowanie wybranych do programu treści według ich użyteczności na dalszym etapie nauki. Kryterium to stawia na konkretność treści nauczania, które są bezpośrednio powiązane z życiem. Pozwala ono zatem precyzyjnie określić, jakie treści są bezpośrednio przydatne, szczególnie jeśli mamy do czynienia z przygotowaniem językowym na krótszych kursach zawodowych lub doskonalących, których adresatami są młodzież lub dorośli użytkownicy języka – pracownicy. Szczególnie ważnym jest umieszczenie w programie nauczania treści, które wykazują szczególną trwałość i tym samym nie ulegają częstym zmianom w związku z postępem wiedzy. Kryterium trwałości wiedzy stanowi pewien kanon wiedzy, którą uczący się mają za zadanie opanować. Ze względu na postawione cele nauczania rosyjskiego

¹⁶ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 269.

¹⁷ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, s. 155.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ H. Komorowska, *O programach...*, s. 66; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, s. 272.

języka biznesu za stosowne uważa się zastosowanie kryterium przydatności połączone z kryterium zainteresowań. Nie bez znaczenia przy doborze treści kształcenia pozostają zainteresowania i oczekiwania uczących się. Uznano również za stosowne uwzględnić przy doborze treści nauczania kryterium potrzeb²⁰. Zgodnie zatem z przyjętymi kryteriami, program nauczania rosyjskiego języka biznesu zawiera pewien trzon programowy (core curriculum), czyli wykaz tematów, zagadnień leksykalnych oraz gramatycznych w formie podręcznika, skryptu, który stanowi pewne minimum programowe. Treści programowe i podręcznikowe, zdaniem M. Szalka, powinny być jednak każdorazowo konkretyzowane, aktualizowane i dostosowywane do potrzeb, oczekiwań i zainteresowań uczących się. Procedurę taką autor, powołując się na opinię amerykańskich dydaktyków, takich jak B. Galyean, G. Moskowitz, R. Johnstone, określa mianem personalizacji treści nauczania²¹. W praktyce personalizacja treści nauczania oznacza dla uczącego konieczność wyjścia poza podręcznik i znalezienia innych źródeł nowej, z punktu widzenia uczącego się, informacji. Do takich źródeł, według M. Szalka, należy korelacja międzyprzedmiotowa, codzienna rzeczywistość uczących się oraz szeroko pojęte treści realioznawcze. Niemożliwym jest włączenie do programu nauczania wszystkiego, zatem programista musi dokonać pewnej selekcji. Lista zakresów tematycznych powinna uwzględniać jednak zalecenia Rady Europy, w których znalazły się wytyczne, regulujące tematykę, jaka powinna wejść w zakres treści nauczania, objęte programem nauczania dla

²⁰ W roku akademickim 2008/2009 z inicjatywy Zespołu Wykładowców Języka Rosyjskiego pod kierownictwem dr Lucyny Korycińskiej zostało wdrożone aspektowe nauczanie w ramach studiów pierwszego stopnia, tj. trzyletnich, licencjackich. Przedmiot praktyczna nauka języka rosyjskiego, stanowiący od 1969 roku do końca 2007 roku integralną całość czterech podstawowych sprawności językowych – słuchania, mówienia, czytania i pisanie, podzielony został na następujące cztery aspekty nauczania: praktyczna nauka języka rosyjskiego: wymowa i intonacja, praktyczna nauka języka rosyjskiego – mówienie, praktyczna nauka języka rosyjskiego – pisanie oraz rosyjski język biznesu. Ostatni z wymienionych aspektów nauczania został utworzony w odpowiedzi na rosnące zainteresowania studentów językiem specjalistycznym. W celu ułatwienia przyszłym rusycystom pracy nad akwizycją języka rosyjskiego w październiku 2011 roku w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego powstał projekt o nazwie „Badania nad modernizacją i intensyfikacją Uniwersyteckiego Kształcenia Językowego. Współczesny język rosyjski” zainicjowany przez Zespół Wykładowców Języka Rosyjskiego po kierownictwem dr Lucyny Korycińskiej we współpracy z Zakładem Filologii Rosyjskiej PWSZ im. Stanisława Pigonia w Krośnie. W ramach w/w projektu powstał podręcznik do nauki rosyjskiego języka biznesu: *Русский язык: культура речи и письма в деловом общении*, którego autorki Karolina Gołąbek i Paulina Balandy podjęły pracę nad zebraniem i opracowaniem własnego sukcesywnie gromadzonego materiału ćwiczeniowego, który stanowiłby pomoc w pracy na zajęciach z rosyjskiego języka biznesu. Skrypt do nauki rosyjskiego języka biznesu został wydany nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2012 roku.

²¹ R. Johnstone definiuje personalizację treści nauczania następująco: By this it is meant that pupils should receive encouragement to express increasing amount of information about themselves and to obtain similar information from others, not only of a neutral, factual sort, but also concerning feelings and attitudes [...] It requires that some of the time, though not all of the time, the teacher should deal directly rather than indirectly with the pupils' real lives'. Patrz: R. Johnstone, *Developing the communicative approach in pre-service teacher education*, [w:] *Communication skills in modern languages*, Centre for Information and Language Teaching and Research, London, s. 89–102.

przedmiotu język obcy. Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) wyodrębnia pewne sfery życia, w obrębie których uczący się będą działać i które będą miały istotny wpływ na dobór sytuacji komunikacyjnych, celów, tematów, zadań i tekstów dla potrzeb nauczania i testowania. Dokonując takiego wyboru, warto zastanowić się, w jakim stopniu sfera w danym momencie najbliższa uczącym się, a tym samym wzmacniająca ich bieżącą motywację do nauki, będzie mogła stanowić pożyteczny punkt odniesienia także w ich przyszłych działaniach²². Najważniejsza sfera działalności językowej w przypadku rosyjskiego języka biznesu to sfera zawodowa. Opis w zakresie wyróżnionych i przedstawionych powyżej sfer określa także tematy, które będą przedmiotem wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Proponowany przez Radę Europy podział na tematy, podtematy i pojęcia szczegółowe dotyczące miejsca, instytucji, osób, przedmiotów, zdarzeń, czynności i tekstów został przedstawiony dla potrzeb niniejszego artykułu w formie skróconej tabeli²³. (Tabela 1. Zewnętrzny kontekst komunikacji językowej: kategorie opisu). W warunkach nauczania rosyjskiego języka biznesu na studiach filologicznych mamy do czynienia z odbiorcami, którym przyświeca nie tylko ten sam cel nauczania, ale także proces zdobywania wiedzy będzie przebiegać w podobnych warunkach i w podobnym wymiarze godzin. Personalizacja treści nauczania oznacza, iż konstruktor programu powinien nie tylko dokonać pewnej selekcji treści, ale również odpowiednio uszeregować te treści, jednocześnie planując kolejność ich przyswajania podczas kursu.

Tabela 1. Zewnętrzny kontekst komunikacji językowej: kategorie opisu

Sfery życia	Miejsca	Instytucje	Osoby	Przedmioty	Zdarzenia	Czynności	Teksty
Zawodowa	Biura. Fabryki. Warsztaty. Porty, stacje kolejowe. Farmy, gospodarstwa rolne. Lotniska. Punkty usługowe. Hotele. Urzędy.	Firmy, przedsiębiorstwa prywatne. Korporacje międzynarodowe. Przedsiębiorstwa państwowe. Związki zawodowe.	Pracodawcy/pracownicy. Menadżerowie, koledzy z pracy. Współpracownicy, podwładni. Klienci. Receptjonistki, sekretarki, sprzątaczk.	Maszyny biurowe. Maszyny przemysłowe. Narzędzia i urządzenia przemysłowe i rolnicze.	Spotkania robocze. Rozmowy w sprawie zatrudnienia. Przyjęcia, bankiety. Konferencje. Targi. Konsultacje. Wyprzedaże. Wypadki przy pracy. Spory i negocjacje płacowe.	Administrowanie firmą. Zarządzanie produkcją przemysłową. Produkcja. Procedury biurowe. Spedycja. Sprzedaż. Marketing. Operacje komputerowe. Sprzątanie biur.	Listy biznesowe. Raporty, memoranda. Instrukcje BHP. Instrukcje obsługi. Regulaminy. Materiały reklamowe. Opakowania i oznaczenia. Zakresy obowiązków. Oznakowania. Wizytówki.

²² Europejski system opisu kształcenia językowego..., s. 51.

²³ Pełna wersja tabeli dostępna w publikacji: *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, s. 54–55.

Konstatując, opisane w niniejszym artykule cele i zamierzone efekty kształcenia studentów w zakresie rosyjskiego języka biznesu zostaną zrealizowane poprzez wprowadzenie odpowiedniej tematyki nauczania, realizację materiału gramatyczno-leksykalnego i systemu ćwiczeń (w formie pisemnej i ustnej), testów ukierunkowanych na opanowanie nowego materiału o tematyce biznesowej, jak i poszerzenia wiedzy specjalistycznej w tym zakresie. Nie mniej ważna jest treść, którą A.C. Ornstein nazywa „*ciałem programu*”²⁴. Sam program nauczania rosyjskiego języka biznesu powinien być natomiast skonstruowany w taki sposób, aby zapewnić uczącym się kwalifikacje relewantne do wymogów rynku pracy i potrzeb studentów, a także zagwarantować opanowanie doskonałych zdolności językowych, głównie dzięki nauczaniu w języku docelowym.

Literatura

- Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, MNiSW, Warszawa 2011.
- Dziewanowska D., *Motywacja, metody aktywizujące a nowe wyzwania edukacyjne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, CODN, Warszawa 2003.
- Komorowska H., *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.
- Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Academica, Warszawa 2009.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Pado A., „Общее владение языком”, a potrzeby grup biznesowych, [w:] *Rosyjski język biznesu w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.
- Piasecka M., *Nauczanie języków obcych a jakość kształcenia akademickiego*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, red. H. Komorowska, Academica, Warszawa 2009.
- Rudniański J., *Uczelnia i Ty. Technologia pracy umysłowej studenta*, WSiP, Warszawa 1975.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 1997.

Персонализация общих целей обучения русскому языку делового общения на факультете русистики в соотношении с Европейской системой уровней владения иностранным языком Резюме

Введение двухступенчатого обучения: предварительного (undergraduate) и выпускного (graduate) значительно повлияло на процесс обучения русскому языку в польских вузах. Особое внимание в статье уделяется постановке целей обучения, которые являются самой важной методической категорией. С точки зрения Совета Европы основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной

²⁴ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, s. 269.

компетенции, в которой выделяется несколько ее составляющих: *лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая и социальная*. Постановка общих (языковых и внеязыковых) целей на уроках русского языка делового общения часто обусловлена натуральными потребностями учащихся использовать полученные знания и умения на практике. По мнению автора настоящей статьи, цели обучения будут меняться в зависимости от условий обучения, а также в связи с окончанием учебы в разное время. В настоящей статье автор описывает также эффекты обучения на уровне знаний, умений и общественной компетенции студента. Чтобы правильно определить их объем, автор ссылается на Европейскую систему уровней владения иностранным языком, а также Национальные рамки квалификаций.

Ключевые слова: языковая компетенция, иностранный язык, деловой русский, цели обучения, профессиональное образование, уровень владения языком, Национальная рамка квалификации, программа обучения, эффекты обучения, социолингвистика.

**Personalization of General Teaching Goals
in Teaching Business Russian
at Russian Philology, Based
on Common European Framework of Reference
Abstract**

Changes in the system of higher education resulted in introducing two stage system of education and caused changes in setting teaching goals of Russian at university. According to the author, setting general linguistic goals and general non-linguistic goals for the intermediate level of Business Language is the most appropriate. Not only can they be modified in reference to different teaching conditions but also to various university graduation dates. In the present article the author also describes educational results, taking into consideration knowledge level, language skills and a social competence of a student. The author refers to CEFR (Common European Framework of Reference) and also to Common National Framework of Reference in order to describe precisely their range.

Key words: language competence, autonomisation, communication competence, communicative, linguistic, socioculture, sociolinguistic, foreign language, professional education, language level, specialized language.

Karolina Gołabek
magister
Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
Uniwersytet Jagielloński

Каролина Голомбек
Институт восточнославянской филологии
Ягеллонский университет
e-mail: karolina.golabek@uj.edu.pl
+48602886154

*Gabriela Szewczyk**Joanna Darda-Gramatyka*

O projekcie gry językowej – elementy coachingu jako narzędzie w procesie nauczania

„Coach, podobnie jak dobry nauczyciel, musi posiadać umiejętność odkrywania procesu tworzenia sensu i pomagać uczącym się budować lub na nowo odkrywać ich własne znaczenia oraz brać za nie odpowiedzialność. Poszukiwanie sensu jest ważnym etapem przejściowym w porządkowaniu wewnętrznych transformacji”¹.

H. Law, S. Ireland, Z. Hussain

Języki obce we współczesnym świecie stały się narzędziem wykorzystywanym w pracy przez wielu młodych ludzi. W rezultacie zmienił się także profil studenta filologii, który nie chce już tylko studiować, jego celem nie jest zgłębianie wiedzy, interesuje go praktyczna znajomość języka i możliwość wykorzystania tej znajomości w realnym świecie. Zjawisko to nie dziwi, ponieważ, jak zauważa Jarosław Kordziński, „człowiek powinien żyć po to, aby się doskonalić zgodnie ze swoim okresem rozwojowym w rozmaitych dziedzinach. Tu i teraz. Musi więc wiedzieć, czemu ma służyć uczenie się. Powinien znać cel [...]”². Współczesny student chce wiedzieć możliwie dużo i umieć wykorzystać umiejętności najlepiej „już, teraz, zaraz”. Jest to szczególnie wyraźnie widoczne na tzw. filologiach podwójnych, na których młodzi ludzie uczą się dwóch języków, a naukę języka rosyjskiego rozpoczynają od alfabetu. To pokolenie osób bardzo ciekawych i otwartych (choć, oczywiście, są wyjątki). Zdecydowanie jednak nie zgadzamy się z powszechnym twierdzeniem, że współczesnej młodzieży nic się nie chce. Z naszych doświadczeń wynika, że dzisiejszy student ma dość dobre tempo przyswajania wiedzy, a my, wykładowcy, dysponujemy sporymi możliwościami zastosowania nowych metod nauczania. Niekiedy wystarczy „jeden drobny impuls, który bez dalszej twojej ingerencji wywoła lawinę synaptyczną, w błyskawiczny sposób przetransportuje informacje poprzez substancje

¹ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 65.

² J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013, s. 11.

hormonalne do wszystkich komórek nerwowych, odpali miliony kolejnych neuronów i ujawni się w logicznym wniosku dotyczącym na przykład twierdzenia Pitagorasa. Piękne, prawda?”³.

Należy pamiętać, że pokolenie współczesnych studentów wychowane zostało na tabletach, smartfonach i innych gadżetach. W trakcie zajęć można zaobserwować, że, aby było skutecznie, musi być dużo, kolorowo, w zróżnicowanym tempie, z użyciem wielu materiałów. Młodzi ludzie przyzwyczajeni do tego, że „codziennie jesteśmy bombardowani niezwykle dużą ilością informacji wzrokowych, słuchowych, czuciowych”⁴, uczą się zupełnie inaczej niż pokolenie dzisiejszych czterdziestolatków robiło to zaledwie kilkanaście lat temu. Formuła „3Z: zakuć, zdać, zapomnieć” zastarzała się i nie cieszy się bynajmniej popularnością. Teraz w cenie jest wiedza, którą zdobywa się poprzez doświadczenie, ponieważ taka zostaje w pamięci na dłużej. Jak słusznie zauważają Lilianna Kupaj i Wiesława Krysa, „Dzisiejszy świat nie potrzebuje ludzi przepełnionych wiedzą, lecz kreatywnych umysłów, aby mogły tworzyć nowe idee, koncepcje, pomysły”⁵.

Współczesne teorie uczenia się odwołują się do refleksyjnego opanowywania wiedzy czy chociażby teorii konstruktywno-rozwojowych. Rodzina liczących się teorii na ten temat mogłaby wyglądać następująco: Perry, 1970; Loevinger i Blasi, 1976; 1982, 1994; Kolb, 1984; Belenky i in., 1986; Mezirow, 1991, 2000; Freire, 1992⁶. Model uczenia się przez doświadczenie został szczegółowo opracowany przez amerykańskiego teoretyka metod nauczania, Davida Kolba. Według Kolba, żeby uczyć się bardziej wydajnie, należałoby:

1. Doświadczać tego, czego się uczymy. Doświadczać, a więc doznawać, przeżywać. Doświadczać danej czynności. Wiedzę zdobywa się poprzez doświadczenie i praktykę. To, w czym uczestniczymy, wzbogaca nas i rozwija dużo szybciej i trwalej. Jednocześnie należy pamiętać, że „każdy z nas niesie swój własny worek doświadczeń życiowych, z charakterystycznym ciężarem i kolorem tylko dla siebie. Nikt z nas nie wie, jaki worek niesie druga osoba, jakie w nim przeżycia skrywa. Widzimy tylko to, co na wierzchu, kolor i wielkość. Dlatego nie oceniamy jej zachowania, nie wystawiamy osądów, komunikujemy się z ciekawością [...]”⁷.
2. Doświadczenie poddawać należy refleksji, ponieważ tylko wtedy mamy szansę na wyciągnięcie wniosków i ewentualne stworzenie własnej wizji, co w przyszłości można będzie poprawić, zmienić, żeby dane zadanie wykonać lepiej.
3. Konfrontować to, co wiemy, z wiedzą o charakterze naukowym. Aby móc to zrobić, musimy czytać fachową literaturę, ale też np. blogi pisane przez znawców w danej dziedzinie. Ten punkt zawiera także hasło: „teoria – tworzę nowy sposób wykonania danej czynności”⁸.

³ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 47.

⁴ Tamże, s. 85.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu...*, s. 63.

⁷ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie...*, s. 75.

⁸ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach...*, s. 16.

4. Zastosować w praktyce wszystko to, czego się nauczyliśmy. „Pragmatyzm – planuję nowy, ulepszony sposób wykonywania czynności”⁹. To prowadzi do nowych doświadczeń i cykl zaczyna się od początku.

Na bazie teorii Kolba kanadyjska nauczycielka Bernice McCarthy, uznawana za ekspertkę w zakresie metodyki uczenia się, wyodrębniła cztery style uczenia się. Model ten (nazywany modelem 4MAT) daje się opisać przy użyciu czterech zasadniczych pytań: „Po co?”, „Co?”, „Jak?”, „Co, jeśli?”. Wyjaśnia on „proces uczenia się w oparciu o sposoby postrzegania i przetwarzania informacji przez człowieka”¹⁰. Mimo że wszyscy uczniowie, a więc także studenci, angażują się we wszystkie style uczenia się, to większość wydaje się preferować jeden, szczególny typ. Przyjrzyjmy się charakterystycznym cechom poszczególnych stylów uczenia się¹¹:

Typ 1 Uczenie się w kierunku odkrywania. Odczuwanie i obserwowanie, poszukiwanie osobistych skojarzeń, znaczenie, zaangażowanie. Dostrzeganie związków. Kluczowe pytanie: Dlaczego?	Typ 3 Uczenie się zdroworozsądkowe. Myślenie i działanie. Eksperymentowanie, tworzenie (kształtowanie), kreowanie przydatności. Doświadczenie różnych sposobów realizacji. Realizowanie pomysłów. Kluczowe pytanie: Jak?
Typ 2 Analityczne uczenie się. Słuchanie i rozmyślanie na temat informacji, poszukiwanie faktów, analizowanie pomysłów, dowiadywanie się na temat tego, co myśla eksperci. Opracowywanie (formułowanie) pomysłów. Kluczowe pytanie: Co? Jaki? Który?	Typ 4 Uczenie się w sposób bardzo dynamiczny. Działanie i odczuwanie. Poszukiwanie ukrytych możliwości, badanie, uczenie się metodą prób i błędów, samopoznanie. Tworzenie oryginalnych rozwiązań. Kluczowe pytania: Jeśli? Czy? Gdyby?

Sukces osiągniemy wówczas, gdy damy uczniowi możliwość zadziałania w jego szczególnym stylu. „Style uczenia się skupiają się na umiejętnościach ucznia i odczuwania przez niego komfortu psychicznego. Bynajmniej nie chodzi tu o żaden luz uczniowski. Komfort jest tu traktowany jako odczuwanie nie znużenia, zniechęcenia i nudy, lecz zadowolenia i ciekawości wobec spraw edukacyjnych, które dzieją się podczas lekcji”¹². Ponieważ autorki tego artykułu myślą podobnie i jednym z celów, jakie sobie stawiają w pracy ze studentami jest wzbudzenie ich ciekawości i sprawienie, aby droga do osiągnięcia celu, jakim jest w tym przypadku nauka języka obcego, była jak najbardziej interesująca, a także ponieważ na rynku brakuje materiałów do nauki języka rosyjskiego, a te, które istnieją, na ogół nie zaspokajają potrzeb współczesnego studenta, zrodził się pomysł opracowania gry językowej wykorzystującej techniki wspierające kreatywność, szybkie myślenie i pamięć.

⁹ Tamże, s. 16.

¹⁰ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie...*, s. 156.

¹¹ Tamże, s. 159.

¹² Tamże, s. 160.

Gra to tzw. planszówka, przeznaczona dla osób ze znajomością języka na poziomie minimum B1. Jest ona nakierowana na naukę języka specjalistycznego, a została oparta na cyklu Kolba i teorii 4MAT.

Rozpoczynamy rozgrywkę z jakimś doświadczeniem, jednocześnie zdobywając nowe w jej trakcie. Według 4MAT, „samo doświadczenie traktuje się jako postrzeganie poprzez osobiste zaangażowanie. [...] Przełożenie owego doświadczenia na język pojęć, zagadnień, pomysł, strukturę jest swojego rodzaju tłumaczeniem doświadczenia na język nauki. Dopiero wówczas dokonuje się tzw. Abstrakcyjna metoda nauczania. Krótko mówiąc, żeby się czegoś nauczyć w sposób abstrakcyjny, dobrze jest tego doświadczyć, samodzielnie zbadać, odczuć, zobaczyć, usłyszeć”¹³. W dalszej kolejności pojawia się refleksja, następuje przetwarzanie nowych informacji. Konfrontacje z teoriami pomaga przeprowadzić prowadzący, który jest w pewnym sensie przewodnikiem po niezbędnej wiedzy, podpowiada i systematyzuje. Wszystko, co wydarzy się podczas rozgrywki, może zostać zastosowane w praktyce, w rzeczywistej sytuacji.

I etap gry

Gracze przystępują do rozgrywki – poruszając się pionkami po planszy, wykonują kolejne zadania. Celem tej części ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom zdobycia nowych doświadczeń i skorzystanie z tych, które już posiadli. Studenci na własnej skórze przekonują się o skuteczności określonych zachowań językowych, mogą też obserwować zachowania językowe innych graczy.

II etap gry

Po rozgrywce z użyciem planszy nauczyciel inicjuje dyskusję studentów. Jest to czas dla grupy przeznaczony na przeanalizowanie tego, co się stało w pierwszym etapie, na podzielenie się swoimi obserwacjami i określenie swoich błędów. Jest to ważny etap gry pozwalający na autorefleksję i zrozumienie mechanizmu popełniania błędów językowych oraz uświadomienie sobie nieznaności danej leksyki.

Oto pytania, które na tym etapie może stawiać nauczyciel:

- Czego doświadczyliście?
- Co zaobserwowaliście?
- Co poszło dobrze?
- Co mogło pójść jeszcze lepiej?

Jak słusznie zauważa Kordziński, „Podczas etapu dotyczącego refleksji trener prowadzi dyskusję na temat przeprowadzonego doświadczenia. Zadaje pytania i mobilizuje do wyciągania wniosków. Wyciągając wnioski, uczestnicy szkolenia zazwyczaj uogólniają swoje wypowiedzi. Oznacza to, że trener powinien pytać uczestników szkolenia o to, w czym przeżyte na zajęciach doświadczenie było podobne oraz czym różniło się od ich codziennego działania”¹⁴. Taki jest cel przykładowych pytań, które zostały przytoczone powyżej. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czym jest proces uczenia się i dlaczego refleksja ma tak duże znaczenie? Paulo Freire uważa, że: „Uczenie się najprościej można uznać za potencjał transformacji,

¹³ Tamże, s. 157.

¹⁴ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach...*, s. 16–17.

który zdobywa się przez refleksję i działanie (praxis), z tych dwóch wyłania się nowa świadomość „pojawienie się w świadomości”¹⁵. Jack Mezirow zauważa natomiast, że „dzięki procesowi uczenia się jednostka zostaje uwolniona od ograniczających przekonań i dochodzi do świadomego oraz przemyślanego podjęcia decyzji: „wyzwolonego uczenia się”¹⁶. Świadome uczenie się powoduje, że student zgłębia wiedzę, ponieważ wie, po co to robi. Refleksja zaś, zgodnie z cyklem Kolba (1984), jest ważnym czynnikiem napędowym transformacji w procesie uczenia się, ponieważ bez niej ludzie nie mogą czerpać wiedzy z doświadczenia, a w ich przeżywaniu świata pojawiają się ciągle te same emocje i spostrzeżenia, tworząc „samopotwierdzające się pętle”¹⁷. Na podstawie tych stwierdzeń możemy uznać, że refleksja pełni funkcję poznawczą, która ma zdolność pojawiania się nawet wówczas, gdy człowiek pozostaje z dala od sytuacji, w której coś się dzieje. Funkcja ta uaktywnia się też w pamięci przez przywołanie konkretnego doświadczenia. Zatem refleksję będziemy definiować jako proces poznawczy, który obejmuje myślenie i przeżywanie doświadczenia (przeszłego lub aktualnego), w wyniku którego powstaje nowa świadomość: nowa ocena, zrozumienie i wiedza o wspomnianym doświadczeniu.

III etap gry

Ten etap gry ma na celu konfrontowanie wniosków studentów powstałych w II etapie z teorią, która leży u podstaw danego zjawiska. Trener dokonuje podsumowania, odnosząc się do zagadnień teoretycznych na danym poziomie językowym.

„Etap dotyczący teorii, nazywany również etapem nowej wiedzy, polega na uporządkowaniu refleksji i ewentualnym spisaniu teoretycznych zasad danego działania. Etap ten służy wypracowaniu uogólnienia bądź instrukcji praktycznego działania. Teoria wypracowana przez uczestników pod kierunkiem trenera może być uzupełniona przez nową wiedzę, teorię/materiały teoretyczne specjalnie przygotowane jako element tej części zajęć. Obie teorie trzeba jednak połączyć – powinny się łączyć i uzupełniać”¹⁸.

IV etap gry

Jest etapem inspiracji i motywacji do praktycznego zastosowania nabytych umiejętności oraz zastosowania planu naprawczego, który w przyszłości pozwoli wyeliminować dotychczasowe błędy. Jak słusznie zauważa J. Kordziński, „Czwarty etap polega na powiązaniu sformułowanej teorii z przyszłym praktycznym działaniem uczestników szkolenia. W tym momencie trener powinien zainspirować i zmotywować uczestników szkolenia do próby omówienia możliwości zastosowania nabytych właśnie umiejętności. [...]”¹⁹. Dalej czytamy, że „trener powinien również nakreślić sposób stosowania nauczanej umiejętności oraz plan jej dalszego rozwoju”. Z naszych obserwacji i doświadczeń wynika, że lepsze efekty uzyskuje się wówczas, gdy student sam zda sobie sprawę ze swoich braków, sam nakreśli plan

¹⁵ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu...*, s. 65

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach...*, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 18.

działania i sam podejmie decyzję, co chce zrobić, jakie działania podjąć. Należy przy tym zauważyć, że „Termin *działanie* będzie tu rozumiany dość szeroko. (Kolb pojmuje je wąsko, jako aktywne eksperymentowanie stanowiące końcowe stadium cyklu uczenia się). Działanie obejmuje decyzje, podjęte w wyniku refleksji i ewaluacji zdarzenia. Stąd możliwa jest też opcja powstrzymania się od działania”²⁰.

Aby w kole zaczął toczyć się proces uczenia się, potrzebne jest przejście wzwyż i naprzód. Ruch w górę odzwierciedla wewnętrzne przekształcenie konkretnego doświadczenia w nową świadomość (koncepcja teoretyczna), ruch do przodu ukazuje zmianę behawioralną – przejście od wewnętrznej refleksji do działań zewnętrznych.

Nauczyciel może zadać pytania na tym etapie:

- W jaki sposób wyeliminowanie popełnionych błędów pozytywnie wpłynie na twoje umiejętności?
- Co da ci opanowanie tych nowych umiejętności?
 - Jak możesz pogłębić doświadczenie zdobyte w czasie gry?

Jak słusznie zauważają autorki książki *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, „Pytanie mają fundamentalne znaczenie dla uczenia się ludzi, zarówno małych, jak i dużych. Pełnią różną rolę w czasie prowadzenia lekcji. Budują ciekawość, sprawdzają potrzeby uczniów, rozwijają temat, odzwierciedlają problemy uczestników, zamykają przydługie dyskusje”²¹. Nauczyciel, który w trakcie rozgrywki pełni rolę zarówno konsultanta, jak i trenera, wykładowcy i osoby, która motywuje, musi wiedzieć, kiedy je zadać. Jego rola zmienia się w zależności od etapu gry, ale także w zależności od tego, jaki styl uczenia się reprezentują poszczególni studenci²².

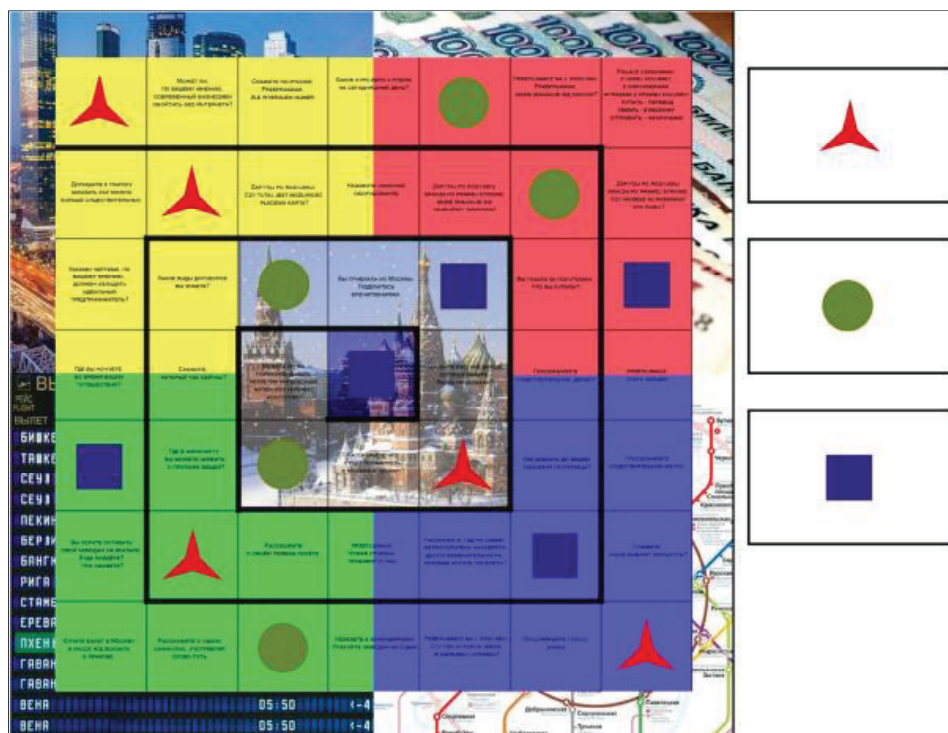
Z technicznego punktu widzenia plansza została podzielona na pięć głównych obszarów, które dodatkowo oznaczone są kolorami, ponieważ już od dawna wiadomo, że „im więcej naszych zmysłów jest zaangażowanych w proces poznawania świata, tym częściej i szybciej następuje wzmocnienie połączeń w mózgu i ich utrwalenie”²³, a w efekcie szybszy jest proces uczenia się.

²⁰ H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu...*, s. 65.

²¹ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie...*, s. 80.

²² Por.: tamże, tabela 12: Funkcje nauczyciela, s. 164.

²³ Tamże, s. 41.



Tematyka, jaką znajdziemy na planszy²⁴, związana jest z hotelem i przedsiębiorcą, z szeroko rozumianym tematem pieniądza, z podróżowaniem zarówno po mieście, jak i przemieszczaniem się samolotem, pociągiem itp. Są tu także zagadnienia związane z kulturą w mieście (muzeum, kino, restauracja). Na planszy znajdują się pytania po rosyjsku i w kombinacji rosyjsko-polskiej, w zależności od typu zadania, co ma również związek z tym, że „sposób prezentacji materiału wpływa na motywację ucznia. Powoduje, że tekst staje się bardziej czytelny i bardziej dla niego widoczny”²⁵.

Hotel	Как доехать до твоей любимой гостиницы?	Jak można dojechać do twojego ulubionego hotelu?
	Где ты ночуешь во время твоих путешествий?	Gdzie nocujesz w czasie twoich podróży?
	Может ли, по твоему мнению, современный бизнесмен обойтись без Интернета?	Czy, według ciebie, współczesny biznesmen może obejść się bez internetu?

²⁴ Powyższa plansza to projekt autorski. Kopiowanie i rozpowszechnianie bez zgody autorek jest zabronione.

²⁵ Tamże, s. 99.

Pieniądze	Каков курс евро к рублю на сегодняшний день?	Jaki jest dziś kurs euro w stosunku do rubla ?
	Спроси у игрока, сидящего справа: Ты можешь мне разменять сто рублей?	Zapytaj gracza po twojej prawej stronie: Czy możesz mi rozmienić sto rubli?
	Можно ли платить кредитной картой (кредиткой/платёжной картой)?	Zapytaj po rosyjsku: Czy jest możliwość płacenia kartą?
Metro, transport	Расскажи, где на схеме метрополитена находятся достопримечательности, которые ты хочешь посетить?	Opowiedz, gdzie na planie metra znajdują się zabytki, które chcesz zobaczyć?
	Проспрягай глагол „ехать”.	Odmień przez osoby czasownik „jechać”.
	Этот автобус едет в аэропорт?	Przetłumacz na język rosyjski: Czy ten autobus jedzie w kierunku lotniska?
Podróż	Где в аэропорту ты можешь заявить о пропаже вещей?	Gdzie na lotnisku można zgłosić zaginięcie bagażu?
	Przetłumacz: Чужая сторона прибавит и ума.	Podróże kształcą.
	Уезжаешь в командировку. Упакуй чемодан на 3 дня. Что возьмёшь?	Wyjeżdżasz w delegację. Spakuj walizkę na trzy dni. Co weźmiesz?
Kultura	Можешь ли ты порекомендовать коллегам интересный музей или галерею искусства?	Czy możesz polecić kolegom ciekawe muzeum lub galerię sztuki?
	Ты вернулся из Москвы. Поделись впечатлениями.	Wróciłeś z Moskwy. Podziel się wrażeniami.
	Назови русские блюда, которые знаешь. Ты их пробовал?	Wymień rosyjskie potrawy, które znasz. Jadłeś je?

Dodatkowo, na planszy znajdziemy pola oznaczone znakami graficznymi, które powtarzają się również z boku planszy. Na każdym ze znaków znajdziemy karty z dodatkowymi zadaniami dla graczy. Pod gwiazdką kryją się zadania o charakterze bardziej leksykalnym, pod kółkiem – gramatyczne, a pod kwadratem – activity. Wszystkie one są zdecydowanie bardziej rozbudowane od tych na planszy i stąd pomysł umieszczenia ich na dodatkowych kartach.

Leksyka	Назови смайлики. Что они выражают? :-(:D ;-) ;-(	Nazwij emotikony. Co one wyrażają?
	Что это форс-мажор?	Wyjaśnij pojęcie fors-mażor.
Gramatyka	Назови 10 несклоняемых существительных.	Wymień 10 rzeczowników nieodmiennych.
	Ужй odpowiedniego przyimka: Предлоги в, на, с, из Я в магазине. Я иду... (из магазина). Я в парке. Я иду (из парка). Я на почте. Я иду(с почты) Я на вокзале. Я иду (с вокзала). Я в кино. Я иду (из кино).	Ужй odpowiedniego przyimka: Я в магазине. Я иду из магазина. Я в парке. Я иду из парка. Я на почте. Я иду с почты. Я на вокзале. Я иду с вокзала. Я в кино. Я иду из кино.

Activity	Переверни песочные часы и в течение десяти секунд изучи картинку на карточке. Передай карточку другому игроку и брось кости. Ответь на вопрос.	Odwróć klepsydrę i w ciągu dziesięciu sekund zapamiętaj obrazek na karcie. Podaj kartę kolejnemu graczowi i rzuć kością. Odpowiedz na pytanie.
	Объясни слово на карточке, не называя других связанных с ним слов. – время (часы, утро, ночь, день)	Wyjaśnij słowo na karcie nie używając wyrażen z nim związanych. – czas (zegar, ranek, noc, dzień)

To jednak nie wszystko. Do rozgrywki nie można przystąpić „z marszu”. Należy się do niej przygotować. Skąd wiadomo, jak? Otóż do gry dołączone są tzw. fiszki, które mają na celu podpowiedzenie przyszłemu graczowi, jaki materiał językowy będzie wykorzystywał w trakcie rozgrywki. Fiszki, stanowiące bazę leksykalno-gramatyczną potrzebną do przystąpienia do rozgrywki, opracowane zostały w oparciu o współczesny język rosyjski (teksty pisane, mówione, potoczne i oficjalne). Zawierają one również najpopularniejsze zwroty języka potocznego wyróżnione przez Narodowy Korpus Języka Rosyjskiego.

