



42

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis

Studia Russologica I

42

**Annales
Academiae
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Russologica I

**pod redakcją
Doroty Dziewanowskiej
Lesławy Korenowskiej**

**Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2007**

Recenzent

prof. zw. dr hab. Zofia Czapiga
prof. zw. dr hab. Krystyna Iwan
prof. zw. dr hab. Wasilij Szczukin

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2007

projekt graficzny Jadwiga Burek

ISSN 1643–6512

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe AP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./fax (012) 662–63–83, tel. 662–67–56
e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

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

Łamanie, druk i oprawa
Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 16/07

От редакторов

Настоящий сборник статей посвящается одному из известных специалистов в области методики преподавания русского языка, многолетнему директору Института русской филологии Краковской педагогической академии и заведующему кафедрой лингводидактики, Янушу Генцелю по случаю 70-летия со дня его рождения и 50-летия научной работы. Прекрасное знание русского языка и литературы (в 50-е и 60-е годы Януш Генцель занимался изучением русской литературы периода романтизма) сделали его замечательным преподавателем и лингводидактом. Важнейшим творческим достижением Януша Генцеля было создание репродуктивно-креативного метода (называемого также текстуально-когнитивным). Этот метод применяется в Краковской педагогической академии с 1963 года при обучении русскому языку студентов-русистов. С 1973 года репродуктивно-креативный метод стал использоваться в экспериментальных классах лицеев, а с 1976 года – в экспериментальных классах восьмилетних школ города Кракова и Краковского воеводства. Новаторство Януша Генцеля заключается также в творческом использовании достижений психолингвистики, что обогащает его поиски оптимизации преподавания русского языка как иностранного. Это способствовало созданию этим выдающимся учёным билингвальной модели порождения высказывания, а также концепции квантования лингвистической и текстовой информации.

Януш Генцель всегда заботился о развитии молодых научных кадров. Многие ученики, коллеги профессора являются продолжателями его научных идей и навсегда останутся ему благодарны за поддержку и руководство.

В сборнике помещены статьи по лингводидактике, литературоведению и лингвистике текста. Авторами публикаций являются русисты из России и Латвии, польские русисты из Ягеллонского университета, а также из университетов в Познани, Щецине, Гданьске, Жешуве, Ополе, Краковской педагогической академии, которым хорошо известны новаторские идеи Януша Генцеля и его научные труды.

*Дорота Дзевановская
Леслава Кореновская*



Biografia Profesora Janusza Henzla

Janusz Henzel urodził się 2 listopada w 1935 roku w Krakowie w rodzinie inteligenckiej (ojciec był geodetą, matka nauczycielką muzyki). W roku 1952, w wieku zaledwie 16,5 lat zdał egzamin dojrzałości w I Liceum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie i – po nieudanej próbie dostania się na kierunek muzykologii w Uniwersytecie Jagiellońskim – został przyjęty do tej uczelni na studia rusycystyczne. Początkowo zamierzał po roku zdawać ponownie na muzykologię, ale zajęcia z przedmiotów filologicznych, zwłaszcza z historii literatury rosyjskiej, okazały się tak interesujące, że postanowił poświęcić się rusycystyce. W roku 1956 uzyskał dyplom magistra (praca magisterska, przygotowana pod opieką naukową prof. Wiktora Jakubowskiego, poświęcona była tematyce kaukaskiej w literaturze rosyjskiej okresu romantyzmu) i został przyjęty na stanowisko asystenta w Katedrze Filologii Rosyjskiej, niedawno utworzonej przez prof. Włodzimierza Gałęckiego w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. W roku 1964 obronił w tej uczelni rozprawę doktorską na temat „Proza Aleksandra Biestuzewa-Marlinskiego okresu petersburskiego”, przygotowaną pod opieką promotorską prof. Wiktora Jakubowskiego (UJ) i awansował na stanowisko adiunkta.

Z dniem 1 marca 1967 roku Janusza Henzla mianowano pełniącym obowiązki kierownika Katedry Filologii Rosyjskiej (prof. Gałęcki przebywał już w tym czasie na emeryturze). Funkcję tę Janusz Henzel sprawował do końca września 1969 roku z półroczną przerwą, spowodowaną tym, że po wydarzeniach marcowych 1968 roku, na zebraniu ogólnym pracowników Uczelni, zwołanym na polecenie „władz zwierzchnich”, wyraził wątpliwość, czy słuszne jest karanie studentów-uczestników tych wydarzeń wcielaniem do wojska oraz oskarżanie Polaków pochodzenia żydowskiego o postawę antypolską. Kara, jaką zastosowały władze Uczelni na polecenie tychże „władz zwierzchnich”, była, zdaniem ukaranego, bardzo łagodna, miała bowiem postać „przymusowego” półrocznego urlopu naukowego, po ukończe-

niu którego został ponownie powołany na stanowisko p.o. kierownika Katedry, a następnie, z dniem 1 października 1969 r. mianowany jej kierownikiem. W roku 1971 został mianowany docentem, a po przekształceniu w tymże roku Katedry Filologii Rosyjskiej w Instytut Filologii Rosyjskiej powierzono mu funkcję jego dyrektora. Sprawował ją, początkowo na zasadzie mianowania, a następnie – z wyboru, przez ponad trzydzieści lat, aż do roku 2003. Równocześnie pełnił funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki Języka Rosyjskiego (z pięcioletnią przerwą, kiedy sprawował ją dr Edward Szędzielorz), a następnie, w latach 1999–2003 – funkcję kierownika Katedry Dydaktyki Języka Rosyjskiego. Po utworzeniu w roku 2003 w Akademii Pedagogicznej Instytutu Neofilologii, który połączył wszystkie kierunki filologii obcych, Janusz Henzel kierował (do swego przejścia na emeryturę w roku 2006) Katedrą Glottodydaktyki tego Instytutu.

Zainteresowania naukowe Janusza Henzla ewoluowały od literaturoznawstwa ku glottodydaktyce. W latach 60., poczynając od roku 1963 zajmował się opracowywaniem założeń, empiryczną weryfikacją i wdrażaniem do nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych, a następnie w szkole średniej i podstawowej metody glottodydaktycznej, nazwanej przez niego reproduktywno-kreatywną (tekstualno-kognitywną). Na podstawie cyklu prac poświęconych tej metodzie habilitował się w roku 1987 na Uniwersytecie Warszawskim. Z dniem 1 października 1991 roku mianowano go na stanowisko profesora WSP w Krakowie.

Osiągnięcia naukowe Janusza Henzla w zakresie literaturoznawstwa znalazły wyraz w monografii *Proza Aleksandra Bestużewa-Marlinskiego w okresie petersburskim* (Ossolineum, 1967) oraz licznych artykułach, z których na szczególną uwagę zasługują: *О текстологических недостатках нового издания сочинений А.А. Бестужева-Марлинского* („Русская литература” 1961, nr 1); *Замечания о двух поэмах Лермонтова. „Последний сын вольности, Демон”* („Русская литература” 1977, nr 2) i *Загаднение prerомантизму в прозе rosyjskiej* (w: *Studia rusycystyczne z epoki romantyzmu*, Kraków 1973). W zakresie glottodydaktyki poglądy swe Janusz Henzel sformułował w publikacji *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną* (Kraków 1967) oraz licznych artykułach, z których na szczególną uwagę zasługuje praca *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом* („Русский язык за рубежом” 1983, nr 3).

W latach 90. i po roku 2000 powstały prace Janusza Henzla z pogranicza glottodydaktyki i psycholingwistyki: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы преподавания русского языка как иностранного* („Русский язык за рубежом” 1988, nr 2), *Russian psycholinguistic theories and the bilingual model of sentence production* (w: *Collectanea Slavica*, 1996), *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку* (w: „Вопросы лингвистики и лингводидактики”, Kraków 1996) oraz *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej* (w: *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej*, Szczecin 2004).

Na uznanie zasługują osiągnięcia Janusza Henzla w zakresie kształcenia studentów i kadry naukowej. W latach 50. i 60. prowadził zajęcia dydaktyczne z historii literatury rosyjskiej, teorii literatury oraz praktycznej nauki języka rosyjskiego, zaś w latach późniejszych z glottodydaktyki i psycholingwistyki. W prowadzonych przez Niego seminariach magisterskich uczestniczyło i stopień magistra uzyskało ponad 500 studentów. Pod jego opieką promotorską powstało 17 rozpraw doktorskich.

Janusz Henzel jest od roku 1965 członkiem Komisji Słowianoznawstwa Oddziału PAN w Krakowie. W latach 1989–2002 był przewodniczącym Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Rusycystycznego, w latach 1991–1999 – członkiem Prezydium Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka i Literatury Rosyjskiej (MAPRJAL). Za swe osiągnięcia naukowe i dydaktyczne został odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1980), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1987) oraz wyróżniony Medalem Aleksandra Puszkina (1972).

Dorota Dziewanowska

Bibliografia prac Profesora Janusza Henzla

I. Książki

1. *Proza Aleksandra Biestużewa-Marlinskiego w okresie petersburskim*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, ss. 163.

2. *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978, ss. 157; rec.: K. Sikora, *Acta Universitatis Wratislaviensis*, No 589, *Slavica Wratislaviensia* XXII, Wrocław 1982, s. 125–127.

II. Artykuły i rozprawy

1. *Nowe próby ustalenia periodyzacji literatury rosyjskiej*, „Język Rosyjski”, 1957, nr 3, s. 132–138.
2. *Uwagi o metodach artystycznych i prądach literackich*, „Język Rosyjski”, 1958, nr 3, s. 1–7.
3. *Jak pisałem pracę magisterską*, „Język Rosyjski”, 1958, nr 6, s. 43–49.
4. *Mało znane poematy Lermontowa*, „Język Rosyjski”, 1959, nr 6, s. 15–23.
5. *О текстологических недостатках нового издания сочинений А.А. Бестужева-Марлинского*, „Русская литература”, 1961, № 1, с. 134–138.
6. *Puszkina a czasopiśmiennictwo rosyjskie lat dwudziestych i trzydziestych XIX w.*, „Język Rosyjski”, 1960, nr 2, s. 20–31.
7. *Poezja młodych*, „Język Rosyjski”, 1963, nr 1, s. 1–11.
8. *Uwagi o genezie wczesnych nowel historycznych Aleksandra Biestużewa*, „Slavia Orientalis”, 1963, nr 4, s. 475–489.
9. *Polonika w pismach Aleksandra Biestużewa*, „Ruch Literacki”, 1963, nr 5–6, s. 267–271.
10. *Nowela „Roman i Olga” Aleksandra Biestużewa a tradycja karamzinowska*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Krakowie”, 1964, z. 19, s. 5–31.
11. *Замечания о двух поэмах Лермонтова („Последний сын вольности”, „Демон”)*, „Русская литература”, 1967, № 2, с. 126–129.

12. *Propozycje metodyczne w zakresie prowadzenia ćwiczeń praktycznych z języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej WSP*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1967, z. 27 (Prace Rusycystyczne II), s. 57–67.
13. *Doświadczenia i wnioski w zakresie stosowania metody reproduktywno-kreatywnej na ćwiczeniach praktycznych z języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej WSP*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1970, z. 34 (Prace Rusycystyczne III), s. 263–275.
14. *O niektórych odmianach gatunkowych noweli rosyjskiej końca XVIII i pierwszej połowy XIX wieku*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1970, z. 34 (Prace Rusycystyczne III), s. 9–15.
15. *Из истории русской повести эпохи романтизма*, [w:] *Проблемы теории и истории литературы. Сборник статей, посвященных памяти профессора А.Н. Соколова*, Изд. Московского университета, 1971, с. 170–174.
16. *Zagadnienia organizacyjne studiów zaocznych na kierunku rusycystyki WSP. Materiały konferencji metodycznej poświęconej zagadnieniom dydaktyki Studium dla Pracujących (Kraków, luty 1970)*, „Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej”, Kraków 1972, z. 9, s. 49–53.
17. *Из опыта обучения студентов-русистов репродуктивно-креативным методом*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu”, 1972, z. 9, s. 87–91.
18. *Zagadnienie preromantyzmu w prozie rosyjskiej (Nowela z lat 1794–1820)*, [w:] *Studia rusycystyczne z epoki romantyzmu*, Ossolineum, Kraków 1973, s. 13–25.
19. (wspólnie z P. Moszczyńskim) *Problemy deontologiczne prozy Michała Bułhakowa*, „Przegląd Lekarski”, 1973, nr 7, s. 624–626.
20. *Prace badawcze Zakładu Dydaktyki Języka Rosyjskiego*, [w:] *Prace badawcze w szkole ćwiczeń-laboratorium WSP w Krakowie (1970–1972)*, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1973, s. 28–30.
21. (wspólnie z E. Sławęcką i J. Smagą) *Katedra Języka i Literatury Rosyjskiej w latach 1961–1971*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w latach 1961–1971, Główne kierunki działalności dydaktycznej i naukowej*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 46, Kraków 1973, s. 81–104.
22. (wspólnie z P. Moszczyńskim) *Problemy deontologiczne w prozie Wasilija Aksionowa*, „Zdrowie Publiczne”, 1975, t. 86, nr 12, s. 1017–1019.
23. *O sposobach przezwycięzania interferencji języka ojczystego w zakresie wymowy, intonacji, akcentuacji i fleksji w procesie nauczania języka rosyjskiego*, [w:] *II Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne. Wybrane referaty i doniesienia*, Białystok 1976, s. 61–67.
24. *Замечания о способах преодоления интерференции родного языка в области произношения, интонации и флексии в процессе обучения русскому языку*, [w:] *Проблемы интерференции при обучении русскому языку (Второй симпозиум. Научные доклады и сообщения)*, Велико-Тырново 1979, с. 77–81.
25. *Metoda reproduktywno-kreatywna a praktyka nauczania eksperymentalnego*, [w:] *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą*

- reproduktywno-kreatywną w szkole średniej*, pod red. J. Henzla, IKNiBO, Kraków 1977, s. 1–28.
26. *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkołach województwa krakowskiego*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, 1978, nr 4, s. 11–18.
 27. (wspólnie M. Cieślą i E. Szędzielorzem) *Uwagi o historii, stanie obecnym i perspektywach nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 64 (Prace Rusycystyczne V), 1978, s. 199–212.
 28. *System ćwiczeń w pisaniu w procesie nauczania języka rosyjskiego w klasach V i VI*, [w:] *Kierunki i stan badań nad modernizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie (1975–1976)*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978, s. 73–75.
 29. *Из опыта маэистерских семинаров по методике обучения русскому языку*, [w:] *Материалы международного симпозиума русистов*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1979, s. 227–232.
 30. (wspólnie z J. Borsukiewiczem i F. Sielickim) *Принципы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского языка*, [w:] *Материалы международного симпозиума русистов*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1979, s. 21–33.
 31. *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny”, 1979, z. 3, s. 47–55.
 32. *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski”, 1980, nr 2, s. 81–90.
 33. *Instytut Filologii Rosyjskiej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981, s. 102–119.
 34. *Praktyczne nauczanie akcentuacji na kierunku filologii rosyjskiej WSP w Krakowie*, „Biuletyn Ośrodka Informacji Dydaktycznej TPPR”, 1982, nr 4, s. 28–34.
 35. *Szczegółowe cele w zakresie kształtowania umiejętności mówienia na etapie I (klasy V–VII)*, [w:] *Szczegółowa taksonomia celów nauki języka rosyjskiego w szkole średniej*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1982, s. 79–85.
 36. *O celowości nauczania fonetyki na lektoratach języka rosyjskiego*, [w:] *Problemy nauczania fonetyki studentów kierunków niefilologicznych. IV Konferencja naukowo-metodyczna wykładowców języka rosyjskiego*, Toruń–Bachotek 1983, s. 104–111.
 37. *Aktualne problemy dydaktyczno-organizacyjne praktycznego nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, [w:] *Problemy dydaktyki studiów rusycystycznych*, pod red. J. Henzla, Materiały i sprawozdania COMSN, Zeszyt 9, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1984, s. 67–75.

38. *Текст как основа обучения коммуникации на иностранном языке*, „Dresdner Reihe zur Forschung”, 1984, nr 7, s. 126–129.
39. *Sprawozdanie z badań nad wdrażaniem eksperymentalnych programów nauczania języka rosyjskiego w Szkole Podstawowej nr 33*, [w:] *Z badań nad unowocześnieniem procesu kształcenia w szkole podstawowej. Prace badawcze w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1981–83*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1985, s. 103–104.
40. *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом*, „Русский язык за рубежом”, 1988, № 3, с. 49–52.
41. *Uwagi o dorobku i perspektywach glottodydaktyki polskiej w zakresie nauczania języka rosyjskiego na kierunkach niefilologicznych*, [w:] *Lektorat języka rosyjskiego w szkole wyższej. Stan obecny, zadania, perspektywy rozwoju. Materiały XVIII Konferencji naukowo-metodycznej lektorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989, s. 37–40.
42. *Система организации лингводидактического процесса и вопросы оптимизации усвоения русского языка студентами-филологами*, [w:] *Вопросы оптимизации процесса усвоения русского языка студентами-филологами. Материалы симпозиума МАПРЯЛ-Краков 1989*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 44–53.
43. *Przebieg i wyniki prac badawczych prowadzonych w ramach Resortowego Programu Badań Podstawowych RP III 30 w grupie tematycznej III*, [w:] *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 5–9.
44. *Propozycje optymalizacji systemu organizacji procesu glottodydaktycznego na studiach rusycystycznych*, tamże, s. 9–13.
45. *Wnioski z badań nad optymalizacją nauczania artykulacji studentów starszych lat filologii rosyjskiej*, tamże, s. 14–16.
46. *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny”, 1990, z. 1–4, s. 25–29.
47. *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом”, 1992, № 2, с. 89–96.
48. *Обучение лексике студентов-филологов (на материале опыта Института русской филологии Краковской высшей педагогической школы)*, [w:] *Leksikologijās aktualas problēmas. Актуальные проблемы лексикологии*, Даугавпилсский педагогический институт, Даугавпилс 1992, с. 61–65.
49. *Z badań nad poziomem poprawności językowej uczniów klasy V i VI szkoły podstawowej w zakresie mówienia*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 149 (Prace Rusycystyczne VIII), 1992, s. 195–209.
50. *Литературные и лингвострановедческие достоинства рассказов Асапы Энпеля*, [w:] *Studia Rossica II. Związki interdyscyplinarne w badaniach rusy-*

- cystycznych. *Materiały konferencji naukowej (18–19 listopada 1993)*, pod red. W. Skrundowej i W. Zmarzer, Warszawa 1994, s. 65–69.
51. *Stan obecny i perspektywy nauczania języka rosyjskiego w Polsce*, „Neofilolog”, 1994, nr 7, s. 55–57.
 52. *Билигвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке. Materiały międzynarodowej konferencji naukowo-metodycznej (Warszawa, 5–6 maja 1994)*, Wydawnictwo ART, Olsztyn 1994, s. 28–35.
 53. *Билигвальная модель речепорождения и вопросы обучения иноязычной лексике*, [w:] *Internationale wissenschaftliche Konferenz „Lexikografie und Lexikologie in Russischunterricht (als Fremdsprache)”*, Berlin, 27 mai 1994, s. 71–78.
 54. (wspólnie z K. Bernecką-Urban) *Препарированный текст и вопросы построения учебного пособия культурно-исторического профиля для анлогоговорящих студентов*, [w:] *Русский текст в свете языковых и социокультурных новаций. Materiały międzynarodowej konferencji naukowo-metodycznej (Warszawa, 18–19 maja 1995)*, Wydawnictwo ART, Olsztyn 1995, s. 275–282.
 55. *Koncepcja optymalizacji nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, z. 177 (Prace Rusycystyczne IX), 1995, s. 139–144.
 56. *Обучение русской артикуляции и интонации в лингводидактических материалах для польской школы*, [w:] *Лингвометодическое описание и практика преподавания русского языка в социокультурном контексте современности. Новое в русском языке и методике его преподавания. Материалы III международной конференции*, Wydawnictwo ZG PTR, Warszawa 1996, s. 61–68.
 57. *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и линводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ (Краков, 23–24 апреля 1996)*, pod red. T. Żeberek, Kraków 1996, s. 214–222.
 58. *Input i output w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Języki obce w systemie edukacyjnym. Międzynarodowa konferencja naukowa (Białystok–Supraśl, 13–15 czerwca 1996)*, Białystok 1996, s. 39–40.
 59. (wspólnie z L. Jochym-Kuszlukową) *Instytut Filologii Rosyjskiej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996*, Kraków 1996, s. 80–89.
 60. *Russian psycholinguistic theories and the bilingual model of sentence production*, [w:] *Collectanea Slavica*, Prace Komisji Słowianoznawstwa, nr 50, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków 1996, s. 261–271.
 61. *Современное состояние преподавания русского языка в Польше*, [w:] *Язык культура и образование. Статус русского языка в странах мира*, pod red.

- Д.Е. Дэвидсона и О.Д. Митрофановой, МАПРЯЛ, Москва-Вашингтон 1997, с. 53–55.
62. *О страноведческом минимуме по русскому музыкальному и балетному искусству для студентов-филологов*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. Материалы IV научно-методической конференции (Варшава, 22–23 мая 1997)*, Wydawnictwo Perspektywy Press, Warszawa 1997, s. 40–43.
 63. *Из опыта ведения магистерских семинаров по лингводидактике на отделении русской филологии*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. Материалы V научно-методической конференции (Варшава, 27–28 мая 1998)*, Wydawnictwo Artico, Warszawa 1998, s. 43–46.
 64. *Обучение русскому языку репродуктивно-креативным методом в восьмилетней школе в оценке учителей*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 199, (Prace Rusycystyczne X), Kraków 1999, s. 121–128.
 65. *Лингводидактическая теория Владзимежа Галэцкого и её отражение в принципах репродуктивно-креативного метода*, [w:] *Актуальные вопросы преподавания русского языка. Материалы международной конференции, посвященной памяти Владзимежа Галэцкого (Краков, 20–22 апреля 1998)*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999, s. 13–19.
 66. *К вопросу о формировании лингвистической и коммуникативной компетенции*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. Материалы научно-методической конференции (Варшава, 6–7 мая 1999)*, Wydawnictwo Artico, Warszawa 1999, s. 59–61.
 67. *Преподавание русского языка филологам-русистам в новой дидактической ситуации*, [w:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики. Материалы международной научной конференции (Краков, 20–21 сентября 1999)*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, s. 23–29.
 68. *Нашей русистике 50 лет*, [w:] *Актуальные вопросы русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте. Материалы международной научной конференции (Краков, 25–27 сентября 2000)*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, s. 11–18.
 69. *Кодирование на иностранном языке или перекодировка с родного языка на иностранный (яблоко раздора между психолингвистами, вкушаемое лингводидактами)*, [w:] *Новое в теории описания и преподавания русского языка. VIII Международная конференция (Варшава, 10–11 мая 2001)*, Wydawnictwo Artico, Warszawa 2001, s. 141–145.
 70. *Из опыта ведения магистерских семинаров по лингводидактике в Краковской педагогической академии (продолжение темы)*, [w:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка. XI Международная научно-методическая конференция, Warszawa 2004*, s. 93–95.

71. *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej*, [w:] *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej*, pod red. K. Janaszek i R. Gawarkiewiczza, *Rozprawy i Studia*, t. 533, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004, s. 65–73.

III Streszczenia i tezy referatów

1. *Nowele A. Biestuzewa-Marlinskiego okresu petersburskiego*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, styczeń–czerwiec 1964, s. 122–123.
2. *Ewolucja historyzmu w rosyjskiej prozie romantycznej lat dwudziestych i trzydziestych wieku XIX i jej źródła estetyczne*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, styczeń–czerwiec 1967, s. 219–221.
3. *Poematy Lermontowa*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, styczeń–czerwiec 1965, s. 125–128.
4. *Z zagadnień typologii noweli rosyjskiej epoki romantyzmu*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, styczeń–czerwiec 1968, s. 136–137.
5. *Репродуктивно-креативный метод обучения русскому языку*, *Международная конференция преподавателей русского языка и литературы*, Тезисы докладов и выступлений, Москва 1969, с. 107–108.
6. *Rosyjska nowela preromantyczna*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, styczeń–czerwiec 1971, s. 86–88.
7. *Proza epistolarna Biestuzewa-Marlinskiego*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, lipiec–grudzień 1973, s. 419.
8. *Экспериментальное обучение русскому языку учащихся I-го класса польских лицеев и техникумов репродуктивно-креативным методом*. *Международная методическая конференция русистов*, Тезисы докладов и выступлений, Нитра 1974, с. 37–39.
9. *Замечания о способах преодоления интерференции родного языка в области произношения, интонации, акцентуации и флексии в процессе обучения русскому языку учащихся польской средней школы*, *Второй симпозиум по проблемам интерференции при обучении русскому языку*, Тезисы докладов и сообщений, Велико-Тырново 1975, с. 31–33.
10. *Uwagi o sposobach przezwycięzania interferencji języka ojczystego w zakresie wymowy, intonacji, akcentuacji i fleksji w procesie nauczania języka rosyjskiego*. *II Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne*, Tezy referatów, Białystok-Białowieża 1975, s. 21–23.
11. *Dekabryści a literatura ich czasów*, „Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych oddziału PAN w Krakowie”, lipiec–grudzień 1975, s. 367–369.
12. *Экспериментальное обучение русскому языку польских учащихся репродуктивно-креативным методом*, *III Международный конгресс преподавате-*

- лей русского языка и литературы. Тезисы докладов и сообщений, Варшава 1976, с. 496–497.
13. *Из опыта работы с участниками магистерских семинаров по методике обучения русскому языку, Международный симпозиум „Теоретические основы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы“*, Тезисы докладов и сообщений, Люблин 1978, с. 41–43.
 14. *Репродуктивно-креативный метод и перспективы обучения русскому языку учащихся 10-летней средней школы, IV Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*, Тезисы докладов и сообщений, Берлин 1979, с. 270–271.
 15. *Текстуально-когнитивный подход и предупреждение интерференции родного языка, III Международный симпозиум „Лингвистические и методические проблемы интерференции“*, Тезисы докладов и сообщений, Велико-Тырново 1979, с. 40–42.
 16. *Олимпиада по русскому языку для учащихся средних школ сегодня и завтра. Международный симпозиум „Внеклассные и внеаудиторные формы обучения русскому языку и литературе“*, Тезисы докладов и сообщений, Белосток 1980, с. 60–63.
 17. *Практическое обучение акцентуации на отделении русской филологии Краковского педагогического института, V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*, Тезисы докладов и сообщений, Прага 1982, с. 217–218.
 18. *Uwagi o strukturze programowanego podręcznika akcentuacji rosyjskiej dla studentów polskich*, „Biuletyn Ośrodka Informacji Dydaktycznej TPPR”, 1982, nr 3, s. 73–74.
 19. *Новейшие тенденции в лингводидактике и проблемы методической подготовки студентов-русистов Высшей педагогической школы в Кракове, Симпозиум МАПРЯЛ „Состояние и перспективы подготовки преподавателей русского языка“*, Тезисы докладов и сообщений, Дрезден 1980, с. 66–67.
 20. *Система организации лингводидактического процесса и вопросы оптимизации усвоения русского языка студентами-филологами*, Международный симпозиум „Вопросы оптимизации процесса усвоения русского языка студентами-филологами”, Тезисы докладов и сообщений, Краков 1985, с. 16–17.
 21. *Применение репродуктивно-креативного метода на первом году обучения русскому языку и вопросы подготовки учащихся к языковой коммуникации, VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*, Тезисы докладов и сообщений, Научный семинар № 1, Будапешт 1986, с. 90.
 22. *Теория и практика экспериментального коммуникативно ориентированного обучения русскому языку в польской школе, V Международная конференция русистов*, Тезисы докладов и сообщений, Нитра 1988, с. 54–55.

23. *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся, VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы, Тезисы докладов и сообщений, „Русский язык”, Москва 1990, т. 1, с. 465–466.*
24. *Stan obecny i perspektywy nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej, I Konferencja regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV „Polityczne zmiany w Europie Centralnej i Wschodniej a nauczanie języków obcych”, Poznań, UAM, 24–26 września 1993, Abstrakty, s. 4.*
25. *Квантование лингвистической информации и индивидуализация обучения русскому языку, VIII Международный конгресс МАПРЯЛ, Тезисы докладов (дополнительный выпуск), Регенсбург 1994, с. 229.*
26. Т. Медзинский, Я. Генцель, *Польская русистика в новой геополитической ситуации, VIII Международный конгресс МАПРЯЛ, Тезисы докладов (дополнительный выпуск), Регенсбург 1994, с. 240.*
27. *Текстуально-когнитивный подход и формирование лингвокоммуникативной компетенции учащихся, [w:] Русский язык, литература и культура на рубеже веков, Тезисы докладов и сообщений, IX Международный конгресс МАПРЯЛ, т. 2, Братислава 1999, с. 35.*

IV Recenzje i przeglądy

1. *Konferencja naukowa Kół Naukowych Wydziału Filologicznego UJ z udziałem Kola Językoznawczego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Studenckie Towarzystwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Biuletyn Informacyjno-Sprawozdawczy nr 1, Kraków 1955, s. 15–17.*
2. „Woprosy Literatury” – *nowe radzieckie czasopismo literackie*, „Pamiętnik Literacki”, 1958, nr 3, s. 315–327.
3. *Przegląd artykułów z czasopisma „Izwestija Akademii Nauk SSSR. Otdielenije litieratury i jazyka”, „Język Rosyjski” 1959, nr 5, s. 67–72.*
4. *Przegląd artykułów z czasopisma „Izwestija Akademii Nauk SSSR. Otdielenije litieratury i jazyka”, „Język Rosyjski” 1960, nr 3, s. 69–75.*
5. *Powieść historyczna w Polsce. Próba syntezy, (Rec.: I.K. Gorskij, Polskij istoriczeskij roman: problema istorizma), Izd. AN SSSR, Moskwa 1963, „Ruch Literacki” 1965, nr 1, s. 80–81.*
6. *W poszukiwaniu systemu, (Rec.: W. Szklowski, O prozie. Rozważania i analizy, Warszawa 1965), „Ruch Literacki” 1965, nr 6, s. 288–289.*

V Skrypty i podręczniki

1. J. Henzel, E. Szędziorz, *Wymowa i intonacja rosyjska (Skrypt dla słuchaczy I roku filologii rosyjskiej WSP i WSN)*, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1969, ss. 106, wyd. II poprawione z suplementem, 1971, ss. 240; wyd. VI, 1989.
2. *Telewizyjny kurs języka rosyjskiego. Русский язык на голубом экране. Kurs dla zaawansowanych, z. 1–9, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1972–1973, ss. 450 (redakcja całości i współautorstwo z M. Cieślą, M. Stefanów i E. Szędziorzem).*

3. J. Henzel, E. Szędzielorz, *Ćwiczenia z wymowy i intonacji rosyjskiej dla uczniów szkoły średniej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1973, ss. 65; wyd. IV, 1984.
4. D. Dziewanowska, J. Henzel, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli do eksperymentalnego podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1986, ss. 318; wyd. II, WSiP, Warszawa 1988.
5. D. Dziewanowska, J. Henzel, E. Sławęcka, *Ćwiczenia terminologiczno-stylistyczne z zakresu literaturoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, ss. 240.
6. J. Henzel, E. Szędzielorz, *Wymowa i intonacja rosyjska dla uczniów szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1992, ss. 94; wyd. II, 1997.

VI Prace redaktorsko-edytorskie

1. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 34 (Prace Rusycystyczne III), pod red. J. Henzla, Kraków 1970, ss. 288.
2. *Poezja radziecka*. Wybór tekstów, opracował zespół pod kierownictwem J. Smagi: J. Henzel, Z. Mejszutowicz, E. Sławęcka, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1970, ss. 165.
3. M. Cieśla, N. Modlińska, A. Sobczyk, M. Stefanów, *Ćwiczenia z ortografii i interpunkcji rosyjskiej. Skrypt dla słuchaczy WSP i WSN*, pod red. J. Henzla, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1972, ss. 320; wyd. VI, 1989.
4. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 49 (Prace Rusycystyczne IV), pod red. J. Henzla, Kraków 1973, ss. 251.
5. *Antologia współczesnej poezji radzieckiej*, wybór i opracowanie S. Golgart, J. Henzel, Z. Mejszutowicz, E. Sławęcka, J. Smaga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1973, ss. 300.
6. *Antologia noweli radzieckiej*, wybór i opracowanie S. Golgart, J. Henzel, E. Sławęcka, J. Smaga, J. Widacha, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1973, ss. 328.
7. J. Korzeniewska-Nalepińska, A. Sobczyk, *Krótki słownik polsko-rosyjski terminologii glottodydaktycznej*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1974, ss. 170.
8. J. Chmiel, K. Nosal, L. Surowiecka, J. Szczęśniak, *Język rosyjski dla klasy V. Podręcznik eksperymentalny*, opracowany w Instytucie Filologii Rosyjskiej WSP w Krakowie pod kier. naukowym J. Henzla, IKNiBO, Kraków 1976, ss. 213.
9. M. Cieśla, *Ćwiczenia leksykalne dla studentów filologii rosyjskiej*, część I, t. 1, 2, część II, t. 1–4, pod red. J. Henzla, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1977–1982, ss. 1780.
10. *Prace z dydaktyki szkoły wyższej*, z. 13, pod red. J. Henzla i J. Jarowieckiego, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1977, ss. 212.
11. *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkole średniej*, pod red. J. Henzla, IKNiBO, Kraków 1977, ss. 162.

12. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, z. 64 (Prace Rusycystyczne V), pod red. J. Henzla, Kraków 1978, ss. 243.
13. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, z. 74 (Prace Rusycystyczne VI), pod red. J. Henzla, Kraków 1982, ss. 316.
14. *Problemy dydaktyki studiów rusycystycznych*, Materiały i sprawozdania COM-SN, pod red. J. Henzla, Kraków 1984, ss. 339.
15. *Международный симпозиум „Вопросы оптимизации усвоения русского языка студентами-филологами”*, Тезисы докладов и сообщений, под ред. Я. Генцеля, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1985, ss. 63.
16. D. Dziewanowska, J. Szczęśniak, *Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy V*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1985, ss. 199; wyd. II, WSiP, Warszawa 1988.
17. D. Dziewanowska, *Ćwiczenia z wymowy i intonacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej. Materiały do nauczania eksperymentalnego*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, ss. 58; wyd. II, WSiP, Warszawa 1988.
18. D. Dziewanowska, *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, ss. 155.
19. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, z. 116 (Prace Rusycystyczne VII), pod red. J. Henzla i L. Jochym-Kuslikowej, Kraków 1987, ss. 374.
20. D. Dziewanowska, *Ćwiczenia praktyczne z akcentuacji dla studentów filologii rosyjskiej, część I: Czasownik*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1989, ss. 206.
21. *Lektorat języka rosyjskiego w szkole wyższej. Stan obecny, perspektywy rozwoju. Materiały XVIII konferencji naukowo-metodycznej lektorów*, pod red. J. Henzla, J. Mikulca i R. Sujeckiej, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989, ss. 130.
22. *Вопросы оптимизации усвоения русского языка студентами-филологами. Материалы симпозиума МАПРЯЛ – Краков 1985*, под ред. Я. Генцеля, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, ss. 230.
23. *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej. Materiały Resortowego Programu Badań Podstawowych RP III 30 (Grupa tematyczna III)*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, ss. 155.
24. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, z. 149 (Prace Rusycystyczne VIII), pod red. J. Henzla, Kraków 1992, ss. 248.
25. T. Borucki, *Ćwiczenia z gramatyki praktycznej dla studentów filologii rosyjskiej*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995, ss. 237.
26. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie* (Prace Rusycystyczne X), pod red. J. Henzla, Kraków 1999, ss. 182.
27. *Актуальные вопросы преподавания русского языка. Материалы международной научной конференции, посвященной памяти Владзимежа Галэцкого*, под ред. Я. Генцеля, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999, ss. 149.

28. *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики. Материалы международной конференции*, под ред. Я. Генцеля, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, ss. 110.
29. *Актуальные вопросы изучения русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте. Материалы Международной конференции*, под ред. Я. Генцеля, Л. Йохим-Кушликовой и Ф. Листвана, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, ss. 636.

VII Inne

1. J. Henzel, R. Łużny, B. Mucha, *Ruch dekabrystowski w dziejach intelektualnych Rosji*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1979 (seria: Nauka dla Wszystkich, nr 304), ss. 40.
2. *Raport badań na temat: „Badania nad jakością i zakresem treści kształcenia i wychowania zawartych w nowym programie języka rosyjskiego wdrożonym do praktyki w szkołach podstawowych” (grupa przedmiotowa 5), „Funkcjonowanie i kierunki rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce”, II E: „Działalność szkół”*, WSP w Krakowie 1990, ss. 34.
3. *Profesor Wiktor Jakubowski – nauczyciel języka*, „Slavia Orientalis” 1994, z. 1–2 (65–66), s. 114–115.
4. *Pamięci doktora Stanisława Stawarza*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 177 (Prace Rusycystyczne IX), Kraków 1995, s. 175.
5. R. Farmer, *Język rosyjski dla początkujących*, przekład i adaptacja B. Henzel i J. Henzel, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, ss. 287.

GLOTTODYDAKTYKA

Dorota Dziewanowska

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

**Работа над фонетической
корректностью речи в процессе
обучения студентов-русистов
репродуктивно-креативным методом**

Автором репродуктивно-креативного метода (называемого также текстурально-когнитивным) является Януш Генцель. Этот метод применяется в Краковской педагогической академии с 1963 года при обучении русскому языку студентов-филологов.

С 1973 года репродуктивно-креативный метод стал применяться в экспериментальных классах лицеев, а с 1976 года – в экспериментальных классах восьмилетних школ города Кракова и Краковского воеводства. На рубеже 80-х и 90-х годов этот метод стал вызывать все более широкий интерес в среде учителей и применялся в свыше 100 классах восьмилеток на территории 9 воеводств (в основном, на юге Польши).

Основные теоретические принципы данного метода изложены в монографии «Обучение русскому языку репродуктивно-креативным методом»¹ и многих последующих работах Я. Генцеля.

Согласно основным принципам репродуктивно-креативного метода, речевые умения должны формироваться на базе иноязычного текста (устного и письменного), так как опора на текст является основным условием успешного обучения языку и его усвоения. Предварительное восприятие иноязычных текстов, их репродукция и трансформация непосредственно способствуют овладению продуктивными речевыми умениями. Овладение речевыми умениями на базе текстов предполагает одновременное осознанное усвоение элементарных лингвистических знаний, презентация которых осуществляется на сопоставительной основе. Сопоставление явлений польского и русского языков способствует преодолению и предотвращению интерференции родного языка

¹ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978; Я. Генцель, *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом*, «Русский язык за рубежом», 1988, № 2, с. 49–52.

обучающихся. Именно поэтому в системе языковых и речевых упражнений важное место занимают устные трансляционные упражнения, заключающиеся в переводе ценных в коммуникативном отношении предложений с родного языка на иностранный.

Согласно принципам репродуктивно-креативного метода, обучение грамматике осуществляется на когнитивной основе и предполагает ознакомление обучающихся с грамматическими правилами, а также с парадигмами спряжения глаголов и склонения имен. Базой для введения грамматического материала является прорабатываемый текст.

Автор репродуктивно-креативного метода полагает, что семантизация лексики должна осуществляться простейшим способом, не отнимающим много времени, т.е. посредством подачи польских эквивалентов. Степень усвоения лексики проверяется в процессе репродуцирования и трансформирования текста, а также посредством трансляционных упражнений.

При обучении языку репродуктивно-креативным методом, говорение считается самым важным речевым умением, которое должно формироваться в тесной связи с остальными видами речевой деятельности. Одновременно при формировании коммуникативной компетенции ставятся высокие требования в области корректности речи.

Успешное овладение устной речью во многом зависит от степени сформированности артикуляционных и интонационных навыков. Именно поэтому, при обучении репродуктивно-креативным методом усвоение образцовой артикуляции и интонации становится первостепенной задачей. Основы произношения должны закладываться в первые недели обучения.

Согласно вышеприведенным принципам, при обучении студентов филологов репродуктивно-креативным методом предполагается разделение учебного процесса на 6 этапов.

1-й этап, продолжающийся 6 недель, составляет интенсивный артикуляционный курс. На этом этапе студенты усваивают знания по фонетике и путем осознанного подражания приобретают артикуляционные навыки. Параллельно усваиваются ими орфографические правила, коррелирующие с артикуляционными, что обеспечивает обратную связь процессов усвоения звучащей и письменной речи.

2-й этап обучения русскому языку репродуктивно-креативным методом составляет интенсивный интонационный курс, который продолжается около 4 недель. В ходе этого курса студенты теоретически и практически усваивают основные интонационные конструкции, а также знакомятся с правилами синтаксического членения высказывания.

На последующих четырех этапах обучения студентов-филологов русскому языку репродуктивно-креативным методом совершается постепенный переход от репродуктивного говорения к креативному владению языком. На всех этих этапах основным речевым умением является говорение, которое формируется в тесной связи с остальными видами речевой деятельности.

В настоящей статье на основе моего многолетнего опыта работы со студентами филологами (начиная с 1-го по 5-й курс) с применением репродуктивно-креативного метода я рассматриваю трудности, связанные с соблюдением норм фонетической системы русского языка при выполнении упражнений, способствующих овладению продуктивными речевыми умениями.

Как на первом, так и на втором этапах обучения репродуктивно-креативным методом основным приемом работы является сознательное усвоение студентами элементарной теории, на базе которой формируются правильные фонетические навыки. При обучении артикуляции и интонации используется пособие Януша Генцеля и Эдварда Шендзелёжа¹. Это пособие обеспечивает обучение артикуляции и интонации на когнитивной основе; оно содержит фонетические правила и соответствующие им упражнения.

Дальнейшее закрепление артикуляции и интонации происходит на очередных этапах обучения репродуктивно-креативным методом, в ходе упражнений в говорении, предполагающих постепенный переход от репродукции учебных текстов через их трансформацию к продуктивной речи.

Как показывает практика, студенты первого курса добиваются высокой корректности в области соблюдения норм русской артикуляции и интонации. Следует отметить, что прочно сформированные артикуляционные навыки непосредственно способствуют повышению акцентуационной корректности речи и становятся базой для дальнейшего обучения русскому словесному ударению с учетом лингвистической информации². Кроме того, осуществляемое на 1-м этапе обучения одновременное зрительное и слуховое восприятие слов, входящих в состав фонетических упражнений, облегчает усвоение студентами орфографических норм русского языка. Степень владения правильной артикуляцией и интонацией сказывается также на чтении вслух и выполнении устных речевых упражнений. Особенно в конце интонационного курса, когда студенты начинают употреблять интонационные конструкции в речи, наблюдается рост мотивации к изучению языка. Осуществляемая на очередных этапах обучения репродукция и трансформация текстов не утомляют студентов, так как они, по-видимому, сознают, что эти учебные процедуры необходимы для будущего творческого говорения³, правильного в фонетическом, морфосинтаксическом и лексическом отношении.

В ходе работы на занятиях по практикуму русского языка со студентами старших курсов, мы, однако, обнаружили тенденцию к постепенному разбалансированию фонетической корректности речи студентов.

Выявить типичные фонетические ошибки, допускаемые студентами старших курсов, позволило проведенное в 1999/2000 академическом году тести-

¹ J. Henzel, E. Szędzielorz, *Wymowa i intonacja rosyjska. Skrypt dla słuchaczy I roku WSP*, Wydanie V, Kraków 1989.

² См. D. Dziewanowska, *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*, Kraków 2005.

³ См. J. Henzel, *Nauczanie...*, s. 85.

рование. Тестированием были охвачены студенты третьего-пятого курсов. Исследование предусматривало проведение одного артикуляционного и двух интонационных тестов.

Тестирование позволило установить показатель корректности обследуемых, который представляет собой соотношение между числом правильных применений и числом возможных аппликаций данного фонетического правила в тесте. Общий показатель корректности для 32 комплексов артикуляционных правил, подвергающихся исследованию, составил 73,9%. Тестирование дало также возможность выявить 11 артикуляционных правил, соблюдение которых, представляет наибольшую трудность для студентов старших курсов русистики:

1. Артикуляция звуко сочетаний [су^а], [су^и] в словах типа станция – показатель корректности (38,2%)
2. Артикуляция [с^са] на месте сочетаний -тся, -ться (42,2%)
3. Артикуляция мягкого [t'] и твердого [t] в конце слова (43,4%)
4. Артикуляция [sv], [tv], [kv], [cv] на месте сочетаний св, тв, кв, цв (48,3%)
5. Артикуляция мягкого [s'] (51,5%)
6. Артикуляция мягкого [r'] (54,4%)
7. Произношение е, ё, ю, я в ударном слоге (в положении после согласных) (54,5%)
8. Произношение е, ё, ю, я в ударном слоге (в положении после гласного, после ь, ь и в начале слова) (63,2%)
9. Произношение гласного о в ударном слоге (68,6%)
10. Произношение гласных а, о в заударных слогах (66,9%)
11. Произношение переднеязычного [l] (69,8%).

Исследование предусматривало также проведение двух интонационных тестов. Первый из них был направлен на исследование умения применять основные русские интонационные конструкции (ИК-1, ИК-2, ИК-2а, ИК-3, ИК-4 и ИК-5) в односинтагменных предложениях, второй – на исследование умения применять интонационные конструкции в многосинтагменных предложениях.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о разбалансировании умений студентов в области норм русской интонации. Общий показатель корректности для первого теста составил 63,5%, а для второго теста 61,1%.

Поскольку подробный статистический и качественный анализ описанного выше тестирования обсуждается нами в статье: «Типичные фонетические ошибки, допускаемые студентами старших курсов русской филологии»⁵, мы ограничимся установлением причин утрачивания студентами старшекурсниками артикуляционных и интонационных умений. Причины снижения уровня фонетической корректности речи студентов следует усматривать:

⁵ Д. Дзевановская, *Типичные фонетические ошибки, допускаемые студентами старших курсов русской филологии*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Варшава 2000, с. 113–121.

- 1) в сильном воздействии произносительных навыков родного языка,
- 2) во влиянии внутриязыковой интерференции,
- 3) в неумении наблюдать за правильностью своего произношения, т. е. в недостаточно развитом умении самоконтроля и автокоррекции.

С целью восстановить приобретенные студентами на первом курсе фонетические умения и навыки мы решили провести корректировочный курс русского произношения и интонации. При отборе фонетического материала, подвергающегося восстановлению, мы руководствовались статистическими данными, полученными в результате тестирования, о котором говорилось выше. Исходя из положения, что корректировочный курс не должен быть слишком растянутым во времени, для его проведения мы отвели 12 аудиторных часов, т. е. две недели. Принятые в ходе корректировочного курса меры⁶ способствовали быстрому восстановлению фонетической корректности речи студентов. Для получения надежных результатов, корректировочный курс завершился тестированием. Общий показатель корректности для артикуляционного теста составил 84,3%, а общий показатель корректности для интонационного теста – 85,7%. Это обозначает, что артикуляционная корректность речи студентов увеличилась на 10,2%, а интонационная корректность на 22,2%⁷. Стоит однако отметить, что корректировочные процедуры принесли краткосрочные положительные результаты, так как в ходе дальнейшей работы при выполнении речевых упражнений студенты все-таки нарушали нормы русского произношения и интонации.

Установлению уровня фонетической корректности в потоке речи, послужили очередные тесты (артикуляционный и интонационный), проведенные в одной из студенческих групп третьего курса. Для проведения артикуляционного и интонационного тестов, мы отобрали связный текст «Цветы-часы», почерпнутый из пособия М. Чесли⁸, связанный с тематикой, прорабатываемой на занятиях по практикуму русского языка, согласно учебной программе для третьего курса. Исследование заключалось в устном воспроизведении по памяти содержания этого текста. На работу с текстом, подвергающимся исследованию, мы отвели два занятия. Сначала текст «Цветы-часы» был использован для выполнения упражнений в чтении вслух, а на следующих занятиях выполнялись подготовительные упражнения в говорении репродуктивного характера. Репродукцию текста, проработанного на занятиях, студенты должны были приготовить в ходе самостоятельной, домашней работы. Задача студентов за-

⁶ См. Д. Дзевановская, *Корректировка произношения и интонации у студентов старших курсов русской филологии*, [в:] *Актуальные вопросы изучения – русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте*, Краков 2001, с. 499–507.

⁷ См. Д. Дзевановская, *Уровень фонетической корректности студентов старших курсов русской филологии Краковской педагогической академии (на материале тестов)*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Варшава 2001, с. 107–119.

⁸ М. Cieśla, *Ćwiczenia leksykalne dla studentów filologii rosyjskiej. Część pierwsza. Tematyka życia codziennego*, Kraków 1977, s. 178–179.

ключалась в довольно верной передаче содержания текста, с использованием примененных в нем языковых средств.

Текст «Цветы-часы» максимально насыщен фонетическими явлениями. В настоящей статье обсудим уровень корректности речи студентов относительно представленных в этом тексте артикуляционных и интонационных явлений⁹. По отношению к 7 артикуляционным явлениям был установлен общий показатель корректности, который составил 69,7%. Наибольшую трудность доставляло студентам соблюдение следующих артикуляционных правил:

1. Артикуляция [сса] на месте сочетаний -тся, -ться – показатель корректности (56,5%)

2. Артикуляция [sv], [tv], [kv], [cv] на месте сочетаний св, тв, кв, цв (59,7%)

3. Произношение переднеязычного [i] (72,1%)

4. Произношение е, в предударных слогах в положении после согласных в слове цветы (73,9%)

5. Артикуляция [iä] на месте е, я в заударных слогах (в положении после гласного, после ь и ъ) (73,3%)

6. Артикуляция мягкого ['i] на месте сочетания ть на конце слова (79,5%)

7. Артикуляция [čë] на месте сочетания ча в слове часы (82,7%).

В этом тесте общий показатель интонационной корректности составил 66,8%. Тестирование показало, что наиболее типичной ошибкой, допускаемой студентами, является повышение тона в заударной части интонационной конструкции ИК-1. Показатель корректности для ИК-1 составил всего 51,4%. Лучших результатов добились студенты в области соблюдения норм русской интонации ИК-4 (76,7%) и ИК-3 (79,2%).

На основании полученных статистических данных можно сформулировать вывод, что восстановленные в конце корректировочного курса фонетические умения студентов в довольно быстром темпе подвергаются разбалансированию. Однако, следует отметить, что тесты по артикуляции, проведенные до корректировочного курса и после него, заключались в чтении вслух отдельных слов. В то же время при выполнении теста, контролирующего фонетическую корректность в потоке речи, перед студентами ставилась более сложная задача, так как его проведение предусматривало воспроизведение ими содержания текста.

Обеспечение студентам при репродукции текста готовых языковых средств, с одной стороны, дает им комфорт высказывания, но с другой стороны, не освобождает их от необходимости наблюдать за правильностью речи. На наш взгляд, основную причину понижения фонетической корректности речи студентов при репродукции текста следует усматривать в слабо развитой у них способности к самоконтролю и автокоррекции.

Выявленные с помощью описанных выше тестов недостатки и трудности в области соблюдения норм русской фонетики вполне подтверждают вывод

⁹ Шире о результатах теста см. Д. Дзевановская, *Уровень фонетической корректности...*, с. 107–119.

о том, что в процесс обучения целесообразно включать интенсивный коррективный курс русского произношения и интонации, отводя для него несколько аудиторных часов в начале каждого семестра. Кроме того, на каждом занятии практикума русского языка (независимо от этапа обучения языку) существует необходимость обращать пристальное внимание на соблюдение студентами норм русского произношения.

Наш дальнейший опыт работы со студентами старшекурсниками показал, что даже постоянная забота об исправлении фонетических ошибок, допускаемых студентами в потоке речи, особенно при выполнении коммуникативных заданий продуктивного характера, не обеспечивает их окончательного преодоления. Выполняя речевые коммуникативные задания, студенты сосредоточивались на подборе соответствующих лексико-грамматических средств, на строе предложения или на планировании композиции высказывания и забывали о необходимости соблюдения норм русского произношения.

Успешными оказались предпринятые нами процедуры, которые заключались в предварительной отработке фонетических явлений, связанных с актуально изучаемым языковым материалом. Эти процедуры требовали выделения отдельного компонента занятий, продолжающегося 5–10 минут. Фонетические явления, входящие в состав тренировочных упражнений, отбирались преподавателем. Основным критерием отбора слов и словосочетаний являлась их пригодность при реализации определенной лексической темы; кроме того, учитывались лексемы, необходимые для выполнения коммуникативных заданий, осуществляемых на данном занятии. Исходя из положения, что обучение нормам русской фонетики должно строиться на когнитивной основе, при выполнении тренировочных упражнений мы неоднократно обращались к соответствующим фонетическим правилам. Кроме того, при презентации произношения данного слова (слов) мы пользовались графическими знаками фонетической транскрипции. Выполняя тренировочные интонационные упражнения мы пользовались схемами иллюстрирующими мелодическую линию данной ИК. Отработанные в ходе тренировочных упражнений слова и фразы непременно включались в состав осмысленных коммуникативных высказываний.

Проведенное нами в 2004 году в одной из студенческих групп 4-го курса тестирование показало, что опережение выполнения коммуникативных заданий выполнением тренировочных фонетических упражнений дает измеримые результаты. Исследованию подвергалось самостоятельно подготовленное студентами творческое высказывание. Тема высказывания совпадала с актуально прорабатываемой на занятиях по практикуму русского языка тематикой, касающейся живописи. Исследование проводилось в форме проверки устного домашнего задания; отбор обследуемых был вполне случайным. При проверке домашней работы мы не предупредили студентов о том, что будет исследоваться фонетическая корректность их речи. Поскольку высказывания студентов отличались друг от друга объемом и количеством лексических средств, исследованию подверглись лишь некоторые, выбранные нами артикуляцион-

ные и интонационные явления. Результаты теста иллюстрирует данная ниже таблица:

	Фонетическое правило	Число студентов	Число звукоупотреблений в тесте	Число правильных звукоупотреблений в тесте	Показатель корректности в %
1.	Артикуляция [sv], [tv], [cv] на месте сочетаний <i>св, тв, цв</i> .	12	180	127	70,5%
2.	Произношение переднеязычного [l].	12	548	450	82,1%
3.	Произношение гласных <i>а, о</i> в заударных слогах	12	1620	1161	71,6%
4.	Интонационная конструкция ИК-1 в конечных синтагмах предложения	12	324	231	71,2%
			2672	2014	75,3%

Тестирование показало, что примененные нами процедуры оправдали себя на практике. Общий показатель корректности для этого теста составил 75,3%. Этот результат лучше полученного в тесте, который проводился на третьем курсе, где общий показатель корректности составил 69,7%. Такой результат свидетельствует о том, что студенты четвертого курса способны более сознательно наблюдать за корректностью своей речи, чем третьекурсники.

Наиболее низкий уровень корректности, составляющий 70,5%, был обнаружен по отношению к артикуляции [sv], [tv], [cv] на месте сочетаний *св, тв, цв*. Основную причину неправильного произношения студентами этих сочетаний можно усматривать в сильном воздействии произносительных навыков родного языка. Типичной интерференционной ошибкой, допускаемой студентами, является также повышение тона в заударной части ИК-1. Уровень корректности составил здесь 71,2%. Такой же уровень корректности был установлен по отношению к произношению гласных *а, о* в заударных слогах. Можно полагать что, повышение тона в заударной части ИК-1 влекло за собой тенденцию к растягиванию гласных *а, о* в заударных слогах. Тестирование обнаружило также тенденцию к небрежному произношению слов, содержащих звук [l], причем лишь двое студентов из 12 испытуемых не произносило русского переднеязычного «л».

В заключение следует подчеркнуть, что обучение фонетике согласно принципам репродуктивно-креативного метода дает положительные результаты. Однако работа над фонетической корректностью речи не может заканчиваться

на 1-м и 2-м этапах обучения этим методом. Закрепление правильных артикуляционных и интонационных навыков должно осуществляться на последующих этапах обучения и требует выполнения комплексов тренировочных упражнений.

Литература

- Cieśla M., *Ćwiczenia leksykalne dla studentów filologii rosyjskiej. Część pierwsza. Tematyka życia codziennego*, Kraków 1977, s. 178–179
- Dziewanowska D., *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*, Kraków 2005
- Дзевановская Д., *Корректировка произношения и интонации у студентов старших курсов русской филологии*, [в:] *Актуальные вопросы изучения, русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте*, Краков 2001, с. 499–507
- Дзевановская Д., *Типичные фонетические ошибки, допускаемые студентами старших курсов русской филологии*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Варшава 2000, с. 113–121
- Дзевановская Д., *Уровень фонетической корректности студентов старших курсов русской филологии Краковской педагогической академии (на материале тестов)*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Варшава 2001, с. 107–119
- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978
- Генцель Я., *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом*, «Русский язык за рубежом», 1988, № 2, с. 49–52
- Henzel J., E. Szędziorz E., *Wytworowa i intonacja rosyjska. Skrypt dla słuchaczy I roku WSP*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Wydanie V, Kraków 1989

Ewa Dźwierzynska
Uniwersytet Rzeszowski

Imprinting alternatywą dla wielokrotnego powtarzania jednostek leksykalnych w procesie zapamiętywania

W ostatnich latach odnotowujemy znaczny wzrost zainteresowania możliwościami szybkiego opanowania języków obcych. Jest to związane z potrzebami i wymaganiami współczesności oraz ciągłym poszukiwaniem nowych sposobów zapamiętywania elementów języka obcego. Zapamiętywanie leksyki to proces długotrwały, a sukces może zapewnić jedynie systematyczna praca ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Stosowane przez nauczyciela metody i procedury dydaktyczne oraz udzielane wskazówki, wspomagające wypracowywanie przez ucznia indywidualnych strategii zapamiętywania, mogą w znaczny sposób zwiększać efektywność tego procesu.

Nauka języka w warunkach szkolnych nie daje pełnej gwarancji jego opanowania. Wiele osób, chcąc biegle posługiwać się językiem obcym, powinna każdorazowo opanowywać znaczną liczbę jednostek leksykalnych, przekraczającą ilość wprowadzoną w czasie każdej jednostki dydaktycznej. Osoby takie sporządzają listy wyrazów do zapamiętania i przyswajają je podczas samodzielnej pracy nad językiem, stosując indywidualne sposoby (strategie) zapamiętywania¹.

Pomimo nieustannych wysiłków szerokiej rzeszy dydaktyków, lingwistów i nauczycieli języków obcych, dotychczas nie wypracowano uniwersalnych metod/technik nauczania, które niezależnie od warunków nauczania pozwalałyby w sposób efektywny zapamiętywać obcojęzyczne słownictwo. Najczęściej twierdzi się, że koniecznym warunkiem zapamiętania elementów języka jest ich powtarzalność w percypowanych tekstach (odbieranych ze słuchu i czytanych) oraz w wykonywanych ćwiczeniach. Istotnie, powtarzanie odgrywa niebagatelną rolę w zapamiętywaniu leksyki. Zapewnienie odpowiedniej powtarzalności słownictwa tylko w pewnym stopniu realizują podręczniki. Ich autorzy starają się, aby jednostki leksykalne prze-

¹ Strategie są nadrzędnymi schematami postępowania, wybranymi w zależności od potrzeb dla rozwiązywania kompleksowych zadań, zob. R. Oxford, *Language Learning Strategies*, [in:] *What Every Teacher Should Know*, Rowley, Mass., Newbury House 1990.

znaczone do czynnego opanowania pojawiały się wielokrotnie w różnych kontekstach. Niemożliwe jest jednak zapewnienie w podręcznikach wysokiej powtarzalności wyrazów, która gwarantowałaby ich zapamiętanie.

Wielokrotne powtarzanie wyrazów oraz włączenie ich w niezbyt ciekawe sformalizowane ćwiczenia pozwala jedynie niewielu pilnym (zdolnym) uczniom zapamiętać je. Działania takie mają charakter ekstensywny, pozbawione są elementów poznawczych i czynnika motywacyjnego. Najbardziej efektywne przyswajanie słownictwa następuje w toku czynności komunikowania się, której towarzyszą nastawienie na wynik, napięcie psychiczno-intelektualne o charakterze poznawczym, emocjonalnym i estetycznym. Czynniki te pozwalają na długo zapamiętać nowo poznane wyrazy. Jak pisze W. Woźniewicz, „adekwatne przyswajanie słownictwa dokonać się może tylko w wyniku komunikatywnych czynności odbioru niebanalnej informacji w języku obcym i jej kombinatorycznego reprodukowania z postępującym wdrażaniem do łączenia reprodukcji z elementami produkcji własnych treści”².

Powtarzalność nie jest jednak jedyną drogą do przyswojenia znaków językowych. Inną drogą jest mechanizm imprintingu. W psychologii pojęcie „imprinting” (ang. wdrukowanie) określa utrwalenie się w świadomości ludzi i zwierząt bodźca wzrokowego, dotykowego lub z innych organów zmysłów³. Pojęcie imprintingu wiąże się ściśle z pracami badawczymi K. Lorenza, również A.P. Pawłowa. Znamienne jest, że dla utrwalenia informacji ma znaczenie np. rozwój osobniczy⁴. Imprinting związany jest ściśle z warunkowaniem, co dowiodły badania Skinnera i Pawłowa. Oznacza on nic innego jak kojarzenie bodźców.

Imprinting (ros. механизм запечатления) według określenia A.N. Leontjewa, to „запечатления по типу «раз и навсегда»”, gdy „в памяти образуется «ловушка» для слова, благодаря чему оно запечатлевается”. Zdaniem tego autora, dla zaistnienia imprintingu „нужно, чтобы то, что запоминается, отвечало потребности и немедленно подкреплялось ее удовлетворением”⁵.

² W. Woźniewicz, *Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia w języku rosyjskim*, Rzeszów 1976, s. 150.

³ Termin ten używany jest również w etologii. W nauce tej imprinting stosuje się opisując rodzaj uczenia się, które odbywa się szybko, w relatywnie krótkim okresie i jest niezwykle odporne na wygasanie lub zmianę. Ma ono głęboki i trwały wpływ na późniejsze zachowanie społeczne w stosunku do obiektów bodźcowych. Klasycznym przykładem jest tu reakcja „piętna” u kaczek, polegająca na tym, że świeżo wyklułe kaczątko podąża za matką, zob. A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 28.

⁴ Jak wykazały badania K. Lorenza na ptakach, jeśli pisklęta gęsi pozostawały pod opieką naukowca, „obraz” rodzica zamiast dorosłej gęsi uosabiał uczony. Były również przypadki adoptowania młodych przez dorosłe osobniki z gatunków innych i naturalnie wrogich, jak słynne szczury pod opieką tchórza. Wczesna młodość oznacza większą podatność na bodźce, stąd większość uwarunkowań „wdrukowuje się” właśnie w niej.

⁵ Cyt. za: J. Henzel, *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej*, [w:] K. Janaszek, R. Gawarkiewicz red., *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej. Księga jubileuszowa poświęcona 70-leciu profesor Krystyny Iwan*, Rozprawy i Studia Uniwersytetu Szczecińskiego, t. (DCVII) 533, Szczecin 2004, s. 65.

Janusz Henzel proponuje w odniesieniu do glottodydaktyki terminem imprinting określać „przechowywanie w pamięci długotrwałej oraz zdolność przywołania z pamięci i operatywnego zastosowania w mowie jednostki języka obcego (obcojęzycznego znaku językowego) – wyrazu, kolokacji, syntagmy, zdania, komunikatu – apercypowanego jednorazowo w sytuacji stymulującej zapamiętywanie”⁶. W drodze imprintingu może następować długotrwałe przechowywanie w pamięci znaków językowych i ich wchodzenie w skład czynnego zasobu leksykalnego.

Przytaczając dane autobiograficzne, J. Henzel opisuje sytuacje, w których znaki językowe przyswoił na zasadzie imprintingu. Znak językowy może zostać zapamiętany w sytuacjach, gdy:

- uświadamiamy sobie przydatność znaku językowego w możliwej oczekującej nas w przyszłości trudnej sytuacji,
- percypujemy znak językowy w trudnym dla nas momencie,
- percypujemy znak językowy jako ważną dla nas przestrożę,
- percypujemy znak językowy jako szczególnie istotny (wyrzysty, niezwykle, zmieniający bieg rzeczy) mimo, że nie odnosi się bezpośrednio do nas. Mogą to być zdania, które mogą być użyte w realnej sytuacji komunikacyjnej (stanowią wzór konstrukcji składniowej),
- percypujemy znak językowy jako szczególnie znaczący dla nas, nobilitujący nas, zapewniający potrzebę akceptacji,
- percypujemy znak językowy jako wyraz ironicznego stosunku interlokutora do nas,
- percypujemy znak językowy jako celnie charakteryzujący jakąś osobę lub zjawisko,
- percypujemy znak językowy jako wyrażający w sposób precyzyjny i dobitny ogólnie uznaną i ważną prawdę,
- percypując dany znak językowy uświadamiamy sobie jego przydatność w konstruowaniu dyskursu, a szczególnie w opatrywaniu wypowiedzi swego rodzaju autokomentarzem,
- znak językowy, który zapisał się na trwałe w naszej pamięci, stanowił istotny element usłyszanej lub przeczytanej anegdoty,
- zapamiętanie znaku językowego następuje nie ze względu na cechy semantyczne, lecz jako przykład trudnej lub rzadziej stosowanej, ale przydatnej z punktu widzenia potrzeb komunikacyjnych struktury składniowej⁷.

Przeprowadzona wśród studentów IV roku Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego ankieta, dotycząca sposobów zapamiętywania obcojęzycznego słownictwa, potwierdza, że wiele osób doświadcza działania zjawiska imprintingu. W odpowiedziach⁸, większość respondentów podaje przykłady skuteczne-

⁶ Tamże, s. 67.

⁷ Tamże, s. 67–71.

⁸ Pytanie brzmiało: Czy przypominasz sobie jakąś szczególną sytuację, w której od razu zapamiętałeś jakiś wyraz lub zwrot obcojęzyczny? Jeśli tak, opisz tę sytuację.

go zapamiętania wyrazów i zwrotów obcojęzycznych na zasadzie imprintingu. Znaczna liczba ankietowanych wskazuje na możliwość zapamiętania elementów języka obcego w toku rozmowy z obcokrajowcami lub podczas oglądania rosyjskiej telewizji, a zwłaszcza filmów i reklam. Niektórzy z nich po usłyszeniu ciekawych (oryginalnych) lub z ich punktu widzenia potrzebnych w komunikacji językowej zwrotów (wyrazów) od razu je zapamiętują. Należy zauważyć, że zapamiętane zostają nie tylko znane czy zrozumiałe zwroty, lecz także te, których nie sposób zrozumieć, a które są istotne i niezbędne dla prawidłowego odbioru komunikatu. Potrzeba późniejszego sprawdzenia ich znaczenia w słowniku często powoduje ich błyskawiczne zapamiętanie.

Czynnikiem sprzyjającym zaistnieniu imprintingu może być poprzedzająca go sytuacja, w trakcie której miała miejsce konieczność użycia określonego wyrazu czy zwrotu w języku obcym. Brak możliwości użycia potrzebnych w konkretnym akcie komunikacji środków językowych, w pewnym stopniu zakłócający ten proces, a niekiedy będący powodem pewnego wzrostu poziomu stresu, powoduje, że po odnalezieniu ich w słowniku zostają natychmiast zapamiętane.

Jak wskazują wyniki ankiety, skuteczne zapamiętywanie ma miejsce również po usłyszeniu wyrazów i zwrotów w kontekście zabawnych historii czy anegdot (również tych opowiadanych przez nauczycieli) lub podczas słuchania piosenek. Studenci zauważają również, że wiele wyrazów zapamiętują w trakcie rozmów w języku obcym, które prowadzą podczas przerw, szczególnie wtedy, gdy spontanicznie tworzą śmieszne dialogi.

Ankietowani studenci stwierdzają, że łatwo zapamiętują wyrazy rosyjskie podobne brzmieniowo do wyrazów języka polskiego, a różniące się znaczeniowo, które wywołują śmieszne skojarzenia, np.: диван – dywan; кровать – krawat; ковер – kawior; доска – deska; урок – urok, itp.

Niektórzy ankietowani wskazują także na dużą efektywność zapamiętywania wyrazów języka obcego podczas czytania obcojęzycznych książek i gazet.

Analiza procesu dydaktycznego wskazuje, że istotne znaczenie dla skuteczności zapamiętywania leksyki ma wykorzystanie w nauczaniu elementów realioznawczych krajów posługujących się danym językiem. Mogą one służyć do zaznajomienia uczniów z literaturą, architekturą, malarstwem, muzyką i innymi elementami kultury krajów nauczanego języka, wzmocnieniu ich wewnętrznej motywacji i zapamiętywaniu znaków językowych, które oceniane są przez uczniów jako szczególnie przydatne lub interesujące i mogą być przyswajane w drodze imprintingu. Tematy krajo- i kulturoznawcze mają tym większą wartość motywacyjną, im większa jest ich autentyczność i adekwatność do zainteresowań.

Zjawisku imprintingu sprzyja aktywizowanie uczniów i zwiększanie ich motywacji do nauki. Wysoki poziom motywacji można zapewnić unikając schematów i stosując różnorodne formy pracy. Zapamiętywanie leksyki i zwrotów obcojęzycznych podczas jednokrotnej percepcji może mieć miejsce w trakcie gier i zabaw językowych, konkursów i innych form aktywności językowej. Te formy ćwiczeń łączą emocjonalny stosunek uczniów do wykonywanych zadań z poczuciem praktycznej

przydatności danych elementów języka, a ich skuteczność zapewnia praca pamięci mimowolnej. W pewnych przypadkach coś, co zostało zapamiętane mimo woli, jest przechowywane trwale, podczas gdy treści zapamiętane zgodnie z wolą ulegają zapomnieniu⁹.

Niebagatelny wpływ na zapamiętywanie leksyki ma sposób prowadzenia zajęć przez nauczycieli. Wykorzystywanie naturalnej ciekawości uczniów, ich indywidualnych predyspozycji i uzdolnień może sprzyjać zaistnieniu zjawiska imprintingu. Naturalna ciekawość i pewne napięcie o charakterze emocjonalno-poznawczym mogą być stymulowane w sytuacjach zawierających element trudności i niejasności. Zadania problemowe stawiają uczniom duże wymagania, dlatego też należy zadbać, aby stopień ich trudności nie przerastał możliwości uczniów (co stanowiłoby niepożądany czynnik demotywujący), a ich poprawne wykonanie powinno dawać poczucie sukcesu i wzmacniać motywację¹⁰. Jak słusznie zauważyli W.W. Morkowkin i J.M. Koczniewa, nowy wyraz jest zapamiętywany najbardziej trwale, gdy „вводится в момент острой потребности в нем”¹¹. Stwarzając sytuacje, gdy użycie pewnego wyrazu staje się niezbędne, przy tym dodatkowo w kontekście o zabarwieniu emocjonalnym nauczyciel jest w stanie sprawić, że uczeń natychmiast i na długo zapamięta ten wyraz. Działania takie muszą być w większości przypadków dokładnie przez nauczyciela przemyślane i zaplanowane. Jedynie sporadycznie możliwe jest inicjowanie takich działań w nieprzewidzianych sytuacjach, wynikających z trudnych do przewidzenia wypowiedzi uczniów. Działania takie jednak wymagają od nauczyciela dużych umiejętności (nie tylko językowych) i aby mogły przynieść oczekiwane rezultaty, powinny być podejmowane przez nauczycieli o dużym doświadczeniu.

Zapamiętywanie wyrazów i zwrotów może również następować podświadomie, w rezultacie wielokrotnego ich przeczytania/usłyszenia. Dzieje się tak, gdy uczeń często ma możliwość słuchania wydawanych przez nauczyciela poleceń czy innych sformułowań (prośby, ocena itp.). W związku z tym nauczyciele powinni pamiętać, że oprócz świadomego, często wymagającego znacznego wysiłku zapamiętywania środków językowych, niebagatelne znaczenie ma ich bogata i różnorodna mowa. Częste słuchanie obcojęzycznej mowy pozwala na zapamiętywanie jej elementów i stanowi warunek rozwoju sprawności mówienia.