I tutaj należy wyjaśnić, że idea gry oparta została na „modelu lekcji odwróconej”, dzięki któremu studenci mogą uczyć się bardziej efektywnie. Model tradycyjny zakłada, że na zajęciach wprowadzamy nowy materiał, a student później, w warunkach domowych, utrwała go i pogłębia. Z praktyki wynika, że utrwali i pogłębi tylko co któryś osobnik, ponieważ większość bazuje na tym, co zostało zrobione na zajęciach i na etap drugi tego procesu zwyczajnie nie ma już czasu. Lekcja odwrócona zakłada, że student nowy materiał musi opanować w domu. Musi go znaleźć, zgłębić, zainteresować się nim. Doświadczyć po prostu. Już z jakąś wiedzą przychodzi na zajęcia, podczas których ma szansę na bardziej celowe zadawanie pytań, na refleksję, na uporządkowanie tego, co wie, na dopytanie o to, co stanowi dla niego trudność. Wracając do gry – student przygotowuje się do rozgrywki na podstawie fiszek. W trakcie jej trwania ma większe szanse na pogłębienie wiedzy niż wówczas, gdyby przyszedł na zajęcia i po prostu zaczął grać. To powoduje także, że odpowiedzialność za to, co student wie, umie, jest w dużym stopniu przerzucona na niego, ponieważ „zaangażowanie ucznia we wspólną podróż do wskazanego celu zdejmuję z pleców nauczyciela ciężar całkowitej odpowiedzialności i przekierowuje ją na osobę ucznia”²⁶. Wykładowca staje się bardziej przewodnikiem po wiedzy niż nauczycielem. Oddaje częściowo kontrolę w ręce studentów. Należy pamiętać, że jeśli student „zidentyfikuje się z tym, co robi, to z całą pewnością będzie mocno zmotywowany wewnętrznie”²⁷, a to w efekcie doprowadzi do osiągania przez niego lepszych rezultatów, czyli wzmocni motywację zewnętrzną. Nauczyciel trener nie robi wykładu, ponieważ pamięta o tym, że m.in. ograniczenie metod wykładowych, zastosowanie metod aktywizujących, wprowadzenie elementów atrakcyjnych, tworzenie małych grup, stwarzanie sytuacji, w których student może doświadczać i obserwować, są elementami, które powodują, że prowadzony przez niego proces dydaktyczny przynosi dobre efekty. Znajduje to potwierdzenie w tzw. Piramidzie

²⁶ L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie...*, s. 181.

²⁷ Tamże, s. 17.

zapamiętywania, którą przedstawiła Małgorzata Taraszkiewicz w swojej książce *Jak uczyć lepiej*²⁸:

Wykład 5%
Czytanie – 10%
Metody audowizualne – 20%
Demonstracje – 30%
Grupa dyskusja – 50%
Praktyka poprzez działanie – 75%
Nauczanie innych – natychmiastowe wykorzystanie zdobytej wiedzy – 90%

Czy coaching jest metodą pracy, którą można wykorzystywać w edukacji? Obecnie narzędzia pracy coachingowej są wykorzystywane tylko przez nielicznych nauczycieli. Coaching jest metodą rozwojową, która wspiera rozwój kluczowych kompetencji, a dzięki temu przyspiesza osiąganie wyznaczonych celów. Coach poprzez odpowiednie zadawanie pytań skoncentrowanych na rozwiązaniach pomaga przeformułować doświadczenia w taki sposób, że są one źródłem inspiracji, motywacji, myślenia w kontekście całego systemu, zaangażowania i twórczego działania. Coach zachęca do kształtowania kompetencji niezbędnych do zwiększania kreatywności. Można powiedzieć, że coaching jest skuteczną komunikacją. Nie chodzi tu jedynie o komunikację coacha ze swoim klientem (w naszym przypadku klientem jest student), ale przede wszystkim komunikowanie się klienta z samym sobą, sięganie do własnych zasobów. Coach zadaje pytania, słucha, obserwuje i dostosowuje się do potrzeb klienta, wspiera go w tworzeniu inspirujących wizji. Rolą coacha nie jest dawanie rad. Udzielając rad, dajesz do zrozumienia, że wiesz lepiej. Podobnie nauczyciel, zadając pytania, które dotyczą sedna, może sprawić, że student zacznie korzystać z własnych zasobów intelektualnych, poszukiwać własnych odpowiedzi. Tylko taki student, który chce, żeby coś się zmieniło, podejmie działanie. „Wynika z tego, że nie można pracować z kimś, kto nie chce zmiany”²⁹. Nauczyciel wykorzystujący elementy coachingu w edukacji może pracować ze studentami w taki sposób, aby ci, dzięki ukierunkowanemu treningowi, szybko, znacząco i trwale poprawili swoją efektywność. Celem jest to, aby student „rozwinął cały swój potencjał – tak, jak go sam zdefiniuje”³⁰. Taka komunikacja jest możliwa jedynie wówczas, kiedy stworzymy do tego odpowiednie warunki. Pomocne może okazać się pięć zasad skutecznego nawiązywania relacji z ludźmi Milтона Ericksona. Milton Erickson, amerykański psychiatra i psycholog, stworzył niekonwencjonalny typ terapii skoncentrowanej na teraźniejszości i przyszłości, czyli na rozwiązaniach. Jego prace dały podwaliny wielu późniejszym badaniom w obszarze NLP czy coachingu. Pięć zasad Ericksona brzmi następująco: ludzie są w porządku tacy, jakimi są; ludzie mają zasoby, żeby osiągnąć to, czego pragną; za każdym zachowaniem stoi pozytywna intencja; ludzie dokonują dobrych wyborów; zmiana jest nieuchronna. Takie podejście według Jenny Rogers pomaga odróżnić coaching od dyscyplin podobnych, na pierwszy rzut oka, typu psychoterapii.

²⁸ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

²⁹ J. Rogers, *Coaching: podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 12–14.

³⁰ Tamże.

Możemy się zgodzić ze stwierdzeniem, że wzorowy, zmotywowany do pracy student sam rozumie, że jest odpowiedzialny za własną edukację i swoje postępy. Takiemu studentowi wystarczy wskazywać drogę i na bieżąco kontrolować jego postępy. To student, który dostrzega wartość własnego rozwoju. Jednak przyjęcie założenia, że każdy student posiada wszelkie zasoby, dzięki którym może rozwiązać swój problem, może się wydawać ryzykowne. Tradycyjny model nauczania nie pozostawia zbyt wiele przestrzeni dla samodzielności i kreatywności. Stosowanie wyłącznie metod podających, nagród i kar w postaci ocen, czy też bazowanie na strachu towarzyszącemu uczniom na zajęciach to zdecydowanie nie są dobre rozwiązania, ponieważ nie wpływają one pozytywnie na poziom motywacji młodych ludzi. Motywację należy rozumieć jako „pozytywne emocje, które powodują, że człowiek dąży do realizacji aspiracji i stawianych sobie celów. Zdolność do konsekwentnego działania, niezależnie od presji, jaką wywiera sytuacja. Zdolność do stałego zaangażowania i ukierunkowanych działań prowadzących do osiągnięcia celu w obliczu przeszkód, indywidualnych trudności lub krytyki. Zdolność do sterowania swoimi emocjami i skutecznego panowania nad nimi”³¹. W procesie uczenia się motywacja odgrywa ważną rolę.

W czasach, kiedy dostęp do wiedzy nie jest ograniczony, towarzyszenie studentom w ich edukacji to już coś więcej niż tylko podawanie wiedzy, do której student, przy odrobinie wysiłku, może dotrzeć samodzielnie. Nauczyciel może odgrywać ważną rolę w kluczowych momentach, dotyczących motywacji do pracy i rozumienia celu uczenia się przez młodych ludzi. Pomocne może być w tej sytuacji stosowanie przez nauczycieli elementów technik coachingowych.

Literatura

- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2015.
- Law H., Ireland S., Hussain Z., *Psychologia coaching*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Rogers J., *Coaching: podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

О проекте языковой игры – элементы коучинга в качестве инструмента в процессе обучения

Резюме

Иностранные языки в современном мире стали инструментом, используемым в работе многими молодыми людьми, и как следствие – студенты интересуются тем, как использовать язык на практике. Так как на рынке не хватает материалов для обучения русскому языку, а те, которые существуют, не соответствуют потребностям, родилась идея разработки авторского проекта языковой игры, которая будет основана на техниках, поддерживающих креативность, быстрое мышление и память. Современные теории стилей обучения ссылаются на рефлексивное обучение, опирающееся на опыт.

³¹ Tamże, s. 134.

Получаемая студентами возможность осознать преподаваемый материал как бы на «собственной шкуре» значительно влияет на их мотивацию. Большое значение имеет также способ подачи материала. Следует помнить, что если студент сам придаст ценность тому, что он делает, тогда его мотивация к работе возрастет. Преподаватель сегодня является больше гидом по знаниям и вдохновителем, чем учителем. Он частично отдаёт контроль студентам. Использование специально спроектированной настольной игры на занятиях по русскому языку может эффективно поддерживать развитие ключевой языковой компетенции и, благодаря этому, ускорять достижение намеченных целей.

Ключевые слова: настольная игра, Модель Колба, метод перевернутого класса, коучинг, 4MAT.

On the Language Game Project – Elements of Coaching as the Tool in Teaching Process

Abstract

Foreign languages in the modern world became the tool used in work by many young people and as a consequence – students are interested in the practical knowledge of the language. As there are not many materials on the market for Russian learners and the existing ones are not sufficient to the needs, we came up with an idea to develop a unique project of a language game, with the use of the techniques that enhance the creativity, fast thinking and memory. The modern theories of learning styles relate to a reflexive learning, based on the experience. The possibility to experience by students the cases taught to them has a great influence on their motivation. The way of presenting the material is also important. We need to remember that if a student gives the importance to what he/ she does, he/ she will be much more motivated for work. Today a teacher becomes more a guide in the knowledge and an inspiration. He/ she may give the part of control into a student's hand. The use of a specially designed board game during the Russian lessons may effectively support the development of the key language competencies and – as a result – to accelerate the achievement of the goals.

Key words: board game, Kolb's Cycle, flipped learning, coaching, 4MAT.

Gabriela Szewczyk
doktor nauk humanistycznych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)

Gabriela Szewczyk, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages (Russian Philology)
e-mail: gabr.szewczyk@gmail.com
+48 126626741

Joanna Darda-Gramatyka
doktor nauk humanistycznych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)

Joanna Darda-Gramatyka, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages (Russian Philology)
e-mail: joanna.gramatyka@gmail.com
+48 126626741

Halina Zajęc-Knapik

Wybrane zagadnienia związane ze stosowaniem podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych

Wyrażenia: „podejście zadaniowe”, „perspektywa zadaniowa”, „nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań”, „projekt pedagogiczny” traktowane są jako synonimy mimo istniejących między nimi niekiedy różnic znaczeniowych. „Podejście zadaniowe opiera się na działaniu. Chociaż ma ono charakter nowatorski, w jego zakres wchodzi kilka innych podejść (koncepcji), które chronologicznie je poprzedziły. Są to podejście komunikacyjne, podejście skoncentrowane na kompetencjach, nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań, projekt pedagogiczny”¹.

Termin „zadanie” funkcjonuje w psychologii kognitywnej i jest w swoim znaczeniu zbliżony do pojęcia „wiedza proceduralna”², natomiast we współczesnej glottodydaktyce odsyła on do teorii działania³. Zadania mają pozytywny wpływ na rozwijanie wiedzy proceduralnej, gdyż „przygotowują uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych”⁴.

W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* zadanie określane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem,

¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011, s. 78.

² Wiedza proceduralna, czyli umiejętności praktyczne. W ESOKJ zalicza się do nich: umiejętności społeczne, umiejętności życiowe, umiejętności zawodowe, umiejętności spędzania wolnego czasu (Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, s. 21). Jest ona związana z pamięcią proceduralną, która obejmuje „procedury wykonywania czynności; sposób, w jaki umiejętności percepcyjne, poznawcze i ruchowe są nabywane, przechowywane i wykorzystywane” (P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 274).

³ L. Wygotski w swojej koncepcji psychologicznej „przypisuje główną rolę procesowi komunikacji w kształtowaniu się natury ludzkiej i rzeczywistości społecznej, proponując tym samym wizję jednostki na wskroś społeczną (...). Podkreślając centralną rolę działania w rozwoju kognitywnym, L. Wygotski twierdzi, że funkcjonowanie mentalne jest bezpośrednio związane ze strukturami i procesami społecznymi i jest poddane transformacjom związanym z interioryzacją tych procesów” (I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 101).

⁴ A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego, „Języki Obce w Szkole”* 2014, nr 1, s. 49.

wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów”⁵. Wyróżnia się w nim dwie podstawowe grupy zadań: 1) zadania „z życia wzięte” – „celowe lub próbne zadania wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają z ich specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych”⁶; 2) zadania o charakterze pedagogicznym – „uczestnicy chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonywania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego”⁷.

Problemy związane z opracowaniem definicji zadania są związane ze stosowaniem tego terminu w różnych dziedzinach życia. W dydaktyce językowej termin ten jest utożsamiany z poleceniem, dla drugich oznacza realizację procesu samego działania. W literaturze glottodydaktycznej termin „zadanie” występuje w publikacjach z lat 70. i 80. U. Frauenfelder i R. Porquier stworzyli własną definicję zadania: „każde zadanie polega z założenia na działaniu językowym określonym w poleceniu i wykonywane jest na podstawie danego materiału językowego zgodnie z warunkami określonymi w procedurze”⁸. Rozpowszechnienie się podejścia zadaniowego spowodowało, że centralne miejsce wśród działalności i procedur dydaktycznych zajęło zadanie postrzegane jako technika nauczania/uczenia się. Wśród dydaktyków wyróżnia się dwie opcje: „ćwiczenie jest szczególnym typem zadania, ćwiczenie i zadanie to dwie różne kategorie działań, których nie powinno się utożsamiać”⁹. W ESOKJ następuje odwołanie do zadania, a nie do ćwiczenia. Działania uczenia się są przeprowadzane na wzór praktyk społecznych. Użytkowników języka, czyli uczących się postrzega się „jako aktywne jednostki społeczne, czyli członków określonego społeczeństwa mających do wykonania określone zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym”¹⁰. Zadania wykonywane przez uczących się w życiu codziennym służą rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, natomiast ćwiczenia polegają na mechanicznym uczeniu się i utrwalaniu form językowych i są stosowane celem przewyciężenia szczególnych trudności. Relacje między zadaniem a ćwiczeniem można przedstawić następująco: „Zadania i ćwiczenia nie wykluczają się, lecz przeciwnie, wykonanie zadania wymaga odwołania się do ćwiczeń. Stojąc w obliczu zadania, uczący się zadaje sobie pytanie, jakie środki językowe będą do tego potrzebne, a mobilizacja środków językowych to domena ćwiczeń”¹¹.

⁵ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 21.

⁶ Tamże, s. 136.

⁷ Tamże.

⁸ U. Frauenfelder, R. Porquier, *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, „Languages” 1980, nr 57, s. 64; cyt. za I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 172.

⁹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 176.

¹⁰ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 20.

¹¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 179–180.

W literaturze anglojęzycznej jest wiele opracowań poświęconych podejściu zadaniowemu (TBLT)¹². Istota nauczania w TBLT polega na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów z wykorzystaniem języka docelowego, wyszukuje informacje na dany temat, porównuje i systematyzuje, uczestniczy w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów¹³. W podejściu zadaniowym „Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne *jednostki społeczne*, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym”¹⁴.

W polskiej wersji językowej termin „zadanie” w ESOKJ pojawia się 255 razy w różnych formach¹⁵. Wraz z opublikowaniem ESOKJ pojawiła się nowa tendencja w glottodydaktyce zwana podejściem lub perspektywą zadaniową; „Zasadniczą cechą tego nurtu jest to, że łączy komunikację z działaniem społecznym, zacieraając różnicę między uczeniem się i użyciem języka”¹⁶. Podejście zadaniowe przyjęło koncepcje charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego z włączeniem pojęcia „zadania” służącego do zastosowania w różnych kontekstach życia społecznego¹⁷.

W literaturze dydaktycznej pojęcie zadanie jest interpretowane na wiele sposobów. Terminem tym posługują się specjaliści z różnych dziedzin wiedzy, należy on do repertuaru słów używanych w życiu codziennym, takich jak „zlecić zadanie”, „wykonanie zadania”, „stanąć na wysokości zadania”¹⁸. Zadania mogą być różnorodne, tj. z życia wzięte, „o charakterze pedagogicznym”, mogą być poświęcone czterem sprawnościom językowym, rozwijać umiejętności uczniów w mowie i piśmie. Definicje „zadania” zostały zaproponowane przez różnych autorów: D. Nunan, J. Willis, P. Skehan, R. Ellis¹⁹.

R. Ellis²⁰ wymienia cztery cechy skutecznego zadania: 1) skoncentrowanie się na tym, co uczeń chciałby powiedzieć, 2) wymaganie od ucznia poprawności form językowych, 3) wyrażanie własnej opinii, 4) wymiana informacji lub wyciąganie wniosków na podstawie otrzymanych materiałów²¹. Zadania sprzyjają kreatywności i samodzielności uczniów, przygotowują do rozwiązywania problemów w życiu codziennym, powinny zawierać określony cel, do którego uczący się będą dążyć z użyciem języka docelowego. Podejmując problem odpowiedzi na pytanie, czego uczą zadania, należy stwierdzić, że są one przydatne, gdyż „przygotowują uczących

¹² TBLT – ang. *Task Based Teaching and Learning* lub *Task-Based Language Teaching*, czyli „nauczanie zadaniowe będące formą podejścia komunikacyjnego ukierunkowaną na działania komunikacyjne” (A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 47).

¹³ Zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 80.

¹⁴ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 20.

¹⁵ Zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 79.

¹⁶ Tamże, s. 84.

¹⁷ Zob. tamże, s. 88.

¹⁸ Tamże, s. 21.

¹⁹ Zob. A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48. Zob. także Bibliografia.

²⁰ R. Ellis, *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell 2012, s. 198.

²¹ Zob. A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48.

się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych²². Dobrze przygotowane zadanie potrafi zainteresować uczniów i zaangażować ich w jego realizację. W przygotowaniu zadania zaleca się korzystanie z materiałów autentycznych i samodzielnie wybieranych przez uczniów.

I. Janowska zwraca uwagę na rozbieżności słów „zadanie” i „działanie”. Według niej, polska wersja językowa w formie „podejście zadaniowe” nie jest adekwatna z treściami zawartymi w nazewnictwie angielskim, niemieckim i francuskim, które w języku polskim powinny być tłumaczone jako „podejście działania”. Według niej, „Powodem tej nieadekwatności jest prawdopodobnie utożsamienie terminu *an action-oriented* z *task-based learning*. TBL to przykład pewnych rozwiązań praktycznych do zastosowania w każdej metodologii. *Podejście działania* natomiast to wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedstawionej w *Europejskim systemie opisu*, a jej elementy dostrzegamy w podejściu opartym na zadaniach, podejściu skoncentrowanym na kompetencjach i metodzie projektów²³. Autorzy wersji obcojęzycznych stosują również zamiennie pojęcia „zadanie” i „działanie”, co wpływa na nieadekwatność w użyciu tych słów.

Dają się wyróżnić podobieństwa i różnice między podejściem komunikacyjnym i podejściem zadaniowym. Podejście zadaniowe opiera się na założeniach charakterystycznych dla podejścia komunikacyjnego z włączeniem pojęcia „zadania”. „W podejściu zadaniowym uczący się traktowany jest jako jednostka społeczna, która potrafi zmobilizować wszystkie swoje kompetencje i wiedzę, aby dojść do wytyczonego celu, jakim jest udana komunikacja językowa²⁴. W podejściu komunikacyjnym uczący się jest wyczulony na używanie języka w sytuacjach egzolingwalnych²⁵, natomiast w podejściu zadaniowym jest wyczulony na edukację różnojęzyczna i różnokulturową.

Celem kształcenia w podejściu komunikacyjnym jest wykształcenie umiejętności komunikacji w języku obcym, natomiast w podejściu zadaniowym celem kształcenia jest wykształcenie umiejętności działania wraz z innymi z wykorzystaniem języka obcego. Podstawowe działania w podejściu komunikacyjnym obejmują produkcję i recepcję ustną i pisemną poprzez stosowanie zadań o charakterze przedkomunikacyjnym i komunikacyjnym i zadań podobnych do zdań zaczerpniętych z życia codziennego oraz odgrywanie ról i symulacje. Do podstawowych działań w podejściu zadaniowym należą: interakcja (współdziałanie) i mediacja z zastosowaniem zadań o charakterze przedkomunikacyjnym i komunikacyjnym, metody projektów, wykorzystanie otoczenia do wspólnego działania.

²² Tamże, s. 49.

²³ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 80.

²⁴ Tamże, s. 88.

²⁵ I. Janowska, powołując się na R. Porquiera (R. Porquier, *Communication exolingue et apprentissage des langues*, „Encrages”, *Acquisition d'une langue étrangère III*, 1984, s. 18), twierdzi: „gdy jeden z uczestników komunikacji używa języka obcego, komunikację taką zwykło się określać jako egzolingwalną. Natomiast, gdy uczestnicy aktu komunikacji mówią tym samym językiem (językiem ojczystym nazywanym również pierwszym), komunikacja jest określana jako endolingwalna” (I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 152).

Podstawowe zasady w podejściu komunikacyjnym obejmują przywiązywanie wagi do znaczeń poprzez odwoływanie się do gramatyki pojęciowej umożliwiającej uczącemu się tworzenie i rozumienie znaczeń; koncentruje się uwagę na osobie uczącej się, uczący się jest traktowany jako podmiot i główny uczestnik procesu uczenia się; uwzględniane są społeczne i pragmatyczne aspekty komunikacji. W podejściu zadaniowym przywiązuje się wagę do współtworzenia znaczeń z położeniem nacisku na działanie komunikacyjne przebiegające w kontekście społecznym i wspólne działanie. Następuje koncentracja na grupie (klasie); uczeń staje się aktywny i współodpowiedzialny; uwzględnia się aspekty społeczno-kulturowe i pragmatyczne komunikacji.

Podstawy teoretyczne podejścia komunikacyjnego tworzą teorie lingwistyczne powstałe wokół pojęcia kompetencji komunikacyjnej zaprezentowanej przez D. Hymesa. Podstawy teoretyczne podejścia zadaniowego tworzy teoria działania ukierunkowana na cele socjokulturowe i społeczne oraz socjokognitywne teorie uczenia się kładące nacisk na społeczny wymiar procesu uczenia się. W podejściu komunikacyjnym nastąpiła ewaluacja kompetencji komunikacyjnej, natomiast w podejściu zadaniowym ewaluacja językowych kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji ogólnych, indywidualnych i społecznych²⁶.

Podejście zadaniowe stosuje się w nauczaniu gramatyki, która w ESOKJ zajmuje istotne miejsce. Według ESOKJ, kompetencja lingwistyczna „stanowi centralny, nieodzowny aspekt kształcenia językowego”²⁷. Proponuje się w nim stosowanie następujących typów ćwiczeń gramatycznych: wypełnianie luk, tworzenie zdań na podstawie podanego wzoru, test wielokrotnego wyboru, ćwiczenia zmiany kategorii, łączenie zdań, tłumaczenie przykładowych zdań z pierwszego języka na drugi język, pytania i odpowiedzi zawierające wykorzystanie określonych struktur, ćwiczenia ukierunkowane na płynność gramatyczną²⁸.

P. Scheffler w nauczaniu gramatyki wyróżnia następujące etapy: Etap 1. Prezentacja – wstępny etap przygotowawczy, w którym struktury gramatyczne i słownictwo pojawiają się w kontekście komunikacyjnym, który będzie się pojawiać w późniejszym zadaniu; Etap 2. Objasnienia gramatyczne i leksykalne – struktury gramatyczne i słownictwo są objasniane *explicite* z możliwym użyciem języka rodzimego uczniów; Etap 3. Ćwiczenia kontrolowane – mające na celu nabycie wiedzy deklaratywnej, które mogą polegać na uzupełnianiu zdań, wyborze właściwych form lub prostych tłumaczeniach; Etap 4. Ćwiczenia komunikacyjne – uczniowie porozumiewają się między sobą przekazując proste treści i odwołując się do zdobytej wiedzy deklaratywnej (wymiana pytań i odpowiedzi między nauczycielem a uczniami); Etap 5. Zadania komunikacyjne – używanie przez uczniów nowych struktur gramatycznych oraz słownictwa w zadaniu o określonym pozajęzykowym celu; Etap 6. Refleksja metajęzykowa – analiza środków językowych, które zastosowali uczniowie podczas wykonania zadania²⁹.

²⁶ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 95–96.

²⁷ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 130.

²⁸ Zob. tamże, s. 132.

²⁹ P. Scheffler, *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 46–47.

Interesującą analizę językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym prezentuje I. Janowska. Według niej, „Kształcenie działań receptywnych wymaga właściwego doboru tekstów, stosownie do potrzeb, zainteresowań i poziomu zaawansowania językowego uczących się. Sprawą niebagatelną jest odpowiednia długość tekstu słuchanego czy czytanego: zbyt długi tekst nie motywuje, nie sprzyja koncentracji, a zapamiętywanie informacji jest utrudnione”³⁰. Oto zasady kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym zaproponowane przez I. Janowską: 1) faza aktywizacji – właściwe przygotowanie uczniów do odbioru tekstów, właściwe zmotywowanie do wysłuchania lub przeczytania tekstu, odwoływanie się do wiedzy uprzednio nabytej przez uczniów i strategii rozumienia oraz formułowanie celów rozumienia; 2) faza rozumienia – sprawdzanie globalnego, selektywnego i szczegółowego rozumienia tekstu; 3) faza działania – wykonywanie serii ćwiczeń utrwalających nowo poznane elementy językowe oraz rozwijających produktywnie działania językowe i wykorzystujących treść tekstu i zawarte w nim struktury w działaniu³¹.

Inne propozycje dotyczące podejścia zadaniowego przedstawia A. Kabzińska, prezentując zadaniowy model lekcji według trzech etapów: fazy przygotowawczej, zadania głównego, fazy po wykonaniu zadania.

Na pierwszym etapie, który obejmuje czynności przed wykonaniem zadania, następuje zapoznanie uczniów z tematem zajęć i treścią zadania oraz celem zadania i umiejętnościami, jakie będą podczas zajęć rozwijane. „W ramach przygotowania do realizacji zadania głównego uczący się mogą wysłuchać nagrania – modelowego zadania wykonanego przez inne osoby lub wykonać ćwiczenia aktywizujące, mające na celu przypomnienie potrzebnych środków językowych”³².

Na drugim etapie ma miejsce realizacja zadania właściwego. Proponuje się uwzględnianie następujących parametrów zadania: cel zadania, materiał wyjściowy, warunki i procedury metodyczne, przewidywany rezultat zadania. „Dokładne określenie celu zadania jest pierwszym krokiem w ocenie jego przydatności w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Istotne jest również określenie rodzaju materiału wyjściowego, który może być tekstem mówionym, pisanym, bądź ilustracją. Analizując warunki wykonania zadania, należy rozważyć, jaki zestaw informacji otrzymają uczniowie (...), czy zadanie będzie wymagało interakcji czy tylko jednostronnego przekazania informacji, a także czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska wobec określonego w nim tematu. W ramach procedur metodycznych nauczyciel określa, czy uczący się będą pracować w parach, grupach czy też indywidualnie i czy po wykonaniu zadania będą mogli wykonać je ponownie (...). Ostatnim parametrem do określenia jest przewidywany rezultat zadania w postaci produktu (w formie ustnej lub pisemnej) i procesów poznawczych, które zadanie powinno wywołać. W tym kontekście ważny jest charakter zadania, to znaczy czy ma ono jedno określone rozwiązanie (charakter zamknięty zadania) czy kilka możliwych rozwiązań (charakter otwarty zadania)”³³.

³⁰ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 35.

³¹ Tamże, s. 35–36.

³² A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48.

³³ Tamże, s. 49.

Na trzecim etapie zachodzi analiza wykonania zadania i podsumowanie zajęć. „Uwaga uczących się tym razem skupia się na formach – analizie cech języka docelowego. Faza ta ma na celu poszerzenie repertuaru językowego uczących się tak, aby mogli bardziej precyzyjnie formułować wypowiedzi w języku obcym”³⁴. A. Kabzińska, powołując się na pracę J. Willis³⁵, proponuje, aby ostatni etap lekcji zadaniowej składał się z fazy analizy i fazy ćwiczeń. W pierwszej fazie „nauczyciel wprowadza ćwiczenia podnoszące świadomość językową, zwraca uwagę uczniów na przydatne słowa i zwroty ważne z perspektywy wykonania zadania albo nawiązuje do wypowiedzi uczniów z poprzedniej części zajęć”³⁶. W fazie drugiej „aby utrwalić poprawne formy, uczniowie wykonują ćwiczenia gramatyczne pomagające zautomatyzować potrzebną wiedzę i włączyć ją do aktywnego użycia. W tym czasie uczący się mogą także ponownie wykonać zadanie i poprawić swoją skuteczność komunikacyjną”³⁷.

Zalety podejścia zadaniowego, jakie formułuje A. Kabzińska, są następujące: 1) pozytywny wpływ na rozwijanie wiedzy proceduralnej, która przygotowuje uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, 2) zapewnienie swobody wypowiedzi i zachęcanie do interakcji, 3) rozwijanie kreatywności, nauka pracy zespołowej, nauka języka przez działanie, przygotowywanie uczniów do niezależności językowej, 4) skłanianie do oceny własnych możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, 5) wzmacnianie kompetencji i nauka autonomicznego działania, 6) kształtowanie językowych kompetencji komunikacyjnych i stwarzanie dużych możliwości w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych³⁸. Według A. Kabzińskiej, „Dobrze skonstruowane zadanie jest podstawą nauczania zadaniowego. Sukces lekcji w podejściu zadaniowym będzie zaś sumą dobrze zaprojektowanego zadania oraz wspólnych wysiłków nauczyciela i uczących się, działających w określonych warunkach dydaktycznych”³⁹.

W. Miodunka podkreśla, iż istnieją relacje między podejściem zadaniowym a metodą projektów⁴⁰, które I. Janowska opisuje następująco: „Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) „metoda projektów”, przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym w najbliższych dziesięcioleciach”⁴¹. Metoda projektów ukierunkowana jest na potrzeby uczniów i ich doświadczenie oraz konfrontuje wiedzę zdobytą na lekcji z rzeczywistością. Podejście zadaniowe i metoda projektów to dwie metody nauczania języków obcych, które są ukierunkowane na działanie. Zdaniem I. Janowskiej, „W podejściu zadaniowym przygotowuje się uczniów do wykonywania zadań, od tych najprost-

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow 1996.

³⁶ A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 49.

³⁷ Tamże.

³⁸ Zob. tamże, s. 49–50.

³⁹ Tamże, s. 50.

⁴⁰ W. Miodunka, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 85.

⁴¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 156.

szych (np. przekazanie informacji) do złożonych, których realizacja wymaga dłuższego czasu. Przykładem kompleksowego i długoterminowego zadania jest projekt pedagogiczny, często utożsamiany z zadaniem końcowym. (...). Zaletą projektu jest połączenie potrzeby aktywności z wytrwałością. Satysfakcja z realizacji projektu nie jest natychmiastowa, trzeba na nią zapracować i czekać⁴².

Według I. Janowskiej, są to dwie koncepcje pedagogiczne „częściowo konkurencyjne”. Uczenie się metodą projektów umożliwia rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej⁴³. W metodzie projektów uczniowie wykonują zaproponowane przez nauczyciela czynności, np. redagują gazetkę szkolną, organizują wystawę, projektują stronę internetową, przygotowują podróż, które pobudzają ich aktywność i wprowadzają nową wiedzę. Włącza to w proces nauczania interdyscyplinarność poprzez odwoływanie się do różnych dyscyplin i interkulturowości. Wynik projektu powstaje wskutek działań społecznych zespołu uczących się, którzy pracują według ustalonego wcześniej scenariusza. Do elementów scenariusza I. Janowska zalicza: usytuowanie projektu, zadania do wykonania, metodę pozwalającą osiągnąć oczekiwany rezultat, środki w postaci dokumentów, narzędzi i materiałów⁴⁴.

Jak pisze M. Niemiec-Knaś, „Za użyciem metody projektów w nauczaniu przemawia także to, że na pierwszym miejscu stawia ona potrzeby ucznia i jego doświadczenie, stwarza możliwość konfrontacji wiedzy zdobytej na lekcji z rzeczywistością, łączy świat szkoły z rzeczywistością (...)”⁴⁵. Metoda projektów jest ukierunkowana na ucznia i działanie oraz wspiera autonomię i może być realizowana na lekcjach języka obcego. M. Niemiec-Knaś wymienia najistotniejsze cechy metody projektów: praca w grupach, dążenie do wykonania konkretnego produktu (np. album ze zdjęciami, gazetka ścienna, przewodnik po mieście), wspieranie pracy w grupach za pomocą materiałów (np. słowniki, podręczniki gramatyki, materiały prasowe), przyniesienie przez uczniów gazet, które mogą być wykorzystane podczas działania projektowego, prowadzenie indywidualnego dziennika, w którym uczeń będzie zapisywał wyniki swojej pracy, użycie wyłącznie języka obcego w klasie podczas działania projektowego⁴⁶.

Powołując się na H.J. Krumma⁴⁷, M. Niemiec-Knaś wymienia pięć czynników, które potwierdzają skuteczność tej metody w nauczaniu języków obcych: 1) lekcja przeprowadzoną metodą projektów jest rzeczywistym aktem komunikacji, 2) wpływ na rozwój świadomości uczących się na lekcji, 3) wpływ na rozwój motywacji uczących się, 4) bardziej efektywne uczenie się, na które wpływa włącznie-

⁴² Tamże, s. 155–156.

⁴³ Na kompetencję komunikacyjną w ujęciu ESOKJ składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Kompetencja socjolingwistyczna „dotyczy wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej” (Rada Europy, *Europejski system...*, s. 106). Należą do nich m. in.: reguły grzecznościowe, rytuały porozumiewania się, style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka (zob. Rada Europy, *Europejski system...*, s. 23–24).

⁴⁴ Zob. tamże, s. 158.

⁴⁵ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011, s. 7.

⁴⁶ Zob. tamże, s. 46.

⁴⁷ H. J. Krumm, *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1991, № 4, s. 6.

nie doświadczenia, 5) możliwość zastosowania różnych strategii podczas działania projektowego⁴⁸.

Według M. Niemiec-Knaś, „Praca projektowa przyczynia się znacznie do przyswajania przez ucznia dobrze zorganizowanej wiedzy, którą może on potem wykorzystać przy rozwiązywaniu różnych zadań. Uczniowie pracujący metodą projektów częściej łączą nową wiedzę z już opanowaną, gdyż dzięki poznany strategiom potrafią ją przetwarzać. Uczniowie pracujący podczas lekcji języka obcego w sposób tradycyjny też stosują pewne strategie, lecz ich liczba jest ograniczona, gdyż nie sięgają oni po nowe, nieznane im techniki”⁴⁹.

M. Kolber do cech dobrych projektów zalicza: 1) dobrą instrukcję (zawiera temat, cele i formy realizacji ustalone wspólnie z uczniami), 2) równoczesne zdobywanie wiedzy i umiejętności (harmonijne łączenie wiedzy naukowej z praktyką życia codziennego), 3) jasny podział odpowiedzialności (wszyscy uczniowie są włączeni do pracy), 4) publiczne prezentowanie rezultatów pracy (sprzyja zwiększeniu kompetencji komunikacyjnych i nabywaniu pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym), 5) pobudzanie różnych kanałów odbioru i przekazu informacji (sprzyja rozwojowi wszystkich sprawności językowych), 6) nawiązanie do znanych uczniom sytuacji (zwiększa motywację, samodzielność i samokontrolę uczniów)⁵⁰. Zdaniem M. Kolber, „metoda projektu charakteryzuje się dużą siłą stymulowania aktywności uczniów, dużą różnorodnością i atrakcyjnością, co powoduje zwiększenie motywacji do nauki języków obcych. (...). Obserwacja rzeczywistości szkolnej skłania nas do wniosku, że częstotliwość stosowania tej metody w polskiej szkole jest cały czas niezadowalająca. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stosowanie metody projektu traktuje się jako odejście od rutyny lub jako ornament dydaktyczny, na przykład podczas hospitacji”⁵¹.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż podejście zadaniowe wraz z metodą projektów są to dwie metody nauczania języków obcych ukierunkowane na działanie. Relacje między podejściem zadaniowym a metodą projektów I. Janowska przedstawia następująco: „Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) *metoda projektów*, przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym w najbliższych dziesięcioleciach”⁵². Podejście zadaniowe oraz metoda projektów stanowią w praktyce realizację terminu określanego jako „podejście zorientowane na działanie”, który powinien być nadrzędnym terminem w polskiej glottodydaktyce⁵³.

⁴⁸ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów...*, s. 46–47.

⁴⁹ Tamże, s. 49.

⁵⁰ Zob. M. Kolber, *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4, s. 34–35.

⁵¹ Tamże, s. 35.

⁵² W. Miodunka, *Podejście zorientowane...*, s. 85.

⁵³ Zob. tamże.

Literatura

- Ellis R., *The Evaluation of Communicative Tasks*, [w:] *Materials Development in Language Teaching*, red. B. Tomlinson, CUP, Cambridge 1998, s. 217–238.
- Ellis R., *Task-Based Research and Teaching*, Oxford: OUP, 2003.
- Ellis R., *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell 2012.
- Frauenfelder U., Porquier R., *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, „Languages” 1980, nr 57, s. 61–71.
- Janowska I., *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 3, s. 19–27.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Janowska I., *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 32–38.
- Kabzińska A., *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1, s. 47–50.
- Kolber M., *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4, s. 32–35.
- Krumm H.J., *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1991, № 4, s. 4–8.
- Miodunka W., *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 80–85.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011.
- Nunan D., *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: CUP, 2004.
- Porquier R., *Communication exolingue et apprentissage des langues*, „Encrages”, *Acquisition d'une langue étrangère* III, 1984, s. 17–47.
- Skehan P., *A Cognitive Approach to Language Learning*, OUP, Oxford 1998.
- Willis J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow 1996.
- Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Scheffler P., *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 43–48.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Ворожцова И.Б., *Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку*, Удмуртский Университет, Ижевск 2000.
- Леонтьев А.А., *Психологические аспекты личности и деятельности*, ИЯШ 1974, № 1, с. 80–86.
- Леонтьев А.Н., *Деятельность. Сознание. Личность*, 2-ое изд., Москва 1977.
- Митрофанова О. Д., *Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного*, [в:] А. Н. Шукин (ред.-сост.) *Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания*. Сборник научных трудов, ГИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва 2006, с. 181–189.
- Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*, Москва 1946.