Aktywność uczniów, ich przygotowanie do zajęć (niekiedy nawet nieoczekiwane ciekawe i poprawne językowo wystąpienia), które zostaną skomentowane przez nauczyciela w sposób akceptujący, może spowodować błyskawiczne i trwale zapamiętanie frazy – komentarza nauczyciela. W ten sposób, już po jednokrotnym usłyszeniu, szczególnie istotnych dla ucznia słów pochwały, zostają one na trwale przez niego zapamiętane. W związku z tym nauczyciel powinien zadbać o bogaty język tych zwrotów. Mogą to być następujące określenia: Ты уже хорошо (превос-

⁹ Z. Włodarski, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1990, s. 68.

¹⁰ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 120.

¹¹ *Методика*, под ред. А.А. Леонтьева, Москва 1988, с. 96.

ходно) владеешь русским языком; Ты очень старательно подготовился (приготовился, сделал задание); Ты сделал удивительные успехи в короткий срок.

Należy jednak zauważyć, że niektórzy (najczęściej szczególnie wrażliwi) uczniowie, błyskawicznie zapamiętują nie tylko elementy języka, wyrażające aprobatę, lecz równie szybko i trwale zapamiętują zwroty, którymi nauczyciele określają niezadowolenie z osiągniętych przez nich wyników (postępów) w nauce. Możemy tu przytoczyć następujące zwroty: Ты меня разочаровал; Твои результаты слабые; Я вынужден поставить тебе единицу; Ты сегодня очень плохо отвечал. Раньше я был доволен твоими ответами (твоей работой).

Częściej niż w warunkach szkolnych zjawisko imprintingu obserwujemy w sytuacjach komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka. Zainteresowanie uczestnictwem w komunikacji w języku obcym wpływa na automatyczne zapamiętywanie usłyszanych, wypowiedzianych przez obcokrajowca, elementów wypowiedzi (wyrazów, fraz, zdań). Istotne dla komunikacji wyrazy czy zwroty są momentalnie zapamiętywane, gdyż percypujący kojarzą je z istniejącymi już w pamięci elementami języka obcego, a także języka ojczystego. Taki sposób zapamiętywania, na który znaczący wpływ wywiera czynnik motywacyjny, sprawia, że usłyszane elementy języka zostają zapamiętane trwale, a w sytuacji, gdy są potrzebne, zostają natychmiast odnajdywane w pamięci i reprodukowane.

Zjawisko imprintingu jest zazwyczaj ściśle związane z wysokim poziomem motywacji uczniów. Nauczyciel języka obcego powinien pamiętać że kierowanie procesem zapamiętywania nie jest sprawą prostą i wymaga od niego wnikliwej analizy prawidłowości zapamiętywania, szerokiej wiedzy z zakresu psycholingwistyki, fizjologii i neurolingwistyki oraz znacznego doświadczenia dydaktycznego. Kompetentny nauczyciel, skutecznie wspomagający wysiłki pamięciowe ucznia, pomocny w wypracowywaniu skutecznych strategii zapamiętywania, może zmienić jego podejście do nauki, wzmocnić motywację do opanowania języka obcego. Aktywna postawa ucznia jest niezbędna, gdyż nawet najlepsze metody nie zastąpią jego zaangażowania do nauki i mobilizacji do systematycznej pracy.

Dla zwiększania efektywności zapamiętywania leksyki należy stwarzać warunki sprzyjające działaniu imprintingu. Zadanie to można realizować poprzez:

- odpowiedni dobór, preparację i wykorzystanie tekstów (dialogowych i monologowych), zawierających wyraziste, a równocześnie ważne dla komunikacji językowej znaki;
- graficzne wyróżnianie w materiałach glottodydaktycznych takich znaków;
- dobór i wykorzystanie nagrań audio- i video, zawierających takie znaki;
- dobór lub preparację i wykorzystanie materiałów ilustracyjnych, zawierających takie znaki;
- prezentację powiązanych z tekstem graficznym lub fonicznym kwantów informacji tekstowych lub lingwistycznych, zawierających takie znaki wraz z ich polskimi ekwiwalentami¹²;

¹² Zob. J. Hanzel, *Imprinting jako sposób...*, s. 72.

- aktywizowanie uczniów, wpływające na wzrost poziomu motywacji, zastosowanie różnorodnych, niekiedy nacechowanych emocjonalnie form pracy;
- stosowanie komentarza o charakterze zapewniającym potrzebę akceptacji ucznia, a niekiedy nawet wyrażającego niezadowolenie z jego pracy;
- stwarzanie sytuacji problemowych, sprzyjających powstawaniu pewnego napięcia o charakterze emocjonalno-poznawczym;
- stwarzanie sytuacji, bliskich warunkom naturalnej komunikacji językowej lub jeśli to możliwe warunków realnej komunikacji z native-speakerami. Realizacji tego celu mogą służyć wyjazdy studentów w ramach wymian między współpracującymi uczelniami.

Analiza literatury i wyniki przeprowadzonych ankiet pozwalają stwierdzić, że należy stwarzać warunki do żywiołowego i niekontrolowanego imprintingu zachęcając uczniów i studentów, aby wiele czytali, oglądali filmy i programy telewizyjne, słuchali radia i – oczywiście – kontaktowali się z naturalnymi użytkownikami języka¹³. Możliwości zaistnienia tego procesu są praktycznie nieograniczone, tak jak nieograniczone są możliwości mózgu, którego zasoby w codziennym życiu są tylko częściowo wykorzystywane.

Literatura

- Henzel J., *Imprinting jako sposób przyswajania kwantów informacji tekstowej i lingwistycznej*, [w:] Janaszek K., Gawarkiewicz R. red., *Glottodydaktyczne i kulturowe aspekty komunikacji językowej. Księga jubileuszowa poświęcona 70-leciu profesor Krystyny Iwan*, Rozprawy i Studia Uniwersytetu Szczecińskiego, t. (DCVII) 533, Szczecin 2004
- Lorenz K., *Odwrótne strona zwierciadła: próba historii naturalnej ludzkiego poznania*, tłum. z niem. K. Wolicki, Warszawa 1972
- Włodarski Z., *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1990

¹³ Tamże, s. 70.

Ewa Dźwierzynska, Antoni Paliński

Uniwersytet Rzeszowski

Możliwości wykorzystania alternatywnych metod nauczania w procesie akwizycji języków obcych

Wzrost zainteresowania nauczaniem języków obcych w latach 70. XX wieku spowodował powstanie wielu metod nauczania języków obcych, które określane są jako alternatywne, niekonwencjonalne, humanistyczne. Metody te zostały wynalezione nie przez dydaktyków języków obcych czy lingwistów, lecz przez psychologów, pedagogów i psychoterapeutów. Metody alternatywne powstały po to, aby uatrakcyjnić proces nauczania i uczynić go bardziej efektywnym. Efektywność należy rozumieć jako skuteczność podejmowanych działań, ukierunkowanych na osiągnięcie sukcesu, a w przypadku nauczania języków obcych jest to skuteczność stosowanych w procesie nauczania metod i technik mierzona wynikami osiąganymi przez uczących się. Poszukiwanie nowych rozwiązań, wpływających na polepszenie jakości procesu nauczania i uczenia się języków obcych, jest obecnie nadrzędnym celem dydaktyki języków obcych.

Odpowiedni dobór metod nauczania ma więc niebagatelne znaczenie dla właściwego przebiegu procesu akwizycji języków obcych. Zgodnie z definicją B. Suchodolskiego, metody nauczania są to „systematycznie stosowane sposoby pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiające uczniom opanowanie wiedzy oraz umiejętności stosowania jej w praktyce, jak również rozwinięcie ich zdolności i zainteresowań”¹. Metody nauczania powinny zapewniać skuteczne osiąganie zakładanych przez nauczyciela, zgodnych z programem nauczania celów dydaktycznych. Metoda nauczania jest to „możliwie optymalny, konsekwentnie stosowany sposób postępowania nauczyciela w celu przekazania uczniowi określonej wiedzy, umiejętności oraz nawyków”². Metoda nauczania „określa organizację procesu, jego tok, właściwe reguły i prawidłowości nauczania przy zastosowaniu określonej metody”³.

¹ B. Suchodolski, red., *Pedagogika*, Warszawa 1985, s. 350.

² A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1994, s. 137.

³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 165.

Właściwa organizacja procesu dydaktycznego jest szczególnie istotna, gdy najczęściej stosowane metody i techniki nauczania oraz podręczniki nie zapewniają osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju poszczególnych sprawności językowych. Nauczyciele stosują różne, często skrajne procedury i techniki, właściwe różnym metodom nauczania, starając się dostosowywać je do potrzeb i możliwości uczniów. Dostosowanie procesu nauczania do osobowości ucznia, jego indywidualnych potrzeb i preferencji, wynika z zachodzących w dydaktyce języków obcych zmian, które polegają na przejściu od tradycyjnej dydaktyki, charakteryzującej się autorytarnym stylem nauczania, do nowoczesnej dydaktyki, dla której uczeń jest podmiotem wszelkich działań i partnerem wszelkich relacji dydaktycznych⁴.

Potrzeby dzisiejszej dydaktyki sprawiają, że w praktyce nauczania języków obcych coraz częściej stosowane są elementy różnych metod nauczania, wspierające kreatywność ucznia, organizowanie jego własnego procesu uczenia się, zmierzające do indywidualizacji nauczania. Realizacji tych zadań mogą służyć alternatywne metody nauczania języków obcych⁵. Za podstawowy cel tych metod uznano osiągnięcie kompetencji komunikatywnej, a nie lingwistycznej. Wspólnymi celami metod alternatywnych są:

- całościowość, czyli integracja i koordynacja kognitywnych, komunikacyjnych, emocjonalnych i fizyczno-praktycznych aspektów nauki;
- rozszerzenie relacji podmiot–przedmiot o wymiary: podmiot–podmiot, podmiot–otoczenie oraz podmiot–nauczyciel; podmiotem jest w tym przypadku uczeń z jednym wyjątkiem (Natural Approach) i z pewnymi ograniczeniami (Total Physical Response);
- pomijanie założeń językoznawczych w zakresie akwizycji języka; poświęcanie uwagi osobowości ucznia, jego rozwojowi, dążeniu do samorealizacji; brak z góry określonej progresji językowej, czy ustalonych treści nauczania;
- stworzenie opartego na zaufaniu klimatu do nauki, pozytywnej atmosfery, w celu rozwoju kreatywności ucznia, usuwania jego zahamowań w nauce i negatywnie oddziałujących czynników afektywnych;
- włączenie do zajęć językowych elementów niewerbalnych i parawerbalnych takich jak: mimika, gesty, muzyka, ćwiczenia relaksacyjne⁶.

Wśród metod alternatywnych należy wymienić:

Communicative Language Teaching (CLT);
Community Language Learning (CLL);
Silent Way (SW);
Total Physical Response (TPR);
The Natural Approach;
Sugestopedia;
Superlearning.

⁴ Zmiany w orientacji dydaktyki języków obcych w dydaktyce anglojęzycznej określane są jako „learner oriented teaching”.

⁵ W literaturze glottodydaktycznej spotykamy również termin „metody innowacyjno-alternatywne”.

⁶ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 84–85.

Jedną z najczęściej stosowanych w nauczaniu języków obcych metod jest **Communicative Language Teaching (CLT)** – metoda komunikacyjna. Głównym jej założeniem jest opanowanie przez ucznia umiejętności komunikowania się w środowisku obcojęzycznym. Język jest narzędziem porozumiewania się, a metodę tę charakteryzuje znaczna liczba interakcji komunikacyjnych pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniem i nauczycielem.

Aby prowadzone dialogi maksymalnie zbliżyć do warunków realnej komunikacji językowej, w czasie lekcji stosuje się znaczną ilość autentycznych pomocy dydaktycznych (np. rozkłady jazdy pociągów, lotów, znaki i tablice informacyjne, menu, opakowania po produktach itp.). Duży nacisk położony na rozwój umiejętności komunikacyjnych sprawia, że nawet w warunkach szkolnych uczniowie szybko zdobywają umiejętność praktycznego używania języka obcego i osiągają poziom swobodnej komunikacji.

Postawa nauczyciela, który nie traktuje pojawiających się w wypowiedziach uczniów błędów restrykcyjnie, nie przerywa wypowiedzi ucznia, aby dokonać korekty, pozwala skutecznie neutralizować obawy ucznia związane z poprawnością jego wypowiedzi. Pojawiające się błędy są omawiane po zakończeniu wypowiedzi czy dialogu. Ograniczona reakcja nauczyciela na drobne błędy redukuje obawę ucznia przed mówieniem i powoduje, że nauczanie staje się przyjemne i mniej stresogenne.

Gramatyka przekazywana jest w kontekście sytuacji komunikacyjnych. Uczniowie przyswajają sobie zasady gramatyczne w trakcie analizy utworzonych przez siebie zdań. Dla objaśnienia skomplikowanych zagadnień gramatycznych niejednokrotnie używany jest język ojczysty, co ma przyspieszać ich przyswajanie. Również polecenia podawane są przez nauczyciela w języku ojczystym.

Istotne znaczenie ma prezentacja elementów realioznawczych (np. literatura, architektura, malarstwo, muzyka) krajów posługujących się danym językiem w celu wzmocnienia wewnętrznej motywacji uczniów. Czynnikiem wpływającym w znacznym stopniu na zwiększenie motywacji jest poczucie sukcesu. Sukces jest również ważnym elementem metody reproduktywno-kreatywnej, której twórcą jest J. Henzel. Świadomość osiągnięć cząstkowych (postępów czynionych z lekcji na lekcję), a także sukcesu strategicznego, związanego z przechodzeniem do coraz wyższych form ćwiczeń językowych oraz wykonalność zadań stawianych przed uczącymi się powoduje, że nawet mniej zdolni są w stanie wywiązywać się z nich dobrze, co sprawia im zrozumiałą satysfakcję. Uczniów nie nuży nawet wykonywanie długich serii ćwiczeń artykulacyjnych i intonacyjnych ani wielokrotne reprodukcje tekstu, zdają sobie oni bowiem najwidoczniej sprawę z tego, iż takie wprawki, językowe są konieczne i prowadzą w perspektywie do twórczego operowania językiem⁷.

Często stosowaną w nauczaniu alternatywną metodą, jest **Community Language Learning (CLL)** – nauczanie języka we wspólnocie. Jej twórcą jest ame-

⁷ Por. J. Henzel, *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny”, 1978, z. 3.

rykański psycholog i psychoterapeuta Ch.A. Curran⁸. Metoda ta została stworzona na podstawie obserwacji pracy z dorosłymi, którzy rozpoczęli naukę języka obcego. Nauczanie dorosłych związane jest z szeregiem zahamowań i barier, których głównymi przyczynami są strach przed porażką, wynikający z obawy, że nie będą w stanie wypowiadać się w języku obcym na odpowiednim poziomie, strach przed kompromitacją i krytyką ze strony grupy językowej, a także obawa związana z oceną i dominacją nauczyciela.

Zajęcia z języka obcego odbywają się w małych grupach, co ma sprzyjać wytworzeniu więzi, wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciel spełnia rolę „doradcy” oraz tłumacza, który początkowo pomaga uczniom podczas tworzenia przez nich wypowiedzi ustnych, tłumacząc im zdania z języka ojczystego. Ogranicza to stres powodowany koniecznością tworzenia własnych zdań w języku obcym.

W procesie nauczania ważne jest zaangażowanie zarówno procesów kognitywnych (umysłowych), jak i afektywnych (uczucia i emocje). Język nauczany jest kontekstowo, unika się uczenia izolowanych zdań bądź wyrazów. Twórca metody grupowego nauczania języka Ch.A. Curran zwracał uwagę na to, że jej skuteczność jest możliwa głównie dzięki zaangażowaniu uczuć i odniesieniu do zainteresowań ucznia. Działania takie wzmacniają motywację do nauki.

W tej metodzie nie ma z góry narzuconego programu nauczania i podręcznika. To uczniowie sami je tworzą, co wzmacnia motywację, wytwarzając przekonanie o tym, że są oni podmiotem, a nie przedmiotem nauczania. Tematy dyskusji są dowolne i uzależnione od słuchaczy. Zastosowanie tej metody redukuje obawy uczniów przed mówieniem i pobudza w nich motywację do wypowiadania się w języku obcym. Wymaga ona jednak od nauczyciela kreatywności i pomysłowości w prowadzeniu zajęć, stosowania niekonwencjonalnych środków dydaktycznych.

Kolejną metodą, wyrosłą na bazie nurtu humanistycznego, jest tzw. *The Silent Way* – milcząca droga. Centralne znaczenie w tej koncepcji ma milczenie nauczyciela, który kieruje procesem nauczania w sposób niewerbalny, za pomocą takich środków, jak mimika, gesty czy też przy użyciu materiałów piśmiennych, kolorów. Nauczyciel powinien milczeć tak długo, jak to jest możliwe, aby zachęcić uczniów do maksymalnej aktywności. Nauczanie w tej metodzie podporządkowane jest uczeniu się i odbywa się poprzez odkrywanie, a nie zapamiętywanie i powtarzanie. Uczenie się jest rozumiane jako samodzielne, kognitywne tworzenie i sprawdzanie własnych hipotez językowych. Reguły gramatyczne są przyswajane indukcyjnie.

Metoda *Total Physical Response* (TPR) – metoda reagowania całym ciałem – została opracowana przez psychologa J. Ashera w latach 70. w USA. Ma ona ograniczone zastosowanie i jest wykorzystywana przede wszystkim na początkowym etapie nauczania. Podstawowym jej założeniem jest twierdzenie, że zapamiętywanie powinno być wzmacniane przez aktywność ruchową. Przyswajanie struktur i wyrazów języka obcego następuje w trakcie wykonywanych przez uczniów poleceń

⁸ Ch. Curran, *Counselling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages*, „Bulletin of the Menninger Clinic”, 1961, vol. 25.

nauczyciela (np. „wstań”, „podejdź do okna”, „otwórz okno”, „zamknij drzwi”, itp.) poprzez zapamiętywanie zdań oraz uczenie się nazw przedmiotów. Fizyczne wykonywanie działań mownych wzmacnia osiągnięcia w nauce wskutek zakotwiczenia języka w pamięci ciała⁹. W metodzie tej zwraca się szczególną uwagę na rozumienie ze słuchu, które rozwijane jest w trakcie słuchania najpierw prostych, a potem coraz bardziej skomplikowanych struktur trybu rozkazującego.

Metoda **The Natural Approach** (NA) – podejście naturalne – opracowana została przez amerykańskiego psycholingwistę S. Krashena. Jej celem jest kształtowanie podstawowych sprawności komunikatywnych w drodze przyswajania podświadomego lub świadomego uczenia się. Nauczanie ukierunkowane na kształtowanie umiejętności komunikacyjnych niezbędnych w życiu codziennym ma doprowadzić do umiejętności prowadzenia konwersacji na tematy ogólne, porozumiewania się w miejscach publicznych (np. szkoła, dworzec, lotnisko, sklep, kino, restauracja), rozumienia wiadomości dostępnych w środkach masowego przekazu (gazety, czasopisma, książki, Internet, radio, telewizja).

Potrzebę naturalnej komunikacji wspomaga nauczyciel, który stara się stworzyć wolną od strachu, niewymuszoną atmosferę. Nauczanie języka ma prowadzić do osiągnięcia takiego stanu, w którym uczeń będzie mówił i myślał w języku docelowym. Metoda ta była prawdziwym przełomem w nauczaniu oraz źródłem inspiracji dla wielu zachodnioeuropejskich i amerykańskich odmian superuczenia.

Od lat 60. naukowcy z różnych dziedzin badali stan optymalnej sprawności uczenia się (ang. *Optimum Learning State*, OLS). Stan taki sprawia, że jesteśmy całkowicie pochłonięci tym, czego się uczymy i całkowicie rozumiemy materiał, którego się uczymy. Badania elektroencefalograficzne (EEG) wykazały, że kiedy uczymy się w stanie szczytowych możliwości, nasz mózg emituje fale elektromagnetyczne o częstotliwości 4–7 herców, czyli zawarte w przedziale fal teta¹⁰. Nie mamy możliwości świadomego wywoływania fal teta, związanych z optymalną sprawnością uczenia się, natomiast możemy świadomie wprowadzać organizm w stan głębokiego odprężenia. Fale teta oraz fale alfa (związane z głębokim odprężeniem i medytacją) leżą tuż obok siebie, w odległości zaledwie jednego herca. Fale alfa pozwalają nam dotrzeć do podświadomości, gdzie przechowywana jest znaczna część przyswajanych informacji. Ważne jest zatem osiągnięcie stanu odprężenia i relaksacji, który stanowi jeden z podstawowych warunków niezbędnych do szybkiego uczenia się. W oparciu o badania czynności mózgu stwierdzono, że zwiększenie naszej zdolności przyswajania nowych informacji jest możliwe przez wyeliminowanie napięcia fizycznego i psychicznego. Obserwacje wskazują, że niewielki stres może dopomóc w odtwarzaniu informacji, zaś zbyt duży sprawia, że tracimy zdolność koncentracji.

⁹ B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Warszawa 2000, s. 46.

¹⁰ Typowym stanom świadomości odpowiadają następujące fale mózgowe:

- Fale beta (13–30 Hz) – świadoma przytomność i marzenia,
- Fale alfa (8–12 Hz) – odprężenie i medytacja,
- Fale teta (4–7 Hz) – intensywne emocje lub koncentracja.

Aby wyzwolić fale teta, J.M. Stine proponuje:

- zastosowanie głębokiego oddychania w celu wytworzenia OLS;
- zastosowanie technik relaksacyjnych w celu pogłębienia OLS;
- zastosowanie afirmacji w celu utrwalenia OLS¹¹.

Wszystkie te działania mają na celu wyciszyć psychikę, zaopatrzyć ciało i mózg w energię, spowolnić aktywność mózgu, tak by znalazł się w stanie głębokiej relaksacji (8–12 Hz), który pełni rolę przejścia do stanu teta (stanu optymalnej sprawności uczenia się). Wiele osób osiąga taki stan posługując się medytacjami lub ćwiczeniami odprężającymi, głównie głębokim oddychaniem lub słuchaniem pewnych rodzajów muzyki.

Obecnie wielu badaczy jest przekonanych, że najszybciej i najbardziej efektywnie przyswajamy informacje, kiedy mózg znajduje się w stanie gotowości i odprężenia zarazem. Taki stan możemy osiągnąć przy pewnych rodzajach medytacji lub słuchając relaksującej muzyki¹². Możliwości wpływu relaksującej muzyki na podwyższanie efektów pamięciowych legły u podstaw sugestopedii G. Łozanowa.

Sugestopedia została opracowana na początku lat 60. przez bułgarskiego lekarza Georgija Łozanowa. Uczony ten doszedł do wniosku, że człowiek wykorzystuje tylko niewielką część mocy swego mózgu (około 4%).

Podstawowymi elementami tej metody są:

- wprowadzenie w specyficzny stan relaksacji, w którym umysł pozostaje w pełnej koncentracji oraz gotowości do przyjmowania i asymilowania nowych informacji. Dążenie do tego, aby fale mózgowe funkcjonowały na poziomie alfa – 8–13 Hz (stan taki osiąga się podczas głębokiej medytacji);
- zwolnienie bicia serca (z 70–80 uderzeń na minutę do 60), lekki spadek ciśnienia krwi w trakcie słuchania muzyki barokowej;
- przedstawianie informacji (mówienie lub czytanie) w sposób interesujący, z odpowiednią intonacją, rytmem, ekspresją;
- wstrzymywanie oddechu podczas uczenia się, opanowanie odpowiednich technik oddechowych.

G. Łozanow podjął próbę zastosowania muzyki barokowej do wspomagania pamięci zarówno przed rozpoczęciem nauki, jak i w czasie jej trwania. W metodzie tego uczonego muzyka wykorzystywana jest na trzy sposoby:

- jako muzyka wprowadzająca, która pomaga odprężyć się i osiągnąć stan umysłu optymalny dla nauki;
- jako „koncert aktywny”, podczas którego informacje są odczytywane do wóru ekspresywnej muzyki;

¹¹ J.M. Stine, *Możesz podwoić moc swojego umysłu*, Warszawa 1999, s. 42–46.

¹² Niektóre techniki przyspieszonego uczenia oparte są na muzyce barokowej. Tempo wielu kompozycji z epoki baroku jest podobne do częstotliwości wykorzystywanej przez nasz mózg, gdy znajduje się on w stanie koncentracji i odprężenia jednocześnie. Informacje przyswajane w takt takiej muzyki wpływają do naszej podświadomości, przyspieszając w ten sposób proces uczenia się (G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 135).

• jako „koncert pasywny”, w trakcie którego uczeń wysłuchuje nowych informacji odczytywanych spokojnym tonem na tle muzyki barokowej, pomagającej przenieść te informacje do pamięci długotrwałej.

Muzyka w nauczaniu sugestopedycznym jest więc stosowana w celu odprężenia, pobudzenia mózgu do odbioru nowych informacji i przeniesienia ich do pamięci długotrwałej. Niewątpliwie warto zastanowić się nad wpływem muzyki na zapamiętywanie. Jednak mechanizm jej oddziaływania na procesy poznawcze jest złożony i wymaga uwzględnienia różnych czynników. Są one związane z właściwościami muzyki, takimi jak: tempo, wysokość dźwięku, rodzaj instrumentu, występowanie lub brak warstwy wokalne. Wpływ muzyki na odbiorcę zależny jest również od jego indywidualnych cech (np. styl poznawczy, cechy temperamentu czy osobowości), jego preferencji muzycznych czy wcześniejszego doświadczenia z muzyką¹³.

G. Łozanow w swych eksperymentach z metodą sugestopedyczną uzyskał wyniki, które podważają krzywą zapominania H. Ebbinghausa (dla materiału przyswojonego sugestopedycznie). Stwierdził on, że materiał opanowany w sposób sugestopedyczny był lepiej odtwarzany po pewnym czasie niż bezpośrednio po eksperymencie¹⁴. Kolejnym rezultatem prowadzonych przez kilka lat badań był wniosek, że każdego z nas charakteryzuje „optymalny stan sprzyjający nauce”. Mamy z nim do czynienia, „gdy częstotliwości oddechów i uderzeń serca oraz fal mózgowych są zsynchronizowane, a ciało odprężone, nasz umysł pozostaje wtedy w stanie koncentracji i gotowości do przyjmowania nowych informacji”¹⁵. Jak słusznie zauważa W. Pfeiffer, niektóre czynniki, współlistniejące w procesie przyswajania języka obcego, bywają absolutyzowane, a nawet demonizowane, jak np. wyżej omówiona metoda szybkiego opanowania języka w warunkach relaksujących technik nauczania sugestopedycznego¹⁶.

Wzrost zainteresowania językami obcymi w ostatnich latach przyczynił się do znacznej komercjalizacji nauczania. Powstało szereg metod, które bazują na metodach już znanych. Nie są to nowe propozycje, dotyczące nauczania języków obcych, lecz zmodyfikowane wersje znanych już metod. Stosowane w nauczaniu, ukierunkowane są na realizację celów marketingowych. Wiele z nich wiąże się ze znacznymi nakładami finansowymi, jak na przykład, szeroko reklamowany system nauczania SITA. Metody supernauczania wymagają specjalnego sprzętu, zapewniającego stan relaksacji, np. kaset czy płyt kompaktowych z nagraniami audytywnymi i audiowizualnymi. SITA Learning System – to sugestopedia obudowana specjalnymi (drogimi) akcesoriami techniczno-dydaktycznymi, która znajduje zastosowanie w nauczaniu komercyjnym. Coraz częściej stosowana jest również metoda Callana, która w świetle założeń programowych gwarantuje nawet czterokrotnie lepsze rezul-

¹³ B. Perczak, *Wpływ muzyki na pamięć*, [w:] E. Czerniawska, red., *Pamięć: zjawiska zwykłe i niezwykłe*, Warszawa 2005, s. 120.

¹⁴ B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie...*, s. 101.

¹⁵ Za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, s. 311.

¹⁶ W. Pfeiffer, *Nauka języków...*, s. 98.

taty niż osiągane w nauczaniu tradycyjnym. Zapowiadane przez twórców tej metody sukcesy należy jednak traktować raczej jako chwyt reklamowy, niż procedury wnoszące rzetelny wkład w rozwój nauczania języków obcych.

Wyżej zaprezentowano jedynie najczęściej stosowane w nauczaniu alternatywnym metody. W literaturze glottodydaktycznej opisywana jest większa ich liczba¹⁷.

Obecnie, szerokie zastosowanie w nauczaniu języków obcych znajdują również komputerowe programy edukacyjne, których zadaniem jest wspierać i uatrakcyjnić nauczanie języków. Nauczanie języka z wykorzystaniem komputera znane jest pod nazwą CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*). Wykorzystanie programów komputerowych wydatnie wspomaga nauczanie szczególnie niektórych sprawności językowych, takich jak czytanie i słuchanie. Programy te jednak nie zastępują wzajemnych interakcji ucznia i nauczyciela w procesie dydaktycznym, zwłaszcza w początkowym okresie nauczania, gdy niezbędna jest jego pomoc w eliminowaniu błędów oraz kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest wyzwaniem dla dydaktyki języków obcych. Niezbędne staje się również wykorzystanie Internetu jako nowego medium informacji i komunikacji.

Pomimo podejmowanych przez dydaktyków, lingwistów i nauczycieli języków obcych wysiłków, dotychczas nie udało się wypracować uniwersalnej metody nauczania, która pozwalałaby uzyskiwać wysokie wyniki nauczania niezależnie od warunków. Jak słusznie zauważa W. Pfeiffer, „nie ma i nie może istnieć jedna najlepsza uniwersalna metoda, nie ma i nie mogą istnieć najlepsze i zarazem uniwersalne materiały nauczania”¹⁸. Efektywność nauczania nie może więc być zapewniona przez opracowanie skutecznej metody. Jest ona zależna nie tylko od właściwie określonych celów nauczania, lecz również od metodycznie i organizacyjnie dobrze zaprogramowanej nauki.

Ze względu na swą specyfikę, nauczanie języków obcych musi odbywać się w sposób systematyczny i długotrwały. Należy pamiętać, że nawet najlepsze metody nie zastąpią zaangażowania, chęci do nauki i systematycznej pracy. Dobór odpowiedniej metody nauczania powinien być w znacznym stopniu zależny od indywidualnych celów, dla których uczniowie przyswajają języki obce i być zgodny z ich predyspozycjami, z wiekiem czy ilorazem inteligencji. Skuteczne opanowywanie języka uwarunkowane jest wieloma czynnikami, wśród których należy nazwać również stosowane przez nauczyciela metody nauczania i procedury dydaktyczne, jak też podejście ucznia do nauki i jego motywację do opanowania języka obcego.

Doświadczenia nauczycieli języków obcych oraz własna praktyka dydaktyczna pozwalają stwierdzić, że stosowanie na lekcjach elementów alternatywnych metod nauczania pozwala na wzrost motywacji do nauki i większe zaangażowanie uczniów, co z kolei pozytywnie wpływa na wyniki nauczania.

¹⁷ Szczegółowy opis tych metod znajduje się [w:] D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press 2000; M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London & New York, 2000.

¹⁸ W. Pfeiffer, *Nauka języków...*, s. 98.

Literatura

- Asher J., *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*, Los Gatos 1977
- Brown H. D., *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*, New York 1994
- Dodson C. J., *Language Teaching and the Bilingual Method*, London 1972
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu* (tłum. z ang. B. Józwiak), Poznań 2003
- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978
- Trawiński M., *An Outline of Second Language Acquisition Theories*, Kraków 2005
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań 1999
- Wróbel J., *Kłębek wełny Ariadny a glottodydaktyka – w leksykalnym labiryncie metod innowacyjno-alternatywnych*. „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 1

Krystyna Iwan

Uniwersytet Szczeciński

Концепт «мужчина» в языковой картине мира поляков и русских

В современной Европе происходит процесс формирования новых норм взаимопонимания и сотрудничества народов.

Согласно мнению Е.И. Пассова, «Взаимопонимание складывается, помимо лингвистического, ещё из социологического, социокультурного, этнокультурного, аксиологического и психологического аспектов. Для обеспечения всех этих аспектов нужна главная предпосылка, основа взаимопонимания – культура, культурный фон, присвоенные знания о культуре друг друга и отношение к ней, что и составляет менталитет, независимо от воли и сознания управляющий чувствами, словами, поступками»¹. Понимание и одобрение чужого менталитета обусловлено познанием культурных достижений данного социума, ибо «Ксенофобия – следствие недостатка не интеллекта, таланта и т.п., она следствие недостатка культуры»².

В центре культурологии находится теория языковой личности. Её структуру, по Ю.Н. Караулову, составляют три уровня: «1. вербально-семантический, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком...; 2. когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей...; 3. прагматический, включающий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности»³.

¹ Е.И. Пассов, *Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур*, [в:] *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава 1999 г. Доклады и сообщения российских учёных*, Москва 1999, с. 434.

² Там же, с. 435.

³ Ю.Н. Караулов, *Русская языковая личность и задачи её изучения*, [в:] *Язык и личность*, Москва 1989, с. 5.

Н.В. Уфимцева пишет, что «в исследовании образа мира как основополагающего компонента культуры предметом исследования является сознание носителей той или иной этнической культуры, которое в силу своей недоступности может изучаться только через различные формы своего овнешнения. Одной из таких форм является языковое сознание – опосредованный языком образ мира той или иной культуры⁴, то есть, по Е.Ф. Тарасову⁵, «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя об объектах реального мира».

Представленные теоретические рассуждения и умозаключения легли в основу фрагмента исследовательского проекта разрабатываемого под руководством сотрудников Института языкознания РАН сотрудниками Института славянской филологии Щецинского университета.

Исследования проводились методом ассоциативного эксперимента с регистрацией первого ответа. Методологические указания для его проведения польские участники исследований получили в РАН.

В описываемых исследованиях анализу подвергалось функционирование концепта *мужчина* в сознании поляков и русских. Материалами анализа послужили два словаря: *Словарь ассоциативных норм польского языка*, составленный работниками Института славянской филологии Щецинского университета и словарь *Ассоциативные нормы испанского и русского языков*, которого авторами являются М. Санчес Пуиг, Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова⁶. Анализу подвергалась только российская статья *мужчина*, находящаяся в этом словаре. Её составляли 594 реакции, в том числе 209 разных реакций, 18 отказов реагировать и 161 единичная реакция. Статья *мужчина* в польском словаре насчитывает 493 реакции, 108 разных реакций, 7 отказов реагировать и 70 единичных реакций.

Сопоставительный анализ реакций российских и польских испытуемых сделал возможным определение ассоциативных полей, составляющих концепт *мужчина* в сознании поляков и русских и выявить, что общего и специфического образует их картину мира.

Ссылаясь на англоязычные работы, А.А. Залевская считает, что «...о концепте чаще всего говорят как о некоторой базовой содержательной (не обязательно уравниваемой с понятием) единице процесса концептуализации как преломления действительности в голове человека. При таком преломлении имеет место опора на определённые параметры и/или признаки. Результаты концептуализации закрепляются в памяти через увязку с вербальными средствами, т.е. имеет место лексикализация». Рассматривая проблему актуализации

⁴ Н.В. Уфимцева, *Языковое сознание и образ мира славян*, [в:] *Языковое сознание и образ мира*, РАН, Москва 2000, с. 208.

⁵ Е.Ф. Тарасов, *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания*, [в:] *Этнокультурная специфика языкового сознания*, Москва 1996, с. 7–22.

⁶ М. Санчес Пуиг, Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, *Ассоциативные нормы испанского и русского языков*, Москва – Мадрид 2001.

значения слова, А.А. Залевская предполагает, что на «табло сознания» может попадать лишь самый актуальный («рельефный») для текущего момента аспект значения (признак, признак признака, связанный с ним образ, переживание и т.д.), в то время как всё остальное (и связанное с ним) в той или иной мере учитывается без его осознания или игнорируется»⁷.

Сопоставительный анализ исследовательских материалов показал, что концепт *мужчина*, функционирующий в сознании поляков и русских, характеризует много общих черт.

Об этом свидетельствует анализ наиболее частотных реакций на стимул *мужчина* и анализ десяти общих ассоциативных полей, которые заключают в себе определённое количество эквивалентных реакций.

Анализ самых частотных реакций русских и поляков иллюстрирует нижеприведённое сопоставление.

Стимул	реакции русских	реакции поляков
мужчина	женщина 156 и женщина 9 сила 38 сильный 37 человек 20 муж 10 отец 9	kobieta 132 siła 54 silny 9 człowiek 49 mąż 17 ojciec 8

Сопоставление доказывает, что как для русских, так и поляков важными являются отношения между мужчиной и женщиной, сила мужчины и его социальная роль, какую он выполняет в семье. Можно догадаться, что ассоциации *сила*, *сильный* определяют не только физические, но и психические свойства мужчины, например, его стойкость.

Как в сознании поляков, так и в сознании русских обнаружено десять нижеприведённых общих ассоциативных полей, которые заключают в себе эквивалентные реакции.

1. Мужчина – положительный образ

Сходные реакции поляков и русских:

1. bezpieczeństwo 1; защита 3, защитник 2; 2. odpowiedzialność 1; солидный 1;
3. dobro; хороший 4; 4. kulturalny 1; рыцарь 1; 5. mądry; умный 8; ум 2; разум 1;
6. super 1; идеал 1; 7. odwaga 2; отвага 1, смелость 1; смелый 1; dzielny 1;
8. храбрый 2; храбрость 1, мужественный 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

oparcie 2, podpora 1, stabilizacja 1, troska 1, troskliwy 1, spokoj 1, spokojny 1, troska 1, troskliwy 1, stanowczość 1.

⁷ А.А. Залевская, *Слово как единица индивидуального лексикона*, [w:] „Słowa, słowa, słowa...” w komunikacji językowej, pod red. M. Grabskiej, Gdańsk 2000, s. 8.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

привлекательный 2, обаятельный 1, приятный 1, весёлый 1, серьёзный 1, богатый 1, состоятельный 1, настоящий 3, целеустремлённый 1, видный 1, гордость 1, уверенность 1, молодец 1, надежда 1, преданность 1.

II. Мужчина – отрицательный образ

Сходные реакции поляков и русских:

1. chłor 2, chłopek 2; мужик 1; 2. cham 2; хам 1; drań 1; сволочь 1; 3. idiota 1; дурак 2, кретин 1; 4. зима 1; холодный 1; 5. playboy 1; плейбой 1; 6. obcy 1; незнакомый 2.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

wróg 1, pasożyt 1, głośny 1, pogarda 1, rogacz 1, mit 1, obiekt 1, młotek 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

вялый 1, слабак 1, слабый 1, баба 1, нервный 1, плохой 1, эгоист 1, жадный 1, измена 1, изменник 1, бабник 1, обман 1, жестокость 1, пьяница 1, пьяный 1, собутыльник 1, пол человека 1, остатки 1, особь мужского пола 1, проблема 1, расстройство 1, злодей 1, бык 1, горилла 1, кобель 1, козёл 1, осёл 1, орган 1, о Господи 1, рок 1.

III. Мужчина – наружность, одежда

Сходные реакции поляков и русских:

1. przystojny 2; красивый 16, очень красивый 1, красавец 1, красота 1; 2. wysoki 4; высокий 10, статный; 3. zarost 3, wąsy 1, z wąsem 1, broda; с бородой; 4. owłosienie 1; волосатый 1; 5. garnitur 2, spodnie; пиджак 1, брюки 1, джинсы 1; 6. kapelusz 1; в шляпе 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

mięśnie 2, koszula 1, krawat 1, buty 1.

реакции, образующие ассоциативное поле русских.

толстый 4, 85 кг 1, видный 1, низкий 1, лысый 1, шатен 1, брюнет 1, в трико 1, в чёрном 1, голый 1, голубой 1, глаза 1.

IV. Мужчина – любовь, пол, эротика

Сходные реакции поляков и русских:

1. kobieta 132; женщина 156, и женщина 9; 2. płeć 4, płeć przeciwna; пол 1, сильный пол 2, противоположный пол 1; 3. miłość 6; любовь 2, любвеобильный 1, любит 1, любить 1, любимый человек; 4. kochanek 1; любовник 2, тоже любовник 1; 5. секс 13; seks 2; 6. самец 2; samiec 2; fallus 1, penis 1; яйца 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

ciało 2, pożądanie 2, podniecenie 1, objęcia 1, przyjemność 1, testosteron 1, atrakcyjność 1, radość 1, tęsknota 1, mój 1, Tomek 1, Marcin 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

моей мечты 5, жизни 1, девственный 1, импотент 2, половой агрессор 1.

V. Мужчина – возраст

Сходные реакции поляков и русских:

1. chłopak 6; юноша 4; 2. dojrzałość 3, dojrzały 1; зрелый 1, в полном расцвете сил 1; 3. dorosły 3; в возрасте 2, взрослый 4, взрослый человек 1, 4. starość; старик 1, пожилой 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:
малец 1, молодой 1, молодой человек 1, средних лет.

VI. Мужчина – семья

Сходные реакции поляков и русских:

1. mąż; муж 10; 2. ojciec 8; отец 9; 2. głowa rodziny 2, ojciec rodziny 1, rodzina 1; глава семьи 2; 3. głowa domu 1; хозяин в доме 1; 4. tato 1; папа 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

брак 1, дядя 1.

VII. Мужчина – сила, доминанция

Сходные реакции поляков и русских:

1. siła 54, silny 9; сила 38, сила и мужество 1, сильный 37, силен 2, крепкий 1, он такой сильный 1; 2. dominujący 1; глава 3; 3. twardy 1; волевой 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

pan 12, aktywny pierwiastek 2, Herkules 1, heros 1, superman 1.

VIII. Мужчина – человек – я

Сходные реакции поляков и русских:

1. człowiek 49; человек 20; 2. ja 5; я 5; 3. osoba 2; лицо 1; 4. Adam 1; Адам 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

facet 44.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

он 1, мы 1.

IX. Мужчина – работа, деятельность

Сходные реакции поляков и русских:

1. praca 11; работает 1, дело 1; 2. biznesmen 1; бизнесмен 1; 3. auto 1, samochód 1; автомобиль 1.

Реакции, образующие ассоциативное поле русских:

ведёт предмет 1, водитель 1, военнослужащий 1, полковник 1, врач 1, хозяин 1, рабочий 2, трудяга 1, вор 1.

X. Мужчина – друг, партнёр, соперник

Сходные реакции поляков и русских:

1. przyjaciel 2; друг 5; 2. wojownik 1; воин 6, борьба 1.

реакции, образующие ассоциативное поле поляков:

kolega 4, towarzysz 1, partner 1, znajomy 1, rywal 1.

Приведённые выше статистические данные можно подытожить при помощи следующего сопоставления:

Ассоциативные поля		количество групп* сходных реакций русских и поляков	количество реакций только поляков	количество реакций только русских
I.	Мужчина – положительный образ	8	10	15

* Группу составляет одна или несколько реакций.

II.	Мужчина – отрицательный образ	6	8	30
III.	Мужчина – наружность, одежда	6	4	12
IV.	Мужчина – любовь, пол, эротика	6	12	5
V.	Мужчина – возраст	4	–	5
VI.	Мужчина – семья	4	–	2
VII.	Мужчина – сила, доминанция	4	1	2
VIII.	Мужчина – человек – я	3	5	–
IX.	Мужчина – работа, деятельность	3	–	9
X.	Мужчина – друг, партнёр, соперник	2	–	5

Начиная существенный анализ ассоциаций, следует подчеркнуть, что участниками эксперимента были молодые люди (в большинстве женщины) в возрасте 19–25 лет, что в значительной степени могло повлиять на «овнешнение» ими концепта *мужчина*.

Вышеприведенное сопоставление показывает, что больше всех сходных реакций поляков и русских находилось в ассоциативных полях «Мужчина – положительный и отрицательный образы», «Мужчина – наружность, одежда», «Мужчина – любовь, пол, эротика».

В ассоциативном поле «Мужчина – положительный образ» как русские, так и польские информанты представляли мужчину как человека, обеспечивающего безопасность, защитника, человека отважного, храброго, культурного, умного, доброго.

Поляки ценят в мужчине прежде всего такие черты, как покровительство, заботливость, спокойствие, умение быть опорой, силой, оказывающей поддержку другим людям.

Русские в большинстве придают значение таким свойствам мужчины, которые делают его интересным для женщин, также и в материальном отношении, например, – привлекательный, обаятельный, приятный, настоящий, богатый, состоятельный, видный.

Положительный образ мужчины, составленный как поляками, так и русскими является идеальным, что передают ассоциации «super; идеал». Можно предполагать, что это воображаемый образ будущего мужа большинства испытуемых, которыми были молодые женщины – студентки.

В ассоциативном поле «Мужчина – отрицательный образ» большинство общих для поляков и русских реакций – это прозвища, например, – *cham, drań, idiota, kretyn*; хам, сволочь, дурак, кретин.

В ассоциативном поле поляков нашли своё отражение немногочисленные реакции, определяющие вражеское и презрительное отношение к мужчинам, такие как: *wróg* (враг), *pasóżyт* (паразит), *rogarda* (презрение) и реакция-метафора, изображающая мужчину, которому изменила женщина (*rogacz*).

Гораздо многочисленнее, чем в ассоциативном поле поляков, появились реакции, отрицательно оценивающие мужчин: в ассоциативном поле русских. Они подчёркивали слабый характер мужчин (вялый, слабак, баба), эгоизм, жестокость, пьянство, их склонность к измене (изменник, бабник, обман). Отдельную группу составляли здесь ассоциации – метафоры (бык, горилла, кобель, козёл, осёл, орган).

Появление сильно эмотивно окрашенных ассоциаций, в том числе и метафор объясняет В.Ф. Петренко, который пишет: «Так при сильной эмоции, аффекте, уменьшается размерность семантического пространства и субъект как бы переходит на более глубинные уровни категоризации, переходя от опоры на денотативные признаки к более коннотативным»⁸.

Ассоциативное поле «Мужчина – наружность, одежда» содержало в себе общие для поляков и русских реакции, характеризующие красоту мужчины (*przystojny* 2, красивый 16), его рост (*wysoki* 4, высокий 10, 180) и его волосатость (*wąsy, broda, owłosienie*, с бородой, волосатый). Реакции называли также части одежды (*garnitur, spodnie, kapelusz*, брюки, пиджак, в шляпе).

Немногие реакции поляков, за исключением ассоциации «*tnięśnię*», называли очередные части одежды (*koszula, krawat, buty*).

В ассоциативном поле русских преобладали реакции, определяющие полноту и вес мужчины (толстый, 85 кг), его рост (низкий), состояние волос (лысый, шатен, брюнет) и цветовые ощущения (в чёрном, голубой).

В ассоциативном поле «Мужчина – любовь, пол, эротика», как уже об этом упоминалось, самой многочисленной и важной как для поляков, так и русских была ассоциация «женщина 156» (*kobieta* 132). В меньшинстве появлялись реакции, связанные с полом (*pleć, pleć przeciwna*, пол, противоположный пол), с любовью (*miłość, kochanek*, любовь, любительный, любить, любовник) и сексом (*seks* 13, секс 2). Как среди ассоциаций русских, так и поляков появилась окрашенная эротикой метафора «самец» (*samiec*) и названия частей тела «яйца», *fallus, penis*.

Реакции, образующие ассоциативное поле поляков, прежде всего отражали окрашенные эротикой эмоции и связанные с ними объекты и явления (*ciało, pożądanie, podniecenie, objęcia, przyjemność, radość, tęsknota, testosteron*) и называли имена любимых мужчин.

Среди реакций русских преобладали ассоциации, имеющие отношение к денотатам – девственный, импотент, половой агрессор – но и мужчина «моей мечты, жизни».

⁸ В.Ф. Петренко, *К проблеме построения образа мира: психосемантический аспект, Общенье, языковое сознание, Межкультурная коммуникация*, Калуга 2005, с. 166.

В ассоциативном поле «Мужчина – возраст» преобладали только общие для поляков и русских ассоциации, за исключением немногих реакций, свойственных только русским (малец, молодой человек, средних лет). Общие ассоциации характеризовали процесс жизни и разные стадии возраста мужчины (chłopak, dojrzwały, dorosły, starość, юноша, зрелый, взрослый, старик).

В ассоциативном поле «Мужчина – семья», как и в вышеприведённом поле, преобладали общие для поляков и русских реакции, определяющие традиционные социальные роли мужчины в семье – роли мужа, отца, главы семьи, хозяина в доме. В этом поле нашли также отражение ласкательные наименования «папа», «tato».

Общие для поляков и русских реакции, образующие ассоциативное поле «Мужчина – сила, доминация», подчёркивали, как уже об этом упоминалось, силу мужчины (siła 54, silny 9, сила 38, сильный 37) и его доминирующую роль (dominacja, глава). В ассоциативном поле поляков появились здесь реакции коннотативного кода – Herkules, heros, superman.

В ассоциативном поле «Мужчина – человек – я» общими для поляков и русских были реакции, относящиеся к самому информанту (ja, я) и реакции вышшего, обобщающего ряда (człowiek 49, osoba, человек 20, лицо). Интересной являлась реакция Адам (Adam). Она могла обозначать имя мужчины, но и имя первого человека.

Интересным явлением может быть немногочисленность общего для поляков и русских ассоциативного поля «Мужчина – работа, деятельность». Его составляли только три группы реакций – praca, работает, дело; biznesmen, бизнесмен и реакция называющая атрибут мужчины – автомобиль. Ассоциативное поле русских было здесь богаче, чем поляков. Их концепты «овнешняли» наименования действий и разных профессий – ведёт предмет, водитель, военнослужащий, рабочий, хозяин, трудяга и вор.

Так же немногочисленными были общие для поляков и русских реакции в ассоциативном поле «Мужчина – друг, партнёр, соперник». Его составляли только две группы реакций таких, как: przyjaciel, друг; wojownik, воин, борьба. Для поляков важными в этом поле были менее эмотивно окрашенные реакции: kolega, towarzysz, partner, rywal.

Подытоживая анализ исследовательских материалов, можно сказать следующее.

Картины мужчины, рисующиеся в сознании поляков и русских, похожи друг на друга. В ней больше общего, чем специфического.

В сознании значительного большинства польских и русских испытуемых функционировали одинаковые ассоциативные поля, отличающиеся друг от друга лишь только количеством составляющих их концептов и, в некоторой степени, их интерпретацией.

Следует отметить, что в картине мужчины, рисующейся в сознании русских, больше чувственных образов, чем в образе мужчины поляков. Русские чаще, чем поляки, в своих ассоциациях пользовались глубинным, коннотатив-

ным кодом. Их реакции чаще, чем реакции поляков, были эмотивно окрашены. Особенно это явление проявилось в ассоциативном поле «Мужчина – отрицательный образ», заключающем около 30 отрицательно эмотивно окрашенных реакций русских испытуемых. Интересным также является то, что положительный образ мужчины, составленный русскими, включает в себе много реакций, называющих психические черты и детали наружности, делающие мужчину интересным для женщин. Для польских испытуемых важными являлись черты мужчины – хорошего мужа и черты, связанные с эротикой.

Картина мужчины, рисуемая в сознании русских, являлась более отрицательной, в ней больше резких оценок, чем в картине, составленной поляками.

Ассоциативные поля поляков и русских отличались друг от друга богатством ассоциаций в пользу русских. Это явление особенно проявилось в ассоциативных полях, рисующих отрицательный и положительный образы мужчины и в количестве единичных реакций, которых в группе русских было 161, в группе поляков только 70.

Исследования показали, что несмотря на некоторые различия в иерархии ценностей, концепт «мужчина» ассоциировался в сознании большинства поляков и русских с чертами, которые обеспечивают похожее друг на друга формирование поведения, оценок и отношений этих этносов, что делает возможным их сосуществование, опирающееся на взаимопонимание.

Литература

- Залевская А.А., *Слово как единица индивидуального лексикона*, [w:] „*Slowa, słowa, słowa...*” w *komunikacji językowej*, pod red. M. Grabskiej, Gdańsk 2000
- Караулов Ю.Н., *Русская языковая личность и задачи её изучения*, [в:] *Язык и личность*, Москва 1989
- Пассов Е.И., *Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур*, [в:] *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ*, Братислава 1999 г., Доклады и сообщения российских учёных, Москва 1999
- Петренко В.Ф., *К проблеме построения образа мира: психосемантический аспект. Общение, языковое сознание. Межкультурная коммуникация*, Калуга 2005
- Санчес Пуиг М., Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., *Ассоциативные нормы испанского и русского языков*, Москва – Мадрид 2001
- Тарасов Е.Ф., *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания*, [в:] *Этнокультурная специфика языкового сознания*, Москва 1996
- Уфимцева Н.В., *Языковое сознание и образ мира славян*, [в:] *Языковое сознание и образ мира*, РАН, Москва 2000

Tadeusz Pacholczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Глоттодидактические аспекты кросскультурного образования и коммуникации

Научные дисциплины гуманитарного профиля в своих исследовательских поисках последнего десятилетия ставят два фундаментальных вопроса: во-первых – стремление к глубокой специализации в определенных отраслях (как результат открытия новых аспектов, требующих более глубокого и всестороннего их познания и осмысления адекватными средствами), во-вторых – стремление найти комплексные средства изучения явлений, многосторонность которых раскрывается в процессе эволюции научных дисциплин. Второй вопрос характеризуется тем, что имеет интердисциплинарный характер. Его суть сводится, между прочим, к переходу от моно- к би- и мультикультурности и находит свое отражение во многих научных дисциплинах (напр.: культурологии и лингвокультурологии, этнологии и этнолингвистике, лингвистике и прагмалингвистике, психологии и психолингвистике, социологии и социолингвистике, дидактике и глоттодидактике).

Вторую проблему в общем плане можно выразить следующим образом: «на наших глазах рождается н о в а я (разрядка наша – Т. Р.) цивилизация, независимо от того, какой нации касается ее эволюция, когда мир стал более открытым, а процессы глобализации, интеграции и унификации перед нами налицо, становятся абсолютной потребностью не только эффективность экономики, но и взаимопроникновение культур, осознание своеобразие каждой из них, постижение духовных особенностей отдельных народов» (Markunas A. 2002 : 18).

Данное утверждение, особенно его последнюю часть, можно считать, в какой-то степени представительным – общим обоснованием главной цели нашей статьи, т.е. обсуждения многоаспектных вопросов кросскультурного образования и коммуникации.

Следует подчеркнуть, что представленные в данной публикации вопросы являются продолжением, в более углубленном смысле, той концепции автора, которая была только намечена в одной из последних его статей (Pacholczyk T. 2005 : 111–115).

В самом начале рассмотрения поставленных вопросов считаем целесообразным внести некоторое уточнение в понятийном отношении. В ходе дальнейшего освещения указанных ранее проблем, всякий раз, когда будет идти речь о *кросскультурном образовании и коммуникации*, мы будем иметь в виду прежде всего то, что они осуществляются с помощью родного, иностранного или нескольких иностранных языков, однако чаще всего с учетом их сопоставления.

В последнее десятилетие (рубеж XX и XXI веков) особое место во многих исследовательских поисках (см., напр.: материалы VIII, IX и X конгрессов МАПРЯЛ (1994, 1999, 2003) уделялось и в дальнейшем уделяется вопросам *лингвокультурологии* и, в меньшей степени, ее глоттодидактическим импликациям. На основании этих поисков можно сформулировать общий тезис – одно из самых важных направлений в модернизации как теоретической, так и прикладной глоттодидактики касается *интеркультурного образования*. Этот тезис созвучен с основными положениями модернизации обучения/учения иностранным языкам, выдвинутыми в свое время Советом Европы.

Нужно отметить, что в основе этой модернизации лежит европроект *Изучение языков для общеевропейского гражданства*. В нем главное положение касается социокультурного образования с помощью иностранного языка и построение глоттодидактического процесса на междисциплинарной культуроведческой и лингвокультуроведческой основе с учетом коммуникативного направления (Сафонова В.В. 1997). Осуществление этого положения должно способствовать развитию когнитивного потенциала учащихся и формированию их аккомодационных способностей нахождения своего места в многоэтнической Европе, которая во все большей степени проявляет интегрирующий характер во многих областях современности.

Основополагающей предпосылкой, обосновывающей указанный ранее тезис, можно считать то, что *интеркультурное образование* с помощью иностранного языка и вытекающие отсюда *базисные культуроведческие цели* вполне совпадают не только с основными положениями модернизации обучения/учения иностранным языкам – как указывалось выше, но прежде всего с гуманитарным аспектом содержания образования, которое должно быть направлено на формирование человека духовного – *homo moralis* и общающегося – *homo communicus*. Первому свойственны духовные ценности прежде всего культуроведческого или лингвокультуроведческого характера. В свою очередь, для второго – *homo communicus* – характерно то, что его следовало бы рассматривать как субъект, не только адекватно воспринимающий данную этническую культуру посредством языка, но и как языковую личность, как носителя и творца сверхличных ценностей.

Общеизвестно, что как в теоретической, так и прикладной глоттодидактике очень важное место занимают цели и содержание обучения. Следует подчеркнуть, что эти два компонента существенным образом могут повлиять на эффективность глоттодидактического процесса, если они точно и однозначно определены, среди прочих, в рационально разработанной таксономии целей. Авторы многих программ обучения в области иностранных языков подчеркивают, что основной целью обучения является формирование речевых навыков и умений, в конечном итоге – сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций, или в идеальном варианте – глобальной коммуникативной компетенции, как конечного результата реализации целей. Однако, если учесть, что основной целью образования является передача культуры, точнее постижение и осмысление культурных ценностей – артефактов, то иноязычное образование можно рассматривать как передачу иноязычной культуры (см., напр.: Пассов Е.И. 2000 : 37). В таком понимании цель существенным образом должна определять содержание обучения иностранному языку.

В свете сказанного выше можно констатировать, что цель и содержание интегрально связаны друг с другом. Другими словами, содержание должно быть адекватно цели.

Следует, однако, отметить, что содержание как иноязычного межкультурного образования, так и кросскультурной коммуникации, составляющей интегральную часть этого образования, значительно шире и многоаспектнее, чем это традиционно представляется.

Образование обычно рассматривается как процесс и результат усвоения знаний, навыков и умений. В основе этого усвоения всегда лежит *познание*, которое интерпретируется как высшая форма отражения действительности, которое проявляется на сенсорном, интеллектуальном, эмпирически-прикладном и теоретическом уровнях. Однако, если учесть, что практическая деятельность и речевая коммуникация образуют единство, то познание значительно шире, чем усвоение языковых знаний, сформированность речевых навыков и умений.

В свою очередь, образование – это количественные и качественные преобразования психики, рассматриваемые в прогрессирующем контексте. Это происходит только тогда, когда человек является субъектом речевой коммуникации, рационально воспринимающим духовные ценности культуры данного этноса через призму как современности, так и в историческом аспекте.

В дальнейшем образование включает в себя воспитание, рассматриваемое не только как формирование личности, но и как процесс постижения широко понимаемой общественной культуры, в том числе прежде всего иноэтнической.

Наконец, образование содержит дидактический аспект, который можно рассматривать как овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, в основе которых лежат аспекты языка (произношение, лексика и грамматика).

Таким образом, иноязычное образование включает в себя:

- *познание*, которое направлено на овладение *культурологическим* содержанием иноязычной культуры;
- *развитие*, которое нацелено на овладение *психологическим* содержанием культуры иноэтнуса;
- *учение* (дидактический аспект), которое находит свое отражение в овладении *социальным* содержанием иноэтнуса;
- *воспитание*, которое направлено на *педагогический* аспект содержания данной иноязычной культуры (этические ценности) [ср., напр.: Пассов Е.И. 2000 : 39].

Подытоживая вышесказанное, можно прийти к выводу, что при определении и отборе содержания, направленного на формирование интеркультурной коммуникации в рамках кросскультурного образования, нужно учесть следующие обусловленности:

- когнитивную;
- психологическую (развивающую личность);
- дидактически-социокультурную;
- педагогическую (воспитательную).

Эти четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных концепта следовало бы условно рассматривать как общие детерминанты *инокультурного образования и коммуникации*. Кроме этих детерминант может идти речь о более детальных, которые непосредственно касаются иностранного языка. Следует подчеркнуть, что они фактически могут функционировать на фоне *intercultural communication*. С этой целью считаем целесообразным дать в сжатом контексте характеристику *интеркультурной коммуникации*. Это поможет нам рационально, с нашей точки зрения, обсудить те детерминанты, которые касаются иностранного языка в контексте кросскультурной коммуникации и определить некоторые глоттодидактические импликации.

В рамках *интеркультурной коммуникации* исследуются, среди прочих, вопросы коммуникативного поведения и рече-поведенческие тактики (напр.: Milton J. Bennett, 1998; Larry A. Samovar, Richard E. Porter, 1995; Верецагин Е.М., Костомаров В.Г., 1990; Прохоров Ю.Е., 1997; Красных В.В., Изотов А.И. (ред.), 1997; Гудков Д.Б., 2003; Тер-Минасова С.Г., 2000; Формановская Н.И., 2002).

С этой сравнительно новой научной дисциплиной интегрально связаны *интеркультурная и лингвокультурологическая компетенции*, которые, по сути дела, можно считать базисными детерминантами *кросскультурной коммуникации*, кроме общих, представленных ранее. Эти две детерминанты также неразрывно связаны с вопросами обучения/учения иностранным языкам, если учесть, что основной целью в аквизиции иностранного языка является общение на этом языке с учетом культуроведческого компонента.

Перечисленные выше базисные детерминанты вмещаются в русло *лингвокультуроведения*, которое обычно рассматривается (последнее десятилетие) как отдельный предмет филологического образования. Его сущность сводится к тому, что оно содержит совокупность сведений о культуре страны изучаемо-

го языка, необходимых для осуществления речевого общения на этом языке. Эти сведения способствуют реализации различных целей: образовательных, когнитивных, прагматически-коммуникативно-речевых, воспитательных и интеллектуальных.

Исходной предпосылкой, обосновывающей *лингвокультуроведение*, можно считать утверждение, согласно которому как лингвокультуроведение, так и *лингвокультуроведческая парадигма* современной глоттодидактики (пока рождается) основываются на социальной природе языка, его коммуникативном предназначении и социализации языковой личности. В этом контексте можно выдвинуть предложение сугубо прикладного характера. Его цель – включить инокультурного учащегося в *инокультурную коммуникацию* (см. шире: Pacholczyk T. 2002 : 151–155).

В основе *intercultural communication*, в принципе, лежат две базисные детерминанты, о которых мы упомянули ранее, т.е.: *интеркультурная* и *лингвокультурологическая компетенции*. Эти две детерминанты были предметом нашего детального рассмотрения в контексте более общего вопроса, т.е. глобальной коммуникативной компетенции (см. шире: Pacholczyk T., 2002 : 287–292). Исходя из этого, ограничимся только представлением их как понятий, в свое время выдвигаемых и интерпретированных нами. С другой стороны, это ограничение обусловлено тем, что во многих работах данные концепты интерпретированы по-разному.

Лингвокультурологическая компетенция рассматривается как система знаний о культуре, воплощенная в определенном национальном языке. Обсуждая подробно этот своеобразный вид компетенции, мы пришли к выводу, что «сфера знаний, связанная с содержанием информации о культуре с постигаемыми смыслами и ценностями, содержащимися в отдельных феноменах культуры, составляет *лингвокультуроведческую компетенцию*» (выделено автором статьи) (Woźniewicz W. 2000 : 19).

В основе *межкультурной компетенции* находится «осознание различий и сходств интеркультурного характера, выступающих между родной и иноэтнической культурой, нашедшей, в частности, выражение в лексико-семантических единицах родного и иностранного языков» (Pacholczyk T. 1998 : 202).

В свете сказанного выше, особенно в контексте гуманитарного содержания обучения, которое должно учитывать реляции: отечественная культура – иноэтническая культура (они, как известно, находят свое отражение как в рамках родного, так и изучаемого иностранного языка), вырисовываются следующие *базисные культуроведческие цели* (точнее: умения), которые были акцентированы нами уже ранее:

- умение замечать сходства и различия между отечественной культурой и культурой нации (этноса), язык который является предметом обучения;
- умение смотреть на людей и различные их проблемы глазами носителей другой культуры и понимать их точку зрения;

– стремление к объективизации образа отечественной культуры с целью получения рационального образа этой культуры, обычаев, традиций и способов мышления (т.е. менталитета);

– умение справляться с межкультурными недоразумениями и этническими конфликтами в случае их возникновения (см., напр.: Komořowska H. 1996 : 112).

– В контексте этих целей (умений) нужно, однако, отметить, что «каждый язык и каждая культура должны сохранять свой неповторимый цвет в общемировой культурной палитре» (Вербицкая Л.А. 2001 : 2).

Перечисленные ранее цели должны быть направлены на формирование *лингвокультуроведческой и интеркультурной коммуникативных компетенций*, и только в таком случае могут выполнить свое назначение [они вмещаются в русло широко понимаемого социокультурного и межкультурного общения (ср., напр.: Митрофанова О.Д. (ред.), 1996 : 15–16; Прохоров Ю.Е. 1998)]. *Интеркультурную коммуникативную компетенцию* рассматриваем как субкомпетенцию глобальной иноязычной коммуникативной компетенции.

Следует, однако, в этом контексте сделать одно существенное замечание. Вопрос касается определения общих положений, детерминирующих сформированность *лингвокультуроведческой и кросскультурной коммуникативной компетенций*.

По нашему глубокому убеждению, существует возможность сформировать *лингвокультуроведческую и интеркультурную компетенции* в рационально организованном глоттодидактическом процессе, если у изучающих иностранный язык:

– есть необходимые, хотя бы основные культурологические знания общего характера, в том числе сформированные прежде всего на родном языке, но касающиеся элементарных вопросов как общей, так и прикладной культурологии (например: основные черты эпохи Возрождения и Ренессанса, христианство и европейская цивилизация, феномен иконы в православной Церкви и т.д.);

– есть основные языковые средства, необходимые для выражения речевых интенций, позволяющих вступать в речевой акт (например: формы речевого этикета – приветствие, прощание и т.д.);

– есть элементарные рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности на изучаемом иностранном языке (т.е. на уровне основного курса данного языка);

– есть необходимые навыки переноса (трансфера), особенно продуктивных видов речевой деятельности (ср., напр.: Прохорова И.О. 2001 : 37).

Сказанное выше не означает, что существует возможность формирования *лингвокультуроведческой и кросскультурной компетенций исключительно* с учетом перечисленных положений. Они могут только повлиять на более эффективную их выработку. В принципе эти положения должны найти свое отражение уже с самого раннего периода обучения иностранному языку, т.е. в рамках начального этапа, а затем на высших уровнях (этапах) они осложняются и расширяются (концентризм в обучении).

Рассматриваемые нами вопросы *кросскультурного образования и коммуникации* имплицитно обсуждают следующие проблемы, которые можно считать также своего рода детерминантами, обуславливающими эффективность и рациональность указанного выше образования и коммуникации. К ним, в частности, относятся:

1. изучение специфики отражения национальной культуры как проявления национального менталитета, находящего свое выражение в языке, с учетом моноактивных, полиактивных и реактивных культур;

2. рациональное установление принципов описания, отбора и изучения единиц культурного знания для дидактических целей с учетом кросскультурных адапторов (понятие *кросскультурного адаптора* мы интерпретируем как способ овладения компетенцией интеркультурной коммуникации, направленной на повышение межкультурной *сензитивности*, смягчающий последствия культурного шока и учитывающий двусторонний процесс взаимодействия коммуникантов (ср.: Кузнецова О.Л. 2003 : 100);

3. разработка прикладного изучения и приобретения культурных знаний при постоянном сопоставлении родного и иностранного языков;

4. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программных основ и программ обучения в области всех предметов гуманитарного профиля в польской системе народного образования (напр.: история, польский язык, география и т.д.), – нам кажется, что не только в польской; основная цель – модернизация программ обучения;

5. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программных основ в области пяти самых популярных иностранных языков в польской системе народного образования: английский, немецкий, русский, французский, испанский (очередность перечисленных языков не случайна – они представлены иерархично в зависимости от их популярности в Польше); основная цель – модернизация программ обучения;

6. лингвокультуроведческий сравнительный анализ иностранных языков, представленных выше, в области программ обучения; основная цель – модернизация этих программ;

7. лингвокультуроведческий сравнительный анализ программ обучения в области русского языка в контексте сопоставления с другими иностранными языками (п. 5); основная цель – модернизация обучения русскому языку.

Указанные выше детерминанты (по всей вероятности, их может быть больше) в принципе можно считать отдельными исследовательскими вопросами, которые требуют еще детального научного обсуждения и освещения, прежде всего в эмпирическом плане.

Представленные и проанализированные в данной публикации обусловленности составляют попытку комплексно рассмотреть и по-новому осмыслить многоаспектные вопросы *кросскультурного образования и коммуникации*, прежде всего в глоттодидактическом плане.

Литература

- Markunas A. (2002). *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXX.
- Pacholczyk T. (2005). *Интеркультурное образование – его детерминанты и глоттодидактические импликации (попытка определения)*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa.
- Материалы VIII Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык и литература в современном диалоге культур* (тезисы докладов). (1994). Регенсбург; *Материалы Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков*. (1999). Москва, (доклады-статьи: В.Н. Белоусова [с. 51–69], Л.А. Вербицкой [с. 93–96], В.В. Воробьева [с. 96–118], В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой [с. 252–261], В.В. Красных [с. 266–272], А.Л. Кузнецова [с. 272–274], А.Д. Летовой [с. 332–334], О.Д. Митрофановой [с. 345–364], Е.И. Пассова [с. 422–440], Ю.Е. Прохорова [с. 450–465], Р.Б. Сабатко-ева [с. 471–474], Л.Г. Саяховой [с. 474–477], В.М. Шаклеина [с. 503–515]); *Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Русское слово в мировой культуре*. (2003). Санкт-Петербург, *Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному*, т. I, (разд. I, с. 8–208)
- Сафонова В. В. (1997). *Иностранный язык в двуязычном образовании российских студентов*, «Иностранные языки в школе», № 1
- Пассов Е. И. (2000). *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк.
- Milton J. Bennett (1998). *Basic concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*; Larry A. Samovar, Richard E. Porter (1995). *Communication between cultures*, 2nd ed.; Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (1990). *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва; Прохоров Ю.Е. (1997). *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*, Москва; Красных В.В., Изотов А.И. (ред.) (1997). *Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации*, Москва; Воробьев В.В. (1996). *Лингвокультурологическая парадигма личности*, Москва; Гудков Д.Б. (2003). *Теория и практика межкультурной коммуникации*, Москва; Тер-Минасова С.Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва; Формановская Н.И. (2002). *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*, Москва и другие.
- Pacholczyk T. (2002). *О лингвокультурологической парадигме современной глоттодидактики – попытка определения (на материале русского языка как иностранного)*, „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXX
- Pacholczyk T. (2002). *Глобальная коммуникативная компетенция в контексте лингвокультурологической парадигмы современной глоттодидактики*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка (материалы IX Международной конференции, проходившей 16–17 мая 2002 г. в Варшаве)*, Warszawa
- Woźniewicz W. (2000). *Лингвокультурологическая компетенция как составляющая глобальной языковой компетенции иноэтнического филолога-русиста*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культурологического и лингводидактического образования студентов русистики*, под ред. Я. Генцеля, Kraków
- Pacholczyk T. (1998). *Роль и место интеркультурной компетенции в теоретической и прикладной глоттодидактике*, „Studia Rossica Posnaniensia” 1998, vol. XXVIII

- Пороговый уровень. Русский язык. т. I, Повседневное общение* (1996), под ред. О.Д. Митрофановой, Совет Европы Пресс
- Прохоров Ю.Е. (1998). *Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение*, Москва.
- Kotłowska H. (1996). *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Konserpcja celów nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 2
- Вербицкая Л.А. (2001). *МАПРЯЛ на пути в Петербург*, «Русский язык за рубежом», № 1
- Прохорова И.О. (2001). *Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку*, «Русский язык за рубежом», № 3
- Кузнецова О.Л. (2003). *Методические аспекты межкультурной коммуникации*, [в:] *Русское слово в мировой культуре – X Международный Конгресс МАПРЯЛ*, Санкт-Петербург

Wasilij Szczukin

Uniwersytet Jagielloński

Синтез искусств на уроке русского языка

В самом деле, лучше всего это назвать уроком русского языка. Ведь именно с помощью языка мы постигаем многочисленные тайны культуры данного народа: его литературу, искусство, философию. Хотя, если говорить всю правду, то описанный в настоящей статье эксперимент неоднократно применялся мною не на школьных уроках, а на занятиях для студентов-филологов. С таким же успехом можно продемонстрировать его и на занятиях по истории культуры, а не исключено, что и на уроках языка в старших классах средней школы, когда учащиеся психологически готовы к восприятию слегка усиленной дозы интеллектуально продвинутой лексики и фразеологии.