**Избранные вопросы, связанные
с применением деятельностного подхода
в обучении иностранным языкам**

Резюме

В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с деятельностным подходом. Некоторые его положения представляем в свете Европейской Системы Языкового Образования, работ И. Яновской, П. Шеффлера, А. Кабзиньской и В. Миодунки. Презентируем также неотъемлемо связанный с деятельностным подходом второй метод, направленный на деятельность, то есть метод проектов, в свете работ М. Немец-Кнась и М. Колбер.

Ключевые слова: деятельностный подход, метод проектов, коммуникативный подход, задача, упражнение.

**Selected Problems Connected
with Applying the Activity Approach
to Foreign Language Teaching**

Abstract

In the article, the main problems connected with applying the activity approach are discussed. Some of its principles are presented in the light of the European System of Language Education, the works of J. Janowska, P. Scheffler, A. Kabzińska and W. Miodunka. The author presents also the other method oriented on activity connected with the activity approach, i.e. the project method, in the light of works of M. Niemiec-Knaś and M. Kolber.

Key words: activity approach, the project method, communicative approach, task, exercise.

Halina Zając-Knapik
doktor nauk humanistycznych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)

Halina Zając-Knapik, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages (Russian Philology)
e-mail: halinaza@o2.pl
+48 126626740

*Виктория Горбань**Юлия Саранина*

Этапы развития креативной языковой компетенции

Изучение «русского языка как иностранного» приобрело в последние годы ярко выраженную практическую направленность, в то же время в ряду педагогических дисциплин методика обучения была выделена как самостоятельная дисциплина, имеющая свои правила и законы, что обусловлено включенностью данных вопросов в проблематику современной научной парадигмы исследования процесса коммуникации с системно-деятельностной позиции, а также необходимостью разработки и представления новых приемов организации и представления учебного материала. В отличие от когнитивно-коммуникативного, личностно-ориентированного и других подходов, деятельностный подход ставит ориентиром формирование различных видов речевой деятельности. В центре внимания данного подхода лежат механизмы, обеспечивающие процесс формирования и развития различных навыков с последующей реализацией их в процессе коммуникации»¹, что значительно повышает эффективность преподавания.

Эффективность преподавания РКИ всегда была важнейшим вопросом методики и педагогики. Видение *Homo sapiens* как *homo loguens* предоставляет стратегии работы при обучении, особенно – неродному языку, т.к. для превращения человека разумного в человека говорящего необходимо формирование **креативной** (выделено нами – В.Г., Ю.С.) языковой компетенции.

Технология развития креативной составляющей языкового сознания оригинально изложена С.М. Антоновой:

- 1) рефлексия собственной речемыслительной деятельности при восприятии чужого текста на слух; 2) осознание ассоциативного потенциала языкового знака; 3) познание мыслительного потенциала слова и фразы в условиях творческого эксперимента; 4) экспериментальное исследование смыслового потенциала художественного текста в процессе поиска возможных точек зрения на текст, создания и публичного представления собственных интерпретаций, отражающих эти точки

¹ См. Ф.Ф. Новиков, А.А. Киселёва, *Коммуникативный системно-деятельностный подход как основа формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов*, [в:] *Русский язык как неродной: новое в теории и методике*, Изд-во МГПУ, Москва 2015, с. 328.

зрения; [...] 9) формирование собственной коммуникативной профессиональной программы филолога...².

Нами процитированы только те аспекты, которые перекликаются с предлагаемой нами методикой формирования креативной языковой компетенции.

Формирование креативной языковой компетенции необходимо проводить в рамках направления «Лингвистика креатива», которая является областью «изучения потенциала языка в соединении с творческой инициативой говорящего в разных видах речевой деятельности»³. При этом необходимо особое внимание уделять словообразовательному аспекту, при котором иностранные учащиеся не только изучают новые слова, но и познают механизм их возникновения, что позволит им в будущем распознать смысл незнакомой лексики по уже изученной модели (а это уже гораздо более высокий уровень языковой догадки, без формирования которой нельзя говорить об успешном усвоении языка), а также они уже самостоятельно смогут создавать новые лексемы, если того потребует коммуникативная ситуация.

При этом мы выходим на понятие «межкультурная коммуникативная компетентность», в основе которой

лежит способность личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур, достигать с ними взаимопонимания на основе признания их культурных ценностей и толерантного отношения к их отличиям в манерах общения, в поведении, одежде, образе жизни, традициях, обычаях и т.д. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности в условиях вузовского и послевузовского образования повышает общую культуру специалиста, его конкурентоспособность на международном рынке труда⁴.

Как справедливо отмечает И.А. Зимняя, «особое значение имеют готовность специалиста использовать общекультурный фонд знаний, его потребность в продолжении личностного культурного развития, понимание основных ценностно-смысловых доминант современного мира, страны, общества, т.е. общечивилизационной культуры»⁵. При этом «система ценностей, норм, идеалов, которая характерна для социальной общности (этноса, нации,

² С.М. Антонова, *Стратегии образования креативной личности: текстоцентризм или философская риторика?*, [в:] VI Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови, Изд-во «Астропринт», Одесса 2009, с. 10.

³ См. Т.А. Гридина, «Делать из мухи слона»: ассоциативная проекция игрового слова в художественном тексте, [в:] *Лингвистика креатива: Коллективная монография*, Изд-во Урал. ГПУ, Екатеринбург 2012, с. 281.

⁴ Е.С. Закиева, *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как интегративной способности межкультурного общения специалиста*, [в:] *Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования*, Изд-во Сибир. федеральный ун-та, Красноярск 2012, №2, с. 86.

⁵ И.А. Зимняя, *Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека*, «Высшее образование сегодня» 2005, №11, с. 8.

общества), зафиксирована и закреплена в текстах, преданиях, обычаях, традициях, обеспечивающих смысл существования человека и общества»⁶.

Как известно, «получение информации посредством чтения является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний»⁷. Тексты могут быть как специальные, которые пополняют тезаурус терминологической лексики и наглядно показывают ее функционирование в профессионально ориентированной коммуникации в соответствии с языковыми нормами и стандартами, а также художественные, которые занимают особое место в различных видах речевой деятельности, т.к. «литературно-художественное творчество открывает широкие возможности для исследовательских рефлексий по поводу механизмов и лингвокреативных техник...»⁸. О важности рефлексий мы уже писали в начале нашей статьи.

Лингвистика креатива рассматривает художественный текст как некое экспериментальное пространство, обнаруживающее писательские эвристики (особое чутьё слова) и преднамеренное «обновление» формы и содержания вербальных знаков, создающее эстетически значимый эффект их интерпретации (собственно авторское миромоделирование)⁹. Изучая чужое миромоделирование, учащиеся приобретают навыки собственного миромоделирования, что значительно повышает их успешность в коммуникативных процессах. Этим и объясняется устойчивый интерес к лингвистике креатива, благодаря которой реализуется и эвристический потенциал языка, и потенциал говорящего. Лингвокреативность позволяет говорящему «раскрасить» свою речь, освободиться от языковой шаблонности, не утруждать себя поисками готового, имеющегося в языке слова, а создать новое, т.к. «порой легче «слепить» свое слово, чем найти нужное»¹⁰.

Лингвокреативное мышление побуждает языковую личность к использованию творческого потенциала языковых единиц. Лингвокреативностью, в той или иной степени, обладает каждый, и она является неотъемлемой частью жизни человека. Подобный тип мышления позволяет обходить законы системы языка, создавая яркие, неожиданные, эффектные языковые единицы. Такие единицы, как правило, сложны для понимания даже для носителя языка, их дешифровка – своеобразная игра, призванная развлечь и привлечь читателя или слушателя. И хотя все люди способны к созданию новых единиц, способных вызвать у реципиента эстетическое удовольствие, наиболее осознанно используют языковые знания, в первую очередь, авторы фантастических текстов, которые и будут выбраны нами в качестве инновационной формы активизации познавательной деятельности студентов.

⁶ В.И. Наролина, *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста*, «Психологическая наука и образование» 2010, № 2, с. 2.

⁷ См. Л.Н. Смирнова, *К вопросу об использовании приёмов быстрого чтения в процессе обучения иностранному языку*, [в:] *Обучение иностранным языкам*, Изд-во «Каро», Санкт-Петербург 2003, с. 123.

⁸ Т.А. Гридина, *«Делать из мухи слона»...*, с. 272.

⁹ См. там же, с. 272.

¹⁰ См. Е.А. Земская, *Языковая игра*, [в:] *Русская разговорная речь*, Москва 1983, с. 6.

Русский язык отличается богатством словообразовательной системы, зачастую сложной для понимания носителей другого языка. Именно поэтому исследование не только узуальной словообразовательной системы, но и языковой игры на словообразовательном уровне способствует формированию креативной языковой компетентности студента-иностранца. В качестве учебного материала нами используются тексты А. и Б. Стругацких. Как известно, писатель-фантаст стремится в своем произведении создать максимально реалистичную и правдоподобную модель вымышленного мира, события которого воспринимаются читателем как те, что могли бы существовать в реальной действительности. Для полного погружения читателя в выдуманный мир писатели конструируют индивидуально-авторские новообразования по уже существующим словообразовательным моделям, не претендуя на оригинальность их структуры. Вот этим и хороши тексты фантастических произведений, которые позволяют усвоить систему словообразовательных моделей узуса, опираясь на эмоциональную память. Авторы создают названия для объектов виртуального мира с помощью узуальных способов словообразования, но при этом писатели далеко не всегда разъясняют семантику новых слов. Например, слово *умклайдет* (*Все переглядывались, неуверенно улыбаясь. Роман задумчиво играл умклайдетом, катая его на ладони. Стелла дрожала...*) в юмористической повести «Понедельник начинается в субботу», значение этого индивидуально-авторского новообразования никак авторами не разъясняется, читателю приходится догадываться о его значении по его форме. Именно поэтому исследование лингвокреативности фантастических текстов может привести к достижению более высокого уровня языковой компетенции учащегося.

Как показывает статистика, большинство представленных неологизмов Стругацких являются именами существительными или именными словосочетаниями. Глаголы в рассматриваемых текстах почти не представлены, что, по мнению В.Д. Бояркиной, доказывает несущественность пополнения языка новыми глаголами¹¹. Для этого существует несколько причин:

- 1) категориальное различие в значениях именной и глагольной лексики;
- 2) неодинаковость их номинативной и синтаксической функций¹².

Как показывают наблюдения, появление неологизмов в языке связано, в первую очередь, с необходимостью номинации нового явления или предмета, а среди глаголов «немного таких, которые обозначали бы новые процессы и явления действительности»¹³.

Большинство индивидуально-авторских образований, которые встречаются в фантастических текстах Стругацких, созданы с помощью суффиксации. Суффиксация наиболее часто используется авторами для номинации различных инопланетных существ. Для прочного и осмысленного усвоения языка

¹¹ В.Д. Бояркина, *О некоторых особенностях новой глагольной лексики*, [в:] *Новые слова и словари новых слов*, Ленинград 1983, с. 93–102.

¹² Т.Г. Родионова, *Некоторые результаты экспериментального исследования особенностей идентификации неологизмов-глаголов*, [в:] *Слово и текст в психолингвистическом аспекте*, Изд-во ТГУ, Тверь 1992, с. 27.

¹³ В.П. Даниленко, *Русская терминология*, Москва 1977, с. 95.

недостаточно запоминать слова в алфавитном порядке. Всегда необходимо иерархизация изучаемого материала. Наиболее удачно – распределять лексемы по тематическим группам, внутри которых устанавливать словообразовательные модели. Это позволит учащимся не только прочно усвоить материал, но и быть открытыми для восприятия новых лексем: их мыслительного и ассоциативного материала. Вот почему и индивидуально-авторские новообразования Стругацких следует разделить на несколько тематических групп:

а) названия жителей других планет:

леонидяне – жители планеты Леонида;

Оказалось: да, есть на планете разум. Но совершенно нечеловеческий. До такой степени не похожий ни на нас, ни на вас, ни, скажем, на леонидян, что наука просто не могла предположить возможность такого феномена.

Подобным способом создаются названия жителей других планет: *магоряне, пантиане.*

б) жители стран, расположенных на других планетах:

Алайцы – жители страны Алай;

Кто у нас им опасен – тех уберу, кто нужен – тех купят, и пойдут они набивать трюмы своих «призраков» алайцами и крысоедами вперемешку.

Такие же суффиксы используются авторами в названиях жителей других стран: *хонтийцы, пандейцы.*

Но при помощи суффиксации создаются не только личные, но и неличные имена существительные.

- неличные:

а) названия материалов:

янтарин – материал из янтаря;

Главное, что этот известняк не имеет ничего общего с янтаринном, из которого построен марсианский город.

б) названия специальностей:

космогация – наука об управлении космическим кораблем;

В Высшей школе космогации четыре факультета, и три из них имеют тренировочные залы.

При этом в научно-фантастических текстах Стругацких при необходимости создания нового слова используется не только материально выраженный суффикс, но и нулевой.

Наибольшую активность материально невыраженный суффикс у А. и Б. Стругацких проявляет в образовании наименований лиц, а конкретнее – в образовании дериватов группы «лицо по профессии, специалист в какой-либо области»:

астроархеолог – лицо, занимающееся астроархеологией;

Слышал я об астроархеологах. Нельзя было к ним относиться серьезно.

космозоолог – специалист в области космозоологии («науки об инопланетных животных»)

Я ведь раньше работал космозоологом, исследовал жизнь на других планетах. Ах, какое это было чудесное время!

При создании новых номинаций авторами используется и чистое сложение. Наиболее действенным способом сложение оказалось для создания наименований животных иных планет. «Чистым сложением образуются

существительные с интерфиксом (возможно, и с нулевым), словообразовательное значение которого сводится к объединению значений основ мотивирующих слов в одно сложное значение»¹⁴. Это неудивительно, поскольку авторы стремятся создать уникальное и поразительное существо, незнакомое читателю, но все-таки узнаваемое им. В зависимости от частеречной принадлежности производящих основ все номинации можно разделить на несколько групп:

а) существительное + существительное:

зеброжираф

Он потрясенно смотрел, как по песчаной дорожке мимо зеброжирафа, совсем рядом с ним, идет человек.

По такой же словообразовательной модели созданы и другие номинации: *краборак, ракопаук*.

б) числительное + существительное:

шестиног, четверорук

У неосведомленных посетителей серый шестиног не вызывал никаких эмоций.

Чистым сложением создаются наименования свойств объектов действительности; наименования процессов, а также предметов:

ридер-потенция – сверхъестественные способности, потенциально заложенные в каждом из ридеров (людей, способных читать чужие мысли); *Утверждают, что фукамизация якобы неблагоприятна для возникновения у человека ридер-потенции...*

эпсилон-детринитация – стадия работы межпланетных средств сообщения;

Эпсилон-детринитация закончилась, и корабль перешел в состояние Подпространства.

Тампопластырь – средство для перевязки;

Вадим с охапкой тампопластыря шел за ним по пятам.

Довольно большая группа неологизмов создается братьями Стругацкими с помощью терминоэлементов. Это неслучайно. Писатели, создавая свое, авторское, творят в рамках системы родного языка. В славянских языках в последнее время наблюдается рост лексики терминологизированного характера. Терминологизацию и интеллектуализацию языка, по мнению исследователей, обуславливает научно-техническое развитие. При этом отмечается не только рост терминов, но и терминоэлементов. В.П. Даниленко отмечает, что

минимальной структурной единицей в терминологии [...] необходимо считать терминоэлемент, подразумеваемый под ним широкое понятие, включающее в себя на равных основаниях производящую основу, словообразующую морфему (аффиксы), слово в составе сложных слов и словосочетаний, символы в составе особого типа символа-слов¹⁵.

¹⁴ См. Н.Ю. Шведова, *Русская грамматика*, Москва 1980, с. 562.

¹⁵ В.П. Даниленко, *Русская терминология...*, с. 37.

С помощью терминоэлементов братьями Стругацкими создается довольно большое количество наименований, которые можно распределить по тематическим группам:

наименования наук и других областей человеческого знания:

космозоология – наука о живых организмах, населяющих иные миры,

Таскал он меня от скелета к скелету, руками размахивал, голос возвышал – я таким его еще не видывал. Здорово, наверное, он любил эту свою космозоологию.

эмбриомеханика – раздел науки, изучающий закономерности существования и развития «эмбриосистем»;

Это было несколько лет назад. Тогда он был еще совершенным новичком в эмбриомеханике.

В произведениях А. и Б. Стругацких часто встречаются новообразования с элементом *ксено-* (греч. *xenos* – чужой, посторонний), особенность этого элемента в том, что в научной фантастике Стругацких он приобрел более узкое, специализированное значение – «*инопланетный*». Вероятно, поскольку речь идет о других планетах, то этот терминоэлемент приобретает большую деривационную активность, создавая даже словообразовательное гнездо, в основе строения которого лежит принцип подчинения одних единиц другим. Словообразовательное гнездо представлено по ступенчатому принципу: «Дериваты, образованные непосредственно на вершине гнезда, находятся на первой ступени, производные от них – на второй ступени и т.д.»¹⁶.

ксенология – наука об инопланетных цивилизациях,

патоксенология (греч. *pathos* – болезнь) – наука, изучающая инопланетные заболевания;

Она занималась последовательно: ксенологией, патоксенологией, сравнительной психологией и левелометрией, и во всех этих науках она явно преуспела...

ксенотехника, ксенотехнология – инопланетная техника, технология; Были назначены и немедленно направлены в группу Фокина специалисты по ксенотехнологии вообще и по ксенотехнике.

ксенофольклор – инопланетный фольклор;

- наименования технических приспособлений:

ментоскоп (греч. *skopeo* – наблюдаю, исследую) – аппарат для исследования человеческой психики;

Дверь в лабораторию оставалась прикрытой, оттуда доносился раздраженный голос Бегемота и звонкое щелканье включенного ментоскопа.

кристаллофон – устройство для прослушивания записей;

мнемокристаллы (греч. *mnema* – память) – носители для хранения информации;

атомакар – наземный транспорт, работающий на атомном топливе;

птерокар – воздушный вид транспорта;

- наименования лиц по роду деятельности:

Кибертехник – специалист по обслуживанию «киберов» (роботов);

¹⁶ Д.Ш. Харатунова, *Словообразовательное гнездо как совокупность лексических единиц (на материале бурятского языка)*, «Вестник Челябинского государственного университета» 2011, № 11, с. 142.

Собственно, это уже был не страх, это были остатки пережитого страха, смешанного со стыдом. Кибертехник, который испугался собственных киберов.

Киберинженер – специалист по «киберам» (роботам) более высокого ранга, чем кибертехник;

- названия различных медицинских средств:

Вирусифоб (греч. phobos – страх, ужас) – противобактериологическое средство;

Такая вот царапина, – сообщил Учитель, рассматривая ладонь, – на Пандоре вызвала бы аварийный сигнал. Меня бы изолировали в отсеке и утопили бы в вирусифобах.

Биоблокада – средство, дающее абсолютный иммунитет;

Учитель стал рассказывать про биоблокаду.

Лингвокреативное мышление имеет особое значение для авторов научной фантастики, поскольку писатели, создавая свой неповторимый и удивительный мир, творят также и уникальные художественные образы, которые реализуют творческий потенциал языка. Изучение их творческой лаборатории позволяет читателю повысить свой уровень лингвокреативности.

Декларируя важность работы с текстом, мы не должны игнорировать работу со словом, т.к. это привело бы к тому, «что учащиеся не узнавали и не понимали бы слова, встречающиеся в других контекстах. Следовательно, работу над словом в контексте необходимо сочетать с работой над изолированным словом»¹⁷.

К инновационным технологиям, применяемым на последнем этапе формирования креативной языковой компетенции, следует отнести моделирование. Предложим задания:

- 1) введите в свой контекст неологизмы Стругацких;
- 2) создайте номинации новых профессий, которые могут быть в будущем;
- 3) смоделируйте ситуацию, используя ролевую игру с представителями новых профессий;
- 4) смоделируйте названия фантастических животных (на основе 2-х уже существующих);

Как видим, формирование креативной языковой компетенции – процесс долгий, сочетающий в себе различные подходы и методы. Сочетание традиционного подхода с инновационными технологиями помогает оптимизировать процесс обучения, а высокий уровень эмоциональности – интенсифицировать процесс усвоения неродного языка и значительно повысить уровень профессионализма.

¹⁷ В.И. Рахманов, *Общеобразовательное значение изучения иностранного языка*, [в:] *Очерки по методике обучения иностранным языкам*, Изд-во «Высшая школа», Москва 1974, с. 141.

Литература

- Антонова С.М., *Стратегии образования креативной личности: текстоцентризм или философская риторика?*, [в:] VI Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови, Изд-во «Астропринт», Одесса 2009, с. 10–20.
- Бояркина В.Д., *О некоторых особенностях новой глагольной лексики*, [в:] *Новые слова и словари новых слов*, Ленинград 1983, с. 93–102.
- Гридина Т.А., «Делать из мухи слона»: ассоциативная проекция игрового слова в художественном тексте, [в:] *Лингвистика креатива: Коллективная монография*, Изд-во Урал. ГПУ, Екатеринбург 2012, с. 272–289.
- Даниленко В.П., *Русская терминология*, Москва 1977.
- Закиева Е.С., *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как интегративной способности межкультурного общения специалиста*, [в:] *Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования*, Изд-во Сибир. федеральный ун-та, Красноярск 2012, № 2, с. 86–91.
- Земская Е.А., *Языковая игра*, [в:] *Русская разговорная речь*, Москва 1983, 286 с.
- Зимняя И.А., *Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека*, «Высшее образование сегодня» 2005, № 11, с. 6–14.
- Наролина В.И., *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста*, «Психологическая наука и образование» 2010, № 2, с. 1–13.
- Новиков Ф.Ф., Киселёва А.А., *Коммуникативный системно-деятельностный подход как основа формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов*, [в:] *Русский язык как неродной: новое в теории и методике*, Изд-во МГПУ, Москва 2015, с. 328–331.
- Омельченко С.Р., *Глагольная репрезентация языковой ментальности*, [в:] *Серия Гуманитарные науки*, 2005, № 1, с. 192–203.
- Рахманов В.И., *Общеобразовательное значение изучения иностранного языка*, [в:] *Очерки по методике обучения иностранным языкам*, Изд-во «Высшая школа», Москва 1974, с. 140–147.
- Родионова Т.Г., *Некоторые результаты экспериментального исследования особенностей идентификации неологизмов-глаголов*, [в:] *Слово и текст в психолингвистическом аспекте*, Изд-во ТГУ, Тверь 1992, с. 26–31.
- Смирнова Л.Н., *К вопросу об использовании приёмов быстрого чтения в процессе обучения иностранному языку*, [в:] *Обучение иностранным языкам*, Изд-во «Каро», Санкт-Петербург 2003, с. 123–131.
- Харатунова Д.Ш., *Словообразовательное гнездо как совокупность лексических единиц (на материале бурятского языка)*, «Вестник Челябинского государственного университета» 2011, № 11, с. 142–146.
- Шведова Н.Ю., *Русская грамматика*, Москва 1980, 743 с.

Этапы развития креативной языковой компетенции**Резюме**

В работе рассмотрены этапы формирования креативной языковой компетенции, показано, что сочетание традиционного подхода с инновационными технологиями значительно оптимизирует процесс обучения. Показана эффективность использования текстов научной фантастики в сочетании с послетекстовыми заданиями.

Ключевые слова: креативная языковая компетенция, инновационные технологии, эффективность преподавания, лингвокреативное мышление.

Stages of Development of Creative Language Competence**Abstract**

The paper discusses the stages of formation of the creative language competence, it is shown that a combination of traditional approaches with innovative technology significantly optimizes the learning process. The efficiency of using science fiction texts in conjunction with post-text tasks.

Key words: creative language competence, innovative technologies, teaching effectiveness, linguistic creativity.

Виктория Горбань

Кандидат филологических наук

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

Victoria Gorban'

Candidate of Philological Sciences

Odessa I.I. Mechnikov National University

e-mail: vigor.onu@gmail.com

+380935634145

Юлия Саранина

Магистр филологии

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

Julia Saranina

Master of Philology

Odessa I.I. Mechnikov National University

e-mail: yuliya_saranina@ukr.net

+380958472730

ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ / PRZEKŁADOZNAWSTWO

Anna Bednarczyk

Предпереводческий анализ текста (на материале одного четверостишия Осипа Мандельштама)

Издавая учебное пособие, посвященное предпереводческому анализу текста, Маргарита Брандес и Валерий Провоторов писали:

Смысл пособия состоит в том, чтобы будущий переводчик усвоил для себя, что он переводит не просто язык текста (т.е. язык, который накладывается на фактуальное, предметное содержание) и не просто текст как фактуальное содержание (т.е. содержание, лишенное внутренней оформленности), а переводит язык, который является результатом информационной переработки фактуального содержания текста, является выражением многократно осмысленного содержания. Иными словами, он переводит не только «о чем» говорится в тексте (это очень простой и неадекватный вид перевода), а «что» говорится и «как» это выражается в самом тексте и языке текста. «Что» и «как» – за этими словами стоит смысл текста, т.е. информационное содержание текста, которое складывается из функционального содержания («что») и формального, также смыслового («как»). «Что» и «как» образуют форму фактуального содержания текста, которая также содержательна и называется информационной формой. В этой форме «что» – функциональное содержание (конкретное коммуникативное содержание), существующее в виде «речевого жанра», а «как» – информационная структура этого функционального содержания, определяющая языковой стиль произведения¹.

Не существует ни одна польская работа, исследующая исходный текст именно с такой перспективы, и тем более, выполняющая данный анализ на материале польского и русского языков. Хотя, существует, конечно, ряд статей, авторы которых анализируют свою собственную переводческую работу, указывая избранные собой цели, доминанты, а также решения и приемы, помогающие преодолеть затруднения, ставшие на их переводческом пути.

¹ М.П. Брандес, В.И. Провоторов, *Предпереводческий анализ текста*, Москва, НВИ-Тезаурус, 2001. http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tr-analysis.shtml (22.12.2016); переиздание 1999.

Несомненно первым такого рода современным текстом следует считать напечатанную впервые в 1936 году статью Юлиана Тувима *Czterowiersz na warsztacie*², где поэт и один из лучших польских переводчиков русской поэзии объяснял, почему он не смог перевести четыре первых стиха из пролога к *Руслану и Людмиле* Александра Пушкина:

У лукоморья дуб зелёный;
Златая цепь на дубе том:
И днём и ночью кот учёный
Всё ходит по цепи кругом³.

В 90-ые годы 20 века появились анализы переводов, помещенные в книге Станислава Баранчака *Ocalone w tłumaczeniu*⁴, однако он концентрировался прежде всего на указании своих переводов из разных языков на фоне и в сравнении с переводами, выполненными раньше другими переводчиками, где «точкой соотнесения» была выделяемая самим Баранчаком семантическая доминанта, определяемая как тот элемент структуры поэтического текста, который является ключом к его общему смыслу. Это обозначает, что допереводческий анализ сводился к ее определению.

Имеются и рассуждения переводчиков, например, Яцек Балух подробно описывает свой перевод известнейшего стихотворения Тувима *Lokomotywa* на чешский язык⁵, указывая прежде всего на затруднения, ограничивающие переводчика.

В каком-то смысле допереводческим анализом можно считать также книгу Пшемислава Яниковского о затруднениях перевода молодой польской литературы⁶, хотя она не относится к переводу на конкретный язык, но, учитывая специфику исходного текста, дает переводчикам некоторые указания.

Автор настоящей статьи тоже несколько раз пыталась провести такого рода анализ, рассуждая о своих переводческих доминантах и рассматривая путь к преодолению затруднений⁷. На этот раз я тоже попытаюсь показать такого рода анализ, который был проведен мною вместе с двумя студентками и выполнен с дидактической целью.

² J. Tuwim, *Czterowiersz na warsztacie*, [в:] *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440–2005. Antologia*, ред. E. Balcerzan, E. Rajewska, Wyd. Poznańskie, Poznań 2007, с. 135–145; первоиздание статьи Тувима 1936.

³ А.С. Пушкин, *Руслан и Людмила*, [в:] А.С. Пушкин, *Собрание сочинений в 10 томах*, т. 3: *Поэмы. Сказки*, Гос. Изд. «Художественная литература», Москва 1960, с. 9.

⁴ S. Barańczak, *Ocalone w tłumaczeniu*, Wydawnictwo a5, Poznań 1992.

⁵ J. Baluch, *Jak tłumaczyłem «Lokomotywę» Tuwima na czeski*, [в:] J. Baluch, *Wiersz i przekład*, Scriptorum, Kraków 2007, с. 145–166.

⁶ P. Janikowski, *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translatoologicznej*, „Śląsk”, Katowice – Częstochowa 2008.

⁷ См. напр.: А. Bednarczyk, *Потенциальность перевода (на примере одного стихотворения Марины Цветаевой)*, [в:] *Rosja w kryształach. Rozważania, fakty i miraż*, ред. D. Oboleńska, U. Potocka-Sigłowy, K. Arciszewska, K. Rutecka, Wyd. UG, Gdańsk 2014, с. 299–312.

Однако, до того как приступить к анализу, посвятим еще несколько слов предпереводческому (называемому также допереводческим) анализу текста, как таковому. Итак, упоминаемые русские авторы подчеркивают, что, приступая к переводу, переводчик должен выяснить, «в каком речевом жанре выполнен текст и в каком функциональном стиле этот текст существует», так как, по их мнению, именно эти факторы определяют специфику текста. Кроме того предметом перевода является для них широко понимаемая форма текста. Все примеры анализа в книге Брандес и Провоторова проделаны с точки зрения языкового подхода и, к тому же, с учетом концепции теории перевода, изложенной в книге Брандес *Стиль и перевод* от 1989 года⁸. Поэтому авторы рассматривают прежде всего коммуникативную и жанрово-стилевую структуру текстов, а также их функционирование в разных социально-коммуникативных условиях (в системе функциональных стилей).

Подвергаемые анализу тексты исследуются с точки зрения выявления общих жанрово-стилевых особенностей текста – функционального стиля и речевого жанра в специализированных текстах и, в свою очередь, художественного направления и образа «говорящего субъекта» (автора) для художественного текста. В нехудожественном тексте определяется «внутренняя структура способа коммуникации», в художественном выявляется роль «говорящего субъекта» и то, что влияет на впечатление читателя. Все это должно способствовать понятию переводчиком типовой синтаксической организации текста и его лексического оформления.

Таким образом, «понимание» оказывается исходной категорией теории перевода, значимой для достижения адекватности перевода и для разработки путей преодоления встречающихся при этом трудностей⁹, и так как понимание – деятельность психическая, в книге рассуждается о ее двух формах, а именно о деятельности мыслительной (духовной, направленной на производство знания) и вторичной по отношению к ней, речемыслительной (духовно-практической, связанной с применением знания в коммуникации) деятельности понимания. Брандес считает, что в процессе понимания достигается расшифровка и постижение смысла¹⁰.

В свою очередь, целью анализа оказывается указать возможность воспроизвести в переводе смысл первоисточника, тем более, что адекватность перевода, по мнению упоминаемых авторов, связана с раскрытием смысла как системы, «которая определяет языковой стиль текста»¹¹. Поэтому авторы предлагают для анализа текста метод «критики перевода», который должен продемонстрировать трудности выполнения перевода в рамках данного речевого жанра и функционального стиля.

⁸ М.П. Брандес, *Стиль и перевод (на материале немецкого языка)*, Высшая школа, Москва 1988.

⁹ Там же, с. 17.

¹⁰ Там же, с. 21.

¹¹ М.П. Брандес, В.И. Провоторов, *Предпереводческий анализ...*

Другую концепцию предпереводческого анализа предлагает Ирина Алексеева в своей книге *Введение в переводоведение*¹². Здесь разработана схема предпереводческого анализа, согласно которой переводчик должен:

- провести сбор внешних сведений о тексте (сведения об авторе текста, о времени и месте его создания, и публикации), который укажет, что в переводе допускается, напр., «если это текст прошлого века, пусть он и не художественный, – пишет Алексеева – при переводе необходима архаизация»;
- определить, кто автор и кем является реципиент данного текста (для кого он предназначен);
- определить тип информации в тексте (она может быть когнитивной, например, название фирмы в деловом письме; оперативной, если в тексте находятся указания для адресата; эмоциональной, например, слова приветствия, или же выражение мнения, а также эстетической, которую Алексеева не находит в нехудожественном тексте¹³.

Все вышепредставленные знания помогают переводчику формулировать коммуникативное задание текста. Ученая обращает также внимание на речевой жанр исходного текста, который должен осознавать переводчик, хотя он не обязательно должен воспроизводить все черты данного стиля¹⁴.

По поводу предпереводческого анализа текста высказываются и другие ученые, однако чаще всего они приводят мнения Брандес, которая является автором теоретической части пособия, или Алексеевой, и относятся прежде всего к нехудожественным текстам¹⁵.

Отметим также, что независимо от вида анализируемого текста исследователи все чаще пишут о предпереводческом анализе как о первом этапе работы переводчика¹⁶, а также обращают внимание на пригодность занятий по предпереводческому анализу в дидактике перевода. Это относится

¹² И.С. Алексеева, *Введение в переводоведение*, Филологический факультет СПбГУ – Издательский центр «Академия», Санкт-Петербург–Москва 2004.

¹³ Там же, с. 324–328.

¹⁴ Там же, с. 329.

¹⁵ См. напр.: Н.А. Каширина, *Предпереводческий анализ текста как фактор повышения качества письменных переводов*, «Известия Южного федерального университета. Технические науки» 2004, № 1 (36), с. 258; N. Kashirina, *Psychology of translation: Critical and Creative Thinking*, [в:] *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, ред. Y. Cui, W. Zhao, IGI Global, Disseminator of Knowledge, Hershey 2014, с. 274–296, <http://www.igi-global.com/book/handbook-research-teaching-methods-language/110032#table-of-contents> (22.12.2016); В.В. Старкова, *Предпереводческий анализ фрагмента монографии К. Норд «Translation as a purposeful Activity»*, «Cateris Paripus» 2015, No. 4, с. 100–103; О.В. Аникина, Е.В. Якименко, *Формирование умений предпереводческого анализа текста у студентов экономических специальностей*, «Вестник Томского государственного университета» 2012, № 362, *Психология и педагогика*, с. 150–152; N. Kalmazova, *Teaching Law Students Pre-Translation Text Analysis Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, «The Journal of University of Bialystok» 2016, No. 45, с. 87–96.

¹⁶ См. напр.: R. Ayupova, *Pretranslation Text Analysis as a Part of Translation Process*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences» 2014, No. 136, с. 213–216.

не только к работам русскоязычных ученых. О предпереводческом анализе, как о вступительной фазе деятельности переводчика писали также Даниэль Гудек (в 2007 г.)¹⁷ и, намного раньше, Кристиана Норд (в 1991 г.)¹⁸.

Гудек указывает на три вида переводческой деятельности (1. Pre-translation 2. Translation 3. Post-translation)¹⁹, причем предпереводческая деятельность трактуется им прежде всего как понимание исходного текста, поиски нужной информации и терминологии (в том числе фразеологии), свойственных данному виду специализированного текста (документа), для накопления материала необходимого для конструирования целевого текста²⁰.

Норд, которая рассматривает предпереводческий анализ в контексте дидактики перевода, предлагает довольно полную схему такого изучения исходного текста, разделяя его составные на экстралингвистические и внутритекстовые факторы. Среди экстралингвистических она выделяет автора текста, его интенцию, адресата, способ передачи данного сообщения (устный или письменный), место и время создания текста, а также причину его возникновения и цель перевода). Среди внутритекстовых: тему текста, его содержание и структуру, реалии и невербальные элементы, влияющие на данный текст, лексические и синтаксические особенности текста и его прагматическое воздействие на реципиента²¹.

Интересно отметить, что предложения ученых очень похожи друг на друга и относятся прежде всего к специализированному тексту. К тому же стоит подчеркнуть, что о предпереводческом анализе рассуждают в большинстве русскоязычные исследователи и дидактики перевода. Следует также упомянуть о том, что русские теоретики часто приводят другие работы по теории перевода, например, книгу Рюрика Миньяра-Белоручьева от 1996 г.²², в которой не упоминается о предпереводческом анализе, однако предлагается провести анализ исходного текста до того, как приступать к его переводу.

Понимая пользу, какую может принести предпереводческий анализ исходного текста, мы считаем, что он необходим также в случае художественного текста, о котором в последнее время говорится все меньше, что в свою очередь связано с господствующим в современной науке прагматизмом и, соответственно, с ориентировкой науки о переводе на устный и специализированный перевод. Итак, мы считаем уместным заняться и предпереводческим анализом по отношению к художественному тексту. Такого рода анализ может повлиять на выполнение качественного перевода. Более того, мы убеждены в том, что предпереводческий анализ именно художественного текста

¹⁷ D. Gouadec, *Translation as a profession*, John Benjamins Publishing, Amsterdam and Philadelphia 2007.

¹⁸ C. Nord, *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*, translated from the German by Ch. Nord, P. Sparrow, Amsterdam/Atlanta GA, Rodopi 1991.

¹⁹ См. D. Gouadec, *Translation...*, с. 13.

²⁰ Там же, с. 20–22.

²¹ C. Nord, *Text Analysis in Translation...*, с. 156.

²² Р.К. Миньяр-Белоручев, *Теория и методы перевода*, Московский лицей, Москва 1996.

более наглядно выявляет специфику исходного текста, чем анализ текста, необладающего эстетической функцией. Этому способствует также нагромождение в художественном тексте стилистических и поэтических средств, концентрирование в нем разного рода проблем. С точки зрения дидактики перевода кажется, что решение этих проблем (на материале художественного произведения) поспособствует их решению относительно текстов с меньшей гущенностью явлений, препятствующих переводу.

Итак, перейдем к конкретному случаю (тексту), которым послужит нам написанное в апреле 1935 года четверостишие Осипа Мандельштама, известное читателям под заглавием *Воронеж*:

Пусти меня, отдай меня, Воронеж:
Уронишь ты меня иль проворонишь,
Ты выронишь меня или вернешь, –
Воронеж – блажь, Воронеж – ворон, нож²³.

Приступая к предпереводческому анализу, первым делом следует, конечно, выяснить для себя значение всех слов, проделывая филологический перевод. Работая с интересующим нас текстом вместе со студентами, мы предложили следующее толкование:

Wypuść (puść) mnie, oddaj mnie (zwróć) Woroneżu:
Uronisz mnie czy przegapisz (stracisz),
Czy mnie upuścisz czy zwrócisz, –
Woroneż – kaprys (dziwactwo; błogosławieństwo), Woroneż – kruk, nóż.

В свою очередь, указывая реалии написания текста, мы обратили внимание на то, что данное стихотворение, вошедшее в состав так называемых *Воронежских тетрадей*, возникло во время ссылки Мандельштама в Воронеж, которая началась в 1934 году.

Данный невербальный контекст обязывает переводчика учесть время и, прежде всего, место написания стихотворения, последствием чего является неизбежность оставить в переводе Воронеж, как место действия.

Со словом *Воронеж* связана однако некоторая ассоциативно-звуковая цепочка слов и образов, а именно: *Воронеж – уронишь – проворонишь – выронишь – вернешь – выронишь – вернешь – Воронеж – Воронеж – ворон – нож*.

С одной стороны, мы видим здесь слова, ассоциирующиеся с чем-то ощущаемым как печальное, страшное, как проигрыш. Имеются в виду глаголы:

- *уронить*, то есть выпустить из рук, выронить, выбросить;
- *выронить* с таким же значением;
- *проворонить*, а значит упустить, недосмотреть, потерять, просмотреть, пропустить.

²³ О.Э. Мандельштам, *Пусти меня, отдай меня, Воронеж...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#pusti-menya-otdaj> (22.12.2016).

Кроме того существительные *ворон* и *нож*. Первое (*ворон*) ассоциируется с несчастьем, с символом смерти (вспоминаются фольклорные образы, в том числе народная казачья песня *Черный ворон*), а также с черным цветом, который сам по себе относится к тому же ассоциативному кругу. Второе (*нож*), пополняет тот же семантический пласт.

Появляются также два, в каком-то смысле антонимных образа: *выронишь – вернешь* (с одной стороны выбросить, с другой возвратить, хотя оба обозначают избавление от чего) и Воронеж, который одновременно является блаженством (счастьем), и с другой вороном-ножом (несчастьем).

Последнее, о чем следует сказать, это звуковой пласт стихотворения, который благодаря совмещению твердых (-в-, -р-) и шипящих (-ж-, -ш-) согласных, а также их повторяемости, создает ощущение угрозы. В «пространстве» четырех небольших строк, насчитывающих всего лишь 20 слов, мы найдем 10, заключающих в себе перечисленные согласные. В свою очередь повторяемость касается не только согласных, но также слова «Воронеж» (троекратно) и своеобразно «входящей в состав» названия этого города и слова «проворонишь» лексемы «ворон»: «Воронеж» – «проворонишь»²⁴.

Поэтому, кроме воспроизведения в переводе слова Воронеж, можно заключить, что в целевом тексте остаться должен и характерный звуковой план подлинника.

Переходя к следующему этапу анализа, каким с нашей точки зрения кажутся поиски польских соответствий, мы, с одной стороны, обязаны учесть, что в стихотворении должен остаться *Woroneż*, как соответствие русского Воронежа, и с другой, что на языке перевода следует подобрать слова, заключающие в себе определенно ассоциирующиеся звуки. Однако на польском языке нельзя найти такую же, как на русском, ассоциативную звуковую цепочку, стержнем которой было бы слово «Воронеж» – *Woroneż*. Существуют, правда, слова такие как *wrona*, *wrony* (*koń*), *wróg* и даже *wróżba*, заключающие в себе звуковое сочетание [wr]. Имеются и паронимные звуки, конструированы посредством звуко сочетания, основой которого является согласный -r-, такие как [br] как в словах *bronić*, *broń*, *brona*, или же [rn] (в данном случае [ron]) как в лексеме *ronić*, в также [hr], [dr] и другие, дающие ощущение хрипа, гортанных звуков. В поэтическом творчестве они часто используются для введения негативного настроения, ощущения чего-то страшного, тревожно-го²⁵. Конечно, не все слова, имеющиеся в польском словарном запасе, можно использовать в переводе, однако передпереводческий анализ должен выявить потенциальные возможности, какие дает целевой язык.

²⁴ Жирный шрифт мой – А.Б.

²⁵ О такой функции звука -r- см., напр.: S. Barańczak, *Mały, lecz maksymalistyczny manifest translatologiczny albo tłumaczenie się z tego, że tłumaczy się wiersze również w celu wytłumaczenia innym tłumaczom, iż dla większości tłumaczeń wierszy nie ma wytłumaczenia*, «Teksty drugie» 1990, nr 3, s. 50–51; A. Choma-Suwała, *Poezja Pawła Tyczyńskiego w przekładach Józefa Czechowicza*, «Slavia Orientalis» 2016, nr 3, t. LXV, s. 543.

Итак, наш филологический вариант можно восполнить следующим образом:

Филологический перевод	Пополненный филологический перевод
Wypuść (puść) mnie, oddaj mnie (zwróć) Woroneżu: Uronisz mnie czy przegapisz (stracisz), Czy mnie upuścisz czy zwrócisz, – Woroneż – kaprys (dziwactwo; błogosławieństwo), Woroneż – kruk, nóż.	Wypuść (puść) mnie, oddaj mnie (zwróć) Woroneżu: Uronisz mnie czy przegapisz (stracisz, obronisz), Czy mnie upuścisz czy zwrócisz (odwrócisz), – Woroneż – kaprys (dziwactwo; błogosławieństwo), Woroneż – kruk (wrona, czarny), nóż (ostrzy).

В данный момент мы вынуждены обратить еще внимание на стихосложение, в том числе на пятистопный ямб и мужскую рифму, завершающую стихотворение, которые очень важны для исследуемого текста, так как динамизируют все высказывание. В подлиннике наблюдается парная рифма, в двух первых строках женская, в двух последних – мужская, чему соответствует каталексис в первой и второй строках, сменяющийся двумя ямбическими строками без каталексиса. Динамизирование заключается именно в этой замене удлинённых парокситонических строк, окситоническими с ударением на последний слог. Из этого вытекает, что надо искать рифму к слову *kruk*, *nóż* или же найти другое слово, завершающее четверостишие.

Пытаясь перевести данное стихотворение, учитывая доминанты, какими стали для нас: воспроизведение выразительного ямбического ритма, последней мужской рифмы и ассоциативной семантически-звуковой цепочки базирующийся на слове «Воронеж», а также сочетание звуков, вызывающих сходные с подлинным ассоциации (несчастье, выронить – упустить – вернуть – отпустить) и включающих согласную *-p-*, или шипящие, мы решили первую строку завершить названием города в именительном падеже – *Woroneż*, что можно сделать, прибегая к вопросительному наклонению, последствием чего оказались поиски рифмы к данному слову. Мы использовали для этого веб-сайт www.rymeg.org и решили использовать лексему, гарантирующую неточную рифму, а именно название одной из рек Гадеса – *Acheron* (Ахерон) в творительном падеже (*Acheronem*), к тому же данное слово составляет рифму к слову «dom» (*domem*). Правда, данной реки не было в тексте русского поэта, однако Мандельштам очень часто применял в своих стихах мифологические соотнесения, не столько навязывая к мифологии и древней Греции, сколько используя их для указания на актуальные и совершенно реальные проблемы. Именно так решили поступить и мы. Здесь следует заметить, что Ахерон это – река скорби (печали), что позволило на месте оппозиции «уронишь – проворонишь» построить другую *domem* – *Acheronem*.

В свою очередь в третьей строке мы использовали нагромождение шипящих «*strzec jak stróż*» и зарифмовали слово «*stróż*» с завершающим стихотворение *nóż*. Кроме того стоит упомянуть о наступившей здесь замене *ворона* (*kruk*) *вороной* (*wrona*), что позволило воспроизвести звуковой фон мандельштамовского стиха и не нарушило его семантики, так как в польской культуре

ворона (wrona) может сочетаться с несчастьем, достаточно упомянуть хотя бы *Nie rozdziobią nas kruki i wrony* Стефана Жеромского, а также *Słownik symboli* Владислава Копалинского²⁶.

Стоит еще обратить внимание на производное от «благо» (блаженство) слово «блажь», которое используется в значении прихоть, каприз, причуда и ассоциативно связано также с блаженством юродивого. Закрывающиеся в нем смыслы образуют в стихотворении еще одну оппозицию. В переводе ее нет, зато мы решили компенсировать эту нехватку противоречивыми по отношению к Воронежу определениями: *cud* – *wrona*, *nóż*. Таким образом, у нас получилось следующее четверостишие:

Czy odda mnie, czy zwróci mnie Woroneż,
Czy będzie domem czy też Acheronem?
Czy wrócisz mnie, czy będziesz strzegł jak stróż?
Woroneż – cud, Woroneż – wrona, nóż²⁷.

в котором, несмотря на немного другой лексический состав, наблюдается столько же слов с интересующими нас звукосочетаниями, сколько мы наблюдали в первоисточнике (10), в котором появились повторения слов и звуков. И хотя звуковых повторений типа «Воронеж – проворонишь – ворон» в польском варианте нельзя было повторить, то в нем появилось повторение *Woroneż* – *wrócisz* – *wrona* и добавочное *strzegł* – *stróż*.

Конечно, можно пытаться передать данное четверостишие другим образом, например, с использованием глагола «bronić» или «zabraniać», что в свое время предложил Станислав Баранчак, переводящий стихотворение Мандельштама дважды:

<i>Wypuść mnie wreszcie, zwróć mnie już, Woroneż...</i>	<i>Niech mnie wypuści, zwróci już Woroneż...</i>
Wypuść mnie wreszcie, zwróć mnie już, Woroneż – Uronisz mnie, zabronisz czy obronisz, Czy mnie poskromisz, czy poronisz w kurz – Woroneż – stróż, Woroneż – wroni nóż*.	Niech mnie wypuści, zwróci już Woroneż – Miasto, czy mnie uronisz, czy zabronisz, Czy mnie poskromisz, czy poronisz w kurz? Woroneż – stróż, Woroneż – wroni nóż**.

* O. Mandelsztam, *Wypuść mnie wreszcie, zwróć mnie już, Woroneż...*, перевод: S. Barańczak, [в:] O. Mandelsztam, *Późne wiersze*, wyd. Enklawa (wydawnictwo podziemne w Wielkiej Brytanii).

** O. Mandelsztam, *Niech mnie wypuści, zwróci już Woroneż...*, перевод: S. Barańczak, [в:] *Nikomu ani słowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, с. 193.

Эти два перевода позволяют в некоторой степени проследить путь переводчика, так как указывают вариант, который можно считать первой попыткой, и версию, демонстрирующую совершенствование перевода. Если

²⁶ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, pdf.

²⁷ Перевод: Anna Bednarczyk, Gabriela Delida, Ewelina Łuczak.

присмотреться им с этой точки зрения, заметим, что Баранчак пытается воспроизвести те же составные стихотворения, которые решили сохранить в переводе мы. Имеются в виду характерные для русского поэта семантико-фоновые ассоциативные цепочки, рифмическая схема, Воронеж и связанное с пребыванием в нем настроение. С другой стороны, заметим, что переводчик, не стремясь воспроизвести стихотворный метр, заменяет его силлабическим стихом, в котором две первые строки насчитывают 11, а две последние 10 слогов.

Стремление сохранить рифму привело Баранчака к употреблению лексем *obronić* (*obronisz*) в первом и *zabronić* (*zabronisz*) во втором переводе и к использованию рифмы *kurz – póź*. Кажется, что степень отклонения от оригинала в обеих версиях можно сравнивать с нашим предложением. Существенной разницей кажется акцент, какой делает Баранчак на звуковые повторения, особенно в первом своем тексте, где находим ряд: «*Uronisz mnie, zabronisz czy obronisz, / Czy mnie poskromisz, czy poronisz*». Однако кажется, что данное оформление перевода привело к обращению внимания польского читателя прежде всего на умение ее автора играть словами, а не на смысл, заключенный в мандельштамовском стихе. Поэтому решение убрать из позднейшего варианта одно из приводимых слов (*obronisz*), мы считаем целесообразным. Мы также согласны с заменой приказа *Wypuść mnie [...], zwróć mnie...*, выражающими желание словами «*Niech mnie wypuści, zwróci...*», так как по-польски сочетание глагола в повелительном наклонении с именительным падежом неодушевленного имени существительного недопустимо. В данном случае мы замечаем то же препятствие, из-за которого мы решили задать вопрос «*Czy odda mnie, czy zwróci mnie...*».

Завершая настоящие рассуждения, хотелось бы обратить внимание на некоторые характерные именно для Мандельштама художественно-поэтические элементы. С одной стороны, их следует учитывать, переводя разные тексты поэта, чтобы не потерять характер мандельштамовского стиха. С другой стороны, их можно использовать, даже если они отсутствуют в конкретном, переводимом нами тексте, так как они свойственны поэтике автора *Воронежа*... Имеются в виду прежде всего ассоциативные цепочки, соотношения с разными мифологиями и древними культурами, игра звуком, повторения на разных уровнях языка и текста, а также характерные для русского поэта ассоциации, например, желтый цвет, сочетающийся с несчастьем (как слова «Солнце желтое страшнее» из стихотворения *Эта ночь непоправима...*²⁸ и «Где к зловещему дегтю подмешан желток» из *Ленинграда*²⁹), или же прозрачность, обозначающая смерть (как в случае стиха с однозначным началом *В Петрополе прозрачном мы умрем...*³⁰, а также в стихотворении *Когда Психея, жизнь спускается к теням...*, где «прозрачного» и намеков на него очень

²⁸ О.Э. Мандельштам, *Эта ночь непоправима...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#eta-noch-nepopravima> (22.12.2016).

²⁹ О.Э. Мандельштам, *Ленинград*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#list> (22.12.2016).

³⁰ О. Э. Мандельштам, *В Петрополе прозрачном мы умрем...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#v-petropole-prozrachnom> (22.12.2016).

много, процитируем некоторые: «Когда Психея-жизнь спускается **к теньям/ В полупрозрачный лес** вослед за Персефоной», «Навстречу беженке спешит **толпа теней**», «И **лес безлиственный прозрачных голосов**», «Душа не узнает **прозрачные дубравы**»³¹). Именно такой подход к мандельштамовскому творчеству позволил нам использовать в переводе несуществующий в подлиннике «Ахерон».

Завершая настоящие рассуждения, стоит вернуться еще к цитируемым вначале словам Брандес и Провоторова, которые обращали внимание на то, что переводчик должен ответить для себя на вопрос «что» и «как» говорится в тексте, ответив тем самым на вопрос о его функциональном коммуникативном содержании («что») и форме – информационной структуре («как»), которые вместе определяют речевой жанр и языковой стиль произведения. Нам кажется, что с точки зрения художественного текста этого мало. Проведя настоящий анализ, мы пришли к выводу, что кроме прозвучавших уже вопросов «что» и «как» следует спросить «почему». Не отвергая ни одного из указанных исследователями предпереводческого анализа элементов данного изучения текста, мы ставим этот вопрос, так как, по нашему мнению, переводчик должен найти для себя ответ на вопрос почему автор написал именно это «что» и почему он выразил данное «что» именно таким способом – «как». Кроме того, учитывая, что предпереводческий анализ ведет к возникновению перевода, переводчик должен ответить на вопрос «что перевести», а значит «какие у него доминанты» и «как перевести», а значит «какие у него возможности» и прежде всего он должен знать «почему» он принимает данные решения.

Литература

- Ayupova R., *Pretranslation Text Analysis as a Part of Translation Process*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences» 2014, No. 136, c. 213–216.
- Baluch J., *Wiersz i przekład*, Scriptum, Kraków 2007.
- Barańczak S., *Mały, lecz maksymalistyczny manifest translatologiczny albo tłumaczenie się z tego, że tłumaczy się wiersze również w celu wytłumaczenia innym tłumaczom, iż dla większości tłumaczy wierszy nie ma wytłumaczenia*, «Teksty drugie» 1990, nr 3, s. 7–66.
- Barańczak S., *Ocalone w tłumaczeniu*, Wydawnictwo a5, Poznań 1992.
- Bednarczyk A., *Потенциальность перевода (на примере одного стихотворения Марины Цветаевой)*, [в:] D. Oboleńska, U. Potocka-Sigłowy, K. Arciszewska, K. Rutecka ред. *Rosja w kryształach. Rozważania, fakty i miraż*, Wyd. UG, Gdańsk 2014, c. 299–312.
- Choma-Suwała A., *Poezja Pawła Tytyny w przekładach Józefa Czechowicza*, «Slavia Orientalis» 2016, nr 3, t. LXV, s. 539–556.
- Gouadec D., *Translation as a profession*, John Benjamins Publishing, Amsterdam and Philadelphia 2007.
- Janikowski P., *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translatologicznej*, «Śląsk», Katowice–Częstochowa 2008.

³¹ О.Э. Мандельштам, *Когда Психея-жизнь спускается к теньям...*, http://rvb.ru/mandelstam/dvuhtomnik/01text/vol_1/01versus/0111.htm (22.12.2016); жирный шрифт мой – А.Б.

- Kalmazova N., *Teaching Law Students Pre-Translation Text Analysis Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, «The Journal of University of Białystok» 2016, № 45, с. 87–96.
- Kashirina N., *Psychology of translation: Critical and Creative Thinking*, [в:] *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, ред. Y. Cui, W. Zhao, IGI Global, Disseminator of Knowledge, Hershey 2014, с. 274–296, <http://www.igi-global.com/book/handbook-research-teaching-methods-language/110032#table-of-contents> (22.12.2016).
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1991, pdf.
- Mandelsztam O., *Niech mnie wypuści, zwróci już Woroneż...*, перевод: S. Barańczak, [в:] *Nikomu ani słowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- Mandelsztam O., *Wypuść mnie wreszcie, zwróć mnie już, Woroneż...*, перевод: S. Barańczak, [в:] O. Mandelsztam, *Późne wiersze*, wyd. Enklawa (Wielka Brytania), с. 37.
- Nord C., *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*, Amsterdam, Rodopi 2005 (первоиздание 1991).
- Tuwim J., *Czterowiersz na warsztacie*, [в:] *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440–2005. Antologia*, ред. E. Balcerzan, E. Rajewska, Wyd. Poznańskie, Poznań 2007, с. 135–145.
- Алексеева И.С., *Введение в переводоведение*, Филологический факультет СПбГУ – Издательский центр «Академия», Санкт-Петербург–Москва 2004.
- Аникина О.В., Якименко Е.В., *Формирование умений предпереводческого анализа текста у студентов экономических специальностей*, «Вестник Томского государственного университета» 2012, № 362, *Психология и педагогика*, с. 150–152.
- Брандес М.П., Провоторов В.И., *Предпереводческий анализ текста*, Москва, НВИ-Тезаурус, 2001. http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tr-analysis.shtml (22.12.2016).
- Брандес М.П., *Стиль и перевод (на материале немецкого языка)*, Высшая школа, Москва 1988.
- Каширина Н.А., *Предпереводческий анализ текста как фактор повышения качества письменных переводов*, «Известия Южного федерального университета. Технические науки» 2004, № 1 (36), с. 258.
- Мандельштам О.Э., *В Петрополе прозрачном мы умрем...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#v-petropole-prozrachnom> (22.12.2016).
- Мандельштам О.Э., *Когда Психея-жизнь спускается к теням...*, http://rvb.ru/mandelstam/dvuhotomnik/01text/vol_1/01versus/0111.htm (22.12.2016).
- Мандельштам О.Э., *Ленинград*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#list> (22.12.2016).
- Мандельштам О.Э., *Пусти меня, отдай меня, Воронеж...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#pusti-menya-otdaj> (22.12.2016).
- Мандельштам О.Э., *Эта ночь непоправима...*, <http://rupoem.ru/mandelshtam/all.aspx#eta-noch-peropravima> (22.12.2016).
- Миньяр-Белоручев Р.К., *Теория и методы перевода*, Московский лицей, Москва 1996.
- Пушкин А.С., *Руслан и Людмила*, [в:] А.С. Пушкин, *Собрание сочинений в 10 томах*, т. 3: *Поэмы. Сказки*, Гос. Изд. «Художественная литература», Москва 1960, с. 7–86.
- Старкова В.В., *Предпереводческий анализ фрагмента монографии К. Норд «Translation as a purposeful Activity»*, «Cateris Paripus» 2015, № 4, с. 100–103.

Предпереводческий анализ текста
(на материале одного четверостишия Осипа Мандельштама)
Резюме

В статье рассматривается проблема предпереводческого анализа текста, как первого этапа работы переводчика. В данном контексте рассматривается одно из стихотворений Осипа Мандельштама (*Пусти меня, оставь меня, Воронеж...*). Проводится попытка перевести текст согласно выявленным переводческим доминантам, характеристикам данного текста и творчества данного автора, а также осложнениям перевода. Указываются вопросы, на которые переводчик должен дать ответ: «что», «как» и «почему».

Ключевые слова: перевод, предпереводческий анализ, Мандельштам, переводческие доминанты, осложнения.

Pre-translation Analysis of Text
(On the Example of a Poem by Osip Mandelstam)
Abstract

The paper considers the question of pre-translation analysis of text as the first phase of the translation process. In this context, the paper analyses one of the poems by Osip Mandelstam (*Let me go, give me up, Voronezh...*). The paper presents an attempt to translate the text in accordance with the identified translation dominants, and taking into account the characteristics of the text and the other works of the poet, as well as specific translation problems. The author indicates three questions which the translator must give an answer to: 'what', 'how', and 'why'.

Key words: translation, pre-translation analyze, Mandelshtam, translation dominants, difficulties.

Anna Bednarczyk.
prof. dr hab.
Uniwersytet Łódzki
Instytut Rusycystyki

Anna Bednarczyk.
Prof. dr hab.
University of Łódź
Institute of Russian Philology
e-mail: abednar@o2.pl
+48 608403872

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 1689-9911

Studia Russologica X (2017)

Bogumił Gasek

Projekt słownika przekładowego rosyjskiej leksyki politycznej

Jednym z podstawowych problemów leksykografii dwujęzycznej pozostaje kwestia aktualności siatki haseł – słownik spełniający oczekiwania tłumacza winien odnawiać nowe jednostki leksykalne oraz nowe znaczenia jednostek w języku już istniejących. Takiej funkcji nie może pełnić tradycyjny, papierowy wielki słownik dwujęzyczny. Długotrwałość procesu wydawniczego można zilustrować przykładem funkcjonowania dwóch największych słowników rosyjsko-polskich. I tak, *Wielki słownik rosyjsko-polski*¹ wydawnictwa Wiedza Powszechna ujrzał światło dzienne w 1970 roku, został poprawiony i uzupełniony w 1986 r., a następnie był wielokrotnie wznawiany – kolejne dodruki nadal są dostępne w sprzedaży. Oczywiście słownik ten był ważnym wydarzeniem w rusycystyce polskiej, z danego dzieła leksykograficznego korzystały całe pokolenia nauczycieli, wykładowców, uczniów, studentów i tłumaczy. Określoną wartość praktyczną zachowuje on również obecnie ze względu na bardzo dobrze opracowaną frazeologię, liczne przykłady kolokacji oraz ilustracje użycia poszczególnych jednostek. Stawiam przy tym tezę, że czym lepiej pod względem profesjonalnym przygotowany jest jego odbiorca, tym dany słownik może być cenniejszym źródłem informacji. Adept języka rosyjskiego czy student pierwszego roku rusycystyki może nie dostrzec pewnych błędów i nie najtrafniejszych ekwiwalentów obecnych w słowniku² i na pewno od czasu do czasu będzie doświadczać rozczarowania, jeśli spróbuje posiłkować się danym słownikiem przy lekturze współczesnej prasy rosyjskiej lub oglądaniu programów telewizyjnych. Natomiast zawodowy tłumacz, nauczony traktować krytycznie informację podaną w dowolnym źródle, zazwyczaj radzi sobie z selekcją materiału i wykorzystaniem trafnych ekwiwalentów. Podkreślam to, gdyż w słowniku Wiedzy Powszechnej

¹ A. Mirowicz, I. Dulewiczowa, I. Grek-Pabisowa, I. Maryniakowa, *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1–2, wyd. VI, Wiedza Powszechna, Moskwa–Warszawa 1999.

² Słownik doczekał się licznych opracowań krytycznych, np. drobiazgową analizę rusycyzmów obecnych po prawej stronie słownika przedstawiła Jolanta Mędelska: J. Mędelska, *Refleksy polszczyzny północnokresowej w Wielkim słowniku rosyjsko-polskim*, [w:] *Współczesny język polski i rosyjski. Konfrontacja przekładowa*, red. A. Bogusławski, J. Mędelska, Warszawa 1997, s. 81–105.

uwzględniono pewną liczbę przydatnych tłumaczowi par transland–translat, których nie odnajdziemy w opracowaniach nowszych³.

W 2004 roku ukazał się *Wielki słownik rosyjsko-polski* wydawnictwa PWN⁴– nowe dzieło leksykograficzne, który wraz z *Wielkim słownikiem rosyjsko-polskim* powstał „w określonej koncepcyjnej opozycji względem słowników: Bogusławski 1993, Hessen, Stypuła 1998 i Mirowicz⁵ et al. 1999”⁶. Następnie wspomniane wydawnictwo włączyło dane opracowanie leksykograficzne do *Wielkiego multimedialnego słownika rosyjsko-polskiego, polsko-rosyjskiego*⁷, dostępnego na płycie CD oraz do kolejnej wersji elektronicznej, tym razem na pendrive – z 2014 roku⁸. Należy podkreślić, że nawet ta ostatnia prawdopodobnie nie zawiera uzupełnień, ani żadnych zmian poza kosmetyczną korektą⁹. W związku z tym ostatnia wersja słownika

³ Dotyczy to niektórych kolokwializmów, wulgaryzmów i historyzmów, których nie znajdziemy np. w *Wielkim słowniku rosyjsko-polskim* Wydawnictwa PWN z 2004, mimo iż mogą one być przydatne tłumaczowi. Wzmiankowany słownik Wiedzy Powszechnej zawiera m.in. następujące hasła, nieobecne w nowszym słowniku PWN (podaję z pominięciem oznaczenia akcentu oraz informacji gramatycznych): *пройдоха пот.* – spryciarz, cwaniak; spryciara, cwaniaczka; *дерьмо* – wulg. gównno; łajno; *опричьина* – hist. 1. oprycznina; 2. (войско) oprycznicy *мн.*, oddziały opryczników; *табель о рангах* – hist. tabela rang; *табельный день* – dzień świąteczny (w Rosji przedrewolucyjnej). Zwróciłbym szczególną uwagę na znaczenie historyzmów, których częsta obecność w różnych tekstach pisanych przez wykształconych Rosjan wynika z tego, że przez całe dziesięciolecia wiedza przyswajana w szkole była w dużej mierze wiedzą literacko-historyczną. Warto przytoczyć tu słowa W. Bierkowa: „Активный и пассивный запас лексем современного человека включает в себя значительное количество устаревших слов (архаизмов и историзмов) благодаря, в первую очередь, всеобщему школьному обучению (особенно курсу истории) и в значительной степени связанному с ним обязательному (облигаторному) чтению текстов (литературных и фольклорных), созданных в довольно отдаленные периоды. Иначе говоря, благодаря коллективному чтению многие устаревшие слова удерживаются в коллективной памяти” – В.П. Берков, *Двуязычная лексикография*. Учебник. 2-е издание, *перераб. и доп.*, Астрель, Москва 2004, s. 49.

⁴ *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

⁵ W danym cytacie mowa jest o następujących słownikach: A. Bogusławski, *Ilustrowany słownik rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1978; D. Hessen, R. Stypuła, *Wielki słownik polsko-rosyjski*, t. 1–2, wyd. 5, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998; A. Mirowicz, I. Dulewiczowa, I. Grek-Pabisowa, I. Maryniakowa, *Wielki słownik rosyjsko-polski...*

⁶ J. Wawrzyńczyk, *Blaski i cienie translatosfery*, [w:] *Na tropach translatów. W poszukiwaniu odpowiedników przekładowych*, red. W. Chlebda, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 167–175.

⁷ *Wielki multimedialny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski [Dokument elektroniczny]*, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁸ *Wielki multimedialny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski [Dokument elektroniczny]*, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

⁹ Twierdzę tak m.in. na podstawie analizy porównawczej autorskiej korekty słownika wydanej w formie oddzielnej broszurki (J. Wawrzyńczyk, H. Bartwicka, E. Małek, *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim. Wielki słownik polsko-rosyjski. Autokomentarze i erraty*, Wydawnictwo Takt, Warszawa 2007) z zawartością wspomnianej wersji elektro-

ilustruje w pewnym zakresie rosyjsko-polskie relacje przekładowe końca dwudziestego wieku. Z drugiej strony w zasadzie to samo dzieło jest jednak ze względu na formę elektroniczną znacznie doskonalsze, przeszukiwanie jest sprawniejsze, użytkownik uzyskuje dostęp do gniazda leksykalnego i do nagrania każdego leksemu hasłowego¹⁰.

Rewolucja technologiczna i informacyjna stworzyła tłumaczom wielką szansę korzystania z aktualnych (stale aktualizowanych) słowników dwujęzycznych z dostępem online. Taka forma pozwala na usunięcie dotychczasowych zupełnie pozamerytorycznych trudności, będących utrapieniem leksykografów od stuleci – ograniczeń objętościowych i długotrwałego procesu wydawniczego.

Dostępne w Internecie bezpłatne słowniki rosyjsko-polskie¹¹ na razie (stan na 27.12.2016) nie stanowią poważnego wsparcia dla zawodowego tłumacza ze względu na praktykę częstego stosowania jednopunktowej i bezkontekstowej ekwiwalencji¹². Na marginesie niniejszych rozważań dodam, że publikowanie bezkontekstowych haseł o relacji 1:1 w dzisiejszych czasach po prostu traci rację bytu – najprostsza operacja w wyszukiwarce internetowej pozwala na uzyskanie cenniejszej informacji, niż podawana w słowniku „goła” para жаркуй – gorący¹³. W języku polskim gorąca może być herbata, woda, miłość, linia, pogoda, atmosfera itd., co rodzi pytanie, czy w języku rosyjskim w wymienionych (i innych) połączeniach również występuje leksem жаркуй?

Powstaje zasadnicze pytanie – jakiego typu słownik jest potrzebny tłumaczowi języka rosyjskiego – wielki dwujęzyczny słownik ogólny czy dziesiątki słowników

nicznej. Więcej na dany temat: B. Gasek, *Informacja ortofoniczna w rosyjsko-polskim słowniku przekładowym*, „Slavia Orientalis” 2016, LXV, nr 2, s. 381.

¹⁰ Kwestia odrębna to jakość wersji dźwiękowej. Nieco więcej na dany temat: B. Gasek, *op. cit.*, s. 392–393, przypis 69.

¹¹ Np. Słownik internetowy PONS. Słownik rosyjsko-polski, <http://pl.pons.com>; Słownik internetowy ling.pl, Słownik rosyjsko-polski, <https://ling.pl/sloownik/rosyjsko-polski>; Słownik, <http://pl.bab.la/sloownik/rosyjski-polski>.

¹² Ograniczę się do podania jednego charakterystycznego przykładu: wzmiankowany słownik elektroniczny PONS zawiera parę жрать – żreć. Konstrukcji danego hasła jest wątpliwa: rosyjski i polski leksem to dosadne określenia łapczywego spożywania pokarmów, ale rosyjski odnosi się również do picia alkoholu. Hasło należałoby uzupełnić co najmniej o relację жрать (водку, вино) – chlać (wódke, wino). Co ciekawe, inny słownik internetowy (ling.pl, ale z powołaniem na *Otwarty słownik rosyjsko-polski by Jerzy Kazoń 2007*) przytacza (oczywiście bez kwalifikatorów, jakichkolwiek wskazówek interpretacyjnych, czy też kontekstu użycia) dwa oddzielone graficznie ekwiwalenty ёпать i жреć. Ёпать – oprócz potocznego znaczenia ‘jeść łapczywie’ ma inne mocno osadzone w świadomości ogół znaczenie żargonowe (według *Współczesnego słownika języka polskiego* pod red. Dunaja) lub potoczne (według *Wielkiego słownika języka polskiego* [wsjp.pl]) – ‘zażywać narkotyki’. W języku rosyjskim możliwe jest połączenie жрать наркоту – ёпать, ale czy samo жрать może rzeczywiście oznaczać przyjmowanie narkotyków? Układ hasła nie pozwala wykluczyć takiej możliwości.

¹³ Układ hasła w słowniku Pons jest następujący: жаркуй <-пок, -пка, -по [null st. wyższy] жарче> ADJ: 1. жаркий: gorący; 2. жаркий *przen.*: namiętny, <http://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie?q=%D0%B6%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B8%D0%B9&l=plru&in=ru&lf=ru> (26.12.2016). жаркуй [жаркий] {przym. m.} (też: пылкий, горячий, настоятельный, несдержанный) gorący {przym. m.}, <http://pl.bab.la/sloownik/rosyjski-polski/%D0%B6%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B8%D0%B9> (27.12.2016).

specjalistycznych, ujmujących określone dziedziny? Słownik przekładowy, w którym przede wszystkim podaje się realny ekwiwalent jednostki wyjściowej, czy słownik hybrydowy, gdzie ważną rolę pełni opis jednostek wyjściowych i ich ekwiwalentów, rozbudowane wskazówki ich użycia, przykładowy kontekst użycia itd. Sądzę, że ogromny postęp technologiczny, jakiego jesteśmy świadkami, daje szansę tworzenia słowników przekładowych nowego typu. Słowniki takie powinny spełniać kilka kryteriów:

- forma elektroniczna online¹⁴ – tylko w ten sposób można uniknąć ograniczeń objętościowych, stale aktualizować słownik, sprawnie dokonywać jego korekty;
- zespół autorski powinien współpracować nie tylko z konsultantami (specjaliści z różnych dziedzin), ale także wykorzystywać wsparcie samych użytkowników słownika. Należy wprowadzić opcję dostępną na różnych stronach internetowych „dostrzegłeś błąd, zgłoś go nam”. Co jeszcze istotniejsze, użytkownik powinien mieć możliwość przesłania własnej propozycji jednostki wyjściowej, ekwiwalentu i przykładu użycia. Takie rozwiązanie jest stosowane z powodzeniem w różnych słownikach internetowych. Za przykład wręcz wzorcowy może posłużyć prawdopodobnie największy słownik rosyjskich skrótów i skrótowców Sokr.ru¹⁵, który również dzięki wsparciu internautów ma już 156 317 haseł¹⁶, a opracowanie części z nich wygląda imponująco¹⁷. Istotne jednak, aby propozycje internautów nie były dodawane automatycznie do słownika, ale dopiero po przeprowadzeniu przez zespół autorski analizy. Współczesne technologie informatyczne pozwalają na wykorzystywanie metody „umysłu globalnego” („мировой разум”) lub „umysłu zbiorowego” („коллективный разум”) stosowanej w badaniach historycznych oraz politologicznych np. przez Marka Sołonina¹⁸. Brak kontroli redakcyjnej nad procesem poszerzania słownika

¹⁴ Postulat opracowania słownika prymarnie elektronicznego nie jest nowy na gruncie rusycystycznym – por. H. Grosbart, *Szkic teoretycznych założeń projektu komputerowego słownika przekładowego i propozycja podjęcia prac nad prototypowym komputerowym słownikiem rosyjsko-polskim*, [w:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, red. Z. Saloni, Białystok 1987, t. 338, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego, s. 287–307.

¹⁵ *Sokr.ru – самый полный словарь сокращений, акронимов, аббревиатур и сложно-составных слов русского языка*, сост. А. Лебедев, <http://sokr.ru>.

¹⁶ Stan na 27.12.2016.

¹⁷ Literowiec *HTB* w różnych formach graficznych ma 20 rozwinięć (<http://sokr.ru/%D0%9D%D0%A2%D0%92>), natomiast rekordową liczbę znaczeń odnotowano dla literowca *ПП* w dziale Статистика podano liczbę 216 (<http://sokr.ru/stat>), ale po wpisaniu danego skrótowca do wyszukiwarki słownika uzyskujemy zdumiewający wynik 3087 (27.12.2016).

¹⁸ Przytaczam słowa, które pokazują mechanizm, jaki przy właściwej adaptacji może mieć zastosowanie również w leksykografii: „Человечество уже вошло в совершенно новую информационную эру, мы в ней находимся, мы участники этого гигантского перехода, поэтому нам изнутри невидно, насколько он грандиозен. Мы уже все живем в море информации. Действительно, не вставая с места, в течение пяти минут можно найти такую информацию, которую раньше нельзя было найти никогда или надо было потратить несколько месяцев на работу в научной библиотеке. Плюс формируется мировой разум. Вы только вдумайтесь – формируется мировой разум! То есть у меня появилась какая-то гипотеза, я ее выбрасываю в Сеть, на нее откликается десять еще

szybko przekształciłby go w wyszukiwarkę internetową z jej zaletami (imponujące zasoby), ale też wadami – duże zróżnicowanie jakościowe materiału zmuszałoby tłumacza do samodzielnej, dogłębnej analizy wskazanych w słowniku ekwiwalentów¹⁹;

- hybrydowa forma artykułu hasłowego. Słowniki zawierające ekwiwalencję o relacji 1:1 to w gruncie rzeczy glosariusze terminologiczne, przydatne przy tłumaczeniu konkretnego specjalistycznego tekstu lub przygotowywaniu się przez tłumacza ustnego do konkretnego zlecenia. Słownik przekładowy konstruowany z myślą o profesjonalnym tłumaczu musi możliwie szeroko uwzględniać polisemię, precyzyjnie operować kwalifikatorami dziedzinowymi i stylistycznymi, natomiast poszczególne ekwiwalenty wymagają bogatej ilustracji tekstowej i frazematycznej;
- siatka haseł może być uzupełniana stopniowo według zasady tematycznej – najpierw słownictwo ogólne, później potoczne, żargonowe specjalistyczne i tak dalej.