Примерно двадцать лет назад, готовясь к практическим занятиям по русской литературе XIX века, я заметил, что чеховский рассказ *Студент* по проблематике и общему настроению напоминает известную картину Исаака Левитана *Над вечным покоем*. Оба эти произведения – и картина, и рассказ – были написаны приблизительно в одно и то же время: Левитан работал над картиной с лета 1893 до января 1894 года, а Чехов написал *Студента* весной 1894-го¹. И тут и там теплое, человеческое начало противостоит «вечной Изиде» – равнодушно-холодной, жутковатой природе. Есть и еще одно, неявное сходство этих двух произведений: оба они музыкальны. Тонкий исследователь творчества Левитана – Александр Федоров-Давыдов – заметил, что картину *Над вечным покоем* сближает с музыкой то, что

¹ См. примечания к рассказу *Студент* Л.М. Долотовой, Т.И. Орнатской, Е.М. Сахаровой и А.П. Чудакова, [в:] А.П. Чехов, *Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Сочинения в восемнадцати томах*, т. 8, Москва 1977, с. 504, а также кн.: А.А. Федоров-Давыдов, *Исаак Ильич Левитан. Жизнь и творчество, 1860–1900*, Москва 1976, с. 164–165. В дальнейшем рассказ А.П. Чехова *Студент* цитируется по вышеупомянутому изданию, страницы указаны в скобках.

[...] ее «философское» содержание разворачивается и утверждается не как логическая идея, не как сюжетное повествование, а, скорее, как «эмоциональное размышление», как движение и жизнь чувств и переживаний, глубоких и выражающих отношение человека к большим мировоззренческим проблемам.

Но ведь и чеховская проза настроения насквозь соткана из такого рода «эмоциональных размышлений», а содержание рассказа *Студент* невозможно понять без того, чтобы не проникнуть в «движение чувств и переживаний».

Я не сразу нашел музыкальное произведение, которое, на мой взгляд, достаточно адекватно передает настроение, а главное, внутренний ритм *Студента*, то есть заданное Чеховым постепенное и последовательное разворачивание его проблематики, и в то же время не вступает в противоречие с духом картины Левитана. После долгих раздумий я остановился на второй части *Концерта № 2 для фортепьяно с оркестром (Adagio sostenuto)* Сергея Рахманинова². Это сравнительно небольшой музыкальный фрагмент: время его звучания в медленном исполнении составляет 13 минут 10 секунд. Мне захотелось попробовать прочитать рассказ *Студент* вслух именно под эту музыку и поверить, не совпадают ли они по времени исполнения, а значит, и восприятия. Когда я это сделал, готовясь дома к занятиям (а случилось это двадцать один год назад, весной 1985 года), то оказалось, что медленное чтение рассказа вслух почти идеально вписывается в звучание музыки Рахманинова. Рассказ можно прочитать вслух за 10–11 минут. Следовательно, если попробовать читать его под вышеупомянутое *Adagio sostenuto*, то нетрудно слегка растянуть чтение, время от времени позволяя музыке звучать без сопровождения слов. А картина *Над вечным покоем* стояла бы при этом перед глазами.

Всё это было мне нужно для того, чтобы мои студенты не слишком скучали на практическом занятии, посвященном анализу рассказов зрелого Чехова. В 1985 году мне впервые было поручено вести эти занятия на русском отделении в Ягеллонском университете. В то время, по крайней мере в этой почтенной Alma Mater, было модно вести на русистике занятия не по-русски. Студенты то ли стеснялись говорить на этом языке, то ли ленились. На вопрос библиотекаря, на каком языке дать им книгу (обязательное чтение!), на русском или на польском, студенты неизменно предпочитали последнее и кручинились, когда переводов не хватало и оставались только оригиналы. Дискуссии на занятиях были довольно жаркие (особенно много спорили о Базарове, Обломове и Анне Карениной), но – по-польски: так было гораздо легче добраться до сердца девушек (молодых людей в моей группе не было). С этим надо было кончать,

² А.А. Федоров-Давыдов считает, что картине *Над вечным покоем* более всего соответствует третья, *Героическая* симфония Бетховена, траурный марш из которой играла художнику Софья Кувшинникова (*Исаак Ильич Левитан...*, с. 173). В самом деле, эта симфония могла стать одним из источников, вдохновивших художника. Однако в этом случае музыка не могла выразить национального, русского колорита, без которого трудно себе представить северные пейзажи Левитана, не раз задумывавшегося над историческими судьбами России – ср. его картины *Вечерний звон*, *Владимирка*, *Озеро (Русь)*.

а со своей стороны, Чехов никак не мог показаться скучным. Пока читали *Лошадиную фамилию* или *Жалобную книгу*, всем было по крайней мере смешно, но ведь есть еще *Палата № 6*, *Дама с собачкой* или *Черный монах*! Надо было увлечь студенток, показать красоту позднего Чехова и сделать это обязательно по-русски – по-русски красиво, с размахом, с блеском.

Я велел девушкам прочесть *Студента* (непременно в оригинале!) и принести текст на занятие. У глоттодидактиков я одолжил проигрыватель для пластмассовых пластинок, который мне пришлось тащить из Collegium Paderwianum Minus на улицу Июльского Манифеста дом восемь, во владения графа Скшиньского, где на третьем этаже помещалась литературоведческая часть нашего института. Пластинку с записью Второго концерта Рахманинова в исполнении самого автора и оркестра Филадельфийской филармонии (1943) я привез с собой из Москвы в 1979 году. В доме Скшиньского размещалась и институтская библиотека, где хранились и альбомы с хорошими репродукциями Левитана.

Альбом, раскрытый на странице с репродукцией картины *Над вечным покоем* я поставил на стул, а стул на стол. Все сидящие в аудитории могли хорошо рассмотреть свинцовую гладь озера, похожего на реку, надвигающуюся грозовую тучу и старое кладбище на юру. Занятие я начал с разговора о том, что существует такое понятие, как стиль эпохи – понятие спорное и неуловимое³. Если мы пройдем мимо Старого театра на Щепанской площади или заглянем в «Яму Михалика», а потом отправимся в Национальный музей со «Свадьбой» Выспянского под мышкой, чтобы читать реплики Вернигоры, глядя на картины Мальчевского или самого Выспянского, то мы без труда убедимся в том, что модернизм – это не только общность проблематики, но и общность художественной формы, которая может быть выражена на языке разных видов искусств. Точно так же было и в России, и не только в Серебряном веке, но и немного раньше, когда русский высокий реализм покрываться тонким налетом лиризма и задушевности, не теряя при этом экзистенциальной напряженности и философской глубины. Как раз так и писал Чехов. Но ту же самую задушевность – на сей раз задушевность русского пейзажа – напоминавшую о чеховской «общей идее или Боге живого человека»⁴, передает в своих полотнах Левитан. Минут пять я рассказывал студенткам о том, какой глубокий смысл таит в себе пейзаж на картине *Над вечным покоем*. Озеро, говорил я, в процессе работы над картиной стало похожим на реку, чтобы выразить любимую мысль художника о поступательном движении истории, медленном пути к неведомому будущему. Жуткая таинственность природы, в полном соответствии не только с русской, но и с древнееврейской традицией, сулит человеку

³ О стиле эпохи как эстетическом и историческом понятии см., напр.: Г.Ю. Стернин, *Художественная жизнь России на рубеже XIX–XX веков*, Москва 1970, с. 9–21.

⁴ Выражение Николая Степановича, героя чеховской *Скудной истории* (А.П. Чехов, *Полное собрание...*, т. 7, с. 307). Трудно определимый синтез красоты, полноты жизни и гармонии, который дает человеку возможность вырваться за пределы позитивистской однолинейности и банальности.

гибель, но природа не может потревожить вечного покоя усопших, находящихся уже вне движения, вне истории⁵. Старое, казалось бы забытое кладбище – «свидетель покоя отошедшей жизни, такого же вечного, как и сама природа»⁶. Но на самом деле это отошедшее не забыто: кто-то помнит о нем, ибо горит огонек в окошке кладбищенской церкви. Это тепло живой жизни, тепло человеческой памяти.

То же тепло, особо подчеркиваю я, то есть тихая, мирная, гармоничная (а не бунтарская!) эмоциональная приподнятость, сопровождает любую рефлекссию, которая способна приподнять человека выше уровня текущей обыденности и «очевидной» эмпирики. Жизнь вроде бы учит покорно выполнять свои не всегда приятные повинности, приспосабливаться к разного рода невзгодам и к тому, что «с волками жить – по волчьи выть»⁷, а сама она будет всё так же жестока и несовершенна, как при Навуходоносоре или Иване Грозном. Однако есть еще слабое и как будто неуверенное в себе Святое и Возвышенное, а точнее Возвышающее, очень неточно называемое красотой. О такой красоте писали Пушкин (в стихотворениях *Красавица*, *Мадонна*), Достоевский («Мир спасет красота» – слова князя Мышкина в передаче Аглаи Епанчиной), и о такой же красоте – в достаточно широком, а не в узко эстетическом понимании – говорит Чехов, причем это может быть и красота девушки (в рассказе *Красавицы*), и красота природы, и сада, и даже человеческого страдания (в рассказе *Тоска*)⁸. В рассказе *Студент* мы встретимся с еще одной разновидностью красоты – с красотой культурной памяти. Она тоже помогает человеку отрешиться от тягот будничной жизни, преодолев гнетущую и лишь на первый взгляд верную мысль о непреодолимом несовершенстве земного бытия.

Для того, чтобы передать задушевность, то есть вышеупомянутое внутреннее тепло, возникающее при осознании красоты природы, человечности или культурной памяти, не обязательно писать целую картину или большой и сложный литературный текст. Достаточно придумать короткий рассказ. Или, если хотите, небольшое музыкальное произведение – романс, вариацию, рапсодию. Ведь музыка на своем языке способна передать то же самое. Романтики и символисты даже считали, что музыка передает красоту и задушевность намного лучше, чем художественное слово. Роль короткого музыкального произведения может выполнить и отдельно взятая часть симфонии или концерта – как правило, обладающая всеми признаками законченного текста. А какая же музыка сопоставима с чеховской или левитановской сладко сосущей

⁵ Ср.: А.А. Федоров-Давыдов, *Исаак Ильич Левитан...*, с. 165–170.

⁶ Там же, с. 171.

⁷ Польский вариант этой конформистской поговорки звучит, если не ошибаюсь, так: «Ten kto wpa-da między wrony musi krakać jako one».

⁸ Ср.: В. Б. Катаев, *Проза Чехова: проблемы интерпретации*, Москва 1979, с. 220–222. О чеховском понимании красоты см. также: В. Щукин, *К феноменологии красоты в творчестве А.П. Чехова. Рассказ «Красавицы»*, [в:] *Studia Rossica XVI: Dzieło Antoniego Czechowa dzisiaj*. Redakcja naukowa Alicja Wołodźko-Butkiewicz, Ludmiła Lutevici, Warszawa 2005, s. 99–116.

душу и в то же время тревожной ностальгической меланхолией? Чайковский? Да, быть может, тем более, что автор *Лебединого озера* и *Щелкунчика* бывал в усадьбе Киселевых в Бабкине, где в середине 1880-х годов подолгу жила семья Чеховых вместе с Левитаном; его музыка явно вписывалась в атмосферу «милого Бабкина». Однако в 1890-е годы Чехов и Левитан в своих творческих поисках, оставаясь в пределах всё той же «чайковской» лирико-меланхолической традиции, пошли дальше и вплотную подошли к мерцающей полифонии XX века. Сергей Рахманинов – вот кто сделал то же самое, продолжая традиции Чайковского: не отказываясь от лирически звучащего мелоса, он расставил тревожные вопросительные знаки, которые напоминают нам о возросшей сложности современной жизни и о неоднозначности красоты. Эта цепь рассуждений, заканчиваяю я, и навела меня на мысль о возможной когерентности второй, меланхолической части второго концерта Рахманинова для фортепьяно с оркестром в отношении к чеховскому *Студенту*.

Смотрите на картину, обращаюсь я далее к студенткам, слушайте музыку и следите за текстом рассказа, и вы убедитесь в том, что произведения трех авторов, принадлежащие к трем видам искусства, выражают подобное настроение и написаны в очень похожем стилистическом ключе. Тут и упомянутый стиль эпохи, и общие идейно-художественные проблемы, которые волновали и Чехова, и Левитана, и Рахманинова.

Я включаю магнитофон, даю музыке дойти до главенствующего во всей второй части умиротворяющего мотива и только тогда начинаю медленно читать рассказ:

Погода вначале была хорошая, тихая. Кричали дрозды, и по соседству в болотах что-то живое жалобно гудело, точно дуло в пустую бутылку. Протянул один вальдшнеп, и выстрел по нем прозвучал в весеннем воздухе раскатисто и весело (306).

В этом месте следует сделать паузу и подождать, пока в музыке не появится некое затемнение светлой центральной мелодии, свидетельствующее о появившихся проблемах. Тогда можно медленно продолжать:

Но когда стемнело в лесу, некстати подул с востока холодный пронизывающий ветер, всё смолкло. По лужам протянулись ледяные иглы, и стало в лесу неуютно, глухо и нелюдно. Запахло зимой (306).

Центральная мелодия сменяется иной, повествовательно-озабоченной. Теперь можно, особо не заботясь о медленном темпе, прочитать до конца весь второй абзац. Само собою получится, что усиливающиеся драматические аккорды совпадут с наиболее пессимистическим фрагментом рассказа:

И теперь, пожимаясь от холода, студент думал о том, что точно такой же ветер дул и при Рюрике, и при Иоанне Грозном, и при Петре, и что при них была точно такая же лютая бедность, голод, такие же дырявые соломенные крыши, невежество, тоска, такая же пустыня кругом, мрак, чувство гнета, – все эти ужасы были, есть

и будут, и оттого, что пройдет еще тысяча лет, жизнь не станет лучше. И ему не хотелось домой (306).

В этом месте надо прервать чтение и подождать довольно долго, пока драматическая мелодия не исчерпает себя и не затихнет. Ее сменит другая, не тревожная, не умиротворяющая, а нейтрально-повествовательная. Пришло время повествовать далее, тем более, что и у Чехова действие продвигается вперед: студент духовной академии Иван Великопольский разговаривает с двумя женщинами, которые греются у костра. Если читать в нормальном темпе, то самый энергичный и громкий музыкальный фрагмент совпадет по времени с рассказом студента о тайной вечере. Идеальным был бы вариант, при котором самый пронзительный аккорд пришелся бы на слова: «Иуда в ту же ночь поцеловал Иисуса и предал его мучителям» (307), – или следующий фрагмент:

Его связанного вели к первосвященнику и били, а Петр, изнеможенный, замученный тоской и тревогой, понимаешь ли, не выспавшийся, предчувствовал, что вот-вот на земле произойдет что-то ужасное, шел вслед... (307–308).

Далее ритм музыки усиливается, и я также начинаю читать быстрее о том, как апостол Петр трижды отрекся от Христа. Однако в конце этого абзаца, четырнадцатого от начала рассказа и начинающегося со слов «Пришли к первосвященнику...», повествование замедляет ход и незаметно переходит в созерцательную рефлексию студента («Воображаю: тихий-тихий, темный-темный сад, и в тишине едва слышатся глухие рыдания...» – 308). Ритм музыки также замедлится, она станет тише, и после вышеупомянутой фразы я прерываю чтение и даю прозвучать последним аккордам данного фрагмента.

А когда они наконец смолкнут, вернется знакомый главный мотив *Adagio sostenuto*. Вернутся счастье, гармония и умиротворение. И надо быстрее и быстрее читать о том, как заплакала Василиса и что подумал о ней Иван Великопольский:

Студент опять подумал, что если Василиса заплакала, а ее дочь смутилась, то, очевидно, то, о чем только что рассказывал, что происходило девятнадцать веков назад, имеет отношение к настоящему – к обеим женщинам и, вероятно, к этой пустынной деревне, к нему самому, ко всем людям. Если старуха заплакала, то не потому, что он умеет трогательно рассказывать, а потому, что Петр ей близок, и потому, что она всем своим существом заинтересована в том, что происходило в душе Петра (308–309).

Музыка Рахманинова звучит всё сильнее, увереннее, оптимистичнее. Она вступает в завершающую фазу, и это совпадает с внутренним ритмом рассказа, который оборачивается окончательной мажорной тональностью, так как герой приходит к оптимистическому выводу, одухотворяющему его душу и как бы приподнимающему ее над «житейской мутой»⁹:

⁹ Выражение Л.С. Выготского. См. его кн.: *Психология искусства*, Москва 1965, с. 201.

И радость вдруг заволновалась в его душе, и он даже остановился на минуту, чтобы перевести дух. Прошрое, думал он, связано с настоящим непрерывною цепью событий, вытекавших одно из другого. И ему казалось, что он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой (309).

И далее уж совсем до конца, совершенно в ритм и в тон светлой и счастливой мелодии. У Рахманинова непрерывное плавное восхождение к гармоническому апофеозу, у Чехова одно длинное-предлинное непрерывное предложение, занимающее весь последний абзац, и построено оно так, что спокойный, но бодрящий душу пафос всё возрастает, а последняя точка в рассказе – его вершинная точка:

А когда он переправлялся на пароме через реку и потом, поднимаясь в гору, глядел на свою родную деревню и на запад, где узкою полосой светилась холодная багровая заря, то думал о том, что правда и красота, направлявшие человеческую жизнь там, в саду и во дворе первосвященника, продолжались непрерывно до сего дня и, по-видимому, всегда составляли главное в человеческой жизни и вообще на земле; и чувство молодости, здоровья, силы, – ему было только 22 года, – и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла (309).

К концу голос мой звучит всё медленнее и всё более вятно, как бы подчеркивая особую значимость последних слов рассказа. Но вот он наконец затих. Музыка звучит еще какое-то время, не более полуминуты: последний тихий аккорд, и в аудитории воцаряется тишина. Устное воспроизведение *Студента* почти что идеально совпало по времени со звучанием второй части Концерта № 2 Сергея Рахманинова. Семантически же, как мне кажется, оба эти произведения близки также картине Левитана, которая смотрит на нас со страниц альбома: там тоже есть и горечь, и фаталистическая отрешенность, и надежда на счастье.

После всего этого приходится приступать к прозаической части урока. Надо объяснить студенткам, кто такое вальдшнеп, почему в России даже в страстную пятницу к ночи может хватить мороз, спросить, помнят ли они, кем был Рюрик, объяснить смысл выражения «двенадцать евангелий» и еще многое-многое другое. А потом поговорить о том, как следует понимать смысл рассказа *Студент*, на какие смысловые части его можно разделить, а при этом обратить внимание на то, что прослушанный музыкальный фрагмент также делится на подобные части. Для того, чтобы убедить читателя или слушателя, что счастье на земле всё-таки существует и что жизнь еще не кончена в двадцать два года¹⁰, замечаю я, хороший художник от радости переходит к антите-

¹⁰ Двадцать два года – это возраст Ивана Великопольского. Впрочем, я перефразирую Льва Толстого: «Нет, жизнь не кончена в тридцать один год, – вдруг окончательно, бесперемменно решил князь Андрей. – Мало того, что я знаю всё то, что есть во мне, надо, чтоб и все знали это: и Пьер, и эта девочка, которая хотела улечь в небо, надо, чтобы все знали меня, чтобы не для одного меня шла

зису – к печали, а затем диалектически из печали же выводит высшую радость. Говорить можно много: и рассказ, и картина, и музыка Рахманинова практически неисчерпаемы...

Если же останется время (у меня до сих пор его ни разу не оставалось), было бы очень хорошо после объяснения неясных слов, выражений и реалий, после беглого анализа рассказа и картины, еще раз включить магнитофон с *Adagio sostenuto* и еще раз прочитать *Студента* под музыку, чтобы учащиеся или студенты лишний раз воочию убедились в том, что синтез искусств – не выдумка досужих исследователей, а реальное чудо.

Литература

- Выготский Л.С., *Психология искусства*, Москва 1965, с. 201
- Катаев Б., *Проза Чехова: проблемы интерпретации*, Москва 1979, с. 220–222
- Стернин Г.Ю., *Художественная жизнь России на рубеже XIX–XX веков*, Москва 1970, с. 9–21
- Толстой Л.Н., *Собрание сочинений в двадцати двух томах*, т. 5, Москва 1980, с. 165
- Федоров-Давыдов А.А., *Исаак Ильич Левитан. Жизнь и творчество, 1860–1900*, Москва 1976, с. 164–165
- Чехов А.П., *Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Сочинения в восемнадцати томах*, т. 8, Москва 1977
- Щукин В., *К феноменологии красоты в творчестве А.П. Чехова. Рассказ «Красавицы»*, [в:] *Studia Rossica XVI: Dzieło Antoniego Czechowa dzisiaj*. Redakcja naukowa Alicja Wołodźko-Butkiewicz, Ludmila Lutevici, Warszawa 2005, s. 99–116

моя жизнь, чтобы не жили они так, как эта девочка, независимо от моей жизни, чтобы на всех она отражалась и чтобы все они жили со мною вместе!» (Л.Н. Толстой, *Собрание сочинений в двадцати двух томах*, т. 5, Москва 1980, с. 165). Не была ли смысловая и эмоциональная тональность *Студента* подсказана Чехову этим известнейшим фрагментом *Войны и мира*?

Władysław Woźniewicz

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Z zagadnień formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego

Pojmowanie celów opanowywania języka obcego na różnych poziomach nauczania ulegało, jak wiadomo, przekształceniom w zależności od zmian w teoretycznym paradygmacie glottodydaktyki. Zmiany te odzwierciedlają interferencję zarówno społeczno-politycznych czynników, jak i formowanie się nowego teoretycznego kontekstu glottodydaktyki związanego z rozwojem wiedzy o człowieku komunikującym się fundowanej w szczególności przez psychologię, pedagogikę, pragmalingwistykę czy inne dziedziny wiedzy, takie np. jak komunikacja międzyosobowa i międzykulturowa. Jednak mimo tych zmian w praktyce edukacyjno-glottodydaktycznej wciąż pozostaje nieprzezwyciężona odwieczna antynomia dwóch znanych podejść do nauki języka obcego. Pierwsze podejście jest, jak wiadomo, łączone z pojęciem lingwocentrycznej orientacji, drugie – z pojęciem antropocentrycznej, humanistycznej orientacji.

Formowanie się podejścia antropocentrycznego do nabywania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym było łączone z conceptami *homo loquens*, *homo communicans* i odpowiada wiadomej strategii uczenia się języka streszczającej się w metaforze z *góry do dołu*, od mowy, od działań komunikowania (się) do stopniowego opanowywania bazowych kompetencji i nadbudowujących się nad nimi różnych innych rodzajów kompetencji, w tym kompetencji dyskursywnej i różnych jej odmian – kompetencji specjalizacyjnych. Wszystkie rodzaje tych kompetencji składają się na globalną językowo-komunikacyjną kompetencję.

Teoretyczne przesłanki formowania się antropocentrycznej orientacji znalazły wyraz w pracach J. Piageta, L.S. Wygotskiego, A.N. Leontjewa i innych badaczy. W glottodydaktyce w ostatnim ćwierćwieczu ubiegłego wieku antropocentryczna orientacja zaowocowała pojawieniem się komunikacyjnej teorii (podejścia komunikacyjnego) nauki języka obcego. W końcu XX wieku antropocentryczna orientacja została wzbogacona przez znane postulaty postmodernistycznych koncep-

cji w niektórych dziedzinach humanistycznych, w szczególności w psychopedagogice. Istotny wpływ miał też gwałtownie zmieniający się kontekst społeczno-polityczny w Europie, którego wyrazem są idee demokracji, wolności, tolerancji, ekologii i europejskiej solidarności. Uznanie tych idei w polityce edukacyjnej, w tym w podejściu do nauki języków obcych, znalazło wyraz w znanym dokumencie Rady Europy (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Council of Europe, Strasbourg 1996, w którym wymieniane są postulaty uwzględnienia podmiotowości uczącego się języka, jego autonomii w procesie opanowywania języka, tożsamości kulturowej, asertywności i kształtowania poczucia europejskiej wspólnotowości.

Sygnalizowane teorie i idee uformowały pod wieloma względami jakościowo nowy teoretyczny paradygmat glottodydaktyki. Podstawowe założenia tego paradygmatu eksponują:

- postulat autonomii jednostki i podmiotowego charakteru uczenia się działań i zachowań komunikacyjnych;
- postulat opanowywania formalnego aspektu języka (w szczególności reguł gramatycznych, norm kompetencji komunikacyjnej) w kontekście indywidualnych aktów samowyróżnienia się, tj. w ścisłym związku z intencjonalnie nacechowanymi działaniami komunikacyjnymi;
- postulat empatii i asertywności oraz ustawicznego wspomagania w toku uczenia się działań komunikacyjnych.

Uwzględnienie tych postulatów w praktyce edukacyjnej w przeciwieństwie do lingwistycznej orientacji zakłada preferowanie elastycznego, giętkiego modelu kierowania procesem glottodydaktycznym i odpowiednio zrelatywizowanego doboru celów, treści i technologii metodycznych. Opanowywanie wiedzy, w tym wiedzy o języku i umiejętności komunikacyjnych, powinno pozostać w ścisłym związku z formowaniem się osobowości uczących się, z ich potrzebami i aspiracjami.

Formowanie osobowości uczących się zakłada między innymi:

- rozwijanie zdolności intelektualnych niezbędnych do odpowiedniego funkcjonowania w zmieniających się warunkach współczesnej cywilizacji;
- aktywizowanie i rozwijanie motywacji poznawczej i gotowości do ustawicznego samouczenia się i samokształcenia;
- wpajanie takich istotnych wartości, jak afirmacyjny stosunek wobec innych i samego siebie, wobec ojczystej kultury i języka oraz wobec innych światów etnicznych i kultur.

Wymienione wyżej założenia antropocentrycznego, humanistycznego podejścia do nauki języka obcego stanowią teoretyczny kontekst określania treści programowych i technologii formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie opanowywania języka obcego jako kierunkowego na specjalności filologicznej.

Pojęcie zaawansowanego poziomu opanowywania i władania językiem obcym było, jak wiadomo, przedmiotem różnicowanych określeń. Aktualnie ogólnie uznanymi właściwościami zaawansowanego poziomu nauki języka obcego są takie m.in. cechy jak: kreatywność, intencjonalność, inicjatywność i responsywność

(*responsiveness*), odpowiedniość aktów mowy ze względu na sytuację, status i rolę komunikujących się, illokucyjna fortunność i nade wszystko językowa, fonetyczno-wokaliczna oraz lingwopragmatyczna poprawność. Wymienione i inne właściwości, rzecz jasna, charakteryzują zdolności i umiejętności komunikacyjne rodzimego użytkownika. W praktyce glottodydaktycznej są one zazwyczaj rozpatrywane jako wskaźniki celów rozwijania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym. Z dydaktycznego punktu widzenia istotny jest problem, w jaki sposób są kształtowane i nabywane umiejętności dyskursywne na zaawansowanym poziomie, charakteryzujące się wyszczególnionymi właściwościami – kreatywnością, intencjonalnością itd.

Odpowiedź na powyższe pytanie jest głównym przedmiotem niniejszej analizy, mającej na celu wyodrębnienie determinantów formowania kompetencji dyskursywnej uzewnętrzniającej się w pożądanych (kształtowanych) właściwościach umiejętności komunikowania się na zaawansowanym poziomie opanowywania języka obcego. W świetle współczesnej wiedzy psycholingwistycznej i w szczególności kognitywnej nauki można mówić, mimo różnic terminologicznych, o podobieństwie twierdzeń odnośnie charakteru tych determinantów, które określają proces generowania aktów komunikowania i przebieg dyskursywnych interakcji oraz ich efektywność. Niżej przytoczone zostaną te determinanty, których znajomość i ich uwzględnienie przyczynia się do optymalizacji kierowania formowaniem się kompetencji dyskursywnej i umiejętności dyskursywnych właściwych dla zaawansowanego poziomu opanowania języka.

W kognitywistyce wyodrębniane są m.in. następujące determinanty dyskursywnych aktów wypowiedzeniowych:

- „Sytuacja kryzysowa”, tj. odczuwana „potrzeba mówienia”, wypowiedziana się;
- Wiedza o świecie (przedmiocie mówienia) komunikujących się w danym fragmencie (konsytuacji) rzeczywistości;
- Intencja komunikacyjna (motyw, cel, sens wypowiedzenia);
- Konwencjonalne „zobowiązania”, czyli normatywy socjo-kulturowe dotyczące tego, o czym można/nie wypada mówić i w jakiej werbalnej formie wyrażać intencjonalne treści;
- Stopień i zakres aktualizacji i aktywizacji elementów treści wypowiedzi i ich językowych reprezentacji utrwalonych zazwyczaj w indywidualnych przedstawieniach/wyobrażeniach, skryptach, to jest aktywizacja tego wszystkiego, co zostało przyswojone, zapamiętane w przeszłości i aktualizuje się w teraźniejszości w momencie werbalizacji określonych treści myśli;
- Stosowane przez komunikujących się strategie i taktyki lokucyjno-illokucyjne, to jest uświadamianie sobie tego *co, ile i jak* o czymś powiedzieć, aby zamierzony cel wypowiedzi osiągnąć. Ten determinant nawiązuje po części do znanych maksym komunikowania się H.P. Grice’a oraz ogólnych zasad konwersacji¹.

¹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 126 i n.

• Relacje interpersonalne i właściwości komunikujących się. W sferze edukacyjnej dotyczy to m.in. stwarzania przyjaznego klimatu w grupie językowej, spełniania się indywidualnych oczekiwań, satysfakcji z wykonywanych działań ćwiczebnych i poczucia osiągniętych postępów.

Wymienione determinanty odnoszą się albo do fazy przedwypowiedzeniowej, gdy określają formowanie treści wypowiedzi, albo do fazy performancji, czyli językowego wykonania w mówieniu/pisaniu. Rzecz oczywista, przytoczony zestaw determinantów nie wyczerpuje teoretycznych ustaleń dotyczących czynników warunkujących formowanie wypowiedzi i przebieg dyskursu. W dalszym ciągu rozważań ograniczę się do rozpatrzenia w aspekcie glottodydaktycznym determinantów określonych jako *sytuacja kryzysowa*, *wiedza o świecie*, *intencja komunikacyjna* oraz do ogólnych uwag o niektórych innych determinantach.

1. Determinant *sytuacja kryzysowa* jako przejaw „potrzeby mówienia” opisuje I.W. Pieszkow². Koncept *sytuacja kryzysowa* w istocie zawiera sensy takich np. konstruktów pojęciowych, jak *konsytuacyjna aferentacja*, *napięcie wewnętrzne*, *motyw wewnętrzny*, *aktywacja emocjonalno-wolicjonalnej sfery psychicznej* i innych konstruktów teoretycznych znanych z prac np. A.A. Leontjewa, J.A. Sorokina, I. Kurcz.

W aspekcie glottodydaktycznym *sytuacja kryzysowa* może być rozpatrywana jako metaforyczne oznaczenie określonego stanu wewnętrznego komunikującego się. *Sytuacja kryzysowa* to w istocie podwyższony stopień energii organizmu i umysłu wyzwalamy wewnętrzne potrzeby i motywacje działania oraz aktywizujący emocje i intelekt. Oczywiście ów stan wewnętrznego napięcia i pobudzenia może być przeżywany przez poszczególnych studentów w różnym stopniu intensywności. Poziom tej intensywności zależy od szeregu czynników. Przeciwnieństwem metafory *sytuacja kryzysowa* jest dosłowne rozumiana sytuacja kryzysowa. Jest to stan wysoce niepożądany, spowodowany brakiem wewnętrznej aktywacji i pobudzenia organiczno-umysłowego lub jego stłumienia. Objawia się ten stan w niskiej motywacji uczenia się języka, ograniczonych zainteresowaniach, zaniżonych aspiracjach i niskiej samoocenie. Jest to zjawisko nierzadko spotykane w praktyce dydaktycznej. Jak stwierdza G. Klaus, uczący się języka uczestniczy na zajęciach „... niechętnie; z obowiązku; pod przymusem; biernie, ospale, obojętnie, niedbale, leniwie”³. Jeśli takiemu stanowi towarzyszą inne niesprzyjające czynniki, np. nieodpowiedni styl pedagogicznego komunikowania się wykładowcy w grupie językowej, to rozwijanie twórczych dyskursywnych interakcji nie rokuje pomyślnie.

Wyjście z tego typu sytuacji kryzysowej zależy i od wykładowcy, i od samego studenta. W przypadku wykładowcy decydujące znaczenie mają jego właściwości osobowościowe łączone z takimi cechami, jak empatia, asertywność, facylitacyjna gotowość itp., oraz z pedagogicznymi umiejętnościami kierowania i oddziaływania na studenta. Z kolei pozycja studenta zależy od tego, na ile zdoła on

² И.В. Пешков, *Введение в риторику поступка*, Москва 1998, с. 60.

³ Свт. за И.А. Зимняя, *Психология обучения неродному языку*, Москва 1989, с. 92

przy współdziałaniu życzliwego wykładowcy przezwyciężyć poczucie wyalienowania i wytworzyć własne umysłowo i emocjonalnie wzmocnione przeświadczenie o sensie, celowości i korzyści angażowania się w twórcze interakcje dyskursywne. Jeśli jednak przeważą niekonstruktywne czynniki, to negatywna sytuacja kryzysowa będzie się pogłębiać. Nabyte już umiejętności komunikacyjne pozostaną „zamrożone” albo będą ulegać regresji.

2. **Determinant wiedza o świecie danej przestrzeni kulturowej i komunikacyjnej**, w tym wiedza o sobie i po części o partnerach komunikowania się, jest tu rozumiana jako rezultat działalności poznawczej komunikujących się jednostek i uzmysławianie przez te jednostki przedmiotowo-sensorycznego, osobistego doświadczenia. Kumulowana w doświadczeniu wiedza jest jako informacja utrwalona i uporządkowana w świadomości w określonych strukturach. Ze względu na cel analizy istotne jest tu nie tyle pojmowanie znaczeń pojęcia *wiedza*, ile zagadnienie rodzajów wiedzy, jej reprezentacji w umyśle i jej przejawiania się w procesach komunikowania.

Ze względu na kształtowanie kompetencji dyskursywnej w języku obcym należy uznać jako relewantne zarówno pewne właściwości wiedzy deklaratywnej, jak i wiedzy proceduralnej, wiedzy faktualnej i konceptualnej, wreszcie również wiedzy potocznej i paranaukowej czy naukowej. Rzecz w tym, że przyswajanie, opanowywanie każdego z wymienionych rodzajów wiedzy posiada swoją specyfikę, mimo że poszczególne rodzaje wiedzy pozostają we wzajemnej współzależności, a granica pomiędzy nimi jest płynna i umowna. Tak więc wiedza deklaratywna rozpatrywana jako informacja jest nabywana w procesach mniej lub bardziej sterowanej kognicji. Jak wiadomo, jej zapamiętywanie jest zróżnicowane i mniej trwałe.

Wiedza deklaratywna, jak twierdzą kognitywiści, jest przechowywana w umyśle w strukturach porządkowania pojęć. Struktury te są określane w kognitywistyce jako schematy/modele (*frames*), skrypty, propozycje, scenariusze, wzorce itp. W dyskursie aktywacja wiedzy przejawia się w takich np. typach wypowiedzi, jak referowanie, opis, wyjaśnianie, komentowanie, w wypowiedziach z predykatem rady, charakterystyki, oceny itp. Z pojęciem wiedzy deklaratywnej łączy się bezpośrednio wiedza faktualna związana z określonym obszarem referencjalnym.

Wiedza proceduralna jest nabywana w toku powtarzających się działań praktycznych i umysłowych. Przejawia się ona w nawykach, stereotypowych sprawnościach oraz świadomie urzeczywistnianych umiejętnościach działań umysłowych. Ponieważ wiedza proceduralna jest związana z formowaniem językowych umiejętności, to nabywana jest wolniej, w toku kumulowania się doświadczenia. W komunikowaniu się dyskursywnym wiedza proceduralna przejawia się głównie w różnego typu wypowiedzeniach o charakterze behawioralnym w różnych sferach praktycznej aktywności jednostki.

W przypadku działań umysłowych wiedza proceduralna przejawia się w umiejętnościach ewaluacji, interpretowania sensów treści wypowiedzi ustnych oraz jednostek tekstu i całego tekstu, szczególnie tekstu literackiego. Ten typ wiedzy proceduralnej i odpowiadające mu umiejętności pozwalają uzmysławiać, uogólniać i kategoryzo-

wać informację faktualną w postaci pojęciowych jednostek mentalnego leksykonu, czyli **konceptów**⁴. Na przykład wypowiedź *Tym razem ci się powiodło w zależności od konsytuacji*, intencji rozmówcy może zawierać kategorię pojęciową (koncept) *uznania, pochwały* albo i *niespodzianki* – przedtem były niepowodzenia. Interpretację wypowiedzi E. Oniegina adresowanej do Tatiany *Мечтам и годам нет возврата; Не обновлю души моей...* (А.С. Пушкин, *Евгений Онегин*, IV, XVI) możemy łączyć z konceptem *utraty, usprawiedliwienia się...* Sygnalizowane wyżej rodzaje wiedzy składają się na przedmiot mówienia i stanowią ważny komponent kompetencji dyskursywnej. Na zaawansowanym etapie nauki języka obcego szczególne znaczenie ma nabywanie wiedzy i umiejętności proceduralnych związanych z fortunnym werbalizowaniem własnych sensów/konceptów oraz z trafnym interpretowaniem wypowiedzi tekstowych.

Kształtowanie kompetencji dyskursywnej zależy również od takich czynników, jak odpowiedni dobór źródeł nabywania poszczególnych rodzajów wiedzy, różnicowanie umiejętności operowania wiedzą przez uczestników dyskursu oraz podejście wykładowcy do „realizacji tematu”.

Pierwszy z tych czynników – wybór źródeł i zawartych w nich rodzajów wiedzy jako przedmiotu i konkretnych treści dyskursu – utożsamiany jest w praktyce z doбором tzw. tematów, określających mniej lub bardziej bezpośrednio jakąś sferę aktywności człowieka, opisywane obiekty itp. Jeśli jednak uwzględnić specyfikę dyskursu glottodydaktycznego, to nie każdy „temat”, nie każdy rodzaj i typ wiedzy deklaratywnej zawartej w tekstach może stanowić odpowiednią podstawę treściową formowania kompetencji dyskursywnej. Z obserwacji zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego wynika, iż kształtowanie umiejętności dyskursywnych na podstawie takich np. tematów, jak *Русская православная икона, Природа северной России, Великие русские композиторы* itp., kończyło się niepowodzeniem. Zamiast dyskursu miały miejsce nienacechowane indywidualnie, „wyuczone” opisy, wygłaszanie przygotowanych streszczeń przeczytanych tekstów pozbawione intencjonalnego ukierunkowania albo sztuczne dialogi typu pytania – odpowiedzi. We wszystkich tych i innych przypadkach wiedza była odtwarzana, referowana. W dyskursie natomiast wiedza pełni nie tylko funkcję referencjalną, lecz w równym stopniu instrumentalną, operacyjną, np. argumentacyjną w determinowanych intencjonalnymi przesłankami aktach mowy.

Drugi istotny czynnik – zróżnicowanie umiejętności operowania wiedzą przez uczestników interakcji dyskursywnych – pozostaje w związku poziomem ukształtowania językowych umiejętności wysławiania intencjonalnych sensów oraz rekonstruowania i interpretowania tych sensów w toku odbioru wypowiedzi i czytanych tekstów, zwłaszcza tekstów literackich. Student chce i wie *o czym mówić*, ma kłopoty *co, ile i jak* konkretnie powiedzieć. Powoduje to blokadę spełniania się wzajemnych oczekiwań uczestników dyskursywnych interakcji. U odbiorcy powstają wówczas pytania: *O czym on właściwie mówi? Co chce przez to powie-*

⁴ Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др., 1996, *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996, с. 93.

dzieć? Przyczyna tego stanu tkwi zarówno w deficycie wiedzy, zwłaszcza faktualnej, w lukach kompetencji komunikacyjnej i w sposobach kierowania dyskursem, jak i w równym stopniu we właściwościach osobowościowych. O ile te pierwsze przyczyny można neutralizować przez samodoskonalenie, to niektóre właściwości osobowościowe, np. bojaźń komunikacyjna, introwersja, flegmatyzm, poczucie wyalienowania, niska samoocena, stwarzają trudne do przezwyciężenia zahamowania czy predyspozycje.

Trzeci wreszcie czynnik – podejście wykładowcy do tzw. realizacji tematu wynika z pojmowania przez wykładowcę „przerabiania” treści (tematyki) programu. Jak już wcześniej zaznaczono, wiedza o przedmiocie mówienia nie może być celem samym w sobie, lecz w równym stopniu instrumentem formowania umiejętności komunikacyjnych. „Поэтому – twierdzi I.W. Pieszkow – первая задача человека, собирающегося стать говорящим, (предварительная, профилактическая) – сбросить со своих плеч идола «предмет речи...»”⁵. Uczący się komunikowania w języku obcym obarczony powinnością wykazywania się szeroką wiedzą o przedmiocie mówienia, koncentruje wszystkie wysiłki na maksymalnie pełnym zreferowaniu tej wiedzy. Również wykładowcy, jak potwierdzają to obserwacje, najczęściej akceptują i wręcz nagradzają podobne zachowania studentów, oczekując wyczerpującego opisu, omówienia „tematu”. W rezultacie studenci odtwarzają zapamiętane informacje, korzystając nierzadko z przygotowanych wcześniej notatek. W tego rodzaju podejściu metodyczna niewydolność, nieefektywność kształtowania kompetencji dyskursywnej jest konsekwencją ignorowania faktu, iż twórcze dyskursywne komunikowanie się jest *mówieniem od siebie*, zaś wiedza w przedmiocie mówienia nie ogranicza się do funkcji referencjalnej.

3. **Intencja komunikacyjna** w odnośnej literaturze naukowej jest łączona z pojęciem illokucyjnego celu. Z tego względu jest rozpatrywana jako umysłowe, pragmatyczne, wolicjonalne ukierunkowanie świadomości i aktywności człowieka. Intencja, pojawiając się „в светлой точке сознания”⁶, aktywizuje istniejące w pamięci długiej zasoby informacji utrwalone w strukturach wiedzy i jej językowych reprezentacji oraz konkretyzuje zamiar, tj. motywy i cel wypowiedzenia odpowiednio do aktualnej potrzeby i kontekstu komunikowania się.

Jest faktem, iż rozwijanie umiejętności „intencjonalnego” mówienia w języku obcym z różnych przyczyn jest najślabszym ogniwem kierowania procesem glotodydaktycznym. Trzeba więc już na etapie początkowym nauki języka obcego ograniczać, unikać, tam gdzie to możliwe, dominacji „przedmiotu mowy”. Zamiast odtwarzania wiedzy (informacji, treści tekstów) należy dążyć do nabywania umiejętności operowania wiedzą jako środkiem intencjonalnie nacechowanych wypowiedzi. Trzeba oczywiście zaczynać od prostych form predykcji treści rematycznych. Na przykład kształtowanie umiejętności odpowiadania na elementarne alternatyw-

⁵ И.В. Пешков, *Введение в ретиорику поступка*, Москва 1998, с. 22.

⁶ Zob. А.А. Леонтьев, *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969.

ne pytania typu *Ты любишь чай или молоко?* może zapoczątkować formowanie struktur organizacji wiedzy i odpowiadających im językowych reprezentacji, które w określonej konsytuacji posłużą do werbalizacji takich konceptów, jak wyliczanie (*и чай, и молоко*), negacji z wyliczaniem (*ни чаю, ни молока*), alternatywnego wyboru (*или чай, или молоко*). Jeśli nauczyciel w pewnym momencie wymiany replik stwierdzi: *Ты любишь молоко, и хорошо, а я предпочитаю чай, потому что...*, to u wielu uczniów „zadziała” mechanizm mimowolnego zapamiętywania („pamięć sytuacji”, efekt imprintingu) w tym przypadku zapamiętania słowoformy *предпочитаю* i jej skojarzenia oraz utrwalenia w semantycznych ramach konceptów alternatywy, preferencji itp. Podobne podejście w sposób bardziej efektywny sprzyja zarówno zapamiętywaniu i wzbogacaniu jednostek materiału językowego, jak i rozwijaniu umiejętności konstatowania i zapamiętywania informacji (wiedzy) inferencjalnej – językowej i niejęzykowej w drodze domyslenia się, odgadywania, wnioskowania w procesach percypowania dyskursywnych aktów mowy i czytanych tekstów.

4. Spośród innych determinantów wpływających na efektywne kształtowanie kompetencji dyskursywnej należałoby wymienić **relacje interpersonalne w grupie językowej**, w szczególności relacje nauczyciel języka obcego – uczący się. Na ten temat, jak wiadomo, istnieje ogromna literatura. Tu ograniczę się do kilku uwag dotyczących stylu formowania kompetencji dyskursywnej. Podkreśla się, iż relacje pomiędzy wykładowcą i uczącym się komunikowania w języku obcym określają m.in. sprzyjający klimat psychologiczny, fortune kierowanie uczeniem się języka i pożądane właściwości osobnicze uczestników komunikowania się.

Mówiąc o stylu formowania kompetencji dyskursywnej, będę miał na myśli działania metodyczne wykładowcy uwzględniające wyszczególnione założenia podejścia antropocentrycznego, szczególnie postulatu empatii, asertywności i życzliwego wspomagania. Rozumienie przeżywanych przez uczących się stanów, współprzeżywanie, działania wspomagające są źródłem szczerości i zaufania w relacjach międzyosobowych i zarazem warunkiem efektywności i fortunności quasi-naturalnego i coraz bardziej naturalnego dyskursu. Brak empatii rodzi apatię, bierność i zobojętnienie uczących się.

Tylko w kontekście życzliwych relacji międzyosobowych może pojawić się u uczących się obcojęzycznego komunikowania odczucie luzu i aktywacji wewnętrznego potencjału umysłowego i emocjonalnego. Dzięki temu w toku dyskursywnego komunikowania się wzmaga się gotowość na odbiór, umysławianie i zapamiętywanie poprawnego użycia form jednostek języka oraz strategii i taktyki komunikowania się. Jeśli na przykład w dyskursie zamierzonym perlokucyjnym efektem miałyby być współprzeżywanie, pocieszenie zasmuconego, utrapionego partnera komunikowania się, to mogą w świadomości współczującego partnera aktualizować się odpowiednie taktyki językowych zachowań urzeczywistniane w wypowiedziach z właściwą do zamiaru (intencji) mocą illokucyjną w celu przekazu treści znaczeniowych takich np. konceptów, jak minimalizacja niepowodzenia, nieszczęścia, solidarność, współczucie, ubolewanie, pokrzepienie, otucha, pogodzenie się z zaistniałym

stanem rzeczy itp.⁷ (Szerzej na temat taktyk językowych zachowań zob. J.M. Wierieszczagin, W.G. Kostomarov, 1999).

W ramach powyższych rozważań w kontekście opisu podstawowych założeń podejścia antropocentrycznego zostały przedstawione uwarunkowania formowania kompetencji dyskursywnej. Skoncentrowano się na zwięzłej analizie następujących determinantów jej formowania: sytuacja kryzysowa, wiedza o przedmiocie mówienia, intencja komunikacyjna i relacje interpersonalne w grupie językowej. W toku tej analizy starano się uzasadnić znaczenie i funkcje tych determinantów w procesie formowania kompetencji dyskursywnej i kształtowania umiejętności efektywnego komunikowania się na zaawansowanym etapie nauki języka obcego.

Literatura

- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *В поисках новых путей развития страноведения: концепции речеповеденческих тактик*, Москва 1999
- Woźniewicz Wł., *O dyskursywnej kompetencji преподавателя иностранного языка*, [w:] *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků*, Praha 2004
- Выготский Л.С., *Избранные психологические исследования*, Москва 1956
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001
- Демьянков В.З., *Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода*, «Вопросы языкознания» № 4, 1994
- Зимняя И.А., *Психология обучения неродному языку*, Москва 1989
- Кубрякова Е.С. Демьянков В.З. и др., *Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва 1996
- Kurcz I., *Język a psychologia*, Warszawa 1992
- Леонтьев А.А., *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969
- Леонтьев А.А., *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*, Москва 1970
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966
- Пешков И.В., *Введение в риторику поступка*, Москва 1998
- Сорокин Ю.А. и др., *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*, Москва 1979
- Фрумкина Р.М. и др., *Представление значений как проблема*, «Вопросы языкознания» 1990, № 6

⁷ Szerzej na temat językowych zachowań zob. E.M. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1999, *В поисках новых путей развития страноведения: концепции речеповеденческих тактик*, Москва 1999.

Małgorzata Trybus

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Uwagi o kształtowaniu umiejętności językowych studentów filologii rosyjskiej w ramach czteroipółrocznego programu nauczania języka angielskiego

W roku akademickim 2003/2004 powstał Instytut Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, w skład którego wszedł istniejący poprzednio samodzielnie Instytut Filologii Rosyjskiej. Została zmieniona organizacja studiów i programy nauczania niektórych przedmiotów, co dotknęło również studentów rusycystyki uczących się języka angielskiego, jako że zmniejszono liczbę godzin przeznaczonych dla nich na naukę tego języka i ograniczono czas jej trwania do trzech semestrów (pierwotnie kurs ten trwał cztery i pół roku). Jest to stosowny moment do podsumowania efektów nauczania w poprzednim okresie, zastanowienia się, jakie problemy w opanowaniu języka stawały przed studentami rusycystyki, jakie najczęściej popełniali oni błędy oraz jakie były tego przyczyny.

W niniejszym artykule zamierzam krótko przedstawić problemy, które wyłaniały się w pracy z grupami lektoratowymi studentów filologii rosyjskiej. Następnie spróbuję zanalizować niektóre aspekty kształtowania sprawności językowych w oparciu o moją ośmioletnią pracę ze studentami rusycystyki, a także omówić najważniejsze błędy, z jakimi się zetknęłam.

Studenci pierwszego roku prezentowali bardzo zróżnicowany poziom znajomości języka angielskiego, dlatego też tworzono dla nich aż trzy grupy lektoratowe: początkową, średniozaawansowaną i zaawansowaną. Do tej ostatniej kandydatów było zawsze najmniej, gdyż albo tylko nieliczni posiadali odpowiednią wiedzę, albo też niektórzy celowo zaniżali swoje umiejętności, aby znaleźć się w grupie pracującej na łatwiejszym i znanym już sobie materiale. W grupie średniozaawansowanej pojawiały się z kolei odmienne problemy, gdyż często po kilku pierwszych zajęciach okazywało się, iż część studentów musi rozpocząć naukę od nowa, jako że w małym stopniu lub błędnie opanowali nawet podstawy języka. Praca z tą grupą była najtrudniejsza, ponieważ błędy (najczęściej fonetyczne i gramatyczne) zostały już u nich utrwalone i ich usunięcie wymagało czasu i wielu ćwiczeń.

Grupy początkowe i średniozaawansowane składały się ze studentów pochodzących przeważnie z mniejszych miejscowości (głównie Małopolski), gdzie jakość nauczania języka angielskiego w wielu szkołach średnich znacznie odbiegała od standardów krakowskich. Problemy te związane były z brakiem wykwalifikowanej kadry nauczycieli języka angielskiego. Z relacji studentów wynikało, iż w niektórych szkołach wcale nie uczono drugiego języka obcego bądź też lekcje odbywały się nieregularnie i nauczyciele zmieniali się często, co nie gwarantowało ciągłości procesu nauczania. Skarżono się również na niskie kompetencje tych uczących, którzy po ukończeniu zaledwie kursów językowych przekwalifikowali się z innych specjalności i podejmowali pracę jako nauczyciele języków obcych. Chcę tu zaznaczyć, że mówię o sytuacji sprzed blisko dziesięciu lat.

Po dwóch latach lektoratu studenci kontynuowali naukę w dwóch grupach: średnio-zaawansowanej i zaawansowanej w ramach zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Mimo dwuletniej nauki na uczelni, różnice w kompetencji językowej studentów obu grup nadal istniały, co powodowało stawianie im różnych celów: dla grupy niższej było to opanowanie gramatyki i zakresu słownictwa umożliwiającego swobodne porozumiewanie się w sytuacjach życia codziennego, umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów anglojęzycznych oraz pisanie krótkich tekstów, np. listu, podania lub CV. Dla grupy wyższej celem nadrzędnym stało się przygotowanie do egzaminów zewnętrznych typu Cambridge. W pracy z obydwoma grupami pojawiła się również konieczność uporania się z odmiennymi problemami gлотodydaktycznymi.

W niniejszym artykule chciałabym omówić te, z którymi najczęściej stykałam się podczas nauczania studentów grup średniozaawansowanych.

Mówienie

Wielu autorów podkreśla rolę motywacji w procesie opanowania języka. W dzisiejszym świecie konieczność znajomości języka angielskiego nie podlega dyskusji. Zwłaszcza starsza młodzież i dorośli, mający w perspektywie podjęcie pracy, w której być może będą musieli używać komputera i korzystać z Internetu, spotykać się z obcokrajowcami lub czytać fachową literaturę anglojęzyczną, zdają sobie z tego sprawę. Obecnie możliwość kontaktów ze światem zachodnim bądź w formie wycieczek, bądź nawet pracy, stała się o wiele bardziej realna niż w przeszłości i stanowi jeszcze jeden bodziec motywujący ludzi do nauki.

Studenci rusycystyki uświadamiają sobie te wszystkie potrzeby, jednakże w przypadku studentów znających język angielski słabo, którzy stykali się z nim tylko podczas nauki szkolnej, a nie na dodatkowych kursach czy w formie nauczania prywatnego, pojawia się element strachu. Lękają się oni wypowiedziania na forum grupy, często zasłaniają się faktem, że poprzednio nikt „nie kazał” im mówić. Nale-

ży pomóc im w przełamaniu bariery językowej i postrzegam tu dużą rolę prowadzącego zajęcia. Korzystne jest stworzenie życzliwej atmosfery, która rozładowałaby stres i skłoniła studentów do zabierania głosu.

Od lat z powodzeniem stosuję na zajęciach konwersacyjnych ćwiczenia, które polegają na przygotowywaniu przez studentów w domu wypowiedzi nawiązujących do przerabianego na poprzednich lekcjach materiału leksykalnego, lecz opartych na ich osobistym doświadczeniu życiowym. Unikam w ten sposób biernego reprodukowania przeczytanych tekstów i stwarzam możliwość aktywnego kreowania wypowiedzi. Tematyka zmienia się w zależności od stopnia opanowania języka w danej grupie: począwszy od spraw najprostszych (np. rozmowy o zainteresowaniach, rodzinie, czynnościach dnia) poprzez te wymagające szerszej znajomości słownictwa (np. opis cech charakteru przyjaciół, wspomnienia z dzieciństwa, rozmowa o przeczytanych książkach) aż do kwestii wymagających posługiwania się specyficznymi środkami leksykalnymi (np. dotyczącymi mass mediów, ekologii, przestępczości). Kategorycznie sprzeciwiam się czytaniu przygotowanych prac. Student, lepiej lub gorzej, musi je zreferować. Dobrym ćwiczeniem jest forma wywiadu osobistego, studenci uczą się zadawać pytania (a nie tylko odpowiadać na zadane przez nauczyciela); podkreślam wtedy, że umiejętność płynnego i szybkiego zadawania pytań jest przecież podstawą konwersacji.

Kolejną sprawdzoną na zajęciach z grupami średniozaawansowanymi techniką jest ćwiczenie polegające na tworzeniu dialogów kontrolowanych. Studenci nie odtwierzają dialogu modelowego, a tylko wykorzystują zawarte w nim zwroty i budują swoją własną wypowiedź, w której muszą uwzględnić podsunęte im wcześniej informacje (*prompts*). Tego typu ćwiczenia znajdują się w niektórych podręcznikach przeważnie jako materiał dodatkowy. *Prompts* z powodzeniem może także przygotować wykładowca.

W każdym ze wspomnianych powyżej ćwiczeń student mobilizowany jest do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, a rola wykładowcy sprowadza się do koordynacji, doradzania i – oczywiście – korygowania błędów. Błędy, oprócz najbardziej rażących, najlepiej poprawiać po wykonaniu ćwiczenia, aby nie zaburzać naturalnego toku rozmowy, nie peszyć i nie dekoncentrować uczącego się.

Stuchanie

Rozumienie informacji mówionej w języku angielskim jest nieodzowną sprawnością nie tylko dla tych studentów, którzy w przyszłości będą mieć sposobność porozumiewania się z obcokrajowcami, lecz dla wszystkich, którzy oglądają telewizję satelitarną, filmy zapisane na płytach DVD, słuchają piosenek w języku angielskim, korzystają z Internetu. Opanowanie tej umiejętności nie jest proste, jako że uczący się stykać się będzie z różnorodnością stylów, dialektów, różnicami w wymowie i tem-

pie wypowiedzi. Będzie to wymagało długotrwałej pracy i ćwiczeń, ale w trakcie kursu języka angielskiego na uczelni możliwe jest choćby przygotowanie studentów do tego zadania.

Podręczniki do nauki języka angielskiego proponują różne ćwiczenia mające usprawnić rozumienie ze słuchu. W zależności od rodzaju ćwiczenia, celem słuchania jest zrozumienie ogólnego sensu wypowiedzi, wyłowienie z tekstu konkretnych informacji lub zinterpretowanie sensu wypowiedzi np. określenie stosunku mówiącego do danego problemu.

Studenci, próbując sprostać powyższym zadaniom, napotykają na trudności. Najczęściej skarżą się na szybkość wypowiedzi. Nawet jeśli z łatwością rozumieją zdanie napisane lub wypowiedziane powoli, to samo zdanie wypowiedziane w normalnym tempie często staje się dla nich całkowicie niezrozumiałe. Starając się zrozumieć ogólny sens (*gist*) lub konkretne informacje, uczący się niepotrzebnie skupiają się na szczegółach i nieznanych słowach. Studenci, którzy próbują zrozumieć każde kolejne słowo nie są w stanie nadążyć za tempem wypowiedzi. Należy pomóc im w odrzuceniu nieistotnych informacji, podkreślając podane w ćwiczeniach słowa-klucze (*key words*), których zadaniem jest ukierunkowanie uwagi uczącego się na stosowny fragment słuchowiska.

Aby właściwie odczytać intencje mówiącego, studenci, oprócz znajomości leksyki, muszą zdawać sobie sprawę z wagi intonacji. Powinni oni wiedzieć, że to samo zdanie wypowiedziane z intonacją opadającą lub rosnącą może mieć różne znaczenie, np.:

- w zdaniach rozkazujących intonacja opadająca wyraża polecenie, a intonacja rosnąca prośbę,
- zdania twierdzące z intonacją opadającą przekazują fakty obiektywnie i bez emocji, natomiast zdania z intonacją rosnącą sugerują emocjonalne zaangażowanie słuchacza, zainteresowanie,
- pytania skrócone (*Question Tags*) z intonacją opadającą oznaczają, że mówiący spodziewa się tylko potwierdzenia informacji (której i tak jest pewny), natomiast z intonacją rosnącą, że oczekuje odpowiedzi na pytanie.

Należy pomóc studentom w segmentacji usłyszanego tekstu. Warto zwrócić uwagę na syntagmy powstałe z połączenia wyrazów akcentowanych i nieakcentowanych (np. czasowników z zaimkami, czasowników z przysłówkami przyimkowymi, przymiotników z przyimkami) lub nieakcentowanych z akcentowanymi (np. przedimków z rzeczownikami, przymiotników dzierżawczych z rzeczownikami), które wymawiane są razem, jako jedno słowo i dlatego często nie są rozumiane przez studentów, np.:

'Take_it.	'Give_it_to_me.	'Help_us.
I took_it_off.	He put_on his shoes.	Come_on!
She's good_at_it.	I'm keen_on this.	He's fond_of music.
an_orange	a_toy	her_eyes
		his_aunt
		at_once

Ćwiczenia trenujące rozumienie ze słuchu muszą być przeprowadzane systematycznie, dostosowane do poziomu grupy, interesujące i stymulujące. Dlatego przed przystąpieniem do wysłuchania audycji należy bezwzględnie, choćby w zarysie, przybliżyć studentom okoliczności, których dotyczy nagrany tekst. Przysłuchując się np. rozmowie „na żywo” lub oglądając ją na filmie, studenci uzyskują dodatkową pomoc w postaci znajomości kontekstu i konsytuacji (wiedzą, co się stało poprzednio i czego mogą spodziewać się po mówiących) oraz mogą obserwować zachowania pozalingwalne (miny, gesty, czynności), które pomagają w zrozumieniu intencji mówiącego. Przystępując do wysłuchania nagrania na kasecie lub płycie CD uczący się na początku nie wiedzą nic, trzeba więc zwrócić ich uwagę na tytuł, ilustracje w podręczniku lub po prostu powiedzieć, czego należy się spodziewać w audycji. Takie naprowadzenie zdecydowanie zwiększa prawdopodobieństwo zrozumienia nagrania.

Sytuacja pogarsza się, gdy studenci nie orientują się w danej tematyce, co może wystąpić i przy czytaniu, ale szczególnie dezorientujące jest w przypadku ćwiczenia sprawdzającego rozumienie ze słuchu. Z przyczyn, które wymieniłam powyżej, słuchanie jest dla studentów trudniejsze niż czytanie, a oprócz tego czas odbioru sygnału jest ograniczony – student musi odekodować informacje bardzo szybko, nie ma czasu na pytania i wyjaśnienia czy też na skorzystanie ze słownika.

Nowoczesne podręczniki w coraz szerszym zakresie włączają do treści nauczania tematykę kulturoznawczą, którą W. Pfeiffer¹ dzieli na cztery dziedziny:

- realizmoznawstwo, którego zadaniem jest opis realiów i przedstawienie obcej rzeczywistości materialnej
- krajoznawstwo, które obejmuje historię i geografie danego kraju, wiedzę o jego instytucjach politycznych i kulturalnych
- socjoznawstwo, związane ze zwyczajami, obyczajami, zachowaniem sytuacyjnym i językowym obcej społeczności
- kulturoznawstwo sensu stricto, które dotyczy twórców intelektu ludzkiego, tj. literatury, sztuki, muzyki, malarstwa, architektury.

Zapoznanie studentów z tymi wszystkimi problemami przekracza możliwości kursu języka angielskiego na uczelni i trzeba odwoływać się do wiedzy nabytej w toku nauki szkolnej. Należy mieć nadzieję, że uczący się mają przynajmniej podstawową wiedzę z każdej z tych dziedzin, do której prowadzący zajęcia mógłby się odwołać przy czytaniu lub słuchaniu materiałów poruszających te kwestie. Niestety często spotykam się w grupach średniozaawansowanych z ignorancją w zakresie wiedzy o świecie zachodnim, wynikającą ze złego przygotowania przez szkolnictwo średnie, braku odczytania czy zainteresowania bieżącymi problemami, a być może z faktu, że dla studentów rusycystyki centrum zainteresowania stanowi obszar kultury języka rosyjskiego i na nim skupiają oni swoją uwagę. Student nie zawsze może zrozumieć, co i dlaczego zostało powiedziane, bez znajomości szerszego kontekstu historycznego i społeczno-kulturalnego.

¹ Zob. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 157–159.

Błędy

Pragnę wskazać błędy, które najczęściej pojawiają się w wypowiedziach oraz wypracowaniach studentów grupy średniozaawansowanej, nierzadko bowiem proszę o przygotowanie tematów również w formie pisemnej. Dopiero po kilkakrotnym poprawieniu i omówieniu błędu można spodziewać się jego eliminacji lub przynajmniej zmniejszenia częstotliwości jego pojawiania się. Jest to proces żmudny, gdyż w większości przypadków błędy różnego typu zostały już utrwalone. Ważny jest też moment, w którym uczący staje się świadomy popełnienia błędu, nawet jeśli jeszcze nie może powstrzymać się od nawykowego użycia nieprawidłowej formy.

Tradycyjnie najwięcej problemów wiąże się z zastosowaniem czasu Present Perfect, który mylony jest z czasami Simple Present, Present Continuous (Progressive) lub Simple Past, np.:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| * I know him for a long time. | I have known him for a long time. |
| * She is living in Kraków for ten years. | She has been living... |
| * I met her several times in my life. | I have met her... |

Uważam przyswojenie sobie czasu Present Perfect za kamień milowy w nauce języka angielskiego i jeśli trzeba, każda forma i ilość ćwiczeń ułatwiających ten proces jest pożądana. W tym wypadku stosuję:

- komentarz gramatyczny ilustrowany przykładami i wykresami, na których czas przedstawiony jest liniowo²;

- wykres graficzny oparty na pojęciu zbiorów matematycznych³;

- ćwiczenia polegające na wstawianiu czasownika w odpowiedniej formie (dla skonstrastowania czasu Present Perfect z innymi czasami). Jeśli uczący mają nadal kłopoty ze zrozumieniem czasu Present Perfect, to w trakcie wykonywania tego ćwiczenia żądam komentarza w języku polskim wyjaśniającego, dlaczego używamy tego właśnie czasu, lub proszę, by opisali wyimaginowaną sytuację, w jakiej dane zdanie mogłoby być wypowiedziane. Zauważyłam, że takie „zatrzymanie się” nad problemem i pozwolenie na formułowanie zasad gramatycznych przez samych uczących się jest pomocne.

- ćwiczenia translacyjne. W pierwszej fazie nauki zalecam tłumaczenie zdań z języka angielskiego na język polski, a dopiero znacznie później z języka polskiego na język angielski. Uczący się napotykają na trudności wywołane tym, iż treści wyrażone w języku polskim w dwóch czasach: przeszłym i teraźniejszym, w języku angielskim można sformułować za pomocą jednego czasu Present Perfect.

Większość zdań w czasie Present Perfect odpowiada polskim zdaniom w czasie przeszłym:

<u>Umyłem</u> ręce	I have washed my hands.
--------------------	-------------------------

² Zob. B.S. Azar, *Understanding and Using English Grammar*, 2nd ed, Prentice Hall Regents 1992, s. 4–7, s. 29.

³ Zob. M.C. Basilio and M.C. Alves, *Using Mathematics in Teaching the Present Perfect Tense*. Forum, Vol XXIII 1985, s. 42–44.

Właśnie <u>przybył</u> .	He has just arrived.
<u>Widzieliśmy</u> już ten film.	We have already seen that film.
Ona <u>była</u> w Polsce wiele	She has visited Poland many times
razy od roku 1991.	since 1991.
Czy on już <u>przyszedł</u> ?	Has he come yet?
Rozmawialiśmy z nim dzisiaj.	We have talked to him today.

Istnieją zdania w czasie Present Perfect, które oddają treści wyrażane w języku polskim czasem teraźniejszym. W zdaniach tych występują czasowniki, które opisują stany trwające do chwili obecnej, a nie czynności o wyraźnych skutkach. Często używa się w nich przyimków: *for* i *since*.

<u>Znam</u> ją od długiego czasu.	I have known her for a long time.
<u>Ona mieszka</u> w Austrii od 1980 roku.	She has lived in Austria since 1980.
<u>Mamy</u> ten samochód od dziesięciu lat.	We have had this car for ten years.
<u>On jest</u> ostatnio bardzo zajęty.	He has been very busy lately.
<u>Od jak dawna</u> ją kochasz?	How long have you loved her?

Konstrukcja: *This is the first (second, last) time ...* wymaga zastosowania czasu Present Perfect:

This is the first time I have ridden a horse.

Studenci zazwyczaj mylnie używają w tym przypadku czasów Simple Present lub Present Progressive:

- * This is the first time I ride a horse⁴.
- * This is the first time I am riding a horse.

Studenci rusycystyki często źle budują formy czasu przyszłego, umieszczając po operatorze 'will' bezokolicznik 'be', a dopiero potem odpowiedni czasownik:

- * She will be sing. She will sing.

Błąd ten pojawia się nawet wśród studentów grup zaawansowanych. Można więc przypuszczać, że jest on efektem interferencji międzyjęzykowej, gdyż przeważnie czasu przyszłe postrzegane są przez Polaków jako łatwe i nie stwarzające problemów.

Duży nacisk, który kładzie się na budowanie poprawnych konstrukcji pytających, skutkuje w późniejszym błędnym tworzeniu **pytań pośrednich**. Studenci budują pytania zależne stosując konstrukcję pytań niezależnych, tj. zapominają o zmianie szyku pytającego na szyk twierdzący oraz o wprowadzeniu słów *if/whether*, w przypadku pytań rozstrzygających:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| * I wonder where does she live? | I wonder where she lives. |
| * Tell me what's the time? | Tell me what the time is. |
| * I'd like to know are you a student? | I'd like to know if you are a student. |

Przyczyną tego zjawiska może być zarówno interferencja wewnątrzjęzykowa, jak i negatywny transfer języka polskiego, gdyż w języku polskim pytania zależne i niezależne tworzy się jednakowo.

* Tu i niżej symbolem * oznaczono przykłady typowych błędów popełnianych przez studentów.

W tym drugim przypadku należałoby umieć posługiwać się stroną bierną lub stosować konstrukcje z tzw. *Anticipatory It*.

* A pizza has chosen Mark.

A pizza has been chosen by Mark.

* In the street I met her.

It was in the street that I met her

Kolejny problem stanowią zdania z konstrukcją *there is* and *there are*, w których najczęściej namiastka podmiotu *there* jest zastępowana przez okolicznik miejsca:

* In the restaurant were a lot of guests. There were a lot of guests in the restaurant.

* In our town is heavy traffic.

There is heavy traffic in our town.

Ten błąd, jak i poprzednie, jest wynikiem interferencji międzyjęzykowej, gdyż studenci tłumaczą zdania z języka polskiego, w którym określenie miejsca znajduje się na początku:

W restauracji było wielu gości.

W naszym mieście jest duży ruch.

Podobny proces zachodzi w przypadku budowania zdań z przysłówkiem *very*, który uczący umieszczają przed czasownikiem:

* I very like music.

I like music very much.

Trudno wymienić tu wszystkie problemy i błędy, z którymi styka się lektor i student w trakcie czteroipółrocznego kursu. Wspomniałam tylko te najczęściej pojawiające się i symptomatyczne dla studentów rusycystyki. Pomięłam błędy leksykalne, które zdarzają się, zwłaszcza gdy studenci korzystają ze słowników polsko-angielskich. Znajdują tam odpowiednik znaczeniowy danego słowa, ale nie znają właściwych połączeń wyrazowych.

W niniejszej pracy nie omawiam błędów w wymowie, z którą rusycyści nie mają większych problemów, wynikających z wcześniejszej nauki języka rosyjskiego. W ciągu ostatnich dwóch lat miałam możliwość porównać nauczanie języka angielskiego studentów rusycystyki i germanistyki. W tym drugim przypadku zauważyć można silną interferencję międzyjęzykową w zakresie fonetyki i intonacji.

Podsumowując niniejsze rozważania, pragnę odnotować z satysfakcją, że część absolwentów grup średniozaawansowanych nie tylko deklarowała chęć dalszej nauki i doskonalenia znajomości języka angielskiego, ale znam osoby, które – po zdaniu wymaganych egzaminów – podjęły pracę w zawodzie anglisty. Uważam to za spełnienie celu czteroipółrocznego nauczania języka angielskiego w uczelni, szczególnie w sytuacji, gdy absolwenci rusycystyki mają trudności w znalezieniu zatrudnienia jako nauczyciele języka rosyjskiego.

Literatura

- Azar B.S., *Understanding and Using English Grammar*, Second Edition, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N. J. 1992
- Basilio M.C. and ALVES M.C., *Using Mathematics in Teaching the Present Perfect Tense*, Forum, Vol. XXIII 1985
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980
- Komorowska H., *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa 1987
- Marton W., *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Warszawa 1979
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001
- Rivers W.M., *Hearing and Comprehending*. Forum, Vol. XVIII, 1980
- Smólska J., *Typowe błędy popełniane przez studentów polskich w języku angielskim*, [w:] *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978
- Zappolo C., *A Graded Listening-Comprehension Program*, Forum, Vol. XIX, No. 4, 1981

Halina Zajac

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Формирование умения читать в трактовке лингводидактических методов, применявшихся и применяемых в Польше при обучении русскому языку

В настоящей статье обсуждаются следующие вопросы, связанные с формированием умения читать в польской школе: роль и значение чтения, техники работы по формированию умения читать, упражнения в чтении. Указанные вопросы по-разному трактуются сторонниками комбинированного, активного, репродуктивно-креативного и коммуникативно-деятельностного методов.

При обучении комбинированным методом чтение трактовалось как сознательный процесс. Упражнения в чтении, проводимые в начальный период, В. Галэцкий рассматривает в связи с упражнениями в письме¹. В книге *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, изданной в 1957 г. (а также в учебнике методики, изданном в 1958 г.²) он рекомендует проводить упражнения в чтении с первых же уроков русского языка, одновременно с обучением алфавиту, во второй части урока; первая часть урока, т.н. устная, или конверсационная, предназначена для упражнений в слушании и говорении. В первой части урока учащиеся знакомятся с новыми словами в устной форме; во второй – прочитывают слова и предложения из учебника, а затем упражняются в письме на основе вновь введенных слов и предложений³.

Обучение чтению на элементарном этапе (классы: V, VI и VII⁴) Галэцкий рассматривает в сочетании с упражнениями в говорении. Формирование уме-

¹ См. W. Galecki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka). Podręcznik dla szkół wyższych*, PWN, Warszawa 1957, s. 75–76.

² W. Galecki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1958.

³ См. там же, с. 56–67.

⁴ В лицее (классы: VIII, IX, X и XI) упражнения в чтении опирались на такие же принципы, как на элементарном этапе, причем материал для упражнений в чтении, кроме текстов из учебника, составляли отрывки из текстов произведений художественной литературы, газет и журналов (см. W. Galecki, *Zasady...*, s. 132–214).

ния читать проводится на базе текстов из учебника. Разработку текста по учебнику он предлагает проводить с опорой на семь этапов работы: этап I – вводная беседа, этап II – рассказ учителя, этап III – проверочная беседа, этап IV – чтение текста учителем, этап V – упражнения в чтении вслух, этап VI – закрепительные упражнения, этап VII – заключительная беседа⁵. Лишь на V этапе учащиеся раскрывают учебники, которые ранее должны были оставаться закрытыми⁶. Формирование умения читать осуществляется в корреляции с упражнениями в говорении. Чтение вслух служит формированию умения правильно говорить. Упражнения в говорении проводятся в форме составления вопросов к тексту самими учащимися, свободного пересказа текста (буквальная репродукция выступает только на начальном этапе), устного перевода, а также в ходе заключительной беседы, во время которой завершается работа над текстом путем обобщения и формулирования выводов воспитательного характера⁷. Приведенные упражнения применяются на 6-м этапе работы над учебным текстом.

Учитель должен приступать к чтению текста, не прерываемому никакими объяснениями, лишь тогда, когда убедится в том, что класс понимает содержание текста. Он должен читать текст медленно, выразительно, с учетом логического ударения и интонации. Его чтение должно обладать эстетическими достоинствами⁸.

По отношению к упражнениям в чтении Галэцкий формулирует следующие принципы: 1) на элементарном этапе (классы: V, VI и VII) учащиеся читают на каждом уроке новый текст или текст проработанный ранее; 2) следует стремиться к тому, чтобы на каждом уроке читали вслух все ученики (кроме индивидуального чтения, следует применять постоянно хоровое чтение); 3) кроме чтения вслух, следует применять на уроках чтение про себя, сочетаемое с соответствующими упражнениями; 4) учитель должен требовать, чтобы учащиеся читали как вслух, так и про себя также в ходе домашней работы, и в связи с этим он должен давать им соответствующие указания⁹.

При обучении активным методом применялся принцип приоритета устной речи над чтением и письмом. Формирование умения читать не происходило отдельно, но осуществлялось в корреляции с обучением говорению и письму. Учащиеся приучались к правильному чтению (а также говорению и письму) на основе материала, ранее усвоенного в устной форме. Один из основателей активного метода¹⁰, Петр Номаньчук, обсуждает обучение чтению

⁵ См. W. Galecki, *Zasady...*, s. 83–125.

⁶ Там же, с. 98.

⁷ Там же, с. 115–123.

⁸ См. там же, с. 98. Галэцкий называет свойства хорошего чтения, к которым принадлежат: сознательное, правильное, беглое, выразительное чтение (см. там же, с. 98–107). Свойства правильного чтения Галэцкий обсуждает в учебниках методики (*Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, PZWS, Warszawa: wyd. 1958, s. 98–110; wyd. 1965, s. 157–168).

⁹ См. W. Galecki, *Zasady...*, s. 98.

¹⁰ К другим принадлежат: З. Харчук, О. Спиридович и Л. Гроховский.

в корреляции с обучением письму. Он утверждает, что основой для обучения чтению и письму является активное владение устной речью (говорение). Номаньчук полагает, что обучение языку на базе печатного текста влечет за собой перенос артикуляционных навыков с родного языка на русский и поэтому он стоит на точке зрения, что учащийся, прежде чем прочитать новое слово, должен усвоить его произношение на слух и понимать его значение¹¹. Появляющиеся у учащихся трудности в чтении должны служить поводом для повышения количества разговорных упражнений с использованием слов, в которых учащиеся допускают ошибки¹².

Обучение чтению, по мнению Номаньчука, начинается в ходе вводного курса, во время которого учащиеся знакомятся с русским алфавитом на письме и в печати (ранее, в течение «бестекстового периода», учащиеся усвоили в устной форме языковой материал, на который опирается обучение алфавиту). Во время вводного курса Номаньчук предлагает при обучении чтению: а) проводить упражнения, состоящие в автоматизированном воспроизведении словосочетаний, наиболее трудных ввиду сходства польского и русского языков; б) соблюдать принцип перехода от разговорных упражнений к упражнениям в чтении; в) соблюдать принцип постепенного увеличения трудностей; г) обращаться на уроках к отработанным ранее текстам¹³.

В основном курсе, который следует после вводного курса, исходной точкой для упражнений в чтении являются устные внедряющие упражнения в аудировании и говорении. К способам введения нового материала в устной форме Номаньчук относит следующие: а) ознакомление учащихся с содержанием текста в ходе рассказа или чтения учителя, во время которого соблюдается принцип закрытых учебников, б) ознакомление с лексикой нового текста, сопровождаемое показом иллюстраций, в) высказывания учащихся с опорой на их переживания с последующим чтением текста, имеющего отношение к этим переживаниям¹⁴.

Основные требования в области обучения чтению по указаниям Номаньчука можно сформулировать следующим образом: 1) исходной точкой для обучения чтению и письму на иностранном языке должна быть живая речь; 2) учащийся, овладевший фонетико-грамматической системой русского языка и научившийся бегло читать, способен на продвинутом этапе понимать в читаемом тексте незнакомые ему слова; 3) учащийся на элементарном этапе не должен читать таких предложений, произношение и интонационные конструкции которых он не усвоил в упражнениях в говорении. Учебные тексты не должны быть исходной точкой для упражнений в говорении; они должны трактоваться только

¹¹ P. Nomańczuk, *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, PZWS, Warszawa 1965, s. 6 (wyd. II); wyd. I: 1963.

¹² Там же, с. 48.

¹³ См. там же, с. 47–49.

¹⁴ См. там же, с. 58–59.

как материал для упражнений в чтении. В противном случае учащиеся могут читать неправильно, что, вместо ускорить, может замедлить процесс усвоения языка¹⁵.

При обучении репродуктивно-креативным методом Януш Генцель рекомендует вводить обучение чтению, начиная с первого и второго этапа обучения¹⁶, предусматривающих интенсивное формирование артикуляционных и интонационных навыков¹⁷. На третьем этапе продолжают интенсивные упражнения в чтении вслух. В ходе этих упражнений в дальнейшем закрепляются артикуляционные и интонационные навыки¹⁸. На четвертом этапе Генцель рекомендует применять упражнения в чтении вслух как базу для репродуктивных и трансформационных упражнений в говорении¹⁹. Упражнения в чтении, включая четвертый этап, проводятся на уроке с опорой на тексты учебника и переносятся также на домашнюю работу ученика. На пятом этапе, в отличие от предыдущих этапов, вводится самостоятельная работа с текстом²⁰. На этом же этапе осуществляется переход от репродукции и трансформации к продуцированию устного иноязычного текста. Печатный текст, помещенный в учебнике, не является уже основой для продуцирования высказываний учащихся, а составляет лишь стимул к самостоятельным высказываниям (к высказываниям творческого характера). Вводятся также тексты для самостоятельного чтения (экстенсивное чтение). Эти тексты, по мнению Генцеля, должны быть отобраны так, чтобы в тематическом и лексическом отношении дополнять учебные тексты. Генцель полагает, что текст на уроке должен предъявляться учащимся посредством образцового чтения учителя или прослушивания текста, записан-

¹⁵ P. Nomańczuk, *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, PZWS. Warszawa 1967, s. 28.

¹⁶ Обучение репродуктивно-креативным методом в восьмилетней школе и лицее делилось на 5 этапов; обучение студентов-филологов – на 6 этапов. При обучении в лицее первый этап охватывал 12 учебных часов, второй этап – очередные 12 учебных часов, третий этап продолжался до конца первого полугодия 1-го класса, четвертый этап охватывал второе полугодие 1-го класса, а также 2-й и 3-й классы, пятый этап – 4-й класс (см. Я. Генцель, *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом*, «Русский язык за рубежом», 1988, № 2, с. 50–51).

¹⁷ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978, s. 98. Два первых этапа предназначаются для формирования артикуляционных и интонационных навыков, путем сознательного подражания, т.е. имитативных упражнений, которым предшествует элементарный лингвистический комментарий. Образцы для упражнений доставляет учитель или прослушивание текста, записанного на магнитную пленку.

¹⁸ На третьем этапе происходит буквальная или почти буквальная репродукция кратких связных или диалогических текстов в устной форме, которая определяется как «говорение по памяти с пониманием». Буквальная репродукция дает учащимся возможность «освоиться» с правильным ударением и флексией.

¹⁹ Там же, с. 101. На четвертом этапе преобладает устная репродукция и трансформация учебных текстов (связных и диалогических).

²⁰ На пятом этапе наступает переход от трансформации к порождению иноязычного текста в устной или письменной форме.

ного на пленку и читаемого носителем языка²¹. Генцель стоит на точке зрения, что учащиеся должны воспринимать этот текст при открытых учебниках, так как это обеспечивает обратную связь между графикой и фонией²².

Чтению текста предшествует объяснение лексического материала. Новые слова, словосочетания, конвенциональные синтагмы объясняются путем сообщения польских эквивалентов, объясняемые лексемы затем записываются на доске вместе с их эквивалентами в родном языке²³. Объяснение нового лексического материала можно также производить во время чтения текста учителем или учащимися (на этапах, когда эти формы урочной работы применяются). Генцель считает, что надо отказаться от семантизации лексики во время рассказа учителя, предшествующего чтению текста, так как эта форма работы является непригодной в обучении репродуктивно-креативным методом²⁴.

При обучении репродуктивно-креативным методом проводится как индивидуальное, так и хоровое чтение. Особое внимание уделяется хоровому чтению, которое активизирует класс, влияет на темп работы и противодействует ошибкам. В индивидуальном чтении принимает участие возможно большее количество учащихся. В случае совершения ошибки учитель сигнализирует ее род (например: «ударение»), а затем ошибка исправляется читающим учеником или другими учащимися, причем подвергнутое правке предложение повторяется целиком «провинившимся» учеником, а затем хором. Обучение чтению репродуктивно-креативным методом на 1-м и 2-м этапах проводится с использованием микротекстов, помещённых в учебнике, на основе которых выполняются артикуляционные и интонационные упражнения; на следующих этапах читаются тексты из учебника по синтагмам, а затем полные предложения, отрывки текста и полный текст. При обучении репродуктивно-креативным методом чтение – это не цель сама по себе, оно формирует артикуляционные и интонационные навыки, способствует формированию умения говорить (составляет основу для упражнений в говорении репродуктивного, трансформационного и квази-продуктивного типа)²⁵.

²¹ См. J. Henzel, там же, с. 74–77; Henzel, *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” 1980, № 2, s. 85. Por. L. Grochowski, *Czytanie w szkole podstawowej (artykuł dyskusyjny)*, „Język Rosyjski”, № 1, s. 21–24. В этой статье Гроховский рекомендует записывать на пленку «наилучшее» образцовое прочтение текста учащимся, а затем прослушивать его в классе как награду за работу и образец, к которому должны стремиться остальные учащиеся (с. 23).

²² J. Henzel, там же, с. 75. Cp. W. Galecki, *Zasady nauczania...*, s. 98; P. Nomańczuk, *Aktualne zagadnienia...*, s. 77; L. Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, PWN, Warszawa 1971, s. 104, 139.

²³ J. Henzel, там же, с. 78.

²⁴ Там же, с. 101.

²⁵ См. D. Dziewanowska *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Prace monograficzne WSP w Krakowie, Nr 175, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994.

При коммуникативно-деятельностном подходе рекомендуется чтение вслух, формирующее технику чтения с учетом соответствующего темпа чтения и предполагающее расширение «поля зрения». Рекомендуется также формирование умения понимать текст сначала в ходе чтения вслух, а затем про себя, а также умения различать значения слов путем развития языковой догадки. Подчеркивается положительное влияние чтения на овладение продуктивными умениями, т.е. говорением и письмом. Чтение в значительной мере обогащает словарный запас учащихся и закрепляет лексику (Антони Палиньский, Тадеуш Пахольчик²⁶).

На среднепродвинутом и продвинутом этапах рекомендуется чтение про себя, в том числе самостоятельное чтение дополнительных текстов. При отборе текстов необходим учет коммуникативных запросов учащихся, а также их возраста и интересов (особенно страноведческих интересов). Рекомендуется также использование научно-популярных текстов. Этому процессу должна сопутствовать положительная мотивировка, вызываемая интересами и коммуникативными запросами учащихся (Элеонора Бенедикца и Веслава Мальчевская²⁷). Чтение текста должно происходить, как при закрытых учебниках (образцовое чтение учителя в несколько замедленном темпе), так и при открытых (вторичное чтение учителя в нормальном темпе). На этой точке зрения стоят Владислав Возньевич, Антони Палиньский, Кристина Палиньская и Ирена Данецкая²⁸.

А. Палиньский провозглашает необходимость формирования умения понимать читаемый текст путем применения упражнений в чтении вслух и про себя, а также путем развития языковой догадки и антиципации на основании формальных свойств слова и на основании контекста. Он обсуждает психолингвистические и психофизиологические механизмы чтения, а также предлагает типологию упражнений, формирующих умение читать на иностранном языке, которая учитывает три следующих этапа: 1) этап аналитико-синтетического чтения вслух, 2) промежуточный этап (непосредственное чтение вслух и переход к чтению про себя), 3) этап синтетического чтения про себя. На первом этапе Палиньский предлагает применять упражнения, развивающие понимание текста, а также тестирующие степень понимания текста; на втором этапе преобладают имитативные упражнения, которые должны формировать прочные ассоциации, а также навык их использования, т.е. извлечения из памяти звукового образа слова в момент идентификации его графического образа (главной

²⁶ См. A. Paliński, *Sprawność czytania w nauczaniu języka rosyjskiego*, WSiP, Warszawa, s. 27–52; T. Pacholczyk, *Metodyka kierowania procesem czytania w języku rosyjskim*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Oddział w Poznaniu, Poznań 1990, s. 46–47.

²⁷ См. E. Benedykca, W. Malczewska, *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Katowice 1991, s. 110–117.

²⁸ См. I. Danecka, H. Granatowska, K. Palińska, A. Paliński, W. Woźniewicz, *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999, s. 55–56.

целью является здесь формирование умения читать про себя); на третьем этапе преобладают упражнения, формирующие технику чтения про себя, а также технику понимания связного текста²⁹.

Т. Пахольчик обсуждает один из аспектов рецептивного овладения русским языком, т.е. чтение с пониманием. Он обсуждает эффективные способы формирования умения читать с пониманием и предпосылки, определяющие понимание текста на языковом уровне (т.е. понимание значений языковых единиц), а также на уровне «смыслового содержания» и провозглашает необходимость широкого учета в дидактическом процессе второго уровня. Он указывает на один из способов оптимизации процесса понимания текстов, каким является развитие языковой догадки и какой может применяться как на первом, так и на втором уровнях. В формировании языковой догадки он рекомендует учитывать, кроме лингвистических и экстралингвистических факторов, контекст, который точнее определяет значение слова³⁰.

Э. Бенедицкая и В. Мальчевская рассматривают формирование умения читать с пониманием (про себя) в реляции: автор текста – читающий (ученик). Это чтение направлено на умение отыскать в тексте необходимую читателю информацию. Школа, по их мнению, не готовит учащихся к такому чтению. Указанные авторы рекомендуют применять интенсивное чтение как в школе, так и в ходе домашней работы учащихся, которое заключается в анализе формы текста, тренировке умения читать вслух, объяснении лексического и грамматического материала. По мнению Бенедицкой и Мальчевской, учащиеся стремятся достигнуть коммуникативной компетенции на иностранном языке на таком же уровне, как и на родном языке. В связи с этим им нельзя навязывать тексты для чтения, но подбирать такие, которые отвечают их страноведческим интересам³¹.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что при обучении комбинированным методом соблюдались следующие дидактические принципы: 1) На начальном этапе обучения умение читать формировалось в корреляции с письмом (V класс – около 20–25 уроков³²), на основном этапе (классы: V, VI и VII), а также в лицее – в корреляции с говорением; 2) Обучение чтению опиралось на тексты, почерпнутые из учебника или на отрывки из произведений художественной литературы; 3) Применялось чтение выразительное, логическое, эстетическое, сознательное; 4) Учитель перед чтением текста вводил уча-

²⁹ См. A. Paliński, там же, s. 55–58; A. Paliński, *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1990, s. 30–38.

³⁰ См. T. Pacholczyk, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem jako problem glottodydaktyczny*, „Język Rosyjski”, № 5, s. 284–285; T. Pacholczyk, *Niektóre aspekty receptywnego opanowania języka rosyjskiego na przykładzie umiejętności czytania syntetycznego*, [w:] *Kształtowanie umiejętności receptywnych w nauczaniu języka rosyjskiego*. Zbiór artykułów i rozpraw pod red. A. Palińskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1979, s. 135–138.

³¹ E. Benedycka, W. Malczewska, там же, s. 110–119.

³² W. Galecki, *Metodyka...*, wyd. 1958, s. 68.

щихся в его содержание и лексику, применялись упражнения в произношении и акцентуации; ошибки, появляющиеся в произносимых словах, исправлялись учителем или самими учащимися; 5) Чтение служило формированию умения правильно говорить (в ходе работы над текстом закреплялось его содержание, лексика и грамматические формы); 6) Применялось чтение учителя сначала при закрытых учебниках, а потом, на 5-м этапе, при открытых учебниках.

Активный метод придерживался следующих принципов: 1) Во время вводного курса обучение чтению осуществлялось после окончания устно-слухового («бестекстового») периода в корреляции с обучением алфавиту, в основном курсе в корреляции с упражнениями в говорении и письме; 2) Считалось, что обучение чтению с опорой на графический текст влечет за собой перенос неправильных навыков с родного языка на русский; учащийся должен сначала усвоить на слух значение и произношение новых слов и предложений и лишь потом учитель может проводить упражнения в чтении с опорой на графический текст; 3) Лексика объяснялась в ходе рассказа учителя, предшествующего чтению текста; если появлялись трудности в чтении, считалось, что необходимо увеличить количество разговорных упражнений с использованием слов, в которых учащиеся допускают ошибки; 4) Чтение учителя происходило при закрытых учебниках.

При обучении **репродуктивно-креативным методом** обучение чтению происходило следующим образом: 1) Упражнения в чтении применялись в корреляции с упражнениями по артикуляции и интонации, а затем – с упражнениями в говорении и письме; целью этих упражнений было создать базу для формирования умения говорить; 2) Упражнения в чтении проводились с опорой на тексты учебника; на V этапе применялись дополнительные тексты, предназначенные для самостоятельного чтения; 3) Пристальное внимание уделялось артикуляционной и интонационной корректности речи; 4) Широко применялись упражнения в хоровом чтении с участием возможно большего количества учащихся; 5) Лексика объяснялась учителем перед чтением текста; не рекомендовалось применять рассказ учителя перед чтением текста; 6) Исправлялись (по возможности самими учащимися) все ошибки, допускаемые в произносимых словах и предложениях; исправленное предложение повторялось «провинившимся» учеником и хором; 7) Чтение текста происходило при открытых учебниках, что должно было способствовать обратной связи между графикой и фонией.

Обучение чтению коммуникативно-деятельностным методом опирается на следующие положения: 1) Обучение чтению проводится с опорой на текст, содержащий слова, ранее усвоенные учащимися в устной форме³³; 2) Обучение чтению опирается на помещенные в учебнике и дополнительные тексты, содержащие страноведческую информацию; 3) Стимулируется развитие языковой догадки и антиципации; 4) Применяются упражнения, развива-

³³ См. I. Danecka c. a., s. 55.

ющие понимание текста и тестирующие степень его понимания, и упражнения, формирующие технику чтения про себя; 5) Применяется индивидуальное и хоровое чтение, целью которого является формирование техники чтения (чтение по синтагмам, соответствующий темп, дикция), а также чтение про себя, направленное на выработку умения разыскать в тексте необходимую читателю информацию; 6) Применяется чтение учителя как при закрытых, так и при открытых учебниках.

Литература

- Генцель Я., *Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом*, „Русский язык за рубежом” 1988, № 2, с. 49–52
- Генцель Я., *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny” 1990, z. 1–4, s. 25–29
- Генцель Я., *К вопросу о формировании лингвистической и коммуникативной компетенции*, [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Варшава 1999, с. 59–61
- Генцель Я., *Лингводидактическая теория Владымыжа Галэцкого и ее отражение в принципах репродуктивно-креативного метода*, [в:] *Актуальные вопросы преподавания русского языка*, pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999, s. 13–19
- Генцель Я., *Обучение русскому языку репродуктивно-креативным методом в восьмилетней школе в оценке учителей*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, z. 199 (Prace Rusycystyczne X), pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999, s. 121–128
- Палиньский А., *К проблеме психолингвистических основ методики обучения чтению на иностранном языке*, „Prace Humanistyczne”, nr 11, Komisja Rusycystyczna. Towarzystwo Naukowe w Rzeszowie, Seria I, Rzeszów 1977, s. 191–197
- Палиньский А., *Об обучении чтению про себя в процессе преподавания иностранных языков*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, z. 4/47 (Filologia Rosyjska), 1980, s. 141–149
- Палиньский А., *О некоторых факторах, детерминирующих понимание иноязычной речи на слух*, [в:] *Оптимизация обучения русскому языку в иноязычной аудитории*, под ред. А. Палиньского, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1992, s. 139–148
- Benedycka E., Malczewska W., *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Katowice 1991
- Danecka I., Granatowska H., Palińska K., Paliński A., Woźniewicz W., *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999
- Dziewanowska D., *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Prace monograficzne WSP w Krakowie, Nr 175, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994

- Gałecki W., *Czytanie w klasach stopnia podstawowego*, „Język Rosyjski” 1949, nr 4–5, s. 79–84
- Gałecki W., *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych, PZWS, Warszawa 1957
- Gałecki W., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1958; reedycje 1965 i 1968
- Gałecki W., *Kilka uwag o czytaniu*, „Język Rosyjski” 1963, nr 4, s. 8–14
- Grochowski L., *Czytanie w szkole podstawowej (artykuł dyskusyjny)*, „Język Rosyjski” 1963, nr 1, s. 21–24
- Grochowski L., *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, PWN, Warszawa 1971
- Henzel J., *Propozycje metodyczne w zakresie prowadzenia ćwiczeń praktycznych z języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej WSP*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 27 (Prace Rusycystyczne II), Kraków 1967, s. 57–67
- Henzel J., *Doświadczenia i wnioski w zakresie stosowania metody reproduktywno-kreatywnej na ćwiczeniach praktycznych z języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej WSP*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 34 (Prace Rusycystyczne III), Kraków 1970, s. 263–275
- Henzel J., *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkole średniej*, red. J. Henzel, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Krakowie, Kraków 1977
- Henzel J., *Metoda reproduktywno-kreatywna a praktyka nauczania eksperymentalnego*, [w:] *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkole średniej*, pod red. J. Henzla, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Krakowie, Kraków 1977, s. 1–28
- Henzel J., *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978
- Henzel J., *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny” 1978, z. 3, s. 47–55
- Henzel J., *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” 1980, nr 2, s. 81–90
- Henzel J., *Z badań nad poziomem poprawności językowej uczniów klasy V i VI szkoły podstawowej w zakresie mówienia*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, z. 149 (Prace Rusycystyczne VIII), pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992, s. 195–209
- Iwan K., *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Szczecin 1975
- Iwan K., *Skuteczność oddziaływania metody reproduktywno-kreatywnej i metody aktywnej z elementami podejścia komunikacyjno-czynnościowego na opanowanie przez uczniów klas V i VI wymaganego przez program materiału morfosyntaktycznego i leksykalnego*, „Rossica Stetinensia” Nr 3, pod red. K. Cieślaka, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1991, s. 209–233
- Nomańczuk P., *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*, PZWS, Warszawa 1965
- Nomańczuk P., *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, PZWS, Warszawa 1967

- Pacholczyk T., *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem jako problem glottodydaktyczny*, „Język Rosyjski” 1980, nr 5, s. 284–288
- Pacholczyk T., *Z problematyki rodzajów czytania w dydaktyce języków obcych (na przykładzie języka rosyjskiego)*, „Język Rosyjski” 1984, nr 2, s. 84–87
- Pacholczyk T., *Metodyka kierowania procesem czytania w języku rosyjskim*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Oddział w Poznaniu, Poznań 1990
- Paliński A., *Niektóre problemy kształtowania umiejętności czytania w języku rosyjskim*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1979
- Paliński A., *Sprawność czytania w nauczaniu języka rosyjskiego*, WSiP, Warszawa 1983, wyd. II, 1987
- Paliński A., *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1990
- Paliński A., *Metodyka kształtowania umiejętności czytania w języku rosyjskim w szkołach polskich*, „Prace Humanistyczne”, nr 11 (Wydział Nauk Humanistycznych), Seria I, Rzeszów 1977, s. 199–213
- Paliński A., *Teoretyczne podstawy czytania w języku obcym*, [w:] *Kształtowanie umiejętności receptywnych w nauczaniu języka rosyjskiego*. Zbiór artykułów i rozpraw pod red. A. Palińskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1979, s. 71–84
- Paliński A., *Znaczenie i miejsce czytania w procesie nauczania języków obcych na przykładzie języka rosyjskiego*, [w:] *Kształtowanie umiejętności receptywnych w nauczaniu języka rosyjskiego*. Zbiór artykułów i rozpraw pod red. A. Palińskiego, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1979, s. 21–46
- Paliński A., *Kształtowanie sprawności czytania w języku rosyjskim*, [w:] *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego*, pod red. S. Siatkowskiego, WSiP, Warszawa 1982, s. 250–263
- Paliński A., *Psychologiczna charakterystyka procesów słuchania i czytania w języku obcym w aspekcie porównawczym*, [w:] *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych*, pod red. A. Palińskiego, Rzeszów 1989, s. 11–24
- Woźniewicz W., *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, PWN, Warszawa 1987
- Woźniewicz W., *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, WSiP, Warszawa 1987; wyd. II, 1991
- Woźniewicz W., *Komunikacyjna intencja w informacyjno-semantycznej strukturze tekstu*, [w:] *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych*, pod red. A. Palińskiego, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1989, s. 223–233

LINGWISTYKA TEKSTU

Tadeusz Borucki

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Cierpienie a sztuka. O poemacie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „NIOBE” i jego przekładzie na język rosyjski

Dla Profesora Janusza Henzla słowo **przekład** pozostawało i wciąż pozostaje ważne. W wielu swoich pracach naukowych podkreślał rolę ćwiczeń w przekładzie w utrwalaniu jednostek leksykalnych i konstrukcji gramatycznych języka obcego.

Przygotowując jednakże tekst artykułu do Księgi Jubileuszowej zająłem się przekładem w innym znaczeniu słowa – przekładem literatury pięknej, dziedziną Profesorowi nieobcą. Znane są jego bardzo udane próby tłumaczenia rosyjskiej poezji, a zwłaszcza prozy. Podstawą niniejszej analizy stał się poemat Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Niobe* oraz jego rosyjski przekład dokonany przez wybitnego tłumacza polskiej poezji i prozy Asara Eppela, wieloletniego przyjaciela Profesora Janusza Henzla.

Przed przystąpieniem do analizy poematu warto przypomnieć jedną z legend tebańskich. Niobe była córką lidyjskiego Tantala, cieszącą się licznym potomstwem. Homer podaje w *Iliadzie*, że miała ona sześć córek i sześciu synów, podczas gdy Owidiusz w *Metamorfozach* przytacza cyfry jeszcze większe – siedem córek i siedmiu synów. Tych ostatnich trzyma się zresztą Gałczyński w tekście poematu:

siedem synów, siedem córek
Diana z Apollonem z łuku
rozstrzelali jej o świcie [Niobe, 331]

семь сынов ее, семь дочек
Артемиды с Аполлоном
расстреляли на рассвете [Ниобея, 137]

Chępiąca się licznym potomstwem, Niobe wynosiła się nad Latonę, matkę zaledwie dwojga dzieci: Apollina i Artemidy, i chciała, by to właśnie jej składano ofiary¹. Zniewagę Latony pomściły jej dzieci, które uśmierciły strzałami z łuku wszystkich

¹ Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1988, s. 236.

Niobidów, a więc całe potomstwo Niobe. Zrozpaczoną matkę Zeus zamienił w skałę, z której wciąż spływały łzy². Jan Parandowski, akcentując cierpienie Niobe, dodaje, że z kamienia, w którym była zaklęta jej dusza, „łzy płynęły strugą jasnego źródła”³. Od tamtej pory Niobe staje się potocznym synonimem matki rozpaczającej po stracie dzieci⁴. Z czasem Niobe bolejąca – *Mater Dolorosa* – stanie się jednym z ulubionych tematów poetów, malarzy i kompozytorów.

Konstanty Ildefons Gałczyński napisał poemat *Niobe* w czerwcu 1950 roku, po kilkukrotnym pobycie w Nieborowie, gdzie kustosz tamtejszego muzeum Jan Wegner opowiedział poecie historię znajdującej się tam marmurowej rzeźby, będącej rzymską repliką Niobe. Kopia ta dotarła do Polski jako dar Katarzyny II. Ta właśnie rzeźba stała się inspiracją do napisania poematu. Tematyka antyczna była nieobca autorowi *Balu u Salomona*, bowiem obok filologii angielskiej studiował przez jakiś czas filologię klasyczną.

Niobe – to poemat muzyczny, w którym naczelne miejsce zajmuje przedmiot kultury wysokiej – rzeźba. Marta Wyka zwraca uwagę na stylizację intertekstualną poematu, znajdującą odzwierciedlenie w związkach pomiędzy strukturami muzycznymi i tekstowymi⁵. Poemat uważany jest przez krytyków i historyków literatury za artystyczne wydarzenie. Marta Wyka podkreśla, że poemat ten oraz inny tekst Gałczyńskiego *Wit Stwosz* pozostają jako niezbędne w historii polskiej poezji⁶. Zdaniem Adama Kulawika, obydwie wymienione poematy napisane przez Gałczyńskiego w leśniczówce Pranie nad przepięknym Jeziolem Nidzkim to utwory o zdumiewającej urodzie⁷. Jeszcze odważniejsza wydaje się ocena Jakuba Z. Lichańskiego, który sądzi, że *Niobe* jest jednym z ważniejszych, o ile nie najważniejszych, utworów poezji polskiej XX wieku⁸.

Tematem *Niobe* jest sztuka. Mówił Gałczyński, że „Niobe to nie tylko matka, ale i sztuka, a sztuka to jest to, co umie trwać i pomagać ludziom”⁹. Jest to sztuka, jak pisze Adam Kulawik, biorąca początek w basenie Morza Śródziemnego w głębokiej starożytności i trwająca nieprzerwanie do naszych czasów. Poeta dochodzi do stworzenia nowej formuły sztuki uniwersalnej. Zdaniem badacza, dawną sztukę z nową łączy głównie to, że jej zaczynem jest ludzkie cierpienie, któremu człowiek za cenę ludzkiej godności musi przeciwdziałać¹⁰. Gałczyński proponuje nam przygodę prowadzącą poprzez czas i przestrzeń. Czas ma początek w mitycznej przeszłości Eu-

² *Słownik kultury antycznej. Grecja–Rzym*, red. L. Winniczuk, wyd. V, Warszawa 1988, s. 306.

³ J. Parandowski, *Mitologia*, Warszawa 1984, s. 149–150.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, wyd. II, Warszawa 1987, s. 756–757.

⁵ M. Wyka, *Wstęp*, [do:] K.I. Gałczyński, *Wybór poezji*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. XLIII.

⁶ Tamże, s. LIV.

⁷ A. Kulawik, *Konstanty Ildefons Gałczyński*, Wrocław 1977, s. 5.

⁸ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości: wokół „Niobe” Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, [w:] *Mag w cylindrze. O pisarstwie K.I. Gałczyńskiego*, red. J. Rohoziński, Pultusk 2004, s. 28.

⁹ J. Kierst, *Wstęp*, [do:] K.I. Gałczyński, *Niobe*, Kraków 1958, s. VI.

¹⁰ Kulawik, 1977, s. 37.

ropy na terenach Grecji i dociera aż do współczesności w olsztyńskie lasy. W przestrzeni przygoda rozpoczyna się od Sipylos w dawnej Lidii, by poprzez całą Europę dotrzeć aż do Nieborowa¹¹.

Poemat Gałczyńskiego nie jest łatwy do interpretacji. W słowie wstępnym do jednego z wydań poematu Jerzy Kierst cytuje samego poetę, który z okazji radiowego nagrania *Niobe*, we wstępie poprzedzającym utwór powiedział: „Mówią mi koledzy: *Niobe* to rzecz trudna. Mylą się. *Niobe* to rzecz bardzo trudna”¹². Poeta podkreśla, że niesłychana trudność bierze się z tego, iż zastosowano w tekście nową metodę poematowego budownictwa, polegającą na użyciu różnych materiałów i na próbie zbudowania z tego całości stylistycznie niejednorodnej. Druga trudność, zdaniem autora *Wita Stwosza*, wynika z tego, że trudno jest mówić o bólu. Poeta podejmuje jednak tę niełatwą próbę, starając się jak najlepiej wykorzystać swój talent literacki: „Dlatego dla matki *Niobe* chciałem utkać ze słów płaszcz ciepły ale bogaty, płaszcz z wielu wątków, z najlepszego materiału – tkaninę, której nie robi się łatwo, tkaninę trwałą”¹³.

Staje się *Niobe* metaforą ludzkiego bólu, jak mówił autor poematu, bólu odczuwanego przez „matki polskie, matki koreańskie i rosyjskie, matki francuskie”, a zatem wszystkie matki cierpiące. Filozofowie uważają cierpienie za jedno z bardziej dojmujących doznań życiowych, i chociaż jest ono niepojęte i trudne do udźwignięcia, pozostaje splecione z życiem w sposób nierozzerwalny¹⁴.

Przyjrzyjmy się wybranym fragmentom poematu i porównajmy je z rosyjskim tłumaczeniem Asara Eppela. Właściwy tekst *Niobe* poprzedza *Dedykacja*, którą Lichański uznaje za swoistą inwokację¹⁵.

Dedykacja

W południe wieku XX
Ten koncert ciemny jak wiatr w głazach,
Czeladnik u Kochanowskiego,
Złożyłem go w olsztyńskich lasach.

Tobie te dźwięki niosę w darze,
Niechaj otoczą twoje imię.
Ty dla mnie wodą w lata skwarze
I rękawicą jesteś w zimie.

Weż, Siedmiostrunna, rym ubogi,
Niech się we włosy ciemne wplata.
Ty – pieśń weselna mojej drogi,
Ty – blask i błysk nad światłem świata.

¹¹ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 28.

¹² J. Kierst, *Wstęp...*, s. V.

¹³ Tamże, s. VI.

¹⁴ T. Gadacz, *O umiejętności życia*. Rozdział II: *Enigma cierpienia*, Kraków 2002, s. 200.

¹⁵ J. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 204.

Przesłanie

Miła, gdy kartki te pożółkną,
 Gdy wiatr się w głazach uspokoi,
 Wnuk ujrzy w słońcu chmury brzeżek,
 To będzie światło oczu twoich. [Niobe, 330]

Посвящение

Я, Кохановского подручный,
 В полдненье века о Ниобе
 Концерт, как ветер, темнозвучный
 В Ольштынской сочинил чащобе.

Пускай своим негромким ладом
 Тебе во славу он послужит.
 Ты в летний зной была прохладой
 И рукавичкой – в снег и стужу.

Себе в прическу, Семиструнной,
 Вплети нехитрый слог поэта.
 Ты – песнь моей дороги трудной,
 Ты – блеска всплеск и светоч света.

Посылка

Любимая, поблекнут строчки,
 Утихнут в темных скалах ветры,
 И внук меж тучами увидит
 Твой взор – сияющий и светлый. [Ниобея, 137]

Ten fragment poematu napisany jest przez Gałczyńskiego 9-zgłoskowcem, z regularnymi rymami przeplatany. Tłumacz rosyjski wiernie oddaje budowę stroficzną i rymy oryginału, zachowując ten sam model poetycki w przekładzie. Jedyne odstępstwo znajdziemy w ostatniej strofie, w której nie rymują się wersy pierwszy z trzecim, rymują się natomiast drugi z czwartym. Eppel postanowił uszanować propozycję poety i zachował w przekładzie ten wyjątek.

Zdaniem Lichańskiego, poeta, wykorzystując w *Dedykacji* klasyczne toposy, chce przekazać czytelnikowi pewne sugestie. Gałczyński sugeruje m.in., że „poeta, jak każdy rzemieślnik, by zostać mistrzem, winien jako czeladnik przedstawić dzieło, które go wyzwoli”¹⁶. Autor *Niobe* odwołuje się m.in. do toposu skromności, nazywając siebie „czeladnikiem u...”, który pragnie przekazać odbiorcy swój skromny dar: „Weź, siedmiostrunna, dar ubogi”. Tłumacz zachował w przekładzie wspomniany topos skromności. Leksem *подручный* oznacza bowiem „выполняющий подсобную работу”¹⁷. W języku rosyjskim występuje jeszcze inny lekszem odpowiadający polskiemu *czeladnikowi*: *подмастерье*, ale jego użycie naruszyłoby budowę

¹⁶ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 30.

¹⁷ S.A. Kuzniecova (red), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург, 2000, s. 879.

wersu, który stałby się o jedną sylabę dłuższy, a ponadto tłumaczowi bardzo trudno byłoby znaleźć odpowiedni do niego rym. Topos skromności podkreśla także wyrażenie „złożyłem go (koncert)”, które, jak pisze Lichański, rzadko bywa przywoływane na określenie sztuki poetyckiej¹⁸. W *Słowniku języka polskiego* znajdziemy jedno z takich znaczeń czasownika *złożyć*: ‘dać, oddać, ofiarować coś komuś’¹⁹. Tłumacz wybrał do przekładu neutralny czasownik *сочинить*, najczęściej używany w języku rosyjskim dla nazywania tworzenia dzieła literackiego czy muzycznego. Godny podkreślenia wydaje się jeszcze jeden przejaw skromności poety, który zwraca się do Muzy: „Weź, Siedmiostrunna, rym ubogi”. Właśnie leksem *ubogi* kolejny raz potwierdza tezę o obecności toposu skromności w *Niobe*. Jest on zachowany także w rosyjskim przekładzie, w którym tłumacz oddaje „rym ubogi” jako „нехитрый слог”. Leksem *хитрый*, użyty przez Asara Eppela z partykułą przeczącą, może oznaczać w języku rosyjskim ‘исполненный с особым мастерством, изобретательностью, хитроумием; требующий их’²⁰.

Poemat *Niobe* powstał w czerwcu 1950 roku, ale Galczyński w tekście utworu w formie peryfrastycznej podaje rok jego napisania: „W południe wieku XX”. Asar Eppel korzysta również z wyrażenia peryfrastycznego dla oddania daty rocznej napisania utworu: „В полдненье века”. Leksem *полдненье* nie jest odnotowywany przez słowniki współczesnego języka rosyjskiego. Tłumacz tworzy zatem swego rodzaju neologizm, przez co tłumaczenie staje się udaną próbą oddania cytowanego wyżej wyrażenia oryginału.

Barbara Stelmaszczyk pisząc o łączności między różnymi rodzajami sztuk pięknych, przede wszystkim poezji i muzyki, podkreśla muzyczność poematu Galczyńskiego. Píše ona, iż *Niobe* jest przykładem utworu, który „głównie przez konstrukcję, ale także przez rytm, warstwę brzmieniową – nabiera niewątpliwiej i wybijającej się na plan pierwszy muzyczności”²¹. Poemat jako kapitalny przykład muzycznego potraktowania tworzywa literackiego jest, zdaniem badaczki, argumentem przemawiającym za słusznością tezy o pokrewieństwie sztuk pięknych, w tym przypadku jest to bliskość muzyki i poezji²². Wróćmy jeszcze raz na krótko do *Dedykacji* z poematu:

Ten koncert ciemny jak wiatr w gładach
Концерт, как ветер, темновзвучный

Sam poeta nazywa swój poemat koncertem. *Słownik języka polskiego* definiuje *koncert* jako ‘instrumentalny utwór muzyczny przeznaczony do wykonania przez jed-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak (dalej SJP), Warszawa 1981, t. III, s. 1034.

²⁰ S.A. Kuzniecova, *Большой...*, s. 1443.

²¹ B. Stelmaszczyk, *O muzyczności „Niobe” K.I. Galczyńskiego; zagadnienia łączności między rodzajami sztuk pięknych*, Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, R. XXIV, 1970, s. 2.

²² Tamże.

nego lub kilku solistów i orkiestrę symfoniczną, zwykle trzyczęściowy w formie cyklu sonatowego²³.

Według Barbary Stelmaszczyk, cykl sonatowy w formie klasycznej składa się nie z trzech, a czterech części, z których każda posiada określone cechy jak tempo, nastrój czy rozwój tematów²⁴. Tak właśnie został zbudowany poemat *Niobe*. Gałczyński często operuje terminologią muzyczną. Pierwsza z czterech części poematu, *Eutyfron* – *Евтифрон*, podzielona jest na trzy mniejsze części, z których dwie – pierwsza i trzecia – odnoszą się terminologii muzycznej: *Uwertura* (*Увертюра*) i *Mała fuga* (*Малая fuga*). Uwertura (część *Niobe*) to wiersz składający się z dziesięciu trójwersowych strof, w których każdy wers zbudowany jest z ośmiu zgłosek. Jedyny wyjątek stanowi ostatni wers strofy dziesiątej, krótszy o dwie zgłoski zarówno w oryginale, jak i w przekładzie. Oto strofa dziesiąta poematu:

Nie padają łzy kamienne,
nie rozświeca się poranek,
tylko mewy wrzeszczą. [Niobe, 332]
Стынут каменные слезы,
развиднеется не скоро,
только чайки стонут [Ниобея, 138]

W drugiej strofie *Uwertury* Gałczyński określa bolejącą matkę Niobe jako *nieszczęsna rodzica*:

biedna żona Amfionowa,
Niobe, nieszczęsna rodzica – [Niobe, 331]

Амфионова супруга
горемыка Ниобея [Ниобея, 137]

Leksem *nieszczęsny* używany jest dla 'oznaczenia kogoś, kogo spotkało nieszczęście, kto wzbudza współczucie (z powodu cierpień fizycznych lub moralnych); świadczący o czyichś cierpieniach'²⁵. Słownik opatruje go dwoma kwalifikatorami: książkowy i poetycki. Jego użycie przez Gałczyńskiego w tekście poematu jest uzasadnione. Z pewnością wyrażenie *nieszczęsna rodzica* jest bardziej poetyckie niż zbudowana z takiej samej ilości zgłosek *nieszczęśliwa matka*. Leksem *rodzica* nie jest używany we współczesnym języku polskim, mamy tu zatem do czynienia z pewnego rodzaju archaizacją formy odnoszącej się np. do *Bogurodzicy*. Tłumacz stanął przed nietatwym zadaniem oddania w przekładzie określenia Niobe. Ponieważ Niobe w języku rosyjskim to nie tylko Ниоба, ale i Ниобея (wyraz o dwie sylaby dłuższy niż w języku polskim), określenie cierpiącej postaci musiało być krótsze. Eppel użył leksemu *горемыка* opatrzonego w słowniku języka rosyjskiego kwalifikatorem *разговорный* – *potoczny*. *Горемыка* – 'тот, кого постоянно преследуют

²³ SJP, t. I, s. 983.

²⁴ B. Stelmaszczyk, *O muzyczności...*, s. 3.

²⁵ SJP, t. II, s. 362–363.

несчастья, лишения, неудачи и т.п.; неудачник”²⁶. Wybór tłumacza można uznać za poprawny; w przekładzie oddany jest bowiem los cierpiącej Niobe i – co nie jest bez znaczenia przy tłumaczeniu poezji – „uratowana” długość wersu.

Następna część *Eutyfronu* zatytułowana została przez Gałczyńskiego *Bizancjum – Византия*. W odróżnieniu od innych części poematu została ona napisana prozą, drugi wyjątek stanowi krótki fragment II części poematu zatytułowany *Kustosz – Хранитель музея*. Słusznie zauważa Jakub Lichański, że proza w *Bizancjum* naśladuje styl dawnych kronik historycznych²⁷. *Bizancjum* rozpoczyna się od antyfony w języku łacińskim: *Alme Caesar vatis tui miserere Domine*, która, jak twierdzi Lichański, jest autorstwa samego Gałczyńskiego²⁸. Być może dlatego Asar Eppel zrezygnował z zaprezentowania jej czytelnikowi rosyjskiemu w języku łacińskim, a skorzystał z transliteracji: *Альме Цезар ватис туй мизерере Домине*. Ten sam tłumacz, dokonując przekładu poematu Jana Pawła II *Tryptyk rzymski*, w rosyjskiej wersji tekstu sentencje łacińskie pozostawiał w oryginalnej postaci.

Po antyfonie rozpoczyna się opis dziejów marmurowej głowy Niobe. Już pierwsze zdanie przypomina styl kroniki historycznej:

Taką antyfonę napisał poeta Taliarch, syn bednarza, w smutku się pogrążywszy, i rozpiął ją na pięć najstawniejszych dzwonów miasta Bizancjum. [Niobe, 332]

Такой антифон сложил стихотворец Талиарх, сын бочара, во печаль погруженный, и расписал его на пять наиславнейших колоколов града Византии. [Ниобея, 138]

W *Bizancjum* mamy do czynienia nie tylko ze specyficznymi konstrukcjami składniowymi, przykładami inwersji, ale także nieczęsto stosowanym słownictwem. Przyjrzyjmy się trzem przykładom:

boleściwa (Niobe)
obaliła się (figura)
nieledwie (rękę wyciągnął)

Boleściwy – to ‘pełen boleści, żalości, smutny’²⁹. Przymiotnik ten pojawia się w jednej z pieśni do Matki Boskiej Bolesnej *Stabat Mater Dolorosa*:

Stała Matka boleściwa
Pod krzyżem płacząc troskliwa,
Na którym Jej syn wisił.

Rzadko używany leksem *obalać się* – to ‘padać, przewracać się’. Leksem *nieledwie* opatrzony jest w *Słowniku języka polskiego* kwalifikatorem *przestarzały* i oznacza ‘nieomal, bez mała, prawie że’. Przyjrzyjmy się rosyjskim odpowiednikom tłumaczeniowym wymienionych wyrażen: *boleściwa* została przetłumaczona jako *скорбящая*, *obaliła się* – jako *повалялась*, a *nieledwie* – jako *чуть ли*.

²⁶ S.A. Kuzniecova, *Большой...*, s. 219.

²⁷ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 40.

²⁸ Tamże.

²⁹ SJP, t. I, s. 187.

Trudno byłoby nie zgodzić się z Asarem Eppelem z jego propozycją tłumaczenia, aczkolwiek częstotliwość występowania wymienionych rosyjskich jednostek leksykalnych we współczesnym języku rosyjskim jest zdecydowanie wyższa niż w polskim. Tłumacz kompensuje archaizację języka tłumaczenia jeszcze w tej samej części poematu. Dla zilustrowania można przytoczyć następujące przykłady:

колоколов града Византии
стихотворец Талиарх
звонили песнопенье

Wspominaliśmy już, że *Bizancjum* to jeden z dwóch fragmentów *Niobe* napisanych prozą. Po nim następuje część zatytułowana *Mala fuga* (*Малая fuga*). Mamy zatem znów do czynienia z kontekstem muzycznym. *Fuga* definiowana jest jako 'utwór polifoniczny instrumentalny lub wokalny, w którym poszczególne głosy kolejno podejmują temat według określonych zasad'³⁰. Za autentyczny temat tej części utworu Jakub Lichański uważa pierwszą strofę *Malej fugi*:

Jaki wiatr, jaki los cię porywał
Europy drogami na przestrzał?
Kto cię w rękę miał, kto cię podziwiał,
najpiękniejsza z głów, słowiańsko-grecka? [Niobe, 334]

Что за вихрь по дорогам Европы
мчал тебя потайными путями?
Кто владел тобой, мраморный облик
с элленско-славянскими чертами? [Ниобея, 139]

Kolejne strofy będą tylko rozwijać to pytanie, stając się swoistymi jego „przetworzeniami” – właśnie jak temat w *fudze*³¹. Jeśli przyjrzeć się budowie *Malej fugi*, to uwagę zwraca wyjątkowo duża liczba zdań pytajnych. Lichański uważa nawet, że specyficzna rytmika oparta na intonacji pytania stanowi charakterystyczną cechę tej części dzieła³². Taka rytmika została zachowana w rosyjskim przekładzie poematu. Dla przykładu przytoczmy drugą strofę *Malej fugi*:

Kto cię woził w karecie przez zasy?
Kto morzami ciągał na dnie kufra?
Jaki biskup urwał „Pater noster”,
by zapatrzyć się w ciebie jak w obraz? [Niobe, 334]

Кто в галере провез тебя с риском?
Кто в возке таскал через заносы?
И, тобою восхитясь, какой епископ
оборвал на полуслове «Патер ностер»? [Ниобея, 139]

Barbara Stelmaszczyk zwraca uwagę na szczególną rolę, jaką w *Malej fudze* odgrywa intonacja zdaniowa, kadencja i antykadencja. Zdania pytające o wznoszącej

³⁰ SJP, t. I, 617.

³¹ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 46.

³² Tamże, s. 45.

intonacji pogłębiają rytmiczny tok anapestyczny³³. Przyjrzyjmy się trzem strofom *Malej fugi*, aby zobaczyć, w jaki sposób tłumacz oddaje stopę nazywaną w teorii literatury anapestem:

Wielka głowo wielkiego posagu,
jaką wiosnę miałaś? Jaką jesień?
W jakich kręgach musiałaś się błakać
w Europie jak dantejskim lesie?
Jaki kurz na ciebie spadał? Jakie wiatry?
Jaka burza? Majowa? Śniegowa?
by, przez Morza Czarnego szmaragdy
płynąć, gwiazdą spaść na brzeg Azowa?
Tam spoczęłaś. I tam cię znaleźli
pod trzciniami, głęboko, przy Donie.
Ale powiedz wszystko. Jak mąż jestem,
który wszystko wiedzieć chce o żonie – [Niobe, 335]

Голова великого шедевра,
где твои восходы? Где закаты?
И в каких же ты плутала дебрях
по Европе – Дантовому аду?
На каких ветрах? В какие зори?
В день какой? Грозовый? Бирюзовый?
Ты плыла в смарагдах Черноморья,
чтоб звездой упасть на брег Азова?
И пропасть. Но случай обнаружил
в камышах тебя, на дне, в придонских плавнях.
Ты скажи мне все. Скажи как мужу,
без утайки, о событиях давних. [Ниобея, 140]

Oprócz pytań w *Malej fudze* uwagę czytelnika zwracają zwroty apostroficzne. Poeta w patetyczny sposób zwraca się do Niobe, np.:

najpiękniejsza z głów słowiańsko-grecka [Niobe, 334]
мраморный облик с элленско-славянскими чертами [Ниобея, 139]
biała głowo czarna tajemnico
rotterdamskich antykwariuszy [Niobe, 334]
белый мрамор, черные секреты
роттердамских антикваров [Ниобея, 139]
Wielka głowo wielkiego posagu [Niobe, 335]
Голова великого шедевра [Ниобея, 140]

Przejdźmy do drugiej części poematu *Niobe* zatytułowanej *Chacona* (Чаконна). Według *Słownika wyrazów obcych*, chaconne (fr.), chacona (hisp.) to dawny (ok. r. 1600) taniec hiszpańsko-baskijski³⁴. Barbara Stelmaszczyk podkreśla, że jest

³³ B. Stelmaszczyk, *O muzyczności...*, s. 5.

³⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. XVI, Warszawa 1988, s. 89.

to forma tańca powolnego, melancholijnego w nastroju, utrzymywanego w tempie na trzy³⁴. *Chacona* w *Niobe* składa się z czterech części: *Kustosz*, *Ostinato*, *Mały koncert skrzypcowy*, *Nenia Niobe*, z których trzy ostatnie nawiązują do kontekstu muzycznego. *Kustosz* przetłumaczony przez Asara Eppela jako *Хранитель музея* to krótki fragment poematu napisany prozą, opisujący słowami Jana Wegnera, kustosza Nieborowa, historię posagu Niobe. Po *Kustoszu* następuje kolejna część *Chacony* – *Ostinato*. *Ostinato* jako termin oznacza powtarzający się w muzyce motyw, temat. W omawianym fragmencie utworu tym tematem staje się Niobe. Ta część poematu została napisana wierszem nieregularnym. Mamy tu także do czynienia ze zróżnicowanym rytmem. *Ostinato* można podzielić na dwie części, z których pierwsza liczy 36, a druga 24 wersy. W tłumaczeniu Asar Eppel przestrzega nieregularnej budowy i zróżnicowanego rytmu. Wprawdzie pierwszy fragment *Ostinato* zbudowany jest w przekładzie z 40 wersów, a więc jest o cztery wersy dłuższy niż w oryginalne, ale tłumacz stanął przed wyjątkowo trudnym zadaniem oddania coraz to inaczej przedstawianego motywu Niobe. Oto krótki fragment *Ostinato*:

Niobe,
gdybym był dzieckiem twym,
strun bym nie szukał:
z wiosną dwa słowa, a jaki hymn:
– Niobe! Jaskółka!
I tylko tyle: Jaskółka! Niobe!
I kwiat pod stopę.
Lepiej by Kochanowski. Lepiej Prokofiew.
Lepiej Chopin.
To nic, Niobe. Twój głos goni mnie
i przykazuje.
To nic, że ręce w trudną muzykę.
A ja próbuję;
chmur dodam, żeby rym się ściemnił,
złocił się ciemniej,
i sercem chlup! [Niobe, 337]

Ниоба,
будь я рожден тобой,
спел бы тебе я:
два слова весенних – и гимн!
да какой!
– Ласточка! Ниобея!
И только всего-то: Касатка, Ниоба!
И в ноги – сирень.
Лучше бы Кохановский. Лучше Прокофьев.
Лучше б – Шопен.
И пусть, Ниоба. А мне твой голос –
приказ т проповедь.

³⁴ B. Stelmaszczyk, *O muzyczności...*, s. 4.

И пусть не по рукам тяжесть,
а я попробую;
добавлю туч, чтоб рифма золотом
блестела глуше,
и сердцем – ух! [Ниобея, 141]

Niobe dla autora poematu to jaskółka i kwiat. Tłumacz oddaje polską *jaskółkę* dwoma ekwiwalentami rosyjskimi, będącymi synonimami: *ласточка* i *касатка*. Drugi z wymienionych leksemów można uznać za hiponim, gdyż jego znaczenie jest węższe i oznacza jeden z rodzajów jaskółek. Nie jest to jedyna różnica w stosunku do oryginału. Tłumacz, jak się wydaje, celowo unika tu powtórzenia, gdyż znajdująca się obok wiosennego ptaka nazwa własna w sąsiadujących wersach przybiera dwa warianty: *Ниоба* i *Ниобея*. W przekładzie mamy także do czynienia z konkretyzacją kwiatu. Asar Eppel, zachowując motyw wiosny, wybiera roślinę, kwitnącą właśnie o tej porze roku – bez.

Bardzo piękna jest III część *Chacony* nosząca tytuł: *Mały koncert skrzypcowy* (*Малый скрипичный концерт*). Składa się ona z pięciu strof, z których pierwsze trzy wersy to 13-zgłoskowiec, podczas gdy czwarty wers, czterozgłoskowiec, to powtarzające się pytanie kończące każdą strofę. Słuszne wydaje się stwierdzenie Lichańskiego, że w tym fragmencie poematu mamy do czynienia z pochwałą piękna. Piękno to jest niezwykle kruche, przez co może okazać się zagrożone. Autor dostrzega tu zamysł poety, aby ukazać podobieństwo do pracy archeologa, który z różnych okrucichów czy elementów układu, a może odtwarza pewną całość. Porównanie do pracy archeologa wynika z powtarzającego się pytania: „a gdzie to jest?” kończącego każdą strofę. To właśnie archeolog zastanawia się, do czego dopasować dany fragment, czego uzupełnieniem może się on okazać. „Rwane, niepełne zdania, czy ich równoważniki przeplecione z pełniejszymi całościami syntaktycznymi, pozornie łączone przypadkowo, to świadomy zamysł konstrukcyjny artysty, aby i w kompozycji wiersza ukazać fragmentaryczność zniszczonej piękności świata”³⁶.

Przyjrzyjmy się trzem z pięciu strof *Małego koncertu skrzypcowego*, aby odnaleźć w nich wyznaczniki toposu piękna:

Te okna oświetlone... Kto tam teraz mieszka?
Te okna, pelargonie, mostek, mała rzeczka,
stara studnia z Neptunem, jabłoni, zieleń, ścieżka –
a gdzie to jest?

Firanki wiatr kołysał, konwalia pachnący.
W lichtarzu stała świeca. Słowik grał na skrzypcach.
Dzwoniło ciężko srebro gwiazd w warkoczach nocy –
a gdzie to jest?

Zaręczyny w altanie. Perła. Szmaragd. Rubin.
„Ballady i romanse”. Imiona. Wiatr w polu.
A księżyc, on do ucha mówił, mówił, mówił –
a gdzie to jest? [Niobe, 339]

³⁶ J.Z. Lichański, *Poeta i wartości...*, s. 51–52.

Опять светлы окошки... А чьи в окошках тени?
 Окошки и герани, мосток, ветвей плетенье,
 старинный колодец с Нептуном, яблоня, ступени –
 а где оно?
 Дул ландышевый ветер, колыша занавески.
 Пел соловей. В подсвечник стекали капли воска.
 В тяжелых косах ночи звенели звезд подвески –
 а где оно?
 Обручение в беседке. Яхонт. Яшма. Жемчуг.
 «Баллады и романсы». Имя. Ветер в поле.
 А месяц по секрету что-то шепчет, шепчет –
 а где оно? [Ниобея, 142]

Kruchość przedstawionego piękna, a nawet domowego ciepła wynika z tego, że poeta przedstawia je jako przeszłość. Może jest to wspomnienie dzieciństwa lub, jak to nazywa w sposób poetycki Lichański, „utraconej Arkadii”. Tłumacz w rosyjskiej wersji zachowuje budowę poszczególnych wersów tak, jak to ma miejsce w oryginale, aczkolwiek w kilku przypadkach 13-zgłoskowcowi oryginału odpowiada 14-zgłoskowiec w przekładzie. Podobnie rzecz wygląda z odpowiednikami leksykalnymi. W pierwszym wersie pierwszej strofy pytanie *Kto tam teraz mieszka?* zostało przetłumaczone jako *А чьи в окошках тени?* Ponieważ w tym samym wersie oryginału czytamy, że okna są oświetlone, to cienie w oknach świadczą, że dom jest przez kogoś zamieszkały. W wersie drugim odpowiednikiem połączenia wyrazowego *мала rzeczка* jest *ветвей плетенье*. Tłumacz uznał, że skoro w tym samym wersie wymieniony został leksem *мосток*, to zbędne jest przywoływanie rzeczki, bo jej obecność jest jakby oczywista. Postanowił więc uzupełnić wyliczankę elementów związanych z naturą o jeszcze jeden szczegół: *wiązkę splecionych gałązek*.

W strofie drugiej mamy do czynienia z pięknym epitetem *konwalia pachnący*. Poeta określa w ten sposób wiatr, który kołysał firanki. Tłumacz w mistrzowski sposób oddaje ten epitet, używając przymiotnika *ландышевый*. W tej samej strofie występuje nagromadzenie związków metaforycznych: *firanki wiatr kołysał, słowik grał na skrzypcach, dzwoniło ciężko srebro gwiazd, warkoczach nocy*. Pierwsze z wymienionych wyrażen zostało oddane w tłumaczeniu zwrotem imiesłowowym *колыша занавески* z zachowaniem metaforycznego znaczenia. Metafory został pozbawiony przez tłumacza ekwiwalent drugiego z wymienionych zwrotów: *словик граł на скрзпччх*. Propozycja tłumacza: *пел соловей* wynika, być może, z oszczędności zgłoszek w drugim wersie strofy, tym bardziej, że tłumacz rozbudował pozostałą część wersu: *В подсвечник стекали капли воска*. Zauważamy tu różnicę w stosunku do oryginału, gdzie *свечеа стала*, podczas gdy w przekładzie wosk spływał do lichtarza, co świadczy o tym, iż świeca paliła się.

Przytoczmy raz jeszcze trzeci wers drugiej strofy:

Дзвонило ciężко сребро гвизд в варкоччх ночы
 В тяжелых косах ночи звенели звезд подвески.

Подвеска – to, według słownika języka rosyjskiego, ‘подвешенное украшение’, a zatem coś ozdobnego. W tekście oryginalnym srebro dzwoniło *ciężko*, podczas gdy ostatni leksem został przeniesiony w inne miejsce wersu w postaci przymiotnika: В *тяжелых* косах ночи, co może wynikać z tego, że *подвески* nie mogą ciężko dzwonić, ponieważ wszelkie wiszące ozdoby są na ogół lekkie. Tłumacz zintensyfikował natomiast warkocze nocy, opatrując je epitetem *ciężkie*. Sama metaforyczność została w przekładzie zachowana.

Ostatnią część *Chacony* zatytułował Gałczyński *Nenia Niobe*. *Słownik terminów literackich*³⁷ definiuje *nenia* w sposób następujący: ‘pieśń żałobna, śpiewana w Starożytnym Rzymie w czasie obrzędów pogrzebowych przez rodzinę zmarłego lub przez specjalnie wynajęte płaczki [...]. W późniejszym sensie wszelka pieśń pogrzebowa’. Tytuł tej części oznacza, że ma ona charakter żałobny. Wracamy zatem znów do bolesnego nastroju dzieła Gałczyńskiego. Żałobny charakter tej części *Niobe* podkreśla instrumentacja zgłoskowa i intonacja wiersza. Poeta przeciąga samogłoski w niektórych wyrazach, co może przypominać formę lamentu, zawodzenia, bólu po jakiejś stracie. Oto fragment poematu:

Co za no-o-c,
droga myli się,
co za no-o-c,
szosa bieli się;
gdzieście wy-y, dzieciutki,
gdzieście są?
z jakiej pijecie rzeczki
wodę mdłą?
W Paryżu-m was szukała –
nie znalazła.
I z lampą po kanałach.
Lampa zgasła.
Jaki mro-o-k
jaki śnie-e-g!
Boli! O-och! [Niobe, 340]

Что за но-о-чь!
шлях белеется,
что за но-о-чь!
шаг сбивается!
Где вы-ы, мои деточки?
сгинул путь!
из какой же вы пьете реченки
тину-муть?
В Париже-то вас искала я –
понапрасну.
С фонариком по каналам.

³⁷ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1988, s. 309–310.

А он погаснул.
Ох и ночь!
Ох и сне-е-г!
Ох, невмочь [Ниобея, 142]

Ten przejmujący fragment stanowi jakby zapis szlochu. Zdaniem Marii Dłuskiej, *Nenia Niobe* można uznać za swoisty zapis żywej mowy, z jej tokiem emocjonalnym³⁸. Bolesny nastrój i żal potęgują nie tylko przeciągane samogłoski, ale również wykrzykniki. Tłumacz intensyfikuje opisywany ból stosując wykrzykniki częściej niż autor oryginału. Eppel opisując drogę, która *myli się* osobie opłakującej, wykorzystuje leksem *шлях*, oznaczający na Ukrainie i w południowych rejonach Rosji ujeżdżoną drogę, taką, na której trudno odnaleźć jakiekolwiek ślady. Matka Niobidów zastanawia się, z jakiej rzeki mdłą wodę piją teraz jej dzieci. Epitet *mdły* zamieniony jest w tłumaczeniu rzeczownikiem złożonym *тина-мутъ*. *Тина* – to ‘зеленые водоросли, плавающие густой массой в водоемах со стоячей водой или выстилающие их дно’³⁹. *Мутъ* – ‘мелкие, нерастворимые частицы, находящиеся в жидкости и лишаящие ее прозрачности, осадок из таких частиц’⁴⁰. Woda w oryginale pozostaje więc *mdła*, podczas gdy w przekładzie jej mętność, nieczystość podkreślona jest dwoma leksemami. Nastrój bólu, zawodzenia i smutku tej części dzieła Gałczyńskiego potęguje przeraźliwe wycie wiatru, ciemności i stada wron. Oto ostatnie cztery wersy *Nenia Niobe*:

tylko wia-a-tr, ciemności,
stada wron,
i zwal w rzekę boleści,
w Acheron. [Niobe 341]

только ве-е-етер в ярости,
крик ворон.
И столкни в реку горести,
в Ахерон. [Ниобея, 143]

W rosyjskiej wersji poematu *ciemności* zostały zastąpione przez tłumacza potężną siłą wiatru. *Ярость*, według słownika języka rosyjskiego, to ‘необычайная сила, интенсивность проявления чего-либо, осуществления какого-либо действия, неукротимость, неистовство’⁴¹ (K: 1533–1534).

Krótką, z przyczyn obiektywnych, charakterystyka poematu *Niobe* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego pokazuje, że mamy do czynienia z dziełem niezwykłym, bardzo emocjonalnym, o zróżnicowanej budowie stroficznej, dziełem sięgającym aż do odległego antyku. Poruszony w nim temat bólu matki po stracie dziecka, a w tym wypadku dzieci, pozostaje w kręgu zainteresowań artystów, poetów i muzyków.

³⁸ M. Dłuska, *Próba teorii wiersza polskiego*, Warszawa 1962, s. 276.

³⁹ S.A. Kuznecov, *Большой...*, s. 1323.

⁴⁰ Tamże, s. 565.

⁴¹ Tamże, s. 1533–1534.

Twórczość Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego jest ceniona i lubiana w Rosji. Warto podkreślić, że recepcja tej twórczości, a także przekład i wydawanie jego tekstów po rosyjsku liczy sobie ponad pół wieku⁴².

Rosyjski przekład *Niobe* wykonany przez wybitnego tłumacza polskiej poezji i prozy Asara Eppela spełnia wszelkie wymogi, aby można go było uznać za adekwatny. Wydaje się, że w niektórych fragmentach poematu *Niobe* jego rosyjski wariant nacechowany jest większą siłą ekspresji, pewne leksemy odpowiadające oryginałowi bardziej wyraziste i emocjonalne. Ze względu na charakter dzieła Gałczyńskiego, jego motyw przewodni, motyw bólu i wewnętrznego rozdarcia, propozycja tłumacza jest jak najbardziej usprawiedliwiona. Tłumaczenie poezji jest – podobnie jak jej tworzenie – sztuką. Sądzę, że czytając rosyjski wariant dzieła Gałczyńskiego możemy uznać go za dzieło sztuki, a Asara Eppela za artystę.

Literatura

- Bazilewskij A., *Rosja: Gałczyński na nowo*, [w:] *Mag w cylindrze. O pisarstwie K.I. Gałczyńskiego*, red. J. Rohoziński, Pułtusk 2004
- Bednarczyk A., *Wybory translatorskie. Modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*, Łódź 1999
- Cieński A., *Poezja i minidramat Gałczyńskiego. Interpretacje tekstów*, Opole 2004
- Dłuska M., *Próba teorii wiersza polskiego*, Warszawa 1962
- Gadacz T., *O umiejętności życia*. Rozdział II: *Enigma cierpienia*, Kraków 2002
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988
- Kierst J., *Wstęp*, [w:] K.I. Gałczyński, *Niobe*, Kraków 1958
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, wyd. II, Warszawa 1987
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. XVI, Warszawa 1988
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1988
- Kuzniecova S.A. (red.), *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2000
- Lichański J.Z., *Poeta i wartości: Wokół „Niobe” Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego*, [w:] *Mag w cylindrze. O pisarstwie K.I. Gałczyńskiego*, red. J. Rohoziński, Pułtusk 2004
- Paradowski J., *Mitologia*, Warszawa 1984
- Słownik kultury antycznej. Grecja – Rzym*, red. L. Winniczuk, wyd. V, Warszawa 1988
- Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka i in., Wrocław 1992
- Słownik języka polskiego*, t. I–III, red. M. Szymczak, Warszawa 1978–1981
- Stelmaszczyk B., *O muzyczności „Niobe” K.I. Gałczyńskiego; zagadnienie łączności między rodzajami sztuk pięknych*, [w:] *Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, R. XXIV, 4, 1970

⁴² A. Bazilewskij, *Rosja: Gałczyński na nowo*, [w:] *Mag w cylindrze. O pisarstwie K.I. Gałczyńskiego*, red. J. Rohoziński, Pułtusk 2004, s. 205–213.

Wyka M., *Niobe*, [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. II, Warszawa 1985

Wyka M., *Wstęp*, [w:] K.I. Gałczyński, *Wybór poezji*, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003

Teksty

K.I. Gałczyński, *Niobe*, [w:] tegoż, *Wybór poezji*, wyd. VI, oprac. M. Wyka, Wrocław–Warszawa–Kraków, 2003

К.И. Галчинский, *Ниобея*, „Иностранная литература”, 1971, № 7, с. 135–150

Katarzyna Nowak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Польские и русские названия пауков

Пауки – это отряд животных типа членистоногих. Они представляют собой ту часть фауны, которая обычно вызывает у человека отвращение и боязнь, часто переходящую в арахнофобию. Возможно поэтому люди не стремятся наблюдать, различать виды пауков и называть их обычными наименованиями так охотно, как они называют, например, цветы, птиц или бабочек.