W dalszej części artykułu spróbuję zaprezentować metodę opracowywania haseł słownikowych na przykładzie nowego słownictwa z zakresu polityki.

Znajomość słownictwa danej grupy tematycznej jest istotna dla tłumacza, gdyż przenika ono do różnych tekstów o charakterze ogólnym (informacyjnych, prasowych, publicystycznych), jest obecne w szeroko rozumianej przestrzeni medialnej. W przypadku tłumaczy ustnych języka rosyjskiego w Polsce ma ono tym większe znaczenie, że gros projektów tłumaczeniowych to konferencje o tematyce politycznej bądź inne przedsięwzięcia, w których ta tematyka jest poruszana chociażby pośrednio (fora gospodarcze itp.). Ze względu na specyfikę relacji polsko-rosyjskich zarówno w wymiarze historycznym, jak i aktualnym tematyka polityczna może pojawić się właściwie w trakcie dowolnego spotkania dwustronnego z udziałem tłumacza (np. rozmowy w trakcie nieoficjalnej części wystawy handlowej itp.). Sfera

более умных людей, они ее уточняют, или опровергают, или предлагают свою. То есть фактически работает мировой разум. Роман Лема *Солярис*: мы просто влетаем в этот океан коллективного разума”, М. Солонин, *Из трёх версий оставляем одну*, <http://www.svoboda.org/a/27349663.html> (27.11.2016).

¹⁹ Wydaje mi się, że przynajmniej częściową ilustracją takiego niebezpieczeństwa jest projekt *Glosbe, Rosyjsko-polski słownik online*, <https://pl.glosbe.com/ru/pl>, funkcjonujący na nieco innej zasadzie niż wzmiankowane wcześniej dwujęzyczne słowniki internetowe. W przypadku interesującej nas pary języków podawane są ekwiwalenty po części zaczerpnięte z innych słowników, po części proponowane przez użytkowników lub wzięte z tłumaczeń tekstów. Ekwiwalencja bywa wielopunktowa, natomiast przykłady użycia podawane są oddzielnie w postaci tak zwanych pamięci tłumaczeniowych. Mankamentem obydwóch rozwiązań jest, jak sądzę, niewystarczająco staranna selekcja ekwiwalentów i fragmentów przetłumaczonych tekstów. Na przykład leksem *хлопец* ma aż sześć polskich odpowiedników, przy czym obok leksemów *chłopak* czy *chłopiec* znajdziemy również *syn* oraz *pies* (!) (<https://pl.glosbe.com/ru/pl/хлопец> [29.12.2016]). Podobnie rzecz się ma z przykładami z pamięci tłumaczeniowych – z jednej strony znajdziemy takie dwuteksty, jak: *Под столом сидит кот* – *Pod stołem siedzi kot* i takie, jak: *Да, не всё коту масленица* – *Sparcerek na słoneczku, ropuszk* (<https://pl.glosbe.com/ru/pl/кот> [29.12.2016]), z drugiej strony. W wielu przypadkach ma tu miejsce niestaranny dobór źródła (jakość tłumaczenia) bądź niewłaściwy wybór fragmentu większej całości, w którym nie zachodzi ekwiwalencja na poziomie słowo – słowo.

działalności politycznej (oficjalne oświadczenia, wypowiedzi polityków, informacje i komentarze polityczne) charakteryzuje się dużą dynamiką – tu pojawiają się wypowiedzi, natychmiast podchwytywane przez środki masowego przekazu i zwykłych użytkowników języka. Część tego typu wyrażen pozostaje okazjonalizmami, ale niektóre poprzez częstotliwość użycia zyskują rangę skrzydlatych wyrażen, np. *Свобода лучше, чем несвобода*²⁰. Jedną z cech zasadniczych skrzydlatych wyrażen jest rola matrycy do dalszego powielania i parafrazowania, dzięki czemu w języku medialnym powstają nowe frazemy.

Język polityki wymaga stałej obserwacji ze strony zawodowego tłumacza także ze względu na zachodzące w nim procesy neologizacji, zapożyczania i neosemantyzacji. W sukurs tłumaczowi powinien przyjść właśnie nowoczesny słownik przekładowy, w którym na bieżąco będą uzupełniane nowe słowa i frazemy ze szczególnym uwzględnieniem słów kluczowych dla danego dyskursu. Pod tym pojęciem rozumiem te słowa, które są przywoływane w środkach masowego przekazu w formie zamienników dłuższej wypowiedzi, pozwalających na błyskawiczne przeniesienie odbiorcy do uprzednio znanego mu kontekstu. Zazwyczaj stanowią one pewien twór pojęciowo-konotacyjny i są nacechowane emocjonalnie (*совок, ватник, кремлебот, портянка* i wiele innych). Tego typu słowa występują w konkretnym dyskursie politycznym (określony obóz polityczny, np. tak zwanych patriotów, tak zwanej opozycji antysystemowej itp.), są używane do oznaczania przedstawicieli innego obozu politycznego, ale ich cechą charakterystyczną jest również możliwość przejścia przez „drugą stronę barykady” z odwróconym znakiem. Porównajmy: słowo *совок* jest używane w języku rosyjskim jako określenie pogardliwe²¹, np.:

С нормальными людьми у меня выстроились хорошие отношения. А невоспитанность, этот отвратный *совок*, который сидит во многих и каленым железом его не выжечь, в том числе, к сожалению, и у многих журналистов, я на дух не переношу...²²

Możliwe jest jednak również użycie danego leksemu jako elementu przewrotnej autocharakterystyki. Porównajmy tytuł książki *„Совок” вспоминает*²³, w której autor stosuje dane określenie w odniesieniu do własnej osoby. Podobnej analizy i prezentacji w słowniku wymaga materiał frazematyczny. Powinny do niego trafiać

²⁰ Pochodzi z wystąpienia D. Miedwiediewa, por. np.: „Свобода лучше, чем несвобода. Для человека нет ничего более естественного”, – заявил Дмитрий Медведев. Президент подчеркнул, что это главное его политическое кредо, а считать российскую нацию не готовой к свободе – это просто «унизительно” – В. Злобин, *Свобода лучше, чем несвобода*, <https://utro.ru/articles/2012/04/24/1042664.shtml> (29.12.2016).

²¹ Słownik Kuzniecowa podaje: *совок* 2 – *презрит*. 1. О Советском Союзе, Советской власти 2. О гражданине Советского Союза; о том, у кого сильны привычки и навыки, сложившиеся в условиях господства коммунистической идеологии – *Новейший большой толковый словарь русского языка*, ред. С.А. Кузнецов, Норинт, Санкт-Петербург 2008.

²² А. Гаспарян, Елена Ваенга: „Не переношу на дух отвратный *совок*”, <http://www.mk.ru/culture/2016/07/08/elena-vaenga-ne-perenoshu-na-dukh-otvratnyy-sovok.html> (29.12.2016).

²³ С.Г. Кара-Мурза, *„Совок” вспоминает*, Эксмо Алгоритм, Москва 2002, Новейшая история.

takie frazemy, jak m.in.: *партия телевизора; партия холодильника; вашингтонский обком; шакалят у американского посольства; Крымнаш* i wiele innych.

Uwagi wymagają również obecne w dyskursie politycznym i medialnym tak zwane modne słowa – często zapożyczenia bądź neosemantyzmy, które cechuje wysoka frekwencyjność. Dużą liczbę tego typu wyrazów (np. *гламур; драйв; мессидж; раскрытка* i in.) notuje słownik Władimira Nowikowa *Словарь модных слов*²⁴.

Zadanie leksykografów polega na wyodrębnieniu jednostki języka poprzez włączenie jej do siatki słownika, opatrzenie kwalifikatorem i komentarzem. Komentarz może zawierać uwagi o specyfice użycia, dodatkowym znaczeniu oraz o pochodzeniu jednostki i pierwotnym kontekście jej użycia. W przypadku skrzydlatych słów i wyrażen oraz niektórych kluczowych leksemów dla dyskursu politycznego opis pierwotnego użycia zastępuje tłumaczowi informacje o podstawowych konotacjach.

W polu ekwiwalencji niekiedy przydatne może być podanie tłumaczenia dosłownego, a dopiero po nim odpowiedników przekładowych. W funkcji takich odpowiedników mogą wystąpić ekwiwalenty, które już zaistniały w realnie tłumaczonych tekstach: pierwszym krokiem autorów słownika powinno być przeszukiwanie polskich portali informacyjnych, wersji internetowych najważniejszych polskich gazet i czasopism, stron internetowych kanałów telewizyjnych. W zasadzie taką pracę doraźnie wykonuje tłumacz przygotowujący się do konferencji. Słownik jednak nie pełni wyłącznie funkcji bazy danych, w których odnajdzie on ekwiwalent szybciej i w jednym konkretnym miejscu. Różnica polega na tym, że wskazania postulowanego słownika stanowią rezultat wnikliwej analizy, a końcowa informacja jest informacją wielokrotnie sprawdzoną i rzetelną. W obecnych czasach największą trudnością dla tłumacza zazwyczaj nie jest sam dostęp do informacji, bo te można uzyskać dość łatwo, ale ich nadmiar prowadzący do efektu szumu informacyjnego – w różnych źródłach możemy znaleźć informacje nawzajem wykluczające się, a najtrudniejszym zadaniem dla niespecjalisty z danej dziedziny, jakim jest tłumacz²⁵, pozostaje weryfikacja uzyskanych informacji. Nowoczesny słownik spełni swą funkcję wówczas, gdy proces weryfikacji będzie na tyle staranny, że odbiorca uzyska ekwiwalenty + komentarz, które łącznie pozwolą mu na podjęcie właściwej decyzji translatorskiej bądź przybliżą go do takiej decyzji. Tym też postulowany słownik różni się od często krytykowanej, ale pomocnej przy zachowaniu niezbędnego krytycyzmu Wikipedii, w której nie wszystkie hasła są ze sobą zespolone w języku docelowym, niekiedy bezpośrednie przejście do analogicznego hasła jest niemożliwe, w innym jeszcze przypadku odnajdujemy hasło, które nie jest rzeczywistym odpowiednikiem. Za przykład niechaj posłuży tłumaczenie modnego hasła politycznego tak zwanej rosyjskiej opozycji antysystemowej: *Партия жуликов и воров* (o rządzącej w Rosji formacji politycznej)²⁶ jako *Partia żuli i złodziei*²⁷. Tłumaczenie co najmniej

²⁴ В. Новиков, *Словарь модных слов: языковая картина современности*, АСТ-Пресс, Москва 2011, Серия „Словари для интеллектуальных гурманов”.

²⁵ Zakładam, że przeciętny tłumacz przekłada teksty z różnych dziedzin.

²⁶ Por., np. Википедия – свободная энциклопедия, https://ru.wikipedia.org/wiki/Партия_жуликов_и_воров (29.12.2016).

²⁷ Taki wariant podaje Wikipedia (https://pl.wikipedia.org/wiki/Partia_żuli_i_złodziei [29.12.2016]), pojawia się on też w polskiej prasie. Dla porządku przytoczmy dwa przykłady: „Ten plan był zdecydowanie korzystny dla Putina. Jego realizacja oznaczać będzie bowiem

wątpliwe, jako że leksem жулик²⁸ oznacza drobnego złodziejaszka. Jeśli odwołać się do definicji słownikowej leksemu żul, to we *Współczesnym słowniku języka polskiego*²⁹ uzyskamy następującą definicję: *pot.* 'drobny przestępca; chuligan, łobuz', natomiast w *Słowniku języka polskiego*³⁰ – 1. pospolicie: pijak, zwłaszcza wyprasający pieniądze pod sklepem; 2. przestarzałe: łobuz, chuligan.

Ze względu na to, że obydwie rosyjskie leksemy wyjściowe mogą być obsługiwane przez ten sam ekwiwalent słownikowy – *złodziej*, konieczne jest dokonanie nieznacznej transformacji przekładowej. W polskiej prasie znajdziemy akceptowane przykłady takiej transformacji – *Partia oszustów i złodziei*³¹ oraz *Partia kanciarzy i złodziei*³².

Materiał wyjściowy do ekscerpcji ekwiwalentów podzieliłbym na dwie zasadnicze grupy: autorskie materiały o Rosji oraz teksty przekładowe. Pierwsza z nich obejmuje reportaże, relacje podróżników, korespondentów, Polaków czasowo mieszkających w Rosji, teksty informacyjne i analityczne. Autorzy wymienionych materiałów w bardzo różnym stopniu znają język rosyjski, natomiast wypowiadają się o rosyjskich realiach w języku polskim, co wymusza odnajdowanie odpowiedników nowych słów i wyrażeń w języku ojczystym. Dla wymienionego typu tekstów charakterystyczne są wstawki obcojęzyczne, celowe użycie rusycyzmów, przykłady zamierzonej i niezamierzonej kontaminacji, niekiedy również przejawy interferencji

odrzućcie dwóch coraz bardziej parzących go ziemniaków – Jednej Rosji, do której przylgnęło określenie „partia żuli i złodziei”, oraz funkcji szefa rządu – nikt tak bardzo jak premier nie jest narażony na krytykę ze strony obywateli”. K. Pilawski, *Ucieczka Putina*, „Przegląd”, <http://www.tygodnikprzeglad.pl/ucieczka-putina> (29.12.2016); „Precz z partią żuli i złodziei! – skanduje od tygodnia tłum zbierający się w centrum Moskwy. To najpopularniejsze obecnie hasło jednoczące przeciwników Władimira Putina. Jego autorem jest 35-letni bloger Aleksiej Nawalny”, M. Kacewicz, *Aleksiej Nawalny. Bloger, którego boi się Putin*, „Newsweek”, 27.11.2016, <http://m.newsweek.pl/swiat/aleksiej-nawalny--bloger--ktorego-boi-sie-putin,85672,1,1.html> (29.12.2016).

²⁸ Жулик – „Вор, занимающийся мелкими кражами” – *Новейший большой толковый словарь...*

²⁹ *Współczesny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. 1–2, Langenscheidt, Warszawa 2007.

³⁰ *Słownik SJP.PL*, <http://sjp.pl>.

³¹ Premier Federacji Rosyjskiej Dmitrij Miedwiediew wstąpił do Jednej Rosji, nazywanej przez jej przeciwników „partią oszustów i złodziei”. W końcu kwietnia Miedwiediew zgodził się stanąć na czele tej rządzącej formacji. *Miedwiediew wstąpił do „partii oszustów i złodziei”. Historyczna decyzja premiera*, „Wprost”, 22.05.2012, <https://www.wprost.pl/323897/Miedwiediew-wstapil-do-partii-oszustow-i-zlodziei-Historyczna-decyzja-premiera.html> (29.12.2016).

³² „Czy Państwo wiecie, co to jest Partia Żulików i Worów (Партия жуликов и воров), czyli Partia Kanciarzy i Złodziei? Taką nazwę dla partii Jedna Rosja (Единая Россия), której najbardziej rozpoznawalnym przedstawicielem jest Władimir Putin, rozpropagował znany rosyjski bloger, Aleksiej Nawalny”. *Rosyjska piosenka o kanciarzach i złodziejach*, 6.02.2012, <http://ander.salon24.pl/388507,rosyjska-piosenka-o-kanciarzach-i-zlodziejach> (29.12.2016). W danym fragmencie jeden z blogerów przybliżył nam rosyjską rzeczywistość, podając poprawne tłumaczenie omawianego sloganu, ale nazwisko jego autora przytacza z naruszeniem zasad transkrypcji praktycznej na język polski. Powinno być Aleksiej Nawalny. Pomijam również niepoprawne użycie wielkiej litery.

itd. Stałe śledzenie takiego typu tekstów (a jest to zadanie dla zespołu, a nie badacza działającego w pojedynkę) może dać bardzo dobre rezultaty w postaci cennych ekwiwalentów. Bez fachowej i wnikliwej pracy zespołu leksykograficznego część udanych rozwiązań translatorycznych może ująć uwadze tłumaczy praktyków.

Drugi rodzaj źródła to tłumaczenia bądź teksty zawierające fragmenty tłumaczeń. Metoda dwutekstów, a więc zestawianie tekstów wyjściowych i ich tłumaczeń na język polski, daje dobre rezultaty pod warunkiem, że każdy potencjalny odpowiednik zostanie dokładnie przeanalizowany pod kątem jego przydatności i możliwości powielania także w innym niż badany tekście.

Opracowanie słownika leksyki politycznej może być swoistym poligonem doświadczalnym i stanowić pierwszy krok na drodze do skonstruowania wielkiego rosyjsko-polskiego słownika przekładowego online.

Literatura

- Bogusławski A., *Ilustrowany słownik rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Gasek B., *Informacja ortofoniczna w rosyjsko-polskim słowniku przekładowym*, „Slavia Orientalis” 2016, LXV, nr 2, s. 377–393.
- Głosbe, Rosyjsko-polski słownik online, <https://pl.glosbe.com/ru/pl>.
- Grosbart H., *Szkic teoretycznych założeń projektu komputerowego słownika przekładowego i propozycja podjęcia prac nad prototypowym komputerowym słownikiem rosyjsko-polskim*, [w:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, red. Z. Saloni, Białystok 1987, t. 338, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego, s. 287–307.
- Hessen D., Stypuła R., *Wielki słownik polsko-rosyjski*, t. 1–2, wyd. 5, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998.
- Mirowicz A., Dulewiczowa I., Grek-Pabisowa I., Maryniakowa I., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1–2, wyd. VI, Wiedza Powszechna, Moskwa–Warszawa 1999.
- Mędelska J., *Refleksy polszczyzny północnokresowej w Wielkim słowniku rosyjsko-polskim*, [w:] *Współczesny język polski i rosyjski. Konfrontacja przekładowa*, red. A. Bogusławski, J. Mędelska, Katedra Lingwistyki Formalnej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 81–105.
- Słownik, <http://pl.bab.la/sownik/rosyjski-polski>.
- Słownik internetowy *ling.pl*, Słownik rosyjsko-polski, <https://ling.pl/sownik/rosyjsko-polski>.
- Słownik internetowy PONS. Słownik rosyjsko-polski, <http://pl.pons.com>.
- Słownik SJP.PL, <http://sjp.pl>.
- Sokr.ru – самый полный словарь сокращений, акронимов, аббревиатур и сложносоставных слов русского языка, сост. А. Лебедев, <http://sokr.ru>.
- Wawrzyńczyk J., *Blaski i cienie translato sfery*, [w:] *Na tropach translatów. W poszukiwaniu odpowiedników przekładowych*, red. W. Chlebda, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 167–175.
- Wawrzyńczyk J., Bartwicka H., Małek E., *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim. Wielki słownik polsko-rosyjski. Autokomentarze i erraty*, Wydawnictwo Takt, Warszawa 2007.
- Wielki multimedialny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Wielki multimedialny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Wielki słownik języka polskiego, kier. projektu P. Żmigrodzki, Instytut Języka Polskiego PAN, <http://wsjp.pl>.

Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim, red. J. Wawrzyńczyk, Warszawa, 2004.

Wikipedia. Wolna encyklopedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Partia_żuli_i_złodziei (20.12.2016).

Współczesny słownik języka polskiego, red. B. Dunaj, t. 1–2, Langenscheidt, Warszawa 2007.

Берков В.П., *Двуязычная лексикография*, Учебник. 2-е издание, перераб. и доп. «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ»: «Транзиткнига», Москва 2004.

Википедия – свободная энциклопедия, https://ru.wikipedia.org/wiki/Партия_жуликов_и_воров (20.12.2016).

Кара-Мурза С.Г., *„Совок” вспоминает*, Эксмо, Алгоритм, Москва 2002.

Новейший большой толковый словарь русского языка, ред. С.А. Кузнецов, Норинт, Санкт-Петербург 2008.

Новиков В., *Словарь модных слов: языковая картина современности*, АСТ-Пресс, Москва 2011, Серия „Словари для интеллектуальных гурманов”.

Солонин М., *Из трёх версий оставляем одну*, <http://www.svoboda.org/a/27349663.html>, (27.11.2016).

Źródła internetowe

Kacewicz M., *Aleksiej Nawalny. Bloger, którego boi się Putin*, „Newsweek”, 27.11.2016, <http://m.newsweek.pl/swiat/aleksiej-nawalny--bloger--ktorego-boi-sie-putin,85672,1,1.html> (29.12.2016).

Miedwiediew wstąpił do „partii oszustów i złodziei”. *Historyczna decyzja premiera*, „Wprost”, 22.05.2012, <https://www.wprost.pl/323897/Miedwiediew-wstapil-do-partii-oszustow-i-zlodziei-Historyczna-decyzja-premiera.html> (29.12.2016).

Pilawski K., *Ucieczka Putina*, „Przegląd”, <http://www.tygodnikprzeglad.pl/ucieczka-putina> (29.12.2016).

Rosyjska piosenka o kanciarzach i złodziejach, 6.02.2012, <http://ander.salon24.pl/388507,rosyjska-piosenka-o-kanciarzach-i-zlodziejach> (29.12.2016).

Гаспарян А., Елена Ваенга: «Не переносу на дух отвратный совок», <http://www.mk.ru/culture/2016/07/08/elena-vaenga-ne-perenosu-na-dukh-otvratnyy-sovok.html> (29.12.2016).

Злобин В., *Свобода лучше, чем несвобода*, <https://utro.ru/articles/2012/04/24/1042664.shtml> (29.12.2016).

Проект переводного словаря русской политической лексики Резюме

В настоящей статье представлен проект переводного русско-польского словаря политической лексики. Формулируются принципы создания современного онлайн-словаря и построения словарной статьи. Указываются основные источники регулярного

пополнения словаря – ключевые понятия политического дискурса, фразеология языка российской политики и СМИ, и так называемые модные слова. В качестве отправной точки для поиска эквивалентов предлагаются два основных типа текста – статьи о России и переводные материалы, публикуемые в польской прессе.

Ключевые слова: переводной словарь; переводческие и лексикографические эквиваленты; фраземы; политическая лексика.

The Project of a Translation Dictionary of Russian Political Vocabulary

Abstract

This article presents a project of Russian-Polish translational dictionary of political vocabulary. The author formulates principles of creating a modern online dictionary and the construction of a dictionary entry. In the article the key concepts of political discourse, the phraseology of the language of Russian politics and the media, and so-called fashion words are viewed as the main sources of regular replenishment of the dictionary. As a starting point for the search for equivalents, two main types of text are offered: articles on Russia and translated materials published in the Polish press.

Key words: translational dictionary, equivalents, political vocabulary.

Bogumił Gasek
dr, Uniwersytet Wrocławski
Instytut Filologii Słowiańskiej

Bogumił Gasek
dr, University of Wrocław
Institute of Slavic Studies
e-mail. bogumil.gasek@uwr.edu.pl
+48504482380

Maria Piotrowska

Przekład – przekraczanie barier

Wstęp – przekład i bariery

Główną tezę przeprowadzonego studium jest twierdzenie, iż tłumaczenie jest przekraczaniem barier i rozumieniem innych punktów widzenia. Tak postawiona teza jest pretekstem do rozważań na temat wielowymiarowości przekładu z jego uwarunkowaniami psychologicznymi i socjologiczno-kulturowymi, z których wyłaniają się trzy kluczowe pojęcia: „bariera”, „przekład” i „punkt widzenia”. Zaczniemy od pierwszego z nich, który zrobił ostatnio wielką karierę, powiedzielibyśmy potocznie. Występuje wszędzie i stanowi punkt odniesienia w wielu kontekstach: od polityki społecznej współczesnej Europy do interdyscyplinarności nauk. W kontekście przekładoznawczym bariera jest szczególnie nośnym pojęciem, a jej przekraczanie niejako wbudowane w dynamikę samej dziedziny.

Bariery konotują zmiany i przesunięcia cywilizacyjne, również kulturowe, przekładowe i przekładoznawcze. Kontekst otwartego, globalnego świata i zmian w nim zachodzących wywołuje potrzeby dialogu między kulturami i konieczność mediacji językowej na skalę i w tempie wcześniej niemożliwymi. Wielokulturowość i wielojęzyczność; instytucje globalne i korporacje; rewolucja komunikacyjna i wirtualność; szybkość i tryb przekazu informacji oraz medialność – te wszystkie zjawiska świadczą o procesie pokonywania barier, który, owszem jest nasilony w XXI wieku, ale nie jest bynajmniej domeną nowoczesności. Jednym z wyznaczników przekraczania barier w obszarze przekładu jest stopniowe wychodzenie tłumacza z cienia anonimowości. Od końca XX wieku głos tłumacza słychać coraz wyraźniej, a Kapuściński w swojej wypowiedzi¹, do której wrócimy, wręcz nazywa go „postacią XXI wieku”.

Bariery i granice są tematem głównym dziewiątego Kongresu Europejskiego Stowarzyszenia Translatologicznego EST (*the European Society for Translation Studies*)², który odbył się na Uniwersytecie w Aarhus we wrześniu 2016 roku. Andrew Chesterman będący jednym z zaproszonych wykładowców plenarnych na tym Kongresie właśnie bariery i granice określił jako „temat dnia”³.

¹ R. Kapuściński, *Tłumacz – postać XXI wieku*, [w:] *Podróże z Ryszardem Kapuścińskim. Opowieści trzynastu tłumaczy*, red. B. Dudko, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

² <http://www.est-translationstudies.org> (3.02.2017).

³ “It’s one of the themes of the day” Andrew Chesterman, <http://bcom.au.dk/current/nyheder/news-item/artikel/borders-and-boundaries-qa-with-andrew-chesterman> (16.01.2017).

Drugi omawiany termin automatycznie kieruje nas w stronę dylematu, czy przedmiotem dociekań jest przekład czy tłumaczenie? Czy sam przekład, a więc praktyka, czy studia nad nim, a więc współczesne przekładoznawstwo? Czy mówimy o sztuce, czy nauce stosowanej? Unikając w zasadzie fundamentalnych rozstrzygnięć, które wielokrotnie podejmowano na gruncie przekładoznawczym, chcę zwrócić uwagę na to, że o przekładzie mówimy w różnych dyskursach, a samo pojęcie jest wieloznaczne. W niniejszym artykule posługujemy się terminem „tłumaczenie” w sposób inkluzywny, w odniesieniu zarówno do przekładu ustnego, jak i pisemnego. W obu typach tłumaczeniem w większości kontekstów określamy działania praktyczne, natomiast określenie „przekład” jest zorientowane bardziej teoretycznie i abstrakcyjnie, aczkolwiek rozgraniczenie to nie ma jednoznacznego umocowania terminologicznego w literaturze przedmiotu.

Dwoista natura tłumaczenia, widoczna już w samych nazwach podmiotu, była wielokrotnie traktowana w dyskusjach teoretycznych nie tylko przez badaczy przekładu, ale również przez literatów, językoznawców, filozofów i przede wszystkim, samych tłumaczy⁴. Wzajemna relacja praktyki i teorii tłumaczenia, kształtująca się od zupełnej negacji do akceptacji i uwzględniania pożytków płynących ze zwrotnego wzmacniania się, stanowiła jedno z kluczowych zagadnień w rozważaniach przekładoznawczych po publikacji artykułu Jamesa Holmesa *The Name and Nature of Translation Studies*⁵, który uznano za tekst kładący kamień węgielny pod europejskie przekładoznawstwo. Nowa dziedzina zaczęła budować własny aparat pojęciowy i terminologiczny, a wśród podstawowych jej pojęć „teoria przekładu” zajmowała ważne miejsce; ważne acz nie jednoznaczne – użyta liczba pojedyncza nie odzwierciedlała ówczesnego stanu rzeczy i wkrótce teoretycy przekładu byli zgodni w poglądach, iż można jedynie mówić o teoriach przekładu, a nie jednej spójnej teorii. W przekładoznawstwie wielorakie punkty widzenia na to, co stanowi istotę tłumaczenia i na jakim fundamencie teoretycznym można oprzeć badania nad przekładem, doprowadzają do stałego rozbudowywania przekładoznawczych obszarów badań i przekraczania barier teoretycznych.

Tak więc przekład/tłumaczenie i bariera są nośnym połączeniem. Zobaczmy, jak jest ono realizowane w dwóch wymiarach: społecznym i psychologicznym.

Społeczne uwarunkowania przekładu i przekład środowiskowy

W historii ludzkości, dokąd sięga pamięć i rejestr działań komunikacyjnych człowieka, porozumiewanie się między barierami języków i kultur jest naturalnie wbudowane w tę komunikację. Właściwie, można powiedzieć, że sięga poza obszar pamięci i rejestrów historycznych, ponieważ niektóre wyobrażenia związane z tłumaczeniem, jak to o pomieszaniu języków i Wieży Babel, wchodzą w sferę nie tyle

⁴ Obok rozważań nad teorią i praktyką przekładu, klasyczne dychotomie przekładowe omawiają np. opozycję między tłumaczeniem jako sztuką a nauką i rzemiosłem; opozycję przekładu literackiego i nieliterackiego, ustnego i pisemnego, procesu i produktu; opozycję między traktowaniem tłumaczenia wyłącznie w kategoriach zawodowej działalności, czy również obszaru badań naukowych.

⁵ Tekst był najpierw wygłoszony jako referat konferencyjny, a następnie kilka lat później opublikowany. J.S. Holmes, *The Name and Nature of Translation Studies*, [w:] *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, Routledge, London–New York 1978/2000, s. 172–185.

faktów, ile fantazji i legend lub wierzeń. Oczywiście historia przekładu i tłumaczeń, coraz częściej podejmowana jako temat i wręcz dziedzina badań naukowych, zajmuje się faktami tłumaczeniowymi, a hermeneutyczna interpretacja zjawiska ludzkiej komunikacji na przestrzeni dziejów, poparta konkretną wiedzą, jest pasjonującą eksploracją pozycji człowieka w społeczeństwie oraz kulturotwórczej roli tłumacza i przekładu. Próba wyobrażenia sobie, jak toczyłaby się historia naszej cywilizacji bez możliwości przekładania myśli, głosów, tekstów i komunikatów między językami, nie może być udana. Stąd coraz więcej badaczy, doceniając rolę przekładu i tłumacza, dokłada wysiłku, aby tę historyczną doniosłość i wagę przedstawić naukowo (patrz Bibliografia – aneks historyczny).

Przez społeczne uwarunkowania przekładu rozumiemy również to, w jaki sposób społeczny kontekst kreujący potrzeby tłumaczeniowe rozwija się historycznie, kształtuje geograficznie i kulturowo. Przykładem tych uwarunkowań jest kontekst przekładu środowiskowego, który otrzymał swoją nazwę *community interpreting* w XX wieku, ale którego historia sięga antycznych kontaktów dyplomatycznych, handlowych, militarnych i kulturalnych. Ciekawym opracowaniem tematu w kontekście ibero-amerykańskim jest książka Marzeny Chrobak pt. *Między światami*⁶.

Tłumaczenie środowiskowe jest najstarszym historycznie udokumentowanym rodzajem przekładu. Jest także barwnym i niezwykle pasjonującym, aczkolwiek często dramatycznym elementem wzajemnego kontaktu różnych kultur i światów, co widać po sposobie, w jaki przekładoznawstwo historyczne traktuje malownicze postacie takich tłumaczek, jak Sacajewa⁷ czy Doña Marina⁸.

Definicja tłumaczenia środowiskowego zaczerpnięta z bazowej publikacji Małgorzaty Tryuk na ten temat w Polsce brzmi następująco:

W dobie współczesnej ten typ przekładu odnosi się do wszystkich typów tłumaczenia ustnego, dzięki którym jest możliwa komunikacja między osobami niemówiącymi w języku oficjalnym danego kraju a przedstawicielami instytucji publicznych świadczących różnego typu usługi, w celu zapewnienia pełnego i sprawiedliwego dostępu do tych usług (prawnych, edukacyjnych, medycznych, socjalnych czy innych)⁹.

Wykonując tłumaczenia dla sądu, na policji, w szpitalach i innych placówkach ochrony zdrowia, dla różnych urzędów (również urzędów imigracyjnych), w instytucjach publicznych, w szkołach, w ośrodkach dla uchodźców, biurach pomocy społecznej oraz w sytuacjach kryzysów, nieszczęść i klęsk żywiołowych, tłumacz musi sprostać różnym etycznie problematycznym sytuacjom i nierzadko pokonać barierę nie tylko niezrozumienia, ale niechęci, wrogości i agresji. Interweniując w sytuacjach życiowych obcokrajowców pomaga w wymianie informacji, negocjowaniu warunków pokoju, więzienia i uwalniania wziętych do niewoli żołnierzy, podpisywaniu

⁶ M. Chrobak, *Między światami. Tłumacz ustny oraz komunikacja międzykulturowa w literaturze odkrycia i konkwisty Ameryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

⁷ Indianka z plemienia Szoszonów, która była tłumaczką podczas wyprawy eksploracyjnej M. Lewisa i W. Clarka w latach 1804–1805.

⁸ Tłumaczka i towarzysza życia H. Korteza.

⁹ M. Tryuk, *Przekład ustny środowiskowy*, PWN, Warszawa 2006, s. 20.

traktatów, działalności misji humanitarnych; pomaga zapewnić dostęp do sprawiedliwości, poszanowanie praw człowieka i godności ludzkiej; jest konieczny wszędzie tam, gdzie potrzeba komunikacji między członkami mniejszości językowych (uchodźcami, imigrantami) i przedstawicielami organów i instytucji publicznych.

Różne środowiska i konteksty socjologiczne, w których tłumaczenie się odbywa, dyktują jego różne formy i przebieg, np. *chuchotage* (symultaniczny szept; szep-tanką bez użycia sprzętu), w której uczestnicy komunikacji są w bliskim kontakcie fizycznym, niekoniecznie formalnym, atmosfera jest interaktywna i przebieg tłumaczenia dwukierunkowy (*liaison*). Tłumacz w roli koordynatora rozmowy, negocjatora, rozjemcy, pośrednika, osoby zaufanej, rzecznika klienta, adwokata imigranta¹⁰ ma do czynienia z interlokutorami o różnym poziomie wiedzy, różnym statusie zawodowym i społecznym; z różnych – często biegunowo odmiennych kultur.

Przekład środowiskowy jest szczególnie narażony na polityczne i ekonomiczne zmiany, czego dowodem jest imigracja do-europejska w ostatnich latach, a to, jak tłumacz może wpływać na losy kultury, społeczności, konkretnego człowieka – jak zmienia mikro- i makro-pejzaże ludzkiej komunikacji, widoczne jest w historii przekładu.

Bariery i przesunięcia w zawodzie tłumacza i przekładoznawstwie

Nowe rodzaje i obszary działalności człowieka generują nowe gatunki i rodzaje tekstów, których potrzeby tłumaczenia są coraz większe. Dynamika tworzenia się nowych modalności przekładu, które powstają wraz z tymi zmianami, jest bardzo duża, niektóre wręcz, jak np. *fansubbing* (tłumaczenie amatorskie dla mediów i filmu wykonywane przez użytkowników internetu w sposób indywidualny lub zbiorowy), *language brokering* (tłumaczenie naturalne wykonywane przez nieprofesjonalistów w kontekstach przekładu środowiskowego), *surtitling* (tłumaczenie napisów operowych) – jeszcze nie doczekały się standardowych ekwiwalentów polskich lub funkcjonują w formach zapożyczonych bądź też opisowych.

Tradycyjne bariery języka i kultury ulegają transformacjom, a ich obecna hybrydyzacja wpływa na przekład. Wraz z przekształceniami kontekstów i tłumaczonych tekstów następują transformacje zawodowe. Tradycyjna rola tłumacza literatury pięknej i tekstu pisanego ustępuje roli tłumacza specjalistycznego oraz multimodalnego gatunków nieliterackich. Obraz i komunikat audio-wizualny zastępuje tekst pisany w masowej kulturze, szczególnie młodszych, wirtualnych pokoleń. W coraz większym stopniu potrzebna jest specjalistyczna wiedza tłumacza, a rodzaje specjalizacji kształtują się wraz z rozwojem różnych dziedzin wiedzy oraz zjawisk cywilizacyjno-kulturowych. Stąd powstają nowe zawody tłumaczeniowe: tłumacz tekstów specjalistycznych (tłumacz unijny, tłumacz tekstów prawnych i prawniczych, tłumacz tekstów prasowych, ekonomicznych, itp.), tłumacz środowiskowy, (post)edytor tekstu, ekspert językowy, *in-house translator* (tłumacz na etacie w firmie), menadżer projektów, freelancer, lokalizator, audiodeskryber/-ptor, i inne.

Ponieważ sam proces tłumaczenia ulega różnym transformacjom, zmienia się również pole i charakter badań nad przekładem, od półwiecza budującym nową dyscyplinę przekładoznawstwa. Wraz ze zmianami samych aktywności tłumaczeniowych przekształca się mapa przekładoznawstwa, które będąc dyscypliną

¹⁰ Por. tamże.

o charakterze stosowanym, jest ściśle powiązane z działalnością tłumacza i rynkiem tłumaczeniowym. Teorie wynikają z przemyśleń nad praktyką tłumaczenia, a praktyka tłumaczenia bazuje na studiach przekładoznawczych. Mapa przekładoznawstwa, pierwotnie opisana jako mapa powstającej dziedziny wiedzy przez Jamesa Holmesa, a następnie graficznie przedstawiona przez Gideona Toury'ego¹¹, rozwija się dynamicznie, obejmując nowe zjawiska przekładowe. Heterogeniczność i interdyscyplinarność, cechy immanentne przekładoznawstwa, o obalaniu barier pomiędzy poszczególnymi dziedzinami nauki świadczą bardzo dobrze¹².