В мире обитает около 40 тысяч описанных и классифицированных видов пауков. Их реальное количество в природе, как утверждают арахнологи, намного больше¹. В Польше выступает около 800 видов, в России и странах бывшего Советского Союза – около 2900 видов пауков². Значительное большинство этих животных, однако, не имеет народных названий. Ученые пользуются международной латинской номенклатурой и редко образуют названия на данном языке. Народные наименования пауков более популярны среди пауководов и любителей, хотя и они часто употребляют латинские названия, иногда адаптированные на почве родного языка.

Цель настоящей статьи – выяснить внутреннюю семантическую природу названий пауков и отметить семантические модели их возникновения, а также сравнить наименования в польском и русском языках. Для анализа удалось собрать лексический материал, содержащий 143 польских и 141 русское название паука. Среди них 18 польских и 16 русских наименований являются вариантными. Названия на обоих языках были отмечены для 53 видов пауков. Собранные термины называют не только пауков, обитающих в Польше, России или на территории бывшего СССР. Среди них есть довольно много названий

¹ См. Cz. Jura, *Bezkregowce*, Warszawa 2002; *The World Spider Catalogue* by Norman I. Platnick, American Museum of Natural History 2000–2006; M. Zabka, *Piękny jak... pająk*, „Wiedza i Życie” 2000, s. 10.

² См.: W. Starega, *Pająki – troskliwi rodzice*, „Wiedza i Życie” 1991, 11; К.Г. Михайлов, *Пауки России и сопредельных стран*, Москва 2003.

экзотических пауков, обитающих в Америке или Африке. Все наименования были найдены в научных работах и научно-популярных статьях, в биологических энциклопедиях и в Интернете³. Собранный материал позволяет определить семантическую структуру и мотивацию анализируемых единиц.

Исследуемые названия пауков по числу компонентов можно разделить на однокомпонентные единицы и словосочетания. Однокомпонентные названия представлены в анализируемом материале небольшим числом 18 польских лексем, напр.: *cofnik*, *skubun*, *kwietnik*, *ukośnik*, *mrówczynka*. Они составляют 12,6% всех собранных польских названий. Среди русских названий однокомпонентные не были отмечены.

Наиболее многочисленной группой названий пауков являются двухкомпонентные словосочетания. Они представлены числом 121 польского и 96 русских наименований, т.е. соответственно 84,6% и 68% всех собранных названий пауков.

Для польских названий типичными являются структуры: имя существительное + имя прилагательное (96 словосочетаний), напр.: *bagnik traszkowaty*, *krzyżaczek ugorowy*, *otatnik kulisty*, *ptasznik wiosłonogi* и имя существительное + имя существительное (25 словосочетаний), напр.: *bokochód boczeń*, *czyhak sadowiec*, *guzoń pajęczarz*, *krzyżnik taneczny*. Лишь одним примером представлена структура: имя прилагательное + имя существительное: *czarna wdowa*. В группе русских названий встречаются структуры: имя существительное + имя прилагательное (43 словосочетания), напр.: *птицеед мохнатый*, *бокоход цветочный*, *стеатода крупная*, *крестовик зябкий*; имя прилагательное + имя существительное (33 словосочетания), напр.: *мурлыкающий паук*, *розоволапый тарантул*, *тринидадский шеврон*, *черная толстоголовка*, а также: имя существительное + имя существительное (20 словосочетаний), напр.: *скакунчик Культера*, *паук серебрянка*, *пизаурид-шеститочечник*, *птицеед Голиаф*.

Кроме вышеуказанных, двухкомпонентных, названий, в собранном материале имеются также названия с большим числом компонентов, т.е. с тремя, четырьмя и даже пятью компонентами. Четырех- и пятикомпонентные словосочетания встречаются только среди русских наименований пауков. Трехкомпонентные польские названия представлены числом 4 сочетаний. Они строятся по следующим моделям: имя существительное + имя прилагательное + имя прилагательное (3 словосочетания): *kątnik domowy mały*, *kątnik domowy*

³ Ср. м. пр.: J. Kupryjanowicz, *Pająki (Aranea) Biebrzańskiego Parku Narodowego*, Osowiec-Twierdza 2005; *Encyklopedia biologiczna*, pod red. Z. Otałęgi, t. 1–13, Kraków 1998; Cz. Jura, ук. соч.; *Zoologia: bezkręgowce*, pod red. E. Grabdy, Warszawa 1984; I. Mikulska, *Poznaj pająki*, Warszawa 1960; H. Punda, *Pająki borów sosnowych*, Warszawa 1975; H. Bellmann, *Pająki. Najważniejsze gatunki krajowe*, Warszawa 1998; A. В. Иванов, *Пауки, их строение, образ жизни и значение для человека*, Ленинград 1965; K. Preston-Mafham, R. Ślusarski, *Zapłodnić i przeżyć*, „Świat Nauki” 1999, 1; M. Żabka, ук. соч., W. Starega, *Pająki – tkacze, czy konstruktorzy?*, „Wiedza i Życie” 1992, 10; W. Starega, *Wszystkie chwytły dozwolone*, „Wiedza i Życie” 1995, 10; W. Starega, *Galimatias z tarantulami*, „Wiedza i Życie” 1996, 11; www.spiders.ru; www.entomology.narod.ru; <http://muzeum.uwb.edu.pl>; www.arachnea.pl; <http://terrarium.pl>.

większy, płasznik chilijski różowy и имя прилагательное + имя существительное + имя прилагательное (1 словосочетание): *wielki pająk madagaskarski*. Русских названий, состоящих из трех компонентов, в собранном материале 32. Среди них встречаются три структуры сочетаний: имя прилагательное + имя прилагательное + имя существительное (24 словосочетания), напр.: *мексиканский подпаленный птицеед, тринидадский воинственный паук, азиатский грозный птицеед, индийский декоративный тарантул*; имя прилагательное + имя существительное + имя существительное (6 словосочетаний), напр.: *каролинский паук-волк, изумительный паук-охотник, панамский паук-птицеед*, а также: имя существительное + имя существительное + имя прилагательное (2 единицы): *паук-скакунчик кровавый, паук-охотник бахромчатый*.

Четырехкомпонентные названия пауков представлены 10 (русскими) примерами. Они состоят из двух имен прилагательных и двух имен существительных (9 словосочетаний), напр.: *гигантский мадагаскарский паук-кругопряд, пара-монго зебровый паук-птицеед, боливийский красноволосый паук-птицеед*, или из трех имен прилагательных и одного имени существительного (1 словосочетание): *малайзийский земляной полосатый паук*. Пятикомпонентные словосочетания составляют небольшую группу 3 названий пауков. В их состав входят три имени прилагательных и два имени существительных: *боливийский белоколенный бархатный паук-птицеед, бразильский красно-голубой розоволапый паук-птицеед, гигантский краснозадый белоколенный паук-птицеед*.

Анализ семантической структуры собранных словосочетаний позволил выделить среди них несколько мотивационно-номинативных групп. Названия пауков по способу обозначения десигнатов можно разделить на 4 основные семантические модели, т.е. названия пауков по внешнему виду, по способу поведения, по месту обитания и по фамилии ученого, которым был обнаружен данный вид паука. В группе внешних свойств можно выделить следующие характеристики названий: цвет тела или части тела паука, окраска, характерный признак внешнего вида, форма, сходство с каким-либо предметом или животным, а также размер паука. В способ поведения включаются: способ движения, типичное занятие или способ охоты, форма строенной пауком сети или вид принимаемой пищи. Основанием для локативных названий пауков являются топографические термины (напр., лес, луг, болото) или географические названия (названия районов, стран или континентов, на которых обитает тот или другой вид паука).

Немалое количество названий пауков включает семы разного вида и обозначает десигнат не только по одному, но и по двум или трем признакам, например, по внешнему виду и месту обитания (*krzyżak ląkowy*), по способу поведения и по внешнему виду, напр.: *скакунчик пестрый*, по месту обитания, внешнему виду и по виду принимаемой пищи, напр.: *боливийский белоколенный бархатный птицеед, płasznik chilijski różowy*. Очень часто уже само наименование рода паука содержит лексическую информацию о внешнем виде, способе поведения, месте обитания или способе питания данного животного.

напр.: *крестовик*, *птицеед*, *скакун*, *walęsak*, *kątnik*. К родовому названию обычно прибавляется второй компонент, который передает дополнительную информацию о других признаках определенного вида паука.

Среди собранных названий пауков выступают и такие словосочетания, в которых данная черта или свойство дублируется или уточняется вторым компонентом, напр., способ поведения: *dryguś zmienny*, *скакунчик радостный*; внешний вид: *krzyżak dwuguzkowy*, *крестовик четырехугольный*, цвет: *kraśniak ciemny*, размер: *drobnik malutki*, место обитания: *bagnik przybrzeżny*.

Семантическую модель «внешний вид > название паука» реализует 23 польских и 32 русских названия. Среди них можно выделить несколько подгрупп, которые не совпадают по языкам. Основаниями для польских названий являются следующие свойства:

- форма тела: *podłużnik* (отличается продолговатым брюшком);
- сходство: *mrówczyńka* (похож на муравья);
- размер: *drobnik malutki*;
- характерный признак внешнего вида: *kleszczownik* (обладает сильными лапками, похожими на клещи), *krzyżak dwuguzkowy* (на теле имеет узор в виде креста и две шишки);
- характерный признак + цвет: *krzyżak pomarańczowy*;
- сходство с чем-либо + характерный признак: *tygryzek paskowany* (полосы на его теле напоминают тигриную окраску);
- видовое название + характерный признак: *karakurt trzynastokropki* (на его брюшке выступает тринадцать красных крапинок) или цвет: *fileus dwubarwny*;
- родовое название + сходство: *pająk zebra* (характеризуется бело-черной полосатой окраской).

Русские названия в данной категории образуются на основе следующих свойств:

- характерный признак внешнего вида: *крестовик четырехугольный* (на его теле четыре крупных белых пятна);
- цвет + характерный признак: *черная толстоголовка*;
- характерный признак + родовое название (паук) или видовое определение: *рогатый паук* (имеет роговидные выступы на теле), *мизумена косолопая*, *ксистикус гребенчатый*, *пятнистая агрозка*, *длинноватый херизус*;
- цвет тела или его части + родовое название (паук) или видовое определение: *бурый паук*, *белохвостый паук*, *банановый паук* (светло-зеленого цвета), *серый бабун*, *оранжевый бабун*, *розоволапый тарантул*;
- видовое название + форма: *алопекоза клиновидная*;
- видовое название + размер: *стеатода крупная*;
- родовое название (паук) или видовое определение + сходство: *паук зебра* (имеет черно-белую полосатую окраску), *паук-оса* (имеет черно-желтую полосатую окраску), *гнафоза мышевидная* (паук, покрытый темными шелковистыми волосками, напоминает мышь).

Названия, образованные по модели «способ поведения > название паука», представлены в собранном материале числом 26 польских и 15 русских выражений. Польские словосочетания данной группы можно подразделить на названия, определяющие:

- способ охоты или типичное занятие: *rozsnuwacz plujaący* (охотится, выплескивая зигзагообразно вязкую жидкость), *darownik przedziwny* (имеет интересные брачные привычки – приносит самке жертву в дар);
- способ движения: *cofnik*, *ślizgun*, *skakun szybki*, *bokochód boczeń*;
- вид принимаемой пищи: *mrówczarka* (питается муравьями);
- форма паутины: *lejkowiec labiryntowy* (строит лабиринтовые паутины в форме воронок);
- родовое название (паук) + типичное занятие: *pająk plujaący*, *pająk podkopnik*;
- родовое название + форма паутины: *pająk namiotnik*.
- типичное поведение + родовое название (паук) или видовое определение: *gryziel affinis* (убивает жертву при помощи хелицер).

Для русских названий выделяем следующие подгруппы:

- способ движения: *скакунчик радостный* (движется быстрыми и ловкими прыжками);
- способ охоты: *плюющий паук* (выпускает на жертву вязкую жидкость);
- форма паутины + родовое название (паук) или видовое определение: *балдахинный паук* (строит сети в виде балдахинов), *лабиринтовый паук* (строит сети в форме лабиринта), *агелена лабиринтовая*;
- родовое название + издаваемый звук: *мурлыкающий паук*, *жужжающий паук*;
- родовое название + типичное занятие: *паук бродячий*, *паук землепок*;
- видовое название + черта характера: *пардоза безумная* (очень быстро бегает).

В состав следующей категориальной группы сочетаний входят наименования, образованные по семантической модели «место обитания > название паука». Они представлены числом 8 польских и 12 русских названий. Номинативными основаниями для данных наименований являются названия топографического или географического характера:

- элемент среды: *nakrzewnik*, *kwietnik*;
- родовое название (паук) или видовое определение + географическое название: *паук среднеазиатский*, *паук венесуэльский*, *tarantula włoska*, *tarantula ukraińska*; *тарантул апулийский*;
- родовое название (паук) или видовое определение + элемент среды: *pająk domowy*, *паук норковый*, *ксероликоза лесная*, *филодромус дерновый*, *болотный паук*, *водяной паук*, *домовый паук*.

Для русских наименований характерна еще одна мотивационно-номинативная группа, которая не выступает среди польских словосочетаний. Ее со-

ставляют названия, образованные путем соединения видового названия паука с фамилией (5 наименований), напр.: *оксиона Лицента*; *алопекоза Шмидта*.

Как уже замечалось, много названий пауков семантически мотивируется не одним, а двумя или даже тремя признаками паука, напр.: *kątnik domowy mały*, *боливийский белоколенный бархатный паук птицеед*. Двусоставные словосочетания, образованные по смешанным семантическим моделям можно разделить на следующие группы:

- поведение + внешний вид (форма, признак, размер) (28 польских и 16 русских наименований), напр.: *czyhak sześciooki, prządką plamista, zawijak żółtawy, kołosz stożkowaty*, скакунчик *темно-пятнистый*, охотник *каемчатый*, *кобальтовый птицеед*;

- поведение + цвет (21 польское и 5 русских наименований): *poskocz krasny, wutyk szarawy, pustelnik brunatny, бурая вдова, розоволапый птицеед*, *кобальтовый птицеед*;

- поведение + место обитания (24 польских и 7 русских наименований), напр.: *walęsak ląkowy, czyhak sadowiec, gryziel stepowy, śpiesznik afrykański, бокоход цветочный, птицеед тропический, скакун боливийский*;

- внешний вид (форма, признак, размер, сходство) + место обитания (9 польских и 4 русских наименования), напр.: *krzyżak ląkowy, krzyżaczek* (признак + размер) *igorowy, rozciągnik natrzcinnny, lśniś pawapnik, крестовик лесной, три니다дский шеврон*.

Четырехкомпонентные польские наименования единичны. Они строятся по-разному, напр.: поведение + место обитания + внешний вид: *ptasznik chilijski różowy*, или внешний вид + родовое название + место обитания: *wielki pająk madagaskarski*. Среди русских наименований пауков, состоящих из четырех слов, выделяются 4 номинативные группы:

- место обитания + внешний вид + поведение, напр.: *чилийский розовополосый птицеед*;

- внешний вид + поведение + родовое название, напр.: *большой сплавной паук*;

- место обитания + поведение + родовое название, напр.: *бразильский странствующий паук*;

- место обитания + внешний вид + родовое название, напр.: *бразильский черно-белый паук*.

Как подчеркивает Р. Гжегорчикова, один и тот же фрагмент действительности по-разному разделяется между лексемы в разных языках⁴. Сравнительный семантический анализ 53 польских и русских названий, относящихся к одним и тем же видам, подтверждает вышесказанное. Данные названия можно разделить на 4 группы. К первой группе принадлежат названия с тождественной семантической мотивацией в обоих языках, напр.: *czarna wdowa* – *черная вдова*, *pająk zebra* – *паук зебра*, *pająk plujaący* – *плюющий паук*, *burzy otшельник*

⁴ R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1999, s. 43.

– *pustelnik brunatny*. Такая совпадающая семантическая мотивация характеризует лишь 10 среди 53 названий в обоих языках. Следующую группу составляют наименования, которые в обоих языках маркируют одну и ту же черту, но одно из пары имеет расширенную мотивацию и указывает дополнительно на другую черту животного, напр.: *ptasznik bialokolanowy* (признак внешнего вида) – *бразильский белоколенный птущеед* (признак внешнего вида + место обитания), *ptasznik ekwadorski* (место обитания) – *эквадорский розоволапый птущеед* (место обитания + признак внешнего вида), *kwiетnik* (место обитания) – *бокоход цветочный* (способ движения + место обитания). В особую группу следует выделить наименования, которые называют паука по одним и тем же категориальным признакам (внешний вид), но указывают на разные его черты, напр.: *poskocz krasny* (красное брюшко) – *черная толстоголовка* (черная голова) или относят называемое животное к разным элементам действительности, напр.: *tygrzyk paskowany* – *паук-оса*. К последней группе относятся наименования, которые проецируют разные категориальные признаки пауков, напр.: *krzyżak lakowy* (место обитания) – *крестовик четырехугольный* (признак внешнего вида), *wilkosz sucholub* (признак внешнего вида – окраской напоминает волка + среда обитания) – *алопекоза Шмидта* (видовое определение + фамилия исследователя).

Из проведенного анализа следует, что семантические модели названий пауков различны. Как в русском, так и в польском языках наиболее многочисленны двухкомпонентные названия. Они чаще всего строятся по модели: *имя прилагательное + имя существительное*, хотя в обоих языках есть и словосочетания двух существительных. Трехкомпонентные названия пауков более многочисленны в русском языке, в котором существуют также сочетания, состоящие из четырех и даже пяти компонентов.

Анализ семантической структуры названий позволил выделить 3 основные семантические модели, по которым образуются польские и русские названия пауков, т.е. названия по внешнему виду, по способу поведения и по месту обитания. В русском языке, кроме вышеуказанных оснований, названия пауков мотивируются также собственными именами – фамилиями ученых.

Как для польских, так и для русских наименований пауков характерна двойная семантическая мотивация, поэтому, кроме вышеуказанных мотивационно-номинативных групп, были выделены еще 4 «смешанные» группы, в которых выступают разные основания, напр.: признак внешнего вида и место обитания или поведение и цвет. Сравнительный анализ 50 общих наименований пауков указывает, что при образовании большинства из них (80%) в польском и русском языке экспонируются разные черты.

Literatura

- Bellmann H., *Pająki. Najważniejsze gatunki krajowe*, Warszawa 1998
- Encyklopedia biologiczna*, pod red. Z. Otałęgi, t. 1–13, Kraków 1998
- Иванов А.В., *Пауки, их строение, образ жизни и значение для человека*, Ленинград 1965
- Jura Cz., *Bezkregowce*, Warszawa 2002
- Kupryjanowicz J., *Pająki (Aranea) Biebrzańskiego Parku Narodowego, Osowiec-Twierdza* 2005
- Mikulska I., *Poznaj pająki*, Warszawa 1960
- Михайлов Г., *Пауки России и сопредельных стран*, Москва 2003
- Preston-Mafham K., Ślusarski R., *Zapłodnić i przeżyć*, „Świat Nauki” 1999, 1
- Punda H., *Pająki borów sosnowych*, Warszawa 1975
- Staręga W., *Galimatias z tarantulami*, „Wiedza i Życie” 1996, 11
- Staręga W., *Pająki – troskliwi rodzice*, „Wiedza i Życie” 1991, 11
- Staręga W., *Pająki – tkacze, czy konstruktorzy?*, „Wiedza i Życie” 1992, 10
- Staręga W., *Wszystkie chwytły dozwolone*, „Wiedza i Życie” 1995, 10
- The Word Spider Catalogue* by Norman I. Platnick, American Museum of Natural History 2000–2006
- Zoologia: bezkregowce*, pod red. E. Grabdy, Warszawa 1984
- Żabka M., *Piękny jak ... pająk*, „Wiedza i Życie” 2000, 10
- www.spiders.ru
- www.entomology.narod.ru;
- <http://muzeum.uwb.edu.pl>;
- www.arachnea.pl;
- <http://terrarium.pl>;
- www.apus.ru

Urszula Patocka-Sigłowy

Uniwersytet Gdański

„Fałszywi przyjaciele” tłumacza w terminologii Unii Europejskiej

Zapożyczanie elementów z języków obcych jest jednym z aktywnych sposobów wzbogacania leksyki. Czynniki decydujące o pojawianiu się tego zjawiska można określić w następujący sposób: wzajemny wpływ języków i kultur, rozwój nauki i techniki, dyferencja pojęć i zmiana struktur pojęciowo-logicznych, pojawienie się nowych pojęć, dążenie do rozszerzenia możliwości języka w dziedzinie nominacji i inne zjawiska.

Proces zapożyczania obcojęzycznych terminów może doprowadzić do pojawienia się różnych zjawisk w kontaktach międzyjęzycznych, np. „fałszywych przyjaciół” tłumacza i internacjonalizmów.

Internacjonalizmami przyjęto nazywać występujące w różnych językach wyrazy, których forma zewnętrzna (pisana lub mówiona) pozwala na ich utożsamienie nawet osobie nie znającej danego języka i które są swoimi systemowymi ekwiwalentami przekładowymi (tzn. są traktowane jako odpowiedniki przekładowe w słownikach dwujęzycznych). Powinny one się powtarzać przynajmniej w trzech językach należących do różnych dziedzin językowych¹. Należy zauważyć, że pojęcie internacjonalizmów charakteryzuje się wysokim stopniem względności. Nakładane są na nie pewne ograniczenia. Na przykład, do internacjonalizmów nie są zaliczane regionalizmy, chociaż są one używane w innych językach (słowo typu *samowar*), kalki i zbieżne w różnych językach terminy tworzone niezależnie (ang. *discuss*, ros. *обсуждать*, niem. *Discussieren*, fr. *discuter*). Dlatego „интернационализмы отличаются от простых заимствований прежде всего тем, что выражают понятия международного значения и именно поэтому имеют широкую сферу распространения”².

¹ Por. J. Maćkiewicz, *Czy inwencja jest wyrazem międzynarodowym*, „Język Polski” 1986, s. 1–2.

² В.А. Татаринев, *Исторические и теоретические основания терминоведения как отрасли отечественного языкознания*, Москва 1996, с. 102.

Nazwanie drugiej grupy terminów, wspomnianej wyżej – „falszywi przyjaciele” tłumacza – jest kalką z języka francuskiego „faux amis du traducteur”. Pojawiło się ono w 1928 roku w pracy francuskich uczonych M. Koesslera i J. Derocquigny³. Od tamtej pory powstało mnóstwo innych nazw dla oznaczenia danej kategorii słów. Dzisiaj w języku rosyjskim i języku polskim zakorzeniła się wspomniana wyżej nazwa. W tym miejscu stosownie jest przytoczyć wypowiedź R.A. Budagowa uzasadniającą to stwierdzenie:

Хотя словосочетание «ложные друзья переводчика» и длинно, и слишком открыто, чтобы стать термином, оно все же терминируется за последние годы. Во-первых, это словосочетание, по-видимому, не имеет равного и более краткого эквивалента; во-вторых, сама его «открытость» привлекательна: она как бы напоминает, какие ловушки ожидают всех, кто имеет дело с разными языками⁴.

Przy przekładzie terminologii Unii Europejskiej tłumacz może także napotkać na trudności uwarunkowane tym lingwistycznym fenomenem. Pojawiają się one przede wszystkim z powodu zbieżnej formy różnych słów języka-źródła i języka-celu, co jest rezultatem etymologicznych odpowiedniości.

Złożoność przekładu internacjonalnej leksyki na język obcy polega na tym, że tłumacz, znajdując się pod wpływem znanej graficznej i fonetycznej formy słowa, nierzadko dokonuje dosłownego przekładu, naruszając normy języka przekładu, szczególnie w dziedzinie łączliwości słów. W języku angielskim nierzadkie są przypadki, kiedy znaczenie internacjonalizmu, do którego przywykł użytkownik języka polskiego lub rosyjskiego, nie jest podstawowe.

W skrajnych przypadkach, znaczenie internacjonalnego słowa w języku angielskim dokładnie rozchodzi się ze znaczeniem jego rosyjskiego lub polskiego wariantu, np. *accurate* – nie *аккуратный* а *тонкий, верный, тщательный* oraz *akuratny, dokładny, precyzyjny, wierny, ścisły*; *data* – nie *дата* а *сведения, данные* oraz *dane*; *family* – nie *фамилия* а *семья* oraz *rodzina*. Przy tym międzyjęzykowa homonimia jest zawsze odwracalna, to znaczy – pojmowana przez użytkowników obu języków. Czasami w języku rosyjskim lub języku polskim międzynarodowe słowa przyjmują niecharakterystyczne dla angielskiego wariantu konotacje, np. *банда, бизнес, пионер* i inne.

W literaturze dotyczącej teorii i praktyki przekładu można spotkać następujące określenie słów nazywanych „falszywymi przyjaciółmi” tłumacza: „слова, которые имеют внешнее сходство (звучание и написание) со словами русского языка, но значение которых не всегда совпадает”⁵. Na przykład: *dramatic* – *драматичный, неожиданный, яркий, впечатляющий, сенсационный* – *dramatyczny, radykalny*;

³ Zob. M. Koessler, J. Derocquigny, *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais. Conseils aux traducteurs*, Paris 1928.

⁴ Р.А. Будагов, *Несколько замечаний о ложных друзьях переводчик*, [в:] *Мастерство перевода*, Москва 1971, с. 362.

⁵ Т.А. Зражевская, Т.Н. Гуськова, *Трудности перевода общественно-политического текста на английский язык*, Москва 1986, с. 168.

decade – десятилетие – *dekada, dziesięciolecie*; *nation* – нация, народ, страна, государство – *narod, państwo, nacja*; *crisis* – кризис, конфликт, напряженная ситуация – *kryzys*. W zależności od kontekstu te słowa mogą mieć różne odcienie znaczeniowe i być tłumaczone w różnorodny sposób.

Zdając sobie sprawę z trudności związanych z przekładem „fałszywych przyjaciół” na język rosyjski i język polski, konieczne jest podejmowanie prób w celu adekwatnego przekazu znaczenia takich słów.

Proces jednoczenia Europy, włączenie Rosji do Rady Europy i jej coraz ściślejsze kontakty kulturalne i ekonomiczne z Unią Europejską, zakończone sukcesem starania Polski o pełne członkostwo w Unii Europejskiej wymagają pojawienia się w języku rosyjskim oraz języku polskim „podjęzika”, zawierającego nowe dla nas terminy i pojęcia. I właśnie tutaj pojawia się problem przekładu międzynarodowej leksyki (i potencjalnie „fałszywych przyjaciół”), która jest bardzo charakterystyczna dla dokumentów Unii Europejskiej. W formie przykładu przytoczmy kilka fragmentów z tekstu *Traktatu z Maastricht (Treaty on the European Union)*:

• The European Parliament, the Council, The Commission, the Court of Justice and the Court of Auditors shall exercise their powers under the conditions and for the purposes provided for, on the one hand, by the provisions of the Treaties establishing the European Communities and of the subsequent Treaties and Acts modifying and supplementing them and, on the other hand, by the other provisions of this Treaty. – **Parlament Europejski, Rada, Komisja, Trybunał Sprawiedliwości i Trybunał Obrachunkowy** realizują swoje uprawnienia zgodnie z warunkami i celami przewidzianymi z jednej strony w postanowieniach Traktatów o ustanowieniu Wspólnot Europejskich oraz późniejszych traktatów i aktów zmieniających je lub uzupełniających, z drugiej zaś strony w innych postanowieniach niniejszego Traktatu. – **Le Parlement, le Conseil, la Commission, la Cour de justice et la Cour des comptes** exercent leurs attributions dans les conditions et aux fins prévues, d'une part, par les dispositions des traités instituant les Communautés européennes et des traités et actes subséquents qui les ont modifiés ou complétés et, d'autre part, par les autres dispositions du présent traité. (artykuł 5)

• The Union shall respect the national identities of its Member States. – Unia szanuje tożsamość **narodową** Państw Członkowskich. – L'Union respecte l'identité **nationale** de ses Etats membres. – Die Union achtet die **nationale** Identität ihrer Mitgliedstaaten. (artykuł 6)

W tych, prawie przypadkowo wybranych fragmentach liczne słowa można odnieść do kategorii międzynarodowej leksyki (na przykład *union, commission, national, parliament* itd.). Zauważmy, że w tekstach dokumentów Unii Europejskiej spotykane są przykłady leksyki międzynarodowej, której przekład nie przedstawia problemu dla współczesnych tłumaczy. Jednak są liczne przykłady, kiedy przekład jest niejednoznaczny lub na odwrót jest zbyt oczywisty i prowadzi do pojawienia się zbyt dosłownego przekładu i bardzo często do utraty znaczenia pojęcia.

Język rosyjski i język polski obfitują w zapożyczone z języka angielskiego słowa, a także całe wyrażenia, dla których z tych lub innych przyczyn od razu udaje się

ustalić rosyjskie czy polskie odpowiedniki. Zazwyczaj takie słowa są przekazywane za pomocą transliteracji lub zapożyczania ich angielskiej transkrypcji, ponieważ podobny wariant przekładu „lepiej brzmi”, co nie zawsze bywa oczywiste i nierzadko prowadzi do skażenia znaczenia terminu w związku z różnicą w konotacjach tych słów w języku rosyjskim, polskim i angielskim. Przy tym okazuje się, że duża część transliterowanych słów nie stanowi bez ekwiwalentnej leksyki, wyrażającej nieobecne w rosyjskiej czy polskiej kulturze specyficzne pojęcia i można spróbować odszukać lepszy wariant dla przekazania odpowiadającego terminu.

Słowa *expert* – *эксперт*, *знаток* – *biegły*, *ekspert*, *fachowiec*, *specjalista*, *znawca* często spotykane we współczesnych prawniczych, ekonomicznych i pozostałych tekstach – są niezłym przykładem podobnego zjawiska. Słowo *expert* ma następujące wyjaśnienie: „a person who has special knowledge or skill”⁶. Typowe związki wyrazowe ze słowem *expert*: „a medical/ scientific/ economic expert; She is (an) expert at/in/on teaching small children”⁷. W *Webster's New Dictionary of Synonyms* słowu *expert* przypisuje się całą grupę synonimów: „adept, areist, virtuoso, wizard”. Tam występuje także określenie: „a person who shows mastery in a subject, an art., or a profession or who reveals extraordinary skill in execution, performance, or technique”. Dalej przytaczane są przykłady użycia słowa *expert*: „an expert in city planning; a hand-writing expert; in philosophy he naturally looks for guidance to the experts and professionals – James”⁸. W innym słowniku spotykamy następujące związki wyrazowe: „an agricultural expert; an expert in psychology; get the advice of the experts; an expert at playing golf; an expert on ancient Greek vases”⁹.

Знаток – to „человек, обладающий большими специальными сведениями, познаниями в какой-либо области. Знаток живописи”¹⁰. W *Словаре синонимов русского языка* słowo *знаток* ma następujące synonimy i określenia: „Знаток, специалист (разг.), дока (прост.), спец (прост.) (чего, в чем, по части чего или какой). Человек, обладающий тонким, изощренным пониманием чего-либо или обладающий большими сведениями в какой-либо области знания, искусства, в какой-либо сфере деятельности”¹¹. *Эксперт* natomiast – to „специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-либо вопроса. Судебный эксперт”¹².

W *Словнику języka polskiego znawca* to „człowiek dobrze się na czymś znający, mający wiedzę, doświadczenie w danej dziedzinie, umiejący właściwie ocenić coś lub kogoś”¹³. *Ekspert* to „specjalista powoływany do wydawania orzeczenia lub

⁶ *Oxford Wordpower. Słownik angielsko-polski*, Oxford 2002.

⁷ *Longman Dictionary of Contemporary English*, Moscow 1992.

⁸ *Webster's New Dictionary of Synonyms*, Springfield 1973.

⁹ *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford 1995.

¹⁰ *Большой толковый словарь русского языка*, ред. С.А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2000.

¹¹ *Словарь синонимов русского языка*, ред. А.П. Евгеньева, Ленинград 1970.

¹² С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1992.

¹³ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1981.

opinii w sprawach spornych, wchodzących w zakres jego kompetencji; biegły, rzeczoznawca”¹⁴.

Widać więc z powyższych przykładów, że płaszczyzny konceptualne obejmowane słowami *expert*, *znawca* i *знарок* nie pokrywają się całkowicie i konotacje tych słów także są różne. Angielskie słowo *expert* jest dużo bardziej neutralne, używane znacznie bardziej swobodnie i szerzej, czasami występuje w oficjalnych dokumentach, w kontekście naukowym lub także w literaturze pięknej. Rosyjskie słowo *знарок* ma inną sferę użycia: często jest ono używane w języku ogólnym i rzadko pojawia się w oficjalnych lub naukowych wykazach. Podobna jest sytuacja polskiego słowa *znawca*. Jest rzeczą oczywistą, że słowo *expert* było zapożyczone do języka rosyjskiego oraz do języka polskiego dlatego, że ma inne konotacje w porównaniu z rdzennymi słowami i sfera jego użycia jest trochę inna.

Można powiedzieć, że słowa *эксперт* i *ekspert* przede wszystkim pojawiają się w oficjalnej dokumentacji (prawniczej, politologicznej i innych), w prasie. Dziwnie byłoby powiedzieć o człowieku, że jest on *ekspertem gry w golf* (*эксперт по игре в гольф*), to oznaczałoby, że do tego człowieka można oficjalnie zwrócić się z prośbą o konsultacje z zakresu zasad i warunków gry. Jednak takie funkcje w środowisku rosyjskim lub polskim są charakterystyczne dla trenera, którego można nazwać *знаком гольфа* czy *znawcą golfu*, chociaż ta fraza ma znaczenie komplementu lub pozytywnej oceny doświadczenia i wiedzy człowieka, ale bynajmniej nie wskazuje na jakieś oficjalne pełnomocnictwa dawania tych lub innych rozstrzygnięć.

Należy zauważyć w związku z tym, że rosyjski, a także polski odpowiednik międzynarodowego słowa ma węższe znaczenie niż oryginał w języku angielskim. Opisany wyżej przykład dobrze ilustruje tę tendencję.

Innym przykładem złożoności przekładu jest słowo *resident*, którego odpowiednikiem w języku rosyjskim jest *резидент*, a w języku polskim *mieszkaniec*, *użytkownik*, *rezydent*.

Słowo *resident* ma następujące określenie: „a person who lives in a place, such as a house, hotel or particular area, all the time or just while working, studying, or visiting”¹⁵.

Резидент – to „1. В некоторых государствах: иностранец, постоянно проживающий в данной стране. 2. Тайный представитель разведки в каком-н. районе иностранного государства”¹⁶. W *Словаре иностранных слов резидент* jest określany jako „1. Дипломатический представитель, по рангу ниже посланника, министр-резидент. 2. Гражданин какой-л. страны, постоянно проживающий в иностранном государстве. 3. Тайный уполномоченный разведки иностранного государства, действующий в пределах какого-л. государства или отдельного его района. 4. Глава колониальной администрации”¹⁷.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Webster's New Dictionary of Synonyms*, Springfield 1973.

¹⁶ С.И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1984.

¹⁷ *Словарь иностранных слов*, Москва 1989.

W *Słowniku języka polskiego* znajdujemy następujące określenie słowa *rezydent*: „1. Przedstawiciel dyplomatyczny państwa-protektora w państwie zależnym. 2. Ubogi krewny, przyjaciel rodziny lub wysłużony oficjalista mieszkający stale w dawnym dworze i będący na utrzymaniu gospodarza”¹⁸.

Jest rzeczą oczywistą, że słowo *resident* ma szerszą sferę użycia w języku angielskim, przy czym wszystkie jego znaczenia tak lub inaczej są związane z jego podstawowym znaczeniem („stały mieszkaniec”). W środowisku anglojęzycznym ten termin jest bardziej charakterystyczny dla kategorii słów języka ogólnego niż dla specjalistycznej terminologii, czego nie można powiedzieć o słowie *резидент* w języku rosyjskim i słowie *rezydent* w języku polskim, których określenia w tej lub innej mierze zawsze są zorientowane na prawniczy, polityczny lub jakiś inny specjalny profesjolekt. Oto kilka przykładów użycia tych elementów:

- residents – резиденты – rezydenci, mieszkańcy,
- residents permit – вид на жительство – prawo pobytu,
- place of residence – местопребывание – miejsce zamieszkania.

Oprócz tego w języku angielskim istnieje grupa słów z elementem *resident*, a każde z nich ma kilka znaczeń: czasownik *to reside* (zamieszkiwać, mieć stały pobyt), rzeczownik *residence* (miejsce zamieszkania, rezydencja, siedziba), przymiotniki *resident* (mieszkający), *residential* (mieszkalny, mieszkaniowy), podczas gdy w języku rosyjskim można wymienić tylko dwa rzeczowniki o bardzo wąskim znaczeniu *резиденция*, *резидентура*. W języku polskim natomiast występują słowa *rezydencja*, *rezydencjalny*, *rezydentura*, *rezydować*. Angielski wariant międzynarodowego słowa jest o wiele bardziej zakorzeniony i częściej używany w języku rodzimym niż jego rosyjski czy polski odpowiednik. Dlatego każda próba rozszerzenia kręgu znaczeń rosyjskiego i polskiego wariantu tego terminu za pomocą jego transliteracji prowadzi do problemu „fałszywych przyjaciół”.

Wyrazistym przykładem nieadekwatnego przekładu słów *expert* i *resident* na język rosyjski jest wizytówka przedstawiciela Europejskiego Instytutu Administracji Publicznej (*European Institute of Public Administration*), którego stanowisko po angielsku brzmi *Resident Expert*, a na język rosyjski zostało przetłumaczone jako *Знаток-Резидент*. Ten twór może być niezrozumiały nie tylko dla zwykłego użytkownika języka, ale i dla specjalisty, oczywiście z winy „fałszywych przyjaciół”. W danym przypadku *resident* oznacza, że dany specjalista ma zamiar mieszkać w kraju przebywania przez dłuższy czas, a *expert* należy przetłumaczyć jak *эксперт*, ponieważ taki wariant przekładu odpowiada znaczeniu nazwy (специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-либо вопроса). Możliwe jest pojawienie się czegoś w rodzaju związku wyrazowego *постоянный представитель*, co także nie jest zbyt udane, ponieważ taka profesja nie funkcjonuje. W takim wypadku warto byłoby posłużyć się jednym z elementów składowych oryginalnego wyrażenia, co doprowadziłoby do wariantów *эксперт* lub *советник*. Wszystkie te warianty przekładu w pełni odpowiadają normom języka rosyjskiego i przekazują treść wyj-

¹⁸ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. III, s. 56, Warszawa 1995.

ściowego pojęcia dużo lepiej niż *знаток-президент* – rezultat dosłownego przekładu i nieznamości realiów rosyjskich.

Niektórym „fałszywym przyjaciółom” udaje się wejść do systemu przyjętych ogólnie znaczeń odpowiedniego słowa rosyjskiego lub polskiego. W związku z politycznymi przemianami w Rosji słowo *президент* rozszerzyło swoje pole semantyczne: pojawił się antonim *непрезидент*, który dotyczy położenia Rosjan w Estonii i Łotwie jako czasowo przebywających w kraju obcokrajowców. Takie użycie słowa *президент* jeszcze raz podkreśla jego szczególny odcień konotacyjny w języku rosyjskim i węższy zakres użycia w porównaniu z angielskim wariantem *resident*. Jednak ten przykład dowodzi, że „fałszywy przyjaciel” stopniowo asymiluje się, „превращаясь во вполне законного, члена семьи”¹⁹.

Interesujące jest to, że rosyjskie i polskie warianty międzynarodowych słów także przedstawiają trudność dla przekładu na języki obce. Na przykład, angielscy tłumacze zwracają uwagę na użycie w prasie rosyjskiej i polskiej „fałszywych przyjaciół” i międzynarodowych słów i dają swoje rekomendacje dla ich przekładu. I tak słowo *нормально* rekomenduje się przekładać nie jak *normally*, a jak *well, properly*; *практический, реальный* – nie jak *practical, real*, a jak *realistic, feasible*; *актуальный* – nie jak *actual*, a jak *topical, urgent*²⁰.

Podsumowując powyższe rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, że wzajemny wpływ języków w dziedzinie leksyki jest faktem ogólnie znanym. Zjawisko to znalazło swoje odzwierciedlenie także w sferze „fałszywych przyjaciół” tłumacza. Należy tylko pamiętać, że każdy język jest niepowtarzalny, ma swoje normy i swoją tradycję.

R.A. Budagov, pracując na materiale licznych słowników (a w szczególności – *Англо-русского и русско-английского словаря ложных друзей переводчика* pod redakcją V.V. Akulienko), naliczył osiem typów braku odpowiedników w dziale „fałszywych przyjaciół” pokrewnych języków²¹. I tak, do pierwszego typu zalicza się następującą relację: w jednym języku słowo ma bardziej ogólne (mniej specjalistyczne) znaczenie niż w drugim. Ta cecha leksykalno-semantycznej asymilacji zapożyczeń, a szczególnie zwężenie znaczenia zapożyczonych słów, jest podkreślana przez licznych badaczy²². Najczęściej dzieje się tak, ponieważ takie słowa są zapożyczane tylko w jednym ze swoich znaczeń. Zwężenie znaczenia słowa może także zachodzić z powodu jego „specjalizacji” lub zwężenia dziedziny jego użycia w określonych profesjonalnych lub społecznych warstwach, najczęściej w terminologii.

Bezwarunkowo ta zasada rozszerza się także na internacjonalizmy. Oprócz tego w języku angielskim system znaczeń internacjonalizmów, ich łączliwość, znajomość

¹⁹ Л.В. Полубиченко, *Ложные друзья переводчика как культурологическая проблема*, [в:] *Россия и Запад: диалог культур*, Москва 1996, с. 107–113.

²⁰ *Тетради переводчика*, Москва 1986, с. 174.

²¹ Р.А. Будагов, *Человек и его язык*, Москва 1976, с. 269.

²² С.В. Гринев, *Терминологические заимствования: краткий обзор современного состояния вопроса*, [в:] Д.С. Лютте, *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов*, Москва 1982, с. 123.

i wykorzystanie okazuje się szersze niż pole semantyczne, łączliwość i rozprzestrzenienie się odpowiadających im rosyjskich i polskich ekwiwalentów. Dlatego tak często pojawia się pokusa rozszerzenia semantyki już istniejącego w języku rosyjskim lub polskim wariantu internacjonalizmu, wzbogacając go jednym ze znaczeń angielskiego wariantu. Należy jednak przeciwstawiać się tej pokusie, ponieważ takie działanie może być brzemiennie w skutki i powodować liczne komplikacje.

W tym artykule także odnotowana jest podobna tendencja: rosyjskie i polskie warianty przekładu internacjonalizmów odnoszące się do terminologii Unii Europejskiej są utworzone w rezultacie transliteracji i zazwyczaj mają w języku polskim i rosyjskim węższą sferę znaczenia oraz użycia w porównaniu z wykorzystaniem internacjonalizmu w języku rodzimym.

Literatura

- Koessler M., Derocquigny J., *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais. Conseils aux traducteurs*, Paris 1928
- Longman Dictionary of Contemporary English, Moscow 1992
- Maćkiewicz J., Czy inwencja jest wyrazem międzynarodowym, „Język Polski” 1986, s. 1–2
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford 1995
- Oxford Wordpower. Słownik angielsko-polski, Oxford 2002
- Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1981
- Webster's New Dictionary of Synonyms, Springfield 1973
- Большой толковый словарь русского языка, ред. С.А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2000
- Будагов Р.А., Несколько замечаний о ложных друзьях переводчика, [в:] *Мастерство перевода*, Москва 1971
- Будагов Р.А., *Человек и его язык*, Москва 1976
- Гринев С.В., Терминологические заимствования: краткий обзор современного состояния вопроса, [в:] С. Лотте, *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов*, Москва 1982
- Зражевская Т.А., Гуськова Т.Н., *Трудности перевода общественно-политического текста на английский язык*, Москва 1986
- Ожегов С.И., *Словарь русского языка*, Москва 1984, 1992
- Полубиченко Л.В., *Ложные друзья переводчика как культурологическая проблема*, [в:] *Россия и Запад: диалог культур*, Москва 1996
- Словарь иностранных слов*, Москва 1989
- Словарь синонимов русского языка*, ред. А.П. Евгеньева, Ленинград 1970
- Татаринов В.А., *Исторические и теоретические основания терминоведения как отрасли отечественного языкознания*, Москва 1996
- Традиции переводчика*, Москва 1986

Tadeusz Szczerbowski

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Toast jako gatunek mowy

Gatunek mowy można najkrócej zdefiniować jako „relatywnie stały tematyczny, kompozycyjny i stylistyczny typ wypowiedzi (tekstów)”¹. Traktuje się go jako kulturowo i historycznie ukształtowany skonwencjonalizowany sposób komunikowania, wzorzec organizacji tekstu². Zgodnie z rosyjską tradycją stylistyczną wyodrębnia się gatunki mowy potocznej (*жанры обиходно-разговорной речи*), a wśród nich – *застольные жанры*³, czyli gatunki biesiadne, których przykładem jest toast „krótka okolicznościowa przemowa wygłaszana zwykle w czasie przyjęcia, bankietu, w celu uczczenia kogoś, czegoś, życzenia komuś pomyślności, udania się czegoś itp., po której następuje wypicie kieliszka alkoholu”⁴. Rosjanie przez *мост* rozumieją *застольное пожелание, предложение выпить вина в честь кого-, чего-л.* (Евгеньева 1984: 389). W języku angielskim *toast* oznacza zarówno ‘toast’ jak i ‘tost’. Dawniej był to kawałek opiekanego chleba dodawany do wina, wody lub innego trunku. Dziś owo znaczenie – z wyjątkiem Indii – jest przestarzałe⁵. W Chinach wyraz *toast*, wymawiany *zhìjiǔ*, zapisuje się dwoma znakami 干杯. Pierwszy z nich ma znaczenie ‘życzyć’, a drugi – ‘alkohol’, zatem etymologicznie chodzi tu o alkohol przy składaniu życzeń. W języku chińskim *wznieść toast* to 祝酒 *gǎnbēi*, dosł. ‘opropścić kieliszek’.

¹ „Речевой жанр – относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов)” (В.А. Салимовский, *Речевой жанр*, 2003: 352). Zagadnieniu temu poświęcone są m.in. saratowskie „Жанры речи” (tom I – 1997, tom II – 1999, tom III – 2002).

² С. Гайда, *Жанры разговорных высказываний*, „Жанры речи” 1999, с. 2, 31–46.

³ В.В. Дементьев, *Жанры обиходно-разговорной речи*, [в:] Кожина М. (ред.), 2003, *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, Москва 2003, 67–69.

⁴ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, t. IV, s. 825.

⁵ *OED2 on CD-ROM*, Oxford University Press, 1992.

Toast jako gatunek mowy ewoluował i nadal ma charakter dynamiczny. W okresie staropolskim była to „krótka pieśń towarzysząca wznoszeniu toastów podczas uczt i biesiad”⁶. Śpiewanie toastów zachowało się do dziś zarówno w zwyczajach ludowych, jak i w kabarecie. Przykładem jest tekst Jana Pietrzaka⁷ do muzyki Włodzimierza Korcza.

Za nasze spotkanie,
Za wspólne obsesje,
Za zdrowie sterane
W pogoni za szczęściem,
Za naszych najbliższych,
Za bliskich dalekich,
Od których nas dzielią
Granice i wieki,
Za tych, co na morzu,
Za tych, co na dnie,
Pijemy – kto może,
Kto chce!
Za tych, co chronili
Nasz honor przed światem
Nie dając zastraszyć się
Fałszem ni batem,
I za spadkobierców
Naszego imienia,
Gdziekolwiek po świecie
Rozstała się ziemia.
Za tych, co na jawie,
Za tych, co we śnie,
Pijemy... Kto może,
Kto chce!

Za naszych praojców
Odwagę, co chcieli
I nam dać skosztować
Owoców tej ziemi!
Że czasy obłędne,
Co nam się trafiły?
I siły najemne,
Co kopią nas w tyłek!
Za tych, co na górze,
Za tych, co na dnie!
Pijemy... Kto może,
Kto chce!
Za życie zaplute
Jak dworzec we Lwowie,
Za pały zakute,
Za łby betonowe,
Za tych, którym ufać
I wierzyć pragniemy.
Ich święci anieli.
Za tych, co nas mogą,
A każdy ich zna!

Panowie i panie!
Do dna!

Formy toastu są i obecnie kulturowo zróżnicowane jako element tradycji i rytuałów, istotna część folkloru. Charakterystycznym przykładem jest Gruzja. Zwykle toast zaczyna się tam z paroli, która kończy się puentą tworzącą sam toast. W najlepszych toastach temat przypowieści pozornie nie wiąże się z powodem świętowania, ale konkluzja najbardziej nieoczekiwanie okazuje się odpowiednia dla danej okazji. Ilustracją jest przykład na angielskiej stronie Wikipedii⁸.

⁶ T. Kostkiewiczowa, *Toast*, [w:] J. Sławiński, red., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988, s. 536.

⁷ J. Pietrzak, *Toast*, [w:] tegoż, *Co jest grane panie Janku...*, Warszawa 1986, s. 127.

⁸ [http://en.wikipedia.org/wiki/Toast_\(honor\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Toast_(honor))

A bird spotted a glittering necklace in the King's treasury and stole it away. Happy, it flew very high, higher than the highest mountains. Suddenly a gust of wind tore the necklace's string, and the precious gems scattered all over the world... It is a great luck that one of them landed by our table today. Cheers to Maria!

Wygłaszanie toastu jest niewątpliwie swoistą sztuką oratorską, która wymaga treningu. Na stronach internetowych można znaleźć obszerne korpusy tekstów, które pozwalają na kształcenie owej sprawności.

Czy sztuka wygłaszania toastów zanika? Odpowiedź twierdzącą na to pytanie znajdują polscy internauci na stronie <http://toasty.nauczanie.pl/toasty.php>.

Gdzie te czasy, kiedy podczas picia wygłaszano toasty? [...] Wystarczy nauczyć się któregoś toastu i wygłosić go na następnej imprezie. To doskonały sposób na to, by stać się duszą towarzystwa. Wystarczy tylko raz spróbować, potem wszyscy będą oczekiwali kolejnego toastu. I tak nawet z pozoru martwa impreza rozkręci się. Zazwyczaj starano się, aby toast był zabawny i kończył się niespodziewaną, zabawną puentą. Takie toasty mamy właśnie na tej stronie.

Autorzy cytowanej strony internetowej, postulując nauczanie toastów, intuicyjnie opowiadają się w istocie za metodą reproduktywno-kreatywną, opracowaną przez Janusza Henzla.

Pomocą służą nawet opracowywane przez internautów listy rankingowe toastów. W krajach anglojęzycznych daje się zaobserwować największe zapotrzebowanie na toasty weselne. Lista dziesięciu najlepszych (<http://quotations.about.com/cs/weddingtoasts>) zawiera informacje, kto jest adresatem lub nadawcą. Najczęściej toasty dedykowane są młodej parze.

Congratulations on the termination of your isolation and may I express an appreciation of your determination to end the desperation and frustration which has caused you so much consternation in giving you the inspiration to make a combination to bring an accumulation to the population.

Charakterystyczne jest tu nagromadzenie aż 12 wyrazów z *-ation*, które kształtują rytmizację brzmieniową wypowiedzi.

Para młoda może być także nadawcą toastu, np. *May our children be blessed with rich parents*, który w Rosji ma postać *Вынем за то, чтобы у наших детей были богатые родители*. Numer jeden na angielskiej liście toastów weselnych zajmuje życzenie złotych godów, czyli pięćdziesięciolecia pożycia małżeńskiego: *May we all be invited to your golden wedding ceremony*.

Podstawowe zasady dotyczące wygłaszania toastów na polskim weselu podaje strona internetowa <http://www.we-dwoje.pl/>.

Toastów nie powinno się wygłaszać na początku przyjęcia. W tradycji weselnej prawo do pierwszego toastu ma ojciec Panny Młodej. Dopiero jako drugi zabiera głos Pan Młody, albo jego ojciec. Po nich przemówić mogą świadkowie. Przy wygłaszaniu toastów należy pamiętać, żeby nie były zbyt długie, bo mogą się okazać nudzące dla go-

ści weselnych. Osoba wygłaszająca toast powinna kierować się doborem odpowiednich słów. Należy unikać prymitywnych wręcz zwrotów, jak np. „wypijmy za...”.

Okazuje się jednak, że konstrukcja *wypijmy za ...* nie razi Polaków, gdy zaczyna się od niej puenta poprzedzona przypowieścią. Przykładem jest wysoko oceniany przez internautów (<http://autentyki.pl/toasty>) następujący toast.

Rodzice jedynaka wyprawiali mu wesele, a że miał licznych przyjaciół i ich postanowiono zaprosić. Syn dał ojcu listę swych gości. Kiedy wreszcie nadszedł dzień wesela, stawili się wszyscy krewni, ale nie było żadnego z przyjaciół pana młodego. Zdziwiony chłopak spytał ojca, czy uwzględnił jego listę.

– Oczywiście, synu. Ale do każdego, zamiast zaproszenia na wesele, napisałem, że potrzebujesz jego pomocy...

Wypijmy za prawdziwych przyjaciół!

Najobszerniejszy zbiór 812 toastów w języku rosyjskim dostępny jest na stronie <http://www.toast.ru/toast/> w 21 kategoriach⁹: 1. *Давайте выпьем* (40), 2. *Будем здоровы* (18), 3. *За прекрасных дам* (242), 4. *За нас, мужики* (78), 5. *Пьем за любовь* (39), 6. *За долголетие* (10), 7. *Счастья Вам* (18), 8. *За семейное счастье* (23), 9. *За родителей* (8), 10. *За детей* (14), 11. *За хозяев* (35), 12. *За дружбу* (31), 13. *За нашу компанию* (43), 14. *За именинников* (24), 15. *Скажи, кто ты...* (45), 16. *Восточные тосты* (21), 17. *Ты у меня одна* (16), 18. *Застольное ассорти* (59), 19. *Ответные тосты* (6), 20. *Так наливай, студент* (16), 21. *Новоселье* (12). Choć kryteria wyodrębniania owych kategorii nie do końca wydają się przejrzyste, najliczniejsze okazują się toasty za zdrowie pięknych pań (29,8%).

Przykładem jest tekst, który składa się z dwóch części: pierwsza z nich to anegdota, druga zaś – właściwy toast w postaci puenty, zaznaczonej pogrubieniem na cytowanej stronie internetowej.

Больной жалуется врачу:

– Доктор! У меня что-то с организмом: куда пальцем не надавлю, всюду больно!

– У вас, дорогой, палец сломан!

Сначала я тоже думал, что у меня что-то с организмом, поскольку куда ни посмотрю, всюду вижу красивую женщину! Но оказывается, это общее мнение – женщины у нас красивые! **Давайте выпьем за них!**

Toast może mieć krótszą postać, składać się ze zwięzłego uzasadnienia i wezwania do wypicia trunku.

Большие открытия всегда неожиданны, всегда внезапны. И вместе с тем, они никогда не случайны. За случайную встречу, которая стала открытием моей жизни.

За ... (Имя)!

Niekiedy część pierwsza, zwana tu uzasadnieniem, jest przejawem zabiegu stylistycznego opartego na anaforze.

⁹ W nawiasach podaję liczbę toastów danej kategorii.

Если о женщине говорит весь мир, то это значит, что она кинозвезда.
 Если о женщине говорит вся страна, то это значит, что она жена президента.
 Если о женщине говорит весь город, то это значит, что она солистка местного ансамбля.
 Если о женщине говорит вся улица, то это значит, что она уличная женщина (проститутка).
Так выпьем же за тех женщин, о которых говорят стихами их возлюбленные!

Kolejny przykład toastu uzmysławia wagę Bachtinowskiego postulatu, aby badać „słowo nie w systemie języka, nie w «tekście» oderwanym od dialogowego kontaktu, lecz właśnie w samej strefie obcowania dialogowego, tj. tam, gdzie słowo żyje autentycznym życiem”¹⁰. Starszy od Bachtina o 11 lat Bronisław Malinowski w zaproponowanej etnograficznej teorii języka wyraził pogląd, że nie można analizować wypowiedzi poza kontekstem sytuacyjnym i kulturowym¹¹.

Przykładem jest toast, który tylko w pewnych warunkach wydaje się na miejscu.

Мой друг! Не гонись за женщиной, как за ушедшим трамваем. Помни, что сзади идет следующий трамвай.
Так выпьем за то, чтобы чаще ходили трамван!

Można go uznać za próbę pocieszenia mężczyzny, którego porzuciła żona czy kochanka. Adekwatne wydaje się wzniesienie tego toastu w męskim gronie¹², ale raczej nie w obecności wiemych żon.

Drugą ze względu na liczbę toastów rosyjskich tworzy kategoria *За нас, мужики* (78 przykładów, czyli 10% korpusu tekstów na stronie <http://www.toast.ru/toast/>).

В 20 лет мужчина – это такой инструмент, который играет без настройки.
 В 35 лет – это скрипка. Настраивается 2–3 минуты и играет по желанию настройщика.
 В 55 лет – это рояль: один настраивает, другой играет.
Так давайте выпьем за то, чтобы мы, мужчины, играли на скрипке до самой старости!

Kompozycja jest niezmienna: toast składa się z dwu części: wprowadzenia w postać przypowieści i puenty.

Trzecią pozycję na liście rankingowej zajmuje kategoria *Застольное ассорти* (59 przykładów, czyli ponad 7% korpusu). W potocznym języku rosyjskim rozróżnia się dwa pojęcia: *мостуемый* ‘ten lub to, na czyją cześć spełniany jest toast’

¹⁰ M. Bachtin, 1970, *Problemy poetiki Dostojewskiego*, Warszawa 1970, s. 305.

¹¹ Щербовский Т., *Контекст и значение в этнографической теории языка Бронислава Малиновского*, Textus 10: Этика и социология текста, 2004, с. 398–401.

¹² Por. termin *мужской вариант русского речевого жанра „разговор по душам”*, В.В. Дементьев, *Гендер и жанр: мужской и женский варианты русского речевого жанра „разговор по душам”*, Stylistyka XIII, 2004, с. 55–79.

i *мостующий* 'ten, kto wznosi toast'. W omawianej tu kategorii *тостуемым* jest nie tyle osoba, ile *abstractum*.

...Век живи – век учись! И ты наконец достигнешь того, что, подобно мудрецу, будешь иметь право сказать, что ничего не знаешь...
Так выпьем за мудрость!

Przytoczony toast zaczyna się od znanego rosyjskiego przysłowia. W następnym zdaniu nawiązuje intertekstualnie do powiedzenia przytaczanego przez Platona w *Obronie Sokratesa* (VI, 21 D): *Wiem, że nic nie wiem*, po czym następuje puenta, czyli toast właściwy.

Uniwersalne życzenie szczęścia można wyrazić po rosyjsku w następujący sposób:

Желаю из тысячи встреч – одну,
Самую счастливую!
Из тысячи звезд – одну,
Самую яркую!
Из тысячи слез – одну,
Самую сладкую!

Поднимаем чашу
За вашу жизнь без горя и невзгод!

Toast może mieć zwięzłą formę.

Пусть ваша жизнь будет чистой, как капля родниковой воды, а счастье игриво, как шампанское в хрустальном бокале!

W języku rosyjskim nazwą *здравица* określa się toast za zdrowie. Może się on zaczynać od anegdoty, np. o niemieckim poecie Heinrichu Heinem.

Рассказывают, что Гейне как-то получил большого размера посылку. Раскрыв ее, он не нашел там ничего, кроме маленькой записки. В ней один из его знакомых сообщил: „Я здоров”. Через некоторое время этот знакомый получил от Гейне увесистый ящик. В нем лежал огромный камень и записка: „Этот камень свалился у меня с сердца, когда я узнал, что ты здоров!”

Это, конечно, шутка, но могу с уверенностью сказать: не только у меня, но и у всех нас по огромному камню действительно свалится с сердца, когда наш дорогой друг ...(имя) выздоровеет. Предлагаю выпить за его здоровье!

Niekiedy toast za zdrowie może mieć formę lapidarną: *Предлагаю выпить за здоровье тех, у кого оно еще осталось!*

Charakterystyczne dla Rosji jest picie zwykle wina za spokój duszy zmarłego. Toast ma wtedy postać werbalną: *Выпьем за упокой бедной Фединой души lub За Афанасия Петровича, его добрую память*. Zwyczaj ten niekiedy zastanawia i samych Rosjan.

Почему люди мешают горе с вином, пьют за помин души веселящий напиток, красное и белое, то же, что и на свадьбах, на праздничных торжествах и юбилеях? Люди, люди!¹³

W opowiadaniu *Пелазя* rosyjskiego pisarza Fiodora A. Abramowa z 1969 roku pojawia się toast na cześć Stalina i ojczyzny: *За Родину, за Сталина*¹⁴. Wśród analizowanego rosyjskiego korpusu tekstów elektronicznych nie ma ani jednego toastu na cześć polityka. W polskiej sieci informatycznej znalazłem przewrotny przykład toastu za władzę, ale nie polityczną: *За власть... в nogach, чтобы до дому дошли*. Forma *coby(śmy)* jest potoczna, por. *żeby(śmy)* i *aby(śmy)*. Efekt zawiedzionego oczekiwania (*эффект обманутого ожидания*) ma tu służyć komizmowi.

Podkreślany przez rosyjską badaczkę uroczysty charakter toastu nie można traktować jako bezwyjątkową cechę definicyjną.

Коммуникативная цель жанра состоит в том, чтобы подчеркнуть особую торжественность момента, для того чтобы создать особое эмоциональное состояние за столом, состояние единения и внимания¹⁵.

Konwencję podniosłości łamie wypowiedzenie: *Żadna głupia Coca-Cola nie zastąpi nam jabola* (<http://strony.aster.pl/zyczenia/toasty.htm>). *Jabol* to potoczna pogardliwa nazwa taniego wina owocowego gorszego gatunku¹⁶. Z kolei coca-cola „była archetypem rzeczy pożądanej i podejrzanej, ideologicznie wrogiej i także dzięki temu kuszącej”. Według relacji Jerzego Bralczyka „żartowano, że jest stonką w płynie, nawiązując do ulubionego zajęcia amerykańskich imperialistów, zsyłających te żarłoczne chrząszcze na nasze kartofliska”¹⁷. Efekt komiczny powstaje tu w wyniku dysonansu poznawczego i intertekstualnego nawiązania do hasła reklamowego Agnieszki Osieckiej *Coca-cola to jest to!* z roku 1971.

Daleki od podniosłości jest również toast rosyjskiego studenta: *За тех, кто думает, что мы здесь учимся!* Tę samą grupę tematyczną, określaną mianem *Так наливай, студент*, reprezentują czterowiersze:

За декана своего
Пью крепленое вино.
Чтоб он так его видал,
Как стипенду мне давал!

¹³ Fragment z opowiadania *Овсяные блины* сул. za: Филиппова Е.В., 2004, *Социальные функции застольной беседы и чаепития в художественном тексте (на примере рассказов 60–80-х годов XX века)*, Textus 10: Этика и социология текста, 2004, s. 385–393.

¹⁴ Cyt. za: tamże, s. 392.

¹⁵ Tamże, s. 391.

¹⁶ J. Anusiewicz, I. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2000, s. 252.

¹⁷ Bralczyk J., 2006, *Polak potrafi. Przysłowia, hasła i inne polskie zdania osobne*, Warszawa 2006, s. 51.

Wyraz *cmunyxa* jest w slangu studenckim żartobliwym określeniem stypendium¹⁸. Natomiast *крепленое вино* to wino z dodatkiem spirytusu, w żargonie kryminalistów nazywane słowem *крепляк*¹⁹.

Toast może mieć postać mowy jubileuszowej (ros. *юбилейная речь*), czyli przemówienia okolicznościowego²⁰.

Господа! – заговорил профессор. – Тише! Я поднимаю бокал за русскую науку, за Московский университет! Я ни разу не прошел мимо его, не обнажив головы. Московский университет охраняет нашу страну, как солнце. Он дал нам и всему миру замечательных людей. В области просвещения и культуры мы стали передовой страной. Кем зачитывается Европа? Нашим Толстым и Достоевским. Кому принадлежит честь открытия электрического освещения и радио? Русским ученым. Кто первым изобрел паровую машину? Русский Ползунов... И все это пошло от первого рассадника просвещения – Московского университета. Много еще в нашем быту косности... сохранились и Тит Титычи, и Ноздревы, и Пришибеевы, но я верю, со временем изживутся, и поможет нам в этом наша дорогая альма-матер! Да здравствует страна талантливого народа и все ее культурные учреждения! (А. Вьюрков, *Рассказы о старой Москве*)²¹.

Mowa jubileuszowa jako wypowiedź pochwalna, wysławiająca często w przesadnie pochlebny sposób jakąś osobę, wydarzenie itp., ma więc formę panegiryku.

Toast jest prymarnie wezwaniem do picia trunku. Tę cechę definicyjną dzielają wszystkie analizowane przykłady. Jednakże pojedyncze banalne formy²² typu *вздрыгнули, понеслась, горько*, a także *со свиданьем* czy *на дорожку* nie odzwierciedlają w pełni istoty toastu jako potocznego gatunku mowy, który w pełnym wymiarze składa się z dwóch części: 1) inicjalnej, czyli wstępnej, w postaci przypowieści, anegdoty, cytatu i 2) finalnej, która zawiera informację, na czyją cześć lub za jakie zdarzenie ma być spożywany uprzednio podany trunek. Toast zapewnia więc fatyczną (*phatic communion*)²³ między ludźmi, jest sygnałem, że nadawca akceptuje partnera i jego udział w dialogu. Wygłoszenie toastu staje się aktem spełnionym, gdy słuchacze zasygnalizują aprobatę gestem, podnosząc kieliszek alkoholu, lub też słowem. W Anglii mówi się wtedy *Cheers!* albo *Hear! Hear!* Dziś już przestaje być istotne, czy osoby piją łyk symbolicznego trunku, czy też piją

¹⁸ В.М. Мокенко, Т.Г. Никитина, *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург 2001, с. 291.

¹⁹ Tamże.

²⁰ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1967, s. 458 s.v. *mowa*.

²¹ Cyt. za: Н.Н. Романова, А.В. Филиппов, *Стилистика и стили: учебное пособие; словарь*, Москва 2006, с. 399.

²² Za banalne uznaje się polskie *no, to бęc, no, to chlup, no, to cyk, no, to lu, pierdyknem, bo odwyknem, zdrowie na budowie, zdrowko* i inne; J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2000, s. 249–260.

²³ Zob. I tom *Językoznawstwa Bronisława Malinowskiego*: Pisarkowa K., *Językoznawstwo według Bronisława Malinowskiego*, Kraków 200, s. 167–168.

do dna²⁴. Zacieśnianiu więzi społecznych służą błyskotliwe dowcipne toasty. *Ein Trinkspruch zur rechten Stunde hebt oft die Stimmung der ganzen Runde*²⁵.

Podziękowanie za toast (ros. *ответный тост*) może mieć kompozycję trójcłonową.

1. Я испытываю неловкость от сделанных мне подарков. Во-первых, моя персона не заслуживает их, а, во-вторых, я из тех, кто больше любит делать подарки, чем их принимать. Я похож на того мальчика, который утверждал, что лучше давать, чем принимать.

2. – Почему ты так считаешь? – спрашивают его.

– Мне папа всегда об этом говорит!

– А что твой папа – священник?

– Нет! Мой папа – ... боксер!

3. Это, конечно, шутка. Но все же, повторяю, я не заслуживаю да и не люблю получать подарки! Однако спасибо за них! Я вам очень признателен! Пью за ваше здоровье и благополучие!

W części pierwszej jubilat zgodnie z zasadą grzeczności stosuje strategię, którą w potocznym języku rosyjskim określa się mianem *прибедняться*, a polegającą na umniejszaniu swych zasług. Aby altruistyczne wyznanie, że przyjemniej dawać prezenty niż je otrzymywać nie uznano za banalne albo – co gorsza – za przejaw chępliwości, mówca zapowiada anegdotę, która stanowi część drugą toastu. Jej celem jest zatarcie ewentualnego wrażenia konwencjonalności i rozbawienie osób obecnych. Komizm opiera się tu na efekcie zawiedzionych oczekiwań dzięki wieloznaczności wyrazu *дамь*, który może mieć w zależności od kontekstu konotację pozytywną, jak i negatywną. Trzecia część, choć jest w pewnym sensie powtórzeniem pierwszej, zawiera ponadto podziękowanie, a także życzenie zdrowia i sukcesu. Ostatni element kompozycyjny poza pierwszym zdaniem mógłby być skróconą wersją dziękczynnego toastu.

Źródła

<http://autentyki.pl/toasty> (polskie)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Toast_\(honor\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Toast_(honor))

<http://toasty.nauczanie.pl/toasty.php> (polskie)

<http://quotations.about.com/cs/weddingtoasts> (angielskie)

<http://strony.aster.pl/zyczenia/toasty.htm> (polskie)

http://www.foodnews.ch/allerlei/50_humor/Trinksprueche.htm (niemieckie)

<http://www.toast.ru/toast/> (rosyjskie)

<http://www.vnr/selbstorganisationserfolgsstrategien/stiletikette/praxistipp> (niemieckie)

Pietrzak J., *Toast*, [w:] Pietrzak J., *Co jest grane panie Janku...*, Towarzystwo „Egida”, Warszawa: 1992

²⁴ Autorzy rosyjskiej strony internetowej (<http://www.toast.ru/toast/>) uważają za stosowne przypomnieć rodakom, że namawianie do picia do dna jest nietaktem.

²⁵ http://www.foodnews.ch/allerlei/50_humor/Trinksprueche.htm

Literatura

- Anusiewicz J., Skawiński J., *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2000
- Bachtin M., *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970
- Bralczyk J., *Polak potrafi. Przysłowia, hasła i inne polskie zdania osobne*, Warszawa 2006
- Dubisz S., red., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, t. IV
- Kostkiewiczowa T., *Toast*, [w:] Sławiński J. (red.), 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1988, s. 536
- OED2 on CD-ROM*, Oxford University Press 1992
- Pisarkowa K., *Językoznawstwo według Bronisława Malinowskiego*, Kraków 2000
- Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1967–1968
- Гайда С., *Жанры разговорных высказываний*, *Жанры речи* 2, 1999, 31–46
- Дементьев В.В., *Фатические речевые жанры*, *Вопросы языкознания*, 1999, № 1, 37–55
- Дементьев В.В., *Жанры обиходно-разговорной речи*, [в:] Кожина М. ред., *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, Москва 2003
- Дементьев В.В., *Гендер и жанр: мужской и женский варианты русского речевого жанра „разговор по душам“*, *Stylistyka* 2004, XIII
- Евгеньева А. П., *Словарь русского языка*, Москва 1984, т. IV
- Мокиенко В.М., Никикина Т.Г., *Большой словарь русского жаргона*, Санкт-Петербург 2001
- Романова Н.Н., Филиппов А.В., *Стилистика и стили: учебное пособие; словарь*, Москва 2006
- Салимовский В.А., 2003, *Речевой жанр*, [в:] Кожина М. ред., 2003, *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*, Москва
- Фасмер М., *Этимологический словарь русского языка*, Москва 1964–1973
- Филиппова Е.В., *Социальные функции застольной беседы и чаепития в художественном тексте (на примере рассказов 60–80-х годов XX века)*, *Textus 10: Этика и социология текста*, 2004
- Шмелёва Т.В., *Речевой жанр: опыт общеполитического осмысления*, *Collegium*, 1995, № 1–2
- Щербовский Т., *Контекст и значение в этнографической теории языка Бронислава Малиновского*, *Textus 10: Этика и социология текста*, 2004

Клара Эрновна Штайн

Ставропольский государственный университет

Метапоэтика К.И. Чуковского

Метапоэтика – это исследование поэтами собственного творчества, а также творчества других художников слова. Метапоэтика как особая область знания берет начало, по-видимому, с древнейших времен – по сути, с того времени, когда было написано первое произведение, а может быть, и сказано первое слово. В любом художественном тексте заложены данные об отношении художника к своему детищу, к тому материалу, который является основой вербального искусства – к языку. «Искусство, – как пронизательно отметил М. Вартофский, – помимо других его особенностей, является исследованием – исследованием свойств и возможностей материала, поскольку цвет, форма, движение, звук, сам язык как подвергаются обработке, так и оказывают ей сопротивление» (3, с. 393). Метапоэтика – это поэтика по данным метатекста, а также метапоэтического текста, или код автора, имплицитированный или эксплицитированный в текстах о художественных текстах, «сильная» гетерогенная система систем, включающая частные метапоэтики, характеризующая антиномичным соотношением научных и художественных и философских посылок; объект ее исследования – словесное творчество, конкретная цель – работа над материалом, языком, выявление приемов, раскрытие тайны мастерства; характеризуется объективностью, достоверностью, представляет собой сложную, исторически развивающуюся систему, являющуюся открытой, нелинейной, динамичной, постоянно взаимодействующей с разными областями знания. Одна из основных черт ее – энциклопедизм как проявление энциклопедизма личности художника, создающего плотный сущностный мир в своих произведениях.

Это знание, являющееся областью пересечения науки, искусства, философии творчества, по-разному именуется исследователями – используются термины «автоинтерпретация», «автометаописание», «самоописание» и др. (см.: 1, 6).

Обращение к метапоэтике, которая может быть представлена метатекстом в структуре художественного текста, отдельными статьями и исследованиями поэта, прозаика, драматурга о собственном творчестве, дает ответы на многие вопросы, связанные с интерпретацией, а также исследованием творчества

художника, позволяет быть «учениками», а не «судьями» над творчеством художника.

Если мы прислушаемся к самому поэту или писателю, нам не понадобятся готовые схемы для изучения его творчества, мы сможем руководствоваться наиболее объективными и адекватными принципами и методами исследования.

Такие метапоэтики, как метапоэтика К.И. Чуковского, можно отнести к ныне если не забытым, то забываемым. А ведь корпус метапоэтических текстов К.И. Чуковского огромен, многожанров. Это и монографические исследования, критические статьи, эссе, «критические рассказы», литературные портреты. Следует напомнить и о том, что К.И. Чуковский занимался исследованием языка, его работы *Живой как жизнь*, *От двух до пяти* следует читать и перечитывать, так как они ставят актуальные для настоящего времени проблемы экологии языка, культуры речи. Язык – это основа всех исследований К.И. Чуковского, и даже когда он рисует литературный портрет или составляет свой критический рассказ о каком-либо поэте, принципы мышления, поведения художника он раскрывает через отношение его к языку.

Говоря о том, что А.А. Блок был «весь в предках» – и как человек, и как поэт, К.И. Чуковский говорит о его культуре и о речи не просто как о дворянской, а «стародворянской»: «Произношение слова его было тоже дворянское – слишком изящное, книжное, причем слова, которые обрусели недавно, он произносил на иностранный манер: не мебель, а мэбль (*meuble*), не тротуар, но *trottoir* (последние две гласные сливал он в одну). Слово крокодил произносил он тоже как иностранное слово, строго сохраняя два о. Теперь уж так никто не говорит» (7, с. 391–392).

Метапоэтика К.И. Чуковского представлена эссе *Эгофутуристы и кубофутуристы* (1922), работами *А.А. Блок как человек и поэт* (1924), *От двух до пяти* (1928), *Мастерство Некрасова* (1952), *Живой как жизнь* (1962), литературными портретами и др.

Особенность метапоэтики К.И. Чуковского – рассмотрение творчества поэта в широком художественном контексте с привлечением социофизических данных (биография, облик, манера поведения), используются личные впечатления от встреч, знакомств, свидетельства современников. Метапоэтический дискурс К.И. Чуковского, несмотря на его личностный характер, отличается умением автора отстраниться, уйти на второй план, полностью подчинить все средства раскрытию особенностей творчества художника. Метапоэтика К.И. Чуковского характеризуется органичностью исследования личности поэта и особенностей его творчества; в ней сочетаются строгий формальный подход с неформализованностью суждений в осмыслении текста.

К.И. Чуковский был современником футуристов, хорошо знал их творчество, посвятил им эссе *Эгофутуристы и кубофутуристы*. Следует отметить, что К.И. Чуковского отличает трезвый критический взгляд на авангард: «Начнем раньше всего с их языка, – пишет он. – Попробуем, например, вчитаться хотя бы в такие речения: фолдырь анифей, фолдырь мефи царимей, царьмафами

цаларей! Вы думаете, это Крученых? Нисколько. Это гимн, религиозный псалом карских, кажется, сектантов, прыгунов. Бегают по радельной избе и кричат до последней усталости: «Фенте ренте финитифунт, фенте ренте финитифунт, фенте ренте финитифунт», – пока не упадут, как полумертвые. Какая-нибудь корявая духиня Матренка подберет повыше подол, закатит глаза и, кружась в экстатическом плясе, вопит свою ритмическую чушь.

Именно о таком языке, экстазном, оргийно-бредовом и мечтают москвичи-футуристы. Всякую осмысленную речь они считают лживой и бессильной, ею все равно не передашь, что ощущает поэт, давайте же со звяком зубов прыгать, как скопцы, шелапутинцы, и в трансе, в священном безумии выкрикивать финитифунт. Только такими словами ты по-настоящему выразишь свою творчески мятущуюся душу! Этот язык футуристы именуют вселенским, свободным заумным, то есть перешедшим за грани ума, и в минуты высших своих вдохновений, отвергнув всякую привычную речь, сложившуюся в тысячелетней культуре, прибегают только к нему. Крученых благоговейно цитирует сектанта хлыста Шишкова:

Насохтос лесонтос
Футр лис натруфунтру, –

и будь его воля, он, кажется, сжег бы все словари, уничтожил бы все вещи, меткие, насыщенные мыслью слова, которые в течение веков накопила мудрость человечества, и остался бы при одном насохтосе» (5, с. 262).

Может быть, поэзия и вправду нуждается только в таких экстатических выкриках. Разве они лишены выразительности? – вопрошает художник. Разве ими не властен поэт передать свои аффекты, эмоции? Ведь и рев тоскующей коровы, и вой неврастеника-пса – такие же заумные речи. «О, если б без слова сказаться душой было можно!» – вздыхал когда-то тончайший из лириков, и вот наконец совершилось: мы действительно можем без слова, одними лишь заумными воплями, излить свою душу в поэзии», – иронично восклицает Чуковский (там же). Обращаясь к трудам профессора А.Л. Погодина, где он говорит о психологических и социальных основах творчества речи, Чуковский указывает, что есть такая – низшая – ступень экстатического возбуждения, когда наблюдается страсть к сочинительству новых, неслыханных слов, и что эти слова у дикарских шаманов, идиотов, слабоумных, маньяков, скопцов, бегунов, прыгунов почти всегда одинаковы: отмечаются общими признаками, как и всякая заумная речь. «Жаль, что при этой okazji профессор обошел футуристов», – иронизирует Чуковский (там же).

Заумный язык, по мнению К.И. Чуковского, вовсе не язык; это тот доязык, докультурный, доисторический, когда слово еще не было логосом, а человек – *Homo Sapiens*'ом, когда не было еще бесед, разговоров, речей, диалогов, были только вопли и взвизги, и не странно ли, что будущники, столь страстно влюбленные в будущее, избрали для своей футуропоззии самый древний из древнейших языков. Даже в языке у них то же влечение сбросить с себя всю

культуру, освободиться от тысячелетней истории. В российской футуропоззии Чуковский выделяет три тенденции.

Первая – стремление к урбанизму, к могучей машинно-технической, индустриально-промышленной культуре, которая, изменив человеческий быт, захватывает понемногу «всю вселенную». Он отмечает, что это направление не новое: на Западе ему уже за семьдесят, да и у нас модернисты, особенно Валерий Брюсов, так полно и богато отразили его в своих урбанистических стихах, воспевая автомобили, трамваи, рестораны, электричество, аэропланы.

Вторая тенденция – тенденция противоположная, несовместимая с первой: «к отказу от культуры, к пещерности, троглодитству, звериности». Обе они лишь дополняют друг друга, и одна без другой невозможны. Именно машинно-технический быт, покоряя жизнь все больше и больше, побуждает бежать от него. Так прозорливо для своего времени мыслит К.И. Чуковский. И сейчас его слова как нельзя более актуальны: «Чем больше человечество будет идти к небоскрегам, тем страстнее в нем будет мечта о пещерах. Значит, мы и вправду шагаем куда-то вперед, если вот нас зовут назад! В железобетонный век так естественны грезы о каменном. Обе эти тенденции присущи теперь всей мировой литературе. Вспомним Кнута Гамсуна, Киплинга, Джека Лондона, Сетона-Томпсона, Октава Мирбо и прочих всемирных певцов первобытного, звериного, дикого» (там же).

Третья тенденция – «самобытная, наша, и больше ничья». Это воля к анархии, к бунту, к разрушению всех канонов и ценностей – воля слепая, стихийная, почти бессознательная, но тем-то наиболее могучая. «Словно все бунтарские силы, которые нынче есть в каждом из нас, долго искали исход, и вот наконец прорвались – в невиннейшем литературном течении, которому органически чужды. Страна, где последний забулдыжный пропойца, что лежит в канавной крапиве, и первый государственный муж исповедуют единое credo, единый девиз: «наплевать!» – не могла не породить Крученных...» (там же, с. 262–263). Здесь чувствуется не только полемический задор, но и то, что К.И. Чуковский не хочет считать свою художественную культуру причастной авангарду. По-видимому, это и сейчас очень важно – отличать собственно искусство от экспериментов в области искусства.

К.И. Чуковский одним из первых написал целостное исследование о А.А. Блоке, в котором многопланово анализируется творчество выдающегося художника: «В этой изумительной непрерывности творчества было его великое счастье. Выпадали такие блаженные дни, когда он, одно за другим, писал по три, по четыре стихотворения подряд. Раз возникнув, лирические волны, несущие его на себе, не отхлынывали, а увлекали все дальше. Отсюда слитность всех его стихотворений, их живая, органическая цельность. Их нужно читать подряд, потому что одно переливается в другое, одно как бы растет из другого. Нет, в сущности, отдельных стихотворений Блока, а есть одно сплошное неделимое стихотворение всей его жизни. Оно лилось, как река, начавшись тонкой, еле приметной струей, и с каждым годом разливаясь все шире. Именно как

река, потому что никому из поэтов не была в такой мере присуща влажность и длительная текучесть стиха. Его стихи были влага. Он не строил, не склеивал их из твердых частиц, как например, Ив. Бунин, но давал им волю струиться. И всегда казалось, что этот поток сильнее его самого, что даже если бы он хотел, он не мог бы ни остановить, ни направить его» (там же, с. 274). Такого рода синтетизм свойственен некоторым общим определениям особенностей творчества того или иного художника. В метапоэтике К.И. Чуковского наблюдается дифференциация «внешней» биографии и «внутренних» событий в жизни художника, которые повлияли на его творчество.

Тонкость восприятия и интерпретации творчества поэтов обусловлены живым диалогом К.И. Чуковского с современниками, погруженностью в литературную жизнь, знанием реалий, связанных с произведениями. Метапоэтика К.И. Чуковского отличается взаимодействием научных посылок с собственным художественным опытом, хорошим вкусом. Это виртуозный и артистический метапоэтический дискурс.

Исследование *Мастерство Некрасова*, за которое в 1962 году К.И. Чуковскому была присуждена Ленинская премия, посвящено изучению художественной системы Н.А. Некрасова. Работа состоит из двух частей. Первая – *Учителя и предшественники*. Вторая – *Мастерство*. К «учителям и предшественникам» Н.А. Некрасова К.И. Чуковский относит А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя. Во второй части К.И. Чуковский раскрывает содержание завета самого Н.А. Некрасова: «Форме дай щедрую дань // Временем: важен в поэме // Стиль, отвечающий теме». Он дает понятие формы художественного, в частности поэтического, произведения, объясняет ее значимость, рассматривает стиль Н.А. Некрасова, подробно анализирует стихотворение *Железная дорога*, работу поэта над фольклором, эзопову речь. Новаторский стиль Н.А. Некрасова К.И. Чуковский рассматривает в системе противопоставления устоявшейся стихотворной практике его времени: «...когда его стихотворения впервые появились в печати, этот стиль был неслыханным новшеством, и, конечно, люди враждебного лагеря в один голос завопили о том, что в его сатирах, поэмах и песнях сказалось «позорное падение искусства». Весь свой смелый до дерзости творческий путь он прошел под злобные вопли врагов-староверов, обвинявших его в нарушении тех традиционных канонов эстетики, которые считали незыблемыми» (9, с. 165).

Ценным в этой работе является изучение стиля художественного мышления Некрасова, тщательное исследование его дневников, раскрытие образной системы творчества. Автор монографии об А.А. Блоке – К.И. Чуковский, повидимому, не случайно интересовался творчеством Н.А. Некрасова, ведь А.А. Блок в последний период творчества часто обращался к поэзии Н.А. Некрасова, изучал его художественную систему. Свидетельство тому – одно из выдающихся произведений А.А. Блока *На железной дороге... (Под насыпью, во рву некошенном...)*.

К.И. Чуковский отмечает: «...поэзия Н.А. Некрасова тем и сильна, что в ее основе лежит общенациональный язык во всех его многообразных проявлениях. Правильно отмечено в одном давнем исследовании, что даже герои поэмы *Кому на Руси жить хорошо*, все эти вахлаки и корёжинцы, говорят тем же языком, каким говорит сам Некрасов: «немного слов и словосочетаний – и язык мужика переходит в язык «последыша», язык «последыша» – в язык «генеральши», язык «генеральши» – в язык представителя духовного сословия: в основе (различных) языковых жанров лежат одни и те же морфологические и синтаксические тенденции» (там же, с. 318).

Наиболее значительной особенностью метапоэтики К.И. Чуковского является обращение к языку. «Нет, кажется, такой социально-языковой категории, которая не нашла бы своего выражения в поэзии Некрасова. Если даже оставить в стороне бесчисленные разновидности просторечия, в воспроизведении которого Некрасов был недостижимым мастером, необходимо признать, что он с таким же совершенством передавал, например, канцелярскую, чиновничью речь (см. *Провинциальный подьячий*, *Говорун*, *Филантроп* и т.д.), речь всевозможных церковников, от попа до мелкого дьячка (*Забракованные*, *Поп*, *Счастливые*, *Демушка*), речь биржевиков, спекулянтов, банковских и железнодорожных дельцов (*Современники*) и т.д.» (там же, с. 318).

Издательство «Искусство» в 1979 году выпустило особый метапоэтический текст – *Чукоккала* – рукописный альманах К.И. Чуковского, который он вел почти на протяжении всей жизни, где помещены автографы поэтов, писателей, рассказы о встречах, спорах художников одной из самых бурных эпох развития отечественной литературы и культуры. Читая альманах, мы становимся свидетелями не только особенностей речевого поведения поэтов, писателей, художников, но и поведения их в обыденной жизни в процессе многопланового полилога художников.

Возьмем некоторые примеры из альманаха, рассказывающие об особенностях поведения футуристов, которое являлось даже для современников отмеченным, семантически значимым. «...Давид Бурлюк и другие футуристы часто заявляли о своей неприязни к Репину. Дело дошло до того, что, когда какой-то сумасшедший в январе 1913 года порезал ножом картину Репина *Иван Грозный и сын его Иван*, Давид Бурлюк вместе со своими единомышленниками устроил в Политехническом музее демонстрацию в честь этого субъекта – за то, что он будто бы пытался уничтожить дурное произведение искусства. Маяковский в демонстрации не участвовал, хотя неоднократно в печати выражал свое отрицательное отношение к творчеству Репина. Поэтому многим гостям художника показался странным тот факт, что Бурлюк и Каменский через полтора года как ни в чем не бывало явились к Репину в Пенаты и даже прочли в его честь восторженную оду. Среди гостей Репина была поэтесса Татьяна Львовна Щепкина-Куперник, выразившая общее мнение такими стихами:

Экспромт Т.Л. Щепкиной-Куперник
 после того как Д.Д. Бурлюк и В.В. Каменский
 прочитали в Пенатах оду Репину
 Вот Репин наш сереброкудрый
 – Как будто с ним он век знаком –
 Толкует с простотою мудрой
 – И с кем? С Давидом Бурлюком.
 Искусства заповеди чисты!
 Он был пророк их для земли...
 И что же? Наши футуристы
 К нему покорно* притекли!..
 ТЩК. Куоккала 22 окт. 1914

* Примечание В.В. Каменского: Помимо покорности футуристы всегда отличались рыцарским благородством, о чем упорно умалчивают поэты и прессы с иного берега. *Василий Каменский* (12, с. 77).

К.И. Чуковский, как известно, много писал для детей, исследовал особенности детской речи в работе *От двух до пяти*. В этой книге он составил заповеди для детских поэтов. Коротко их можно обозначить так:

1. Стихотворения должны быть графичны: в каждой строке, в каждом двустиишии должен быть материал для художника.
2. Наиболее быстрая смена образов – второе правило детских писателей.
3. Словесная живопись должна быть в то же время лирична: «Поэт-рисовальщик должен быть поэтом-певцом».
4. Следует учитывать подвижность и переменчивость ритма, а также (5) повышенную музыкальность поэтической речи.
6. Рифмы должны быть поставлены на самом близком расстоянии одна от другой.
7. Слова, которые служат рифмами, должны быть главными носителями смысла всей фразы.
8. «...каждая строфа детских стихов должна жить своей собственной жизнью и составлять отдельный организм».
9. Не следует загромождать стихи прилагательными.
10. Преобладающий ритм – хорей.
11. Стихи должны быть игровыми.
12. «...поэзия для маленьких должна быть и взрослой поэзией».
13. В стихах «вы должны не столько приспособляться к ребенку, сколько приспособлять его к себе, к своим «взрослым» ощущениям и мыслям» (см.: 10, с. 376–401).

Прекрасным знанием, любовью, пониманием языка проникнуто исследование К.И. Чуковского *Живой как жизнь. О русском языке*. Его характеризует действительно живое восприятие языка в его устойчивости и подвижности. Он обращает внимание на активные речевые процессы, особенно в лексической сфере, внимательно относится к каждому слову, эмоционально, с радостью и грустью говорит о каждом занимающем его внимание слове.

Это не любительское исследование, оно основано на знании классики языкознания. К.И. Чуковский опирается на работы академика Я.К. Грота, А.А. Потебни и др., а также современных исследователей середины XX века – В.В. Виноградова, А.Ф. Ефимова, П.Я. Черных, Г.О. Винокура, Б.А. Ларина и др., на педагогические труды, и, конечно же, Чуковский привлекает разные типы

текстов: от канцелярского до литературной классики. Для него жизнь языка связана с несколькими составляющими – изучением его истории, русской литературы, а также речи современников. Интересны наблюдения над историей слов, их жизнью в связи, например, с текстами Пушкина: «Конечно, Пушкин на веки веков чудотворно преобразил нашу речь, придав ей прозрачную ясность, золотую простоту, музыкальность, и мы учимся у него до последних седин и храним его заветы как святыню, но в его лексике не было и быть не могло тысячи драгоценнейших оборотов и слов, созданных более поздними поколениями русских людей. Теперь мы уже не скажем вслед за ним: **скрып, дальный, тополы, чернилы, бревны, турков**. Мы утратили пушкинское слово **пришед** (которое, впрочем, в ту пору уже доживало свой век). Мы не употребляем слова **позор** в смысле зрелище и слова **плеск** в смысле аплодисменты.

Были у Пушкина и такие слова, которые в его эпоху считались вполне литературными, утвердившимися в речи интеллигентных людей, а несколько десятилетий спустя успели перейти в просторечие; он писал: **крылос, разойтись, захочем**.

И вспомним двестише из *Евгения Онегина*:

Все, чем для прихоти обильной
Торгует Лондон щепетильный...

Посмотрев в современный словарь, вы прочтете, что **щепетильный** – это «строго принципиальный в отношениях с кем-нибудь». Между тем во времена Пушкина это значило: галантерейный, торгующий галантерейными товарами – галстуками, перчатками, лентами, гребенками, пуговицами» (8, с. 491–492).

Важную роль К.И. Чуковский придает общению, коммуникации, диалогу, особенно это касается детей: «Только общение и делает его [ребенка. – К.Ш.] человеком, то есть существом говорящим и думающим. Но если бы общение с другими людьми не выработало в нем на короткое время особую, повышенную чуткость к речевому материалу, который дают ему взрослые, он остался бы до конца своих дней в области родного языка иностранцем, бездушно повторяющим мертвые штампы учебников» (10, с. 84).

Замечания К.И. Чуковского о том, какое место в воспитании и образовании ребенка нужно отводить родному языку, какое – иностранному, следовало бы в наше время – повального увлечения иностранными языками и полного отсутствия интереса к собственному – довести до сведения каждого молодого родителя: «В старину случалось мне встречаться с детьми, которым по различным причинам (главным образом по прихоти богатых родителей) навязывали с младенческих лет словарь и строй чужого языка, чаще всего французского. Эти несчастные дети, с самого начала оторванные от стихии родной речи, не владели ни своим, ни чужим языком. Их речь в обоих случаях была одинаково анемична, бескровна, мертвенна – именно потому, что в возрасте от двух до пяти их лишили возможности творчески освоить ее. Тот, кто в раннем детстве на пути к усвоению родной речи не создал таких слов, как «ползую», «выто-

нуть», «притонуть», «тормозило» и т.д., никогда не станет полным хозяином своего языка» (там же, с. 84–85).

Будучи прекрасным переводчиком, К.И. Чуковский занимался теорией перевода. В 1919 году была издана брошюра *Принципы художественного перевода* (авторы К.И. Чуковский, Н.С. Гумилев). Впоследствии К.И. Чуковский разработал эти «принципы» в книге *Искусство перевода* (1930), выдержавшей множество изданий под названием *Высокое искусство* (1941, 1964, 1968, 1988).

Отдельный интерес представляют свидетельства Чуковского о принципах написания им некоторых произведений (*Признания старого сказочника: Как была написана «Муха Цокотуха». История моего «Айболита»*). Литературные портреты современников – также одна из знаменательных сторон метапоэтики К.И. Чуковского. Многомерный метапоэтический дискурс Чуковского отображает уникальную по многообразным интересам личность К.И. Чуковского, а также раскрывает особенности культуры целой эпохи – XX века.

Литература

1. *Автоинтерпретация*: Сборник статей. – СПб., 1998
2. Голованенко С.А., *Язык Некрасова* // Ярославский край. Ярославль. – 1929. – № 2
3. Вартофский М., *Модели. Репрезентация и научное понимание*. – М., 1988
4. Сарнов Б.М., *Чуковский* // *Русские писатели XX века. Биографический словарь*. – М., 2000. – С. 748–750
5. *Три века русской метапоэтики: Легитимация дискурса*. Антология: В 4 т. – Ставрополь, 2006. – Т. 3. – С. 256–310
6. Фещенко В.В., *Autopoetica как опыт и метод, или о новых горизонтах семиотики* // *Семиотика и авангард*: Антология. – М., 2006. – С. 54–122
7. Чуковский К.И., *Александр Блок как человек и поэт* // Чуковский К.И., *Сочинения*: В 2 т. – М., 1990. – Т. 2. – С. 390–498
8. Чуковский К.И., *Живой как жизнь. О русском языке* // Чуковский К.И., *Сочинения*: В 2 т. – М., 1990. – Т. 1. – С. 465–651
9. Чуковский К.И., *Мастерство Некрасова*. – М., 1962
10. Чуковский К.И., *От двух до пяти* // Чуковский К.И., *Сочинения*: В 2 т. – М., 1990. – Т. 1. – С. 73–404
11. Чуковский К.И., *Эгофутуристы и кубофутуристы* // *Русский футуризм: Теория. Практика. Критика. Воспоминания*. М., 1999. – С. 291–306
12. *Чукоккала. Рукописный альманах Корнея Чуковского*. М., 1979

Aleksandra Wieczorek

Uniwersytet Opolski

Przestrzeń semantyczna dyskursu krytycznoliterackiego Władysława Chodasiewicza

Twórczość Władysława Chodasiewicza, przedrewolucyjnego rosyjskiego poety i krytyka emigracyjnego, zasługuje na poważną monografię ze względu na wielką rolę, jaką odegrał w życiu literackim pierwszych dziesięcioleci XX wieku w Rosji i w Europie. Polski badacz jego dokonań dołączy do tego argumentu polskie pochodzenie Chodasiewicza – poeta był synem Felicjana Chodasiewicza, malarza i fotografa, wywodzącego się z herbowej szlachty litewskiej; jego matka była córką znanego publicysty żydowskiego pochodzenia, który przeszedł na katolicyzm. Liczna rodzina Chodasiewiczów mieszkała w Moskwie, rosyjska stolica była też miejscem urodzenia Władysława. Rozsiane w jego wierszach i wspomnieniach polonika świadczą, że ważnym był dlań związek z polską kulturą. Przekłady polskiej poezji romantycznej, prozy Jana Kasprowicza, potwierdzają zainteresowanie Chodasiewicza literaturą tworzoną w języku polskim.

W poezji rosyjskiej początku XX wieku Chodasiewicz zajmuje pozycję postsymbolisty pozostającego poza ówczesnymi ugrupowaniami i koteriami literackimi i odwołującego się w swej praktyce literackiej do estetyki symbolistów i programu literackiego cechu akmeistów. W rzeczywistości porewolucyjnej Rosji zajmował się, jak wielu jego współbraci po piórze, działalnością popularyzatorską i przekładową ukierunkowaną na zapoznanie nowego, masowego czytelnika z literaturą światową. Tworzył również kolejny tom wierszy zebranych pod tytułem *Ciężka lira*, który wydał już za granicą. W 1921 roku opuścił Rosję i po krótkim pobycie w Berlinie i we Włoszech (Sorrento) znalazł się w Paryżu, gdzie pozostał do końca życia¹.

¹ Н. Богомолов, *Жизнь и поэзия Владислава Ходасевича*, «Вопросы литературы» 1988, № 3, с. 23–61; Н. Берборова, *Курсив мой. Автобиография*, München 1972, publikowana także: «Вопросы литературы» 1988, № 9–11; F. Nieuważny, *Dylematy życia i twórczości Władysława Chodasiewicza*, [w:] *Literatura rosyjska na emigracji. Współcześni pisarze rosyjscy w Polsce. Frazeologia i frazeografia*, Studia Rossica III, Warszawa 1996, s. 133–143.

Szkic krytyczny pt. *Pompejański strach* opublikowany 10 maja 1925 r. w paryskiej gazecie „Poslednie nowosti” otworzył Chodasiewiczowi drogę do redakcji ważnych czasopism emigracji rosyjskiej. Jako autor czterech zbiorów poezji i autorytatywny krytyk literacki stał się wkrótce jedną z głównych postaci paryskiego życia literackiego, mistrzem i przyjacielem młodych poetów emigracyjnych. W 1928 roku ogłosił swój ostatni zbiór wierszy z najważniejszą jego częścią pt. *Europejska noc* i poświęcił swoje pióro prozie i krytyce literackiej. Za szczytowe osiągnięcie w tym segmencie jego twórczości uznaje się tom wspomnień pt. *Nekropol* (1939), za wzór znakomitych interpretacji uchodzą jego recenzje młodej prozy i poezji emigracyjnej, antologii twórczości proletariackiej, powieści Jurija Oleszy. Działalność krytycznoliteracką Chodasiewicza kończy artykuł o wymownym tytule *Umieranie sztuki* (1938), zawierający pesymistyczną myśl o nadciągającej nad Europę nocy, adekwatną do odczucia Władimira Wejdle z jego pracy pod tym samym tytułem². Pomiedzy wymienionymi utworami mieści się krąg tekstów o charakterze wspomnieniowym zebranych przez badaczy pod tytułem *O sobie i innych* (1954, 1982), przypominających fakty, postacie i sytuacje z życia literatów porewolucyjnej Moskwy i Petersburga. Szczególne miejsce na liście tego rodzaju utworów zajmuje *Dziennik kamer-furjerski* (wyd. 2002), oryginalny utwór odwołujący się do tradycji ksiąg dworskich z XVIII – początku XX wieku, rejestrujący w lakonicznej formie zdarzenia różnej wagi z życia autora i innych twórców emigracyjnych z lat 1922–1939³.

Z nazwiskiem Chodasiewicza łączy się działalność czołowego krytyka literackiego i recenzenta czasopisma „Wozroźdenije” i autora pokaźnej liczby ocen i komentarzy dotyczących bieżącej produkcji literackiej we Francji i w innych ośrodkach rosyjskiej emigracji, także literatury powstającej w proletariackiej Rosji. Obok krytyki doraźnej, użytkowej, Chodasiewicz pisał także monografie historyczno- i krytycznoliterackie, poświęcone życiu i twórczości wybitnych twórców rosyjskich. Wśród nich czołowe miejsce zajmuje nieukończona książka o Aleksandrze Puszkynie (Chodasiewicz był wybitnym puszkinistą) oraz znakomita biografia twórcza poety i urzędnika Gawriiła Dzierżawina (1931). W kręgu dociekań historycznoliterackich krytyka znalazł się najstarszy utwór literacki *Słowo o pulku Igora*, w jego portretach literackich odnaleźć można osobowości Mikołaja Gogola, Fiodora Tiutczewa, Lwa Tołstoja, Antona Czechowa, Innocentego Annińskiego i wielu innych twórców. Literacka mistyfikacja opatrzona tytułem *Życie Wasilija Trawnikowa* (1936), do powstania której przyczyniła się śmierć przyjaciela-poety, jest opowieścią biograficzną o wymyślonym twórcy z początku XIX wieku. Chodasiewicz wyklada w niej swoje estetyczne credo wywodzące się z ideału sztuki romantyczno-symbolistycznej i będące podstawą jego wartościowania dzieł literackich.

² Władimir Wejdle – emigracyjny krytyk sztuki, krytyk literacki, eseista, kulturolog, autor monografii (pod rosyjskim tytułem): *Умирание искусства. Размышления о судьбе литературного и художественного искусства*, Париж 1937.

³ В. Ходасевич, *Камер-фурьерский журнал*, вступительная статья, подготовка текста, указатели О.Р. Демидова, Москва 2002, 477 с.

Wskazane obszary zainteresowań Chodasiewicza dowodzą, że był krytykiem, historykiem literatury i biografem, obserwatorem, recenzentem i współtwórcą życia literackiego rosyjskiej emigracji w Paryżu. Świadomie zaprzestając twórczości poetyckiej po wydaniu ostatniego tomu wierszy, podjął się nowej roli, która dawała mu większą możliwość kształtowania potrzeb i gustów kulturalnych młodego pokolenia emigrantów. W poczuciu wielkiej odpowiedzialności za dalsze losy literatury rosyjskiej Chodasiewicz przypominał w swej prozie wybitnych twórców z przeszłości, uznawanych za protoplastów rosyjskiej sztuki słowa (Dzierżawina i Puszkina), których dziedzictwo, jego zdaniem, winni przyswoić, chronić i kontynuować młodzi poeci emigracyjni. W jego przekonaniu (także i innych twórców i działaczy emigracyjnych), zadanie przekazania tradycji narodowej i literackiej należało do jego pokolenia, generacji pamiętającej Ojczyznę i żyjącej ze świadomością jej wielkości, chwały i upadku. Nakreślony cel Chodasiewicz starał się realizować we wszystkich rodzajach tekstów publikowanych na łamach prasy emigracyjnej.

Zakres i treść jego prac krytycznych daje głęboko uzasadnione podstawy do traktowania ich jako ważny dokument, świadectwo emigracyjnego życia literackiego, nadto jako zapis pewnego myślenia o literaturze uwarunkowanego czynnikami zewnętrznymi. Jest również krytyka Chodasiewicza swoistym zespołem tekstów konstruowanych według pewnych zasad kształtujących język dyskursu i typ krytycznego wartościowania. Obserwacje i oceny bieżącego życia literackiego konfrontowane są z myślą o tradycji i wizji przyszłości literatury na emigracji i w kraju. Funkcja informacyjno-interpretacyjna współlistnieje w nich z funkcją programotwórczą i dotyczy zarazem recepcji danego pisarza, jest świadectwem jego odbioru. Różnicuje się ów odbiór w zależności od pochodzenia twórcy – z kraju czy z emigracji, ale przede wszystkim w zależności od prezentowanych w dziele wartości ideowo-artystycznych. Istotnym jest w tego rodzaju tekstach sposób werbalizowania przedłożonych wyborów i klasyfikacji⁴.

Należy zauważyć, że oprócz Chodasiewicza ważną rolę opiniodawców bieżącego życia literackiego rosyjskiej emigracji pełnili Gieorgij Adamowicz i Gieorgij Iwanow (także poeta), omówienia książek i recenzje wystąpień poetów publikowali także znani wydawcy i organizatorzy życia kulturalnego we Francji: Jurij Iwask, Gleb Struve, Jurij Terapiano. W pracach syntetycznych podsumowujących dokonania twórcze pierwszej emigracji poezja i działalność krytycznoliteracka Chodasiewicza zajmują wysoką pozycję, zaś jego oceny młodych twórców wkraczających do literatury w końcu lat 20. i w 30. XX wieku potwierdziła historia⁵.

Jak zaznaczyliśmy wcześniej, w wielu pracach krytycznych, a zwłaszcza w tych uogólniających twórczość danego pisarza, Chodasiewicz wyklada swoje poglądy

⁴ Na temat zasad badania tekstów krytycznoliterackich zob. monografie: W. Głowala, *Młodopolska wyobraźnia metakrytyczna*, Wrocław 1985; M. Głowiński, *Ekspresja i empatia. Studia o młodopolskiej krytyce literackiej*, Kraków 1997.

⁵ Na temat miejsca Chodasiewicza w kręgach literackich emigracji rosyjskiej zob. np. *Muza na wygnaniu. Rosyjska poezja emigracyjna. Antologia*, t. I (1920–1940), wybór tekstów, wstęp i opracowanie B. Kodzis i A. Wieczorek, Opole 1994, s. 10–11, 16–17.

estetyczno-literackie. Uczynił to także w jednym z tekstów poświęconym powieściom Władimira Nabokowa, który, naszym zdaniem, stanowi dobry przykład typowego dla Chodasiewicza dyskursu interpretującego zastosowanego w krytyce użytkowej. Do opisu metakrytycznego wybieramy tekst *O Sirinie* ogłoszony w 1937 r. na łamach znanego czasopisma „Wozroźdenije” (Chodasiewicz był w nim stałym recenzentem)⁶.

Sirin (pseudonim Nabokowa) był już znany emigracyjnym czytelnikom i krytykom autorem powieści *Zaproszenie na egzekucję* i *Obrona Łużyna* oraz opowiadań, między innymi: *Pilgram*, *Terra incognita*, *Szpieg*. Dokonując oglądu wymienionych tytułów Chodasiewicz wyodrębnia główne ich cechy i określa kierunek rozwoju prozy Sirina. Wszelako wstępem do jego rozważań są uwagi na temat profesji krytyka i statusu pisarza, zawierają one zarazem zespół wyróżników wartościujących dzieła Nabokowa. Założeniem uwag ogólnych jest pogląd o wyjątkowej pozycji artysty i związanych z nią dolegliwości życiowych:

Każdy prawdziwy artysta, pisarz, poeta w szerokim sensie tego słowa, jest, oczywiście, wyrodkiem, istotą, poprzez swoją naturę wyobcowaną ze środowiska normalnych ludzi. Im wyraźniejsze jest jego niepodobieństwo z otoczeniem, tym jest ono dla niego bardziej uciążliwe, i nierzadko bywa, że w codziennym życiu swoją pokraczność, swój geniusz poeta stara się ukryć⁷.

Świadom swej odrębności artysta ukrywa ją pod maską gracza, arystokraty, człowieka interesu (jak Puszkina, według Chodasiewicza) i cierpi z powodu swego boskiego wybraństwa i „świętego szaleństwa” (określenie Karoliny Pawłowej). To szaleństwo i święte rzemiosło winien dostrzec krytyk i wskazać je czytelnikowi, przekonać do uznania w twórcy działania boskiej energii. W takich sformułowaniach daje o sobie znać terminowanie Chodasiewicza-poety u symbolistów, zwłaszcza zaś akceptacja religijnej natury sztuki, twórczości podobnej do modlitwy. Jak i modlitwa jest kreacją, wyrażeniem stosunku do świata i do Boga, a jej właściwością jest ekstazy, czyli, jak rozumie ją Chodasiewicz, „wyższa zdolność duszy do aktywnej percepcji wrażeń i pojęć”. Krytyk używa na określenie tego stanu słowa ‘natchnienie’, które odnosi do psychiki prawdziwego twórcy. Zwraca też uwagę na kolejną cechę poety – umiejętność układania dźwięków, albowiem to ona zapewnia mu nieśmiertelność. Wiedział o tym i wyśpiewał w swej odzie Horacy, powtórzył to za nim jego rosyjski następca, Dzierżawin. W tym miejscu swoich rozważań Chodasiewicz zwraca uwagę na istotę i przeznaczenie poety słowami:

Мы рождены для вдохновенья,
Для звуков сладких и молитв⁸.

Krytyk podkreśla równoznaczność tych dwu niezbędnych w sztuce słowa elementów: dźwięku i modlitwy, pojmując je jako odpowiedniki pojęć: forma i sens. Jedno bez drugiego w poezji istnieć nie może.

⁶ В. Ходасевич, *О Сирине*, [в:] В. Х., *Перед зеркалом*, Москва 2002, с. 389–395.

⁷ Tamże, s. 389. Tłumaczenie tego i pozostałych fragmentów tekstu Chodasiewicza nasze – A.W.

⁸ Tamże, s. 391.

Sztuka nie kończy się na formie, lecz bez formy nie istnieje, i co za tym idzie, bez formy nie ma sensu. – Stąd zasada obowiązująca krytyka: – badanie twórczości nie może być bez badania formy. Od analizy formy należy rozpoczynać formułowanie wszelkich sądów o autorze, wszelkie opowieści o nim⁹.

Dyskurs o prozie Nabokowa dotyczy spraw formy, wszakże nie wszystkich jej przejawów, albowiem to dla Chodasiewicza problem trudny i jeszcze niezgłębiony (co sam przyznaje). Kieruje przeto uwagę czytelnika na jedno zagadnienie natury formalnej, na Nabokowski chwyt (ппием). Sirin jest bowiem, nie tylko dla Chodasiewicza zresztą, artystą formy, mistrzem chwytu artystycznego, i to działanie chwytu krytyk stara się wyjaśnić, wkraczając do laboratorium pisarza. Uznając chwyt za podstawową właściwość manieri twórczej, zauważa, że

Sirin nie tylko nie maskuje, nie kryje swoich chwytów, jak zwykle czynią to wszyscy i w czym Dostojewski, na przykład, osiągnął niezwykle mistrzostwo, – lecz wprost przeciwnie: Sirin je wydobywa na zewnątrz, jak sztukmistrz, który zadziwiwszy widza, od razu pokazuje całe swoje laboratorium. [...] Sirin ich nie skrywa dlatego, że jednym z jego zadań jest – pokazanie jak istnieją i funkcjonują chwyt¹⁰.

Jako przykład powieści zbudowanej na grze chwytów Chodasiewicz wskazuje *Zaproszenie na egzekucję*, w której, jak powiada, jednostki stylistycznej podporządkowany jest cały łańcuch obrazów, opisów, rysunków postaci, z których tylko jedna zdradza podobieństwo do osób realnych. Chodasiewicz uważa bowiem, że w tej powieści nie ma odniesień do prawdziwej rzeczywistości, wszystko, co się w niej dzieje, jest wytworem wyobraźni głównego bohatera – przekazany przez pisarza z pomocą różnorodnych chwytów. Zaprzestanie gry chwytów jest jednocześnie końcem utworu. Tytułowa egzekucja bohatera odbywa się w momencie jego przejścia na poziom rzeczywistości realnej, której obrazu w powieści brak. Chodasiewicz wyjaśnia relacje pomiędzy dwoma światami w twórczości Sirina, tłumaczy, dlaczego jego bohater tak często podlega władzy śmierci na granicy dwóch światów. Swoje stwierdzenia poświadcza uwagami o umierających bohaterach powieści *Obrona Łużyna*, opowiadań *Pilgram, Terra incognita*. Istotną cechą obu światów w twórczości Nabokowa, wedle Chodasiewicza, jest ich iluzoryczność, dekoracyjność. Przejście z jednego do drugiego oznacza dla bohatera śmierć, a dla światów – rozpad dekoracji. W taki sposób krytyk objaśnia umowność rzeczywistości realizowaną przez prozaika umożliwiającą posługiwanie się różnorodnymi zabiegami formalnymi. W zastosowaniach wciąż nowych chwytów artystycznych Chodasiewicz widzi wznoszenie się Sirina na wyższy poziom pisarskich umiejętności. Nie wskazuje jednak konkretnych sytuacji fabularnych czy też zachowań bohaterów realizowanych z pomocą określonych (i nazwanych) sposobów natury formalnej.

W powieści *Obrona Łużyna* autor tekstu krytycznego znajduje zasadnicze motywy prozy Nabokowa związane z tematem twórczości i osobowości twórczej.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 392.

Szczególnie zajmujący wydaje mu się los bohatera obdarzonego talentem i skazanego przez pisarza na śmierć z powodu całkowitego oddania się swemu zajęciu (gra w szachy) i utraty przezeń związku z rzeczywistością. Chodasiewicz zauważa, że opowiadając o człowieku utalentowanym, Sirin ma na myśli pisarza, choć w żadnej jego powieści nie ma postaci o takiej profesji – krytyk nie znalazł jeszcze wówczas utworu *Prawdziwe życie Sebastiana Knighta* (1941), w którym właśnie pisarz jest głównym bohaterem). Chodasiewicz uwypukla rolę maski w *Obronie Łużyna* – szachista jest, jego zdaniem, zamaskowanym twórcą, nad swoimi kolejnymi ruchami pracuje tak, jak pisarz obmyśla swoje twórcze realizacje. Krytyk przypomina przy tej okazji, że o znaczeniu chwytu maski wiedzieli i pisali formaliści, (nazywając go „ostranieniem” – udziwnieniem, czyli ujęciem przedmiotu/postaci w niecodziennej sytuacji), uznając tym samym zainteresowanie Sirina sprawami formy za element rosyjskiej tradycji literackiej. Tą historycznoliteracką uwagę Chodasiewicz rozszerza przez przywołanie imienia bohatera Puszkiniowskiej *Damy pikowej* (gracza w karty), które nosi tragiczna postać z Nabokowowskiej *Rozpaczy* (jego zdaniem, winien nazywać się Salieri, nie Germann). Wspomnijmy jeszcze, że w kontekście *Obrony Łużyna* pojawia się nazwisko Dostojewskiego. Chodasiewicz zapewne wiedział o antypatii Nabokowa wobec autora powieści *Zbrodnia i kara*, w której jeden z sobowtórów głównego bohatera nosi nazwisko Łużyn. Posługiwanie się elementami pisarstwa innych twórców uznane przez krytyka za ważną cechę maniery Nabokowa, stanie się ono później podstawą do wpisania go na listę prekursorów postmodernizmu.

W tekście krytycznym Chodasiewicza brak jest odwołań do fabuły utworów Nabokowa, autor skupia się przede wszystkim na postaciach bohaterów, w ich osobowościach i losie odnajduje wspólne rysy i jeden sposób autorskiej prezentacji. Artykuł jest zatem interpretacją najważniejszego problemu i zasady pisarstwa już znanego w świecie literackim Nabokowa, element informacyjny jest w nim wtórny. Krytyk prognozuje jednocześnie kierunek ewolucji głównego tematu pisarza i wyraża nadzieję na jego nową powieść z wyrazistym satyrycznym portretem twórcy pozbawionym maski i kamuflażu. W takim rozumieniu swojego celu krytyk spełnił pozytywną rolę dla samego artysty. Prócz wskazań dotyczących rozwoju bohatera Chodasiewicz zamieścił w swym tekście, jak wspominaliśmy, charakterystykę tej właściwości pisarstwa Nabokowa, która przyniosła mu sławę jednego z pierwszych postmodernistów. Ze sposobów posługiwania się chwytem językowym, szyfrem fabularnym, kodem sytuacyjnym wynikają bowiem dzieje jego bohatera. Określenie Sirina artystą formy, chwytu (który wykorzystuje po mistrzowsku, nowatorsko i odważnie ujawnia go czytelnikowi) ma zatem swoje konsekwencje dla myśli krytyka odnośnie do jego oczekiwań wobec autora *Obrony Łużyna*.

Treść i forma, kategorie, którymi krytyka literacka w czasach Chodasiewicza zwykła się jeszcze posługiwać, istnieją i w jego tekstach, są wyraźnie uświadamiane, lecz nie przeciwstawione sobie. Można rzec, że takie myślenie krytyka wpisuje się w tworzące się już wówczas tendencje hermeneutyczne. „W doświadczeniu hermeneutycznym forma i treść przekazu nie dają się oddzielić” – powiada Hans Georg

Gadamer¹¹. Wedle Chodasiewicza oba te elementy struktury warunkują istnienie dzieła. Klasyfikacja gatunkowa wskazanych dzieł Nabokowa nie stanowi dla krytyka problemu, operując terminami „opowiadanie”, „powieść”, bez wątpliwości uznaje je za właściwe i skrupulatnie przestrzega zasady genologicznego ładu w odniesieniu do omawianych tytułów.

Dyskurs Chodasiewicza ma charakter podmiotowy – „ja” krytyka jest widoczne, jest punktem odniesienia dla wywodów o zasadniczych wyróżnikach twórczości Nabokowa. Odnosi się wrażenie, że „ja” krytyczne stara się wniknąć we wnętrze pisarskiego laboratorium, dotrzeć do zasady organizującej całość utworu. Krytyk operuje pierwszą osobą gramatyczną, co sugeruje takie ujęcie, ale nie podkreśla swoich dążeń identyfikacyjnych z dziełem lub autorem. W niektórych miejscach wywodu autor tekstu sytuuje się jakby na zewnątrz utworu, w charakterze obserwatora tego, co się w nim rozgrywa (kiedy mówi o grze chwytów). Ważna jest dlań osoba czytelnika, odwołuje się do niego, formułując cel swojej wypowiedzi krytycznej, wyjaśniając nieoczekiwane dla odbiorcy (i bohatera) wydarzenia fabuły (śmierć). Tekst Chodasiewicza nie jest, jak zaznaczyliśmy wcześniej, streszczeniem utworu. Krytyk stara się zrozumieć intencje pisarza i zarazem wczuć w sytuację odbiorcy nie nadążającym za pomysłami autora; zasada empatii działa w tym tekście w obie strony¹². Swą rolę Chodasiewicz pomyślał zgodnie z zasadami poważnej krytyki literackiej, choć jego tekst, publikowany w czasopiśmie, ma charakter użytkowy. Autor chce zwrócić uwagę na kilka utworów młodego prozaika, zachęcić odbiorcę do ich przeczytania i przemyślenia, jednocześnie objaśniając i interpretując zamysły pisarza staje się jego adwokatem wobec współczesnego czytelnika i historii.

Tekst Chodasiewicza jest zatem taką formą dyskursu krytycznego, w którym uwytatniona została osoba piszącego i twórcy dzieła. Piszący dąży do ujęcia danego doświadczenia pisarskiego tak, aby uwypuklić w nim to, co niepowtarzalne i istotne, a zatem świadczące o wnętrzu twórcy. Chodasiewicz określił precyzyjnie, co stanowi o niepowtarzalności pisarstwa Nabokowa. Rzadko posługuje się w swej argumentacji cytatami z jego książek, w omawianym artykule przywołuje jedno zdanie z powieści *Zaproszenie na egzekucję*, dowodząc iluzoryczności światów, na granicy których porusza się bohater. Fakt ten potwierdza istnienie intertekstualnego kontaktu dyskursu krytycznego z dyskursem literackim, w niewielkim jednak stopniu. Nieobecność streszczenia fabuły utworów uzasadnia dystans pomiędzy językiem literatury i językiem jej interpretacji, wyklucza impresjonizm krytyczny (por. wypowiedzi krytyczne I. Annińskiego) i sugeruje już praktykę hermeneutyczną.

Zwróćmy uwagę jeszcze na sprawę wartościowania, która dla krytyki literackiej ma, jak wiadomo, podstawowe znaczenie – bez formułowania ocen nie ma bowiem krytyki, należy ono do jej niekwestionowanych obowiązków. Omawiany artykuł nie zawiera wprost wyrażonych przekonań wartościujących dzieło Nabokowa, moż-

¹¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993, s. 401.

¹² Działanie zasady empatii w krytyce (przede wszystkim w krytyce młodopolskiej) wyjaśnia M. Głowiński w cytowanej monografii pt. *Ekspresja i empatia*.

na rzec, że jego ocena jest wyrażona pośrednio poprzez aprobujące odniesienia krytyka dla manieri pisarza. Spośród znanych sposobów wydawania ocen utworom¹³ Chodasiewicz, jak się wydaje, wykorzystuje typ ekspresyjny, przekonując, że powieści Nabokowa są wyrazem niepowtarzalnego „ja” autorskiego. Byłoby to zgodne z podmiotowym typem jego dyskursu krytycznego, a przede wszystkim z jego myśleniem o istocie twórczości i geniuszu literackim, co uzmysłowił czytelnikowi na początku swych wywodów. Wskazany sposób wartościowania łączy się z akceptacją równoległości istnienia dwóch światów – wyobrazonego i rzeczywistego w dziele Nabokowa i zgodą na romantyczne prawo jednostki twórczej do kreacji nowego świata. Jednocześnie, zwracając uwagę na nowatorstwo zabiegów formalnych młodego prozaika i doceniając ich wartość w rozwoju jego twórczego ducha, krytyk poddaje się systemowi krytyki formalno-modelowej kojarzonej z klasycyzmem. Sam jako poeta przywiązywał ogromną rolę do struktury i kształtu słownego utworu, dykcji poetyckiej, a tendencje neoklasycystyczne w jego poezji są wyraźne (klasycyzm uznawał za swoją szkołę pisania wierszy, o czym świadczy książka o *Dzierżawinie*)¹⁴. Przywiązanie do myśli o umiejętności posługiwania się słowem przez poetę jaskrawo uwidoczniło się w jego recenzji antologii wierszy poetów proletariackich, w której nie zostawił suchej nitki na ubogich myślowo i tendencyjnych utworach sławiących nowy ustrój w Rosji¹⁵.

Ton wartościowaniu Chodasiewicza nadaje jednak ekspresywność wynikająca z jego przekonań estetycznych mających swe źródło w podstawach teoretycznoliterackich symbolizmu. O dziele Nabokowa krytyk mówi, jak wspomnieliśmy, w relacji do procesu twórczego, który dla tego pisarza się jeszcze nie zamknął i dlatego jego powieści oceniane są wraz autorem, łącznie, jakby stanowili całość. Choć brak jest ocen bezpośrednich, to uplasowanie podmiotu krytycznego aprobującego poczynania twórcy jest oznaką wartościowania pozytywnego jego utworów. Wartościującymi są także rozważania inicjalne, uogólniające, odzwierciedlające postawę krytycznoliteracką autora tekstu, na tle których sytuuje się proza Nabokowa. Chodasiewicz wystawił mu dobre świadectwo, stawiając na rozwój tych właściwości jego talentu, które stanowić miały jego znak rozpoznawczy. Kolejne dzieła Nabokowa, których nie mógł już przeczytać, potwierdziły słuszność intuicji i wartość jego dyskursu krytycznoliterackiego.

¹³ Wyróżniają je w swoich pracach W. Głowala i M. Głowiński.

¹⁴ Wskazałam takie tendencje w swoich pracach: *Władysław Chodasiewicz i tendencje neoklasycystyczne w modernizmie rosyjskim*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria IX, Warszawa 1998, s. 109–112; *Poeta i historia. O „Dzierżawinie” Władysława Chodasiewicza*, [w:] *Ogród nauk filologicznych. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*, red. naukowa M. Balowski i W. Chlebda, Opole 2005, s. 667–677.

¹⁵ В. Ходасевич, *Перед зеркалом*, с. 333–347.

Literatura

- Берберова Н., *Курсив мой. Автобиография*, München 1972, publikowana także: «Вопросы литературы» 1988, № 9–11
- Богомолов Н., *Жизнь и поэзия Владислава Ходасевича*, «Вопросы литературы» 1988, № 3
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993
- Głowala W., *Młodopolska wyobraźnia metakrytyczna*, Wrocław 1985
- Głowiński M., *Ekspresja i empatia. Studia o młodopolskiej krytyce literackiej*, Kraków 1997
- Ходасевич В., *Камер-фурьерский журнал*, вступительная статья, подготовка текста, указатели О.Р. Демидова, Москва 2002
- Ходасевич В., *О Сирине*, [в:] Ходасевич В., *Перед зеркалом*, Москва 2002, с. 389–395
- Muza na wygnaniu. Rosyjska poezja emigracyjna. Antologia*, t. I (1920–1940), wybór tekstów, wstęp i opracowanie B. Kodzis i A. Wieczorek, Opole 1994, s. 10–11, 16–17
- Nieuważny F., *Dylematy życia i twórczości Władysława Chodasiewicza*, [w:] *Literatura rosyjska na emigracji. Współcześni pisarze rosyjscy w Polsce. Frazeologia i frazeografia*, Studia Rossica III, Warszawa 1996
- Wejdle W., *Умирание искусства. Размышления о судьбе литературного и художественного искусства*, Париж 1937
- Wieczorek A., *Władysław Chodasiewicz i tendencje neoklasycystyczne w modernizmie rosyjskim*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria IX, Warszawa 1998
- Wieczorek A., *Poeta i historia. O „Dzierżawinie” Władysława Chodasiewicza*, [w:] *Ogród nauk filologicznych. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*, red. naukowa M. Balowski i W. Chlebda, Opole 2005

LITERATUROZNAWSTWO

Lestawa Korenowska

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

«Чужое слово» и цитация в *Дневнике писателя* Ф.М. Достоевского

Фёдор Достоевский был не только художником слова, но и выдающимся публицистом, автором статей, публиковавшихся в журналах «Время», «Эпоха», газете «Гражданин» и, наконец, в *Дневнике писателя*, роль которого в истории русской общественной мысли, литературной критике уникальна. Приступая к изданию *Дневника писателя* в 1872 году, Достоевский писал: «Это будет дневник в буквальном смысле этого слова, отчёт о действительно выжитых в каждый месяц впечатлениях, отчёт о виденном, слышанном и прочитанном»¹. Указания писателя на дневниковую форму выражения позволило М.М. Бахтину в книге *Проблемы поэтики Достоевского* утверждать, что данный публицистический цикл написан в риторико-монологической форме, хотя это в какой-то степени противоречит его же концепции полифонизма творчества великого классика.

Не вступая в принципиальный спор с Бахтиным, попытаемся всё же показать, что статьи, помещенные в *Дневнике писателя*, носят принципиально диалогический характер². Достоевский полемизирует со своими идейными противниками, обменивается неадекватными мнениями с самим собой. Этот диалог Фёдор Михайлович организует посредством активного использования чужого слова, которое, как выражение «чужой» идеи, постоянно находится в центре внимания писателя. «Под чужим словом я понимаю всякое слово всякого другого человека, сказанное или написанное на своём (то есть на моём родном) или на любом другом языке, то есть всякое не моё слово. В этом смысле (высказывание, речевое произведение) кроме моих собственных слов, явля-

¹ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание сочинений в 30 томах*, т. 26, Ленинград 1984, с. 112.

² «Мы чувствуем, что это беседа, хотя говорит только один, и беседа напряженнейшая, ибо каждое наличное слово всеми своими фибрами отзывается и реагирует на невидимого собеседника, указывает вне себя, за свои пределы, на несказанное чужое слово. Мы увидим дальше, что у Достоевского этот скрытый диалог занимает очень важное место и чрезвычайно глубоко и тонко разработан». М.М. Бахтин, *Проблемы поэтики Достоевского*, Москва 1979, с. 229.

ле (высказывание, речевое произведение) кроме моих собственных слов, является чужим словом»³. Для того, чтобы выявить характерные особенности проявления «чужого слова» в *Дневнике писателя* Достоевского, обратимся к очеркам, посвящённым памяти Н.А. Некрасова, опубликованным в декабрьском выпуске *Дневника* за 1877 год. Вторая глава этого выпуска состоит из пяти разделов: *Смерть Некрасова. О том, что сказано было на его могиле, Пушкин, Лермонтов и Некрасов, Поэт и гражданин. Общие толки о Некрасове как о человеке, Свидетель в пользу Некрасова, К читателям.*

Завязкой страстного разговора о «загадочной» личности Н.А. Некрасова, о значении и специфике его творчества является рассказ о случае, имевшем место у могилы поэта в то время, когда Фёдор Михайлович произнёс вслед за прочими несколько слов: «В самом деле [...] Некрасов, действительно, приходил с новым словом. Был, например, в своё время поэт Тютчев, поэт обширнее его и художественнее, и, однако, Тютчев никогда не займёт такого видного и памятного места в литературе нашей, какое, бесспорно, останется за Некрасовым. В этом смысле он, в ряду поэтов должен прямо стоять вслед за Пушкиным и Лермонтовым». Когда я вслух выразил эту мысль, то произошёл один маленький эпизод: один голос из толпы крикнул, что Некрасов был выше Пушкина и Лермонтова. Несколько голосов подхватили и крикнули: «Да, выше!»⁴. Этот эпизод послужил материалом для своеобразного обобщения, сделанного Скабичевским в «Биржевых ведомостях»⁵, о котором Достоевский рассказывает следующим образом: «...г-н Скабичевский, в послании своём к молодёжи по поводу значения Некрасова, рассказывал, что будто бы, когда кто-то (то есть я) на могиле Некрасова «вздумал сравнить имя его с именами Пушкина и Лермонтова», вы все (то есть вся учащаяся молодёжь) в один голос, хором прокричали: «Он был выше, выше их». Смею уверить г-на Скабичевского, что ему не так передали...»⁶.

И далее, в конце первого раздела, Достоевский чётко определяет задачу своего разговора с читателем о Некрасове: «...весь этот эпизод, тогда же, на месте, зажёг во мне намерение объяснить мою мысль в следующем номере *Дневника* и выразить подробнее, как смотрю я на такое замечательное и чрезвычайное явление в нашей жизни и поэзии, каким был Некрасов»⁷.

В приведённом выше эпизоде чётко выявлена основная драматическая коллизия, которая в дальнейшем повествовании будет развиваться и обогащаться.

Знакомство с литературными очерками, помещёнными в *Дневнике писателя* Достоевского, может на первый взгляд несколько удивить тем, что

³ М.М. Бахтин, *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979, с. 347.

⁴ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 113.

⁵ М. Скабичевский, *Мысли по поводу текущей литературы. Н.А. Некрасов как человек, поэт и редактор*, «Биржевые ведомости» 1878, 6 января, № 6.

⁶ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 113.

⁷ Там же, с. 116.

в них прямая цитация занимает совсем незначительное место. Во втором разделе, озаглавленном *Пушкин, Лермонтов и Некрасов* Достоевский, представляя предшественников покойного поэта, обращается всего лишь к нескольким их произведениям. Это *Деревня* и *Капитанская дочка* Пушкина, причем в последнем произведении речь идёт об одном эпизоде – о расправе Пугачёва с гарнизоном Белогорской крепости, когда Савельич встаёт на защиту своего «барчонка» и предлагает Пугачёву «для примера и страха ради повесить уж лучше его, старика». Это *Борис Годунов*, с характеристикой «величавой фигуры летописца». Это *Песни западных славян* и такие, по словам Достоевского, «прелестные шутки» Пушкина, как, например, болтовня двух пьяных мужиков. Это также *Сказание о медведе, у которого убили медведицу* (имеется в виду стихотворение Пушкина *Сказка о Медведихе*).

М.Ю. Лермонтов представлен поэмой *Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова*, анализ которой сопровождается рассказом о рабе князя Курбского Шибанове. Приводя его, автор *Дневника писателя* использует в качестве источников переписку князя Курбского с Иваном Грозным, и *Историю государства Российского* Карамзина, и известную балладу А.К. Толстого *Василий Шибанов*.

Обращаясь к Некрасову, Достоевский вспоминает его *Элегию* 1874 года, *Рыцаря на час*, *Тишину*, *Русских женщин*, *Власа* (все эти стихотворения названы шедеврами) и стихи *На Волге* – одну из самых «могучих и самых зовущих, – по словам писателя, – поэм».

В дальнейшем, давая социально-психологическую характеристику личности Некрасова, Достоевский приводит три четверостишия его стихотворения *Секрет* (опыт современной баллады), два двустишия:

Уведи меня в стан погибающих
За великое дело любви.
*Рыцарь на час*⁸.

и

Поэтом можешь ты не быть,
Но гражданином быть обязан,
*Поэт и гражданин*⁹.

Слово Некрасова, так же как и слово Пушкина и Лермонтова, часто у Достоевского выступает скрытым, то есть «самое чужое слово не воспроизводится, оно лишь подразумевается, но вся структура речи была бы совершенно иной, если бы не было этой реакции на подразумеваемое чужое слово»¹⁰. Например, говоря о «практичности жизни» Некрасова, отмечая, что из всего, что рассказывали про покойного, по крайней мере половина, а может быть и все три четверти

⁸ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 123.

⁹ Там же, с. 124.

¹⁰ М.М. Бахтин, *Проблемы...*, с. 227.

– чистая ложь, Достоевский признаёт, что нечто всё-таки остаётся, «...нечто мрачное, тёмное и мучительное бесспорно, потому что же означают тогда эти стоны, эти крики, эти слёзы его, эти признания, что «он упал», эта страстная исповедь перед тенью матери?»¹¹ (несомненно, имеется в виду стихотворение *Рыцарь на час*):

Увлекаем бесславною битвою,
Сколько раз я над бездной стоял,
Поднимался твоею молитвою,
Снова падал – и вовсе упал!..
...
Не бледнеть перед правдой-царицею
Научила ты музу мою...
Сколько раз я над бездной стоял.
Поднимался твоею молитвою,
Снова падал...

Отличая у Некрасова жажду «мрачного, угрюмого самобичевания», писатель сразу же оговаривается: «Такого ли самобичевания могла жаждать душа Некрасова, эта душа, способная так отзываться на всё святое и не покидавшая веры в него [...]. Такие люди пускаются в путь босы и с пустыми руками, и на сердце их ясно и светло»¹². В данном случае рассуждения Достоевского безусловно восходят к стихам Некрасова *На Волге* (1860):

... Я похож
На нищего: вот бедный мой дом,
Тут, может, подали бы гром.

Судя по тому, что некоторые цитаты Достоевского приведены не точно (к примеру, фрагмент из стихотворения Пушкин *Деревня*), писатель во время работы, по-видимому, не обращался к оригинальным текстам, цитируя «чужое слово» по памяти. «Чужое слово» при этом органически срасталось со словом Достоевского, подчёркивая лишь его внутренний диалогический характер. Относительно этого Бахтин пишет: «По мере понижения объективности чужого слова [...] происходит слияние авторского и чужого голоса»¹³.

Оппонентом Достоевского является не столько сам Некрасов, хотя писатель неоднократно подчёркивал расхождение между ними: «...мы разошлись как-то, и довольно скоро, близость наша друг с другом продолжалась не далее нескольких месяцев. Помогли и недоразумения и внешние обстоятельства, и добрые люди». При этом Достоевский, быть может, излишне категорично указывал на силу «влияний», воздействовавших на поэта. «Некрасов [...] всю свою жизнь был под влиянием людей, хотя и любивших народ, хотя и печаль-

¹¹ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 121.

¹² Там же, с. 122.

¹³ М.М. Бахтин, *Проблемы...*, с. 230.

лившихся о нём, быть может, весьма искренно, но никогда не признававших в народе правды [...]. Из известных влияний он не выходил всю свою жизнь»¹⁴. Здесь Достоевский имеет в виду, прежде всего влияния В.Г. Белинского, а затем ближайших сотрудников Некрасова по журналам «Современнику» и «Отечественные записки».

Говоря о значении Некрасова, Достоевский предлагает читателю несколько точек зрения, сталкивая их в драматическом противостоянии. В результате личность Некрасова и его творчество оказываются в системе оценок. Наиболее авторитетным голосом в системе этих оценок является предполагаемый голос народа, поэтому Достоевский так часто обращается, прямо или косвенно, к нему.

Дав высокую оценку известному стихотворению Некрасова *На Волге*, Достоевский тут же противопоставляет высказанное в нём мнение русского интеллигента народной точке зрения: «Что разберёт народ?..» Далее слово народа, перефразированное Достоевским, звучит едва ли не пародийно: «...в будущем народ отметит Некрасова. Он поймёт тогда, что был когда-то такой добрый русский барин, который плакал скорбными слезами о его народном горе и ничего лучше и придумать не мог, как убегая от своего богатства [...], приходить в очень тяжкие минуты свои к нему, к народу, и в неудержимой любви к нему очищать своё измученное сердце»¹⁵.

Стилистика этого высказывания напоминает в какой-то степени обращение Базарова в романе Тургенева *Отцы и дети* к мужику: «Ну, – говорил он ему, – излагай мне свои воззрения на жизнь, братец: ведь в вас, говорят, вся сила и будущность России, от вас начнётся новая эпоха в истории, – вы нам дадите язык настоящий и законы»¹⁶. Известная сцена в романе Тургенева призвана показать дистанцию между Базаровым и русским крестьянином. Судя по всему, эту дистанцию чувствует и Достоевский в *Дневнике писателя*, чем и объясняется несколько иронический характер высказывания от лица народа. Это состояние в других случаях диктует необходимость диалога¹⁷. При этом писателем используется стилистика народной речи: «Не люби ты меня, а полюби ты моё, – вот что вам скажет всегда народ, если захочет увериться в искренности вашей любви к нему». И дальше: «А полюби ты то, что я люблю, почти ты то, что я чту, – вот что это значит и вот как вам ответит народ...»¹⁸. Интересна здесь тринарная оппозиция: *Достоевский, народ* и *вы*. Под местоимением *вы* Достоевский имеет в виду наиболее гуманных и европейски развитых ценителей русского народа, которые говорили, что он не может подняться до уров-

¹⁴ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 118.

¹⁵ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 119.

¹⁶ И.С. Тургенев, *Полное собрание сочинений в 28 томах*, т. 8, Москва–Ленинград 1964, с. 268.

¹⁷ «Когда пародия чувствует существенное сопротивление, известную силу и глубину пародируемого чужого слова, она осложняется тонами скрытой полемики. Такая пародия звучит уже иначе. Пародируемое слово звучит активнее, оказывает противодействие авторскому замыслу. Происходит внутренняя диалогизация пародийного слова», [в:] М.М. Бахтин, *Проблемы...*, с. 229.

¹⁸ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 115.

ня парижской уличной толпы. Они верили, что он раб. «И вдруг этот народ» с полным достоинством отвечает владельцам своим: «Ты сам по себе, и я сам по себе, если хочешь, иди ко мне, за твоё хорошее всегда тебе от меня честь»¹⁹.

Из приведённого текста следует, что диалог с народом Достоевский организует в форме вопросов и ответов. Писатель сам же ставит вопрос и тут же отвечает на него от имени народа.

Творчество Некрасова в *Дневнике писателя* соотнесено в плане «большого диалога» с творчеством Пушкина и Лермонтова. Некрасов, Лермонтов и Пушкин, в свою очередь, естественно, включены Достоевским в контекст мировой литературы. Этот контекст формируется уже с первой страницы очерка.

Так, например, Достоевский неоднократно обращается к характеристике русского байронизма, отмечая черты его в творчестве как Пушкина и Лермонтова, так и Некрасова. Слова Байрона в очерке отсутствуют, однако его влияние на судьбы русской культуры было настолько значительным и общеизвестным, что в этом прямой необходимости и не было.

Отвечая на вопрос об искренности народности поэта, Достоевский обращается и к шекспировскому Гамлету. «Ещё Гамлет дивился на слёзы актёра, декламировавшего свою роль и плакавшего о какой-то Гекубе: «Что ему Гекуба?» – спрашивал Гамлет. Вопрос предстоит прямой: был ли наш Некрасов такой же самый актёр, то есть способный искренне заплакать о той святыне духовной [...], излить затем скорбь свою (настоящую скорбь!) в бессмертной красоте стихах...»²⁰.

Таким образом, контекст мировой литературы придаёт спору, возникшему над могилой Некрасова, особо значительный характер.

Заканчивая разговор о «чужом слове» в очерках Некрасова, следует обратить внимание и на характер организации диалога Достоевского с читателем. Писателя следует, по-видимому, назвать в числе первых художников слова, которые большое внимание уделяли общению с читателями.

За годы выпуска в свет *Дневника писателя* у Достоевского образовалось так много корреспондентов, что писатель не имел возможности отвечать каждому из них. Е.А. Штакеншнейдер записывает слова Фёдора Михайловича в своём *Дневнике*: «Да разве я буду на них отвечать! Разве возможно ответить на них! Вот, например: «Выясните мне, что со мной? Вы можете и должны это сделать: вы психиатр, и вы гуманны...» Как тут отвечать письмом, да ещё незнакомой? [...]. Я [...] не в силах писать столько писем»²¹.

Имена корреспондентов в *Дневнике писателя* Достоевский не называет, по-видимому, это не было в правилах, но из очерка видно, что почта у писателя была обильная. С целью активизировать читателей он напоминает, что

¹⁹ Там же, с. 115.

²⁰ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 123.

²¹ Е.А. Штакеншнейдер, *Дневник и записки (1854–1886)*, Москва–Ленинград, 1934, с. 423.

адрес его «остаётся прежним», лишь просит означать дом и улицу (Греческий проспект), а «не адресовать в редакцию *Дневника писателя*»²².

Используя классификацию всех возможных явлений двуголосого слова, разработанную М.М. Бахтиным, можно определить следующие типы *чужого слова*, встречающиеся в *Дневнике* Достоевского. Из трёх групп: однонаправленное двуголосое слово, разнонаправленное двуголосое слово и активный тип (отражённое чужое слово)²³ остановимся на двух последних, поскольку не наблюдается слияние голосов в слове первого типа, то есть исходящем от первого лица.

Как уже указывалось, Достоевский часто использует для передачи чужого слова пародию. Например, вспоминая, что на похоронах Некрасова говорилось много речей, изменяет тон повествования следующим замечанием: «между прочим, прочтены были *чи-то прекрасные стихи*»²⁴. Достоевский придаёт этому высказыванию слегка иронический оттенок, указывая на тот факт, что стихи были *прекрасные* (положительная оценка) и неопределённое местоимение *чи-то* вместо имени автора стихов, тем самым снижает авторитет (известного или неизвестного) поэта. Похожая пародия со всеми оттенками встречается в высказывании о «великих, неподражаемых, несравненных песнях *будто бы западных славян*, но которые суть явно порождение русского великого духа»²⁵. Именно неопределённое местоимение *будто бы* подвергает сомнению исконность знаменитых *Песен западных славян* Пушкина. Можно привести пример разнонаправленности двуголосого слова, которая касается *передачи чужого слова с переменной акцента*. Речь идёт об эпизоде из *Капитанской дочки*, когда слуга Гринёва упал в ноги Пугачеву и просил «пощадить барчонка, а его, старика, для примера и страха ради, повесить». Достоевский иронически гиперболизирует чужое высказывание, смещая акцент с преданности слуги на *апофеоз русского рабства*. В нескольких случаях автор *Дневника* применяет один из активных типов отражения чужого слова, а именно – *всякое слово с оглядкой на чужое слово*. Слова, которые псалтырьщик прочел над покойным («Несть человек, иже не согрешит») ²⁶, вызвали у Достоевского желание перечитать Некрасова, переосмыслить не только творчество поэта, но их личные отношения, заставили сделать отчёт о том, как много Некрасов как поэт на протяжении тридцати лет занимал места в жизни писателя. Ещё одним примером на этот тип отражения чужого слова можно привести спор, который разгорелся вокруг *практичности* Некрасова. Достоевский полемизирует со многими газетами, которые высказывались о *практичности* поэта. Знаменательна и скрытая внутренняя полемика автора *Дневника* по поводу любви Пушкина

²² Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 127.