Granice te ulegają stałym przesunięciom wraz z powstawaniem nowych obszarów wiedzy, a na stykach tych obszarów tworzą się nowe byty i w przekładoznawstwie przykładem jest AVT, do niedawna nieistniejące, a obecnie bardzo prężnie rozwijające się zarówno w wymiarze praktyki tłumaczenia powstania nowego zawodu tłumacza AVT, jak i teorii przekładu – przekładoznawstwo audiowizualne, mające już również swoje miejsce w instytucjach kształcących tłumaczy – przedmiot AVT w kursach akademickich, a także w innych – np. Stowarzyszenie do Badań nad Przekładem AVT – ASIST¹³. Rozwój tłumaczeń audio-wizualnych podąża za globalną dostępnością internetu i coraz silniejszymi preferencjami wizualnymi współczesnych społeczeństw.

Innymi przykładami tworzenia się nowych subdyscyplin lub dyscyplin (około) przekładoznawczych, przy czym prefiks „około” dokładnie wskazuje na niepewne umocowanie tych obszarów, są:

- *Accessibility Studies* (studia nad dostępnością, np. audiodeskrypcja);
- *Business Studies*;
- *Communication Studies*;
- *Computational Linguistics (Digital Humanities)* ;
- *Game Localisation*;
- *Gender Studies*;
- *Information Processing and Cognitivism (e.g. Cognitive Neuroscience)* ;
- *IT and Computer Science (CAT, MT, terminology, localisation, adaptation, collaboration...)*;
- *Language Pedagogy*;
- *Multilingualism Studies*;
- *Professionalisation*.

Angielskie nazwy tych dziedzin nie są przypadkowe, ponieważ w tym właśnie języku światowej komunikacji naukowej powstaje na ogół nazewnictwo, opis metodologii i badań.

Zmieniają się gatunki tłumaczonych tekstów, typy tłumaczeń, konfiguracje językowe. Geograficzna specyfikacja a propos powstawania dziedziny przekładoznawstwa jest również dość charakterystyczna: Rosja, Polska i Chiny to

¹¹ G. Toury, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 1995.

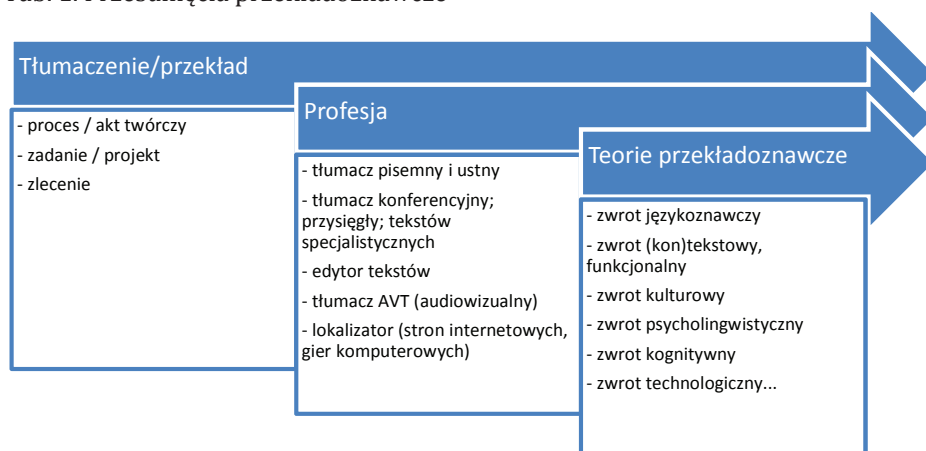
¹² Zob. zestawienie dyscyplin i pojęć, do których przekładoznawstwo się odwołuje w: M. Piotrowska, *Proces decyzyjny tłumacza*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 27–30.

¹³ ASIST – the European Association for Studies in Screen Translation, <http://www.esist.org> (17.01.2017).

przykładowe kraje, w których językowa izolacja przyczyniała się do budowania własnych dziedzin studiów i dyskursów przekładoznawczych, a ich udział w globalnym przekładoznawstwie nie był tak wielki w okresie kształtowania się przekładoznawstwa w połowie XX wieku, pomimo ich bogatych tradycji tłumaczeniowych. Kanada, Belgia, Dania, Francja i Niemcy, z drugiej strony – jako kraje wielojęzyczne i wielokulturowe, a równocześnie w dużym zakresie posługujące się językami komunikacji europejskiej: angielskim, francuskim i niemieckim; naturalnie włączyły się do światowej dyskusji nad przekładem, jako pierwsze. Rozwój zainteresowań przekładoznawczych w różnych regionach geograficznych jest związany ze specyfiką językową i historycznym kształtowaniem się relacji międzyjęzykowych, a także z hegemonią polityczną i kulturową. Badaniem tych relacji zajmują się studia polisystemowe, których genezą są prace rosyjskich formalistów z lat 20. XX wieku, a następnie opracowanie izraelskiego badacza przekładu Itamara Even-Zohara z 1978 roku.

Tak więc, zarówno w wymiarze praktycznych tłumaczeń, jak i teoretycznych rozważań nad przekładem bariery ulegają przekształceniom, a ich przekraczanie wynika z powodów technologicznych, kulturowych, historycznych, politycznych, a nie wyłącznie językowych. Różnorodność form tłumaczenia i ekspansja przekładu to również wynik zasadniczych zmian na rynku pracy i w sektorach tzw. LSP (*Language Service Provision*) – usług językowych i TSP (*Translation Service Provision*) – usług tłumaczeniowych. Przesunięcia przekładoznawcze dotyczą więc zarówno pojmowania samego przekładu i tłumaczenia oraz interpretacji uwarunkowań profesjonalnych, jak i, w konsekwencji, myśli teoretycznej.

Tab. 1. Przesunięcia przekładoznawcze



Charakteryzując przekształcenia zawodowe, należy zaznaczyć następujące transformacje:

- transformacje języków i kontaktów międzyjęzykowych;
- zmiany rodzaju działalności tłumaczeniowej: od wszechstronnej działalności tłumacza do wąskich specjalizacji tłumaczeniowych;

- transformacje w specyfice zatrudnienia: od *in-house* (tłumacz na etacie) do *outsourcingu* (zlecenie na zewnątrz usług tłumaczeniowych);
- zmiany rynku pracy: od lokalnego – *freelancing* / agencje tłumaczeniowe i agencje lokalne, zakłady pracy na rynku lokalnym; do globalnego – korporacje i instytucje międzynarodowe;
- globalna rekrutacja tłumaczy (np. instytucje unijne);
- de-personalizacja usług tłumaczeniowych: brak kontaktu bezpośredniego z klientem;
- zmiany trybu pracy: od tradycyjnych tłumaczeń do wirtualności i cyfryzacji.

Psychologia przekładu i punkt widzenia

Czy tłumacz i przekładoznawca mogą prowadzić dialog, mogą się porozumieć i znaleźć wspólny punkt widzenia? Rozważając trzeci z wymienionych terminów, to znaczy „punkt widzenia”, przejdźmy raz jeszcze do wspomnianego tekstu Ryszarda Kapuścińskiego wygłoszonego w Krakowie 12 maja 2005 r. podczas I Światowego Kongresu Tłumaczy Literatury Polskiej zorganizowanego przez Instytut Książki – „Wkład tłumaczy w rozwój kultury”, który następnie został opublikowany pod tytułem: *Tłumacz – postać XXI wieku*¹⁴.

Kapuściński komentuje powszechną anonimowość i niewidoczność tłumacza, którego rolę w kreowaniu kultury i zachowywaniu dziedzictwa literackiego, co autor podkreśla, trudno nie dostrzec i nie docenić. Przez całe wieki tylko nieliczne wyjątki potwierdzały regułę, że tłumacz, jako konkretna osoba znana z nazwiska i osiągnięć znika, a zachowany jest tylko efekt jego działania tłumaczeniowego – przełożony tekst. Taki historyczny stan rzeczy, według Kapuścińskiego zaczął się zmieniać pod koniec XX wieku, by otworzyć wiek obecny aklamacją istotnego statusu tłumacza w społeczeństwie i kulturze. Zjawiska wielokulturowości i wielojęzyczności w zglobalizowanym świecie lokalizują tłumacza, jako mediatora kulturowego, który jest niezbędny w procesie ludzkiej komunikacji, twórczości i w bytowaniu ekonomicznym, politycznym i społecznym.

Kiedy otrzymałem propozycję przygotowania i wygłoszenia tego wykładu, ogarnęły mnie wątpliwości i obawy. Nie jestem bowiem zawodowym tłumaczem i nie mam w tej dziedzinie ani doświadczenia, ani dorobku. Nie jestem również badaczem ani teoretykiem literatury czy znawcą bogatej i złożonej sztuki przekładu [...] Jeżeli jednak ośmielałam się wystąpić tu przed Państwem, to aby powiedzieć, że jesteśmy w tej chwili, w tej właśnie chwili, świadkami narodzin nowej roli i nowego miejsca tłumaczki i tłumacza w świecie, w kulturze i w literaturze współczesnej. Być może nie zawsze to jeszcze dostrzegamy i odczuwamy, ale moment jest istotny i zasługuje na uwagę¹⁵.

Ekspansja myśli przekładoznawczej w dyskursie humanistycznym od drugiej połowy XX wieku, a także obecnie coraz widoczniejsza, coraz bardziej zauważana i doceniana rola tłumacza zdaje się stanowisko Kapuścińskiego w tej kwestii potwierdzać. Tłumacz wydobywa człowieka z izolacji i przekracza dla odbiorcy oryginalnego komunikatu barierę niezrozumienia, a przez to umożliwia pojęcie innego

¹⁴ <http://serwisy.gazeta.pl/kapuscinski/1,23084,2746460.html> (3.06.2005).

¹⁵ R. Kapuściński, *Tłumacz – postać...*, s. 14.

punktu widzenia i poszerzenie horyzontów. Tak więc, granica jednego języka dzięki niemu jest pokonana bez względu na to, jak definiujemy stopnie, poziomy i obszary przekładalności. Pokonanie bariery lingwistycznej niweluje również ograniczenia natury psychologicznej w komunikacji, ponieważ zrozumienie przynosi psychologiczną satysfakcję: „Przekładając tekst, otwieramy Innym nowy świat, tłumaczymy go, a tłumacząc – przybliżamy, pozwalamy w nim przebywać, uczynić go częścią naszego osobistego doświadczenia”¹⁶.

Niezrozumienie często było powodem konfliktów, agresji i wojen. Wprost przeciwnie – sukces mediacyjny ratował ludzkie życie, o czym można wspomnieć przytaczając choćby historię prominentnych przypadków tłumaczenia środowiskowego.

Konkluzja

Kapuścińskiego pojmowanie roli tłumacza wykracza poza bariery językowe, gdyż komunikacja ludzka nie jest wyłącznie przekazywaniem komunikatów tekstowych, ale jest porozumiewaniem się w kontekście różnych uwarunkowań kulturowych, historycznych, politycznych i społecznych. Konkludując powyższe uwagi, twierdę, iż tłumaczenie, a także nauka o nim, jest swoistym poznawaniem innych niż własny punktów widzenia, poszerzaniem horyzontów poznawczych i pogłębianiem świadomości; jest ważnym i potrzebnym aktem komunikacji w zmieniających się warunkach – przekraczaniem barier intelektualnych i społeczno-kulturowych.

Literatura

- Chesterman A., *Borders and Boundaries. Q&A with Andrew Chesterman* [wywiad], <http://bcom.au.dk/research/conferencesandlectures/est-congress-2016> (16.01.2017).
- Chrobak M., *Między światami. Tłumacz ustny oraz komunikacja międzykulturowa w literaturze odkrycia i konkwisty Ameryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Even-Zohar I., *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, [w:] *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, Routledge, London–New York 1978/2000, s. 192–197.
- Holmes J.S., *The Name and Nature of Translation Studies*, [w:] *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, Routledge, London–New York 1978/2000, s. 172–185.
- Kapuściński R., *Tłumacz – postać XXI wieku*, [w:] *Podróże z Ryszardem Kapuścińskim. Opowieści trzynastu tłumaczy*, red. B. Dudko, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Piotrowska M., *Proces decyzyjny tłumacza*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Toury G., *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia 1995.
- Tryuk M., *Przekład ustny środowiskowy*, PWN, Warszawa 2006.

Bibliografia – aneks historyczny

- A Companion to Translation Studies*, eds. P. Kuhiwczak, K. Littau, Multilingual Matters Ltd., Clevedon–Buffalo–Toronto 2007.

¹⁶ R. Kapuściński, *Tłumacz – postać...*, s. 15.

- Balcerzan E., Rajewska E., *Pisarze polscy o sztuce przekładu. 1440–2005. Antologia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2007.
- Barnstone W., *The Poetics of Translation*, Yale University Press, New Haven–London 1993.
- Bassnett S., *Translation Studies*, Routledge, London 1980/1991.
- Borowy M., *Dawni teoretycy tłumaczenia: o sztuce tłumaczenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Brower R. (red.), *On Translation: A Critical Bibliography of Works in Translation Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1966.
- Kelly L., *The True Interpreter. A History of Translation Theory and Practice in the West*, St. Martin's Press, New York 1979.
- Nowicka-Jeżowa A., Knysz-Tomaszewska D., *Przekład literacki. Teoria. Historia. Współczesność*, PWN, Warszawa 1997.
- Pieńkos J., *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Qvale P., *From St. Jerome to Hypertext. Translation in Theory and Practice*, St. Jerome Publishing, Manchester–Northampton 2003.
- Robinson D., *Western Translation Theory. From Herodotus to Nietzsche*, St. Jerome Publishing, Manchester 1997.
- Sadkowski W., *Odpowiednie dać słowu słowo*, Prószyński i Spółka, Warszawa 2001.
- Szczerbowski T., *Rosyjskie teorie przekładu literackiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
- The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, Routledge, London–New York 1978/2000.
- Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*, eds. R. Schulte, J. Biguenet, University of Chicago Press, Chicago–London 1992.
- Translation. History. Culture*, ed. A. Lefevere, Routledge, London–New York 1992.
- Translators through History*, eds. J. Delisle, J. Woodsworth, John Benjamins Publishing Company, UNESCO Publishing, Amsterdam–Philadelphia 1995.

Перевод как путь преодоления барьеров

Резюме

Утверждение, что перевод является инструментом преодоления барьеров, способом, позволяющим проникаться иными точками зрения, может стать поводом для размышлений над многоаспектностью процесса перевода – его психологических составляющих и социокультурной природы. Поскольку процесс перевода подвержен разного рода трансформациям, можно усмотреть также изменения, касающиеся поля и характера его исследований, которые наблюдаются на протяжении более чем полувековой истории существования новой научной дисциплины. Цель представленного анализа – обозначить «сцену» этих исследований с переводом «в роли главного персонажа» (по Р. Капуцинскому), показать, как в процессе перевода удается преодолевать границы непонимания и ограничения, диктуемые законами того или иного языка, текстом или контекстом, а также представить то, каким образом само переводоведение может выходить за рамки дисциплинарных устоев и преобразовываться под влиянием цивилизационных процессов и наново формирующихся требований к деятельности переводчика. В социологической плоскости важно также проследить, каким образом перевод меняет «микро-» и «макропейзажи» межличностной коммуникации в контексте его применения в коммунальной сфере. Всё изложенное позволяет заключить, что перевод – это и способ постижения несвойственных нам взглядов, и средство расширения

горизонтов мысли и познания, и акт коммуникации, способствующий преодолению интеллектуальных и социокультурных барьеров.

Ключевые слова: Р. Капуцински, преодоление барьеров и различий во взглядах, интерпретация, переводоведение, перевод.

Translation – Crossing the Boundaries

Abstract

The thesis triggers reflections on multidimensionality of translation and its psychological and socio-cultural aspects. Owing to the fact that the very process of translation constantly undergoes various transformations, the field and scope of translation research, which for the past half a century has continued to build a new academic discipline, alters, as well. The goal of this study is to sketch the scene of this research with the translator as the main agent, according to Kapuściński; and also to present how in translation we cross the boundary of comprehension and overcome limitations of language, text and context. The article also presents how the Translation Studies crosses the borders of its scope and adapts to the civilisation and professional changes. The article demonstrates how through a sociological perspective we are able to see that translation, being an intercultural mediation affects the micro- and macro-landscapes of human communication in the context of community interpreting. Hence, translation is a peculiar way of understanding other than your own points of view, broadening the cognitive horizon, deepening the awareness of culture and communication – it is the process of crossing intellectual and socio-cultural boundaries.

Key words: boundary, Kapuscinski, point of view, translation, Translation Studies.

Maria Piotrowska

dr hab. prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński

Katedra do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową

Maria Piotrowska

Jagiellonian University

Chair for Translation Studies and Intercultural Communication

e-mail: majpiotrow@gmail.com

+48 602680482

Natalia Semenjuk

Несоответствия в переводе на польский язык романа О. Робски *Casual*

Конец XX века в России был отмечен серьезными социальными и культурными изменениями, затронувшими практически все сферы человеческой жизни. Литературный процесс также не оказался исключением. На книжные прилавки начала проникать западноевропейская и американская переводная массовая литература, а спустя недолгое время появились и собственно российские образцы литературы этого типа, поначалу как подражание иностранным произведениям, но со временем приобретшие особую специфику и снискавшие большую популярность среди читательской аудитории. При этом в конце XX – начале XXI века массовая литература приобрела ярко выраженный коммерческий характер.

В современной массовой литературе можно выделить несколько характерных жанров, таких как: детектив, роман-боевик, фантастика, дамский роман и др.¹, каждому из которых свойственны особые приметы. Кроме вышеперечисленных жанров, в начале двухтысячных годов в русском культурном и литературном пространстве появляется еще один жанр массовой литературы – *гламурный роман*, или, как еще иначе называют произведения данного типа, *глэмпроза*². Произведения этого жанра опираются на мировоззренческую концепцию, ориентированную на внешний блеск и показную роскошь.

Одним из первых российских авторов, создающих свои произведения в жанре глэмпрозы, является Оксана Робски. О востребованности и своевременности появления такого типа литературы свидетельствует огромная популярность, которую снискали ее произведения среди читающей публики.

Первый роман О. Робски *Casual* (*Повседневное*) появился в 2005 году и был номинирован на российскую литературную премию «Национальный бестселлер». На сегодняшний день писательница является автором уже одиннадцати книг, одну из которых (*Замуж за миллионера* [sic!]) она написала в соавторстве с Ксенией Собчак. В аннотации к книге О. Робски *Устрицы под дождем*,

¹ См. Н.А. Купина, М.А. Литовская, Н.А. Николина, *Массовая литература сегодня*, Изд-во Флинта: Наука, Москва 2009, с. 107.

² С. Погодина, *Тексты О. Робски: Homo glamoerosus как новый типаж текстов массовой литературы*, <http://www.academia.edu/1549274> (15.12.2106).

говорится, что ее книги, в частности, дебютный роман *Casual*, были переведены на 12 иностранных языков.³ Таким образом, нельзя сказать, что успех дебютного романа писательницы был случайным. Одной из причин ее успеха является тематика произведений – расцвет гламурного дискурса⁴ в России XXI века превозносит все, что связано с поэтикой шикарного образа жизни. Кроме того, О. Робски в своих произведениях описывает жизнь российских элит (сама она также принадлежит к бомонду), что является приманкой для потенциального читателя. Следует заметить, что в произведениях массовой литературы личность автора не играет решающей роли и чаще всего он скрывается под псевдонимом, однако, в случае с творчеством О. Робски именно ее имя является важным для читателя.

Массовой литературе в целом, и глэмпрозе в частности, присуща поэтика повседневности, под которой подразумевается обращение к реалиям современной жизни. Роман О. Робски *Casual* не является исключением, здесь постоянно встречаются названия модных бутиков, ресторанов, марки дорогих автомобилей. Так, согласно исследованиям А. Киклевича, в тексте романа 31 раз встречается упоминание названий ресторанов и кафе, 22 раза употребляются названия магазинов и торговых фирм, названия дизайнерских марок одежды встречаются 18 раз, а марки дорогих автомобилей – 14 раз⁵.

В дебютном романе О. Робски главным является дескрипция события или явления, а не то, каким образом это событие или явление описывается. Язык произведения неэмоционален и прост, и если бы не наличие некоторых нелогичностей и несоответствий, но с некой долей иронии, скромный словарный запас произведения может показаться минималистическим стилем автора.

Книги О. Робски, отображают реалии российской действительности начала XXI века, описывают жизнь современных российских элит. Однако события, описанные в романе, могут служить не образцом для подражания, а скорее источником насмешек, формирующим прежде всего у иностранцев восприятие реалий современной России и русской культуры. В связи с этим очень интересным является анализ перевода дебютного романа О. Робски *Casual*, так как некачественный перевод и наличие переводческих ошибок могут привести к неправильному пониманию текста польским читателем. Следует заметить, что большое влияние на переводимый текст оказывает личность переводчика, а также восприятие им оригинального текста переводимого произведения, которое зависит от нескольких факторов, таких как уровень

³ См. О. Робски, *Устрицы под дождем*, Изд-во Астрель, Москва 2007.

⁴ Под гламурным дискусом понимается сложное коммуникативное явление, имеющее своей целью гламуризацию не только товаров потребления, одежды, стиля, но и образа жизни, политики посредством формирования актуальных для потребителя ценностей и соответствующего им стиля жизни, включающих текст как результат речи, контекст – ситуативный, социокультурный и прагматический, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса. См. И.В. Ашинова, *Гламур и гламурный дискурс*, «Казанская наука», № 10, Изд-во Казанский Издательский Дом, Казань 2013, с 133.

⁵ Zob. A. Kikiewicz, *Funkcjonowanie nazw własnych w języku potocznym noworuskich*, «Akta neophilologia XII», Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 12.

владения переводчиком языком оригинала, понимание явлений и событий, описываемых в оригинальном произведении, а также отношения переводчика к событиям и героям произведения.

Проведя сопоставительный анализ оригинала романа и его переложения на польский язык, выполненного Малгожатой Бухалик, можно обнаружить различные переводческие несоответствия и даже ошибки, допущенные переводчицей. Далее будут рассмотрены наиболее яркие примеры несоответствий между оригиналом и польским переводом романа, выявленные в тексте, которые условно можно разделить на четыре группы:

1. Несоответствия при переводе транспортных средств и передвижений персонажей, описываемые в книге;
2. Несоответствия, связанные с переводом мест общественного питания, а также названий блюд;
3. Несоответствия, появившиеся при переводе названий;
4. Несоответствия, касающиеся эмоционально окрашенной лексики.

Как уже упоминалось выше, ошибки переводчика могут появляться по нескольким причинам. В первом рассматриваемом случае будет представлен пример ошибочного перевода, связанный с тем, что переводчица романа не слишком хорошо знакома с реалиями современной России, в связи с чем фраза: «И Путин все никак не переедет»⁶ превратилась в «Nawet Putin się przez nie [korki] nie przebiję»⁷. Слово *переедет* в русском языке является многозначным, и переводчица, скорее всего, интерпретировала значение этого слова как: *преодолеет в пространстве что-либо, какие-либо препятствия*, то есть дорожные пробки, однако в данном случае слово *переедет* имеет значение: *сменить место жительства*. Президенту Российской Федерации В.В. Путину принадлежит резиденция в Ново-Огарево и его путь в Москву протекает по Рублево-Успенскому шоссе, которое во время проезда президента перекрывается для остальных участников дорожного движения, и именно такая ситуация описана в начале романа: «Ехала правительственная машина, и всех согнали на обочину. [...] и мимо пронесся кортеж президента» (69). Таким образом, фраза, которую с польского языка на русский можно перевести приблизительно следующим образом: *Даже Путин не пробьется через эти пробки*, не отвечает действительности, так как президент России не стоит в пробках, а скорее является их виновником.

В следующем случае присутствует несоответствие марки автомобиля в русском и польском языках: «Мою машину перегородила «шестерка» с двумя таджиками» (41) и «Mój samochód zastawił jakiś zaporożec» (37). Сразу заметим, что в разговорном русском языке слово *шестерка*, употребляется для обозначения модели машины ВАЗ-2106 («Жигули-1600»/«Lada-1600»). Это слово переведено как *zaporożec*, то есть – *запорожец*, автомобиль, совершенно

⁶ О. Робски, *Casual*, Изд-во ООО «Торговый дом «Р-ПЛЮС», Москва 2005, с. 271. Далее, при использовании примеров из романа «Casual», в скобках будет указан номер страницы, с которой он взят.

⁷ О. Robski, *Casual: Zwyczajna historia*, tłum. M. Buchalik, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 255. Przy następnych przykładach z opowieści *Casual: Zwyczajna historia* w nawiasie będzie podawany numer strony, z której on pochodzi.

другой по внешнему виду и техническим характеристикам. Причем упоминаемая в оригинале книги марка машины во времена существования СССР с названием *Lada* поставлялась на экспорт, поэтому это название вполне может быть известно польскому читателю. Кроме того, автор оригинального произведения констатирует, что выезд машине перегородил автомобиль указанной марки, а в переводе добавляется слово какой-то (*jakiś*), которое не привносит никакого конструктивного значения в текст романа. В ходе сравнения русскоязычной и польскоязычной версий книги возникает впечатление, что именно переводчица произведения не до конца понимает, о какой машине идет речь.

Далее, в том же фрагменте книги при описании той же ситуации, автор книги пишет: «...сели в машину и отъехали метров на пять» (42). В переводе, однако, указывается, что сели именно в запорожец: «[...] wsiedli do zaporożca i odjechali o jakieś pięć metrów» (37), хотя это неудачный перевод. Кроме того, если рассмотреть вышеприведенную фразу с точки зрения когнитивной семантики, где выделяются три уровни категоризации – базисный, высший и подчиненный – понятие *машина* относилось бы к базисному уровню, а понятие *запорожец* – к подчиненному. Как отмечает А. Киклевич, в обиходной ситуации, нейтральной с точки зрения вида контакта между отправителем и получателем, «обычный пользователь языка» чаще всего отдает предпочтение базисным категориям, а не высшему и подчиненному уровням⁸. С такой точки зрения также было бы уместнее использовать понятие *машина*, а конкретизация, используемая переводчицей текста, представляется излишней.

Такая же замена названия встречается при описании автомобиля водителя главной героини произведения: «[...] он весело гонял на своей «шестерке» и за три года работы болел всего пару раз» (188), и «[...] wesoło pomykał swoim zaporożcem i przez trzy lata chorował raptem ze dwa razy» (174). В данном случае замена также представляется совершенно неуместной, так как известно, что марка машины в определенной степени является показателем социального статуса ее владельца, который в переводе романа понижается.

Таким образом, в вышеприведенных примерах из-за неудачного перевода искажается смысл оригинала. Неизвестно, связано ли это с тем, что переводчица романа не слишком хорошо знакома с российскими реалиями либо же с тем, что эта информация, по ее мнению, не представляет интереса для читателя, либо же это сознательное использование стратегии экзотизации. Однако такой перевод затемняет значение текста, что может снизить интерес читателя к произведению.

При оценке перевода того или иного текста часто используются выражение хороший перевод или плохой перевод. Хороший перевод – это *эквивалентный перевод*, максимально полно сохраняющий значение оригинального текста. Однако, говоря об эквивалентном переводе и максимальном сохранении значения, присутствующего в оригинальном тексте, нельзя поставить знак равенства между понятиями эквивалентный перевод и буквальный перевод, особенно если речь идет о переводе художественного произведения. При переводе литературного текста с одного языка на другой неизбежны семантические потери и приращения. Однако переводческие трансформации

⁸ Zob. A. Kikiewicz, *Funkcjonowanie nazw własnych...*, s. 6.

следует использовать в случае отсутствия лексических эквивалентов в переводящем языке. Но М. Бухалик при переводе *Casual* во многих случаях не стремится к сохранению значения оригинала, несмотря на наличие прямых лексических эквивалентов. Например, фраза «Выехала со двора и включила дворники» (308), переводится так: «Wyjechałam z podwórka i włączyłam światła postojowe» (295). Хотя слово *дворники* переводится на польский язык словом *wycieraczki*, и замена, произведенная переводчицей, является абсолютно необоснованной.

В следующем случае ошибка переводчицы, возникшая, скорее всего, из-за неправильного понимания текста оригинала, приводит к тому, что описываемая в книге ситуация теряет смысл. Так, фраза: «А набор хромированного железа на колесах?» (42) звучит следующим образом: «A całe to chromowane żelastwo, którego nakupiłam?» (38), хотя словосочетание *на колесах*, присутствующее в оригинале, дает читателю возможность понять, что речь идет об автомобиле, в котором имеются хромированные детали, в то время как в переводе речь уже идет о покупках главной героини, которые скрупулёзно перечисляются в описываемой ситуации. Это прищепки, будильник, прихватки для штор, люстра в детскую комнату, чистящее средство и зубные щетки. Таким образом, переводчица неверно выбрала единицу перевода, из-за чего вторая часть описанной ситуации логически не совпадает с первой.

В следующей группе примеров, касающихся перевода названий блюд и мест общественного питания, в польском переложении романа происходит сужение или расширение понятий, употребляемых автором романа, либо же замена одних понятий другими: «[...] и мы всегда встречались в одном и том же ресторане» (17) и «[...] i zawsze spotykaliśmy się w tej samej kawiarni» (17).

В этом случае слово *ресторан* заменяется словом *кафе*. Хотя эти понятия сходны по смыслу, но равнозначными их все же назвать нельзя. Кроме того, каждое высказывание, встречающееся в художественном тексте, мы воспринимаем в контексте. Фраза «[...] в нем остались хорошая кухня и неплохое обслуживание» (17) свидетельствует о том, что речь идет именно о ресторане, а не о кафе. В кафе посетителям обычно предлагают напитки и десерты, а словосочетание *хорошая кухня* отождествляется с наличием более широкого ассортимента блюд, что свойственно в большей мере ресторану.

В следующем примере переводческая трансформация слова *ресторан* оказывается еще более неудачной: «Мы сидели в новом ресторанчике «Bazar» недалеко от моей дачи» (93) и «Siedziałyśmy w nocnym klubie „Bazar”, niedaleko mojego domu na wsi» (84). Слово *ресторан* трансформировано в *ночной клуб*, однако слово *ночной*, являющееся частью этого словосочетания, свидетельствует о том, что это место, предназначенное для ночного времяпрепровождения. А из контекста вытекает, что действие происходит не ночью, а днем, когда ночные клубы закрыты. Таким образом, неудачно выбранная переводческая стратегия приводит к появлению в тексте ошибки, искажающей общий смысл произведения.

К этой же группе несоответствий можно отнести перевод названий некоторых блюд, упоминаемых в романе. Переводчица отказывается от названий, употребленных в оригинале, и заменяет их более распространенными

в Польше названиями. Так, *курица в тандыре* трансформируется в *kurczaka po chińsku*, *плов* – в *kuskus*, а *жареные роллы* – в *smażone roladki*. Таким образом, в первом случае основой для осуществленной интерпретации стал основной продукт, то есть курица. Во втором случае, видимо, брался во внимание похожий внешний вид блюд, хотя в России кuskus не слишком известен, в то время как плов пользуется широкой популярностью, а в третьем случае переводчица просто выбрала слово, похожее по звучанию на оригинал. Хотя в тексте О. Робски речь идет о *роллах* – разновидности суши, блюде японской кухни, которое в России пользуется огромной популярностью, а *smażone roladki* – это мясное блюдо, распространенное в Польше и не имеющее никакого отношения к японской кухне.

К следующей группе относятся несоответствия при переводе различных названий. Например, название сети супермаркетов «Развилка» заменяется при переводе на «Mospan», не являющееся переводом слова *развилка* и не схожее с ним по звучанию. Возможно, что М. Бухалик совершила выбор в пользу слова «Mospan» в связи с его благозвучием для польского читателя, посчитав, что перевод слова «Развилка» будет не слишком приятным на слух и менее подходящим для названия сети магазинов. Кстати, сети магазинов с таким названием в действительности не существует. Так что в данном случае эта трансформация может представляться удачной.

В следующем случае переводчица подобным образом интерпретирует название музыкальной группы «Блестящие»: «Я до пяти утра отплясывала с Аней под группу Блестящие» (175), заменяя его в польском языке на слово «Superówki»: «Do piątej rano tańczyłam z Anią w rytm jakichś piosenek zespołu „Superówki”» (162), несмотря на то, что это название реально существующей в России группы и в данном случае следовало воспользоваться приемом транслитерации.

Случается, что переводчица совершенно не стремится переводить названия, употребляемые О. Робски, а просто заменяет их другими, видимо, считая эти выражения незнакомыми и ничего не значащими для польского читателя.

Сравним: «Учительница посмотрела на меня поверх очков и отчетливо повторила: «У лукоморья дуб зеленый...»» (282) и «Nauczycielka rzuciła mi spojrzanie sponad okularów i powolutku powtórzyła: „Puszkín, Jeździec miedziany...”» (267).

В оригинале учительница цитирует отрывок из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», который учат в школе как самостоятельное произведение. Фраза «У лукоморья дуб зеленый...» является широко известной русскоязычному читателю и даже может восприниматься как название отдельного произведения. Переводчица заменяет эту стихотворную строку названием другой поэмы А.С. Пушкина – *Медный всадник* – произведением, совершенно другим по тематике, и изучаемым в школе гораздо позже, а не в третьем классе начальной школы, хотя автор романа подчеркивает возраст дочери главной героини. Несмотря на то, что в тексте не говорится прямо о том, что девочка учится в третьем классе начальной школы, указан ее возраст, а мысль главной героини: «Странно, по-моему, раньше мы учили его в четвертом классе» (282), абсолютно точно указывает на то, что речь идет именно о школьной

программе для третьего класса начальной школы и замена названия, выполненная переводчицей, представляется абсолютно нецелесообразной. Таким образом, можно сделать вывод, что переводчица либо сама не знакома с творчеством А.С. Пушкина, либо считает, что потенциального читателя польского перевода романа *Casual* не могут интересовать классические произведения русской литературы. Кроме того, слово *отчетливо* в переводе заменяется словом *powolutku*, хотя слово *отчетливо* на польский язык переводится как *wyraźnie*, а слово *powolutku*, употребляемое М. Бухалик, на русский язык переводится как *потихоньку*. Таким образом, слово, встречаемое в оригинале произведения, имеет абсолютно иное семантическое поле, чем вариант, выбранный переводчицей.

В последней рассматриваемой группе речь идет об эмоционально-окрашенной лексике и описании персонажей романа.

Первый пример из этой группы свидетельствует о неверном понимании переводчицей информации на языке оригинала, что приводит к появлению ошибки в переводе. Фраза, на русском языке звучащая следующим образом: «Он говорил всегда немного с улыбкой» (322), на польском языке звучит так: «Kostia mówił niewiele i zawsze się uśmiechał» (310). То есть из переведенной фразы читатель узнает о том, что герой романа, мужчина по имени Костя, был неразговорчивым человеком, но постоянно улыбался, хотя в оригинале речь идет о том, что он слегка улыбался в процессе говорения, то есть в то время, когда он говорил, на его лице присутствовала легкая улыбка, но абсолютно отсутствует информация о том, много или мало он говорил. Если бы речь в романе шла о том, что Костя немного говорил и постоянно улыбался, между наречием *немного* и словосочетанием *с улыбкой* необходимо было бы поставить запятую или соединительный союз *и*. Такое превратное понимание текста оригинала, может быть, связано с тем, что автор романа использует подчеркнуто простой язык, опирающийся скорее не на литературные классические нормы, а на разговорную традицию. Таким образом, произведение, с точки зрения сюжета и тематики кажущееся очень простым, если не сказать примитивным, не вызывающее сложностей с интерпретацией у носителей языка, вызывает проблемы с интерпретацией в процессе перевода на иностранный язык.

Дальнейший неверный перевод связан с речевыми актами, совершаемыми персонажами книги, и неверное понимание оригинала приводит к такому переложению, которое не соответствует описываемой ситуации. Фраза: «Если давно не виделись, громко окликали друг друга» (126), переводится следующим образом: «Ludzie, którzy długo się nie widzieli, głośno krzyczeli na powitanie» (115). Гораздо более удачным был бы перевод *głośno witali się*, то есть громко здоровались друг с другом. Далее наблюдается использование подобной переводческой стратегии: «Поздоровался со мной из холла» (51) и «Pokrzykiwał do mnie już z holu» (47).

Такой перевод искажает смысл оригинального текста и может вызвать у польского читателя превратное представление о персонажах, описываемых в романе, а также о личности автора произведения.

В следующем случае перевод выполнен таким образом, что и смысл высказывания, и эмоциональная окраска, и построение оригинального текста не совпадают с переведенным текстом. «И это – отличный повод приехать домой» (46), – так звучит оригинальное предложение, которое переведено следующим образом: «Czyli nie miałam wyjścia» (40).

В оригинальном высказывании заложена положительная эмоционально-экспрессивная окраска, тогда как в переводе появляются негативные смысловые оттенки. Как правило, когда от коммуникатора исходит информация типа: *у меня не было выхода*, это воспринимается как сообщение, имеющее негативную семантику, то есть, предполагается, что если был бы искомый *выход*, коммуникатор поступил бы иначе. Тогда как словосочетание *отличный повод* несет в себе положительную эмоциональную окраску. Видимо, в данном случае переводчица хотела воспользоваться стратегией антонимического перевода, однако, изменение эмоционально-экспрессивной окраски высказывания делает такой перевод неудачным.

Далее нами было выявлено, что при переложении романа на польский язык в семи случаях встречается слово *mruknąć*, однако не во всех случаях использование этого слова можно считать уместным. *Mruknąć*, согласно определению словаря современного польского языка, буквально значит: *говорить что-то очень тихо, невнятно, непонятно, бормотать* и в двух случаях такой перевод является буквальным переложением слова, употребленного автором романа. Приведем один из примеров такого перевода: «– Не знала, что ты куришь, – пробормотала Марьяна...» (293) и «– Nie wiedziałam, że palisz – mruknęła Marianna...» (279).

Однако в следующем примере использование переводчицей слова *mruknęła* приводит к изменению эмоционально-экспрессивной окраски высказывания. «– Jak się nazywa? – traciłam cierpliwość./– Władimir – mruknęła Marianna. – A o nazwisko nie pytałam, jakoś mi było głupio» (283) в оригинале звучит следующим образом: «– Как его имя? – Я теряла терпение./– Владимир, – опешила Марьяна, – фамилию мне неудобно было спросить» (297).