²³ М.М. Бахтин, *Проблемы...*, с. 231.

²⁴ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 116.

²⁵ Ф.М. Достоевский, *Полное собрание...*, с. 119.

²⁶ Третья Книга Царств, 8, 46.

к народу. Достоевский в форме скрытого диалога задаёт вопросы и от имени народа отвечает на них. Встречается и реплика диалога – эпизод, который произошёл на похоронах Некрасова, когда Достоевский поставил его в ряд вслед за Пушкиным и Лермонтовым. *Кто-то* (это был Плеханов) прокричал, что Некрасов выше, потом *несколько голосов* подхватили это восклицание. Г-н Скабичевский увеличивает количество голосов – от всей учащейся молодёжи до тысячного хора.

Как видим, чужие слова в *Дневнике* Достоевского принимают в себя новое, авторское понимание и его оценку, то есть становятся двуголосыми. Автор усиливает чужие интонации, вводит спор двух (даже трёх – вспомним оппозицию *Достоевский, народ, вы*) в одном слове за обладание им. Кажется, что писатель затеял словесную игру, в которой сам расписал роли и заранее решил, чей голос будет решающим. «Он не боится самой крайней активизации в двуголосом слове разнонаправленных акцентов», – как справедливо заметил Бахтин²⁷. Именно эта активизация, это множество голосов нужны Достоевскому для его целей, для полифонии его романов, чтобы на фоне чужих голосов ещё энергичнее зазвучало его собственное прямое или преломленное слово.

Литература

- Достоевский Ф.М., *Полное собрание сочинений в 30 томах*, т. 26, Ленинград 1984, с. 112, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 123, 124, 127
- Бахтин М.М., *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979, с. 347
- Бахтин М.М., *Проблемы поэтики Достоевского*, Москва 1979, с. 229, 231
- Тургенев И.С., *Полное собрание сочинений в 28 томах*, т. 8, Москва–Ленинград 1964, с. 268
- Штакеншнейдер Е.А., *Дневник и записки (1854–1886)*, Москва–Ленинград, 1934, с. 423
- Скабичевский М., *Мысли по поводу текущей литературы. Н.А. Некрасов как человек, поэт и редактор*, «Биржевые ведомости» 1878, 6 января, № 6
- Третья Книга Царств

²⁷ М.М. Бахтин, *Проблемы...*, с. 237.

Larysa Miheeva

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

Психосоциальные и психотерапевтические функции восточных историй и притч

Статья носит междисциплинарный характер. Мы рассматриваем образцы литературных, фольклорных, мистических текстов малых форм, включенных в сферу психотерапевтической практики. Опираясь на подход психолингвистики, занимающейся преимущественно вопросами функционирования речи, собственно дискурсионной деятельностью и оставляющей в стороне механизмы языка с его структурами, исследование ограничивается выделением психосоциальных функций названных текстов, соотносением их с ситуацией психотерапевтической беседы.

Сказко- и притчетерапия. Подходы и концепции. На протяжении веков сказки, легенды, басни своими художественными и дидактическими достоинствами в основном вызывали научный интерес у литературоведов и педагогов; будучи отражением традиций и культуры народов, представляли исследовательскую ценность для историков и этнографов, однако с развитием науки в двадцатом столетии они оказались также предметом пристального изучения социальной и медицинской психологии. Сказка и ее психологический потенциал начали активно анализироваться сторонниками различных школ, складывались независимые теории возникновения и интерпретации сказочных сюжетов, а также подходы к использованию сказки в психотерапевтической и психологической практике. Даже в самих терминах, применяемых в психологии и психиатрии, отразились определенные сюжеты – «эдипов комплекс», «нарциссизм»¹.

Значительное место как материал для научных исследований занимает сказка в психоаналитических работах К.Г. Юнга и его последователей. Они рассматривают ее как форму существования и проявления психических процессов, концентрируют свое внимание на сюжетности этих процессов, то есть

¹ *Словарь практического психолога*, Москва 2003, с. 228, 328.

на происходящих с психикой историях. Истории эти «архетипичны»², то есть универсальны для людей любых культур и времен. Сторонники направления исходят из того, что бессознательное развивается и проявляет себя по определенным схемам, количество возможных вариантов которых довольно ограничено и познаваемо. Эти схемы очень удобно изучать в форме сказок (проводятся, например, параллели между действующими лицами и основными функциями нашего сознания – главной, вспомогательными и низшими). Сон, личностные проблемы, поведение в жизненных ситуациях рассматриваются психоаналитиками как сюжеты, имеющие определенную структуру; предполагается, что они возникают не случайно, а в соответствии с архетипичными моделями, которые удобно описывать, используя сказки. Психоанализ (по Юнгу) активно занимается интерпретацией сказки (в основном волшебной), так как это дает возможность специалисту познакомиться с архетипическими сюжетами и таким образом получить подход к психике пациента. Активно разрабатывает эту теорию в своей монографии швейцарский ученый Мария-Луиза фон Франц³, выдвигая и собственную гипотезу о возникновении сказочного сюжета как отражения парапсихологического опыта. Автор дает подробную интерпретацию сказки братьев Гримм «Три перышка», при этом настаивает на общей методической необходимости строго придерживаться определенного текста сказки или же его варианта, так как информацию для исследователя дают именно структура фабулы, формула зачина и концовки, состав и число действующих лиц.

Весьма интересными представляются подходы к лечению детей с глубокими психоэмоциональными расстройствами американского психолога Б. Беттельхайма, автора монографии *“The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales”* (1977)⁴. Он считал, что лучшие образцы детской литературы, среди которых сказка не имеет себе равных, ценны прежде всего тем, что обращены к внутреннему чувству прекрасного у ребенка и способны вызывать положительные эмоции, важные для формирующегося сознания. Диагностика и лечение с помощью сказки состоит, по Беттельхайму, в том, что дети интуитивно склонны выбирать сюжеты, которые со временем становятся для них излюбленными. Данным выбором они подсознательно обозначают круг своих проблем и определяют способы помощи себе. Психолог советовал взрослым не растолковывать ребенку содержание сюжета – его психика сама при многократных прочтениях или прослушиваниях подсознательно отбирает все необходимое для нее в тот или иной момент. Кроме того, ученый полагает, что дети не задают себе вопроса, хотят ли они быть добрыми, – для них существует вопрос, на кого они хотели бы походить. Для ребенка привлекателен герой, ведущий борьбу. Он отождествляет себя с ним, вместе с ним прохо-

² К.Г. Юнг, *Душа и миф: шесть архетипов*, Москва 2004, с. 31, 115, 209.

³ Мария-Луиза фон Франц, *Психология сказки: Толкование волшебных сказок. Психологический смысл искушения в волшебной сказке* (пер. с англ.), Санкт-Петербург 1998.

⁴ Издание на польском языке: B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, т. 1, Warszawa 1985.

дит через трудности и лишения, испытывает триумф, когда добродетель наконец торжествует. «Ребенку, как правило, очень необходимы советы, которые бы передавались в символической форме: как справляться с теми или иными проблемами, как безопасно преодолеть путь, ведущий к созреванию. Сегодня в еще большей степени, чем когда-либо, ребенок нуждается в придающих ему смелости примерах, в которых человеческое существо, остающееся по своей сути одиноким, может взаимодействовать с окружающим миром, создавая полные для него значимости и ценности связи»⁵.

Неподдельный интерес к целительным свойствам сказки проявляется в сегодняшней России. Хотя сказкотерапия как самостоятельное направление практической психологии сложилось здесь лишь в последнее десятилетие, уже появилось множество разнообразных программ: сеансы по психоаналитическим методикам; занятия по написанию пациентами «индивидуальных» сказок, благотворно влияющих на психику и программирующих успешное будущее; практикумы по использованию терапевтического потенциала волшебных историй в психокоррекции поведения и эмоциональных проблем у детей, в освобождении их от возрастных страхов⁶. По-прежнему придается существенное значение дидактической роли сказки российскими педагогами. Занятия, построенные на беседах с элементами драмы и арт-терапии, считаются замечательным средством усвоения ценностных ориентиров и своеобразной поведенческой и психологической профилактикой⁷. Христианские притчи направленно применяются в социальных проектах православной церкви, например, как один из элементов в структуре «святоотеческой психотерапии при психоневрологических расстройствах»⁸.

Восточные истории в практике позитивного метода психотерапии⁹. Создателем этой оригинальной школы является профессор Носсрат Пезешкиан из Германии. Термин «*позитивный*» используется им как производный от латинского *positum* – «реальный», «фактический», «существующий в действительности»¹⁰. В этом контексте *позитивная* психотерапия выступает, с одной стороны, как система психологической помощи, ориентированная на целостное представление о человеке, с другой стороны – как психотерапия в межкультурной проекции.

Метод продолжает традицию гуманистической психологии принятия пациента во всей многообразной сложности его жизненной позиции, как наделен-

⁵ См.: В. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne...*, с. 52, перевод с польск. мой. – Л.М.

⁶ Д.М. Соколов, *Сказки и сказкотерапия*, Москва 2001; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, *Основы сказкотерапии*, Санкт-Петербург 2006.

⁷ А.А. Лопатина, М.В. Скребцова, *Вершины мудрости*, Москва 2003.

⁸ См.: *Международные Рождественские чтения*, сборник тезисов, Москва 2005, с. 12.

⁹ Анализ позволяют провести последипломная подготовка в Институте позитивной психотерапии и участие в его программах в России – Л.М.

¹⁰ *Das große Fremdwörterbuch*, Изд-во DUDEN, Mannheim 2000, с. 1069.

ного потенциалом к непрерывному развитию и самореализации, ответственного за свой выбор. Согласно Н. Пезешкиану, реально существуют не только болезнь, симптомы, нарушения, но и способности пациента для их преодоления, его неповторимые и уникальные качества. Способность позитивного восприятия действительности и человека можно тренировать, преодолевая нетерпимость, склонность к критике, причем принимать, поддерживать и любить самого себя не менее важно, чем проявлять позитивное отношение к другим. Обучение методам самопомощи в данном подходе удачно отражает пословица, которая приводится в книгах врача: «Если ты дашь человеку рыбу, то накормишь его лишь один раз, но если ты научишь его ловить рыбу, ты навсегда избавишь его от голода»¹¹.

Иранец по происхождению, хорошо знающий восточную культуру, Н. Пезешкиан получил образование как врач в Европе, поэтому собственная межкультурная ситуация дала ему возможность рассматривать *позитивность* и как межкультурный подход в психотерапии. Автор признает, что мы живем в мире, наполненном самыми различными культурно-ценностными ориентациями. В разных частях света люди по-разному думают, работают, общаются, отдыхают и фантазируют, причем одни модели поведения (как и люди) не хуже и не лучше других. В факте этой неоднородности можно найти средства и условия для преодоления неблагоприятных сторон поведения, внутриличностных и межличностных конфликтов. Восточные сказки, басни, притчи, используемые как средство психотерапии, вводят пациентов в мир культурного разнообразия, где имеются многочисленные альтернативные способы разрешения психологических проблем. Доктор Н. Пезешкиан поясняет, что истории в методе как бы соединяют Восток и Запад, однако не только в том смысле, что Западу более свойственен рационализм, а Востоку иррационализм, но и потому, что в них есть нечто вневременное, вечное, что всегда и во все времена поддерживало в человеке его личностное начало, воспитывало, утешало, помогало в трудные минуты конструктивно переосмысливать ситуации¹².

Источники историй¹³. Приемы работы. Интерпретация. Основатель метода посвятил собиранию и анализу историй около восьми лет (некоторые были записаны им или найдены на территории Ирана¹⁴). С частью из них он знакомит студентов во время семинаров и курсов, часть помещается в его ра-

¹¹ Н. Пезешкиан, *Психотерапия повседневной жизни*, Москва 1995, с. 18.

¹² См.: N. Pesheschkian, *Oriental Stories as Tools in Psychotherapy*, New Delhi 1992, с. 3–4, 39.

¹³ *Большой толковый словарь русского языка* (С.А. Кузнецов, Санкт-Петербург 2004, с. 404) определяет одно из значений слова *история* как «рассказ, повествование». Понятие *история* в статье используется как обобщающее для названия фольклорных и литературных произведений малых жанров (притч, анекдотов, басен, параболических рассказов, развернутых аллегорических сравнений), которые приводятся во время психотерапевтической беседы, а также как контекстуальный синоним к этим названиям.

¹⁴ Автор часто ссылается на сборник Р. Etessami, *Diwan*, Teheran 1954. Парвин Этессами (1906–1941) – персидская поэтесса, собирательница фольклора.

ботах. Большая часть материала – это бытующие на Востоке на протяжении столетий (обычно персидские, арабские, турецкие, курдские) басни, притчи, афоризмы, анекдоты, аллегорические рассказы, изустные коранические предания. Часто используются произведения Руми и Саади¹⁵, причем как в поэтической форме, так и в прозаических переложениях. Автор, однако, не опирается принципиально лишь на ближневосточную мудрость и фольклор. В его книгах приводятся также библейские сюжеты, параболические сравнения из священных и философских текстов разных религий (нравственно-богословский уровень интерпретации в данном случае опускается).

Работающий по методу специалист свободен самостоятельно накапливать подобного рода истории и размышлять над их значением. При отборе материала следует учитывать лишь некоторые условия: рассказы должны быть относительно короткими по форме, так как применение историй не основа метода, а лишь один из приемов в целостной системе многоступенчатой помощи; кроме того, они должны содержать примеры как межличностных отношений, так и душевных конфликтов, чтобы облегчить для слушателя восприятие скрытых причин и следствий этих отношений и конфликтов. Подобных миниатюр можно удерживать в памяти до нескольких сотен и в подходящий момент беседы подбирать наиболее отвечающие случаю басню, притчу или образное сравнение. Применить историю умело – дело профессионального мастерства, оно требует опыта, искренности и чувства меры. На выбор специалиста и на его интуицию отдается то, на каком этапе общения с пациентом и сколько историй будет рассказано, какие их функции при этом будут задействованы в большей степени.

В восточной традиции короткие рассказы с сатирическим, аллегорическим, чудесным содержанием, поэзия (впрочем, как и в других культурах) целенаправленно применялись задолго до возникновения психотерапии как науки. Примером тому может быть сборник «Тысяча и одна ночь»¹⁶, в котором рассказывается о лечении психически больного правителя при помощи сказок. Мудрая Шахразада исцеляет царя, и в то же время ее сказки врачуют, наставляют слушателей и читателей. Обычно в народ разного рода истории несли бродячие рассказчики, дервиши, удовлетворяя потребность людей в информации. Через иносказания, исполненные юмора сюжеты можно было без абстрактного морализирования давать советы, делать порицания, подсказывать выходы из житейских затруднений. Благодаря своей занимательности короткие истории очень подходили для этих целей. Люди собирались в чайханах или кофейнях, чаще в канун праздничной пятницы. Рассказы перемежались с поэтическими декламациями, иногда давались как представления, оборачивались долгими дискуссиями. Женщины, под чадрой, тоже могли присутствовать при таких публичных собраниях.

¹⁵ Джалаладдин Руми (1207– ок. 1272) – персидский поэт, суфий. Саади (ок. 1203–1291) – персидско-таджикский поэт.

¹⁶ См.: *История всемирной литературы*, т. 3, Москва 1985, с. 556–561.

Традиции народной «нарративной» терапии Востока были привнесены в метод и получили научное обоснование. Доктор Н. Пезешкиан считает, что забавные истории с их близостью к фантазии, интуиции, иррациональному составляют контраст с чертами современного общества – его целесообразностью, рационализмом, техницизмом. Ориентация на успех в делах, бизнесе порождает противоречие: преуспевание и карьера становятся приоритетными сторонами жизни, а межличностные отношения отступают на второй план. Разум, интеллект ценятся больше, чем интуиция. Эту односторонность можно преодолеть только в случае, если дополнительно к нашим привычкам мы включим в мир собственных представлений другие модели мышления, примем другие «правила игры» во взаимоотношениях между людьми, в том числе и те, которые возникли в иных культурно-исторических условиях. Дать больше простора фантазии и интуиции для обогащения личностного опыта и для разрешения конфликтов – в этом роль, которую могут сыграть сказки, притчи, афористические высказывания. В психотерапевтическом смысле это важно тогда, когда одними только рациональными подходами врачу и пациенту не удастся справиться с возникшими проблемами.

В применении историй нет схемы: их можно просто кратко изложить или же рассказать, сохраняя все поэтические особенности, пациент может сам прочесть их, подумать, выразить свое суждение письменно или устно. Терапевт в каких-то случаях настаивает на выполнении задания, в каких-то, наоборот, предоставляет свободно проявиться действию заключенной в сюжете концепции.

Некоторые истории, более дидактической направленности, просты в истолковании: их смысл и мораль лежат на поверхности, как, к примеру, в приведенных ниже текстах. Однако и эти рассказы не лишены своеобразия – неожиданные развязки заставляют мыслить эвристически. В случае других историй, особенно тех, что заимствованы из мистических текстов или мистической поэзии, воздействие строится на основе образов, обращенных к бессознательной сфере психики, так как образы составляют ее язык¹⁷. Мысли в таких текстах облечены в формы сравнений и афоризмов, некоторые истории сами по себе являются развернутыми метафорами. Понятия мира интеллектуального, психического, духовного объясняются через аналогии мира физического, чувственного: материнское самопожертвование – «семя, что распадается, давая жизнь новому растению», труд воспитателя – «работа в шахте, полной драгоценных камней», преодоление стереотипности в мышлении – «превращение холодного, темного, твердого металла в плавильном тигле в огненную, льющуюся, сверкающую струю»¹⁸. Терапевт подбирает аллереорию, исходя из собственных субъективных представлений, и именно тем, что приводит ее в определенной ситуации,

¹⁷ См.: А. Менегетти, *Образ и бессознательное*, Москва 2004.

¹⁸ Abdu'l-Baha, *Some Answered Questions*, Wilmette, Illinois 1990, с. 83; N. Peseschkian, *The Merchant and The Parrot*, New Delhi 1992, с. 100, 103.

привносит свою интерпретацию, создает определенный фрейм¹⁹, но лишь отчасти. Самим приемом он побуждает пациента к творчеству мысли, воображению, эмоциональному переживанию, которые могут явиться для него «началом той линии анализа, которая и позволит увидеть предмет в новой плоскости, в иной системе связей»²⁰. Таким образом, подобного типа тексты, активизируя иррациональную область психики, дают возможность смотреть на знакомые ситуации под другим углом зрения, придающим им иной характер и свойства, а в изменении взгляда на проблему иногда и заключается ее решение.

Функции историй. Истории могут оказывать самое различное воздействие, однако интересны прежде всего те их функции, которые вызывают изменение установок человека, то есть психосоциальные и психотерапевтические.

История как отражение. Иносказательный мир притч позволяет приблизить их содержание к внутреннему «Я» и облегчает идентификацию с ним. Человек может сравнить свои мысли, переживания с тем, о чем рассказывается в том или ином сюжете, и воспринять то, что в данное время соответствует его собственным психическим состояниям. Ассоциируя себя с героями, он может думать о собственных конфликтах, желаниях. Свободные от непосредственного, конкретного жизненного опыта человека, истории помогают ему выбрать определенную дистанцию, чтобы иначе взглянуть на собственную проблему, выработать определенное отношение к ней. История становится как бы тем зеркалом, отражение которого побуждает к размышлениям. Все это может наглядно подтвердить частный случай из практики²¹.

Пациентка поделилась с врачом своими переживаниями по поводу того, что на протяжении многих лет она только и делала, что стремилась всем угождать и во всем считаться с близкими: мужем, детьми, родственниками, знакомыми, коллегами. В результате ей стало трудно принимать самостоятельные решения, ее постоянно преследовала мысль: что скажут по этому поводу другие, понравится ли им это. Если же, поступая самостоятельно, она замечала, что кто-то не вполне доволен ею, она тотчас же начинала делать то, чего совсем не хотела. В добавок пациентка возложила на себя слишком много различных обязанностей, которые просто не могла осилить, о собственных же нуждах никогда не заботилась. Желание получить одобрение своим действиям со стороны окружающих превратилось в навязчивое состояние, и, даже если силы покидали пациентку, она не щадила себя и продолжала работать до полного изнеможения. При этом приходила в уныние, падала духом, уставала физически, ее мучили тревоги и приступы депрессии, которые она пыталась лечить медикаментами. На одной из первых встреч врач рассказал ей следующую историю.

¹⁹ Термин, применяемый в нейролингвистическом программировании. См. *Фреймы и рефрейминг*. [в:] Р. Дилтс, *Фокусы языка*, Москва 1999.

²⁰ А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, *К проблеме понимания метафоры*, [в:] *Метафоры в языке и тексте*, под ред. В.Н. Телин, Москва 1988, с. 111.

²¹ См.: N. Peseschkian, *Oriental Stories...*, с. 102.

В знойный полдень по пыльным улицам Кешана следовал человек со своим сыном и ослем. Отец сидел верхом на осле, а мальчик семенил за ним. «Бедный ребенок, – сказал прохожий, – его маленькие ножки едва поспевают за ослем. Как может взрослый мужчина так вольготно восседать на осле, тогда как мальчик плетется за ним в изнеможении?» Отец принял этот упрек близко к сердцу, на ближайшем углу слез с осли и посадил на него сына. Не прошло и пары минут, как им повстречался другой прохожий, который громко заметил: «Какой позор! Этот маленький пострел восседает как султан, а его бедный старый отец вынужден почти бежать следом!» Это замечание задело мальчика, и он попросил отца сесть на осли позади него. «Вы когда-нибудь видели что-нибудь подобное? – заголосила женщина, скрывавшаяся под чадрой. – Какая жестокость к животному! Спина бедного осли прогибается, а этот старый бездельник и его сын развалились, будто на тахте. Несчастное создание!» Объекты критики посмотрели друг на друга и, посрамленные, без слов слезли с осли. Но едва они прошли еще несколько шагов, как очередной пешеход стал насмехаться над ними: «Хвала небесам, что я не так глуп! Зачем вы двое ведете осли, который не приносит никакой пользы и даже не везет одного из вас?» Отец сунул в рот ослу пригоршню соломы и положил руку на плечо сыну: «Что бы мы ни делали, всегда найдется кто-то, кому это может не понравиться. Я думаю, нам самим надо решать, что мы должны делать!»¹¹

Было замечено, что история произвела на пациентку впечатление. При очередном посещении она сразу же заговорила о том, что теперь, что бы ни делала, она мысленно возвращалась к героям сюжета и что, когда кто-нибудь из близких упрекал ее, тут же вспоминала того или иного прохожего из притчи с его осуждающим возгласом: «*Вы когда-нибудь видели что-нибудь подобное?*» Лечение переходило в другие стадии, но пациентка неоднократно признавалась, что история по-прежнему занимает ее. Осознание того, что, как и в услышанном рассказе, «*всегда найдется кто-то, кому это может не понравиться*», делало ее менее ранимой. Привычные отношения с близкими со временем предстали в ином свете и уже не казались столь безнадежными, женщина начала чувствовать себя более свободной и уверенной в поступках, понимать, в каком стрессе ей приходилось жить в течение лет, угадывая и исполняя желания близких и отодвигая на задний план собственные потребности. Вскоре не без некоторой иронии она смогла заявить, что потакать не всегда оправданным прихотям окружающих так же унижительно, как и безропотно, в угоду толпе пересаживаться «с осли – на осли».

История как альтернативная концепция. В известной степени этот забавный рассказ послужил для пациентки отправной точкой к переосмыслению некоторых позиций, например, своей роли в окружении (быть не безусловно дающей стороной, а равноправным партнером, черпающим силы в саморазвитии) и своего положительного стремления задавать себе во всем высокую планку, которое, тем не менее, должно порождаться не чувством долга перед другими, а внутренней потребностью. Терапевт в данной практике не ограничивает пациента своими собственными интерпретациями – он знакомит пациента

¹¹ N. Peseschkian, *The Merchant and the Parrot...*, с. 148, перевод мой. – Л.М.

с историей не в общепринятом, заранее заданном смысле, а предлагает ему альтернативную концепцию, которую тот может либо принять, либо отвергнуть. Беседа на основе истории в этом смысле выступает лишь как частный случай человеческой коммуникации, предполагающий обмен концепциями. Несмотря на возможную противоположность взглядов (примеры и образы истории – установки человека), всегда находятся точки соприкосновения и могут быть усвоены новые жизненные позиции, помогающие человеку разобраться в «собственной мифологии»²³. После того, как альтернативная позиция прояснена, пациенту необходимо проверить, насколько она приемлема или неприемлема для его жизненной концепции, попробовать на время идентифицировать себя с иными воззрениями, проанализировать, что из предложенного может помочь справиться с реально существующими обстоятельствами, а что не подходит и может быть отвергнуто. Чтобы сделать тот или иной вывод из полученной информации, необходимо время.

История как хранение опыта. Благодаря своей образности сюжеты историй легко запоминаются и после окончания сеансов продолжают оказывать воздействие на пациентов в повседневной жизни, делая их независимыми от терапевта. Более того, при изменяющихся условиях можно по-другому трактовать содержание одного и того же рассказа. В приведенном случае пациентка сообщала врачу, что постоянно сталкивалась с ситуациями, похожими на представленные в притче, и у нее появлялась необходимость сравнивать свои поступки и реакции на реплики окружающих с действиями и реакциями отца и ребенка.

История как носитель культуры. Как было отмечено, знакомство посредством историй с другими культурами раздвигает рамки социальной креативности пациента. В сегодняшнем мире нередко в случаях общения или сотрудничества нам приходится учитывать транскультурные аспекты, преодолевать эмоциональные преграды и предубеждения, существующие по отношению к чужому образу мыслей и чувств. Являясь, по сути, анахронизмами, истории, однако, могут способствовать расширению горизонтов сознания. Они, хоть и не знакомят со способами мышления, характерными для современного общества, побуждают к размышлению относительно правильности существующих понятий, сложившихся норм поведения, обогащают спектр представлений человека. Саму эту мысль можно проиллюстрировать с помощью притчи Руми о том, как спорили грек, турок, перс и араб, каждый из которых предлагал купить на найденную монету виноград, но объяснял это на своем языке, что, увы, порождало непонимание и раздражение, разжигая неприязнь в сердцах²⁴.

История как посредник. Психотерапевтическая консультация – особый вид дискурса, в нем задана несимметричность коммуникации: пациентам приходится открывать свои слабые стороны перед врачом. К тому же, им бывает

²³ Е.Е. Сапогова, «Легенды о себе»: к проблеме интерпретации личностных мифологем взрослых, «Психологическая служба» 2003, № 2, с. 88.

²⁴ Персидская классика поры расцвета. Антология поэзии, Москва 2005, с. 588–589.

трудно пересматривать свои жизненные принципы и ценности, несмотря на то, что те не помогают эффективно справляться с конфликтами. Человек боится лишиться привычных ему способов самопомощи, особенно тогда, когда нет уверенности, что врач готов предложить что-то равноценное или лучшее. Поэтому возникает внутреннее сопротивление, мешающее терапевтической работе. В таких случаях история может ослаблять конфронтацию «врач – пациент», выполняя задачу посредника, ведь в ней говорится не о пациенте, обнаруживающем в своем поведении определенные симптомы, а только о персонаже, и это успокаивает собеседника, оберегая его самолюбие. Выражая свои мысли, свое понимание сюжета, пациент дает информацию, которую ему было бы трудно сообщить без такого рода посредника. Благодаря ситуативной модели какой-либо истории возможно в щадящей форме сказать то, на что ожидаемая реакция была бы болезненной. Наглядным примером таких интенций могут послужить персидские истории «Два друга и четыре жены» и «Грязные гнезда»²⁵.

История как модель. Подавляющее большинство современных теорий соглашается с тем, что поведению можно «научиться» и в определенной терапевтической ситуации «разучиться». В поучительных рассказах представлены самые различные модели поведения: они утверждают существующие нормы (таким образом поддерживая пациента в его конструктивном выборе); разрушают незыблемость стереотипов; отображают нравственные принципы и качества, показывая, как вознаграждаются добродетельные поступки; демонстрируют последствия дурного поведения. Так как фантазия является неотъемлемым компонентом в восприятии образного повествования, человек может сперва приобретать определенный поведенческий опыт именно в мире воображения, обдумывая и переживая в своих мыслях и чувствах варианты действий, экспериментируя с непривычными подходами.

Однажды восточный правитель увидел странный сон, будто бы у него один за другим выпали все зубы. В смятении он призвал к себе толкователя снов. Тот, выслушав его, озабоченно сказал: «Мой властелин! Я должен поведать тебе горькую правду – ты потеряешь одного за другим всех своих близких». Эти слова разгневали правителя, и он велел бросить несчастного толкователя в тюрьму. Однако мысль о загадочном сне по-прежнему тревожила его, и он призвал другого провидца. Выслушав все, что сказал владыка о своем сне, тот сказал: «Господин! Я счастлив сообщить тебе радостную весть – ты переживешь всех своих родных!» Властелин обрадовался и щедро наградил его за такое предсказание. На лицах придворных было замешательство. «Как же так? Ведь ты сказал ему то же самое, что и твой незадачливый предшественник! Так почему же он был наказан, а ты вознагражден?» – спрашивали они. На что последовал ответ: «Да, сон мы истолковали оба

²⁵ См.: *Two Friends and Four Women, The Dirty Nests*, [в:] N. Peseschkian, *The Merchant and the Parrot...*, с. 94, 91.

одинаково, но все зависит от того, как преподнести человеку правду. Важно не то, что сказать, а как сказать»²⁶.

Поскольку интерпретация модели также не является чем-то законченным, для одних данная история – это возможность поразмышлять над собственными речевыми реакциями и формированием привычки позитивных высказываний в случаях, когда, например, прямолинейность необходимо уравнивать милосердием; другие усмотрят здесь аллюзию на способ восприятия вещей: какие стороны в жизни, в людях замечаются прежде всего, что, в индивидуальном представлении каждого, скрывается в тяготах жизни – явные неприятности или, кроме того, потенциал для приобретения какого-то нового опыта?

В заключение обзора хотелось бы привести замечательную мысль Саади:

Бывает, что мы не можем обойтись без науки, математики, ученых споров, посредством которых развивается человеческое сознание. Но случается и так, что мы начинаем нуждаться в стихах, шахматах, занимательных историях – в том, что приносит радость и освежает душу»²⁷.

Литература

- С. Аверинцев, *Аналитическая психология К. Г. Юнга и закономерности творческой фантазии*, «Вопросы литературы» 1970, № 3, с. 113–143
- О.Ф. Акимущин, *Средневековый Иран. Культура, история, филология*, Санкт-Петербург 2004
- Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, *Основы сказкотерапии*, Санкт-Петербург 2006
- История всемирной литературы в 9-ти томах*, т. 3, Москва 1985
- А.И. Княжицкий, *Притчи*, Москва 1994
- Н.И. Конрад, *О литературном посреднике – «Запад и Восток»*, Москва 1966
- А. Менегетти, *Образ и бессознательное*, Москва 2004
- Метафора в языке и тексте*, под ред. В. Н. Телин, Москва 1988
- Н. Пезешкиан, *Психотерапия повседневной жизни*, Москва 1995
- Персидская классика поры расцвета. Антология поэзии*, Москва 2005
- Г.Г. Слышкин, *От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*, Москва 2000
- Д.М. Соколов, *Сказки и сказкотерапия*, Москва 2001
- Типология и взаимосвязи литератур древнего мира*. Сборник статей Института мировой литературы им. А.М.Горького, Москва 1971
- М.-Л. фон Франц, *Психология сказки: Толкование волшебных сказок. Психологический смысл искупления в волшебной сказке*, (пер. с англ.), под ред. В.В. Зеленского, Санкт-Петербург 1998
- Р.М. Фрумкина, *Психолингвистика*, Москва 2003

²⁶ См.: *A Little Difference*, [в:] N. Peseschkian, M.D., *The Merchant and The Parrot...*, с. 155, перевод мой. – Л.М.

²⁷ См.: N. Peseschkian, *The Merchant and the Parrot...*, с. XIV, перевод мой. – Л.М.

К.Г. Юнг, *Душа и миф: шесть архетипов*, Москва 2004

B. Bettelheim, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, New York 1977

The Essential Rumi, Translation by Coleman Barks, San Francisco 2004

C.G. Jung, *Memories, Dreams, Reflections*, New York 1963

D.L. R. Lorimer, *Persian Tales*, London 1919

Nossrat Peseschkian, *Oriental Stories as Tools in Psychotherapy*, New Delhi 1992

Nossrat Peseschkian, *The Merchant and The Parrot*, New Delhi 1992

St. Thompson, *Motif-Index of Folk Literature. A Classification of Narrative Elements in Folk-Tales, Ballads, Myths*. Bloomington, vols. 1-6, Indiana University Press, 1956-1958

B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, Warszawa, 1985

S. Grabias, *Język w zachowaniach współczesnych*, Lublin 1997

Władysław Piotrowski

Uniwersytet Jagielloński

Sentymentalna, światopoglądowa i kulturowa ojczyzna Nikołaja Klujewa

Nikołaj Klujew, wybitna i niepowtarzalna postać w poezji rosyjskiej XX wieku, urodził się i ukształtował jako osobowość i jako poeta w północno-zachodniej części Rosji, w tym jej regionie, który odznacza się jaskrawą specyfiką geograficzną, historyczną i kulturową. Pojęcie „północno-zachodnia część Rosji” obejmuje terytorium rozległe, na które składają się Półwysep Kolski, otoczony od północy Morzem Barentsa, a od wschodu i południa Morzem Białym; zachodnie i południowo-wschodnie wybrzeże Morza Białego; szeroki pas lasów wzdłuż dzisiejszej granicy z Norwegią i Finlandią; wielkie jeziora Onega i Ładoga z licznymi wyspami, półwyspami i systemem połączeń wodnych; dorzecze Wołchowa między Ładogą i jeziorem Ilmen oraz wybrzeże Zatoki Fińskiej. Na dzisiejszej mapie Rosji obszar ten wyznaczają takie punkty, jak Murmańsk, Archangielsk, Pietrozawodzk, Petersburg, Nowogród.

Gdy mówimy o kraju rodzinnym Klujewa, to nie mamy na myśli obszaru tak rozległego. Pojęcie „Północ rosyjska”, czy może w zależności od okresu historycznego „ruska Północ”, jest pojęciem tyleż geograficznym i terytorialnym, co historyczno-kulturowym. W tym ostatnim aspekcie, jako czynnik kształtujący osobowość, światopogląd, wrażliwość artystyczną i los poety, będzie tu owa „Północ” przedmiotem naszego zainteresowania.

Na południowych krańcach szeroko rozumianej Północy tworzyło się i powstało pierwsze historycznie udokumentowane centrum staroruskiej państwowości. Wokół jeziora Ilmen, połączonego rzeką o nazwie Wołchow z jeziorem Ładogą, które Newa łączy z Zatoką Fińską, zamieszkiwało jedno z plemion wschodniosłowiańskich – Słowianie ilmeńscy, zwani też „Słowienami”. Oni to właśnie zbudowali jeden z najstarszych na tych terenach gród – Nowogród Wielki – i wraz z sąsiednimi plemionami, gdy własnymi siłami nie mogli osiągnąć ładu wewnętrznego, powołali na swego władcę wareskiego księcia Ruryka, który zapoczątkował dynastię

wielkksiążęcą Rusi Kijowskiej i jej spadkobierczyni Rusi Moskiewskiej, dynastie Rurykowiczów, panującą do końca XVI wieku¹.

Nowogród Wielki wstąpił się nie tylko przywołaniem Waregów na tron książęcy. Znacznie wcześniej, w okresie legendarnych dziejów Rusi, gdy apostoł Andrzej, brat św. Piotra, odbywał podróż z południa na północ drogą „od Greków do Waregów”, a stąd do Rzymu, Nowogrodzianie, a raczej ich przodkowie, zadziwili świętego swoim obyczajem². Z Nowogrodu pierwotna państwowość ruska rozpoczęła ekspansję na południe, podporządkowała plemię wschodniosłowiańskich Polan, usytuowanych w środkowym biegu Dniepru, i do ich grodu, to znaczy do Kijowa, który powstał na miejscu, gdzie w swej podróży do Rzymu zatrzymał się apostoł Andrzej³, przeniosła swą stolicę. W Nowogrodzie rozpoczynał swą karierę polityczną książę Włodzimierz, który dokonał chrztu Rusi i umocnił jej potęgę, oraz jego syn Jarosław Mądry, który na czele Nowogrodzian i Waregów zwyciężył i usunął z Kijowa Świętopelka, zwanego „przeklętym”, ponieważ uśmiercił swych braci Borysa i Gleba – pierwszych na Rusi świętych męczenników. Gdy Bolesław Chrobry po zdobyciu Kijowa osadził ponownie swego zięcia Świętopelka na tronie książęcym, Jarosław niekorzystny dlań okres spędził w Nowogrodzie, sposobiąc się do ostatecznej rozprawy ze swym bratem-konkurentem i snując, być może, plany zrealizowanej później wyprawy odwetowej na Polskę⁴.

Gród Słowian nadilmeńskich i stanowiące jego zaplecze terytorialne wieloetniczne obszary, powołując Ruryka na swego władcę, stworzyły instytucję ponadplemiennej władzy książęcej, jednak sama ziemia nowogrodzka księstwem podobnym do innych księstw staroruskich się nie stała. Nowogród miał ustrój republikański i od połowy XII wieku, gdy stał się siedzibą wybieranego i niezależnego od Kijowa arcybiskupa, był w istocie samodzielnym państwem. Naczelnym organem władzy był

¹ Najstarsza kronika ruska – *Powieść minionych lat* – tak wydarzenie to relacjonuje: „Rzekli Rusi (to znaczy Waregom) Czudowie, Słowienie, Krzywicze i Wesowie: «Ziemia nasza wielka jest i obfita, a ładu w niej nie ma. Przychodźcie więc rządzić i władać nami». I wybrali się trzej bracia z rodami swoimi [...] i przyszedli do Słowien najprzód, i siadł najstarszy, Ruryk, w Nowogrodzie...” Zob. *Powieść minionych lat*, Charakterystyka historycznoliteracka, przekład i komentarz F. Sielicki, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 223.

² „Dziwo widziałem w ziemi słowieńskiej, idąc tu. Widziałem łaźnie drewniane, i rozpalą je do czerwona, i rozbiorą się, i będąc nadzy oblewają się ługiem garbarskim, i biorą na się pręcie młode, i biją się sami, i do tego biją siebie, że złażą ledwo żywi, i obleją się wodą zimną i tak ożyją. I to czynią każdego dnia, nie męczeni od nikogo, jeno sami się męczą, i to poczytają sobie za kąpiel, a nie za męczarnię”. Tak, według staroruskiego kronikarza, relacjonował św. Andrzej w Rzymie swoje spotkanie ze Słowianami ilmeńskimi, późniejszymi Nowogrodzianami. Zob. *Powieść minionych lat...*, s. 214.

³ W latopisie Nestora „wydarzenie” to zrelacjonowano w następujący sposób: „I stało się, że przyszedł [św. Andrzej – W.P.] i stanął pod górami na brzegu. I nazajutrz wstawszy rzecze do będących z nim uczniów: «Czy widzicie te góry? Owóż na tych górach zajaśnieje łaska Boża, będzie gród wielki i cerkwie mnogie wzniesie Bóg». I wstąpił na góry te, błogosławił je, i postawił krzyż, i pomodlił się do Boga, zszedł z góry tej, gdzie później stanął Kijów...”, Zob. tamże, s. 214.

⁴ W 1031 r. Jarosław przedsięwziął wyprawę na Polskę i odzyskał Grody Czerwieńskie, włączone do państwa polskiego w czasie odwrotu Bolesława Chrobrego z wyprawy kijowskiej. W *Powieści minionych lat...*, s. 317, czytamy: „Jarosław i Mściśław zebrali wojów mnogich, poszli na Lachów, i zajęli Grody Czerwieńskie znowu, i spustoszyli ziemię lacką, i mnóstwo Lachów przywiedli...”.

w nim wiec ludności miejskiej i niepoddańczej ludności chłopskiej, na którym w trybie wolnej elekcji obsadzano główne urzędy państwowe – cywilny urząd posadnika i urząd wojskowy tysięcznika. Istniał też swoisty urząd książęcy, swoista funkcja księcia, który był podobnie jak w swoim czasie Ruryk „przywoływany”, sprawował urząd zgodnie z zawieraną umową i nierzadko, gdy umowy nie przestrzegał, był detronizowany i wypędzany⁵.

Nowogród ominęła nawała mongolska, która w XIII wieku spustoszyła wszystkie księstwa staroruskie, zniszczyła ośrodki władzy państwowej i zahamowała samodzielny rozwój polityczno-cywilizacyjny państwa Słowian wschodnich. Dzięki temu, że los ziemi nowogrodzkiej od bezpośredniego najazdu Mongołów oszczędził, mogła ona odegrać istotną rolę w przeciwstawieniu się ekspansji szwedzkiej i niemieckiej na Ruś północno-zachodnią⁶.

Republika Nowogrodzka była państwem bojarów, kupców i anarchistycznego plebsu miejskiego, wolnego w przeważającej mierze chłopstwa i sporej grupy awanturników, gotowych zawsze do szukania przygód i wszczynania tumultów. Wytworzyła specyficzną obyczajowość i ukształtowała swoistą mentalność, odznaczającą się wyrazistą w nich obecnością elementów wierzeń, wartości, form życia społecznego i prywatnego, potrzeb kulturalnych z okresu przedchrześcijańskiego i przedpaństwowego. Rysem istotnym psychiki zbiorowej Nowogrodzian była świadomość swej odrębności i wielkie do niej przywiązanie oraz otwartość na świat zewnętrzny, typowa dla dynamicznych środowisk kupieckich.

W Nowogrodzie Wielkim ukształtowała się wyraziście specyficzna kultura duchowa i artystyczna. Tu powstał pierwszy zabytek staroruskiego piśmiennictwa i malarstwa książkowego – *Ewangeliarz Ostromira*, prowadzony był miejscowy latopis, w którym eksponowano problematykę lokalną, powstały tu i zachowały się tzw. gramoty nowogrodzkie – sporządzane rylcem na korze brzoźowej zapiski o sprawach gospodarczych, sądowych i rodzinnych, tu powstała pierwsza redakcja *Domostroju*⁷. Do kultury duchowej i artystycznej Nowogrodu, jako jej składnik istotny i specyficzny, należały nieustraszone formy twórczości poetyckiej, teatralnej, muzycznej, obrzędowej, czyli szeroko pojmowany folklor. Najznakomitszy przejaw tego rodzaju twórczości stanowi nowogrodzki cykl bylin o kupcu Sadko i awanturniku Waście Busłajewie, w którym średniowieczna Ruś nowogrodzka została utrwalona w swym

⁵ Zob. L. Bazyłow, *Historia Rosji*, Warszawa 1985, t. 1, s. 101–103.

⁶ Bohaterem zwycięskich walk ze Szwedami i Krzyżakami był książę pierieślawski Aleksander, nazwany Newskim, ponieważ u ujścia Newy rozgromił w roku 1240 Szwedów, którzy licząc na łatwe zwycięstwo osłabionej najazdem mongolskim Rusi podjęli próbę opanowania części ziemi nowogrodzkiej. W dwa lata później odniósł spektakularne zwycięstwo w bitwie z Krzyżakami na skutym lodem Jeziorze Czudzkim. *Żywot Aleksandra Newskiego* należy do znanych zabytków piśmiennictwa staroruskiego. Książkę ten jest centralną postacią monumentalnego dzieła sztuki filmowej – filmu Sergiusza Eisensteina *Aleksander Newski*. Zob. L. Bazyłow, *Historia Rosji*, s. 131–134; M. Jakóbiec, red., *Literatura rosyjska. Podręcznik*, Warszawa 1970, t. 1, s. 80–81.

⁷ *Domostroj* jest zbiorem zasad i pouczeń dotyczących religii, państwa i rodziny. Pierwsza, nowogrodzka jego wersja została w połowie XVI w. przysposobiona do potrzeb indoktrynacji i edukacji praktycznej scentralizowanego Państwa Moskiewskiego. Zob. M. Jakóbiec, red., *Literatura...*, s. 115.

planie przedmiotowo-faktograficznym i w postaci upoetycznionej, baśniowej, zmitologizowanej⁹.

Upadek Republiki Nowogrodzkiej w drugiej połowie XV wieku oraz wyjątkowo krwawa i okrutna pacyfikacja miasta, dokonana bez racjonalnego powodu przez Iwana Groźnego w 1570⁹ roku, przeciwstawiły wolnościową i kulturową tradycję Rusi średniowiecznej absolutystycznemu Państwu Moskiewskiemu. Początkowo zbrojny, a później kulturowy i psychologiczny opór wobec centralistycznych i unifikacyjnych zapędów Moskwy sprzyjał swoistej konserwacji zachowań, języka, obyczaju, obrzędów, traktowanych jako swoje, lepsze, przekazane przez ojców, nie narzucone. W warunkach północy – znacznej izolacji skupisk ludzkich, uzależnień od klimatu, osłabionego kontaktu z władzą państwową, przy wyraźnym nastawieniu separatystycznym, bogate relikty Rusi starodawnej mogły się utrwalić i przetrwać do czasów nowożytnych, stając się w początkach XX wieku przedmiotem fascynacji historycznych, religijnych, a zwłaszcza estetycznych.

Dobitnie i specyficznie zaznaczyła się rosyjska Północ w wielkim konflikcie religijnym, jakim był rozłam w cerkwi w drugiej połowie XVII wieku. Podjęte przez patriarchę Nikona¹⁰ inicjatywy i działania, mające na celu uporządkowanie ksiąg cerkiewnych, które w trakcie wielokrotnego ręcznego kopiowania w różnych centrach życia religijnego ulegały w stosunku do greckich oryginałów znacznym deformacjom, oraz ujednolicenie przepisów liturgii i dostosowanie obrządków do pierwotnych greckich wzorów, doprowadziły do trwałego podziału cerkwi rosyjskiej na oficjalną, państwową i pańską z jednej strony, i starowierczą, staroobrzędową, antypaństwową, sekciarską i ludową – z drugiej. Powstały w istocie dwie Rosje, trwale skonfliktowane religijnie, społecznie i kulturowo, z których słabsza, bo zwalczana doktrynalnie i administracyjnie przez cerkiew oficjalną i prześladowana brutalnie przez władze państwowe, właśnie na Północy zorganizowała swe ośrodki życia społeczno-ekonomicznego, religijnego oraz intelektualno-artystycznego, tu się utrwaliła, wrosła w byt codzienny i świąteczny obyczaj i obrzęd, wydała i swoiście kanonizowała swych męczenników, stworzyła swe księgi religijne i swą legendę.

Pierwszą sztandarową postacią Rusi starowierczej, tajemniczej i egzotycznej, stał się ideolog i organizator oporu przeciw popieranym przez cara Aleksieja Michajłowicza, drugiego w kolejności Romanowa na tronie moskiewskim, reformom Nikona protopop Awwakum. Był to fanatyczny obrońca „nieskalanej” wiary ojców, utalentowany kaznodzieja, skuteczny działacz i wspaniały pisarz, autor jedyne-

⁹ Zob. *Русское народное поэтическое творчество*, pod red. А. Новиковой и А. Кокорева, М., 1969, с. 222–227.

¹⁰ Zob. L. Bazyłow, *Historia Rosji*, s. 164–167 i 200–201.

¹¹ Zwięzły i klarowny opis założeń, przebiegu i następstw reformy Nikonowskiej oraz zaangażowanych w nią postaci zob. tamże, s. 252–259. W rosyjskim piśmiennictwie historycznym i religijnym rozłam w Cerkwi rosyjskiej i ruch starowierczy są dokumentowane tysiącami publikacji o nastawieniu demaskatorskim, polemicznym, apologetycznym i obiektywistyczno-opisowym. Zjawisko raskołu zaznaczyło się obficie i wyraziście w literaturze pięknej XIX w. Po tematykę i problematykę starowierczo-sekciarską sięgali P. Mielnikow-Pieczerski, N. Leskow, F. Dostojewski, L. Tolstoj, W. Korolenko i in.

go w swoim rodzaju *Żywota*¹¹, prześladowany, dręczony i wreszcie w roku 1682 stracony śmiercią męczeńską na stosie. Do tej postaci i związanych z nią treści symbolicznych nawiąże Klujew, określając początek swego rodowodu i swą kulturową i ideologiczną przynależność. W jednym z tekstów autobiograficznych tak pisze o swym drzewie genealogicznym:

Korzenie zapuściło w czasach cara Aleksieja, rozgałęziło się bujnie niczym na precudnych Stroganowskich ikonach, gdzie jaskrawą po złotą lśnią ściany carskich teremów i płomienie ogni piekielnych. Do oblężenia i męczeńskiej obrony Sołowieckiego klasztoru sięgają gałęzie drzewa mojego, do samospalenia w Paleostrowskim klasztorze, do pradawnych pomników piękna na pojezierzu Wygowskim¹².

Wspomniana wyżej „męczeńska obrona Sołowieckiego klasztoru” należy do tych zjawisk, które miały istotny wpływ na kształtowanie religijnej i kulturowej specyfiki rosyjskiej Północy. Powstanie klasztoru na Wyspach Sołowieckich na początku XV wieku było wyrazem ekspansji kolonizacyjnej Nowogrodu Wielkiego, do niego bowiem należał ów klasztor, i nowogrodzki, a więc niezależny duch w nim panował. Toteż opór wobec forsowanej przez Moskwę reformy religijnej był tu kategorią, zbrojny i długotrwały. Gdy po 7 latach desperackiej obrony „bunt” został krwawo stłumiony, pozostali przy życiu zakonnicy, przeniesieni kamie do innych klasztorów, rozszerzali zasięg oddziaływania starowierczych przekonań i postaw, upowszechniali informacje i legendę o bohaterskiej obronie i męczeństwie Sołowieckiego klasztoru jako godnym naśladowania wzorze wierności i poświęcenia. Zwolennicy Awwakumowskiej wersji prawosławia, silnie nacechowanego prorocztwami, nastrojami, oczekiwaniami apokaliptycznymi i dążeniami eschatologicznymi, które przez klęski żywiołowe, prześladowania i hiperbolizowane o nich opowieści były przekonywająco uwiarygodniane, opuszczali pojedynczo, rodzinami lub większymi grupami dotychczasowe siedliska i w niedostępnych ustroniach leśnych, na wyspach licznych jezior, w małych lub większych pustelniach zachowywali i przechowywali Ruś przednikonowską oraz podejmowali w pewnym przynajmniej zakresie próby tworzenia Rusi starowierczo-sekciarskiej, opozycyjnej i alternatywnej wobec Państwa Moskiewskiego.

Kontynuacją sołowieckiej epopei starowierczej była utworzona w ostatnim dziesięcioleciu XVII w. Wygowska wspólnota, usytuowana nad rzeką Wyg wśród leś-

¹¹ *Житие протопопа Авакума, им самим написанное* – to utwór hagiograficzny z właściwym dla tego typu tekstów bohaterem, w tym wypadku samym autorem, przekonany autentycznie i fanatycznie, że jest powołany bezpośrednio przez Boga obrońcą prawdziwej wiary. W utworze zawarty jest wykład zasad owej wiary prawdziwej wraz z argumentacją i przesłaniem perswazyjnym. Jest to jednocześnie pierwszy w piśmiennictwie rosyjskim utwór autobiograficzny i pamiętnikarski o wybitnych walorach poznawczych i artystycznych. Do połowy XIX w., kiedy wszedł do oficjalnego obiegu czytelniczego (wyd. I 1861), istniał jedynie jako sekretna księga literatury starowierczej, zob. *Жизнь протопопа Авакума через него самого нарисованная и выбор иных писем*, przełożył oraz wstępem i komentarzem zaopatrzył W. Jakubowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, 1972.

¹² П. Заволокин, *Современные рабоче-крестьянские поэты в образах и автобиографиях с портретами*, Иваново-Вознесенск 1929, s. 218. Przekład J. Szymak-Reifer.

nych i bagiennych bezdroży. W dokumentalnych i zmitologizowanych przekazach jej powstanie, rozkwit i upadek rysują się następująco¹³. Po zagładzie starowierczego ośrodka życia religijnego na Wyspach Sołowieckich świątobliwy mnich Ignatij, asceta, głośny kaznodzieja i powszechnie uznany autorytet moralny, ukrywał się w lasach przed pościgiem ekspedycji karnych, które z nakazu władz carskich paliły starowierców w ich pustelniach i samotniach lub poddawały wymyślnym torturom, jak dla przykładu wkładanie komunii do brutalnie rozwieranych ust z pomocą stosownego przyrządu, co w przekonaniu torturowanego zamykało mu drogę do zbawienia duszy. Gdy ucieczka od prześladowców stała się niemożliwa, mnich postanowił umrzeć w oczyszczających płomieniach samospalenia, przekazując swym zwolennikom takie oto zalecenie: „Куйте мечи множайшие, изготовляйте муки лютейшие, да и радость виновнику проповеди будет сладчайшая”¹⁴. Ojciec Ignatij zatrzymał się w Paleostrowskim klasztorze, rozpędził niepodzielających jego przekonań zakonników i ogłosił przez swych uczniów w okolicznych wsiach i osadach, aby wszyscy prawdziwi chrześcijanie, którzy chcą umrzeć w oczyszczającym ogniu za starą wiarę, przybyli do klasztoru. Koło trzech tysięcy osób zebrało się na terenie warownego monasteru, gdzie w drewnianej cerkwi, obłożeni chrustem, w stanie ekstazy religijnej oczekiwali kilka dni na szturm karnej ekspedycji wojskowej, który, gdy nastąpił, stał się sygnałem do podpalenia chrustu. Do źródeł historycznych i legendy weszła wizja, której doznali świadkowie wydarzenia:

Gdy rozwiął się pierwszy dym i zahuczał płomień, wtedy z kopuły cerkiewnej wyszedł ojciec Ignatij z krzyżem w światłości wielkiej i zaczął wznosić się ku niebu, a za nim świątobliwi mnisi i ludzi niezliczone mnóstwo, wszyscy w białych szatach szli szeregiem ku niebu, a kiedy przeszli przez wrota niebieskie, stali się niewidocznymi¹⁵.

Samospalenie w Paleostrowskim klasztorze było w tradycji starowierczej przykładem godnym naśladowania, toteż zwyczaj ten się upowszechnił jako środek oporu i wyraz protestu wobec cerkiewnych i państwowych prześladowań oraz jako sposób uwolnienia się od mąk życia doczesnego i zapewnienia sobie miejsca w niebie¹⁶.

¹³ Pierwsza historia wygowskiej wspólnoty religijno-ekonomicznej powstała w samym klasztorze. Napisał ją naoczny świadek i uczestnik wydarzeń, związanych z powstaniem wspólnoty i jej działalnością, następca A. Denisowa na najwyższym stanowisku władzy wykonawczej zespołu klasztorowego, Iwan Filippow. Opracowanie Filippowa integruje w całościowym opisie fakty oraz rzeczową i baśniową ich interpretację. Ma charakter apologetyczny. Wygowska wspólnota jako fenomen twórczości religijnej, produkcyjnej i kulturowej znacznego odłamu ludu rosyjskiego budziła zainteresowanie historyków i badaczy ruchów społecznych, toteż powstało na jej temat wiele problemowych i całościowych opracowań, zob. m.in. E. Барсов, *Описание рукописей и книг, хранящихся в выголексинской библиотеке*, С. Петербург 1884; И. Филиппов, *История Выговской старообрядческой пустыни*, С. Петербург 1862; П. Любимов, *Выговское общежитие. Исторический очерк*, Саратов 1924.

¹⁴ И. Филиппов, *История Выговской старообрядческой пустыни*, цит. по: М. Пришвин, *Собр. Соч. в 8 томах*, Москва 1982, т. I, с. 176.

¹⁵ Tamże, s. 147.

¹⁶ Samospalenie jako sposób uwolnienia się od zła tego świata i najprostsza droga do nieba było zalecane przez Awwakuma. Liczba ofiar samospaleń jest szacowana na około 20 tysięcy, zob. Д. Саложников, *Самосожжение в русском расколе со второй пол. 17 до конца 18 в.*, Москва 1891.

Do tego właśnie wydarzenia z całym zespołem jego symbolicznych i skojarzeniowych znaczeń odnosi Klujew początki swego etnicznego, kulturowego i psychologicznego rodowodu w cytowanej poprzednio wypowiedzi. Warto tu naruszyć chronologię i kompozycję narracji (bo szczegółowo opowiemy o tym w stosownym miejscu), aby poinformować, że gdy nasz poeta w końcu swej drogi życiowej znalazł się w podobnej sytuacji jak paleostrowscy męczennicy, to zachował się z równą determinacją i godnością, jak jego egzotyczni antenaci.

Wygowską wspólnotę, zwaną też Wygowską lub Daniłowską pustelnią, a także Wygorecją, była to bowiem rozległa terytorialnie i skomplikowana strukturalnie organizacja, stworzyli uczniowie ojca Ignatija, bracia Andriej i Siemion Denisowie. Stała się ona ośrodkiem życia religijnego, gospodarczego, kulturalnego i artystycznego rosyjskiej Północy, opartego na zasadach umiarkowania radykalnego nurtu w bezpopowskiej odmianie starowierstwa. Istniały we wspólnocie dobrze działające szkoły i pracownie, w których kopiowano przednikonowskie księgi i sporządzano ikony według przednikonowskich wzorów, kwitło rękodzielnictwo artystyczne, rozwijała się myśl teologiczna, której szczytowym osiągnięciem stały się *Odpowiedzi pomorskie*¹⁷ – obok *Żywota Awwakuma* jeden z głównych zabytków piśmiennictwa staroobrzędowców.

Wygowska wspólnota mimo swego doktrynalnego dogmatyzmu i konserwatyizmu obyczajowego zdołała ułożyć się z Piotrem I, który za podwójny podatek i pracę na rzecz armii zezwolił na jej istnienie i działalność cywilizacyjną, jak budowa dróg i mostów, na rozwój ekonomiczny oraz praktykowanie swej wiary i organizowanie życia społecznego w formach o starodawnym słowiańskim rodowodzie. Rozwiązując skutecznie swe wewnętrzne konflikty religijne, wychodząc obronną ręką z klęsk żywiołowych i układając się kosztem kompromisów doktrynalnych i obywatelskich z władzą rządową i całym otoczeniem zewnętrznym, Wygowska wspólnota przetrwała do połowy XIX wieku, „kiedy to ignorując całkowicie najskrytsze potrzeby i dążenia ducha ludu rosyjskiego oraz znaczenie ekonomiczne wspólnoty w tej odludnej krainie rząd spowodował pełną jej zagładę”¹⁸. Wywieziono i zniszczono bogate zbiory zabytków przednikonowskiego prawosławia, mnóstwo ikon wykonanych w wygowskich pracowniach, lanych krzyży, ksiąg. Na oczach wiernych zburzono zabudowania klasztorne, cerkwie, kaplice, pustelnie. Wiele przedmiotów świadczących o latach świetności starowierczego Wygu – ksiąg, ikon, krzyży – przechowali ziomkowie Klujewa, chłopci wsi zaonieżskich. Przechowali też

¹⁷ Władze cerkiewne prowadziły wśród staroobrzędowców pracę misyjną, mającą na celu spowodowanie ich powrotu do praktykowania oficjalnego prawosławia. Skierowany do Wygowskiej pustelni przedstawiciel Św. Synodu przedłożył na piśmie 106 pytań, na które uzyskał pisemne odpowiedzi opracowane przez I. Denisowa, człowieka wykształconego teologicznie (m.in. w Akademii Kijowsko-Mohylańskiej) i utalentowanego literacko. Owe odpowiedzi tworzą całościowy wykład doktryny starowierczej, wskazując różnice między prawosławiem nikonowskim i raskolem oraz uzasadniając historycznie i teologicznie starowierczy punkt widzenia. Zob. hasło *Поморские ответы* [w:] *Энциклопедический словарь Ф. Брокгауза и И. Ефрона*, С-Петербург 1890, т. XXIV А, с. 504.

¹⁸ М. Пришвин, *В краю непуганых птиц (Очерки Выговского края)*, Собр. соч. в 8 томах, Москва 1982, т. I, с. 162.

legendę Wygowskiego monasteru i pamięć o jego zagładzie. Owa zagłada stała się kanwą tematyczno-fabularną i treścią symboliczną ostatniego utworu epickiego naszego poety – *Pogorzelizny*, tragicznego jak Wyg starowierczy i jak los autora.

Na Północy rosyjskiej zaistniały jednocześnie w formach wyrazistych dwie Rosje. Utrwalona w języku, folklorze, współżyciu rodzinnym i grupowym, specyficznym praktykowaniu religii¹⁹ Ruś przedmoskiewska, nowogrodzka, chrześcijańsko-pogańska, zorganizowana według zasad starodawnego ruskiego samorządu, jak opisana wyżej Wygowska wspólnota, i Rosja postmoskiewska, imperatorska, zapoczątkowana przez Piotra I wśród lasów i bagien Północy w bezpośredniej bliskości i w kontakcie bezpośrednim z ową Rusią starodawną. Tu Piotr I, pokonawszy Szwedów, postanowił zbudować stolicę swego imperium, takie według poety wyznaczając jej zadania:

Będziemy grozić stąd Szwedowi,
Tu stanie miasto, stanie tron
Na złość dumnemu sąsiadowi.
Naturą nam sądono stąd
Wyrąbać okno na Europę,
Przy morzu twardo stawić stopę.
Niech tu poznawać nowy łąd
Zjeżdżają wszystkie flagi w gości!
Zahulać nam tu na wolności²⁰.

Zanim powstał Gród Piotrowy, imperator na czele wojska przedarł się przez knieje, bagna, rzeki i strumienie Kraju Wygowskiego od Morza Białego do jeziora Onega, pozostawiając trwały ślad tego przedsięwzięcia w postaci „carskiej drogi”, przesieki leśnej, przepraw przez moczary, mostów i kładek. Przesieka nie zarastała, urządzenia inżynierskie i ślady postojów wojska nie znikwały, co dla miejscowej ludności było dowodem na to, że Piotr był antychrystem, jak twierdzili starowiercy.

Stolica Rosji imperatorskiej, europejski Petersburg, zdyscyplinowany i spójny architektonicznie, urzędniczy, wojskowy, kupiecki i przemysłowy, a więc racjonalistyczny, centrum zeuropeizowanej myśli i sztuki, był jednakże, jak cała Północ i cała Rosja, w istotnej części zagadkowy i fantastyczny²¹. W obu tych aspektach

¹⁹ Na Północy wsie i osady, najczęściej niewielkie, rozrzucone na olbrzymim obszarze i odizolowane lasami, moczarami i bezdrożem nie miały nigdy stałego duszpasterstwa, toteż w zakresie takich obrzędów, jak chrzest, pochówek, ślub, niedzielne wspólne modły skazane były na własną „twórczość” i samowystarczalność. Wybierano najczęściej spośród siebie osobę świątobliwą i cieszącą się powszechnym zaufaniem, aby spełniała funkcję przewodnika religijnego. W tych okolicznościach bezpopowski nurt starowierczy, negujący potrzebę kapłanów, był przyjmowany przez rdzenną ludność jako zasada słuszna, oczywista i jedynie możliwa.

²⁰ A. Puszkina, *Jeździec miedziany. Opowieść petersburska*, [w:] *Lutnia Puszkina*, J. Tuwim, wybór i przekład utworów Aleksandra Puszkina, Warszawa 1987, s. 175.

²¹ Jeden z bohaterów Dostojewskiego mówi o Petersburgu: „Wśród tej mgły stawało przede mną dziwne, natrętne pytanie: „A co będzie, kiedy się ta mgła rozwieje i wzleci ku górze: czy z nią razem nie zniknie i całe to zgniłe, oślisłe miasto, czy nie wzleci razem z mgłą i nie rozwieje się jak dym, i pozostanie znowu dawne fińskie błoto, a pośród błota, przypuścimy dla ozdoby – spiżowy jeździec na ciężko dyszącym,

– zeuropeizowanej metropolii, ośrodka władzy państwowej, wyrafinowanej sztuki, z jednej strony, a eschatologicznych oczekiwań, prorocत्व, mistyki inteligenckiej i poszukiwań prawdy socjalnej – z drugiej, stanowił istotny element, podobnie jak starowierczy Wyg, kraju ojczystego Klujewa, element tej gleby historycznej, psychologicznej i kulturowej, która Klujewem zaowocowała.

Gdy przyszedł na świat Klujew, jego kraj lat dziecińczych, zwany Ołonią, Zaońieżem, lub oficjalnie gubernią ołoniecką, był penetrowany przez archeologów, historyków i zwłaszcza badaczy folkloru, stanowił bowiem, jak pisze wybitny folklorysta:

nieogarniony ocean poezji ludowej. Zachowały się tu byliny. W pieśniach obrzędowych i pogrzebowych lamentach wyraża się dusza ludu z jej niepokojami, wzlotami i upadkami. Zawarte są w tych pieśniach trudne warunki bytowania, walka z żywiołem przyrody, z dyktatem obyczaju i ludzkiej nieprawdy, słowem – całe życie wewnętrzne ludu²².

Ten sam autor w innej pracy²³ informuje, że w Ołonii pod imieniem Ilmii-proroka czci się w istocie Peruna obrzędem sięgającym czasów pogańskich. Zabija się mianowicie na placu przed cerkwią byka, pieniądze uzyskane za sprzedaż skóry przeznaczają się na cerkiew, głowę zaś i wywar z mięsa oddaje żebrakom. Ugotowane mięso rozchwytywają uczestnicy obrzędu i spożywają je nawet wtedy, gdy święto przypada w dzień postny. Dzień św. Własija był obchodzony jako święto „krowiego boga” Wołosa – składano mu ofiary w postaci kaszy i masła. W praktykowanych obrzędach i pieśniach zachowały się ślady kultu Mokoszy, towarzyszkii lub małżonki (?) Wołosa. W XVI wieku cerkiew zwalczała kult Mokoszy jako zjawisko wtedy powszechne.

Barsow szczególnie podkreśla, że w krainie ołonieckiej w zbiorowej pamięci żywe są wspomnienia o czasach, gdy „Nowogród był nieujarzmiony i chłopci nie byli ciągnięci przed sądy”. Te czasy i panujące wtedy porządki, wyidealizowane i utrwalone w legendach i pieśniach, są dla rdzennych mieszkańców Północy punktem odniesienia dla oceny czasów późniejszych i współczesnych – bisurmańskich i szatańskich. Oficjalne prawosławie, nie tylko zresztą na Północy, lecz i w całej chłopskiej Rosji, było odbierane jako wiara bogatych i mających władzę urzędników i właścicieli ziemskich, jako wiara narzucona przez państwo²⁴, które od re-

zgonionym rumaku”. F. Dostojewski, *Młodzik*, tłumaczyli M. Bogdaniowa i K. Błęszyński, część pierwsza i druga, Warszawa 1956, s. 154. Widmowy charakter i metafizyczny wymiar Petersburga, jego „nierosyjskość”, podawana z wątpliwością stoleteczność, jego realność potwierdzana jedynie tym, że „stąd właśnie, z tego punktu płynie strumieniem rój drukowanych książek, wartko z tego niewidzialnego punktu płyną cyrkularze” znajduje wyraz w arcydziele A. Biełego *Petersburg*. Zob. idem, *Petersburg*, przełożył i posłowiem opatrzył S. Pollak, Warszawa 1974, s. 7.

²² E. Барсов, *Памятники народного творчества в Олонецкой губернии*, С-Петербург 1873, с. 3.

²³ *Об олонецких древностях* Е.В. Барсова, Москва 1878.

²⁴ Przyczynę uporczywego trwania przy praktykach pogańskich badacz tego zagadnienia widzi w tym, że Słowianie nie byli do chrześcijaństwa przygotowani krytyczną refleksją o swej religii i nie odczuwali potrzeby nowej wiary. Była ona potrzebna państwu i elicie rządzącej. „Стать христианином стало

form Nikona było przez Ruś starowierczo-sekciarską traktowane jako efekt działalności antychrysta. Toteż opór wobec tej religii, motywowany socjalnie, kulturowo i psychologicznie, był czynnikiem konserwującym stary obyczaj, baśnie, pieśni i obrzędy. Ludowe pieśni ołonieckie przywoływany już kilkakrotnie Barsow tak charakteryzuje:

Pieśni takie można usłyszeć jedynie od synów Wielkiego Nowogrodu; można obejść całą Rosję, lecz nie usłyszysz się głosu podobnych rozmyślań i uczuć. Wszystko, co wolne i równoprawne, zamarło tam, dokąd sięgnęła prawica Moskwy, która traktowała podporządkowane jej społeczności w ten sposób, że nie wierzyła ich Izom²⁵.

Najjaskrawiej i najdobitniej echa światopoglądu pogańskiego, cechy starodawnego języka, wzory sztuki użytkowej i przykłady swoistego w tym zakresie zawodostwa zachowały się w lamentach, które w małej ojczyźnie Klujewa, Ołonii, na przełomie wieków były zwyczajowo praktykowanym elementem obrzędów pogrzebowych, mimo wieloletniej walki z tym reliktem słowiańskiego pogaństwa²⁶. Lamenty wykonywały wyspecjalizowane w tego rodzaju sztuce płaczki, nierzadko utalentowane poetki, aktorki i w pewnym sensie kapłanki, bo wszystkie te funkcje realizowały się w widowisku pogrzebowego lamentu²⁷. Były one depozytariuszkami zasobów ludowej kultury i sztuki, strażniczkami ludowych zasad etycznych oraz uosobieniem i wzorem ludowej wrażliwości estetycznej. Cieszyły się powszechnym szacunkiem i wywierały znaczny wpływ na życie duchowe wspólnot wiejskich. Płaczką i wykonawczynią bylin, pieśni i legend była też matka Klujewa.

Przez kraj ołoniecki przebiegał szlak wędrówek pątniczych do klasztoru na Wyspach Sołowieckich. Pątnicy, ich sposób bycia, opowieści, modły, wyraziste osobowości były dla mieszkańców izolowanych osad źródłem wiedzy o świecie. Była to wiedza specyficzna – o cudach, leśnych zjawach, świątobliwych pustelnikach-ascetach, prorocत्वach, prześladowaniach. Pielgrzymi reprezentowali tę samą, co i miejscowa ludność, Ruś pierwotną, ale rozszerzali jej granice, łączyli w pewną duchową całość rozrzucone po całej Rosji enklawy ludowej wiary i religii, a jed-

синонимом стать богатым, значительным, властным, найти себе покровительство и поддержку". Zob. Н. Аничков, *Язычество и Древняя Русь*, С-Петербург 1914, с. XXVI.

²⁵ *Об олонечких древностях*, с. 23.

²⁶ W połowie XVI w. Sobór Stogławy w szczegółowych przepisach dotyczących obyczajów nakazywał zwalczać pogańskie obrzędy pogrzebowe, tak je charakteryzując: „В Троицкую субботу, по селам и погостам сходятся мужи и жены на жалниках и плачутся по гробам с великим кричанием и, егда начнут играти скоморохи и гудцы и перебудницы, они же от плача преставшие, начнут скакати и плясати и в ладони бити и пети песни сатанические. Рównież Piotr I, „желая истребить непристойный и суеверный обычай выть, приговаривать и рваться над умершими, наистрожайше приказал, чтобы никто [...] не издавал такого непристойного вопля". Zob. *Причитания северного края, собранные Е. В. Барсовым*, ч. I, *Плачи похоронные, надгробные и надмогильные*, Москва 1872, с. 8.