В оригинальном произведении употреблено слово *опешила*, имеющее значение: *растеряться от неожиданности, удивления*. Здесь автор хочет подчеркнуть удивление от неожиданного вопроса, но нет информации о том, каким тоном был дан ответ на заданный вопрос, а в переводе основной акцент делается на то, каким тоном, как именно был дан ответ на вопрос, но компонент значения *удивления от неожиданности* полностью утрачивается.

В следующем примере употребление переводчицей романа слова *пробормотала* выглядит еще менее оправданным: «– Никакой он ей не муж, – возразила Олеся, – они не расписаны» (314) и «– Co to za mąż! – mruknęła Olesia. – Przecież nie brali ślubu» (302).

Слово *возразила* означает выразить несогласие с кем-либо, представить довод против чего-либо, и использование автором именно этого слова является очень удачным. При этом возражать можно громко, а не бормотать, как вытекает из семантики слова, употребленного переводчицей.

После проведения сопоставительного анализа оригинала и перевода романа *Casual O*. Робски нами было обнаружено большое количество лексических

и семантических расхождений между оригиналом и переводом, а в некоторых случаях обнаружены переводческие ошибки. Также можно сделать вывод, что гламурная проза и пропагандируемый в ней образ жизни высшего света по-разному воспринимается и интерпретируется в русской и в польской культурах. Перевод, выполненный М.Бухалик, нельзя назвать эквивалентным, что может быть связано либо с неопытностью переводчицы, либо с тем, что ее восприятие переводимого текста разительно отличается от посыла, заложенного автором романа, либо с тем, что оригинал произведения не обладает высокой художественной ценностью и переводчица не считала нужным слишком тщательно выполнять перевод данного произведения.

Литература

- Bednarczyk A., *Mikroodstępstwa i ich konsekwencje. «Одесские рассказы» Izaaka Babla i «Opowiadania odeskie» Jerzego Pomianowskiego*, [w:] *Błąd (i jego konsekwencje) w przekładzie*, red. P. Fast, A. Świeściak, przy współpracy A. Olszty, Wydawnictwo Śląsk – WSL, Katowice 2010, s. 157–172.
- Gajda S., *Prestiż a język*, Nauka 2010, 4/2010, s. 147–162.
- Kiklewicz A., *Funkcjonowanie nazw własnych w języku potocznym noworuskich*, «Akta neophilologica XII», Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 5–16.
- Robski O., *Casual: Zwyczajna historia*, tłum. M. Buchalik, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Ашинова И.В., *Гламур и гламурный дискурс*, «Казанская наука», № 10, Изд-во Казанский Издательский Дом, Казань 2013, с 132–135.
- Купина Н.А., Литовская М.А., Николина Н.А., *Массовая литература сегодня*, Изд-во Флинта: Наука, Москва 2009.
- Михайлова Т., *Инъекция гламура: политика прозы Оксаны Робски*, «Неприкосновенный запас» 2008, № 6(62), <http://magazines.russ.ru/nz/2008/6/mi5.html> (15.12.2016).
- Погодина С., *Тексты О. Робски: Homo glatourosus как новый типаж текстов массовой литературы*, <http://www.academia.edu/1549274> (15.12.2016).
- Рецкер Я.И., *Теория перевода и переводческая практика*, Изд-во Р.Валент, Москва 2007.
- Робски О., *Casual*, Изд-во ООО «Торговый дом «Р-ПЛЮС», Москва 2005.
- Робски О., *Устрицы под дождем*, Изд-во Астрель, Москва 2007.
- Руднева Д.А., *Гламур как феномен культуры постиндустриального общества: методология исследования*, «Известия Уральского государственного университета», Сер. 2, Гуманитарные науки 2010, № 2 (76), с. 31–40.
- Тарнаева Л.П., *Концепция языковой личности в контексте проблем переводоведения*, «Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина» 2008, № 2(13), с. 55–70.
- Черняк М.А., *Массовая литература конца XX – начала XXI века: технология или поэтика?*, «Филологический класс» 2008, № 20, с. 4–11.

**Несоответствия
в переводе на польский язык романа
О. Робски *Casual***

Резюме

Статья посвящена анализу перевода с русского языка на польский романа Оксаны Робски *Casual*. Автор анализирует расхождения между оригинальным текстом и переложением романа, а также пытается назвать причины возникновения переводческих ошибок. Кроме того, рассматривается феномен популярности гламурной прозы в современной России.

Ключевые слова: массовая литература, глэмпроза, перевод, переводческие трансформации, эквивалентный перевод, массовая культура.

**The Inconsistencies in the Polish Translation
of the Novel *Casual* by O. Robski**

Abstract

The article is devoted to the analysis of translation from Russian into Polish language novel *The Casual* written by Oksaba Robski. It was presented the analyze of discrepancies between the original text and its translation, showed the causes of many translation errors. The author discusses about the phenomenon of the popularity of glamorous prose in modern Russia.

Key words: mass literature, glamorous prose, translation, translation transformation, equivalent translation, popular culture.

Natalia Semeniuk
doktorantka
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Filologiczny

Natalia Semeniuk, graduate student
Pedagogical University of Cracow
Faculty Of Philology
e-mail: natali.semenyuk@gmail.com
+48 519625922

Tadeusz Szczerbowski

Slang w przekładzie

Slang można „równie dobrze uznać za poezję codzienności, ponieważ pełni on w znacznym stopniu tę samą funkcję co poezja; to znaczy, że obrazowo wyraża odczucia ludzi związane z życiem i rzeczami, jakie oni napotykają w życiu”¹. Jest on ściśle związany z przekładem rozumianym zarówno szeroko, jak i wąsko. W pierwszym ujęciu, które jest semiotyczne i psychologiczne, elementarny akt myślenia uznaje się za przekład, a dialog traktuje jako podstawowy mechanizm przekładu², rozumienie zaś to przekład z naturalnego języka na mowę wewnętrzną (odwrotny przekład jest wypowiedzią)³. W drugim ujęciu przyjmuje się za Romanem Jakobsonem rozróżnienie przekładu interlingwalnego, intralingwalnego i intersemiotycznego⁴.

Zjawisko slangu będzie tu przedmiotem uwagi na przykładzie dwóch pierwszych typów tłumaczenia. Jeśli jednak slang w tłumaczeniu międzyjęzykowym jest próbą oddania w przekładzie przynajmniej niektórych cech stylistycznych oryginału⁵, to w tłumaczeniu wewnątrzjęzykowym mamy raczej do czynienia z pewnym eksperymentem stylistycznym, pójściem na przekór oczekiwaniom czytelniczym, próbą oddania ogólnego (literackiego) języka oryginału za pomocą jego odmiany środowiskowej czy zawodowej. Ze względu na swój eksperymentalny charakter przekład intralingwalny wzbudza więcej kontrowersji. Istnieją oczywiście przypadki graniczne, np. fragmenty Ewangelii w polskim slangu hiphopowym, które można rozpatrywać jako przykład tłumaczenia intralingwalnego w obrębie polszczyzny, albowiem tekstem prymarnym dla niego jest Biblia Tysiąclecia, będąca w istocie przekładem, a nie oryginałem.

¹ Zob. S.I. Hayakawa, *Language in Action*, New York 1941, s. 194–194.

² Zob. J. Łotman, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekład i przedmowa B. Żyłko, Gdańsk 2008, s. 223.

³ Zob. Н.И. Жинкин, *О кодовых переходах во внутренней речи*, „Вопросы языкознания” 1964, № 6, s. 26–38; T. Szczerbowski, *Rosyjskie teorie przekładu literackiego*, Kraków 2011, s. 120–121.

⁴ Zob. R. Jakobson, *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*, t. I, Warszawa 1989, s. 43–49.

⁵ Zob. T. Szczerbowski, *Slang a przekład*, [w:] *Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych*, red. T. Żeberek, T. Borucki, Kraków 1998, s. 65–69.

Не бреши, а кликни Павлуху

Interesującym przykładem slangu jest fragment powieści Darii Doncowej *Уха из золотой рыбки*⁶ (*Zupa ze złotej rybki*):

- Ты, девочка, не распоряжайся здесь, зови хозяина.
- Тут я хозяйка, – уже не так уверенно ответила Ленка.
- Не бреши, а кликни Павлуху, – перешла я на понятный сленг.
- Сами тогда идите, – обиженно протянула Ленка, – стащу его с кровати, он мне урыльник начистит... Топайте по коридору.

W przytoczonym fragmencie *бреши* to forma trybu rozkazującego od czasownika *бредить* o znaczeniu 'kłamać'⁷. Wyraz ten wyraża dezaprobatę i sygnalizuje obniżenie stylu⁸. Z kolei *кликни* od *кликнуть* 'zawołać' jest formą ludowo-potoczną⁹. Imię *Павлуха* pochodzi od *Павел* 'Paweł', przyrostek *-ух(а)* to spotykany w slangu sposób ekspresji impertynencji, lekceważenia, ironiczności¹⁰. Ostatnia przytoczona replika zawiera wyraz *урыльник*, który dawniej oznaczał nocnik, a obecnie jest grubiańską nazwą brzydkiej twarzy¹¹. Wreszcie czasownik *начистит* w znaczeniu potocznym pospolitym ma znaczenie 'obić', łącząc się z rzeczownikami *пятак*, *ключ*, *хобот* i in., które oznaczają potocznie nos, a prymarnie odpowiednio – piąтак, dziób, trąbę lub ryj zwierzęcia, np. tapira¹².

Cytowany fragment w polskim tłumaczeniu Agnieszki Lubomiry Piotrowskiej¹³ brzmi:

- Dziecino, ty się tu nie rządz, tylko wołaj gospodarza.
- Ja tu jestem gospodyni – już nie tak pewnie odparła Lenka.
- Nie wciskaj mi kitu, kicaj po Pawłuchę – przesłama na łatwy do zrozumienia slang.
- To niech se pani sama idzie – zaproponowała obrażona Lenka – jak go ściągnę z wyra, to mi gębę obje... Pani włoży na korytarz.

⁶ Zob. Д. Донцова, *Уха из золотой рыбки*, Изд-во „Эксмо”, Москва 2003.

⁷ Por. przestarz. *brzechać* 'szczeakać, ujadać; mówić na wiatr, gadać bez celu' (SJPD). W języku staroruskim wyraz *брехати* miał znaczenie 'szczeakać'. Zob. И.И. Срезневский, *Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам*, т. 1, Санкт-Петербург 1893, s. 178.

⁸ *Толковый словарь русской разговорной речи*, вып. 1, ред. Л.П. Крысин, *Языки славянской культуры*, Москва 2014, s. 144.

⁹ *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2000, s. 432 s.v. *клікать*.

¹⁰ Zob. Е.А. Земская, *Словообразование*, [в:] О.П. Ермакова, Е.А. Земская, Р.И. Розина, *Слова, с которыми мы все встречались: толковый словарь русского общего жаргона*, Москва 1999, s. XIX.

¹¹ Zob. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург 2001, s. 615.

¹² Zob. В.В. Химик, *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*, Санкт-Петербург 2004, s. 516, s.v. *пятак*.

¹³ Zob. D. Doncowa, *Zupa ze złotej rybki*, tłum. A. L. Piotrowska, Świat Książki, Warszawa 2004.

Tłumaczka oddaje *He брешу, а кликну Павлуху* za pomocą potocznej frazy *Nie wciskaj mi kitu, kicaj po Pawłuchę*, zachowując w przekładzie nacechowanie stylistyczne oryginału. Wyraz *kicać* o znaczeniu 'biec, skakać, przypadając do ziemi' odnosi się zwykle do królika czy zająca. Użycie tego wyrazu, aby wyrazić oryginalne znaczenie 'zawołać', potwierdza trafność spostrzeżenia Oswalda Ducrot, że język jest „zbiorem ról, jakie rozmówcy narzucają sobie nawzajem poprzez dyskurs”¹⁴. Fraza *kicaj po Pawłuchę* służy podkreśleniu dominacji osoby ją wypowiadającej nad osobą, do której słowa te się odnoszą. Królik w potocznej polszczyźnie to *trusia*, wyraz ten jednak przenośnie oznacza człowieka bojaźliwego, cichego, milczącego. W sieci relacji leksykalnych *trusia* to holonim, a *tchórz* – hiperonim¹⁵. Fraza *kicaj stąd* ma znaczenie 'uciekaj, spływaj, zmykaj'¹⁶. Neutralny wyraz rosyjski *кроватъ* 'łóżko' ma w analizowanym przekładzie potoczny pospolity odpowiednik *wyro*. W przytoczonym fragmencie neutralne stylistycznie *Сами тогда идите* w polskim tłumaczeniu Agnieszki Lubomirskiej-Piotrowskiej jest nacechowane gwarowo: *To niech se pani sama idzie*. Forma *se* ma znaczenie 'sobie'¹⁷.

Фалует / кадрит

Wyrazy slangowe *фалует* i *кадрит* występują w następującym fragmencie noweli *Дом на набережной* (*Dom nad rzeką Moskwą*) Jurija Trifonowa¹⁸, która ukazała się drukiem w 1976 roku, a jej polski przekład Ziemowita Feddeckiego – trzy lata później¹⁹.

– Хлопцы, я что-то не пойму, а кто хозяйку фалует? Вот эту самую Сонечку? На тогдашнем жаргоне «фалует» значило примерно то же, что сегодня значит «кадрит».

Фалует to forma trzeciej osoby liczby pojedynczej czasownika *фаловать*, który ma dwa znaczenia: 1) werbować (np. konfidentów) i 2) uwodzić (np. dziewczynę)²⁰. To ostatnie znaczenie oddaje polski tłumacz jako *nawijać*.

– Powiedzcie mi, chłopcy, bo nie bardzo wiem, kto tu nawija gospodynię? No tę Sonię? W ówczesnym żargonie „nawijać” znaczyło mniej więcej to samo, co dziś „podrywać”.

¹⁴ Zob. A. Dutka, O. Ducrot, *Nieufność wobec mowy potocznej*, „Teksty Drugie” 1992, nr 1/2 (13/14), s. 172.

¹⁵ *Uniwersalny słownik języka polskiego. Wersja 2.0*, Warszawa 2006.

¹⁶ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 16, Poznań 1998, s. 114.

¹⁷ Zob. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, przedruk elektroniczny, Warszawa 1997.

¹⁸ См. Ю. Трифонов, *Дом на набережной*, „Дружба народов” 1976, № 1.

¹⁹ Zob. J. Trifonow, *Dom nad rzeką Moskwą*, tłum. Z. Feddecki, Warszawa 1979.

²⁰ См. Д.И. Квеселевич, *Толковый словарь ненормативной лексики русского языка*, Москва 2003, s. 898.

W potocznej polszczyźnie *nawijać* to m.in. ‘zalecać się do kogoś, zabiegać o czyjeś względy, flirtować, romansować’²¹. Istnieje frazeologizm *nawijać komuś makaron na uszy* ‘zwodzić, obiecywać, mówić do kogoś przekonująco’²², którego rosyjskim odpowiednikiem jest *вешать лапшу на уши*²³. W slangu młodzieżowym stosuje się następujący wariant: *вешать на уши макаронные изделия*²⁴.

Można spotkać pogląd, że *фаловать* jest polonizmem. Do takiej konkluzji dochodzi Jewgienij Otin²⁵ na podstawie lektury *Słownika gwar przestępczych* Klemensa Stępniaaka, który odnotowuje ‘rozebrać kobietę’ jako jedno ze znaczeń slangowych wyrazu *rozfalować*²⁶.

Jurij Trifonow za nowsze w porównaniu z *фаловать* uznaje slangowe określenie *кадрнуть*, które Ziemowit Fedeki oddaje w polskim tłumaczeniu za pomocą potocznego odpowiednika *podrywać*. W slangu przestępczym wyraz ten ma trzy znaczenia: 1) ‘kraść przez porwanie czegoś i ucieczkę’, 2) ‘zaczepiać, umawiać się’, a wyrażenie *podrywać na goło* odnosi się do grania w karty bez pieniędzy²⁷. Decyzja polskiego tłumacza okazuje się trafna, mimo że takiego odpowiednika nie odnotowują najobszerniejsze słowniki rosyjsko-polskie²⁸. Potoczne *пóјść na подryw* ma rosyjski odpowiednik *пойти на кадрёж*²⁹.

Z lektury słowników wynika, że bardzo szybko zmienia się status danego wyrazu ze slangowego na potoczny. Interesujące przykłady można znaleźć, porównując dwa słowniki Macieja Czeszewskiego: *Słownik slangu młodzieżowego*³⁰ i *Słownik polszczyzny potocznej*³¹. Zmienił się status ze slangowego na potoczny *wyrwać* – *wyrwać* oraz *wyhaczać* – *wyhaczyć* w znaczeniu ‘podrywać, zalecać się’. Zatem nowy tłumacz powieści Jurija Trifonowa najprawdopodobniej inaczej niż Ziemowit Fedeki (który żył w latach 1923–2009) oddałby analizowany fragment tłumaczenia z 1979 roku. Współczesny autor użyłby innych rosyjskich wyrazów, mając do wyboru ponad 30 synonimów³².

²¹ *Słownik polskich leksemów potocznych*, t. V, Kraków, s. 571.

²² Tamże.

²³ См. А.И. Фёдоров, *Фразеологический словарь русского языка*, Москва 2007, s. 69.

²⁴ См. Т.Г. Никитина, *Ключевые концепты молодежной культуры: тематический словарь сленга*, Санкт-Петербург 2013, s. 355.

²⁵ См. Е. Отин, „Все менты – мои кенты...” (*Как образуются жаргонные слова и выражения*), Москва 2006, s. 254–257.

²⁶ Zob. K. Stępniaak, *Słownik gwar przestępczych*, Warszawa 2013, s. 317.

²⁷ Tamże.

²⁸ *Wielki słownik rosyjsko-polski*, red. A. Mirowicz, Warszawa 2004; *Wielki słownik rosyjski* PWN. Wersja 2.1, Warszawa 2008.

²⁹ См. А. Флегон, *За пределами русских словарей*, ТОО „Рике”, 1993, s. 141, s.v. *кадрёж*.

³⁰ Zob. M. Czeszewski, *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła 2001.

³¹ Zob. M. Czeszewski, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2008.

³² Zob. Т.Г. Никитина, *Ключевые концепции...*, s. 238–239.

Жужжать или не жужжать?

Z perspektywy przekładoznawstwa godny uwagi jest eksperyment stylistyczny, który przeprowadził Fima Żyganiec³³. Pod tym pseudonimem opublikował swoje tłumaczenie monologu Hamleta z dramatu Szekspira na rosyjski slang więzienny Aleksander Sidorow. Przełożył on jednak z rosyjskiej wersji Borysa Pasternaka, a nie bezpośrednio z angielskiego oryginału. Zatem ów eksperyment można określić mianem tłumaczenia intralingwalnego. Pasternakowski *Монолог Гамлета, принца датского* w wersji Sidorowa ma tytuł: *Погонения Гамлета, босяка датского*. Wyraz *погонения*, będący slangowym odpowiednikiem monologu, wiąże się z potocznym czasownikiem *погонять* o znaczeniu 'przepytywać, egzaminować'. Wyraz *погонения* pojawia się także w innym tytule: *Погонения 1001-й ночи*³⁴, nawiązującym do *Księgi tysiąca i jednej nocy*, znanej także jako *Baśnie z tysiąca i jednej nocy*. W slangu więziennym *погоняло* to ksywa, a *погнать* – zwariować. Ogólnorosyjski wyraz *босяк* o znaczeniu 'włóczęga' wyraża odmienne znaczenie: 'książe'. W slangu więziennym *босяк* to zawodowy przestępca. Od początku lat sześćdziesiątych desygнатem tego wyrazu jest „wor w zakonie”³⁵, czyli *grypsujący*.

Czasownik *жужжать* o znaczeniu prymarnym 'brzęczeć' występuje w rosyjskim slangu więziennym w postaci *жужжащий* jako synonim wyrazu *приблатненный* 'człowiek, który powierzchownie poznał świat grypsujących i naśladuje ich'. Różnica polega jedynie na tym, że leksem *приблатненный* jest używany na terytorium byłego Związku Radzieckiego od początku lat trzydziestych XX wieku, a forma *жужжащий* przyjęła to znaczenie slangowe 30 lat później³⁶.

Druga linijka monologu, która w wersji Borysa Pasternaka brzmi: *вот в чем вопрос*, przyjmuje slangową postać *Во, бя, в чем заморочка*. Pierwszy morfem *во* (pisany tu dużą literą) jest potoczną formą partykuły *вот*. Z kolei *бя* to mający wulgarne pochodzenie przerywnik, którego polskim odpowiednikiem jest m.in. *kurde*. Wreszcie ostatnim stylistycznie nacechowanym wyrazem pozostaje w analizowanym wersie *заморочка*. Za potoczną nazwę problemu uznaje go W.W. Chimik³⁷. Natomiast współczesny słownik rosyjskiej mowy potocznej traktuje ów leksem jako żargonizm³⁸. Najnowsze słowniki slangowe nie odnotowują już wyrazu *заморочка*³⁹.

³³ Zob. Ф. Жиганец, *Мой дядя, честный вор в законе... (Классическая поэзия в блатных переводах)*, Изд-во Феникс, Ростов-на-Дону 1999. Nazwa *Жиганец* jest derywatem utworzonym od wyrazu *жиган*, który w carskiej Rosji odnosił się do katorżników, znajdujących się na najwyższym szczeblu w hierarchii więźniów. Zob. З.М. Зугумов, *Русскоязычный жаргон. Историко-этимологический, толковый словарь преступного мира*, Москва 2014, s. 189.

³⁴ <https://www.proza.ru/2014/08/06/1403>.

³⁵ Zob. З.М. Зугумов, *Русскоязычный жаргон...*, s. 64.

³⁶ Tamże, s. 193 i 474.

³⁷ Zob. В.В. Химик, *Большой словарь...*, s. 216.

³⁸ Zob. *Толковый словарь русской разговорной речи...*, s. 632. Być może nie bez znaczenia w postrzeganiu slangu przez daną osobę ma jej wiek. W.W. Chimik urodził się w 1946 roku, a L.P. Krysin – w 1935. Choć 9 lat nie wydaje się dużą różnicą wieku, w dziejach slangu to jednak znaczny przedział czasu.

³⁹ Zob. З.М. Зугумов, *Русскоязычный жаргон...*; Т.Г. Никитина, *Ключевые концепции...*

Na zakończenie analizy dwuwiersza warto zwrócić uwagę na interpunkcję. W przekładzie Pasternaka po *Быть или не быть* jest przecinek, a na końcu *вот в чем вопрос* – kropka. Natomiast w wersji Aleksandra Sidorowa najpierw pojawia się pytajnik (*Жужжать или не жужжать?*), a następnie – wykrzyknik (*Во, бля, в чем заморочка!*). Znaki przestankowe sygnalizują zatem zmianę tonacji.

Какой ты прикольный!

Słowa te wypowiada do Wilka Czerwony Kapturek w jednej ze współczesnych wersji bajki, którą utrwalił na piśmie Charles Perrault w 1697 roku. Przytoczony urywek pochodzi z podręcznika slangu dla nie-Rosjan⁴⁰ z 2005 roku. Pierwsze wydanie ukazało się dwa lata wcześniej.

Warto podkreślić, że wyraz *прикольный* przestał być używany w slangu młodzieżowym. W krótkim filmie *Как объяснить бабушке слово „прикольный”*?⁴¹ z 2009 roku moskiewska uczennica wyznaje, że tym wyrazem już się nie posługuje. Nie odnotowują go najnowsze słowniki slangowe⁴², mimo że występował w rosyjskim slangu młodzieżowym⁴³ jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, obecnie ma inny status: potoczny.

Na prowadzonych przeze mnie w roku 2007 zajęciach z pragmatyki przekładu studenci filologii rosyjskiej oddawali *Какой ты прикольный!* za pomocą 19 odpowiedzi. Znamienne, że niektórzy adepci sztuki tłumaczenia wybrali stylistycznie neutralny wyraz *zabawny*:

Jakiś ty zabawny!
Aleś ty zabawny!
Ale ty jesteś zabawny!

Tylko w jednym tłumaczeniu pojawił się emotikon.

Aleś zabawny! ☺

Jedna osoba użyła nawet książkowego wyrazu *przezabawny*.

Jesteś przezabawny!

Neutralny stylistycznie jest przymiotnik *dowcipny*.

Aleś ty dowcipny!
Jakiś ty dowcipny...!

⁴⁰ Zob. Т. Шкапенко, Ф. Хюбнер, *Русский „тусовочный” как иностранный*, Калининград 2005, s. 85–86.

⁴¹ Zob. *Как объяснить бабушке слово „прикольный”?*, files.gramota.ru/video/3.wmv (5.12.2016).

⁴² Нр. Т.Г. Никитина, *Ключевые концепции...* Na stronie <http://teenslang.su/index.php?searchstr=прикольный&slang=> (2.12.2016) wyraz ten nie ma już „lajków” (polubień).

⁴³ Zob. Т.Г. Никитина, *Так говорит молодежь. Словарь сленга. По материалам 70–90 годов*, Фолио-Пресс, Санкт-Петербург 1998, s. 354.

Jako odpowiednik rosyjskiego *Какой ты прикольный!* dwukrotnie pojawia się fraza z anglicyzmem *Jesteś cool!* Występują także inne przymiotniki nacechowane: *zakręcony, fajny, fajniutki, czadowy, czadowny i ekstra.*

Heh, aleś ty zakręcony!

Aleś ty fajny!

Ale jesteś fajniutki!

Ale jesteś czadowny !

Ale jesteś czadowy!

Jesteś naprawdę ekstra!

Jedna osoba użyła w przekładzie rosyjskiego *прикольный* nienacechowanego przymiotnika *śmieszny*⁴⁴ z kolokwialnym *dowalić*: *Aleś dowalił, śmieszny jesteś!*

Godne uwagi jest w polskim tłumaczeniu zastępowanie przymiotnika *прикольный* rzeczownikiem *kolo* czy *kozaczek*.

Ale z ciebie kolo!

Eee, no to kozaczek jesteś!

Wyraz *kolo* znaczy to samo co *koleś*⁴⁵. Z kolei *kozaczek* jest zdrobnieniem od potocznego wyrazu *kozak* używanego w odniesieniu do kogoś żywego, śmiałego, odważnego, energicznego, lubiącego się popisywać swoją brawurą⁴⁶.

Można również spotkać redukcję, swego rodzaju przemilczenie⁴⁷: *Eh, ty to jesteś!* Zastanawia pojawienie się wykrzyknika *eh* (wariant ortograficzny *ech*), który wyraża „różne stany woli lub emocji mówiącego, zwykle obojętność, niechęć lub zniecierpliwienie”⁴⁸. Szerszy kontekst wersji rosyjskiej pozwala wyciągnąć wnioski, że chodzi tu o zniecierpliwienie (ponaglenie): – *Какой ты прикольный! – Красная Шапочка села в машину. – Поехали на дискач!* W roku 2007 studenci jako polskie odpowiedniki rosyjskiego wyrazu nacechowanego *дискач* ‘dyskoteka’ podawali: *disco, baunsik, dyska, dicho, impreza, imprezka, balety i dance*. Natomiast *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej* z 2016 roku odnotowuje jedną nazwę dyskoteki, jest nią *deska*⁴⁹.

Lista polskich odpowiedników rosyjskiego przymiotnika *прикольный* nie jest i nie może być kompletna. Zmienia się bowiem język, a w znacznie szybszym tempie

⁴⁴ Kontekst wyklucza potoczne znaczenie wyrazu *śmieszny*: ‘niepoważny, kompromitujący’. W przeciwnym razie *Красная Шапочка* nie wsiadałaby do samochodu i nie jechałaby z Wilkiem na tańce.

⁴⁵ Zob. M. Czeszewski, *Słownik slangu...*, s. 110.

⁴⁶ Zob. *Uniwersalny słownik języka polskiego...*

⁴⁷ Zob. K. Pisarkowa, *O komunikatywnej funkcji przemilczenia*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1986, nr 1 (107), s. 25–34.

⁴⁸ Zob. *Uniwersalny słownik języka polskiego...*

⁴⁹ Zob. *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej*, Warszawa 2016, s. 22 i 53.

slang. Przekładając powieść Darii Doncowej *Гадюка в сироне*⁵⁰ (*Słodki padalec*), Ewa Skórska oddaje analizowany leksem jako *wyczesany*⁵¹.

Ловким движением она открыла коробочку и потрясла над головой Рамика. Тысячи мелких искорок сели на лоб песика, и он заискрился, словно снег под ярким солнцем.

– Клево! – взвыла Маша.

– Супер! – пришла в восторг Лиза.

– Давай и муку с блестками, – согласился парень, – и еще чего прикольное есть.

Zręcznym ruchem otworzyła pudełeczko i potrząsnęła nim nad głową Ramika. Tysiące drobnych iskiek opadło na głowę pieska, iskrząc się jak śnieg w słońcu.

– Ale wypas! – zawołała Masza.

– Super! – zachwyciła się Liza.

– Dawaj tę mąkę z błyszczkiem, – zgodził się Andriej. – I co tam jeszcze macie wyczesanego.

Wyraz slangowy *wyczesany* nobilitował Bartosz Chaciński, umieszczając go w tytule drugiego tomu słownika najmłodszej polszczyzny⁵². Jednak już trzy lata później w 2008 roku Maciej Czeszewski traktuje *wyczesany* jako wyraz potoczny, a nie slangowy⁵³.

W cytowanej powieści Darii Doncowej pojawia się jeszcze *megawyczses* jako polski nacechowany odpowiednik wyrazu *прикольный*.

– Глянь, здорово, – послушно перевела девочка, вертя ошалелого Рамика, – Андрюша прибрахлил, клевый прикид, прикольный.

– Patrz, ale fajnie! – poprawiła się dziewczynka, obracając oszołomionego Ramika. – Andrieusza kupił, superancka kurtałka, megawyczses!

Zdarza się jednak, że nawet profesjonalny tłumacz niekiedy oddaje wyraz nacechowany jako nienacechowany.

– Он мне нравится, – бесхитростно призналась Лиза, – прикольный такой, правда, старый, двадцать четыре уже, вот я думала: если он за мной ухаживать начнет, разве плохо? Может, мне в него влюбиться?⁵⁴

⁵⁰ Zob. Д. Донцова, *Гадюка в сироне*, Москва 2003.

⁵¹ Zob. D. Doncowa, *Słodki padalec*, tłum. E. Skórska, Chorzów 2013.

⁵² Zob. B. Chaciński, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków 2005.

⁵³ Zob. M. Czeszewski, *Słownik polszczyzny...*, s. 346.

⁵⁴ Zob. Д. Донцова, *Гадюка в сироне...*

– Lubię go – wyznała spokojnie Liza. – Śmieszny taki, tylko że stary, dwadzieścia cztery lata... Ale pomyślałam, że gdyby zaczął mnie podrywać, to by nie było źle... Może mogłabym się w nim zakochać?⁵⁵

Bywają przypadki, w których wyraz slangowy ginie w przekładzie. Przykładem jest *Wampir z przypadku* Kseni Basztowej⁵⁶. Zdanie *Там в этом „Дракуле” такой прикольный старикан Абрахам бегаем!*⁵⁷ w tłumaczeniu Izabeli Wiśniewskiej-Repeczki brzmi: *W Drakuli przy tych palach taki staruszek Abraham biega!*

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza skłania do refleksji na temat relacji między slangiem a mową potoczną. Można spotkać pogląd, że slang to nienormatywna mowa potoczna⁵⁸. Nie każde jednak przejęzyczenie i nie każdy lapsus ma charakter slangowy. Z kolei Michael Swan podkreśla, że slang cechuje większa nieoficjalność⁵⁹. Wreszcie niektórzy badacze (zwykle angliści) posługują się terminem *slang ogólny*⁶⁰, który w odróżnieniu od slangu (specjalnego), nie jest już ściśle związany z jakąś grupą zawodową lub środowiskową. Slang ogólny utożsamia się z mową potoczną.

Niezależnie od rozstrzygnięć teoretycznych dotyczących relacji między slangiem a mową potoczną tłumacze starają się kierować zasadą, aby zachować w przekładzie stylistyczne nacechowanie oryginału, czyli oddawać slang slangiem lub mową potoczną. Odstępstwa od tej zasady są rekompensowane w innych fragmentach tekstu. Rzadko stosowana jest redukcja jako swego rodzaju przemilczenie (np. polskie *Eh, ty to jesteś!* jako odpowiednik rosyjskiego *Какой ты прикольный!*).

Teksty literackie

Баштовая К., *Вампир поневоле*, Армада, Москва 2010.

Basztowa K., *Wampir z przypadku*, tłum. I. Wiśniewska-Repeczko, Fabryka Snów, Lublin 2009.

Донцова Д., *Гадюка в сиропе*, Изд-во „Эксмо”, Москва 2003.

Doncowa D., *Słodki padalec*, tłum. E. Skórska, Wydawnictwo Videograf, Chorzów 2013.

Донцова Д., *Уха из золотой рыбки*, Изд-во „Эксмо”, Москва 2003.

Doncowa D., *Zupa ze złotej rybki*, tłum. A. L. Piotrowska, Świat Książki, Warszawa 2004.

Жиганец Ф., *Мой дядя, честный вор в законе... (Классическая поэзия в блатных переводах)*, Изд-во Феникс, Ростов-на-Дону 1999.

Трифонов Ю., *Дом на набережной*, „Дружба народов” 1976, № 1.

Trifonow J., *Dom nad rzeką Moskwą*, tłum. Z. Fedecki, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1979.

⁵⁵ Zob. D. Doncowa, *Słodki padalec*, tłum. E. Skórska, Chorzów 2013.

⁵⁶ Zob. K. Basztowa, *Wampir z przypadku*, Lublin 2009.

⁵⁷ Zob. К. Баштовая, *Вампир поневоле*, Москва 2010.

⁵⁸ Zob. Н.Н. Соловьёва, *Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка*, Москва 2009, s. 19.

⁵⁹ Zob. M. Swan, *Practical English Usage*, Oxford 2015, s. xxiv.

⁶⁰ А.Т. Липатов, *Сленг как проблема социолектики*, Москва 2010.

Słowniki

- Chaciński B., *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Czeszewski M., *Słownik slangu młodzieżowego*, Wydawnictwo Ekolog, Piła 2001.
- Czeszewski M., *Słownik polszczyzny potocznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1–50, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1994–2005.
- Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej*, red. M. Kreja, Uniwersytet Dzieci, Warszawa 2016.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, przedruk elektroniczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Słownik polskich leksemów potocznych*, t. V, red. W. Lubaś, Wydawnictwo LEXIS, Kraków.
- Stępiak K., *Słownik gwar przestępczych*, Oficyna Wydawnicza Mireki, Warszawa 2013.
- Uniwersalny słownik języka polskiego. Wersja 2.0*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Wielki słownik rosyjski PWN. Wersja 2.1*, red. J. Wawrzyńczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Wielki słownik rosyjsko-polski*, red. A. Mirowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa, 2004.
- Большой толковый словарь русского языка*, ред. С.И. Кузнецов, Изд-во Норинт, Санкт-Петербург 2000.
- Зугумов З.М., *Русскоязычный жаргон. Историко-этимологический, толковый словарь преступного мира*, Книжный мир, Москва 2014.
- Квеселевич Д.И., *Толковый словарь ненормативной лексики русского языка*, Издательство Астрель, Издательство АСТ, Москва 2003.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., *Большой словарь русского жаргона*, Норинт, Санкт-Петербург 2001.
- Никитина Т.Г., *Так говорит молодежь. Словарь сленга. По материалам 70–90 годов*, Фолио-Пресс, Санкт-Петербург 1998.
- Никитина Т.Г., *Ключевые концепты молодежной культуры: тематический словарь сленга*, Дмитрий Буланin, Санкт-Петербург 2013.
- Срезневский И.И., *Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам*, т. 1, Санкт-Петербург 1893.
- Толковый словарь русской разговорной речи*, вып. 1, ред. Л.П. Крысин, Языки славянской культуры, Москва 2014.
- Фёдоров А.И., *Фразеологический словарь русского языка*, Издательство Астрель, Издательство АСТ, Москва 2007.
- Химик В.В., *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*, Норинт, Санкт-Петербург 2004.

Оpracowania

- Dutka A., Ducrot O., *Nieufność wobec mowy potocznej*, „Teksty Drugie” 1992, nr 1/2 (13/14), s. 161–174.
- Hayakawa S.I., *Language in Action*, Harcourt, Brace and Company, New York 1941.
- Jakobson R., *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczółowska, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka*, t. I, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 43–49.

- Łotman J., *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekład i przedmowa B. Żyłko, Gdańsk 2008.
- Pisarkowa K., *O komunikatywnej funkcji przemilczenia*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1986, nr 1 (107), s. 25–34.
- Swan M., *Practical English Usage*, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Szczerbowski T., *Slang a przekład*, [w:] *Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych*, red. T. Żeberek i T. Borucki, Kraków 1998, s. 65–69.
- Szczerbowski T., *Rosyjskie teorie przekładu literackiego*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 120–121.
- Жинкин Н.И., *О кодовых переходах во внутренней речи*, „Вопросы языкознания” 1964, № 6, s. 26–38.
- Земская Е.А., *Словообразование*, [в:] О.П. Ермакова, Е.А. Земская, Р.И. Розина, *Слова, с которыми мы все встречались: толковый словарь русского общего жаргона*, Москва 1999, с. XVII–XXVII.
- Липатов А.Т., *Сленг как проблема социолектики*, Изд-во „Элпис”, Москва 2010.
- Отин Е., *„Все менты – мои кенты...” (Как образуются жаргонные слова и выражения)*, Издательство ЭЛПИС, Москва 2006.
- Соловьёва Н.Н., *Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка*, „Издательство Оникс”, „Издательство „Мир и Образование”, Москва 2009.
- Шкапенко Т., Хюбнер Ф., *Русский „тусовочный” как иностранный*, ФГУИПП „Янтарный сказ”, Калининград 2005.

Сленг в переводе

Резюме

Статья посвящена переводу русского сленга на польский язык. Независимо от теоретических решений, касающихся взаимосвязи сленга и разговорной речи, переводчики стараются руководствоваться принципом, согласно которому следует сохранять в переводе стилистическую окраску текста оригинала, то есть передавать сленг сленгом или разговорной речью. Отступления от этого правила компенсируются в других фрагментах текста. Изредка – как своеобразное умолчание – применяется редукция (напр., польское *Eh, ty to jesteś!* как эквивалент русского *Какой ты прикольный!*).

Ключевые слова: русский сленг, разговорная речь, художественный перевод, Дарья Донцова, Юрий Трифонов, Фима Жиганец, Красная Шапочка

Slang in Translation

Abstract

The article looks at the translation of Russian slang into Polish. Regardless of the theoretical disputes concerning the relation between slang and colloquial language, translators are motivated by the principle to preserve within the translation the stylistic characteristics of the original, in other words to convey the slang by means of slang itself or colloquial language. Deviations from this principle are compensated for in other fragments of the text. Less frequently is reduction employed as its own form of concealment (for example the Polish *Eh, ty to jesteś!* as the functional equivalent of the Russian *Какой ты прикольный!*).

Key words: Russian slang, colloquial language, literary translation, Dar'ya Dontsova, Yuriy Trifonov, Fima Zhiganets, Little Red Riding Hood.

Tadeusz Szczerbowski
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
Instytut Neofilologii (filologia rosyjska)
profesor zwyczajny
e-mail: tszczerb@up.krakow.pl

*Леслава Кореновская***М. Лермонтов по-украински****(на примере поэзии *Белеет парус одинокий...*)**

В данной статье хотелось бы обратиться к вопросу переложения одного и того же лирического произведения несколькими переводчиками, вернее переводчиками-поэтами, с целью проведения сопоставительного анализа. Этот вопрос является важным в теории перевода, поскольку позволяет убедиться в актуальности переводимого произведения, открывает новые грани творчества поэта-переводчика, помогает оценить его переводческую деятельность; для критиков или переводоведов является ценным исследовательским материалом, скажем, для определения типов перевода и их качества. Близкородственные языки, с одной стороны, в некоторой степени облегчают работу переводчика: общие корни слов, близкая семантика выражений, идентичная или немного похожая пунктуация и т.д. Но с другой стороны, такой перевод может вызывать некоторые трудности, поскольку в процессе перевода необходимо учитывать такие аспекты, как биографию автора оригинала, историческую или политическую обстановку определенного периода в стране, историю написания прозы или поэзии, мотивы, побудившие поэта к созданию произведения в том варианте, в каком он предстал перед читателем и критиком. Обращаясь к «теории встречных течений» Александра Веселовского, Марьяна Лановик пишет:

Чем больше похожего, тождественного в культуре двух народов, их историческом прошлом, национальной памяти, психологии, языке – тем больше встречных течений, которые создают благоприятные условия для процесса перевоплощения художественного произведения и его переноса в другую художественную систему¹.

Прозаический или поэтический перевод всегда является интерпретацией иноязычного текста средствами родного языка. Следует заметить, что переложение лирики усложняется тем, что в стремлении максимально верно передать содержание оригинала, переводчик должен помнить о сохранении ритма, сходстве звучания рифм, воссоздании идентичной формы, которые,

¹ См.: М.Б. Лановик, *Перекладознавчі проблеми компаративістики крізь призму літературознавчих теорій*, [в:] М.Б. Лановик, *Літературознавча компаративістика: навчальний посібник*, ред. Р.Т. Гром'як, Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, Тернопіль 2002, с. 267–304.

как известно, из-за своей сильной позиции в тексте являются отражением знаменных понятий художественного текста.

Эмпирическим материалом для данной работы послужила жемчужина мировой лирики *Белеет парус одинокий...*, написанная восемнадцатилетним Михаилом Лермонтовым в сложный для него период.

Припомним некоторые моменты из жизни «ночного светила» русской поэзии. В 1830 году Лермонтов поступил в Московский университет, но, к сожалению, два года спустя должен был оставить учебу из-за своих свободолюбивых мыслей и взглядов. После этого он уезжает в Петербург, где был зачислен в школу гвардейских прапорщиков и кавалерийских юнкеров. Будущее не казалось поэту светлым – темные мысли часто омрачали его будни. Однажды, отправившись на прогулку по побережью, Лермонтов устремил свой взгляд вдаль, где на линии горизонта узрел белое пятно. Это был парус, одиноко виднеющийся на темно-синей глади моря. После возвращения с прогулки был написан *Парус*, в котором выразительно и верно были отражены мысли и душевное состояние поэта. В письме к Марии Лопухиной (сестре Варвары Лопухиной) от 2 сентября 1832 года был помещен первоначальный текст стихотворения. Лермонтоведы утверждают, что строка *Белеет парус одинокий...* совпадает с 19-м стихом первой главы Александра Бестужева-Марлинского *Андрей, князь Переяславский* (1828 г.). Так или иначе символический образ гордого одинокого паруса стал визитной карточкой Лермонтова...

Белеет парус одинокий
В тумане моря голубом!..
Что ищет он в стране далекой,
Что кинул он в краю родном?

Играют волны – ветер свищет.
И мачта гнется, и скрипит...
Увы, – он счастья не ищет
И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой...
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой!² (1832)

Обратимся к переложениям лермонтовского стихотворения на украинский язык. Многие украинские поэты (около двадцати) переводили это замечательное лирическое произведение. В данной работе остановимся на некоторых из них, выбирая наиболее интересные с точки зрения свежей интерпретации, интересных эквивалентных субституций, мелодичного звукового воспроизведения, а также ярких и смелых стилистических приемов. Бесспорно, смыслодержательность *Паруса* можно понять лишь знакомясь

² М.Ю. Лермонтов, *Парус*, [в:] М.Ю. Лермонтов, *Сочинения в двух томах*, сост. и ком. И. С. Чистовой, вступ. ст. И.Л. Андронникова, „Правда“, Москва 1988, т. 1, с. 143.

со всеми переводами этого стихотворения. Начало биографии украинского *Паруса* датируется 19 марта 1862 года, когда «Киевский курьер» напечатал анонимный перевод поэзии под названием *Щогла*. В 1865 году появился перевод талантливого поэта, драматурга и писателя Михаила Старицкого. Он также был организатором театрального дела в Украине, режиссером, издателем, талантливым переводчиком – одним из тех неутомимых тружеников, чьим трудом питается каждая национальная культура.

Вітрило

Вітрило мріє сиротливе
В блакитнім моря тумані,
Чого шука воно в чужині,
Що киди в рідній стороні?

Гуляє вітер, хвиля грає,
І щогла гнеться і рипить...
Воно ж недоли, бач, шукає
І не від долечки біжить!

Під ним, як небо, сині хвилі,
Над ним же промінь золотий...
Воно ж шукає бурь, бунтливе,
Буцім-то в бурі є покій?!³

Первые две строки перевода очень емко передают содержание оригинала, хотя наблюдается пропуск глагола «белеет», а оценочный эпитет «одинокий» трансформирован в «сиротливе» («сиротское»), что вносит в содержание перевода скорее нотку детской трагедии, нежели душевного одиночества лирического героя. Две последние строчки почти идентичны и по смыслу, и по интонации. Только лишь глагол прошедшего времени «кинул» нашел свою континуацию в глаголе настоящего времени «кида» («кидает/бросает»), что позволяет судить о непрерывности минувшего, о неразрывности с прошлым, о живучести тех моментов, которые обрекли лирического героя на одиночество. Во втором четверостишии в первой строчке наблюдаем переводческую инверсию. Если у Лермонтова волны играют, а ветер свищет – пунктуационно это воспринимается как следствие и причина благодаря тире между этими действиями, то в переложении ветер гуляет, а волна играет, графически представленные как две последовательности – об этом свидетельствует запятая между этими двумя простыми предложениями. Следующее двустроичие у Лермонтова начинается с междометия «Увы», и повторяется существительное «счастье», употребленное в устаревшей форме. Старицкий же вводит в перевод выражение «бач», которое несет семантическую нагрузку побуждения к действию: «смотри/глади». Кроме того, переводчик обыгрывает выражение

³ М. Старицкий, *Вітрило*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (17.01.2017).

«счастья», вписывая в вербальную канву стихотворения слова «недоля» («несчастье») и «долечка» («судьбинушка»), т.е. существительное «доля» с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Такая субституция в некоторой степени снижает дублирующуюся экспрессию оригинала, но в то же время расширяет эмоциональную насыщенность поэзии. Начало последнего лермонтовского четверостишия представляет собой визуальный синтез двух горизонтальных линий (под ним – над ним), которые воспринимаются как красочная морская картина, заполненная одной цветовой гаммой, – золото солнечных лучей расцветляет морскую гладь, отражаясь в ней. Переводчик добавляет сравнение «як небо» («как небо») к словосочетанию «сині хвилі» («синие волны») и тем самым разделяет колористику пространства на синее внизу и золотое вверху, изменяя замысел Лермонтова. Две последние строчки стихотворения похожи тождественностью восприятия, но все же переводчик трансформирует глагол «просит» в «шукає» («ищет»). Такая трактовка снижает функцию лирического героя, которая в оригинале ассоциируется с олицетворением благодаря звуковому глаголу с оттенком умоления «просит»; в переводе же глагол «ищет» становится нейтральным, вернее повторяющим те движения, которые наблюдаем в первой строфе. В 1883 году Старицкий печатает второй вариант переложения лермонтовского стихотворения.

Парус

Біліє парус в самотині
На морі в сизім тумані.
Чого шука він на чужині.
Що киди в рідній стороні?

Бурхоче вітер, хвиля грає,
І щогла хилиться гнучка...
А він, пак, щастя не шукає,
І не від щастя утіка!

Під ним блакить ясніша неба.
Над ним проміння злотом б'є:
Йому ж, свавольцю, бурі треба.
– Неначе в бурі спокій є!⁴

Наблюдается изменение заглавия стихотворения: в первом случае имеем *Вітрило*, а во втором – *Парус*. Согласно *Російсько-українському словнику*, «парус» переводится на украинский язык как «вітрило», например: *на всех парусах – на всіх вітрилах*⁵. Словарь под редакцией Б. Гринченко фиксирует выражение «парус» в значении «промінь» («луч») и настоятельно рекомендует

⁴ Там же.

⁵ *Російсько-український словник*, під ред. І.К. Білодід, «Наукова думка», Київ 1968, т. 2, с. 372.

использовать в качестве перевода слово «вітрило»⁶. Второй вариант переложения Старицкого сделан намного тщательнее, о чем свидетельствует большее сходство с оригиналом. В тексте можем заметить некоторые изменения, которые, однако, не искажают восприятия оригинала. Лермонтовская цветовая гамма (голубой, светлый, золотой) расширяется за счет добавления оттенка серого «сизий» («сизый»), который мягко гармонирует с красками оригинала и ассоциируется с цветом тумана над морем. В первой строфе встречаем два глаголы – «шука» и «кида», которые в обиходной речи чаще употребляются в форме «шукає» и «кидає», соответственно «ищет» и «бросает/покидает». Во второй строфе пропущен шумопроизводящий глагол «скрипит» – вместо него переводчик вводит оценочный эпитет зрительного восприятия «гнучка» («гибкая») к слову «щогла» («парус»). В последней строфе Старицкий добавляет глагол повторяющегося действия «б'є» («бьет») к словосочетанию «проміння золотом» – в оригинале встречаем лишь упоминание о золотом луче. Но самым интересным кажется перевод оценочного эпитета «мятежный» как характеристики душевного состояния лирического героя. В первой версии переводчик использует выражение «бунтівний», а во второй – субстантивированное существительное «сваволець», образованное от прилагательного «свабільний» (мятежный, непослушный, безудержный, бунтовской, неистовый и др.).

Спустя год украинская писательница и поэтесса Днипрова Чайка (литературный псевдоним Людмилы Василевской-Березиной) представила свой перевод лермонтовского шедевра. Все творчество писательницы охватывает жанр рассказа, стихотворений в прозе и лирические стихотворения.

Парус

Біліє парус самотинний
В морській блакитно-синій млі...
Чого шука він на чужині?
Що кинув він в своїй землі?

Бурхає вітер, хвиля грає
І рипа щоглиця гнучка!..
Дарма! Він долі не шукає
І од неолі не тіка.

Ясніше неба хвиля сяє,
А зверху промінь золотий,
А він, бунтівний, бур благає,
Неначе в бурях супокій!⁷ (1884–1885)

Сравнивая оригинал с представленным переводом, можно заметить еще большее сходство с лермонтовским текстом. Некоторые изменения,

⁶ Б. Гринченко, *Словарь української мови в 4-х томах*, т. 3, Київ 1907, с. 98.

⁷ Дніпрова Чайка, *Парус*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (22.01.2017).

касающиеся добавления оттенка к морскому туману «блакитно-синій» («голубо-синий»), не нарушают зрительного восприятия картины морского пейзажа. Трансформировано действие, выполняемое ветром, – «ветер свищет». В переводе встречаем «бурхає вітер» в значении «бушует», которое расширяет звуковые границы предыдущего выражения, поскольку действие, выполняемое природной стихией («бушует»), включает не только зрительные движения (летать/переноситься/мчаться и т.д.), но и звукоподражающие (свистеть/выть/ гудеть/шуметь и т.д.). Удачным является перевод «мятежный» словом «бунтівний», которое очень метко передает замысел автора оригинала.

Среди украинских поэтов, которые занимались переводами поэзии Лермонтова, стоит назвать Миколу Зерова – литературоведа, литературного критика, метра «неоклассиков», переводчика античной поэзии. Следует добавить, что Зеров – самый яркий представитель «расстрелянного возрождения», лишенный жизни на вершине своей славы и интеллектуальной активности. Подчеркивая принадлежность Украины к европейскому культурному циклу, Зеров стал основателем профессионального художественного перевода, азы и аспекты которого нашли свое отражение во многих научных трудах поэта. Его перу принадлежат многочисленные переводы с латинского, французского, английского, польского, русского языков. В 1930 Зеров сделал переложение известного лермонтовского стихотворения.

Парус

В блакитному тумані моря
Біліє парус самотній.
Чого шука він в тім просторі?
Чом в ріднім краї він чужий?

Лютує хвиля, вітер грає
І щогла гнеться і тріщить;
Та й там він щастя не шукає,
Та й не од щастя він біжить.

Вода під ним — блакить прозора,
Над ним — проміння виграє,
А він благає бурь у моря,
Немов спокій у бурях є.⁸

Уже в первом четверостишии наблюдаем субституцию, которая заключается в вопросе «Чом в ріднім краї він чужий?», т.е. «Почему он чужой в родной стране?», что не совсем соответствует лермонтовскому замыслу, сфокусированному на глаголе-доминанте «кинул». Интерпретация Зерова вносит в содержание стихотворения привкус личной драмы лирического героя: почему он чужой в своей родной стране, в чем его вина и т.д. Обращаясь

⁸ М. Зеров, *Парус*, <http://virchi.pp.net.ua/publ/158-1-0-720> (21.01.2017).

к біографії перекладача, можна передположити, що подоби мисли не були чужди Зерув: он на себе испытал судьбу изгнанника... В оригинале автору удалось посредством эвфонии невероятно точно представить такое грозное природное явление, как буря, за рождением которой наблюдаем в первой строфе, нарастание и кульминацию видим во второй, а затишье после бури – в последней. Как пишет Татьяна Михайлова, «мотив бури создается благодаря обильному использованию Лермонтовым звуков [ш], [щ], [ст], [ц], [т] и т.д.»⁹, что мастерски сохраняется в переводе Днипровой Чайки. Максимально сосредоточить внимание на ритмических и эвфонических особенностях произведения – это значит написать почти-что новое сочинение на заданную ритмико-мелодическую схему. Следует заметить, что в украинском переложении утрачивается кульминационное определение паруса – «мятежный», которое метко характеризует лирического героя как бунтаря, романтически устремленного на поиски того, что обостряет остроту ощущений, вызывает желание непримирения и обнажает уязвимость в бушующем жизненном море. В переводе этот эпитет опущен: «А він благає бурь у моря», как и заменен глагол «просит» на «умоляет», что снижает воинственность и бунтарство лирического героя, характеризуя его как более покорного и смиренного перед ударами судьбы...

Если оригинал был новаторством в 30-е годы XIX века, то перевод Павла Тычины – новаторство XX века. Творчество украинского поэта носит отпечаток неоднозначной трактовки из-за его гражданской позиции, но если учесть его переводческую деятельность (А. Пушкин, А. Баратынский, М. Лермонтов, А. Блок, Н. Тихонов, А. Цартели и многие др.), то Тычину по праву можно назвать талантливым поэтом и интерпретатором, полным неожиданных стилистических приемов, изысканного художественного вкуса и глубоких философских размышлений.

Вітрило

Одне лише вітрило мрітне
У мріні моря маревен...
Чого блукає кругосвітне?
Кого лишило там ген-ген?

Нахлине вітер, глиб подається,
І щоглу з свистом натяга...
Гей-гей, воно й не прагне щастя,
І не від щастя одбіга!

Під ним струміння блакитнясте,
Над ним одсончин золочин.

⁹ Т.М. Михайлова, М.Ю. Лермонтов у компаративному прочитанні: поетичні переклади слов'янськими мовами, Науково-практична конференція до 200-річчя від дня народження М.Ю. Лермонтова «Творча спадщина М. Лермонтова: погляд із XXI століття», Київський університет ім. Б. Грінченка, 29 жовтня 2014 року.

Воно ж все рветься в поринасте,
Немов у бурях є спочин.¹⁰ (1930 г.)

Представленное украинское переложение воспринимается как вариация на тему *Паруса* или подражание Лермонтову. Тычина настолько мастерски передал все неистовство поиска счастья, желание осуществления мечты, стремление найти свое место под солнцем, что почти весь вербальный запас перевода пестрит такими красочными выражениями, которые скорее можно назвать авторскими неологизмами, чем принятым в лексикальном обиходе словом. В первых двух строках алитерацией искусно связаны три слова: «мрітне», «мрінні», «маревен». Сонорные «м» и «р» придают звучанию легкого раската голоса, утопающего в мягкости прикосновения губ. Глухой «н» как будто бы по велению дирижерской палочки снимает звучание голоса, растворяя его в носовом бречании. Вышеприведенные слова – это выражения, смысл которых можно расшифровать только углубившись в контекст стихотворения. «Мрітне» не имеет конкретного значения, но ему отвечает рифмованное «самітне» («одинокое»); «мрінні/мріння» берет свое семантическое начало от «мрія», «мріяти» («мечта/мечтать»); «маревен» – это слово «мариво» («мираж») во множественном числе родительного падежа, которое нечасто употребляется в разговорной речи.

В переводе Тычины второе четверостишие полно эквивалентных субституций. Ветер в переложении «нахлине» («нахлынет»), хотя данный глагол чаще всего принято употреблять с существительными, обозначающими водную стихию: море, вода, дождь и т.д. «Глиб подасться/І щоглу з свистом натяга...» воспринимается словно сцена из фильма, в которой видим и слышим, как под силой и тяжестью нахлынувшего ветра парус натягивается и скрипит. Если в оригинале лирический герой не ищет и не бежит от счастья, то в переложении встречаем иную интерпретацию: «прагне щастя» («жаждет счастья»), то есть всей душой стремится приобрести умиротворенное состояние блаженства и покоя, не делая при этом никаких конкретных действий; «одбіга» («отбегает») в значении отстранения, перемещения на некоторое расстояние в какую-либо сторону, расхождение, например, отбегает от истины, отбегает от дороги и т.п., но не убегает в смысле исчезает или уходит. Последняя строфа сервирует читателю изюминку в виде авторского оценочного эпитета-неологизма зрительного восприятия «блакитнясте», которое в обиходной лексике звучит как «блакитный» («голубой/голубоватый»). Суффикс и окончание данного выражения «-нясте» вносят значение неполноты и невыразительности определенного цвета: «блакитнясте» скорее видится как очень нежный небесный цвет, нежели интенсивный, ярко-голубой. Несомненный интерес представляет словосочетание «одсончин золочин», расшифровка которого тесно связана с контекстом оригинала: «одсончин» – от солнца, а «золочин» своим корнем указывает на существительное «золото» или прилагательное «золотой». «Воно ж все рветься в поринасте,/Немов у бурях є спочин» – здесь переводчик опустил дублирующиеся у Лермонтова слова «бури», «бурях» и вводит слово «поринасте», образованное от глагола «поринати», которое

¹⁰ П. Тычина, *Bimpulo*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (19.01.2017).

имеет значение окунуться во что-то, уноситься куда-то, исчезать. Выражение «поринасте» – это красивый авторский неологизм, соединяющий глагольное действие с морским пространством, образуя при этом оригинальное субстантивированное существительное. Благодаря профессионально выполненному переложению Тычины, лермонтовский *Парус* приобрел еще более углубленное содержание.

Согласно главным требованиям теории полисистемы, разработанной переводчиками из Израиля Гидеоном Тури¹¹ и Итамаром Ивеном-Зогаром¹², историк литературы, литературовед и переводовед исследуют творчество известных литературных личностей с точки зрения дискурса – одновременно как авторов переводов и оригинальных произведений. Это позволяет проследить творчество писателя или поэта полностью, учитывая его произведения и переводческую деятельность. В качестве примера можно назвать поэтов Владимира Сосюру и Павла Тычину, творческая деятельность которых не всегда носила отпечаток высококачественной литературы, но благодаря гениальным переводам открыла их незаурядный талант.

Примером вышесказанного может послужить перевод лермонтовского *Паруса*, сделанный в 1936 году поэтом Владимиром Сосюрой.

Вітрило

В тумані моря голубому
там корабель, мов дальній дим,
що він шука в краю чужому,
що загубив в краю своїм?
Але він щастя не шукає
і не від щастя він біжить.
Круг нього море з вітром грає,
і щогла гнеться і шумить..
Під ним вода, як блиск лазурі, –
над нього промінь золотий..
А він чекає все на бурі,
неначе в бурях – супокій¹³.

Как видим, в первом четверостишии переводчик вводит слово «корабль», сравнивая его с «дальним дымом», который визуально воспринимается как мираж, уносящийся вдаль и рассветляющий ее сизостью своей дымки. Глагол «загубив» («потерял») несет семантическую нагрузку потери скорее чего-то материального, не слишком важного, нежели лермонтовский «кинул», имеющий значение решительного и обдуманного действия, направленного на завершение определенного этапа в жизни. Следует заметить, что Сосюра

¹¹ G. Toury, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia 1995.

¹² I. Even-Zohar, *The Function of the Literary Polysystem in the History of Literature*, [в:] *Papers in Historical Poetics*, Porter Institute, Tel Aviv 1978.

¹³ В.Сосюра, *Вітрило*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (22.01.2017).

почти-что дословно перевел данное стихотворение – настолько талантливо русский текст перевоплотился в украинский. Во втором четверостишии переводчик обыгрывает текст оригинала, вводя элемент игривости и флиртности: «Круг нього море з вітром грає» («Вокруг него море играет с ветром»), которое в некой степени снижает драматизм происходящего. В последней строфе появляется сравнение – «Під ним вода, як блиск лазури» («Под ним вода, как блеск лазури»), что позволяет судить о мгновенности изменения цвета воды вследствие прикосновения ее поверхности солнечными лучами, что не совсем соответствует оригиналу, где цвет морской воды более статичен – «струя светлей лазури». В последних строчках замечаем пропуск эпитета «мятежный», а вместо глагола «ищет» переводчик вводит глагол «чекає» («ждет»), семантически наполненный неким выжиданием, неподвижностью, бездействием, за которым просвечивается надежда и осуществление мечты – встретить бурю... Графическая запись перевода представляет собой однолинейный текст без поделов на строки. Нельзя не заметить, как возвышенно льется мелодичное стихотворение, ритм повторений, аллитераций и асонансов, точных лермонтовских рим, которые стали такими сосюринами римами. Кроме блестящего знания и чувствования музыки, вкуса и цвета слова, виртуозного владения им в переводе, «угадывается вторая сущность интерпретатора, который своей первой сущностью породнился с автором оригинала и его лирическим героем. Так перевести может лишь тот, кто пережил похожее в своей жизни... может быть, лишь в воображении»¹⁴.

Одним из последних переводов лермонтовского стихотворения в XX веке можно назвать переложение Ивана Глинского, выдающегося украинского писателя, драматурга, фольклориста, переводчика с шести иностранных языков.

Парус

Самітний білий парус лине
У голубій морській імлі...
За чим він мчить в чужі країни?
Що в рідній залишив землі?
Вирують хвилі, свище вітер,
І щогла гнеться та скрипить...
Не щастя він шукає в світі
Та й не від щастя в море мчить...
Під ним шумить вода не хмура.
Над ним – край сонця золотий.
А він, бунтливий, прагне бурі.
Неначе спокій саме в ній¹⁵. (1978)

¹⁴ М. Зеров, *У справі віршованого перекладу*, [в:] М. Зеров, *Нове українське письменство*, <http://sites.utoronto.ca/elul/history/Zerov/Nove-pysmenstvo/Stattia%204.html> (20.01.2017).

¹⁵ І. Глинський, *Парус*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (19.01.2017).

Перевод Глинского настолько близок оригиналу, что почти каждая строчка дышит лермонтовским духом. Хотя, как справедливо заметил Василий Державин в статье *Проблемы стихотворного перевода*, «точно воспроизвести структуру чужого языка невозможно, но можно создать что-то похожее, умело комбинируя звуковым и грамматическим материалом родного языка»¹⁶. Именно вокруг этого и должны быть сосредоточены главные усилия переводчика, а второстепенные детали могут остаться в тени.

Начало стихотворения красочно представляет картину морского пространства, на котором «лине» («медленно проносится/плавно передвигается по воде или по воздуху/легко летит») одинокий белый парус. Вводя данный глагол в переложение, переводчик добавляет к описательной характеристике лирического героя действие, позволяющее судить о нем как о гордом и почти неземном объекте. Отвечая на вопрос, что кинул парус в родной стране, Глинский конкретизирует направление, в котором тот перемещается: «в море мчить» («уносится в море»). Если у Лермонтова «вода светлей лазури», что позволяет зрительно представить белый, светло-голубой цвет вокруг паруса, то в украинском переводе имеем: «Під ним шумить вода не хмура» («Под ним шумит не угрюмая/мрачная/безрадостная вода»). Переводчик включает в визуальное восприятие лирического героя оттенок эмоциональности и персонализации. Глинский не опускает эпитет «мятежный», переводя его одним из выражений в длинной цепочке синонимов украинского «бунтливий», которое не очень часто употребляется в обиходной лексике. На основе переводов можно найти целую вереницу эквивалентов лермонтовского «мятежный», насыщенный и обогащенный адгерентными семами семантический континуум которых нелегко воссоздать. *Новейший русско-украинский словарь* предлагает следующие выражения, соответствующие русскому «мятежный»: заколотний, бунтівний, бунтливий, бентежний, сваволець, звиятежець, бунтар, бунтарний¹⁷.

Проводя сопоставительный анализ украинских переводов *Паруса* Лермонтова, можно заметить, что почти всех их можно квалифицировать как адекватный перевод. На это указывают незначительные изменения в содержании оригинала, которые не искажают намерений автора, а представляют оригинальное видение и чувство смысла оригинала переводчиком. Переложение или скорее подражание Тычины – это творческий перевод, поскольку звучание и содержание стихотворения подвергается ювелирной переводческой обработке, в результате которой появилось новое стихотворение на украинском языке, наполненное лермонтовским духом и близкое замыслу автора оригинала.

Так что же побуждало многих украинских поэтов обращаться к лермонтовской лирике, в частности, *Белеет парус одинокий...*? Может быть, потому, что они дают возможность заглянуть во внутренний мир автора оригинала, коснуться, хотя бы краешком, очень важной проблемы, которая определяется такими словами, как психология творчества, внутренний скрытый мир поэта?

¹⁶ Цит. по: М. Зеров, *У справі віршованого перекладу...*

¹⁷ *Новейший русско-украинский и украинско-русский словарь*, сост. А.Ю. Петраковский, Изд-во «Див», «Промінь» 2012, с. 77.

Несомненно, украинских переводчиков объединяла с Лермонтовым мятежность духа, стойкая романтика непримиримого недовольства миром и самим собой, ненасытная жажда большой идеальной любви, способной согреть и воскрешать душу. Вот что притягивало и пленяло переводчиков в поэзии Лермонтова, протягивало если не руку братства, то всецелого взаимопонимания. Как справедливо заметил талантливый поэт, блестящий переводчик и теоретик поэтического и прозаического перевода Максим Рыльский, «переводы художественной литературы – это инструменты общения между народами, инструменты распространения передовых идей и обмена культурными ценностями»¹⁸.

Литература

- Глинський І., *Парус*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (19.01.2017).
- Гринченко Б., *Словарь української мови в 4-х томах*, т. 3, Київ 1907.
- Дніпрова Чайка, *Парус*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (22.01.2017).
- Зеров М., *Парус*, <http://virchi.pp.net.ua/publ/158-1-0-720> (21.01.2017).
- Зеров М., *У справі віршованого перекладу*, [в:] Зеров М., *Нове українське письменство*, <http://sites.utoronto.ca/elul/history/Zerov/Nove-pysmenstvo/Stattia%204.html> (20.01.2017).
- Лановик М.Б., *Перекладознавчі проблеми компаративістики крізь призму літературознавчих теорій*, [в:] Лановик М.Б., *Літературознавча компаративістика: навчальний посібник*, ред. Р.Т. Гром'як, Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, Тернопіль 2002.
- Лермонтов М.Ю., *Парус*, [в:] Лермонтов М.Ю., *Сочинения в двух томах*, сост. и ком. И.С. Чистовой, вступ. ст. И.Л. Андронникова, «Правда», Москва 1988, т. 1.
- Михайлова Т.М., М.Ю. Лермонтов у компаративному прочитанні: поетичні переклади слов'янськими мовами, Науково-практична конференція до 200-річчя від дня народження М.Ю. Лермонтова «Творча спадщина М. Лермонтова: погляд із XXI століття», Київський університет ім. Б. Грінченка, 29 жовтня 2014 р.
- Новейший русско-украинский и украинско-русский словарь*, сост. А.Ю. Петраковский, Изд-во «Див», «Промінь», 2012.
- Рильський М.Т., *Проблеми художнього перекладу*, твори у 20 томах, Київ 1987, т. 16.
- Російсько-український словник*, ред. І.К. Білодід, «Наукова думка», Київ 1968, т. 2.
- Сосюра В., *Вимпило*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (22.01.2017).
- Старицький М., *Вимпило*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (22.01.2017).
- Тичина П., *Вимпило*, <http://davnym-davno.livejournal.com/496743.html> (19.01.2017).
- Even-Zohar I., *The Function of the Literary Polysystem in the History of Literature*, [в:] *Papers in Historical Poetics*, „Porter Institute”, Tel Aviv 1978.
- Toury G., *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia 1995.

¹⁸ М.Т. Рильський, *Проблеми художнього перекладу*, твори у 20 томах, Київ 1987, т. 16, с. 239.

**М.Ю. Лермонтов по-украински
(на примере стихотворения *Белеет парус одинокий...*)**

Резюме

В статье рассматриваются и подвергаются сопоставительному анализу переводы украинских поэтов М. Старицкого, Днипровой Чайки, М. Зерова, В. Сосюры, П. Тычины и И. Глинского лермонтовского шедевра *Белеет парус одинокий...* Переложения подтверждают мысль о том, что переводы с близкородственных языков могут как облегчать задачу переводчика с точки зрения понимания семантики многих выражений, сходства грамматики и пунктуации, так и усложнять. Это касается грамматического, эвфонического и ритмического аспектов перевода. В результате проведения сопоставительного анализа украинских переводов русского оригинала оказалось, что почти все предложенные варианты можно отнести к адекватному переводу. Переложение или скорее подражание Тычины квалифицируется как творческий перевод, поскольку звучание и содержание стихотворения подверглось ювелирной переводческой обработке, в результате которой появилось новое стихотворение на украинском языке, наполненное лермонтовским духом и близкое замыслу автора оригинала.

Ключевые слова: перевод, переложение, оригинал, близкородственные языки, эвфония, ритм, римы, адекватный и творческий переводы.

**M. Lermontov in Ukrainian
(The Example of the Poem *The Sail*)**

Abstract

The article deals with the comparative analysis and amenable to transfer by Ukrainian poets such as M. Starytsky, Dniprova Chajka, M. Zerov, V. Sosiura, P. Tychina and J. Glinski Lermontov's masterpiece *The Sail*. Arrangements confirm that translations of closely related languages can both facilitate the task of the translator in terms of understanding semantic of many expressions, very closed grammar rules and punctuation, but can also complicate regard to such aspects as the grammar translation, euphony and rhythm. The comparative analysis of Ukrainian translation of the Russian poem it turned out that almost all the proposed options could be considered as adequate and creative translation. Tychina's translation could be qualified as creative translation, because the sound background and the content of the poem has been undergone the jewelry processing of translation. In such way, a new poem appeared in the Ukrainian language, full of Lermontov's spirit and very close to the original intention of the Russian poet.

Key words: translation, transcription, original, closely related languages, euphony, rhythm, adequate and creative translations.

Леслава Кореновская

Доктор филологических наук, Экстраординарный профессор

Краковского педагогического университета

имени Комиссии национального образования

Leslava Korenovska

Pedagogical University of Cracow

e-mail: malekor@op.pl

+48 667955175

Spis treści / Contents

Pamięci prof. Doroty Dziewanowskiej	3
Bibliografia dorobku naukowego prof. UP dr hab. Doroty Dziewanowskiej	5
<i>Halina Chodurska, Barbara Stawarz, Tadeusz Szczerbowski</i> Od redaktorów / From the Editors	15
Языкознание /Linguistics	
<i>Joanna Darda-Gramatyka</i> Przestrzeń wybrana. Ogrody Eschera w <i>FUTU.RE</i> Dmitrija Głuchowskiego (na materiale polskiego przekładu powieści) The Chosen Space. The Escher's Garden in Dimitrij Głuchowski's <i>FUTU.RE</i> (Based on the Polish Translation)	17
<i>Gabriela Szewczyk</i> Łamanie maksymy ilości w polskich przedrukach rosyjskich komunikatów prasowych (na materiale „Tygodnika Forum” w latach 2009–2011) Breaking the Gricean Maxim of Quantity in the Polish Reprints of Russian Press Releases (Polish “Tygodnik Forum” in 2009–2011)	29
<i>Татьяна Грдина</i> Ассоциативная семантика слова в виртуальном пространстве игрового художественного текста Associative Semantics of the Word in the Virtual Space of the Game art Text	41
Литературоведение /The Study of Literature	
<i>Urszula Cierniak</i> «Центр», «периферия» и проблемы культурной идентичности в диспутах православия с католичеством (контексты и перемены) „Center”, „Periphery” and Questions of Cultural Identity in the Debates of Orthodoxy with Catholicism (Contexts and Change)	47

Irena Koza

- Derfintos, czyli Tadeusz Bułharyn (1789–1859) –
między rzeczywistością i autokreacją
Derfintos Known as Tadeusz Bulharin (1789–1859) –
Between Reality and Autocreation 59

Jolanta Kur-Kononowicz

- Символика девушки в поэзии С.А. Есенина
Symbols of a Girl in the S.A. Jesienin Poetry 69

Галина Василькова

- «А был ли мальчик?»: несколько штрихов
к биографии Бориса Житкова
„Was There a Boy?": Some Strokes
to Boris Zhitkov's Biography 78

Надежда Коновалова

- Текст раешника в традиционной
смеховой народной культуре
Text of Poetics Puns in the Traditional
Folk Culture of Laughter 87

Нина Раковская

- Лев Шестов. Дилемма знания и веры
Lev Shestov. Dilemma of Knowledge and Belief 93

Анна Станкевич

- Роман Владимира Маканина
Две сестры и Кандинский:
жанровый эксперимент
V. Makanin's Novel *Two Sisters and Kandinsky*:
Genre Experiment 103

Светлана Фокина

- Зеркальность и музыкальность во фрагменте
поэтической картины мира Полины Барсковой.
Аспект семиотизации страстей
Reflectivity and Musicality in the Fragment
to the Poetic Picture of the World of Polina Barskova.
Aspect of Semiotization of Passions 110

Глоттодидактика /Glottodidactics

Дорота Дзевановская

- Индивидуализация обучения –
основная задача учителя в современной школе
Individualization of Teaching as Main Task
of Teacher in Contemporary School 119

Karolina Gołąbek

Personalizacja celów ogólnych w nauczaniu rosyjskiego
języka biznesu na studiach rusycystycznych w świetle
europejskiego systemu opisu kształcenia językowego
Personalization of General Teaching Goals in Teaching Business Russian at
Russian Philology, Based on Common European Framework of Reference 129

Gabriela Szewczyk, Joanna Darda-Gramatyka

O projekcie gry językowej – elementy coachingu
jako narzędzie w procesie nauczania
On the Language Game Project – Elements of Coaching
as the Tool in Teaching Process 142

Halina Zajęc-Knapik

Wybrane zagadnienia związane ze stosowaniem
podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych
Selected Problems Connected with Applying
the Activity Approach to Foreign Language Teaching 154

Виктория Горбань, Юлия Саранина

Этапы развития креативной
языковой компетенции
Stages of Development
of Creative Language Competence 165

Переводоведение / Translation Studies

Anna Bednarczyk

Предпереводческий анализ текста
(на материале одного четверостишия
Осипа Мандельштама)
Pre-translation Analysis of Text
(On the Example of a Poem by Osip Mandelstam) 175

Bogumił Gasek

Projekt słownika przekładowego
rosyjskiej leksyki politycznej
The Project of a Translation Dictionary
of Russian Political Vocabulary 188

Maria Piotrowska

Przekład – przekraczanie barier
Translation – crossing the boundaries 199

Natalia Semeniuk

Несоответствия в переводе на польский язык
романа О. Робски *Casual*
The Inconsistencies in the Polish Translation
of the Novel *Casual* by O. Robski 209

[248]

Tadeusz Szczerbowski

Slang w przekładzie

Slang in Translation

219

Леслава Кореновская

М. Лермонтов по-українски

(на примере поезиі *Белеет парус одинокий...*)

M. Lermontov in Ukrainian

(The Example of the Poem *The Sail*)

231