²⁷ Funkcje i role społeczne, etyczne i estetyczne płaczki opisał J. Barsow w wymienionym w przypisku 26 zbiorze lamentów. Priszwin w tomie swych literacko-etnograficznych szkiców o Wygowskim kraju sportretował realną ołoniecką płaczkę w specjalnie poświęconym jej utworze pt. *Вопленица*. Zob. М. Пришвин, *В краю непуганых птиц...*, с. 72–89.

nocześnie przekazywali rosyjskiej Północy potencjał swych przekonań, wierzeń i woli trwania.

W znacznej odległości od Klujewowskiej Ołonii, w Zawołżu, którego centrum administracyjne stanowił Niżny Nowogród, gdzie od początków swego istnienia osiedlali się staroobrzędowcy i gdzie powstały silne ośrodki myśli i praktyk starowierczych, znajduje się jezioro o nazwie Swietłojar lub Jarozero. Związany jest z tym jeziorem cykl legend o grodzie Kitieżu²⁸, który w interpretacji starowierczej stał się nośnym symbolem Rusi starodawnej, czystej i świętej, prześladowanej i niewidzialnej, lecz istniejącej i oczekującej na znak, aby się przeistoczyć w widzialną, żywą i tryumfującą. Jezioro stało się celem pielgrzymek i miejscem obrzędów oraz debat religijnych. W dniu poprzedzającym noc świętojańską zbierali się na wzgórzach otaczających jezioro przedstawiciele różnych odmian starowierstwa i sekt, popi cerkwi oficjalnej, inteligenci poszukujący sensu życia i wiedli spory o tym, która wiara jest prawdziwa. Przynoszono stare księgi i ikony, aby służyły jako argument w obronie własnych racji.

Starowiercze Zawołże, zwłaszcza powstała tu starowiercza pisemna wersja legendy o grodzie Kitieżu i liczne jej ustne warianty, oddziaływały na całą Ruś żegnającą się dwoma palcami jawnie lub w ukryciu. Zawołżańskie więc pustelnie i wsie staroobrzędowe, zaktywizowane szczególnie po manifestacie carskim uznającym wolność wyznania²⁹, należały również do ojczyzny Klujewa, czyli do „krajiny niepłoszonego ptactwa”. Należały też do niej sekty mistyczne, znajdujące się w różnych częściach Rosji, z którymi nasz poeta się zetknął w czasie swych peregrynacji pątniczych. Jedna zwłaszcza z owych sekt wyraźnie się zaznaczyła w osobowości i twórczości Klujewa, toteż jako składnik Rusi ludowej i tajemnej zasługuje tu na uwagę.

Jednocześnie z raskołem pojawiła się sekta religijna, o której informacje utrzymywano w tajemnicy przed opinią publiczną do lat dwudziestych XIX wieku. Dopiero wtedy na podstawie fragmentarycznych materiałów archiwalnych sporządzono pierwsze rzeczowe opisy doktryny, obyczajów i obrzędów sekty, którą lud nazywał chłystami³⁰, natomiast sama ona dla samookreślenia się używała takich nazw,

²⁸ Fabularna treść legend o niewidzialnym grodzie Kitieżu sprowadza się do następujących „wydarzeń”. Pobożny i zasobny gród Kitież pogrążył się w toni jeziora i w ten sposób został uratowany od tatarskiej zagłady, niewoli i pohańbienia. W określonych okolicznościach można usłyszeć dźwięk dzwonów i dostrzec w głębinie domy, ulice, świątynie. W połączeniu z wątkami średniowiecznej powieści *O Piotrze i Fiewronii* legenda stanowi podstawę fabularną opery N. Rimskiego-Korsakowa pt. *Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии*. Wersja starowiercza legendy, w której pierwotna symbolika uległa odpowiedniej reinterpretacji, nosi tytuł *Повесть о сокровенном граде Китеже*. Zob. В. Комарович, *Китежская легенда (Опыт изучения местных легенд)*, Москва–Ленинград, 1936. Nowa opowieść o grodzie Kitieżu, przełożył z języka rosyjskiego, opracował, wstępem i przypisami opatrzył R. Łuzny, Kraków 1993.

²⁹ Chodzi o manifest wydany przez cara Mikołaja II w dniu 17 października 1905 r. *O udoskonaleniu ustroju państwa*, który zapowiadał wprowadzenie swobód obywatelskich, wolności sumienia i powołania parlamentu.

³⁰ Zob. *Духовные стихи (Роспевцы) секты людей божиих, собранные Н. Барсовым*, С-Петербург 1870; *Энциклопедический словарь* Ф. Брокгауза и И. Ефрона, С-Петербург 1903, т. 37, с. 402–409.

„jak ludzie boscy”, „królestwo duchowne”, „sad zielony, wielkie drzewo” i in. Teologiczna refleksja sekt chłystowskich zawarta jest w podstawowym dogmacie ich wiary o wielokrotnym wcieleniu Chrystusa. Uszczegółowienie dogmatu wyraża się w zespole zasad, które dają się sprowadzić do następujących twierdzeń, uznawanych za niepodważalne prawdy: Jezus, człowiek normalnie poczęty i urodzony, w 30. roku życia stał się Chrystusem, wcielił się bowiem w niego, „wszedł” do jego duszy i ciała Duch Święty, przekształcając człowieka w Syna Bożego. Nie był to akt jednorazowy, lecz zjawisko stałe, dlatego każdy człowiek może zostać Chrystusem. Przywódcy sekty z racji indywidualnie pozyskanej łaski uznawali się i byli uznawani przez wyznawców za Chrystusa. Wszystko, co robi taki Chrystus, jest święte, ponieważ kieruje nim Duch Święty, posłuszeństwo zaś i zaufanie do Ducha Świętego stanowi główny nakaz tej wspólnoty religijnej. Kontakt i obcowanie z bóstwem osiąga się przez umartwianie ciała, posty i przede wszystkim przez obrzędy.

Refleksja teologiczna chłystów była uboga i nieskodyfikowana, istota bowiem i wyraz wiary zawierają się w obrzędzie. Obrzędy chłystowskie – *radienija*, co słownik rosyjsko-polski tłumaczy niedokładnie i myląc jako ćwiczenia pokutne³¹, składały się z tańca i śpiewu. Zbierano się potajemnie, sekta była bowiem zakazana i prześladowana, mężczyźni i kobiety ubrani w szaty rytualne – białe koszule lub opończe, tworzyli krąg i biciem w dłonie i tańcem osiągalni stan ekstazy mistycznej, która mogła przeistoczyć się w tak zwany *свальный грех* – grupowy akt seksualny, przez uczestników rozumiany jako kontakt z bóstwem, a przez władze traktowany jako przestępstwo podlegające ściganiu z urzędu. Mimo że „reguła” chłystowska na równi z alkoholem zakazywała zawierania małżeństw, związki seksualne nie były traktowane jako grzech. Ze sprzeciwu wobec tej zasady powstał radykalny odłam chłystowstwa – sekta skopców, która swe nastawienie eschatologiczne realizowała poprzez różne stopnie kastracji³².

W sektach chłystowskich zachowały się elementy przedchrześcijańskich wierzeń słowiańskich o przesiedlaniu się dusz i panteistycznych postaw, zakładających obecność boga wszędzie i we wszystkim. Starożytnym pochodzeniem odznaczają się obrzędy chłystowskie. W przekonaniach i wierzeniach dopatrzyć się można wątków utopii socjalnych, które próbowano realizować w życiu zbiorowym wspólnot chłystowskich przez solidaryzm, pomoc wzajemną, przestrzeganie zasad równości. Przynależność do sekty spełniała role kompensacyjne: dawała poczucie wywyższenia przez Boga ubogich i nieoświeconych i przekonanie o gwarancji zbawienia, co równoważyło upośledzenie socjalne, umożliwiała udział w atrakcyjnych pod względem estetycznym obrzędach.

Nazwa *chłysty* jest zniekształconym wyrazem *christy*, każdy bowiem wyznawca mógł zostać Chrystusem. Łączenie nazwy sekty z wyrazem *хлыст* (bicz, różga, pejcz) i określanie jej mianem biczowników, jak czyni to L. Bazyłow (zob. tenże, *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986, s. 395–396) jest raczej bezzasadne, chłystci bowiem nie praktykowali biczowania się jako stałego elementu obrzędów.

³¹ A. Mirowicz i in., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Warszawa–Moskwa 1970, t. 2, s. 1051.

³² Swoją kontakt z sektą kastratów Klujew barwnie przedstawił w jednym z tekstów autobiograficznych.

W chłystowskich korabiach, czyli samodzielnych grupach organizujących obrzędy religijne, obowiązywała zasada, że chwałę Bogu oddaje się nową pieśnią. Teksty pozyskiwano z obfitych zasobów tzw. wierszy duchownych okresu staroruskiego, korzystano z istniejącej zarówno w pisemnej, jak i ustnej postaci poezji religijnej staroobrzędowców, ale tworzono też własne wiersze duchowne, własną poezję, dostosowaną do obrzędowości i wierzeń chłystowskich, by sprostać zasadzie, że cześć i chwałę Bogu wyraża się nową pieśnią. Powstało w ten sposób zapotrzebowanie na nowe utwory, wytworzyła się sytuacja swoistego zamówienia społecznego, która w kształtowaniu i ewolucji osobowości twórczej Klujewa, w jego aksjologii estetycznej odegrała znaczną rolę.

Rosja imperatorska, petersburska i europejska, nie tworzyła z tą Rusią, której składniki w skrócie i uproszczeniu opisaliśmy wyżej, jedności organicznej. Związek obu części Rosji, terytorialnie i państwowo całościowej, lecz „rozdartej i bezstylowej”, jak określił ją N. Bierdiajew³³, polegał na tym, że Ruś chłopska była dla Rosji szlachecko-inteligenckiej obiektem administrowania, terenem poszukiwań wartości, przedmiotem współczucia i poświęcenia oraz fascynacji estetycznych.

Współczucie dla ludu i oburzenie jego statusem niewolniczym wyraził w końcu XVIII wieku A. Radiszczew. W tym samym dziesięcioleciu N. Karamzin ogłosił *Biedną Lizę*, w której oświadczył i wykazał, że „wiejskie dziewczyny też kochać umieją”. Współczuciem dla doli wieśniaczej i uznaniem dla wartości moralnych i zdolności artystycznych ludu emanują stronicie *Zapisek myśliwego* I. Turgieniewa. L. Tołstoj uznawał wyższość, w porównaniu ze swym środowiskiem, chłopskiego stosunku do życia, chłopskiej moralności i religijności, chłopskiego trybu życia, ubioru i pracy. Ostatnie dni swego życia spędził „na ucieczce”, upodabniając się w ten sposób do zachowań przyjętych w sektach biegaczy i skrytników³⁴. Przed Tołstojem środowisko Rosji petersburskiej, pańskiej i dekadenskiej, porzucili, by utożsamić się z ludem i dla ludu się poświęcić, dwaj młodzi jeszcze poeci³⁵, któ-

³³ Н. Бердяев, *Истоки и смысл русского коммунизма*, Париж 1935.

³⁴ Sekty o nazwach *безуны* i *скрытннх* łączyło dążenie do pełnej izolacji od skodyfikowanych administracyjnie i kontrolowanych form życia prywatnego i społecznego. Zabraniano kontaktowania się z jakąkolwiek władzą, nie uznawano dokumentów identyfikacyjnych, unikano za wszelką cenę pozostawienia śladu po sobie w jakichkolwiek rejestrach. Oparte na takich założeniach bytowanie wymagało zaszycia się w niedostępnych ustroniach (skrytnicy), albo ciągłej zmiany miejsca pobytu (biegacze). Sekta biegaczy upowszechniała mit o *Białej Indii* – kraju powszechnej szczęśliwości, na którego poszukiwania udawały się w stanie zbiorowego amoku całe wsie, porzucając cały swój dobytek. Mit o chłopskiej dostatniej krainie funkcjonował jako symbol w twórczości poetów chłopskich i oznaczał m.in. po chłopsku rozumiany socjalizm. Skrytnikom poświęcił jeden ze szkiców Priszwin w przywoływanym zbiorze *W krainie niepokoszonego pactwa*, s. 169–179.

³⁵ Aleksander Dobrolubow (1876–1944), urodzony w Warszawie syn urzędnika, ukończył Uniwersytet Petersburski, z powodzeniem debiutował jako poeta symbolista i zdobył liczącą się pozycję literacką i towarzyską. W ostatnim zbiorze swych wierszy *Из книги невидимой* (1905) wyrzekł się działalności literackiej, zerwał ze środowiskiem – prowadził pustelniczy tryb życia, odwiedzał klasztory i sprzeciwiał się władzy, m.in. przez uchylanie się od służby wojskowej. Zorganizował sektę religijną dobrolubowców. Zarówno twórczość poetycka, jak i porzucenie grzesznego świata na rzecz zbliżenia się z ludem i z Bogiem wywarły wielkie wrażenie. Leonid Siemionow (1880–1917), podobnie jak Dobrolubow, po błyskot-

rzy w elitarnym świecie wyrafinowanych form i gustów zdobyli liczącą się pozycję i znaczny rozgłos.

Ruś starodawna lub ówczesna, to znaczy z przełomu wieków, Ruś chłopska, lecz w pewnym sensie ciągle ta sama – nowogrodzka, przednikonowska, przedpetersburska – weszła jako przedmiot, temat i symbol do wszystkich dziedzin wielkiej sztuki. W malarstwie rosyjskim tego okresu miłość do ruskich starożytności, fascynacje historią i jej bylino-baśniowym przekazem zaowocowały płótnami W. Waśniecowa. Takie obrazy tego artysty, jak *Po bitwie Igora Swiatosławowicza z Polowcami*, *Rycerz na rozdrożu* i zwłaszcza *Bohaterowie* – dzieło szczególnie głośne i popularne, przedstawiające trzech wojów staroruskich, identyfikowanych z głównymi postaciami bylin cyklu kijowskiego, były świadectwem już ukształtowanych zainteresowań i preferencji. Z uwagi na swe walory warsztatowe i związany z tym rezonans w życiu artystycznym Rosji działały inspirująco. Powstają dzieła malarskie o głośniejszych epizodach raskołu, jak W. Surikowa *Bojarynia Morozowa*, G. Miasojedowa *Raskolnicy spalający się żywcem*, N. Niewierowa *Patriarcha Nikon przed sądem*. Fascynacje Rusią starodawną, urzeczenie głęboką słowiańską przeszłością – leśnymi duchami, bóstwami, niepokojącym pejzażem wyraził na swych płótnach N. Roerich, a I. Bilibin w swych grafikach. Historyczna, półbaśniowa i baśniowa Ruś inspiruje wielką muzykę rosyjską i jest przez nią eksponowana, jak dla przykładu w operze A. Borodina *Kniaź Igor*, w operach i pieśniach M. Rimskiego-Korsakowa, w baletach Strawińskiego.

Historyczna i baśniowa Ruś była stałym motywem poezji A. Błoka.

Była to Ruś

 Błotnista, polna, żurawiana
 O czarodzieja mętnym wzroku,

 Gdzie czynią czary nad ziołami
 Wróżki, widuny-czarownicy
 I więdźmy droczą się z czartami
 W drogowych słupach wśród śnieżycy³⁶,

i Ruś zwycięskiej bitwy z Tatarami na Kulikowym Polu³⁷, i Rosja nędznych chat, załotnych spojrzeń spod wzorzystych chustek, Rosja dzikiej zbójckiej urody i pieśni,

liwym debiucie (*Собрание стихотворений*, 1905) zrezygnował z działalności literackiej, odbywał „wędrówki w lud”, utrzymywał kontakty z L. Tolstojem i przywódcami sekt, prowadził agitację polityczną. Odegrał pewną rolę w literackiej promocji Klujewa.

36 A. Blok, *Ruś* (przekład W. Słobodnika) [w:] tenże, *Poezje*, opracował i wstępem opatrzył S. Pollak, Warszawa 1967, s. 99.

37 W 1380 r. książę moskiewski Dymitr w górnym biegu Donu rozgromił wojska Złotej Ordy pod dowództwem Mamaja. Zwycięstwo to zapoczątkowało proces uwalniania się Rusi od zwierzchnictwa tatarskiego, zyskało wymiar wydarzenia symbolicznego, zob. L. Bazyłow, *Historia Rosji*, t. 1, s. 147–148. Do tego wydarzenia nawiązuje cykl wierszy lirycznych Błoka, określane też jako poemat, *Na Kulikowym Polu* (*На поле Куликовом*), w którym poeta temat historyczny w symbolistycznej poetyce wiąże ze współczesną refleksją patriotyczną.

w których „więzienny smutek dźwięczy”³⁸. Obok zmistycyzowanej i usymbolicznej Rusi-Rosji Błoka, w poezji początku XX wieku zaistniała jako temat i przedmiot zachwyty Ruś przedchrześcijańska, wyrażana z pomocą postaci i wątków mitologii starosłowiańskiej i stylizowania formalnych składników wiersza właściwościami ludowych form poetyckich. Taką Ruś przedstawił S. Gorodiecki w swych debiutanckich zbiorach, zatytułowanych charakterystycznie³⁹, i osiągnął niemały sukces.

W świadomości elity inteligenckiej Ruś starodawna i współczesna Rosja chłopska istniały też jako pogłos długotrwałego, płodnego intelektualnie sporu słowianofilów z okcydentalistami⁴⁰, jako przedmiot refleksji i działań różnych nurtów narodnictwa i wreszcie jako żywioł, który podmiotowo zaznaczył swój udział w rewolucji 1905 roku.

Gdy dekadenski Petersburg poddawał się katastroficznym nastrojom generowanym przez filozoficzne, artystyczne i polityczne sfery życia, był to bowiem czas porażki Rosji w wojnie z Japonią, czas rewolucyjnego i kontrrewolucyjnego terrorku, i szukał wyjścia ze stanu odrętwienia w wyrafinowanej sztuce, w poszukiwaniach i próbach tworzenia nowych religii, w zainteresowaniach tajemniczym ludem, w tym czasie 34-letni M. Priszwin, wiejski agronom i początkujący dziennikarz, ogłasza swój utwór debiutancki pt. *W krainie niepłoszonego ptactwa*⁴¹. Za rogatekami północnej stolicy odkrywa i przedstawia w swej debiutanckiej prozie nieskażoną przez cywilizację miejską, pierwotną, majestatyczną przyrodę oraz „szczątki czystej, nie zdeprawowanej przez niewolnictwo duszy ludu”⁴². Oczami etnografa, folklorysty i historyka, z wrażliwością rozmiłowanego w starożytnościach słowiańskich estety, z nastawieniem i przekonaniem, że wartości, do których tęskni i których poszukuje elita rosyjskiej inteligencji, znajdują się w owej „krainie niepłoszonego ptactwa”, wreszcie z nieprzeciętnym talentem literackim zaprezentował Priszwin małą ojczyznę Klujewa, ten zakątek Rosji, gdzie do XX wieku zachowały się czytelne osady jej ponadtysiącletnich dziejów, a po części – również żywe pozostałości odległych epok historycznych.

Pod piórem Priszwina konkretnie zlokalizowana, z etnograficzną precyzją opisana Ołonia ulega uromantycznieniu i mitologizacji. Kraina bowiem niepłoszonego ptactwa to w znaczeniu elementarnym – obfitość zwierzyny łownej, raj dla myśliwych.

³⁸ Zob. A. Blok, *Rosja*, [w:] tenże, *Poezje*, s. 138–139.

³⁹ С. Городецкий. *Ярь*, [в:] *Стихи лирические и лиро-эпические*, „Кружок молодых”, С-Петербург 1907; *Перун*. *Стихи лирические и лиро-эпические*, С-Петербург 1907; *Русь, Песни и думки*, Изд. Сытина, Москва 1910.

⁴⁰ Istota sporu dotyczyła kierunku i charakteru dróg rozwojowych Rosji i jej misji dziejowej: czy mianowicie rozwój społeczny, polityczny i kulturalno-cywilizacyjny powinien być oparty na wzorach i wartościach Rosji starożytnej (słowianofile), czy też kierunek i charakter reform Piotra I, zorientowanych na europeizację Rosji, uznać należy za właściwy (okcydentaliści).

⁴¹ *В краю непуганных птиц*. Очерки Выговского края М.М. Пришвина. С 66-ю рисунками по снимкам с натуры автора и П.П. Ползунова, Издание А.Ф. Девриена.

⁴² Сут. за: М. Пришвин, *Собр. соч. в 8 томах*, Москва, 1982, т. 1, с. 72.

W znaczeniu nieco poszerzonym – to oaza ciszy i możliwość ozdrowieńczego kontaktu z przyrodą, kolejny zaś krąg wysubtelnionych znaczeń obejmuje możliwość doznań panteistycznych. Na najwyższym poziomie upoetycznionych i symbolicznych znaczeń Priszwinowska Północ, Ołonia, Wygoriecja, jest krainą bez terytorium i bez nazwy, tym miejscem, do którego pragną uciec dzieci, jest Białą Indią, której szukają sekciarscy biegacze, jest marzeniem i piękną marą senną.

Gdy Priszwin w przedstawiony wyżej sposób prezentował kraj rodzinny Klujew, przyszły wybitny twórca – ведун олонецкий, potomek Awwakuma, poetycki Rasputin i ofiara represji stalinowskich w imieniu własnym i jako pełnomocnik owej Rusi chłopskiej, nowogrodzkiej, pogańskiej i starowierczo-sekciarskiej, obecnej w lasach Ołonii i Zawołża, ale też obecnej na płótnach wybitnych malarzy, w muzyce wybitnych kompozytorów, w literaturze i świadomości chłopomańskiej inteligencji, nawiązywał kontakt z poezją stołeczną, zeuropeizowaną, „pańską” poezją, w której pragnął zaistnieć jako równoprawny jej uczestnik i jako jej alternatywa⁴³.

Do Petersburga, do owej Rosji imperatorskiej, „rozdartej i bezstylowej”, do jej życia umysłowego i artystycznego przybywał początkujący poeta, onieśmielony, lecz hardy, przybywał z „krainy niepłoszonego ptactwa”, przynosząc w swej sylwetce, osobowości, ubiorze i języku, w sposobie bycia, przekonaniach społecznych i gustach artystycznych wszystko to, w co Ruś starodawna i rodzinna Ołonia go wyposażała. „Krainie niepłoszonego ptactwa”, Rusi Rosji odpłacił się wiernością, talentem, pogmatwanym losem i piękną poezją.

Literatura

Аничков Н., *Язычество и Древняя Русь*, С-Петербург 1917

Барсов Е., *Описание рукописей и книг, хранящихся в выголексинской библиотеке*, С-Петербург 1884

Барсов Е., *Памятники народного творчества в Олонецкой губернии*, С-Петербург 1873
Об олонецких древностях Е.В. Барсова, Москва 1878

Духовные секты (Роспевцы) Секты людей божих, собранные Е. Барсовым, С-Петербург 1870

Причитания северного края, собранные Е.В. Барсовым, ч. 1, *Плачи похоронные, надгробные и надмогильные*, Москва 1872

Бердяев Н., *Истоки и смысл русского коммунизма*, Париж 1935

Брокгауз Ф., Ефрон И., *Энциклопедический словарь*, С-Петербург 1890, т. XXIV А

Городецкий С., *Ярь. Стихи лирические и лиро-эпические*, „Кружок молодых”, С-Петербург 1907; *Перун. Стихи лирические и лирико-эпические*, С-Петербург 1907; *Русь, Песни и думки*, Изд. Сытина, Москва 1910

⁴³ W r. 1907 Klujew nawiązuje korespondencję z L. Siemionowem, dzięki któremu udaje mu się ogłosić pojedyncze wiersze w liczących się czasopismach i nawiązać kontakt z Mirolubowem, wydawcą jednego z takich czasopism. W tym samym roku zaczyna się korespondencja z Błokiem – istotne wydarzenie w biografii obu poetów i ważny dokument życia literackiego tamtych czasów.

- Заволокин П., *Современные рабоче-крестьянские поэты в образах и автобиография с портретами*, Иваново-Вознесенск 1929
- Комарович В., *Китежская легенда. Опыт изучения местных легенд*, Москва–Ленинград 1936
- Любимиров П., *Выговское общежитие. Исторический очерк*, Саратов 1924
- Русское народное творчество* под ред. Новиковой А., Кокорева А., Москва 1969
- Пришвин М., *В краю непуганных птиц. Очерки Выговского края*, Собр. соч. в 8 томах, Москва 1982, т. 1
- Сапожников Д., *Самосожжения в русском расколе со второй половины XVII до конца XVIII века*, Москва 1981
- Филиппов И., *История Выговской старообрядческой пустыни*, С-Петербург 1862, т. 1
- Bazyłow L., *Historia Rosji*, Warszawa 1985, t. 1
- Bazyłow L., *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986
- Біаły А., *Petersburg*, przeł. i postłowieм opatrzył S. Pollak, Warszawa 1974
- Блок А., *Руś*, przeł. W. Сłободник, Warszawa 1967
- Якобєк М., *Literatura rosyjska*, Warszawa 1970, t. 1
- Żywot protopopa Awwakuma przez niego samego nakreślony i wybór innych pism*, przeł. oraz wstępem i komentarzem zaopatrzył W. Jakubowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972
- Dostojewski F., *Młodzik*, M. Bogdanow i K. Błєszyński, cz. I i II, Warszawa 1974
- Mirowicz A. i in., *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Warszawa–Moskwa 1970, t. 2
- Nowa opowieść o grodzie Kitieżu*, przełożył z języka rosyjskiego, opracował, wstępem i przypisami opatrzył R. Łuźny, Kraków 1993
- Puszkina A., *Jeździec miedziany. Opowieść petersburska*, [w:] *Lutnia Puszkina*, wybór i przekład utworów Aleksandra Puszkina J. Tuwim, Warszawa 1987
- Powieść minionych lat. Charakterystyka historycznoliteracka*, przekł. i komentarz F. Sielicki, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968

Иосиф Трофимов

Даугавпилсский университет, Латвия

Жизнестроительство и лесопользование (Л. Леонов, Б. Пастернак, М. Пришвин)

Вполне возможно, что появление в 1922 г. перевода книги гейдельбергского философа Генриха Риккерта «Философия жизни» и книги стихов Б. Пастернака «Сестра моя, жизнь» – случайность, но случайность симптоматическая. Витальность, «модная тема» по словам Г. Риккерта, не могла не стать таковой в связи с трагическими переживаниями окончания Первой мировой войны.

Еще острее стала проблема жизнестроительства в художественном сознании после окончания Второй мировой войны, когда философский контекст «жизни» стал подчеркнуто актуализированным, что выразилось и в названиях известных произведений («Жизнь и судьба» В. Гроссмана, «Повесть о жизни» К. Паустовского, «Доктор Живаго» Б. Пастернака и др.).

Для русской интеллигенции философствование о жизни всегда было подчеркнуто актуально в первую очередь потому, что общественная практика чаще всего демонстрировала в лучшем случае индифферентность в отношении ценности присутствия человека в мире. В этом отношении не только остроумными, но и политически злободневными были замечания М. Зощенко в «Голубой книге» (1934) относительно выписок из «Русской Правды» (середина XIII века), регламентирующих наказания за убийства и телесные повреждения: «...цены за убийство, в общем счете, почти не превышали цен за драки и моральные оскорбления [...] Судя по данным ценам, интеллигенция мало ценилась в те времена. Конюхи и повара стоили несколько дороже»¹.

Витальная проблематика в литературе 1940–1950-х гг. воспринималась актуальной в силу эмоционального потрясения, испытанного как писателями, так и читателями в годы Второй мировой войны, когда над жизнью отдельно взятого человека и человечества в целом нависла отчетливо осознаваемая угроза.

¹ М. Зощенко, *Возвращенная молодость. Голубая книга. Перед восходом солнца*, Ленинград 1988, с. 176–177.

Борьба за мир в этих условиях выражалась не только в каких-либо политических акциях, но и в потребности формирования устойчивых жизнеутверждающих ориентаций.

Подчеркнутая демонстрация витализма типологически сближает ряд писателей, чье творчество временами идеологически противопоставлялось. Среди них особое место занимают Л. Леонов, М. Пришвин, Б. Пастернак. Работа Леонова над романом «Русский лес» (январь 1950 – декабрь 1953), Пришвина над повестью «Корабельная чаша» (март 1952 – декабрь 1953), Пастернака над романом «Доктор Живаго» (1945–1955) шла практически одновременно.

Для писателей этой типологической общности жизнестроительство обеспечивалось соблюдением ряда условий. Для Леонова – гуманизация общественно-политической системы и возвращение к истокам народной жизни; для Пришвина – соблюдение законов естественной (природной) эволюции и диалектика «надо» и «хочу»; для Пастернака – свобода выбора и укорененность в христианстве.

С изменением статуса «жизни» в условиях послевоенного времени меняется метафорическая семантика «леса». Если в XIX веке «лес» в художественном сознании соотносился с волчьими законами буржуазной системы отношений (см.: «Лес» А. Островского, «Медведь на воеводстве» М. Салтыкова-Щедрина и пр.²), то в XX веке законы леса скорее отождествлялись с естественным ходом исторического процесса.

В романе Леонова «Русский лес» мотив жизни с первых же страниц доминирует. Выделенное разрядкой «п р и г л а ш е н и е к ж и з н и»³ позже варьируется в многочисленных ситуациях и значениях, среди которых важнейшей выступает сентенция: «Как всегда, изощренная логика предубеждения неохотно отступала перед ясной логикой жизни [...] жизнь всегда умней и убедительней любых выдумок» (Леонов, 40).

«Лес» при этом выступает не только как одна из отраслей народного хозяйства, но и как путь познания («Поля, сколько ни бродила по лесу, нарочно забираясь в дебри погуще, ничего путного пока не изобрела» – Леонов, 12); как фундаментальный источник существования («Пришел ты из лесу и возвращаешься в лес» – Леонов, 55). И, наконец, связь с лесом напрямую выступает как источник долголетия в размышлениях Ивана Матвеевича Вихрова:

² См.: «...покуда он лежал, в лесу само собой установленным порядком шло. Порядок этот, конечно, нельзя было назвать «благополучным», но ведь задача воеводства совсем не в том состоит, чтобы достигать какого-то мечтательного благополучия... [...] Ежели истари повелось, что волки с зайцев шкуру дерут, а коршуны и совы ворон ощипывают, то, хотя в таком «порядке» ничего благополучного нет, но так как это все-таки «порядок» – стало быть, и следует признать его за таковой. [...] Ни разу лес не изменил той физиономии, которая ему приличествовала. И днем и ночью он гремел миллионами голосов, из которых одни представляли агонизирующий вопль, другие – победный клик» (М. Салтыков-Щедрин, *Собрание сочинений в 20-ти томах*, т. 16, кн. 1, Москва 1974, с. 58–59).

³ Л. Леонов, *Собрание сочинений в 10-ти томах*, т. 9, Москва 1972, с. 10. Далее роман Л. Леонова цитируется по этому изданию с указанием страницы непосредственно в тексте статьи.

«...ему нередко ставили на вид, что продолжительность жизни лесников стоит всего лишь на четвертом месте после пчеловодов, священников и садовников» (Леонов, 58).

Но совершенная (долголетняя) жизнь – это одновременно и «совершенная биография» (Леонов, 59).

В итоге «лес» в романе Леонова становится емкой метафорой исторической судьбы России с ее трагическими, путаными тропами и вместе с тем с исключительной энергетической мощью, подорванной неразумным лесопользованием (читай – государственным правлением). «Лес» для Леонова – та среда, в которой пестовался русский дух, лесная душа русского человека, русская культура. Традиционная оппозиция «лес – культура» Леоновым практически снимается.

Близок к Леонову в актуализации «философии жизни» и жизни леса Пастернак. Уже в начале романа «Доктор Живаго» его герой, студент-медик, у постели умирающей Анны Ивановны, по ее просьбе («Ты должен что-то знать... Скажи мне что-нибудь... Успокой меня»⁴) «...прочел [...] экспромтом целую лекцию» о сущности и природе жизни и бессмертия, в которой и позитивистское неверие в возможность «воскресения» («В той грубейшей форме, как это утверждается для утешения слабейших, это мне чуждо» – Пастернак, 69), и толстовская энергия жизнеутверждения: «...все время одна и та же необъятно тождественная жизнь наполняет вселенную и ежечасно обновляется в неисчислимых сочетаниях и превращениях» (там же).

Потом к Живаго придут другие мысли, но в данном случае он скорее ближе к материализму, социально детерминируя природу бессмертия души человеческой: «Человек в других людях и есть душа человека. Вот что вы есть, вот чем дышало, питалось, упивалось всю жизнь ваше сознание. Вашей душою, вашим бессмертием, вашей жизнью в других. И что же? В других вы были, в других и останетесь» (там же).

Но что замечательно: буквально на следующей странице появляется образ «векового, непроходимого леса, черного как ночь» (Пастернак, 70), контекст которого углубит и сделает более определенной семантически известную поговорку «Жизнь прожить – не поле перейти», ставшую концовкой стихотворения «Гамлет», которым открывалась тетрадь «Стихотворения Юрия Живаго». В противопоставлении: «Жизнь прожить – перейти лес». Но «лес» – непроходим. Лес – как жизнь.

Едва ли Пастернака можно отнести к людям, для которых лес стал каждодневной потребностью. Но вместе с тем образ леса, шире – «растительного царства» – один из самых мифообразующих.

Ключом в понимании идеи романа Пастернака, где философема жизни заявлена уже фамилией главного персонажа – Живаго, является его спекуляция

⁴ Б. Пастернак, *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 3, Москва 1990, с. 13. Далее цитация романа Б. Пастернака производится по этому изданию с указанием страницы непосредственно в тексте статьи.

по поводу природы исторического процесса: «Он снова думал, что историю, то, что называется ходом истории, он представляет себе не так как принято, и ему она рисуется наподобие жизни растительного царства. [...] Лес не передвигается, мы не можем его накрыть, подстеречь за переменою места. Мы всегда застаем его в неподвижности. И в такой же неподвижности застаем мы вечно растущую, вечно меняющуюся жизнь общества, историю» (Пастернак, 448).

К этому можно добавить, что гибель людей во время боевой атаки представляется гибелью деревьев: «...падали во весь рост, как высокие деревья при валке леса» (Пастернак, 114). Кульминационным моментом в демонстрации мистерии жизни становится бой партизан в лесу, когда Живаго, подчиняясь исторической предопределенности, пусть даже вопреки логике обязательств, берет в руки оружие.

Но, безусловно, решающую роль в утверждении идеи жизнестроительства стал роман Леонова «Русский лес», который мог быть прочитанным и как роман «производственный», и как роман «мифологический». В мифологическом дискурсе роман обретает ряд поразительных типологических схождений с романом Б. Пастернака, на что указано Н. Лейдерманом: «Понятие «чудо жизни», даже не понятие, а некий образ-философема, играет центральную роль в системе координат другого романа, писавшегося одновременно с «Русским лесом» (кстати, в соседнем доме в поселке Переделькино), – а именно в «Докторе Живаго» Пастернака. У Пастернака тоже «чудо жизни» – это исходная онтологическая категория, незыблемая основа человеческого существования и извод всей иерархии духовных ценностей. Но в отличие от «Русского леса», над миром природы как изводом человеческого существования у Пастернака возвышается взращенный ею духовный мир, освященный образом Иисуса Христа»⁵.

Для нас «отличия» в романах «Доктор Живаго» и «Русский лес» менее существенны, чем «схождения». А «схождения» начинаются с той же «лекции» о жизни, в идеологической структуре романа играющей не последнюю роль. Речь идет о «скандале» на «сборище» у Грацианских, где студент Вихров высказывается о «личном бессмертии души», отвечая профессору канонического права, который «...пространно, с привлечением текстов из Оригена и Августина, излагал свою точку зрения» (Леонов, 162).

О чем говорит студент-естественник Вихров? – «...моя наука учит меня, что все живые организмы умирают прочно. [...] смешные притязанья на загробное бытие свойственны главным образом тем, кто ничем иным, героическим или в должной мере полезным, не сумел закрепить в памяти живых, что единственно и может являться настоящим бессмертием» (Леонов, 163).

В завязавшийся спор вступает и Грацианский: «...Саша Грацианский всунул в образовавшуюся паузу свою теоричку, согласно которой человек при рождении ничем не отличается от животного, но повседневным упражнением в молитве, творчеством или частым созерцанием божества вырачивает и ум-

⁵ Н. Лейдерман, *Парадоксы «Русского леса»*, «Вопросы литературы» 2000, № 6, с. 57.

ножает тело своей души, откуда с наглядностью следует, что посмертное долголетие особи прямо пропорционально количеству проделанной ею над собой морально-нравственной работы» (Леонов, 164).

Марксист и революционер Валерий Крайнов, в общественной жизни строгий рационалист и прагматик, выявляет классовую природу мифотворчества бессмертия: «У богатых жажда бессмертия выражается в стремлении продлить воспоминания о благоустроенной квартире, о хорошо оплачиваемой, хотя зачастую и бесполезной должности [...] Вместе с тем вполне понятно стремление бедных продлить себя в потустороннем царстве: ведь призраки не боятся родовых, не зависят от эксплуататора, не нуждаются в хлебе, одежде и жилье» (Леонов, 165).

Здесь, собственно, каждый выстраивает свой духовный мир, над которым возвышается то ли марксистская теория, то ли Отцы Церкви, то ли абстрактное морализаторство. У Вихрова – Калина, образ скорее языческого происхождения, чем социально-исторического: «Здесь Вихрову почему-то вспомнился Калина, его неомраченная улыбка перед неизбежным, его готовность пойти на любой переплав, потому что в том-то и состоит справедливость природы, чтобы все побывало в сем» (Леонов, 163).

Значительность витальной проблематики романа Леонова осознавалась литературной критикой при первом же его прочтении. Классическая статья М. Щеглова с первой страницы на это обращала внимание: «Народнохозяйственная (очень важная и интересная) проблема лесоустройства представлена в романе Л. Леонова в самом широком плане – как тема жизни, определяющая всю сюжетную, образную, идейную связь романа»⁶.

Но дальше уже запросы общественно-политической ситуации диктовали актуализацию тех или иных мотивов. Так на первый план выступают мотивы нравственного порядка и подвергается заметному осуждению любого рода мифологизация. Но дело в том, что мифологический подтекст романа Леонова не менее существен, чем романа Пастернака. Раздражающие читателя и по сей день таинственные, мистические совпадения у того и другого как раз и призваны выявить онтологическую природу как жизни, так и смерти. Символическая встреча Ивана Вихрова в конце романа Леонова с мальчиком, носящим имя Калины, ставшим «для него священным», воспринимается как «самое обыкновенное в природе продолжение жизни» (Леонов, 723).

Так же и у Пастернака таинственное стечение обстоятельств при фатальной людской разобщенности формирует мифологему смерти как искусственно-го прерывания в принципе непрерывного потока жизни: «Скончавшийся изуродованный был рядовой запаса Гимазетдин, кричавший в лесу офицер – его сын, подпоручик Галиуллин, сестра была Лара, Гордон и Живаго – свидетели, все они были вместе, все были рядом, и они не узнали друг друга» (Пастернак, 120).

⁶ М. Щеглов, «Русский лес» Леонида Леонова, [в:] М. Щеглов, *Любите людей*, Москва 1987, с. 275.

В «Корабельной чаше» М. Пришвина дети, ищущие отца, «случайно» встречаются с Мануйло, который мог бы указать им путь. Но не «узнали» они друг в друге свой интерес. Для Пришвина это «совпадение» также откровенно мифологизировано: «Так, может быть, и все мы около правды истинной ходим и обходим ее: она тут рядом, ее можно рукой достать, а нас направляют в какой-то сузем, далеко, в дикий лес, спрашивать об отце дикую березку...»⁷.

Мифологизируя образ жизни, Пришвин, для которого Блудово болото – Кладовая солнца⁸, быть может, пошел еще дальше, чем Пастернак и Леонов. Идеи его «сказки» «Кладовая солнца» найдут развитие и завершение в повести «Корабельная чаша» (последняя страница повести написана за несколько месяцев до смерти автора).

Пришвин в повести «Корабельная чаша» жизнь человека и жизнь дерева рассматривает в одном и том же онтологическом контексте «истинной правды», которая «обнимает Вселенную и еще дальше, всё, что там за Вселенной, и без конца» (Пришвин, 233).

И «В этом сближении людей и деревьев, – замечает Пришвин в другом месте, – нет ничего особенного [...] для солнца все одинаковы, что деревья, что люди – у тех и других для солнца природа одна» (Пришвин, 223).

Диалектикой взаимодействия «хочу» и «надо» (в «Осударевой дороге»), эгоистической потребности «счастья» и равно для всех требовательной «правды» (в «Корабельной чаше») в конечном счете и определяется логика исторического процесса, где деятельность человека обретает смысл лишь в том случае, если она сопряжена с деятельностью стихийных сил природы.

Для Пришвина жизнь – это прежде всего природа во всем богатстве своих проявлений. Этика природы – в принципе эталон общественных отношений. Высшая ценность – приумножение жизни, что достигается лишь физической и духовной потребностью «выйти из себя». Притча в начале романа «Осударева дорога», содержащая так называемую «домашнюю теорию» автора, поясняет, что это такое: «Раз было на моих глазах: по тонкому, запорошенному первым снегом льду пробежала осторожно гонная лисица, а через несколько минут на этот след налетел безумный выжлец. Лисица осторожно, по-лисьему прошла тонким льдом, а грузный костромич провалился среди озера. Лед на краях провала обламывался под его лапами, и вылезть ему было невозможно: лучший гонец в нашей округе был обречен на гибель в гонный день первой великолепной пороши.

Но прибежал его хозяин и, увидев своего друга в таком положении, быстро изорвал свою рубашку, связал веревку, сделал петлю, дополз на четвереньках по льду до собаки, накинул петлю и вытащил. Так охотник «вышел из себя», чтобы спасти своего выжлеца. Но спасенный выжлец, тоже не помня

⁷ М. Пришвин, *Собрание сочинений в 8-и томах*, т. 6, Москва 1984, с. 279. Далее М. Пришвин цитируется по этому изданию с указанием страницы непосредственно в тексте статьи.

⁸ О мифопозитке «Кладовой солнца» М. Пришвина см.: И. Трофимов, *Мифологема блудово болото в рассказе М.М. Пришвина «Кладовая солнца»*, „Respectus philologicus” 2004 № 6 (11), с. 100–108.

себя, помчался за той же лисой. Охотник без рубахи, изорванной на веревку, в одном ватнике, перехватывая лису с круга на круг, наконец встретился с ней и убил» (Пришвин, 7).

«Домашняя теория» Пришвина, так сказать – для внутреннего пользования, близка по духу к дарвинистскому биологизму, оказавшему известное влияние и на характер общественных отношений с их ориентацией на дионисийство. Г. Риккерт, критически оценивая биологизм подобного рода, вместе с тем замечает: «Мы видим, что вечные законы, которые приводили к уничтожению несовершенного в борьбе за существование, с необходимостью направляют мир к его подлинной цели, заставляя его делаться все более совершенным. Закон природы в то же время и закон прогресса. Естественное развитие равносильно приближению к благой цели»⁹.

Отсюда, казалось бы, совсем близко и до имморализма Ницше с его «волей к жизни». Но все-таки путь Пришвина, освещенный русской литературной традицией, восходящей в первую очередь к Л. Толстому, иной. Своеволие человека в его жизненном напоре решительно ограничивается «правдой», которая в «Корабельной чаше» иллюстрируется судьбой елочки, попавшей по игре случая «...в тень великой сосны: такая первая материнская тень охраняет ростки от ожогов мороза и солнца» (Пришвин, 217). Но остаться навечно в тени – «...ей это было, как верная смерть» (Пришвин, 218). И более ста лет ждет угнетенная елочка своего часа, когда созревшая сосна пойдет на нужное дело.

Идеалом жизнестроительства становится заповедная чаща, где нет «...ни одного лишнего дерева [...] срубишь – оно не падает, а остается стоять меж другими, как живое» (Пришвин, 221).

Как и Леонов в «Русском лесе», так и Пришвин в «Корабельной чаше» ставят вопрос о границах лесопользования как жизнестроительства. По одну сторону у Пришвина народ Коми: «...эту Сосновую чашу в немеряных лесах мы таим, и весь народ наш таит. И вас я прошу, не показывайте этот лес никому из начальства: мы в Коми с этой тайной растем. [...] Человеку часто в наших лесах надо таиться, чтобы только жизнь свою сохранить» (Пришвин, 270–271). По другую – лесник Василий Веселкин, отец известных по «Кладовой солнца» Митраши и Насти, в госпитале еще переживающий войну. Ему «...и в голову не приходило, чтобы могла быть помеха в этой войне, он ни на мгновение не сомневался, что люди, укрывающие Корабельную чашу, поймут его с первых слов и отдадут сокровище свое на дело спасение родины» (Пришвин, 272).

Словно в продолжение спора Вихрова с Грацианским складывается спор Ивана Назарыча, «самого скромного гражданина в мире» и некоего «пришельца, будто бы инструктора канадского лесопиления». По одну сторону: «...да какая же в этом правда, что пилить леса и пилить. Если в этом одном будет правда и все мы будем пилить по-канадски, то кто же их будет растить и хранить?». По другую: «А зачем их растить? [...] мы же скоро перейдем на камен-

⁹ Г. Риккерт, *Философия жизни*, Минск 2000, с. 112–113.

ный уголь. [...] люди за леса держатся из-за робости, и лес делается аккумулятором всего отсталого, всякой косности, он консервативен, как старая баба, и чем скорей мы с этой зеленой дрянью покончим, тем свободней, лучше нам будет жить» (см.: Пришвин, 347–348).

Но дело в том, что в одиночку (ни человеку, ни цивилизации) не спастись. В этом видится и предупреждение, и урок великих жизнестроителей русской литературы первого послевоенного десятилетия.

Литература

- М. Зощенко, *Возвращенная молодость. Голубая книга. Перед восходом солнца*, Ленинград 1988, с. 176–177
- Л. Леонов, *Собрание сочинений в 10-ти томах*, т. 9, Москва 1972
- Б. Пастернак, *Собрание сочинений в 5-ти томах*, т. 3, Москва 1990
- М. Пришвин, *Собрание сочинений в 8-и томах*, т. 6, Москва 1984
- Г. Риккерт, *Философия жизни*, Минск 2000, с. 112–113
- М. Салтыков-Щедрин, *Собрание сочинений в 20-ти томах*, т. 16, кн. 1, Москва 1974
- М. Щеглов, *Любите людей*, Москва 1987, с. 275
- Н. Лейдерман, *Парадоксы «Русского леса»*, «Вопросы литературы» 2000, № 6, с. 57
- И. Трофимов, *Мифологема блудово болото в рассказе М.М. Пришвина «Кладовая солнца»*, „Respectus philologicus” 2004, № 6 (11), с. 100–108

Halina Waszkielewicz

Uniwersytet Jagelloński

OLEG PAWŁOW – KONIEC WIEKU

Oleg Pawłow, autor takich głośnych utworów jak *Стенная книга*, *Казенная сказка*, *Дело Матюшина*, pisarz dzisiaj 36-letni (ur. 1970), wyróżniony już licznymi nagrodami¹, swe najbardziej chyba znane opowiadanie pt. *Конец века* napisał w grudniu 1995 roku na zamówienie dla noworocznego numeru pisma «Литературная газета» jako tzw. святочный рассказ. Utwór został zauważony i do dzisiaj stanowi jak gdyby „wizytówkę” Pawłowa. O tym, że opowiadanie zostało uznane za reprezentatywne nie tylko dla Pawłowa, świadczy fakt, iż Jelena Szubina, redaktorka czterotomowej antologii pt. *Проза новой России*, włączyła je właśnie do tego wydania. Także sam autor przywiązuje dużą wagę do swego utworu – po przeróbkach umieścił je na końcu zbioru swych esejów pt. *Русский человек в XX веке*².

Oleg Pawłow wprowadził do literatury rosyjskiej typ „upaństwowionego”, zniewolonego bohatera, znajdującego się jak gdyby w uśpionym stanie. *Конец века* napisany w „rozrachunkowej” atmosferze pod koniec drugiego tysiąclecia, stał się okazją do przyjrzenia się raz jeszcze temu bohaterowi, który dodatkowo uzyskał wymiar uniwersalny. Opowiadanie urzeka bowiem maestrią, z jaką autor na podstawie epizodycznej sytuacji potrafi wznieść się do uogólnień na temat kondycji współczesnego człowieka. Odwieczny problem, kim winien być człowiek względem drugiego człowieka, intryguje w utworze Pawłowa, między innymi, także za sprawą niebanalnego ujęcia kategorii czasu oraz ciekawego wykorzystania motywów biblijnych.

Ujmując skrótowo treść opowiadania, można powiedzieć, że jest to relacja z nocnego ostrego dyżuru przypadającego na okres świąteczny w moskiewskim szpitalu, dokąd przywieziono w foliowym worku ledwie żywego włóczęgę z diagnozą – odmrożenie. Obsługa szpitala zajęta „świętowaniem” wzbrania się przed przyjęciem tego śmierdzącego i prawdopodobnie zawzonego „pakunku”, ostatecznie jednak pacjent pozostaje. Po tym, jak nikt z obsługi nie przejawia zainteresowania bezdom-

¹ Dwukrotnie nominowany do nagrody Bookera, finalista nagrody „Antybooker”, uhonorowany wyróżnieniami przez czasopisma „Новый мир” i „Октябрь”.

² Павлов О., *Русский человек в XX веке*, Москва 2003.

nym, i gdy nikt nie odpowiada na wezwania sanitariuszki o pomoc w podniesieniu pacjenta, kobieta przystępuje sama do strzyżenia, przenoszenia i mycia włóczęgi, by po jakimś czasie stwierdzić, że nie daje on już żadnych oznak życia. Nad ranem zaspani sanitariusze umieszczają zmarłego w kostnicy. Niebawem okazuje się, że zmarły zniknął. Zdarzenie to wywołuje jednodniową medialną sensację, o której nikt nazajutrz nie pamięta i nikt nie wdaje się w spekulację, kto mógł wykraść zwłoki z pomieszczenia o drzwiach z zepsutym zamkiem.

Opowiadanie zatem można odebrać jako przejaw zaangażowanej społecznie literatury, jako przygnębiający raport o poziomie usług moskiewskiej służby zdrowia. Zapewne na takim społeczno-obyczajowym odczytaniu można by poprzestać, choć trzeba przyznać, że nie pozwala na to jeden fragment, który nadaje całości zupełnie nowy, szerszy wymiar.

Jeśli uwadze czytelnika nie umknie wskazany poniżej cytat, to wtedy za sprawą tych kilku zdań natychmiastowemu przekodowaniu ulega cały sens utworu. Wypowiedź ta pomieszczona została właściwie już pod koniec opowiadania i brzmi następująco:

Он лежал в корыте грязной больничной ванны так глубоко и убито, будто висел, приколоченный к ней гвоздями. Что баба силилась отмыть как грязь, но так и не отмыла – свинцовые полосы, черные пятна – были раны. Но такой, израненный, и делался он вдруг человеком, так что у Антонины сщемило несвоей болью сердце.

[...] Стоя неподвижно, ничего не знающая, не понимающая, баба глядела на него, как он лежит, и взгляд ее измучивали белокожие и гладкие, что небесные, его ручонки – уроды в том панцирном, рачьем от чесотки теле (62)¹.

Fragment ten narzuca widzenie przytoczonych wydarzeń w kontekście nowotestamentowych opisów męki Chrystusa, z tym jednakże zastrzeżeniem, że w porównaniu do ewangelicznego przekazu ulegają one w opowiadaniu Pawłowa znacznej trywializacji. Tak więc w braku porozumienia między szpitalami, które nie chcą przyjąć włóczęgi, można dostrzec zamiar zrządzenia odpowiedzialności za losy Chrystusa, jakiej nie chcieli przyjąć Annasz i Kajfasz. W lekarzu, który wzbrania się od wydania diagnozy, można dopatrzeć się cech postępowania Poncjusza Piłata itp. I tu i tam wydarzenia toczą się pod presją święta. Ochrona i sanitariusze pastwią się bezlitośnie nad umieszczonym w worku foliowym ciałem włóczęgi, podobnie jak niegdyś oprawcy nad ciałem Chrystusa. Sygnałem tych podobieństw jest chociażby przyrównanie szczotki do piki:

[...] он взял швабру и, орудуя ею как палкой, как пикой, принялся его колоть да выколачивать, чтобы встал. Мешок хрипел чуть сильнее от тычков и от ударов, [...] Тогда свалил паренек мешок с каталки на пол и стал пинать сапогами [...]. Санитарка [...] пришла на помощь: уговорила, чтоб не вытряхивал

¹ Cytaty według wydania: O. Павлов, *Конец века*, [в:] *Проза новой России*, сост. Е. Шубина, Москва 2003, т. 3, с. 55–63. Dalej strony podane w nawiasach po cytacie. Podkreślenia w cytatach moje. – H.W.

вшей, и дала ему хлорки, только б не бил. А тому пришло в голову развести в банке хлорку и полить его, будто нашатырем. А тот захлебывался, мычал, дергался, но не вставал (59).

Charakterystyczne, że pracownicy szpitala nie widzą związku pomiędzy swoim zachowaniem a jego skutkami. Sanitariusz pragnie jedynie zmusić pacjenta do przemieszczenia się, a że go przy tej okazji katuje i dobija, jak gdyby umyka jego uwadze. Ci, którzy zdecydowali się na dyżur w czasie święta, chcą zarobić dodatkowe pieniądze i świętować, obowiązki, jak gdyby się z tym w ich mniemaniu nie łączą, stanowią jedynie przeszkodę. Decyduje wyłącznie egoistyczny cel, inny człowiek traktowany jest instrumentalnie. Młodej lekarce z pogotowia ratunkowego, która przywiozła bezdomnego do szpitala, dyżurujący lekarz zarzuca, że przeszkadza w świętowaniu: „Сегодня праздник, девушка, понимаете, а вы его портите, я не знаю” (58). Wszyscy, którzy stykają się z bezbronnym, cierpiącym mężczyzną przyczyniają się do jego śmierci lub jej pragną. Oleg Pawłow, być może w ślad za Michaiłem Bułhakowem i jego powieścią *Mistrz i Malgorzata* zdaje się podkreślać, że niesprawiedliwe wyroki powtarzają się bez końca⁴.

W trakcie lektury tekstu narzuca się skojarzenie ze znanym obrazem Hieronima Boscha, zatytułowanym *Droga krzyżowa*⁵. Jak wiadomo, obraz ten przedstawia udręczonego pod ciężarem krzyża Chrystusa w otoczeniu oprawców i tłumu. Wszyscy oni mają twarze wykrzywione nienawiścią, pragną widzieć jedynie krew i śmierć. Scena ta skomponowana została tak, iż wbrew realiom, lecz zgodnie z ideą malarza – całą płaszczyznę obrazu wypełnia szesnaście rozjuszonych twarzy ciasno zbitego tłumu. Za jednym wyjątkiem na wszystkich twarzach otaczających Chrystusa błyskają rozszerzone, a nawet wybałuszone pod wpływem silnych emocji oczy, wszyscy też mają otwarte, wykrzywione nierzadko usta, coś wykrzykują, klóć się. Co ciekawe, spośród wszystkich zgromadzonych wokół Chrystusa tylko dwie osoby skierowane są w jego stronę, pozostałe natychmiast tworzą małe grupki. Z układu tych grup wynika, że agresja skupiska skierowana jest nie tylko pod adresem Chrystusa, lecz także względem siebie. Za sprawą takiej kompozycji, jak można się domyślać, malarz przedstawił swe przekonanie, iż zezwierżenie nie opuszcza tych ludzi nigdy, że jest ich niezbywalną cechą. Podobny stan opisuje w jednym lakonicznym zdaniu Pawłow: „Стали орать ненавидя друг дружку” (57). Na obrazie Hieronima Boscha wśród tłumu wyróżnia się jedynie kobieta, Weronika, na której pastelowo rozjaśnionej twarzy rysuje się delikatny uśmiech.

Analogia z omawianym obrazem wydaje się tym bardziej wyraźna, jako że również w opowiadaniu Olega Pawłowa jedynymi istotami gotowymi ratować zdrowie i życie włóczęgi są dwie kobiety. Jedną z nich jest lekarka z pogotowia, drugą pielęgniarka Antonina, która zajęła się w końcu bezdomnym. Przypomnijmy jeszcze raz fragment przytoczonego już wyżej cytatu. Warto w nim zwrócić uwagę na prze-

⁴ И. Белобровцева, С. Кульяс, *Роман Михаила Булгакова «Мистер и Маргарита». Опыт комментария*, Таллин 2004, с. 143.

⁵ Zob. W. Bosing, *Hieronymus Bosch*, Köln 1987, s. 78.

ślanie, że to właśnie dar odczuwania cudzego bólu, dar dostrzeżenia w bliźnim człowieka wyróżnia Antoninę spośród wszystkich pozostałych: „Но такой, израненный, и делался он вдруг человеком, так что у Антонины с щемило несвоей болью сердце” (62).

Tymczasem to Antonina, niestety, powoduje mimowolnie śmierć opatrywanego przez nią człowieka. W opowiadaniu nie znajdziemy na ten temat żadnych sugestii, jednakże ci, którzy posiadają rozeznanie w postępowaniu z odmrożeniami wiedzą, że poddanie takiego człowieka bardzo gorącej kąpieli powoduje gwałtowny spazm naczyń i nagłą śmierć⁶.

Również zakończenie opowiadania jednoznacznie nawiązuje do takich pasyjnych wydarzeń, jak odkrycie, iż kamień zagradzający otwór grobu jest odsunięty, a wewnątrz pieczary nie ma ciała zmarłego, pozostał po nim jedynie jego śmiertelny całun:

Когда после праздников заработала и приехала труповозка, то не обнаружили тела – тела неизвестного. В ледящей пещере морга бетонная лавка была голо покрыта белой, в темнотах мертвецкого пота, простыней. [...] Но булыжная дверь, что вела с больничного двора в подвал, оказалось, не имела вот уж год замка и потому прибывшей по вызову милицией был установлен как сам собой разумеющийся факт ограбления (63).

Wydaje się, że istotne dla opowiadania jest treść sporu między ekipą pogotowia ratunkowego a pracownikami szpitala na temat tego, czy bezdomny zasługuje na humanitarne traktowanie. Nawiązanie do pełnego wzgardy okrzyku Pilata: „Ecce homo!” (Jan, 19, 5) wydaje się tutaj aż nadto oczywiste:

«Я подписываю наряд, и езжайте на все четыре стороны, но этого, не считите за труд, подбросьте куда-нибудь до Бережковской набережной, и будем искать вопрос исчерпанным». – «Нет, я отказываюсь, это же человек!» – «Человек!» – «Чтоо человек?» – «Не глянь, а нас за людей не считает!» – «Девушка, я не знаю, да вы сами не человек!» – Какой такой человек, что это за разговоры, да кто вы такая?! Охрана! Охрана!» – «Человек – а ты говно его нюхала, этого человека? Нравится, тогда и бери себе!» (58)⁷.

Podobieństwa między historią męki i śmierci Chrystusa a opisywanym przez Pawłowa przypadkiem moskiewskiego włóczęgi można się doszukiwać także na podstawie łączącego obie te opowieści stosunku otoczenia do pieniędzy. W obu przypadkach, gdy na szali postawione zostały żądza pieniędzy i ludzkie życie – przeważała ta pierwsza.

Przy tylu tak oczywistych nawiązaniach do Ewangelii wydaje się jednakże bezsporne, iż autor opowiadania *Koniec wieku* nie stawia w centrum treści reli-

⁶ Mówił o tym sam autor w Krakowie, w rozmowie ze studentami i pracownikami, jaka miała miejsce w 2005 r. w ramach cyklu Spotkań Wschodnich w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej.

⁷ Warto podkreślić, iż słowo „человек” powtarza się w cytowanym fragmencie siedem razy, cyfra 7, jak wiadomo, oznacza człowieka.

gijnych. Inaczej jeszcze rzecz ujmując, Pawłow wykorzystuje ewangeliczny przekaz w taki sposób, iż apelować on może także do osób niewierzących⁸. Wydaje się, że analogie z Nowym Testamentem służą mu głównie do wyeksponowania treści humanistycznych. Wyjątkowość (boskość) natury człowieka, zda się mówić autor, tkwi właśnie w jego człowieczeństwie.

Oleg Pawłow nawiązuje niewątpliwie w swym krótkim opowiadaniu do tych utworów rosyjskiej klasyki, które, tak jak *Idiota* Fiodora Dostojewskiego, *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa, *Szafot* Czingiza Ajtmatowa, *Polowanie na miraż* Władimira Tiendriakowa, stawiają pytanie o obecność i aktualność uosobionej poprzez Chrystusa idei chrześcijańskiej. Jezus, zda się mówić Pawłow, gdyby objawił się teraz, tak jak przed wiekami, poprzez kogoś stojącego najniżej w hierarchii społecznej, mógłby być na przykład bezdomnym i też by go niechybnie wydano na zatrącenie. Wniosek taki ugruntowany zostaje przez fakt, iż cierpienia bezdomnego, tak sugestywnie wpisane w porządek pasyjnej męki Chrystusa, rozgrywają się w dniu Bożego Narodzenia. Owe święto, nieobecne w czasach ZSRR, zostało na powrót wyniesione do rangi oficjalnego państwowego święta w roku 1992 i przypada na dzień 7 stycznia. O tym, że ustanowienie na powrót tego święta nie wniosło żadnych innych wartości ponad okazje do kolejnych libacji świadczy już sam początek utworu. Święto do tego stopnia nic nie znaczy w duchowym wymiarze, iż łatwo go pomylić z każdym innym wolnym dniem:

Рождество было или не Рождество, но праздник этот признавался как государственный, отмечался уже наравне с Новым годом, и могло иметь место, что отмечали той ночью в горбольнице, точно теперь не скажешь, и Рождество (55).

Jednoczesne odwołanie się do wydarzeń upamiętnionych przez święto Bożego Narodzenia i Wielkanocy czyni szczególnie tytuł, który wszak brzmi wymownym *Koniec wieku*. W jednym punkcie i czasie spięte zostały wydarzenia oddzielone o bez mała dwa tysiące lat. To tak jak gdyby „zlikwidowane” zostały dwa tysiąclecia. Czas mierzony rozwojem człowieczeństwa, zda się mówić Pawłow, nie istnieje.

Warto może w tym miejscu podkreślić ten osobliwy stosunek autora do czasu, gdyż podobny wymiar, na co zwracają uwagę krytycy, da się zauważyć również w innych jego utworach. Nie sposób nie zgodzić się z Kapitoliną Kokszeniewą, która zauważa, iż Pawłow ukazuje tragiczny bezwład świata:

Трагическая неподвижность мира (будь то армейская жизнь, солдатская, казенная) очень точно передается прозаиком через бесконечность и безначальность, через утрированное чувство, что так было «давно», так и «сейчас», так и «будет»⁹.

⁸ O tym, że autor wyrzeka się w opowiadaniu jednoznacznych religijnych odwołań, świadczy fakt, że zrezygnował ostatecznie z podtytułu *Святочный рассказ*, a także z cytatu z Ewangelii według Mateusza pomieszczonego pierwotnie jako motto utworu. Por: <http://lib.ru>. Павлов Олег – *Конец века*.

⁹ Кокшенева К., *Революция низких смыслов. О современной русской прозе: Жизнь некуда. Роман Олега Павлова «Дело Матюшина», с. 94–96; Сумерки. «Степная книга» Олега Павлова, с. 124–126; Больно жить. О прозе Олега Павлова, с. 159–187, Москва 2001, с. 169.*

Он пишет о другой жизни, той, что не протекает по годам и годами не сотрясается¹⁰.

I rzeczywiście, Pawłow pisze o życiu abstrahując od jego aktualności i nowości.

Wspomniano już, iż autor zwięźcił opowiadaniem *Конец века* swój wydany w 2003 roku zbiór pt. *Русский человек в XX веке*. W tomiku zawierającym artykuły krytyczne, polemiczne oraz eseje zamieszczony został również fragment pt. *Из дневника больничного охранника*, który może posłużyć jako komentarz do opowiadania¹¹. Okazuje się, że autor po wielu perypetiach odbywał ostatecznie ostatnią część swojej służby wojskowej jako ochroniarz w moskiewskim szpitalu. Pierwszą część służby Oleg Pawłow spędził jako konwojent w obozach pracy. To, co zobaczył w szpitalu, wstrząsnęło nim, gdyż nie mógł wyzwolić się od wrażenia, że, jak sam przyznaje:

По ощущению это было так, как если бы я из одной зоны попал в другую. Мир и так стал для меня после службы в лагерях и увиденного там баракоподобен, но вдруг в благополучной Москве, в обычной больнице я увидел почти тот же барак – ту же самую, полную всяческого угнетения жизнь¹².

Przekonany w ślad za Iwanem Karamazowem Dostojewskiego, że świat nie może istnieć kosztem choćby jednej łzy niewinnego dziecka, uznał za swój moralny obowiązek napisanie o tym:

У меня появилась вера, что это¹³ нравственно необходимо знать всем, иначе все общественное устройство и устройство каждым личного благополучия оказывается насквозь порочно и лживо, потому что строится оно не иначе, как на смерти такого вот безымянного бездомного¹⁴.

Jak sam wyznaje z goryczą, ani publikacja opowiadania, ani dzienników szpitalnych nie poruszyła sumień ludzi¹⁵.

Wzniosłe duchowe posłannictwo, jakie towarzyszy literackiej twórczości Pawłowa, warte jest odnotowania, gdyż ten młody pisarz ma odwagę ze swoimi poważnymi „przeklętymi problemami” stawić czoło postmodernistycznemu impetowi literatury rosyjskiej. Dla jednych mąż sprawiedliwy (Kokszeniewa¹⁶), dla innych pseudoprorok (Aniejew, Sławieckij¹⁷), jawi się, niezależnie od skrajnych poglądów,

¹⁰ Tamże, s. 161.

¹¹ O. Павлов, *Русский человек в XX веке*, Москва 2003, s. 198–226.

¹² Tamże, s. 199.

¹³ Podkreślenie Olega Pawłowa.

¹⁴ Tamże, s. 201.

¹⁵ Jak wyznał sam autor we wspomnianej rozmowie, jedynie prokuratora zgłosiła się do niego, by złożyć doniesienie o przestępstwie.

¹⁶ К. Кокшенева, *Революция низких...*

¹⁷ А. Анеев, *Самородок, или Один день Олега Олеговича*, «Знамя» 1999 № 5, s. 173–180; В. Славецкий, *Мучительная проза*, «Новый мир» 1997 № 8, s. 230–235.

które wzbudza, jako znaczące zjawisko we współczesnej literaturze rosyjskiej¹⁸. Sam pisarz, jak mi wiadomo, w poszukiwaniu nowych inspiracji udał się rok temu na wyprawę do pierwszych chrześcijańskich klasztorów.

Na zakończenie raz jeszcze warto wrócić do finału opowiadania.

Gorzkim obserwacjom na temat współczesnych Rosjan, którzy tak jak i starożytni Żydzi gotowi są wydać na zatrącenie niewinnego, bezbronnego człowieka, towarzyszy nadzieja wyrażona w zakończeniu utworu, towarzyszy tym, którzy zechcą odczytać opowiadanie w takim właśnie symbolicznym kluczu – ciało bezdomnego zniknęło z kostnicy – a zatem – Chrystus zmartwychwstał.

Literatura

- Аннеев А., *Самородок, или Один день Олега Олеговича*, «Знамя» 1999, № 5
 Балашенок С., *В поисках русского человека*, «Октябрь» 2003, № 11
 Басинский П., *Дрянь, рвань и пьянь Олега Павлова*, «Литературная газета» 1997
 Белобровцева И., Кульюс С., *Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». Опыт комментария*, Таллин 2004
 Bosing W., *Hieronymus Bosch*, Köln 1987
 Киляков В., *Время Олега Павлова*, «Литературная Россия» 1999, № 14
 Кокшенева К., *Революция низких смыслов. О современной русской прозе: Жить некуда. Роман Олега Павлова «Дело Матюшина»* с. 94–96; *Сумерки. «Степная книга» Олега Павлова; Больно жить. О прозе Олега Павлова*, Москва 2001
 Новикова Л., *Сделка с героем*, «Знамя» 1997, № 10
 Ознобкина Е., *Сны о себе*, «Новый мир» 2000, № 3
 Павлов О., *Русский человек в XX веке*, Москва 2003
 Павлов О., *Конец века*, [в:] *Проза новой России*, сост. Е. Шубина, Москва 2003, т. 3
 Славецкий В., *Мучительная проза*, «Новый мир» 1997, № 8

¹⁸ П. Басинский, *Дрянь, рвань и пьянь Олега Павлова*, «Литературная газета» 1997, № 10, с. 11; В. Киляков, *Время Олега Павлова*, «Литературная Россия», 1999, № 14, с. 10; С. Балашенок, *В поисках русского человека*, «Октябрь» 2003 № 11, с. 177–181; Л. Новикова, *Сделка с героем*, «Знамя» 1997, № 10, с. 215–217; Е. Ознобкина, *Сны о себе*, «Новый мир» 2000, № 3, с. 214–217; В. Славецкий, *Мучительная проза*, «Новый мир», 1997, № 8, с. 230–235.

Spis treści

От редакторов	3
STRONY JUBILEUSZOWE	
Biografia Profesora Janusza Henzla	5
Bibliografia prac Profesora Janusza Henzla	8
GŁOTTODYDAKTYKA	
Dorota Dziewanowska	
Работа над фонетической корректностью речи в процессе обучения студентов-русистов репродуктивно-креативным методом	20
Ewa Dźwierzynska	
Imprinting alternatywą dla wielokrotnego powtarzania jednostek leksykalnych w procesie zapamiętywania	29
Ewa Dźwierzynska, Antoni Paliński	
Możliwości wykorzystania alternatywnych metod nauczania w procesie akwizycji języków obcych	36
Krystyna Iwan	
Концепт „мужчина” в языковой картине мира поляков и русских	45
Tadeusz Pacholczyk	
Глоттодидактические аспекты кросскультурного образования и коммуникации	54
Wasilij Szczukin	
Синтез искусств на уроке русского языка	63
Władysław Woźniewicz	
Z zagadnień formowania kompetencji dyskursywnej na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego	71

Małgorzata Trybus

- Uwagi o kształtowaniu umiejętności językowych studentów
filologii rosyjskiej w ramach czteroipółrocznego programu nauczania
języka angielskiego 80

Halina Zając

- Формирование умения читать в трактовке лингводидактических
методов, применявшихся и применяемых в Польше при обучении
русскому языку 90

LINGWISTYKA TEKSTU**Tadeusz Borucki**

- Cierpienie a sztuka. O poemacie Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego
„NIOBE” i jego przekładzie na język rosyjski 101

Katarzyna Nowak

- Польские и русские названия пауков 117

Urszula Patocka-Sigłowy

- „Falszywi przyjaciele” tłumacza w terminologii Unii Europejskiej 125

Tadeusz Szczerbowski

- Toast jako gatunek mowy 133

Клара Эрновна Штайн

- Метапоэтика К.И. Чуковского 143

Aleksandra Wieczorek

- Przestrzeń semantyczna dyskursu krytycznoliterackiego
Władysława Chodasiewicza 153

LITERATUROZNAWSTWO**Lesława Korenowska**

- „Чужое слово” и цитация в *Дневнике писателя* Ф.М. Достоевского 161

Larysa Miheeva

- Психосоциальные и психотерапевтические функции
восточных историй и притч 169

Władysław Piotrowski

- Sentymentalna, światopoglądowa i kulturowa ojczyzna Nikołaja Klujewa 181

Иосиф Трофимов

- Жизнестроительство и лесопользование (Л. Леонов, Б. Пастернак,
М. Пришвин) 198

Halina Waszkielewicz

- Oleg Pawłow – *Koniec wieku* 206

